

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

UNIVERSITAT DE BARCELONA

**PROGRAMA DE DOCTORAT
ENSENYAMENT DE LLENGÜES I LITERATURA
BIENNI 1998-2000**

TESIS DOCTORAL

**IDEACIONES DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS ALEMANES SOBRE SU
PROCESO DE APRENDIZAJE DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA ANTE UNA
ENSEÑANZA MEDIANTE TAREAS**

**PRESENTADA POR CARMEN RAMOS MÉNDEZ
DIRIGIDA POR EL DR. MIQUEL LLOBERA I CÀNAVES**

BARCELONA, 2005

*A mis padres.
De ellos aprendí la importancia de aprender.*

*Research is an educative process,
not only for what one discovers about others,
but from what one discovers about oneself.*

(Woods, 1992: 380)

*Good language learners do not just come about...
they must be educated.*

(Kohonen, 1989: 40)

AGRADECIMIENTOS

Una tesis doctoral es un proceso de formación que requiere un alto grado de implicación no sólo profesional, sino también personal. A continuación quiero dar las gracias a las personas que me han acompañado en este largo y en ocasiones tortuoso camino.

En primer lugar, agradezco al Dr. Miquel Llobera la dirección de la tesis, sus sabios consejos, sus oportunas sugerencias y sus palabras de ánimo en los momentos en los que éste amenazaba con flaquear.

Doy las gracias también a los alumnos universitarios y los profesores de enseñanza secundaria que han participado en la investigación por su generosa colaboración. Ellos han aportado información muy valiosa sobre sus experiencias de aprendizaje y de enseñanza. Suyas son las voces que constituyen el eje central del trabajo.

Muy especialmente, doy las gracias a Dorleta Etxezarreta y Mercedes Rodríguez, las dos profesoras que guiaron y acompañaron el proceso de reflexión de los alumnos, creando para ellos condiciones óptimas de aprendizaje. Sin ellas, este estudio no habría sido posible. Espero poder disfrutar muchos ratos más de charla profesional y personal con ellas.

A los miembros del tribunal les agradezco la lectura de este trabajo y sus comentarios al mismo, tanto orales como por escrito.

Agradezco a los profesores del programa de doctorado del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona la acogida que me dispensaron en dicho programa y el apoyo que me brindaron. A Carmen Muñoz le agradezco especialmente su calidez humana, además de su apoyo administrativo.

Agradezco a mi familia y mis amigos el apoyo que me han prestado en todo momento. A mis padres y a Anton les doy las gracias por su confianza incondicional en mí y su convicción de que este trabajo llegaría a buen puerto. A Ricardo le agradezco su apoyo humano y su estímulo intelectual. A Inés y Sandra, mi "familia de Barcelona", les agradezco su acogida, su cariño y las innumerables charlas delante de un café. Continuaremos con esa sana costumbre.

En estos momentos, no puedo dejar de recordar a Matthias, Arturo y Javi, que vieron el principio, pero no el final.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN	7
2.1. Interés científico	7
2.2. Interés personal	8
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	11
3.1. ¿Qué son ideaciones y creencias?: aproximación a los conceptos	12
3.2. Creencias y pensamiento profesional de los profesores	19
3.3. Variables individuales del aprendiz y creencias	25
3.4. Las creencias de los alumnos: modelos de explicación	31
3.4.1. Relación entre creencias y actitudes: el modelo de Mantle-Bromley (1995)	38
3.4.2. Creencias y teorías subjetivas	40
3.4.3. Creencias y conocimiento metacognitivo	44
3.4.4. Concepciones y creencias: el modelo de análisis de Benson y Lor (1999)	49
3.5. "Culturas de alumnos": el entorno sociocultural y las creencias de los aprendices	53
3.6. Posibles conflictos entre el pensamiento de alumnos y profesores	73
3.7. Los alumnos ante una situación de cambio pedagógico. La resistencia a la innovación y el cambio en las creencias. La necesidad de una "pedagogía apropiada"	79
3.8. La enseñanza mediante tareas como ejemplo de situación de cambio pedagógico	91
3.8.1. La enseñanza mediante tareas: fundamentos teóricos	102
3.8.2. La enseñanza mediante tareas: algunas aplicaciones prácticas	106
3.8.3. La enseñanza mediante tareas en el aula de lenguas extranjeras: principios metodológicos fundamentales	110
4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	117
5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	121
5.1. Metodología cualitativa	126
5.2. Fiabilidad y validez de la investigación cualitativa	131
5.3. El enfoque etnográfico	133
6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	139
6.1. Contexto institucional de la investigación	139
6.2. Corpus de datos	143
6.3. Los sujetos participantes estudiados en la investigación	145
6.4. Condiciones y elementos de aprendizaje de los sujetos	

investigados: profesoras, manual y materiales utilizados	147
6.5. La investigadora	151
6.6. Instrumentos de recogida y análisis de datos	155
6.6.1. Entrevistas etnográficas	156
6.6.2. Diarios de aprendizaje	160
6.7. Proceso de recogida y análisis de datos	167
6.7.1. Proceso de recogida y análisis de los datos de los profesores	167
6.7.2. Proceso de recogida y análisis de los datos de los alumnos	169
6.8. Recursos conceptuales de los que se sirve el análisis de datos	173
7. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN	187
7.1. Creencias de los profesores de enseñanza secundaria (<i>Gymnasium</i>): el "clima pedagógico" de la enseñanza de lenguas en Alemania	187
7.2. Creencias de las alumnas universitarias: triangulación de los datos procedentes de los diarios y las entrevistas	201
7.2.1. CÓRDOBA: las "barreras gramaticales" o "el miedo a decir algo mal"	201
7.2.2. CUZCO: "Era una enseñanza viva"	224
7.2.3. SALAMANCA: "Hay gente que tiene simplemente más capacidad para las lenguas"	248
7.2.4. CHILE: "Nadamos entre mil islas inconexas"	274
7.2.5. TIJUANA: "Tengo que sentirme bien, porque si no, no digo nada"	304
7.2.6. BOLIVIA: "Una lengua es más o menos algo vivo"	333
7.2.7. PERÚ: "Una lengua yo no puedo nunca aprenderla sola"	363
7.3. Consideraciones sobre el análisis de los datos	397
8. DISCUSIÓN GENERAL	399
8.1. Diseño de investigación y corpus	402
8.2. Pensamiento de los alumnos en relación con su aprendizaje de una lengua extranjera	413
9. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL	463
10. BIBLIOGRAFÍA	483

ANEXOS (vol. II)

ANEXO I: Análisis de las entrevistas con los profesores de secundaria	
I.I. Análisis de la entrevista con IRMI	3
I.II. Análisis de la entrevista con KARL-HEINZ	20
I.III. Análisis de la entrevista con BERNHARD	47
ANEXO II: Diarios de aprendizaje y entrevistas con los alumnos universitarios	
II.I. Informaciones para profesoras y alumnos sobre diarios de aprendizaje	71
II.II. Convenciones de transcripción de las entrevistas	73
II.III. Informaciones personales, diario categorizado, transcripción de la entrevista y primer análisis de cada alumna	
	CÓRDOBA 74
	CUZCO 105
	SALAMANCA 144
	CHILE 182
	TIJUANA 222
	BOLIVIA 257
	PERÚ 299

1. INTRODUCCIÓN

Durante las pasadas dos décadas la didáctica de las lenguas extranjeras ha estado caracterizada por un claro cambio de enfoque: de la enseñanza centrada en el profesor, en los contenidos y en el método hemos pasado a la enseñanza centrada en el alumno. Los enfoques de enseñanza basados en la autoridad del profesor como transmisor de conocimientos, como el método gramática-traducción, en los contenidos que se consideraba adecuado o pertinente enseñar, como el enfoque nociofuncional, o en los procedimientos aplicados en clase a modo de rutina inamovible, como el método audiolingual, han dado paso paulatinamente a una visión de la enseñanza que declara como meta primordial la comunicación como objetivo prioritario de la persona que aprende. De un énfasis en la enseñanza hemos pasado al auge del aprendizaje.

Como consecuencia inmediata, el aprendiz se convierte en eje fundamental de los procesos que se desarrollan en el aula de lengua extranjera. Este cambio de perspectiva pasa por el reconocimiento de la individualidad del aprendiz de lenguas y los factores que la configuran, como por ejemplo la aptitud para aprender lenguas, los diferentes estilos de aprendizaje, la motivación o las creencias del aprendiz sobre cómo se aprende una lengua. No es de extrañar, por tanto, que la investigación de los últimos años se haya dedicado cada vez más al estudio de estas variables.

A la consideración del aprendiz como individuo que aprende una lengua se añade la dimensión social: el aprendiz como ser social cuyo objetivo prioritario y necesidad al mismo tiempo es comunicarse con otras personas. Esta concepción queda plasmada de forma contundente en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, documento estandarte de la política

lingüística del Consejo de Europa, con su consideración del aprendiz como agente social, es decir, como miembro de una sociedad cuya cohesión se produce a través de la comunicación. Desde el punto de vista metodológico, la enseñanza mediante tareas recoge estos conceptos y propone su aplicación al aula de lengua extranjera.

Éste es el marco en el que se encuadra la presente investigación, que nace de la convicción de que es relevante estudiar las creencias del aprendiz como factores que influyen en la percepción que éste tiene de su proceso de aprendizaje de la lengua, así como en su forma de abordarlo. Si partimos de la base de que un aprendiz no es un receptor pasivo de información, sino una persona que tiene la capacidad potencial de gestionar su propio proceso de aprendizaje, será pertinente investigar factores como las creencias, que inciden en dicho proceso y contribuyen a darle forma. Esta perspectiva nos parece particularmente interesante cuando el aprendiz experimenta una situación de aprendizaje según un enfoque que lo conceptualiza como agente social cuya meta última es la comunicación, como es la enseñanza mediante tareas.

Por otra parte, teniendo en cuenta que las creencias de los aprendices no son entes que surgen por generación espontánea ni se desarrollan en el vacío, sino que tienen su origen en experiencias previas de aprendizaje de lenguas, hemos considerado importante dirigir nuestra mirada hacia el pensamiento de los profesores de enseñanza secundaria, por ser este nivel educativo el ámbito en el que los estudiantes universitarios se han formado como aprendices.

Al leer la presente investigación puede parecer extraño que en el título aparezca la expresión "estudiantes universitarios alemanes", pero que al final sólo se hable de alumnas universitarias investigadas. Éste es uno de los puntos que tematizamos mucho más ampliamente en la discusión general de los resultados, por lo que no nos extendemos aquí en ello. Sin embargo, sí consideramos importante destacar que el título refleja la intención y el planteamiento inicial de la investigación, que incluía alumnas y alumnos; el rumbo que tomó posteriormente el estudio nos llevó a investigar el pensamiento de siete alumnas, puesto que sólo dos alumnos escribieron un diario de aprendizaje. Sus datos, tanto los dos diarios como la entrevista que realizamos con uno de ellos, no fueron lo suficientemente elocuentes como para incluirlos en la investigación. Creemos que estas circunstancias dan fe de que una investigación etnográfica es un proceso de investigación dinámico y con multitud de variables abiertas.

Con el fin de hacer más manejable esta investigación, hemos optado por presentarla en dos volúmenes, el segundo de los cuales está íntegramente dedicado a los anexos, que incluyen básicamente el corpus de datos. El primer volumen está dividido en distintos capítulos, que explicamos brevemente a continuación, con el fin de orientar al lector en su recorrido por el texto. Comenzamos exponiendo el interés, tanto científico como personal, que nos ha movido a iniciar y llevar a cabo este estudio, guiado por inquietudes surgidas de la actividad docente en español como lengua extranjera en el ámbito universitario alemán.

Con el capítulo dedicado al estado de la cuestión es nuestra intención ofrecer una fundamentación teórica lo más sólida posible para nuestros propósitos de investigación. En él, hacemos un recorrido por la bibliografía pertinente sobre el concepto de ideaciones y creencias, esbozamos después un breve marco teórico que nos ayude a comprender mejor el pensamiento de los profesores de enseñanza secundaria que incluimos en nuestra investigación, consideramos la relación entre las creencias de los aprendices y otros factores individuales y exponemos diversos modelos de explicación de las creencias que consideramos útiles para comprender mejor el pensamiento de los alumnos. En el estado de la cuestión tenemos también en cuenta la dimensión social de los aprendices y su pertenencia a una determinada "cultura de alumnos". Dada la complejidad de variables que confluyen en el aula y, por tanto, la posibilidad de que surjan conflictos directamente relacionados con el pensamiento de los aprendices, hemos considerado relevante explorar los posibles conflictos que pueden surgir entre el pensamiento de los alumnos y de los profesores, así como entre el pensamiento de los alumnos y el enfoque de enseñanza que experimenta en el aula, máxime teniendo en cuenta que, en el caso concreto de los aprendices investigados por nosotros, se trata de alumnos que están experimentando un enfoque nuevo para ellos.

En el capítulo siguiente presentamos las preguntas de investigación que han marcado nuestro proceso de indagación. Hemos considerado coherente documentar precisamente de dicho proceso, por lo que, de acuerdo con el enfoque etnográfico por el que optamos, dejamos constancia de las preguntas de investigación iniciales, que posteriormente fuimos revisando y reformulando. Terminamos este capítulo con la formulación de las preguntas de investigación definitivas, así como la justificación de su planteamiento.

Dedicamos los siguientes dos capítulos a la metodología y al diseño de nuestra investigación, explicando en el primero de ellos el enfoque metodológico elegido y concretando en el segundo la aplicación práctica de dicho enfoque a nuestro estudio. Dados el ámbito y los objetivos de nuestra investigación consideramos el enfoque etnográfico de investigación como el más adecuado para nuestros propósitos. Enmarcamos dicho enfoque dentro de la metodología cualitativa, por lo que exponemos los principios teóricos generales que informan esta metodología, así como cuestiones de fiabilidad y validez, por ser éstas las que más críticas han recibido por parte de los partidarios de otros paradigmas de investigación.

Fieles a los principios del enfoque etnográfico, que aboga por una documentación del proceso de investigación de principio a fin, así como de todos los elementos que lo integran, en el capítulo dedicado al diseño de la investigación ofrecemos información sobre el contexto institucional en el que se llevó a cabo la presente investigación, sobre el corpus de datos recogido, sobre las personas que investigamos y sus condiciones de aprendizaje durante la investigación, así como sobre los instrumentos empleados para la recogida y el análisis de los datos. Dado que la investigación etnográfica parte de la base de que el investigador está continuamente presente en la investigación y de que

precisamente constituye el instrumento de recogida y análisis de datos más importante, consideramos pertinente incluir un apartado que ofrece información sobre la investigadora, con el fin de hacer más transparente su perspectiva. En este capítulo documentamos también todo el proceso de recogida y análisis de datos, siguiendo nuestra concepción de la investigación como proceso dinámico. Concluimos el capítulo con una explicación de los conceptos y constructos a los que recurrimos durante la fase de análisis de datos, con el fin de dejar constancia del fundamento teórico que nos sirve de base.

A continuación sigue el capítulo dedicado al análisis de datos, en el que incluimos en primer lugar una descripción del "clima pedagógico" de la enseñanza de lenguas en Alemania basada en el pensamiento de los profesores de enseñanza secundaria estudiados. La parte central de este capítulo está constituida por el análisis e interpretación de los datos que aportaron las siete alumnas universitarias de español como lengua extranjera que investigamos. Hemos querido dejar constancia en el título de este capítulo nuestro acuerdo con la premisa del enfoque etnográfico de investigación que considera que el análisis de datos constituye ya una primera discusión de los mismos.

En el capítulo dedicado a la discusión general exponemos, argumentamos e interpretamos los resultados de nuestra investigación en torno al pensamiento de los aprendices de español como lengua extranjera cuando experimentan una enseñanza mediante tareas. Para ello tenemos en cuenta los resultados de la triangulación de datos provenientes de los aprendices y de los profesores de secundaria investigados a la luz del estado de la cuestión elaborado. El objetivo de este capítulo es argumentar y fundamentar de forma sólida los resultados obtenidos con el fin de poder extraer las conclusiones pertinentes, que exponemos en el capítulo siguiente.

Completamos la investigación formulando las conclusiones e implicaciones, tanto didácticas como para futuras investigaciones, que consideramos oportunas. El contenido de este capítulo está organizado con el fin de poder cerrar el círculo abierto con las preguntas de investigación; es decir, en él contestamos de forma directa e inmediata las preguntas planteadas. El capítulo que cierra el primer volumen es el dedicado a la bibliografía a la que hemos recurrido a lo largo de nuestra investigación.

El segundo volumen está íntegramente dedicado a los anexos que consideramos importante hacer accesibles a las consultas del lector. Uno de los postulados de la investigación etnográfica, aplicable a nuestro juicio a cualquier otro tipo de investigación, es que sea transparente y refleje fielmente el proceso seguido. Ésta es nuestra intención con el material que incluimos en el volumen de anexos, que hemos dividido en dos partes. En la introducción a dicho volumen hemos explicado con más detalle los contenidos del mismo. Aquí nos limitaremos a señalar que la primera parte está dedicada a los datos relativos a los profesores de enseñanza secundaria investigados y la segunda parte incluye los datos de las alumnas universitarias. En la primera parte se encuentra el análisis completo de las entrevistas con los profesores. Por

motivos de espacio y porque los consideramos datos secundarios, no hemos incluido las transcripciones completas de las entrevistas que, por supuesto, están en poder de la autora para su consulta por parte de personas interesadas. En la segunda parte incluimos las informaciones de carácter orientativo y general sobre los diarios de aprendizaje, las convenciones de transcripción de las entrevistas con las alumnas, así como, para cada una de ellas, informaciones personales, su diario de aprendizaje categorizado por temas, la transcripción completa de su entrevista y el primer análisis de la misma, que sirvió de base para la triangulación que aparece en el capítulo dedicado al análisis de datos.

Somos conscientes de que el aprendizaje y la enseñanza de lenguas son mundos en los que las mujeres tienen una presencia mayoritaria. Sin embargo, en este trabajo hemos recurrido a las formas genéricas "los profesores", "los aprendices", "el entrevistado", "el entrevistador", excepto, claro está, cuando nos referimos a un colectivo exclusivamente femenino o a una mujer en el papel de entrevistada o entrevistadora. No es nuestra intención "esconder" a la gran cantidad de mujeres que se dedican a aprender y a enseñar lenguas – sin olvidar a todas aquellas que se dedican a investigar estos procesos – sino agilizar la lectura del presente estudio sin usar expresiones innecesariamente farragosas. Aunque sabemos que no es fácil, porque la lengua es traicionera en este sentido, pedimos a las lectoras y los lectores de esta investigación que se imaginen a mujeres y hombres detrás de esas formas genéricas.

2. INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

Tras la introducción a este estudio, pensada a modo de presentación para que el lector pueda orientarse mejor a lo largo del mismo, exponemos en este capítulo los motivos de carácter científico y personal en los que se basa nuestro interés por este tema. Con ello pretendemos, por una parte, justificar la importancia de abordar este estudio y, por otra, explicar las causas que contribuyeron a la génesis de esta investigación.

2.1. INTERÉS CIENTÍFICO

El objetivo general de esta investigación es recabar, analizar e interpretar información sobre las creencias de universitarios alemanes aprendices de español como lengua extranjera (ELE) en torno a su proceso de aprendizaje y extraer las conclusiones pertinentes. Si bien existen estudios sobre creencias de aprendices de lenguas extranjeras en Alemania, éstos generalmente han sido realizados en el ámbito de la educación secundaria, como por ejemplo Düwell (1979) para alumnos de francés o Kallenbach (1996) para alumnos de español. Por nuestra parte, consideramos importante ampliar estos estudios al contexto educativo universitario, puesto que los centros de lenguas (*Sprachenzentren*) de las universidades alemanas gozan de una gran popularidad entre estudiantes de todas las facultades y constituyen un excelente "campo de pruebas" para investigar el aprendizaje de alumnos muy diferentes pero con un trasfondo educativo común. Vogel (1995) ofrece una visión general de la enseñanza de LE a nivel universitario en Alemania.

Por otra parte, es indudable el auge de la enseñanza del español como lengua extranjera en Alemania durante los últimos años. Tal y como señala en líneas

generales Luján Castro (2001) en su informe sobre la enseñanza de ELE en Europa, también en Alemania el número de aprendices de ELE aumenta considerablemente una vez pasada la etapa de enseñanza secundaria, es decir, que el número de aprendices de español aumenta notablemente en las instituciones de educación de adultos y en las universidades, sobre todo en los centros de lenguas que pertenecen a éstas. Esto significa que el español es una lengua elegida consciente y voluntariamente por los alumnos, mientras que en los centros de secundaria de los diferentes *länder* sigue predominando la enseñanza del francés como segunda lengua extranjera moderna, sobre todo a raíz de las relaciones históricas y de los acuerdos firmados entre Alemania y Francia. Sobre la situación del español en Alemania se puede consultar el trabajo de Voigt (1991) para la evolución y situación actual y el de Bellosta von Colbe (1998) para el ámbito universitario.

Por tanto, dada la popularidad y la demanda crecientes de cursos de español en las universidades alemanas y teniendo en cuenta la EMT como enfoque novedoso y cada vez más presente en los manuales y otros materiales didácticos de ELE, consideramos de interés averiguar cómo se articula el pensamiento de estos aprendices cuando llegan a la enseñanza universitaria y cómo abordan el aprendizaje de una LE en el marco de dicho enfoque. Nuestro interés aumenta al considerar dos factores que, a nuestro juicio, inciden en la enseñanza de lenguas extranjeras en la etapa de secundaria: si bien es verdad que los manuales escolares de inglés y francés están elaborados de acuerdo con una visión comunicativa de la enseñanza de la LE, también es cierto que la predominancia de la enseñanza del latín es patente en el mundo escolar. Buena prueba de ello es que esta lengua es también considerada como lengua extranjera (*Fremdsprache*), es decir, al mismo nivel que otras LE como el inglés o el francés.

En las últimas dos décadas, la amplia difusión del enfoque comunicativo ha constituido una importante renovación en el campo de la didáctica de las lenguas. Más recientemente, la enseñanza mediante tareas como evolución del enfoque comunicativo ha pasado de ser una tendencia prometedora a ser una realidad en muchas aulas. Ambos enfoques parten de la base de una enseñanza centrada en el aprendiz y no en el profesor o en el método. Si consideramos como Tudor (1996) que los alumnos constituyen una "amplia comunidad de creyentes" que llegan al aula con un extenso bagaje integrado por experiencias previas de aprendizaje, creencias y factores individuales y que éstas constituyen sus contribuciones a los procesos de aprendizaje y de enseñanza (Breen, 2001), será preciso investigarlas si queremos comprender un poco mejor la vida interior de las aulas de lengua extranjera.

2.2. INTERÉS PERSONAL

Mi aventura como profesora es mucho más larga que mi aventura como investigadora. Desde 1989 me dedico a la enseñanza del español como lengua extranjera en un centro de lenguas de una universidad alemana en la que están matriculados casi 20.000 alumnos. Mi interés por ampliar mis conocimientos en

el marco de la realización de esta tesis doctoral surge, pues, de mi actividad docente en ese contexto educativo. El departamento de ELE en el que enseñé, que además coordiné desde 1992, fue el primero de toda Alemania en introducir un manual basado en la enseñanza mediante tareas (Martín Peris y Sans Baulenas, 1997, 1999), que sigue siendo utilizado en la actualidad. Por ello, el interés de los profesores del departamento y el mío propio se centra en cómo abordan los alumnos su proceso de aprendizaje en el marco de este enfoque y cómo podemos contribuir a que ese proceso sea más efectivo y satisfactorio.

Antes de la introducción del citado manual por decisión conjunta de los profesores del departamento, percibimos pronósticos muy negativos en torno a la aplicación de la enseñanza mediante tareas en el ámbito universitario alemán, sobre todo por parte de compañeros de profesión. Los motivos aducidos se basaban en la reputación de los aprendices alemanes de mostrar una alta dependencia con respecto a la autoridad del profesor y de su preferencia por la transmisión sistemática de contenidos gramaticales y léxicos. Paradójicamente, nuestra experiencia como profesores con el nuevo enfoque es, en líneas generales, positiva. Por tanto, nos pareció interesante averiguar dónde están los posibles motivos de esta discrepancia y si la imagen de los aprendices alemanes que circula en los círculos de profesores de ELE se corresponde con las características reales de los alumnos o es más bien un estereotipo que no se cuestiona, pero que carece de base científica. Nos pareció que era importante obtener información rigurosa en este sentido con el fin de poder favorecer la innovación didáctica en nuestro ámbito.

En definitiva, con esta investigación deseo hacer una modesta aportación para mejorar la calidad de mi enseñanza y, por ende, contribuir al desarrollo del departamento donde llevo a cabo mi actividad docente.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este tercer capítulo del presente estudio procedemos a realizar una revisión de la bibliografía que consideramos pertinente para los objetivos de nuestra investigación. Comenzamos con una aproximación teórica a los conceptos fundamentales que constituyen el eje de este trabajo: ideaciones y creencias, como elementos que articulan el pensamiento de alumnos y profesores. Tras esbozar un marco teórico sobre el pensamiento profesional de los profesores, nos centramos en la investigación que se ocupa de diferentes aspectos relacionados con las vertientes individual y cultural del pensamiento de los alumnos, deteniéndonos en los diferentes modelos que se han diseñado con el fin de explicar dicho pensamiento y en el concepto de "culturas de alumnos" o "culturas de aprendizaje".

Posteriormente, de la descripción de los posibles conflictos que pueden surgir entre el pensamiento de profesores y alumnos y la resistencia que pueden ofrecer éstos a la innovación pedagógica pasamos a revisar la bibliografía que consideramos relevante publicada hasta la fecha sobre la enseñanza mediante tareas, dado que este enfoque metodológico constituye la situación de cambio pedagógico a la que se ven enfrentados los alumnos que investigamos.

Además de la bibliografía de investigación aparecida en el ámbito anglosajón, que constituye el grueso de lo que se ha publicado sobre los temas que nos ocupan, en este estado de la cuestión es nuestra intención expresa hacernos eco de los trabajos publicados en los países de habla alemana, dado que el contexto de nuestra investigación se sitúa en el ámbito universitario alemán. Con objeto de respetar al máximo los originales, pero al mismo tiempo facilitar su lectura, traducimos al castellano las citas que aparecen en alemán.

3.1. ¿QUÉ SON IDEACIONES Y CREENCIAS?: APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS

"Ideaciones" y "creencias" son los dos conceptos clave en torno a los cuales gira el presente trabajo de investigación. A pesar de que en el cuerpo del estudio recurrimos muy frecuentemente al concepto de "creencia", tanto en el caso de los profesores como de los alumnos estudiados, en el título del mismo nos hemos decidido por el concepto de "ideación" con el fin de hacer hincapié en nuestra convicción de que el pensamiento de los alumnos, que constituye el eje de esta investigación, es algo dinámico y se va construyendo de forma paralela a su experiencia pedagógica que viven y al propio proceso de investigación en el que participan. Por lo tanto, en este apartado comenzaremos aclarando el concepto de "ideación", para pasar a ocuparnos luego del de "creencia".

El origen del término "ideación" hay que buscarlo en la filosofía y el concepto que representa viene dado por la relación entre la raíz de la palabra, la "idea", y la terminación "-ción", que indica un proceso. De esta forma define y explica Ferrater Mora el concepto de "ideación":

Proceso por medio del cual se forman ideas; este proceso puede ser considerado desde el punto de vista psicológico o gnoseológico y desde los dos puntos de vista a un tiempo: como un proceso real psíquico y como uno de condiciones de conocimiento. Se puede considerar la ideación en sentido metafísico. (Ferrater Mora, 1980)

Es decir, el rasgo esencial de la ideación es que constituye un proceso de formación de ideas inherente al ser humano con tal, sean ideas pertenecientes a su mundo interior u otras que proceden del exterior, pero que son asimiladas en el transcurso del tiempo.

En el campo de la enseñanza de lenguas fue Prabhu el que adaptó el concepto de ideación. Según este autor, la enseñanza de una LE tiene cuatro componentes fundamentales: un componente ideacional, uno ideológico, uno operacional y uno de gestión (Prabhu, 1995). El componente ideacional está integrado por las ideas o conceptos en torno a lo que constituye el conocimiento de una lengua y en qué consiste el proceso de aprenderla; el componente ideológico tiene también que ver con los conceptos que fluyen en la enseñanza, pero está centrado en la búsqueda de un ideal a través de la práctica pedagógica. Estos dos componentes forman parte de la teoría de la enseñanza de una LE; sin embargo, hay una diferencia clave entre ellos: el ideacional incluye percepciones pedagógicas sustentadas en la experiencia del profesor, mientras que el ideológico consiste de percepciones no necesariamente provenientes de la experiencia, pero que influyen en la práctica pedagógica.

El componente operacional y el de gestión forman parte de la práctica de la enseñanza. El primero abarca las decisiones y acciones prácticas involucradas

en la enseñanza, pero sólo las que interactúan con el componente ideacional; de esta forma, Prabhu señala una estrecha relación de carácter bidireccional entre ideación (ideas y conceptos sobre cómo se aprende una LE) y operación (práctica en el aula). El componente de gestión se refiere a la toma de decisiones prácticas al planificar y llevar a cabo la enseñanza, no sólo a nivel del profesor, sino también a nivel institucional. La diferencia crucial entre ambos es que el componente operacional está directamente relacionado con las decisiones del profesor en el aula y con su reflexión como fuente de conocimiento y desarrollo profesional, mientras que el componente de gestión se refiere al contexto institucional en el que se enmarca la enseñanza.

El componente ideacional no sólo está presente en las mentes de los profesores de LE, sino también de los aprendices, en tanto en cuanto éstos, a lo largo de su vida y en base a su experiencia como tales, también van formando determinadas ideas sobre qué es aprender una LE y cómo se hace. Desde este punto de vista, suscribimos la definición de ideación que aporta Prabhu, por la que nos guiamos en la presente investigación:

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

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

En este sentido, las ideaciones se refieren a procesos de pensamiento, mientras que las creencias constituyen las diversas ideas que una persona va formando en torno a un tema. Es preciso señalar que la ideación es un proceso dinámico y que las creencias son, como veremos a continuación, relativamente estables. De ellas nos ocuparemos a continuación, en la segunda parte de este apartado.

Todos nosotros tenemos creencias sobre múltiples ámbitos de nuestra vida, creencias en torno a nosotros mismos como individuos, sobre nuestras capacidades, sobre el entorno que nos rodea, sobre nuestra actividad laboral, creencias de tipo espiritual o religioso, etc. Esas creencias nos ayudan a enfrentarnos al mundo, a interpretarlo y a ordenarlo. En palabras de Ortega y Gasset:

No hay vida humana que no esté desde luego constituida por ciertas creencias básicas y, por decirlo así, montada sobre ellas. Vivir es tener que habérselas con algo: con el mundo y consigo mismo. Mas ese mundo

y ese "sí mismo" con que el hombre se encuentra le aparecen ya bajo la especie de una interpretación, de "idea" sobre el mundo y sobre sí mismo. (Ortega y Gasset, 1959: 18, texto original de 1934).

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, tenemos creencias sobre cómo se aprende una lengua, para qué sirve, qué elementos o factores juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje de una lengua, etc. Tanto alumnos como profesores llegan al aula con ideas preconcebidas sobre qué significa aprender una lengua y cómo hacerlo. En último extremo, tienen un concepto adquirido de qué es una lengua y para qué sirve. A modo ilustrativo ofrecemos algunos ejemplos de creencias ampliamente extendidas:

- Los niños aprenden lenguas con mayor facilidad que los adultos.
- Como mejor se aprende una lengua es en el país donde ésta se habla.
- Las personas que hablan más de una lengua son muy inteligentes.
- Para aprender una lengua hay que practicar mucho.

Hemos extraído estas creencias del cuestionario *BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)*, diseñado por Horwitz (1987) con objeto de investigar las creencias de los aprendices de lenguas y aplicado en multitud de estudios (para una revisión de estudios basados en dicho cuestionario véase Horwitz, 1999). Otros cuestionarios (Cotterall, 1995, 1999; Sakui y Gaies, 1999) ofrecen más ejemplos de creencias sobre el aprendizaje de una LE.

Teniendo en cuenta la difusión y aceptación general de creencias como las arriba expuestas, no resulta difícil concluir que las creencias sobre el aprendizaje de una LE han pasado a formar parte de la sabiduría popular, de nuestro acervo común de conocimientos sobre lo que es, o lo que consideramos que debe ser, aprender una LE. Lightbown y Spada (1999) ofrecen una selección de dichas "ideas populares", contrastándolas con los resultados de la investigación sobre dichos temas. Por lo tanto, podemos afirmar que las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua están arraigadas en nuestra cultura.

Una de las dificultades que surgen al abordar el estudio de las creencias tiene sus raíces en la conceptualización de este término. Pajares concreta esta dificultad de la siguiente forma: "*Conceptualizing a belief system involves the understanding that this system is composed of beliefs connected to one another and to other cognitive/affective structures, complex and intricate though these connections may be, that form beliefs about constructs.*" (Pajares, 1992: 316). Es decir, las creencias no se presentan de modo aislado, sino que forman sistemas difíciles de estructurar o categorizar, puesto que incluyen componentes del ámbito cognitivo y afectivo y porque dichos ámbitos, al igual que las creencias entre sí, se solapan.

El concepto de creencias y otros relacionados aparecen frecuentemente "disfrazados" en forma de múltiples denominaciones, de las cuales Pajares ofrece veintiún ejemplos que ha encontrado en la revisión bibliográfica que

acomete al intentar desbrozar el campo conceptual de las creencias, al que él se refiere como "*messy construct*":

[...] attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy [...] (Pajares, 1992: 309).

Otros ejemplos extraídos de la bibliografía revisada para esta investigación en torno a las creencias de los aprendices de lenguas son: *folklinguistic theories* (Miller y Ginsberg, 1995), *representations* (Holec, 1987; Riley, 1989), *BATS and BALLS (beliefs about talk y beliefs about language learning*, Riley, 1997), *subjective theories* (Grotjahn, 1991), *metacognitive knowledge* (Wenden, 1998, 1999, 2001), *learners' awareness* (Chryshochoos, 1991), *students' thinking* (Marx y Winne, 1987), *learners' philosophy of language learning* (Abraham y Vann, 1987) y *expectations* (White, 1999).

Pero, ¿qué son creencias? Como primera aproximación al concepto y antes de restringirlo al ámbito del aprendizaje de una LE, recurrimos de nuevo a su origen filosófico. En efecto, Ortega y Gasset expone de forma muy explícita y caracteriza lo que él entiende por creencias. Reproducimos aquí el párrafo correspondiente:

Estas 'ideas' básicas que llamo 'creencias' [...] no surgen en tal día y hora dentro de nuestra vida, no arribamos a ellas por un acto particular de pensar, no son, en suma, pensamientos que tenemos, no son ocurrencias ni siquiera de aquella especie más elevada por su perfección lógica y que denominaremos razonamientos. Todo lo contrario: esas ideas que son, de verdad, 'creencias' constituyen el continente de nuestra vida y, por ello, no tienen el carácter de contenidos particulares dentro de ésta. Cabe decir que no son ideas que tenemos, sino ideas que somos. Más aún: precisamente porque son creencias radicalísimas, se confunden para nosotros con la realidad misma – son nuestro mundo y nuestro ser –, pierden, por lo tanto, el carácter de ideas, de pensamientos nuestros que podían muy bien no habérsenos ocurrido. (Ortega y Gasset, 1959: 19, texto original de 1934).

Por tanto, según Ortega y Gasset, las creencias son ideas de carácter global que subyacen a nuestro pensamiento. Nos identificamos de tal forma con ellas que constituyen "ideas que somos", es decir, no podemos separar nuestro ser de dichas ideas. Algunas décadas después, Pajares incide de nuevo en esta idea que expresa Ortega y Gasset: "*People grow comfortable with their beliefs, and these beliefs become their 'self', so that individuals come to be identified and understood by the very nature of the beliefs, the habits, they own.*" (Pajares, 1992: 318).

Las creencias no son simples pensamientos o ideas que se nos ocurren puntualmente en un momento determinado, sino que para nosotros

representan la realidad, vista desde nuestra perspectiva. Las creencias, además, guían nuestra acción: "*Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas 'vivimos, nos movemos y somos'*" (Ortega y Gasset, 1959: 24, texto original de 1934).

Basándonos en estas informaciones expuestas, podemos perfilar ya algunos rasgos de las creencias: son ideas muy estables que forman parte integral y orgánica de nuestro pensamiento y, por tanto, estamos convencidos de que son verdad; tienen valor interpretativo y evaluativo, puesto que nos ayudan a enfrentarnos al mundo, guiando y orientando nuestras acciones y conductas, sean de carácter intelectual o no. Veremos que estos rasgos de las creencias como concepto filosófico vuelven a aparecer cuando las consideramos como concepto psicológico o educativo.

Hace ya un cuarto de siglo que Abelson (1979), experto en inteligencias artificiales, estableció siete rasgos que diferencian los sistemas de creencias de los sistemas de conocimiento. Este autor argumenta que cualquier sistema que muestre la mayor parte de las siguientes características constituirá un sistema de creencias:

- Los elementos de un sistema no están consensuados y pueden ser muy diferentes de los de otro, aunque éste pertenezca al mismo ámbito temático. Abelson pone el ejemplo de los problemas generacionales que, a ojos de los jóvenes, tienen su origen en la poca flexibilidad de los adultos, pero, en opinión de éstos, están causados por la inmadurez de los jóvenes.
- Como una consecuencia de lo anterior, cabe destacar que los sistemas de creencias se basan en la idea de que algo existe o no.
- Estos sistemas muchas veces giran en torno a representaciones de "mundos alternativos", es decir, consideran que el mundo ha de cambiar para alcanzar un estado idealizado; por ejemplo: las utopías y sus ideologías correspondientes.
- Se suelen basar en componentes evaluativos y afectivos, que clasifican los conceptos como "buenos" o "malos".
- Incluyen gran cantidad de material episódico, procedente, por ejemplo, de la propia experiencia personal.
- Es difícil trazar un límite en torno a un sistema de creencias; sus contenidos son abiertos y se solapan, tanto más si reflejan experiencias personales.
- Las creencias pueden ser sostenidas con diferentes grados de certeza. Esto las diferencia esencialmente del conocimiento.

Centrándonos en el ámbito general que nos ocupa, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, encontramos una breve definición formulada por Richardson que incide en la convicción de cada individuo de que las creencias corresponden a la verdad, ya que son "*psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true.*" (Richardson, 1996: 103). Esta autora considera que las creencias y las actitudes constituyen un subconjunto de constructos que desempeñan un papel esencial, porque contribuyen a dirigir las acciones de una persona.

Consideramos que la siguiente definición, basada en Rokeach, y formulada para el ámbito de las ciencias de la educación, es ilustrativa de los principales rasgos que caracterizan a las creencias; según eso, una creencia es

según M. Rokeach, [una] proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace. El contenido de una creencia puede descubrir un objeto o situación como verdadero o falso, valorarlo como bueno o malo, o recomendar un determinado curso de acción deseable o indeseable. (VV.AA., 1983: 335-336)

Con el fin de ampliar esta definición y aplicarla directamente al ámbito del aprendizaje de lenguas, ofrecemos a continuación varios rasgos de las creencias, que ya aparecen en esta definición y que nos facilitarán su conceptualización (Williams y Burden, 1997):

- Tienen a estar limitadas por la cultura en la que el individuo se mueve. En este sentido consideramos útil precisar que las creencias muy posiblemente están más influidas por las "culturas de aprendizaje" o "culturas de alumnos" (véase apartado correspondiente) que por un concepto de cultura en sentido sociolingüístico, que a su vez, parece tener menos relevancia que factores individuales como la experiencia previa o el estilo de aprendizaje (Tumposky, 1991).
- Son resistentes al cambio. Las creencias más tempranas parecen ser las más estables, puesto que muy probablemente pertenecen al núcleo del sistema de creencias (Pajares, 1992). Algunos estudios proponen que es posible cuestionar las creencias, por ejemplo de los profesores, reflexionar sobre ellas e inducir incluso a su modificación (Pajares, 1992; Richardson, 1996).
- Están relacionadas con los conocimientos que creemos que tenemos, pero actúan como un filtro sobre el pensamiento y el procesamiento de información. Por lo tanto, tendrán una influencia directa sobre la forma de aprender de una persona, sea en términos de actitud, motivación o estrategias que pone en práctica (Riley, 1997).
- Están interrelacionadas entre sí, pero también con otros aspectos personales (actitudes y valores). Incidiremos en este punto al exponer más adelante los diferentes modelos de explicación de las creencias (Mantley-Bromley, 1995).
- Son difíciles de medir; habrá que deducirlas a través del comportamiento de las personas. Es decir, habrá que analizar lo que dicen y hacen éstas para acercarse a las creencias que tienen.

Según subraya Pajares (1992), las creencias surgen y se transmiten mediante un proceso de aculturación y construcción social. La socialización del aprendiz que se produce a través del aprendizaje de la lengua materna y de otras lenguas a lo largo de su vida escolar en un entorno cultural determinado es fundamental en el proceso de modelado de sus creencias (Edwards y Mercer, 1987; Lantolf, 2000; Schieffelin y Ochs, 1986). Las creencias forman parte de

ese conocimiento compartido, de ese "*common knowledge*" que describen Edwards y Mercer.

Pajares (1992) insiste en que las creencias son específicas de un contexto, por lo que a veces pueden parecer más inconsistentes de lo que probablemente son. Esta es una dificultad añadida en su estudio, puesto que, dependiendo del contexto en el que se estudien y si es o no al que realmente pertenecen, podrá constatarse que son más o menos débiles o más o menos poderosas. Según el mismo autor, la dominancia de las creencias depende de su naturaleza afectiva, episódica y emocional, que las pone en el límite entre lo afectivo y lo cognitivo.

Parte de la investigación sobre creencias las considera como rasgos exclusivamente personales del aprendiz. Éste es el caso de la investigación sobre teorías subjetivas (sobre la que incluimos una revisión en el apartado dedicado a los modelos de explicación de las creencias), que es criticada por Miller y Ginsberg (1995) por no tener en cuenta la dimensión cultural de las creencias. Grotjahn, uno de los principales representantes de la investigación sobre teorías subjetivas en Alemania, ve afinidades entre la investigación de teorías subjetivas y la investigación según el enfoque etnográfico, pero constata una diferencia esencial: la etnografía considera al individuo como representante de un grupo, por lo que tiene en cuenta la dimensión cultural en su análisis (Grotjahn, 1991).

En esta investigación nos hemos decidido por el enfoque etnográfico precisamente porque estamos convencidos de que las ideaciones y creencias de aprendices y profesores, además de tener una dimensión individual, tienen también una dimensión cultural, no menos importante, basada en la cultura de aprendizaje en la que se han formado y desarrollado unos y otros. De ahí que el presente capítulo, dedicado al estado de la cuestión, refleje una y otra dimensión.

A estas alturas de la revisión bibliográfica, podemos ofrecer una definición de creencias que consideramos válida para el presente trabajo y que refleja los principios conceptuales por los que nos hemos guiado:

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

3.2. CREENCIAS Y PENSAMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

Ya se ha expuesto en diversos estudios la importancia de investigar las creencias de los profesores de lenguas, ya sea desde el punto de vista psicológico (Williams y Burden, 1997) o cognitivo (Woods, 1996). Dichas creencias influyen de forma sustancial en la toma de decisiones del profesor, tanto en el ámbito de planificación, como en los de interacción en el aula y de evaluación, según enfatizan Richards y Lockhart (1994) en el caso de la formación continuada de profesores y Pajares (1992) en el de la formación inicial. Las creencias actúan como un filtro a través del cual el profesor interpreta lo que pasa en el aula y todo lo que está relacionado con ello; y dicha interpretación es decisiva, puesto que determina la actuación pedagógica del profesor: "*The teachers' interpretations of the process – including the method, the curriculum, learners' behaviours – affect in many ways what classroom activities are chosen and how they are carried out.*" (Woods, 1996: 21).

El origen de las creencias de los profesores tiene diversas fuentes, entre ellas: la propia experiencia de los profesores como alumnos de lenguas, el conocimiento de lo que funciona mejor basado en la experiencia, la práctica docente establecida en el centro donde se trabaja, algunos factores de la personalidad, principios basados en la educación o en la investigación y otros derivados de un enfoque o método que se pone en práctica (Richards y Lockhart, 1994).

La dificultad del estudio de las creencias de los profesores radica en que se trata de un aspecto que "no se ve", que no se puede medir con procedimientos psicométricos y que no se puede observar directamente en el aula. Varios autores han aludido a esta propiedad de lo no visible: "*the unobservable cognitive dimension of teaching*" (Borg, 2003: 81), "*unconscious, tacit self-knowledge*" (Kohonen y otros, 2001: 54) y "*the 'hidden side' of teaching*" (Freeman, 2002: 1). Borg y Freeman hablan, además, de "vidas mentales" ("*mental lives*") de los profesores. Para comprender mejor el papel de las creencias y del pensamiento profesional de los profesores en general, podemos recurrir a la imagen de un iceberg: sólo es visible de una séptima a una novena parte de su conjunto; el resto se esconde bajo la superficie del mar, pero es determinante para el movimiento y la rapidez de deshielo del mismo. Lo mismo ocurre con el pensamiento de los profesores: hay una parte considerable que no está a la vista, que no es directamente observable, pero que influye de manera decisiva en la actuación pedagógica del profesor y en su toma de decisiones.

Consideramos que enseñanza y aprendizaje no son dos compartimentos estancos con una clara línea divisoria que los separa, sino partes de un proceso en el que mucho depende de la interpretación que de él hagan sus participantes, como argumentan Freeman (1992) y Woods (1996). Esta idea se ve sustentada por los principios del constructivismo social que proponen Williams y Burden:

Los profesores experimentan un compromiso con sus alumnos, del que surgen otras construcciones. Tanto los profesores como los alumnos modifican, como resultado de este proceso interactivo, sus formas de comprensión, sus estructuras de conocimiento y los sentidos que atribuyen a ideas y a acontecimientos. También reconstruyen constantemente la visión que tienen unos de otros. (Williams y Burden, 1997: 62).

En vista de estos argumentos, no estará de más hacer una breve revisión de la bibliografía pertinente, que nos ayudará a interpretar mejor el pensamiento de los profesores de enseñanza secundaria analizados. Dado que el presente trabajo se centra en el estudio de las ideaciones de los alumnos, consideramos la información referente a los profesores, tanto el marco teórico que esbozamos ahora como el análisis que ofrecemos más adelante, como complementaria a los datos e informaciones referentes a los alumnos. Nuestra prioridad es, por tanto, analizar, describir, interpretar y discutir los datos provenientes de los alumnos, que constituyen el eje central de este trabajo.

Ya hemos hecho alusión a la gran variedad de términos acuñados en la investigación de las creencias, destacando el trabajo de Pajares (1992). En lo que atañe a las creencias de los profesores, también hemos de destacar los trabajos de Borg (2003), Cambra y otros (2000), Llobera y otros (1999) y Woods (1996). No en vano Cambra Giné se refiere a estas alturas de la investigación a una "explosión terminológica" (Cambra Giné, 2003: 207), que esta autora ordena en seis bloques y fundamenta detalladamente con una amplia revisión bibliográfica. Los mencionamos a continuación, porque ilustran muy bien los diferentes ámbitos a que abarca la investigación sobre el pensamiento profesional de los profesores:

1. Términos en torno a la noción de teorías no científicas, por ejemplo: teorías personales, sedimentadas, espontáneas, naturales, ingenuas (*naïv*) o implícitas
2. Términos relacionados con concepciones o ideas, por ejemplo: preconcepciones o concepciones, procesos conceptuales, concepciones populares, ideas personales o ideaciones, ideas ligadas a imágenes
3. Términos alrededor de la noción de creencia, por ejemplo: creencias personales, principios y asunciones
4. Términos que incluyen las percepciones o representaciones de las realidades mentales, que son socialmente compartidas
5. La vida mental de los enseñantes
6. Términos que hacen referencia a los saberes de los enseñantes: conocimiento, conocimiento práctico/personal/profesional, saberes ordinarios y profesionales, destreza o competencia de experto

Borg (2003) presenta una excelente revisión de 64 estudios publicados entre 1976 y 2002 sobre el pensamiento de los profesores en relación con sus experiencias previas de aprendizaje, con su formación como profesores y con su actuación pedagógica en el aula. Freeman (2002) expone una revisión histórica de este tema a partir de 1975 desde la perspectiva de la investigación

norteamericana, aportando posibles implicaciones para la formación de profesores. En este apartado, nosotros nos limitaremos a repasar algunos modelos que consideramos especialmente explicativos, centrándonos sobre todo en el que propone Woods (1996).

A modo de primera aproximación, comenzamos por los procesos de pensamiento de los docentes descritos por Clark y Peterson (1986) con ayuda de tres categorías relacionadas entre sí: la planificación del docente, sus pensamientos y decisiones interactivos y sus teorías y creencias; esta última "representa el amplio acervo de conocimientos que poseen [los docentes] y que afecta a su planificación y sus pensamientos y decisiones interactivos." (Clark y Peterson, 1986: 450). Estos autores aportan una amplia revisión bibliográfica de estudios sobre el pensamiento profesional de los docentes.

Consideramos también relevante aproximarnos al tema desde la perspectiva que ofrece Richards (1996) al distinguir dos tipos de conocimiento que influyen en cómo entienden y practican los profesores la enseñanza: el primer tipo es el relacionado propiamente con la asignatura, con el currículum y cómo pueden o deben ser presentados los contenidos; el segundo tipo es el relativo a la "filosofía personal y subjetiva" del profesor y a lo que él considera que es una buena clase. En su estudio sobre el pensamiento de profesores realizado por medio de entrevistas, Richards argumenta que "*teachers' belief systems lead to the development of rational principles which serve as a source of how teachers interpret their responsibilities and implement their plans and which motivate teachers' interactive decisions during a lesson.*" (Richards, 1996: 286). Estos principios racionales guían las acciones de los profesores y funcionan a modo de máximas, que se traslucen tanto en su forma de enseñar como en el lenguaje que los profesores usan para hablar de su profesión. Dichas máximas revelan a su vez la influencia de las experiencias previas de enseñanza y aprendizaje de los profesores, de su formación como tales y de sus propios sistemas de creencias y valores. Podemos considerar, por tanto, que hay una influencia clara entre las creencias de los profesores y su forma de desarrollar su actividad docente.

En el apartado anterior hemos realizado ya una aproximación al concepto de creencias con ayuda, entre otras, de la definición que aporta Woods. La repetimos aquí puesto que este autor la formuló explícitamente con el fin de referirse a las creencias de los profesores: "*[beliefs] refer to an acceptance of a proposition for which there is no conventional knowledge, one that is not demonstrable, and for which there is accepted disagreement*" (Woods, 1996: 195).

Woods establece un modelo del proceso que sigue el profesor en su toma de decisiones que él llama etno-cognitivo, ya que combina la etnografía como método de investigación con la cognición, porque su objetivo es describir procesos cognitivos de los profesores en su actividad profesional. Este autor crea un concepto más complejo que los sistemas de creencias de los profesores y que él denomina *BAK*: "*an integrated network of beliefs, assumptions and knowledge*" (Woods, 1996: 185), correspondiendo *beliefs* a la

definición ya expuesta, *assumptions* a ideas vigentes temporalmente sobre el aprendizaje de una lengua y *knowledge* a hechos convencionalmente aceptados, lo que los profesores "saben". El propósito de este autor es clarificar los conceptos de "conocimiento" y "creencias" de los profesores, pero haciendo explícitas al mismo tiempo las relaciones entre ambos. Por tanto, podemos considerar el *BAK* como un entramado estructurado que no sólo incluye los tres elementos básicos (*beliefs, assumptions, knowledge*), sino, en la misma medida, las relaciones entre ellos.

Según Woods, el *BAK* de un profesor no es estable a lo largo del tiempo, sino que se desarrolla y evoluciona, pudiéndose dar, por ejemplo, fosilizaciones de un *BAK* previo antes de pasar a otro posterior. Factores que contribuyen a ese desarrollo son las experiencias del profesor como tal, pero también como aprendiz. A lo largo de esa evolución, el *BAK* de un profesor puede presentar puntos de conflicto, que él denomina "*hotspots*", es decir, puntos en los que surge un conflicto entre el pensamiento de un profesor y su actuación docente.

Cambra y otros (2000) y Ballesteros y otros (2001) adaptan el modelo de Woods a sus estudios y lo llaman *CRS* (*creencias, representaciones y saberes*). Tanto las *creencias* como las *representaciones* son "proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas", pero las primeras tienen una dimensión personal y las segundas una dimensión social. Por otra parte, los *saberes* son "*estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y que están aceptados de manera convencional*" (Cambra y otros, 2000: 28). Al igual que Woods, consideran que estos conceptos están articulados entre sí. En el modelo heurístico que proponen, estos autores consideran los *CRS* como un nivel superior en interacción continua con un segundo nivel, el de pensamiento crítico y reflexión del profesor, y con un tercer nivel, el de actuación pedagógica. Es un modelo dinámico en el que todos los elementos están interrelacionados e interactúan entre sí.

No queremos cerrar este apartado sin hacer referencia a dos estudios publicados en Alemania dedicados a investigar el pensamiento profesional de profesores de enseñanza secundaria. Appel (2000), en su estudio de 20 profesores, habla de "*Erfahrungswissen*" (saber fundado en la experiencia) y Caspari (2003), en su investigación de 12 profesores, se basa en el concepto de "*berufliches Selbstverständnis*" (imagen profesional que los profesores tienen de sí mismos).

Según Appel (2000), la experiencia como concepto cotidiano permite referirse a tres ámbitos en el mundo de los profesores: experiencia como saber y competencia, experiencia como elemento biográfico y "vivido" personalmente y experiencia como experiencia común. El primer ámbito se refiere al saber procedimental e implícito del que un profesor tiene que disponer para poder desarrollar su profesión; el segundo integra elementos que tienen que ver con la experiencia de los profesores como aprendices o como padres; el tercero, experiencia como conjunto de valores, circunstancias, éxitos, frustraciones y alegrías, se trasluce en una "cultura" ("*Kultur*") compartida por los profesores. Y

justamente en este tercer ámbito se basa el autor al hablar de un saber fundado en la experiencia como "saber social" ("*soziales Wissen*"), confiriéndole una dimensión cultural, en el sentido de cultura de enseñanza y aprendizaje, al pensamiento de los profesores. En definitiva, el autor aboga por una interacción del saber científico y del saber cotidiano para la formación y el desarrollo profesional de los profesores.

Caspari define su concepto de "*berufliches Selbstverständnis*" (imagen profesional que los profesores tienen de sí mismos) como

subjektive Theorien von Angehörigen dieser Berufsgruppe über sich selbst in Bezug auf ihre berufliche Tätigkeit. Bei diesen Theorien handelt es sich um subjektive Konstrukte aus Wissen, Einstellungen, Gefühlen und Absichten, die die Person aufgrund ihrer vielfältigen Erfahrungen im ausgeübten Beruf und aufgrund der Bewertung ihrer Erfahrungen gebildet haben. (Caspari: 2003, 85).

teorías subjetivas de personas pertenecientes a este grupo profesional sobre sí mismas en relación con su actividad profesional. Estas teorías son constructos subjetivos constituidos por saberes, actitudes, sentimientos e intenciones que la persona ha formado en base a sus múltiples experiencias profesionales y en base a la valoración que hace de dichas experiencias.

Esta autora distingue tres dimensiones en el marco de la imagen profesional que los profesores tienen de sí mismos:

- una dimensión personal ("*berufsbiografische Dimension*"), relacionada directamente con la biografía profesional y en la que se agrupan todos los componentes que integran la "historia de vida" del profesor y que son relevantes para su actividad y desarrollo profesionales; por ejemplo, experiencias previas como aprendiz, modelos, experiencias en el extranjero, motivos de su elección profesional, etc.
- una dimensión social ("*Dimension der sozialen Umwelt*"), referida al entorno social en el que se mueve el profesor, las condiciones ambientales que influyen directa o indirectamente en lo que ocurre en el aula; por ejemplo, contexto institucional, currículum y reglamentos diversos, compañeros de asignatura, padres, alumnos, etc.
- una dimensión de la asignatura que imparte ("*Dimension der unterrichtlichen Tätigkeit*"), que alude a su actividad como enseñante. Ésta es la dimensión más amplia, ya que incluye todos los elementos que afectan a lo que ocurre en el aula; por ejemplo, actitudes del profesor (ante la LE, su importancia, la cultura que representa, etc), convicciones didácticas y opciones metodológicas, etc.

Estas tres dimensiones han de ser consideradas en un plano heurístico, puesto que de ellas forman parte elementos y ámbitos (elementos relacionados con un mismo tema) que no corresponden siempre a una única dimensión, sino que se solapan e interactúan entre sí.

Esta revisión de la investigación nos servirá, por una parte, para poder interpretar con fundamento científico el pensamiento de los profesores de

enseñanza secundaria analizados y, por otra, para poder considerar las posibles influencias del pensamiento de los profesores en el de los alumnos, ya que:

L'action éducative ne se limite pas à la transmission de savoirs: des valeurs sont aussi transmises à travers les comportements et les règles du jeu établies tacitement ou explicitement. Les consignes, sollicitations, reprises, réparations, évaluations modèlent constamment le comportement verbal des apprenants et ont une influence certaine dans la formation des systèmes de RCS [representations, croyances, savoirs] des apprenants. (Cambra Giné, 2003: 272).

3.3. VARIABLES INDIVIDUALES DEL APRENDIZ Y CREENCIAS

Una de las ideas clave que ha ido tomando cuerpo en el campo de la investigación y de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas y que goza actualmente de una aceptación generalizada, es la visión del aprendiz no como recipiente pasivo de contenidos que le proporciona el profesor como única fuente válida, sino como participante activo de un proceso que ambas partes, profesor y aprendices, van construyendo en común. Del "alumno-embudo", metáfora que popularizó en la tradición literaria alemana Wilhelm Bush partiendo del famoso "embudo de Nuremberg" (*Nürnberger Trichter*), como aprendiz en el cual el profesor va introduciendo conocimientos, hemos pasado a plantearnos como objetivo la autonomía de aprendizaje del alumno y su responsabilidad ante su propio proceso de aprendizaje. Esto implica que es ineludible investigar las variables individuales del aprendiz, los rasgos o factores que inciden, desde el punto de vista cognitivo y afectivo, en su aprendizaje.

Por otra parte, ya desde los años 70 los investigadores se interesan por las razones que propician el hecho de que unos aprendices de lenguas tengan más éxito en su aprendizaje que otros, a pesar de estar inmersos en el mismo contexto instruccional. Así surgieron los llamados "estudios del buen aprendiz" (Naiman, Frohlich, Stern y Todesco, 1978; Rubin, 1975). Estos primeros estudios centrados en las características que presentan los "buenos aprendices" desembocarían posteriormente en las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje, las técnicas y operaciones que emprenden los aprendices para hacer más efectivo su proceso de aprendizaje (entre otros, O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990a, 1996b; Wenden y Rubin, 1987; Wenden, 1991).

No es nuestro propósito aquí extendernos excesivamente en la investigación sobre variables individuales, sino considerarlas en tanto en cuanto constituyen un marco para las creencias de cada aprendiz y se relacionan con ellas. Anita Wenden, estudiosa del conocimiento metacognitivo del aprendiz y reivindicadora de su importancia en los procesos de aprendizaje define dicho conocimiento como aquél que se refiere a lo que el aprendiz sabe sobre lo que es aprender (Wenden, 1998, 1999, 2001). Dentro de dicho conocimiento metacognitivo, Wenden sitúa el conocimiento sobre la persona y en su definición formula claramente una relación entre dicho conocimiento y los factores individuales del aprendiz: "*Person knowledge is knowledge learners have acquired about how cognitive and affective factors, such as age, language aptitude, personality, motivation, may influence learning.*" (Wenden, 2001: 46). Dentro del presente marco teórico dedicamos un apartado a explicar el conocimiento metacognitivo según lo conceptualiza esta autora. No resulta difícil concluir que este conocimiento sobre la persona que tiene un aprendiz interactúa con una de las variables individuales que parecen tener más incidencia en el proceso de aprendizaje (Brown, 2000): la autoestima, considerando asimismo que parece estar estrechamente relacionada con la motivación (Dörnyei, 1994) y con el éxito en el aprendizaje (Brown, 1987).

En un trabajo de investigación en el que revisa ocho estudios sobre creencias de aprendices procedentes de diferentes ámbitos culturales en base al cuestionario *BALLI* (*Beliefs About Language Learning Inventory*; Horwitz, 1987), la autora creadora de dicho cuestionario no encuentra diferencias culturales claras en las creencias de los aprendices investigados, sino que éstas parecen más bien variar según las circunstancias de aprendizaje y algunos factores individuales, como la edad (Horwitz, 1999).

Independientemente de la importancia que se le conceda a la dimensión cultural, en términos de cultura de aprendizaje, en el estudio de las creencias (véase el apartado dedicado a la aproximación a los conceptos de creencias e ideaciones), podemos considerar que las variables individuales y las creencias constituyen dos ámbitos interrelacionados y de mutua influencia. Desde esta perspectiva abordamos la presente revisión bibliográfica. Es importante advertir que, dado que hemos manejado algunas de las variables individuales del aprendiz como conceptos operativos a la hora de analizar los datos de la presente investigación (por ejemplo, motivación, receptividad o ansiedad), las explicamos en el apartado dedicado a los recursos conceptuales de los que se sirve el análisis de datos.

Parece, por tanto, evidente que existe una relación clara entre las creencias de un aprendiz y las variables individuales que inciden en su proceso de aprendizaje, pero ¿qué o cuáles son las variables individuales de un aprendiz? Robinson (2002) distingue *grosso modo* entre variables personales cognitivas y afectivas/conativas. Entre las primeras menciona la inteligencia, la aptitud, así como la capacidad y la rapidez de la memoria de trabajo. Entre las segundas cita la ansiedad, la motivación y la emoción. Este autor, además, afirma que estas variables influyen unas en otras, se superponen e interactúan entre sí, lo cual dificulta su distinción clara y su investigación. Para Robinson, una diferencia fundamental entre unas y otras es que, mientras que, por ejemplo, la inteligencia y la aptitud constituyen atributos bien establecidos en el aprendiz, la motivación y la ansiedad pueden ser modificadas y modeladas por intervención del profesor.

Otro autor que incide en esta dificultad de deslindar la dimensión cognitiva de la afectiva es Schumann, quien afirma: "*In the brain, affect and cognition are distinguishable but inseparable.*" (Schumann, 1994: 231). Este autor aboga por una fertilización mutua entre el ámbito del comportamiento, el psicológico y el neurológico en un intento de crear un retrato lo más completo posible del individuo. Para él, afectividad y cognición constituyen dos sistemas que interactúan, que se determinan mutuamente, pero sin ser uno dominante y el otro subordinado. Schumann afirma que, desde el punto de vista del funcionamiento del cerebro humano, la afectividad forma parte de la cognición.

Una amplia revisión bibliográfica de este ámbito nos la ofrecen los investigadores Larsen-Freeman y Long, los cuales consideran como elementos que explican la diferencia de resultado entre aprendices de segundas lenguas la edad, la aptitud, factores socio-psicológicos como la motivación o la actitud, la personalidad, el estilo cognitivo, la especialización de los hemisferios

cerebrales, las estrategias de aprendizaje y otros factores como la memoria, la voluntad (el deseo de perseverar en el aprendizaje), la incapacidad lingüística (alteraciones patológicas del lenguaje), el interés, el sexo del aprendiz, el orden de nacimiento (si el aprendiz es hijo mayor o hijo único) y las experiencias anteriores de aprendizaje (Larsen-Freeman y Long, 1991).

En un trabajo más reciente, Larsen-Freeman ofrece una buena sinopsis de los factores individuales, tanto cognitivos como afectivos, y explica su posible implicación en las diferencias de aprendizaje, considerándolos como las "contribuciones" del aprendiz. Esta autora distingue entre atributos del aprendiz, es decir, quién es (edad, aptitud, personalidad, discapacidades de aprendizaje, identidades sociales), conceptualización que hace del proceso de adquisición de una lengua (motivación, actitud, estilo cognitivo, creencias) y acciones, es decir, lo que el aprendiz hace para aprender (estrategias de aprendizaje) (Larsen-Freeman, 2001). A pesar de su título, que la califica de "breve", una amplia revisión bibliográfica de las diferencias individuales de los aprendices, que incluye también estudios sobre estilos de aprendizaje, se encuentra en Ehrman, Leaver y Oxford (2003).

Recientemente, Dörnyei y Skehan han lamentado la escasez de estudios en el ámbito de las variables individuales del aprendiz, debido a que, en su opinión, este tipo de investigación "no está de moda", habiéndose considerado otros aspectos como más prometedores para explicar el éxito en el aprendizaje de lenguas (Dörnyei y Skehan, 2003). La queja de estos autores viene fundamentada por su opinión de que las diferencias individuales, especialmente la aptitud y la motivación del aprendiz, han generado los predictores más consistentes de logro en el aprendizaje, lo que ellos llaman "*the correlational challenge*", el reto de establecer relaciones entre las diferentes variables individuales y su posible incidencia en el aprendizaje. El éxito o logro en el aprendizaje es un factor determinante que contribuye a modelar las creencias de un aprendiz a lo largo del tiempo sobre lo que es o no eficaz a la hora de aprender una lengua.

Por otro lado, se han realizado también críticas a la investigación realizada en este ámbito. Por ejemplo, el hecho de que numerosos estudios sobre variables como motivación, aptitud u otras se hayan fiado demasiado de procedimientos psicométricos en un intento de medir determinados factores, en lugar de considerar el aprendizaje y los procesos envueltos en él desde una perspectiva constructivista, según la cual cada aprendiz "construye" su aprendizaje partiendo de premisas diferentes y activando recursos distintos (Williams y Burden, 1997).

Una razón que dificulta la investigación sobre las variables individuales del aprendiz viene dada por el hecho de que no son constructos monolíticos y estáticos, sino dinámicos y complejos. La manera en que los aprendices experimentan su propio proceso de aprendizaje, el papel que desempeñan sus experiencias previas, sus creencias y percepciones, así como sus variables individuales forman una red de factores que inciden unos en otros, que se solapan y que, por tanto, son difíciles de deslindar y estudiar por separado. A

continuación, ofrecemos algunos ejemplos de estas interrelaciones encontrados en la revisión de la bibliografía pertinente.

En su revisión de estudios sobre los llamados "BATS" (*Beliefs about Talk*) y "BALLS" (*Beliefs about Language Learning*), Philip Riley insiste en la relación entre las creencias y las variables individuales de un aprendiz (Riley, 1997). En su tesis doctoral, que investiga los efectos que produce en alumnos de inglés de enseñanza secundaria la enseñanza de dos profesores de estilos muy diferentes, Montserrat Dejuán constata también la incidencia mutua de variables individuales, como la actitud o la receptividad, y las creencias de los alumnos y ofrece una amplia revisión de estudios que clasifican las variables que inciden en las diferencias individuales (Dejuán Espinet, 1996).

Las relaciones entre creencias y actitud y creencias y motivación aparecen con relativa frecuencia en la bibliografía. Por ejemplo, Mantle-Bromley (1995) establece una relación de influencia mutua entre creencias, como elemento integrante de la dimensión cognitiva de un aprendiz, y actitud; explicaremos su propuesta con más detalle en el apartado dedicado a los modelos de explicación de las creencias. Mientras que Richards y Lockhart (1994) se limitan a mencionar la posible influencia de las creencias en la motivación, parte de la investigación realizada sobre este factor individual, especialmente por parte de Gardner y asociados, se basa en cuestionarios que parten de la base de que el aprendiz tiene unas determinadas creencias y actitudes, por lo que los investigadores intentan acceder a esta información, con el fin de poderla relacionar posteriormente con la motivación (por ejemplo, Ely, 1986; Gardner, 1985; Gardner y Lambert, 1972; Gardner y Smythe, 1975).

Al igual que las creencias de un aprendiz, las variables individuales afectivas que inciden en su aprendizaje tienen un carácter evaluativo, es decir, actúan como un filtro a través del cual no sólo se percibe, sino que también se valora todo el proceso de aprendizaje, desde las propias capacidades hasta el trabajo que se realiza en el aula. Apoyándose en esta idea base, Schumann (1994) reconceptualiza el filtro afectivo que Krashen (1981, 1987) había propuesto anteriormente para reunir la investigación realizada hasta entonces en el ámbito de los factores personales, especialmente en lo tocante a motivación, ansiedad y confianza del aprendiz en sí mismo. Según Schumann, no es que el filtro afectivo esté simplemente activado o desactivado, sino que éste forma parte de la historia de las preferencias y aversiones del aprendiz con relación a la lengua que aprende, a su cultura y a sus hablantes. En un estudio posterior, este mismo autor reitera la individualidad de la evaluación afectiva que realiza un individuo de los estímulos que recibe; esto hace imposible que exista un método ideal para aprender una lengua (Schumann, 1999).

En este valor evaluativo común a creencias y variables afectivas incide también Brown, cuando explica lo que entiende por dimensión afectiva, basándose en la taxonomía de Benjamin Bloom. Su definición se divide en cinco pasos: percepción (*receiving*) del entorno por parte del individuo, respuesta (*responding*) a esa percepción, valoración (*valuing*) que hace el individuo basándose en sus creencias y actitudes (sus valores), organización

(*organization*) de dichos valores en un sistema de creencias en el cual están interrelacionadas y agrupadas jerárquicamente y caracterización del individuo según su sistema de valores (*value system*), que componen "*a total philosophy or world view*." (Brown, 2000: 144). Es decir, se da una yuxtaposición de la dimensión cognitiva y afectiva en la que se va modelando la visión que tiene el individuo de en qué consiste el aprendizaje y cómo se lleva a cabo. Partiendo de esta base intentará abordar las tareas y solucionar los problemas de aprendizaje.

Por último, basándonos en la investigación revisada y tomando las estrategias de aprendizaje como variable o diferencia individual, al igual que hacen autores de la talla de Ellis (1997a) y Larsen-Freeman y Long (1991), consideramos de aceptación generalizada el presupuesto de que las creencias influyen claramente en las estrategias de aprendizaje que pone en práctica un aprendiz determinado (Abraham y Vann, 1987; Horwitz, 1987; Tumposky, 1991; Wenden, 1986a, 1986b, 1987). Desde el punto de vista didáctico, es ésta una justificación importante para el estudio de las creencias.

Una de las estudiosas de las estrategias de aprendizaje, Anita Wenden, encontró que las creencias de los aprendices se ven reflejadas en la forma que éstos tienen de abordar el aprendizaje, o sea, en las estrategias usadas y en los ámbitos en los que los aprendices centran su uso (Wenden, 1986a). Esta investigadora señala que las creencias de un aprendiz sobre cómo se aprende una LE determinan si éste evalúa una determinada estrategia de aprendizaje como efectiva o no (1986b). En un estudio posterior, habla de creencias prescriptivas explícitas (Wenden, 1987), que son las que los impulsan a aprender de una manera determinada y no de otra, de ahí que ella las considere prescriptivas. No en vano, en estudios más recientes ya mencionados, sobre el conocimiento metacognitivo de una persona (Wenden, 1998, 1999, 2001), esta investigadora distingue un conocimiento estratégico, que define de la siguiente manera: "*Strategic knowledge refers to general knowledge about what strategies are, specific knowledge about how to use them, and their effectiveness. It also includes knowledge about how best to approach language learning, that is general principles about language learning that can guide a learner's choice of strategies.*" (Wenden, 2001: 46).

Tumposky (1991) estudia las creencias sobre el aprendizaje de una lengua de dos grupos de aprendices inmersos en contextos sociolingüísticos diferentes: un grupo de aprendices rusos, integrantes de una sociedad en la que el plurilingüismo es muy común, y un grupo de aprendices de Estados Unidos, sociedad en la cual el monolingüismo es la norma. El objetivo de la investigadora era explorar las creencias de estudiantes universitarios que habían pasado por procesos de socialización del lenguaje muy diferentes y, en consecuencia, comprobar si esa diferencia se reflejaba en sus creencias. Partiendo de la base de que las creencias de un aprendiz constituyen el enlace lógico entre su motivación y el uso que hace de las estrategias de aprendizaje, Tumposky encontró que los patrones de creencias eran similares para uno y otro grupo, de lo que deduce que la cultura de origen de los aprendices posiblemente tiene cierta influencia en su sistema de creencias, pero

probablemente es un factor de menor incidencia que otros, como por ejemplo las experiencias previas de aprendizaje o el estilo preferido.

En un estudio que aborda directamente esta relación entre las creencias de aprendices y el uso que hacen de diferentes estrategias de aprendizaje, Yang (1999) investigó a más de 500 universitarios taiwaneses aprendices de inglés como LE y llegó a la conclusión de que existen relaciones cíclicas entre las creencias de los aprendices y su uso de estrategias. Por ejemplo, había universitarios que tenían creencias conflictivas en relación con el aprendizaje comunicativo del inglés y éstas, además, se reflejaron en el uso de estrategias de aprendizaje: a pesar de que para los alumnos era una prioridad el dominio oral de la LE, sentían ansiedad cuando habían de hacerlo y no estaban en condiciones de aplicar estrategias para solventar el problema. Yang aboga por un fomento por parte del profesor de creencias adecuadas, con el fin de hacer más efectivo su uso de las estrategias y, por ende, potenciar su motivación para aprender una LE.

3.4. LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS: MODELOS DE EXPLICACIÓN

En las últimas dos décadas ha aumentado considerablemente el cuerpo de investigación sobre las creencias de los alumnos con respecto a su proceso de aprendizaje de una LE. A título de ejemplo y sin ánimo de exhaustividad, mencionamos aquí algunos de ellos: Cotterall (1995, 1999), Edmondson (1996), Horwitz (1987, 1988, 1999), Kallenbach (1996), Mantle-Bromley (1995), Mori (1999), Navarro, Luzón y Villanueva (1997), Picó, Verdés y Vilagrasa (1989), Riley (1989, 1997), Sakui y Gaies (1999), Tumposky (1991), Wenden (1986a, 1986b, 1987), White (1999) y Yang (1999). Otros trabajos investigan las creencias de alumnos y profesores, relacionándolas mutuamente y situándolas en un contexto común, como por ejemplo: Beebe (1994), Block (1994), Kern (1995) o Kupetz (2002a).

Los sistemas de creencias de los aprendices han sido considerados como un factor preexistente al aprendizaje (Naiman, Frohlich, Stern y Todesco, 1978), pero también como un componente interactivo del mismo (Bialystok, 1978). En el apartado anterior hemos comprobado la relación que existe entre las creencias y las variables individuales del aprendiz y hemos revisado algunos estudios en este sentido; en éste, repasaremos trabajos que investigan las creencias de los aprendices en diferentes contextos de aprendizaje.

Una de las autoras que se ha dedicado con intensidad al estudio de las creencias de los aprendices es Elaine K. Horwitz, creadora, como ya hemos mencionado anteriormente, del cuestionario *BALLI* (*Beliefs About Language Learning Inventory*, Horwitz, 1987), compuesto por 34 ítems según la escala de Likert que cubren cinco áreas de creencias relativas a estos ámbitos: la aptitud para el aprendizaje de una LE, la dificultad para aprender lenguas, la naturaleza del aprendizaje de lenguas, las estrategias de aprendizaje y comunicación y las motivaciones. Es un instrumento diseñado para investigar las creencias de aprendices, pero también de profesores (por ejemplo, Peacock, 2001) y sus objetivos básicos son: comprender la naturaleza de las creencias de los alumnos y su impacto en su forma de aprender (por ejemplo, en las estrategias de aprendizaje que ponen en práctica), comprender las prácticas docentes de los profesores y determinar posibles puntos de conflicto entre las creencias de los profesores y de los alumnos. El *BALLI* ha sido considerado cuestionario estándar para el estudio de las creencias sobre el aprendizaje de una LE y ha sido utilizado en múltiples estudios (para una revisión de estudios basados en dicho cuestionario véase Horwitz, 1999; otros ejemplos de investigación basada en el *BALLI* son: Horwitz, 1988; Kern, 1995; Mantley-Bromley, 1995; Peacock, 2001; Picó, Verdés y Vilagrasa, 1989; Tumposky, 1991; Yang, 1999).

En su estudio de las creencias de estudiantes de inglés como L2 en Austin (Texas) en el que pilota el *BALLI*, esta investigadora constata que las creencias de los alumnos, en muchos casos erróneas, les hacen adoptar comportamientos de aprendizaje no efectivos Horwitz (1987). Por ejemplo, muchos estudiantes creen que aprender una LE es cuestión de aprender listas

de vocabulario y reglas gramaticales; por lo tanto, dedicarán gran parte de su tiempo y de sus esfuerzos a ello, descuidando cualquier otro tipo de práctica lingüística. Una de las labores del profesor debería ser, por tanto, hacer que el alumno se cuestione sus creencias con el fin de hacerlo más consciente de su proceso de aprendizaje.

Un año después, Horwitz presenta un estudio más amplio, basado asimismo en el *BALLI*, en el que investiga las creencias de estudiantes de lenguas que cursan su primer semestre en la Universidad de Texas: 80 aprendices de alemán, 63 de francés y 98 de español (Horwitz, 1988). Su objetivo es describir las creencias específicas de los distintos grupos de aprendices y considerar el posible impacto que pueden tener en sus expectativas y estrategias. Un hallazgo importante de este estudio es que, en general y salvo pequeñas diferencias, las creencias de dichos grupos son muy similares. La propia autora menciona como limitación de este estudio el hecho de que constituye sólo una visión transversal y por tanto estática del grupo de aprendices investigado, es decir, no considera la posible evolución de las creencias de los aprendices a lo largo de su estancia en la universidad ni tiene en cuenta hasta qué punto dichas creencias pueden haber estado influidas por las prácticas docentes o curriculares a las que se han visto enfrentados.

Compartimos la opinión de Horwitz sobre la limitación de este estudio, pero creemos que es una limitación inherente a la investigación de las creencias, tanto de aprendices como de profesores, realizada a base de cuestionarios. Este instrumento de investigación nos permite averiguar con cierto grado de exactitud cuáles son sus creencias en torno a diferentes temas, pero no sabemos por qué, qué experiencias de aprendizaje previas han podido influir, qué contextos de aprendizaje, qué características personales. Estos datos, que pueden presentar gran riqueza y complejidad discursiva, pueden emerger en diarios, relatos y biografías de aprendizaje o en entrevistas, pero no a partir de cuestionarios.

Por otra parte, hay que considerar el problema de cómo interpretan los participantes en una investigación los ítems de un cuestionario y cómo los valoran, puesto que muy probablemente habrá diferencias considerables entre ellos que pueden poner en tela de juicio la validez y fiabilidad de dicho instrumento de investigación. En un estudio basado en entrevistas en el que se exploran las diferentes interpretaciones que un grupo de alumnos hace de un cuestionario destinado a evaluar el curso al que han asistido, David Block constata dos puntos interesantes, especialmente referidos a la valoración que los alumnos hacen de su profesor: una gran discrepancia entre las interpretaciones de los diferentes ítems de los que se compone el cuestionario y numerosas inconsistencias en la valoración propuesta por el cuestionario, basada en una escala de 1 a 5 (Block, 1998a).

No obstante, el cuestionario tiene, a nuestro juicio, una ventaja clara sobre los otros instrumentos de investigación mencionados: la facilidad de su aplicación y análisis para el profesor que esté interesado en averiguar más sobre las creencias de sus alumnos. Por tanto, consideramos que un cuestionario como

el *BALLI* u otros similares (Cotterall, 1995, 1999; Sakui y Gaies, 1999) pueden ser un excelente instrumento pedagógico o de investigación en acción.

Cabe destacar que, frente a otros autores que incluyen las creencias en la dimensión cognitiva del aprendiz (Mantle-Bromley, 1995), Horwitz las considera como pertenecientes a la dimensión afectiva, junto con las actitudes, la motivación y la ansiedad, y estrechamente ligadas a la ansiedad y a las estrategias de aprendizaje que pone en práctica el aprendiz (Horwitz, 1996). La relación entre creencias y ansiedad es también puesta de manifiesto por Oxford (1999) y la relación entre creencias y estrategias de aprendizaje es descrita por Wenden (1987) y por Yang (1999). Para Horwitz, el aprendizaje de una LE depende tanto de factores cognitivos como afectivos. La consecuencia es que el profesor debería establecer un estrecho lazo personal ("*a particularly intense personal bond*"; Horwitz: 1996: 576) con cada uno de sus alumnos a fin de promover un contexto afectivo positivo en el cual se facilite el aprendizaje.

Otro estudio basado en la aplicación de un cuestionario, aunque no es el *BALLI*, es el realizado por Mori (1999) con objeto de investigar las creencias epistemológicas, las creencias en torno al aprendizaje de una LE y las relaciones entre ambas de un grupo de universitarios (N=187) que aprenden japonés en Estados Unidos. El estudio sugiere que las creencias globales que tienen los aprendices sobre el aprendizaje, altamente abstractas, y las creencias específicas en torno al aprendizaje de una LE, referidas específicamente a esta tarea, son, contrariamente a lo que pudiera parecer a primera vista, constructos independientes. Mori deduce que, probablemente, las creencias epistemológicas globales constituyen el núcleo de la filosofía del aprendiz, que existe independientemente de una área concreta de conocimiento como puede ser el aprendizaje de una LE.

Otro resultado interesante de este estudio es la relación entre las creencias de los aprendices y su éxito en el aprendizaje: es más probable que los aprendices que consideran la lengua meta como fácil de aprender alcancen un nivel más alto que aquéllos que la consideran difícil. Asimismo, los resultados del estudio sugieren que los aprendices que creen que la capacidad de aprender es algo establecido de forma innata y aquéllos que intentan evitar la ambigüedad y esperan siempre respuestas claras y unívocas tienden a alcanzar un nivel inferior en el aprendizaje de una LE. Mori puntualiza que los resultados de la investigación apuntan hacia la existencia de una relación, modesta pero estadísticamente significativa, entre las creencias de un aprendiz y su logro en el aprendizaje y aboga, tal y como hacía Horwitz, por la siguiente implicación pedagógica en relación con la función del profesor, que no podemos por menos de suscribir:

Therefore, if the teachers want to influence students' learning, they must consider learners' epistemological beliefs and beliefs specifically about language learning and become more deliberate about shaping students' beliefs. Teachers should listen to what students say in class and reflect on their teaching and assessment practices, in light of the implication that

student perception affects the nature of language learning. (Mori, 1999: 407-408)

Algunos autores abordan el estudio de las creencias de los aprendices desde la perspectiva de la autonomía de aprendizaje, buscando comprobar hasta qué punto los alumnos pueden adaptarse a un enfoque de aprendizaje autodirigido por tener las creencias adecuadas para ello, lo que Cotterall (1995) llama "*readiness for autonomy*". Dentro de este grupo de estudios nos referiremos a los siguientes, en este orden: Riley (1997), Cotterall (1995, 1999) y White (1999).

Comenzamos por el trabajo de Riley (1997), puesto que efectúa una amplia revisión de la investigación sobre creencias, lo que él llama "*BATs and BALLs*", acrónimos correspondientes a "*Beliefs about Talk*" y "*Beliefs about Language Learning*". Situándose en la perspectiva del alumno, Riley intenta responder la siguiente cuestión central: ¿Cómo influyen las creencias que yo tengo sobre la lengua en mi aprendizaje de una LE? Es decir, también a él le preocupa la capacidad que tienen las creencias de guiar nuestro comportamiento como aprendices y las decisiones que tomamos; es más, parte de la base de que estas "*BATs and BALLs*" constituyen una amplia y detallada serie de convicciones profundas que influyen notablemente en el aprendizaje, especialmente en lo referente a actitud, motivación y comportamiento (estrategias de aprendizaje).

Riley se pregunta si el objetivo por el que aboga, la autonomía de aprendizaje, es compatible o no con los principios, valores y prácticas predominantes en los diferentes ámbitos culturales. En este sentido, llega a la conclusión de que la autonomía de aprendizaje como objetivo educativo constituye un imperativo social y cognitivo propio del proceso de aprendizaje y de que:

Effective self-instruction requires appropriate support and learner-training, so that learners have the opportunity and time to develop the self-awareness which, it is now quite clear, is an essential pre-requisite to autonomy. It is essential because, if they are to take control of their own learning, they need to identify, understand and reflect on their culturally-determined beliefs. (Riley, 1997: 149-150)

Por tanto, según Riley, al planificar y poner en práctica el entrenamiento de los aprendices será necesario tener muy en cuenta los diferentes contextos culturales en los que están inmersos, principio que propugnan también otros autores (Prabhu, 1990), algunos de ellos basándose en el concepto de "pedagogía apropiada" (Ellis, 1996; Kramsch y Sullivan, 1996), otros en el de "enfoque ideológico" (Coleman, 1996) o introduciendo la noción de "sinergia cultural" como convergencia de diversos contextos culturales de aprendizaje y enseñanza (Cortazzi y Jin, 1996). Ampliaremos este tema al tratar el concepto de "culturas de alumnos" o "culturas de aprendizaje".

La autora Sara Cotterall investiga también las creencias de los aprendices con objeto de averiguar si reflejan o no su "*readiness for autonomy*", es decir, si

dichas creencias son favorables a que el aprendiz pueda alcanzar un alto grado de autonomía en su aprendizaje, partiendo de la base de que ejercen una fuerte influencia en su forma de aprender; en palabras de la autora: "*All behaviour is governed by beliefs and experience.*" (Cotterall, 1995: 196).

En este estudio, Cotterall administró un cuestionario diseñado por ella misma a 139 aprendices de inglés como L2 en un curso intensivo específico para fines académicos y, por medio de un análisis estadístico (análisis de factores), obtuvo estos seis factores en torno a los que se agrupan las creencias de los aprendices investigados: papel del profesor, importancia de la retroalimentación o *feedback* que recibe el alumno, independencia del aprendiz, confianza del alumno en su capacidad de estudio, experiencia en aprendizaje de lenguas y forma de estudiar. Una de las conclusiones que sugieren los resultados de este estudio es que numerosos alumnos tienen una idea "tradicional" del papel del profesor y le atribuyen funciones como diagnóstico de dificultades, distribución del tiempo, establecimiento de objetivos, que en realidad deberían ser actividades fundamentales del aprendiz autónomo. Estos alumnos no están todavía "preparados" para la autonomía y habría que entrenarlos para ello. Cotterall propone: "*For teachers who aim to prepare learners to work more independently, awareness-raising about language learning processes and a gradual transfer of responsibility appear to be central.*" (Cotterall, 1995: 198).

Algunos años después, Cotterall amplía este primer estudio añadiendo nuevos ítems al cuestionario original en base al análisis realizado en el primer estudio y a los estudios revisados (Cotterall, 1999). El objetivo de esta investigación es estudiar la relación entre las creencias de los aprendices y factores que frecuentemente se consideran como importantes para el éxito en el aprendizaje (por ejemplo, importancia del *feedback*, oportunidades de práctica y conocimiento de estrategias de aprendizaje).

En este nuevo estudio de 131 estudiantes de inglés como L2 para fines académicos, Cotterall investiga seis factores clave en torno a los que giran las creencias de los aprendices: el papel del profesor, la importancia del *feedback* que recibe el alumno, la sensación que tiene el aprendiz de su propia eficacia como tal, estrategias importantes, comportamiento relacionado con las estrategias y la naturaleza del aprendizaje de una LE. La mayoría de los alumnos investigados están dispuestos a compartir con el profesor la responsabilidad de su aprendizaje. Para ellos, una característica esencial del profesor es su capacidad de mostrarles cómo aprender. Son, por tanto, dos rasgos favorables a la autonomía de aprendizaje, al igual que las creencias, que también presentan mayoritariamente los alumnos del estudio, de que cometer errores es algo absolutamente natural al aprender una LE, que cada persona aprende una LE de forma diferente y que aprender una LE es un proceso que dura mucho tiempo. El conocimiento que mostraron los alumnos de varias estrategias de aprendizaje y su convicción de que son eficaces es otro factor favorable a la autonomía de aprendizaje. Los mayores problemas parecen surgir en el ámbito de autoevaluación y monitorización del propio proceso de aprendizaje, en el que los aprendices todavía no parecen ser lo

suficientemente eficientes. En este ámbito ha de incidir la acción del profesor, propone Cotterall.

El último de los estudios realizados desde la perspectiva de la autonomía de aprendizaje al que nos vamos a referir en esta revisión bibliográfica es el de Cynthia White sobre aprendices en situación de aprendizaje autodirigido (White, 1999). Se trata de un estudio longitudinal de las expectativas y creencias de adultos (N=23 en las primeras fases y N=19 en las últimas) que empiezan un curso de aprendizaje a distancia de japonés y de español, para el que la investigadora utiliza diversos instrumentos: entrevistas, cuestionarios y otras actividades para valorar diversos aspectos del aprendizaje. Para la autora, la relación entre creencias y expectativas está clara: las segundas son modeladas por las primeras. El objetivo del trabajo no es investigar las creencias generales sobre el aprendizaje de una LE, sino estudiar las expectativas de los aprendices ante un contexto nuevo para ellos (aprendizaje a distancia), observar el cambio en dichas expectativas y las creencias que se desarrollan con relación a ese contexto de aprendizaje.

A lo largo de su estudio, White se encuentra con tres constructos recurrentes, que ella considera esenciales: la interfaz aprendiz-contexto, la tolerancia a la ambigüedad y el locus de control. La base de la interfaz aprendiz-contexto es la creencia en la primacía de la dinámica específica que se establece entre el aprendiz y el contexto de aprendizaje autodirigido; esta creencia se materializa en una transformación por parte del aprendiz del material lingüístico de la LE en texto para uso propio. La tolerancia a la ambigüedad es la respuesta que da el aprendiz ante sentimientos de incertidumbre o confusión, por la cual la incertidumbre se adapta de tal manera que no obstaculiza el progreso en el aprendizaje. Este segundo factor está relacionado con el tercero: el locus de control, que puede ser interno, cuando el aprendiz cree en su propia capacidad de controlar el aprendizaje, o externo, cuando predomina la creencia de que el aprendizaje viene determinado por factores de fuera.

White ve confirmada a través de su estudio la idea de que las creencias ayudan a las personas a comprender y a adaptarse a las circunstancias, en este caso, son la base de la interpretación que los alumnos hacen del aprendizaje a distancia que experimentan. Como conclusión principal, la autora considera que los factores clave para el aprendizaje autodirigido se dan en la ya mencionada interfaz, que ella explica como *"the point at which the learner needs to establish for him/herself a working mode with the target language materials to transform them into text; at the same time the learner is heavily influenced by the demands of the interface and, as a result, may develop as a learner, or may simply withdraw from the process."* (White, 1999: 455).

Para concluir esta revisión general de estudios realizados en torno a las creencias de los aprendices, hacemos referencia a un trabajo publicado en Alemania sobre las teorías subjetivas (*subjektive Theorien*) de alumnos alemanes de enseñanza secundaria que aprenden ELE (Kallenbach, 1996). Retomaremos este estudio un poco más adelante, en el apartado dedicado a las teorías subjetivas; aquí simplemente nos hacemos eco de los resultados

más relevantes de dicho estudio, sobre todo por tratarse de aprendices de ELE, igual que los investigados por nosotros, aunque sea a diferente nivel educativo. Primeramente, hemos de destacar que se trata de una investigación de carácter cualitativo, basada en entrevistas y en una técnica denominada Técnica de Estructuración del Pensamiento (*SLT, Struktur-Lege-Technik*), que consiste en ir reconstruyendo el pensamiento de la persona por medio de un póster en el que se colocan tarjetas con diferentes conceptos y otras que simbolizan relaciones entre ellos, con lo cual resulta una especie de mapa mental que se va construyendo y modificando sobre la marcha.

Para los alumnos estudiados por Christiane Kallenbach, lo principal es la comunicación oral, mientras que las destrezas escritas quedan en un segundo plano. El objetivo mayoritario de los alumnos es aprender a comunicarse en la LE, no alcanzar la perfección en su dominio. El elemento más importante es el profesor, tanto por su personalidad como por su forma de desempeñar su labor docente. De esto resulta un aprendizaje centrado en el profesor, que se convierte en responsable del éxito. Así lo formula la autora:

Es entsteht dabei ein stark lehrerzentriertes Vermittlungsmodell, in dem das Gelernte als Abbild des Gelehrten erscheint. (Kallenbach, 1996: 183)

Así surge un modelo de transmisión básicamente centrado en el profesor, en el que lo aprendido aparece como reflejo de lo enseñado.

Es decir, lo que el profesor enseña es lo que los alumnos aprenden. El aprendizaje está, además, directamente relacionado con las calificaciones que otorga el profesor.

Los compañeros son vistos a veces como competencia, a veces como ayuda, pero la mayoría de los alumnos investigados desean un comportamiento cooperativo. Es interesante, además, que muchos alumnos ven no sólo al profesor, sino también a los compañeros, como modelo de LE.

Kallenbach encuentra como elementos clave el aprendizaje ameno, el interés, la motivación y las ganas de aprender. Según ella, otros rasgos que facilitan el aprendizaje son: ser abierto y curioso, la confianza en uno mismo, la creatividad en el manejo de la LE, una buena capacidad de aprender vocabulario, la disciplina y el ser ambicioso y trabajador. En general, los alumnos ven el aprendizaje de una LE como un proceso lento con diferentes estadios en el que para aprender la LE hay que practicarla, sobre todo la gramática y el vocabulario. Las técnicas de aprendizaje, a juicio de los alumnos investigados en este estudio, son importantes, pero no se trabajan en la escuela.

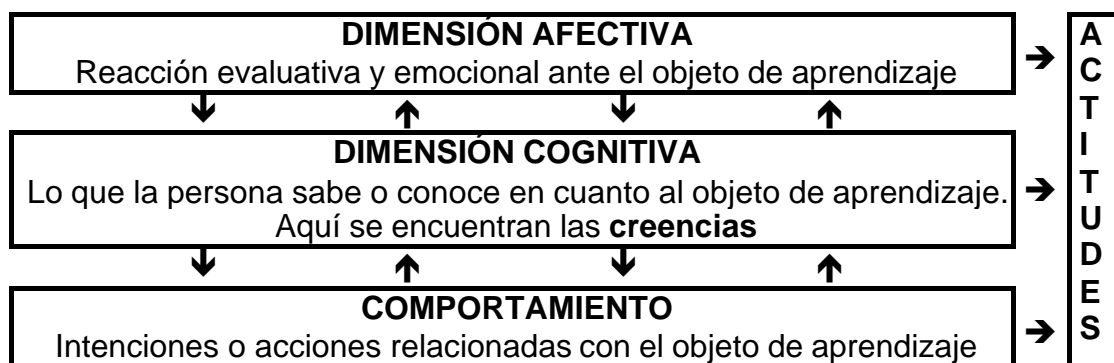
Como hemos visto en el apartado anterior, los sistemas de creencias constituyen un eje principal en los constructos que modelan las variables individuales del aprendiz. Teniendo en cuenta esta información como base, a continuación pasamos a exponer algunos modelos de explicación de las creencias, con objeto de clarificar más la postura teórica que nos servirá de apoyo para el análisis de datos y la discusión de resultados. Después de una amplia revisión bibliográfica hemos optado por presentar cuatro modelos de

explicación de las creencias: el modelo de Mantle-Bromley (1995), que relaciona creencias y actitudes; el modelo de las teorías subjetivas, de amplia difusión y repercusión en la investigación publicada en Alemania; el concepto de conocimiento metacognitivo postulado esencialmente por Wenden en varias publicaciones y el modelo de análisis de Benson y Lor (1999), que constituye un modelo jerárquico con el que se pretende llegar a las concepciones que los aprendices tienen de lo que es y lo que significa aprender una lengua.

3.4.1. Relación entre creencias y actitudes: el modelo de Mantle-Bromley (1995)

A pesar de que el trabajo de Mantle-Bromley (1995) al que nos referimos aquí no tiene como objetivo prioritario investigar las creencias de aprendices, sino mantener y mejorar las actitudes de éstos hacia los hablantes de francés y de español, hemos optado por incluirlo en este marco teórico y explicarlo con cierto detalle, puesto que consideramos que ofrece una visión certera de las relaciones entre creencias y actitudes de los aprendices, enmarcando de esta forma las creencias en el ámbito de los factores individuales del aprendizaje. Además, como resultado secundario pero a nuestros ojos relevante del estudio, cabe destacar la siguiente conclusión a la que llega la autora: numerosos escolares llegan a su primera clase de LE con concepciones erróneas sobre el aprendizaje de una lengua, lo cual puede obstaculizar su evolución y su grado de persistencia en tal empeño. Desde este punto de vista queda claro el siguiente postulado de la autora: "*Thus, we must include in the FL curriculum ways to address the attitudes and beliefs students bring to the classroom.*" (Mantle-Bromley, 1995: 383). No solamente hay que estudiar las actitudes y las creencias de los aprendices, sino que es preciso comprobar si éstos presentan actitudes negativas o creencias erróneas y, en caso necesario, actuar pedagógicamente para modificarlas.

Mantle-Bromley aplica la teoría de cambio de actitudes a las clases de cultura que diseña con objeto de modificar las actitudes de los alumnos. Su posicionamiento teórico se puede esquematizar de la siguiente forma:



Es decir, las actitudes tienen tres componentes: las dimensiones afectiva y cognitiva y el comportamiento, que no constituyen compartimentos estancos,

puesto que se relacionan entre sí, se solapan e influyen unos en otros. Las creencias forman parte de la dimensión cognitiva del aprendiz y están estrechamente relacionadas con su afectividad y con su comportamiento.

Para Mantle-Bromley, las actitudes tienen un fuerte aspecto afectivo y constituyen reacciones evaluativas y emocionales. La dimensión cognitiva se refiere a lo que la persona sabe sobre el objeto en cuestión, teniendo en cuenta que "saber" no implica un saber fáctico o demostrable, sino que incluye cualquier creencia. El comportamiento tiene que ver con las intenciones o acciones en torno al objeto. El cambio en las actitudes se produce cuando surge una disonancia o desacuerdo entre estos tres componentes mencionados. La autora argumenta con la existencia de un nexo lógico entre las actitudes de los aprendices y sus creencias y comportamientos y pone como ejemplo a los alumnos que presentan actitudes positivas y creencias realistas y bien informadas como aprendices cuyos comportamientos de aprendizaje probablemente serán más productivos que los de aquéllos que tengan creencias erróneas y actitudes negativas.

Este modelo parte, por tanto, de la imposibilidad de trazar una línea divisoria clara entre los factores cognitivos y afectivos. Las relaciones causa-efecto entre los diferentes elementos son mutuas. De tal forma, se reconoce también la capacidad de las creencias de influir en el comportamiento de un aprendiz, en sus actitudes y en su afectividad.

La principal conclusión del estudio consiste en que el profesor tiene un papel fundamental a la hora de hacer cambiar las actitudes de los alumnos hacia una lengua y su cultura. La autora lo expresa así: "*In fact, without teachers' efforts, students' attitudes may become less positive. Without a positive learning atmosphere, students may well gain little or nothing from new curricular infusions.*" (Mantle-Bromley, 1995: 383). Aunque la autora perfila los métodos de cambio de actitudes que usa en sus clases experimentales para el estudio, sería interesante averiguar concretamente cuál es el papel del profesor en todo este proceso, ya que parece constituir un elemento imprescindible, más importante que cualquier innovación curricular. Sería necesario saber más sobre las características del profesor que propicia un cambio semejante, así como el tipo de decisiones docentes que toma en torno al trabajo en el aula. Para los profesores sería también útil conocer más sobre la teoría y la práctica de los métodos de cambio de actitudes, si, como recomienda vivamente Mantle-Bromley, han de incorporarlos a sus clases.

Con respecto al ámbito temático que nos ocupa en esta investigación, las creencias de los alumnos, esta autora propone investigar si, tras haber aplicado métodos de cambio de actitudes en las clases de LE, se produce un cambio en las creencias de los aprendices, que ella considera imprescindible para aumentar la motivación y la persistencia en el estudio de una LE. Es más, los profesores deben actuar en el aula con vistas a cambiar posibles creencias erróneas de sus alumnos.

3.4.2. Creencias y teorías subjetivas

A diferencia de los estudios realizados en el ámbito anglosajón, que utilizan mayoritariamente el término *beliefs* para referirse a las creencias de profesores y aprendices, en la investigación publicada en Alemania sobre el pensamiento de unos y otros se ha extendido ampliamente el concepto de "teorías subjetivas", unas veces simplemente como constructo de investigación y en otras ocasiones estrechamente ligado al llamado Programa de Investigación Teorías Subjetivas (*Forschungsprogramm Subjektive Theorien*). La investigación publicada en lengua inglesa no se ha hecho eco de esta corriente conceptual y metodológica, aspecto al que alude Grotjahn en su crítica al trabajo de autoras como Wenden o Horwitz por carecer de una base teórica y metodológica coherente como la que ofrece este tipo de investigación (Grotjahn, 1991). Es posible que la razón de esta falta de referencia se deba a que la mayor parte de la bibliografía relevante está en lengua alemana, incluyendo la obra germinal de este programa de investigación (Groeben, Wahl, Schlee y Scheele, 1988). El primer artículo que lo explica detalladamente en inglés es precisamente el de Grotjahn (1991).

A pesar de que nuestro trabajo no se orienta según el constructo metodológico de las teorías subjetivas, por las razones que expondremos más adelante, consideramos pertinente dar cuenta de los principios generales que informan este tipo de investigación y posicionarnos frente a él, teniendo en cuenta que ha sido realizado en un contexto educativo alemán.

El número de trabajos sobre teorías subjetivas se ha incrementado considerablemente en los últimos años; buena muestra de este auge es la publicación de un número monográfico sobre este tema de la revista *Fremdsprachen lehren und lernen* (De Florio-Hansen, 1998), dedicada a la investigación sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas. La mayor parte de la investigación sobre el pensamiento de profesores y aprendices realizada en Alemania ha sido canalizada a través de este constructo metodológico, hecho que critica Appel por estimar que ocurre "de forma un tanto colonizadora" (Appel, 2000: 28). Los estudios publicados, como ya hemos mencionado, se refieren tanto a profesores (Caspari, 2001, 2003; Kupetz, 2002b), como a alumnos (Kallenbach, 1996) o a ambos (Kupetz, 2002a).

Pero, ¿qué son teorías subjetivas? y ¿qué relación tienen con las creencias o *beliefs*? Parece reinar relativo desconcierto en esta cuestión. Por ejemplo, una misma autora hace usos diferentes de estos términos en dos contribuciones suyas a la misma publicación: en una los utiliza como sinónimos, es decir, *beliefs* como versión en inglés de *Subjektive Theorien* (Kupetz, 2002b), mientras que en la otra emplea el término *subjective theories* en inglés y marca una distinción entre los dos conceptos, consistente en que, a su juicio, las creencias (*beliefs*) están más o menos estructuradas y guían las acciones de la persona, mientras que las teorías subjetivas (*subjective theories*) se han desarrollado por medio de la reflexión y tienen la función de estructurar y evaluar la experiencia (Kupetz, 2002a). Es decir, a medida que una persona

reflexiona sobre sus creencias y las verbaliza, va construyendo sus teorías subjetivas.

Al igual que hemos expuesto con relación a las creencias, las teorías subjetivas están bien establecidas en el individuo y constituyen un filtro a través del cual aprendices y profesores interpretan las informaciones que reciben, por lo que será imprescindible conocerlas a la hora de introducir cualquier tipo de innovación didáctica, so pena de que ésta fracasase estrepitosamente (Grotjahn, 1991). Este autor formula una definición de teorías subjetivas como

complex cognitive structures that are highly individual, relatively stable, and relatively enduring, and that fulfil the task of explaining and predicting such human phenomena as action, reaction, thinking, emotion, and perception. (Grotjahn, 1991: 188)

Vemos, por tanto, que las teorías subjetivas se parecen mucho en su definición a las creencias (véase el apartado dedicado a explicar los conceptos de ideaciones y creencias): forman parte de la dimensión cognitiva de cada persona, son relativamente estables e influyen en las acciones y en el pensamiento del individuo ¿Cuál es, entonces, la diferencia? Para Grotjahn (1991), las creencias generales que tienen aprendices y profesores sobre la lengua y sobre su enseñanza y aprendizaje (y a las que él se refiere también con otros términos que aparecen en la bibliografía pertinente, como "representaciones" o "filosofía del aprendiz") son ejemplos de teorías subjetivas. Para Michael Wendt, representante del movimiento constructivista en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en Alemania, las teorías subjetivas constituyen construcciones mentales que se agrupan y se hacen conscientes al ser verbalizadas por la persona y están compuestas por creencias (Wendt, 2002).

De acuerdo con esto, podemos afirmar que la opinión más extendida parte de que, mientras que las creencias son ideas que tiene la persona sobre diferentes aspectos de lo que significa aprender una LE y cómo se hace, las teorías subjetivas constituyen un constructo que está indefectiblemente unido a la metodología de investigación: sólo cuando una persona reflexiona sobre sus creencias y las tematiza, surgen sus teorías subjetivas como manifestación patente (por ejemplo, gráfica). Caspari (2003) se muestra en desacuerdo con esta tendencia general y considera que las cogniciones de un individuo han de ser consideradas como teorías, independientemente de su verbalización, ya que guían las acciones de dicho individuo y tienen las características de las teorías.

Con el fin de ampliar la definición que ofrece de teorías subjetivas, Grotjahn (1991) enumera sus rasgos: son altamente individuales, relativamente estables y duraderas; se relacionan con el propio individuo y con el mundo que lo rodea; constituyen un sistema complejo con una estructura argumentativa, por lo menos de carácter implícito; cumplen funciones paralelas a las de las teorías objetivas (científicas), por ejemplo, contribuyen a explicar o predecir fenómenos; pueden y deberían ser explicadas, es decir, explicitadas, y

reconstruidas mediante un diálogo de consenso entre el investigador y el investigado (Grotjahn lo llama "agente"); su aceptabilidad como conocimiento objetivo puede y debería ser comprobado.

En su investigación sobre las teorías subjetivas de aprendices escolares de ELE, Christiane Kallenbach (1996) aporta también algunos rasgos de las teorías subjetivas a modo de definición ampliada: son constructos de saber complejos, se construyen individualmente a partir de la experiencia personal dentro y fuera de la escuela, representan aspectos percibidos de forma subjetiva y relevantes para el aprendizaje de una LE en un contexto significativo individual, no están separados de otras experiencias vitales o de aprendizaje, pueden influir potencialmente en futuras situaciones de aprendizaje y uso de la LE y surgen como teorías al ser explicitadas. Éste último punto es, a nuestro juicio, la diferencia fundamental con las creencias, ya que éstas, como ideas que son, existen ya antes de ser explicitadas.

Según esta misma autora, el estudio de las teorías subjetivas implica una concepción determinada de la persona, que ella formula así:

Subjektive Theorien gehen vom Menschen aus, der über seine Umwelt nachdenkt, sie zu erklären versucht, bestrebt ist, dieses Erklärungs- und Wissenssystem funktionstüchtig und widerspruchsfrei zu halten und dabei immer wieder den Bezug zu sich selbst und seinen Erfahrungen herstellt. (Kallenbach, 1996: 13)

Las teorías subjetivas parten del individuo que reflexiona sobre su entorno, que intenta explicarlo, que se esfuerza por mantener en buen funcionamiento y sin contradicciones este sistema de explicación y conocimiento y que, además, va estableciendo una y otra vez la referencia consigo mismo y con sus experiencias.

Esto implica una visión del aprendiz como individuo reflexivo, que intenta ser consciente de su proceso de aprendizaje y relacionarlo con sus características y experiencias personales y con el entorno que lo rodea. Implica, en definitiva, considerar al individuo como sujeto racional, dotado de capacidades de hacerse con conocimiento (Caspari, 2003).

Como ya mencionamos al principio de este apartado, algunos autores usan el término "teorías subjetivas" simplemente como constructo de investigación, sin que ello signifique aplicar el enfoque metodológico denominado Programa de Investigación Teorías Subjetivas como lo exponen Groeben, Wahl, Schlee y Scheele (1988) y Grotjahn (1991). Entre dichos autores figuran Appel (2000) Caspari (2003) y Schart (2001).

En aras de una visión completa de este programa en este apartado, pasamos a describirlo brevemente aquí en lugar de hacerlo en el capítulo dedicado a la metodología de investigación. Para ello nos basamos en Grotjahn, que lo describe como un intento de integración de investigación analítica e interpretativa (Grotjahn, 1991, 1995). La principal característica es que se trata de un tipo de investigación que se compone de dos fases: la validación comunicativa como primera fase y la validación explicativa como segunda. El objetivo de la validación comunicativa es describir y entender razones,

intenciones y fines del agente investigado por medio de un consenso entre el investigador y dicho agente, en el que el investigador intenta adoptar la perspectiva del investigado. Por ejemplo, se realiza una entrevista que el investigador entrega al final a la persona investigada para que la apruebe. Según Grotjahn, sin embargo, esta primera fase tiene una limitación, ya que sólo sirve para asegurar una comprensión correcta de la persona entrevistada, pero no dice si lo que dice se adecúa a la realidad. De esto se encarga la segunda fase.

La validación explicativa trata de explicar las causas y los efectos de las acciones mediante la observación; en ella, el investigador intenta adoptar la perspectiva de un observador externo. Por ejemplo, se lleva a cabo una observación en el aula y se establecen coeficientes de correlación con los datos obtenidos de la entrevista realizada en la primera fase. En opinión de Grotjahn, esta segunda fase es la que diferencia este tipo de investigación de un enfoque puramente interpretativo. Además, este autor argumenta que este modelo de dos fases es más que una simple triangulación de datos, puesto que se aplican dos métodos de investigación completamente diferentes en cuanto a objetivos, procedimientos, criterios de evaluación y epistemológicos, constituyendo una unidad integral, en lugar de combinar varios enfoques metodológicos de manera ecléctica.

A pesar de la sistematicidad y coherencia metodológica que propugna este programa de investigación, varios autores se ven demasiado encorsetados por él, por lo que lo aplican con ciertas modificaciones. Entre ellos, Caspari (2003) aboga por un uso general del término y por una explicación específica para cada contexto de aplicación y Kallenbach (1996) no considera necesario comprobar la influencia de las teorías subjetivas en la actuación de los aprendices, puesto que sólo busca describirlas. Otros autores rechazan explícitamente la aplicación de este programa; por ejemplo, Schart (2001) considera la clase como cultura y así quiere estudiarla, desde la perspectiva de los propios aprendices, y Müller-Hartmann (2001) se distancia de la validación correlativa que propugna el programa (la segunda fase de la investigación comprueba los resultados de la primera) y opta por una validación en la que los diferentes métodos son tratados por igual para ampliar y profundizar la información obtenida.

Por último, cabe preguntarse por la relevancia de este constructo de las teorías subjetivas para nuestra investigación. El Programa de Investigación Teorías Subjetivas busca identificar la subjetividad de cada individuo, por lo que todo intento de buscar tendencias comunes y de agruparlas para formar teorías intersubjetivas (la llamada *Aggregierung*; Caspari, 2003) va en contra de la esencia metodológica y conceptual del programa. Si bien es cierto que en el presente trabajo enfatizamos la perspectiva individual, nuestros esfuerzos se dirigen también a identificar posibles rasgos que den fe de la pertenencia de los aprendices y profesores investigados a una cierta cultura de aprendizaje y de enseñanza. Partimos de la base de que un aprendiz presenta una serie de características altamente individuales, pero también otras en las que la cultura de aprendizaje en la que está inmerso tiene una clara incidencia. Por eso

optamos por un enfoque de investigación etnográfico, que explicamos detalladamente en el apartado correspondiente. Ésta es precisamente la diferencia entre el enfoque etnográfico y el Programa de Investigación Teorías Subjetivas tal y como puntualiza Grotjahn: "*in contrast to RPST [Research Programme Subjective Theories], ethnography usually treats the individual as a representative of a group, and also focuses on the institutional and societal level of analysis and the role of culture in second language teaching and learning.*" (Grotjahn, 1991: 189). Consideramos, por tanto, que la perspectiva individual es tan importante como la relativa a la cultura de aprendizaje.

3.4.3. Creencias y conocimiento metacognitivo

El conocimiento metacognitivo y, en términos más generales, la metacognición es un ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas en el que hasta ahora no abunda precisamente la investigación. Anita L. Wenden habla de la metacognición como "*the neglected variable*" (Wenden, 2001); Victori y Lockhart (1995) inciden en la misma idea cuando se refieren a la metacognición como "*an area frequently slighted*", un ámbito pasado por alto en la investigación.

La mayor parte de los autores que se ocupan del tema incluyen las creencias dentro de la dimensión cognitiva de una persona, como por ejemplo, Benson y Lor (1999) o Mantley-Bromley (1995). En este sentido, Horwitz (1996) representa una excepción al considerarlas como integrantes de la dimensión afectiva. No obstante, una idea parece ser de aceptación generalizada entre los estudiosos del tema: la estrecha relación, el solapamiento y la influencia mutua entre la dimensión cognitiva y afectiva del individuo. Esta relación está gráficamente expresada en la metáfora de emoción y cognición como un sistema de engranaje o "*Verzahnung*" (Bausch, Christ, Königs y Krumm, 1998) o como dos mundos que se encuentran de forma patente en los relatos de aprendizaje de las personas (Oxford, 1996a).

Jerome Bruner pone de manifiesto la importancia de la cognición del individuo en términos de reflexividad en sus procesos de aprendizaje y señala el papel primordial de las creencias como "premisas elementales" de lo que él llama psicología popular (Bruner, 1990). Sólo por medio de dicha reflexividad, la persona podrá ir construyendo significados que le permitan narrar su "autobiografía del Yo". Hay que destacar que, ya anteriormente a la obra citada, Bruner hablaba de metacognición como un proceso de distanciamiento del propio conocimiento: "*Much of the process of education consists of being able to distance oneself in some way from what one knows by being able to reflect on one's own knowledge.*" (Bruner, 1986: 127; citado en Edwards y Mercer, 1987: 165).

En el campo del aprendizaje de lenguas es, sin duda, Anita L. Wenden quien más ha contribuido al desarrollo del concepto de conocimiento metacognitivo y su aplicación al aprendizaje de lenguas en un amplio cuerpo de publicaciones

(1986a, 1986b, 1987, 1991, 1995, 1998, 1999, 2001 y 2002), en el cual pasa de referirse a las "creencias" (Wenden, 1986a, 1986b) y a las "creencias prescriptivas explícitas", porque el aprendiz puede hablar de ellas y porque guían su comportamiento de aprendizaje, ya que son "*theories-in-action*" (Wenden, 1987), a desarrollar el concepto de conocimiento metacognitivo para el ámbito del aprendizaje de una LE. Esta autora ofrece, además, una amplia visión bibliográfica sobre el tema (Wenden, 1998).

Para ello, Wenden se basa en los conceptos introducidos y explicados por el psicólogo cognitivista John H. Flavell. Wenden sostiene que las creencias forman parte integrante del conocimiento metacognitivo de un aprendiz y, por tanto, pueden ser descritas según las características que identifican dicho conocimiento. Por otra parte, las creencias se distinguen del conocimiento metacognitivo en que están íntimamente ligadas a los valores del individuo y suelen ser más estables; es lo que ocurre, por ejemplo, con las creencias alrededor de las cuales gira la autonomía de aprendizaje de una persona, ya que son "*valued beliefs*" (Wenden, 1991). Bajo el constructo de metacognición, esta autora reúne dos conceptos que considera complementarios: conocimiento metacognitivo, referido a la información que un aprendiz obtiene con respecto a su proceso de aprendizaje, y estrategias metacognitivas (por ejemplo, planificación, control y evaluación del aprendizaje), que constituyen destrezas generales por medio de las cuales cada aprendiz regula y gestiona dicho proceso (Wenden, 1998, 1999); es más, como apuntaba Bruner, son destrezas que ponen al aprendiz en condiciones de distanciarse de su proceso de aprendizaje y observarlo "desde fuera" (Williams y Burden, 1997).

Antes de profundizar en el concepto de conocimiento metacognitivo según es desarrollado por Wenden, será útil detenernos brevemente en las ideas en las que se basa esta autora, difundidas, como ya hemos mencionado, por Flavell. Este psicólogo estudia la actividad social cognitiva, lo que él llama "*social cognitive enterprises*", que incluye "*all intellectual endeavors in which the aim is to think or learn about social or psychological processes in the self, individual others, or human groups of all sizes and kinds.*" (Flavell, 1981: 272). En este proceso de pensamiento pueden surgir percepciones, sentimientos, motivos, capacidades, intenciones, propósitos, intereses, actitudes, pensamientos, creencias, etc, así como su control por parte del individuo. En resumen, la persona debe aspirar al control de su actividad cognitiva social, que pasa por la actuación e interacción de cuatro clases de fenómenos: conocimiento metacognitivo, experiencias metacognitivas, objetivos (o tareas) y acciones (o estrategias). Veamos a continuación la definición y explicación que Flavell ofrece de estos conceptos.

Empecemos con la definición de conocimiento metacognitivo: "*Metacognitive knowledge means all the knowledge and beliefs you have acquired and stored in long-term memory that concern anything pertinent to social cognition*" (Flavell, 1981: 273). Mientras que el conocimiento metacognitivo queda almacenado en la memoria a largo plazo, las experiencias metacognitivas tienen lugar a un nivel más concreto e inmediato, ya que este autor las define como cualquier experiencia o estado de conciencia, tanto en el terreno

cognitivo como afectivo, que acompaña y está relacionada con tal actividad social cognitiva. En el transcurso de dicha actividad los individuos persiguen también ciertos objetivos que se cristalizan en forma de tareas o subtareas, que, a su vez, se llevan a cabo por medio de acciones o estrategias.

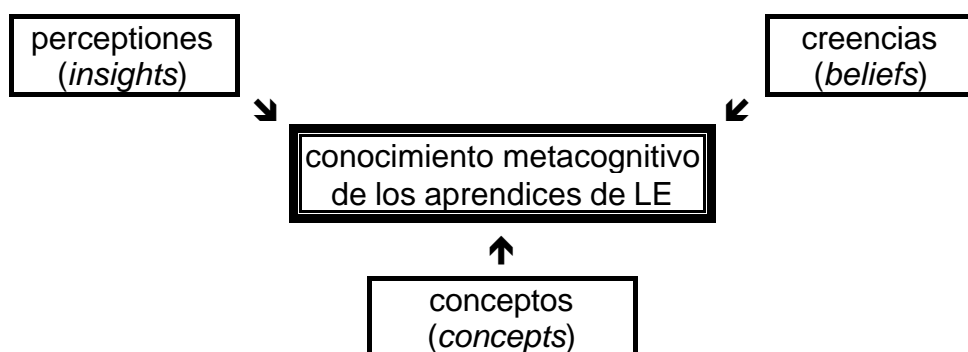
Retornando al ámbito del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas extranjeras, si partimos de la base de que el aula de LE es una forma de actividad social cognitiva, también se aplicarán a ella procesos sociales como los que describe Flavell. La adaptación que hace Wenden de las ideas de Flavell nos parece, en consecuencia, pertinente y acertada.

Al centrarnos en el desarrollo que hace Wenden de estos conceptos podemos comenzar por la definición que aporta de conocimiento metacognitivo:

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

Es decir, fundamentalmente, el conocimiento metacognitivo es lo que un aprendiz sabe sobre lo que es aprender y en qué consiste ese proceso. Es interesante la distinción que hace Wenden entre lo que una persona puede saber sobre el aprendizaje en general y lo que quizás sepa (o no) sobre el aprendizaje de una LE. Como ya hemos señalado anteriormente, en su estudio sobre creencias de aprendices Mori (1999) constata que las creencias epistemológicas de los aprendices y sus creencias sobre el aprendizaje de una LE son constructos básicamente independientes.

La adaptación que Wenden hace de los postulados de Flavell se puede visualizar de la siguiente forma (Wenden, 1991):



En este modelo se trata de percepciones, creencias y conceptos adquiridos por los aprendices sobre la lengua y el proceso de adquisición de la misma.

Esta autora considera cuatro formas para caracterizar el conocimiento metacognitivo que, por ende, son aplicables a las creencias. Según ella, dicho conocimiento es (Wenden, 1991):

- Estable: los conocimientos adquiridos sobre el proceso de aprendizaje forman parte estable del conocimiento que el individuo adquiere a través de su experiencia.
- Expresable: el aprendiz puede hablar de sus creencias, ya que las tiene disponibles en su memoria; a veces incluso de forma automática.
- Falible: este conocimiento no siempre es correcto; como ya se ha apuntado, las creencias pueden formar parte de la sabiduría popular sin base empírica alguna (véase el contraste entre creencias populares sobre aprendizaje de lenguas y resultados de la investigación en Lightbown y Spada, 1999).
- Interactivo: el conocimiento metacognitivo puede ser usado para analizar actividades u objetivos de aprendizaje; además, puede influir en la elección de estrategias de aprendizaje y en la autoevaluación del aprendiz.

Posteriormente, a estas características añade otras (Wenden, 1998: 517):

- Es un conocimiento que se desarrolla relativamente pronto.
- Es un sistema de ideas relacionadas entre sí.
- Constituye la representación abstracta de la experiencia del aprendiz.

Siguiendo estrechamente a Flavell, Wenden (1991) distingue tres clases de conocimiento metacognitivo:

- Conocimiento personal (según Flavell: *person variables*): es el conocimiento general que el aprendiz tiene sobre las "leyes del aprendizaje humano" y sobre los factores que facilitan o dificultan el aprendizaje, su conocimiento específico sobre cómo se aplican dichos factores a su propia experiencia y su conocimiento adquirido sobre su dominio de una área determinada. Aquí se incluye, por ejemplo, lo que piensa un aprendiz sobre su propia eficacia como tal, sobre su capacidad o su talento para aprender una LE.
- Conocimiento estratégico (según Flavell: *strategy variables*): es el conocimiento general que el aprendiz posee sobre qué son estrategias, cómo funcionan, cuáles son útiles y por qué, así como su conocimiento específico sobre cómo usarlas en cada situación, es decir, sobre cómo abordar de forma más efectiva el aprendizaje de la LE. Aquí se incluye lo que el aprendiz sabe sobre estrategias de aprendizaje y de comunicación en el sentido más amplio.
- Conocimiento de la tarea (según Flavell: *task variables*): todo aquello que el aprendiz tiene que saber sobre las tareas a fin de poder realizarlas con éxito. Este saber incluye el conocimiento del propósito de la tarea, su naturaleza y las exigencias que presenta para poder ser realizada de forma satisfactoria y se refiere de forma específica a cada una de las tareas (por ejemplo, leer un artículo de periódico y extraer la información más relevante, escribir una carta, etc) a las que un aprendiz se enfrenta a lo largo de su proceso de aprendizaje.

En un trabajo más reciente, Wenden (1995) profundiza en el conocimiento de la tarea, llegando a la conclusión de que el aprendiz primero tiene que determinar el propósito de la misma (darse cuenta de por qué tiene que realizarla), para pasar luego a poder clasificarla (determinar qué tipo de tarea es) y, por último, abordarla (decidir cómo llevarla a cabo).

En realidad, el conocimiento estratégico podría ser visto como una subcategoría del conocimiento de tareas, pero tanto Flavell como Wenden lo consideran como categoría aparte, dada su enorme influencia en el procesamiento del aprendizaje, mientras que el conocimiento de tareas se refiere más bien a la planificación del proceso de aprendizaje. Victori y Lockhart (1995) plantean una taxonomía de factores concretos que inciden en estos tres tipos de conocimiento metacognitivo descritos, basándose en una clasificación de Flavell posteriormente ampliada por Wenden.

El conocimiento metacognitivo influye en la autorregulación que el aprendiz hace de su propio proceso de aprendizaje en las tres fases de planificación, control y evaluación (que se corresponden con las tres categorías en la taxonomía de estrategias de O'Malley y Chamot, 1990): "*La conciencia metacognitiva es un paso necesario para aprender a regular el aprendizaje*" (Williams y Burden, 1997). Por tanto, el conocimiento metacognitivo contribuye a que los aprendices no sean receptores pasivos de instrucción, sino participantes activos, ya que es activado conscientemente cuando la tarea requiere un tipo de pensamiento consciente o reflexión, cuando es nueva o cuando el aprendiz se enfrenta a un escollo durante este proceso. Es este conocimiento el que, según Wenden, caracteriza cómo los aprendices expertos abordan la tarea, fomenta la consecución de resultados en el aprendizaje y mejora el ritmo del mismo, así como la calidad y la rapidez de la implicación cognitiva del aprendiz en las tareas que aborda (Wenden, 1998).

El conocimiento metacognitivo y el conocimiento del ámbito (*domain knowledge*) en el que se encuentra el aprendiz en cada momento (por ejemplo, gramática, vocabulario, etc) son esenciales para que el aprendiz construya una comprensión precisa de la tarea y de lo que ésta implica para ser llevada a cabo satisfactoriamente (Wenden, 1998). Según esta misma autora, todo aprendiz eficaz pone en marcha un proceso de control (*monitoring*) de su aprendizaje a través del cual se hace consciente de cómo funciona dicho aprendizaje y puede tomar medidas para salvar las dificultades que se le presenten. Entre este proceso de control y el conocimiento metacognitivo del aprendiz hay una relación de mutua influencia: el primero refina y amplía el segundo y éste constituye la base del primero. Podemos afirmar, por tanto, que el aprendiz va modificando su conocimiento metacognitivo, sea de forma consciente o inconsciente, a medida que adquiere mayor experiencia de aprendizaje.

Anita Wenden (1998) extrae una conclusión interesante en torno a este tema: la investigación revisada y realizada por ella la reafirma en su consideración de la relevancia del conocimiento sobre el aprendizaje y la necesidad de incluir actividades de "aprender a aprender" en los programas de lenguas. Por una parte, los profesores deberían intentar conocer las creencias y el conocimiento metacognitivo de sus alumnos y, por otra, deberían también intentar ayudar a los alumnos a desarrollar un aprendizaje más reflexivo y autodirigido. Compartimos plenamente esta postura, que consideramos de carácter programático, ya que:

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

Es decir, no es el profesor, sino el alumno quien tiene la palabra final y quien toma las decisiones concluyentes con respecto a su proceso de aprendizaje. De ahí que, más que de procesos de enseñanza-aprendizaje, como aparece de forma habitual en la bibliografía, prefiramos hablar de procesos de aprendizaje-enseñanza, tal y como ya hacían Breen y Candlin cuando hablaban de "*process of learning-teaching*" (Breen y Candlin, 1980: 102). De esta forma, intentamos ser coherentes con nuestra creencia de que el elemento eje de dicho proceso es la intervención e implicación del aprendiz en el mismo. En este sentido, suscribimos plenamente el contenido de la siguiente cita:

El cambio más importante en la función que debe desempeñar el profesor se deriva de la inversión que se ha producido en la relación enseñanza-aprendizaje: antes, la creencia era que había que enseñar bien, y el aprendizaje era una consecuencia directa [...]. Ahora, la creencia es que se aprende de muchas formas, y la enseñanza es la subsidiaria del aprendizaje; el alumno aprende, y es responsabilidad del profesor facilitar o posibilitar su aprendizaje. (Martín Peris, 1993: 177-178)

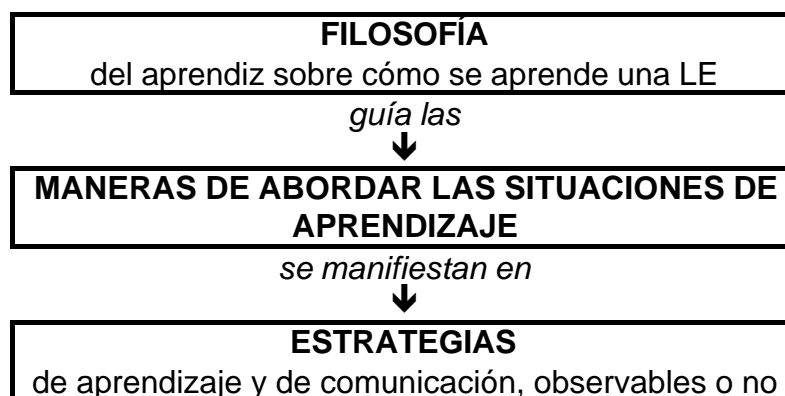
3.4.4. Concepciones y creencias: el modelo de análisis de Benson y Lor (1999)

En su estudio sobre alumnos universitarios de Hong Kong y su visión de un aprendizaje autónomo, Phil Benson y Winnie Lor (1999) se plantean si la noción de creencia, tal y como aparece en la bibliografía, es suficiente para captar la complejidad del pensamiento de los aprendices sobre el aprendizaje de una lengua. Estos autores consideran que las creencias no se dan ni emergen de igual manera en todas las circunstancias, sino que constituyen recursos cognitivos mediante los cuales el aprendiz está en condiciones de abordar contenidos y contextos de aprendizaje. Además, parten de la base de que, si el profesor desea ejercer cierta influencia en las actitudes y los comportamientos de aprendizaje de sus alumnos, no tendrá más remedio que empezar por intentar modificar las creencias subyacentes. Por ello, proponen un marco analítico basado en tres niveles y organizado jerárquicamente: concepciones (*conceptions*), creencias (*beliefs*) y maneras de abordar el aprendizaje (*approaches to learning*). Sin embargo, antes de centrarnos en este modelo de análisis consideramos relevante referirnos a un modelo anterior, también jerárquico y que muestra ciertas semejanzas en su estructura con el de Benson y Lor, a pesar de que no es mencionado por éstos: el que aportan Abraham y Vann (1987).

Roberta G. Abraham y Roberta J. Vann proponen un modelo para explicar el aprendizaje de una LE que se basa en factores que estas autoras agrupan en tres bloques:

- a) Factores inherentes al aprendiz (por ejemplo, inteligencia, personalidad, educación o estilo cognitivo).
- b) Las creencias o "filosofía" del aprendiz sobre cómo se aprende una lengua.
- c) Factores relativos al entorno (instrucción y práctica formal o informal).

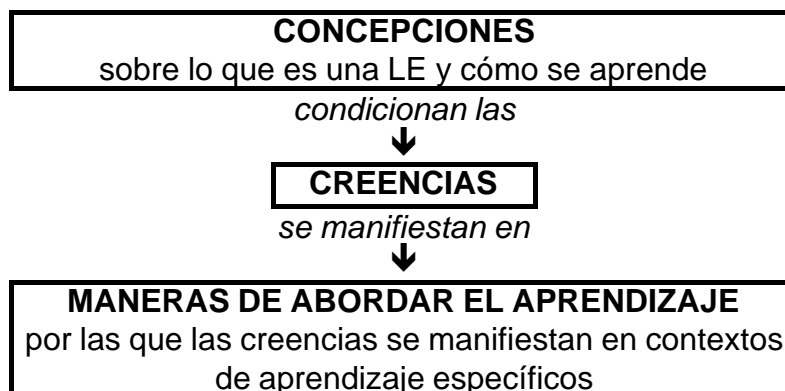
Para el tema que aquí nos ocupa, nos centraremos en el bloque "b", que se puede visualizar de la siguiente forma (Abraham y Vann, 1987: 97):



De forma más o menos consciente, cada aprendiz tiene una "filosofía" sobre cómo se aprende una LE, que estas autoras equiparan a las creencias de dicho aprendiz (Abraham y Vann, 1987: 95). Dicha filosofía guía las diferentes maneras que dicho aprendiz tiene de abordar las más variadas situaciones de aprendizaje, que, a su vez, se manifiestan en estrategias de aprendizaje y comunicación, las cuales pueden ser observables o no. Estos factores que integran el ámbito "b" influyen directamente en el grado de éxito que el aprendiz alcance, teniendo en cuenta que este bloque no está aislado, sino que recibe influencias de los otros dos.

Pasemos ahora al modelo al cual nos referimos en el título de este capítulo. Tras la revisión bibliográfica que realizan Benson y Lor (1999), llegan a tres conclusiones básicas sobre la naturaleza y la función de las creencias: es útil distinguir dos niveles de representación dentro del pensamiento del aprendiz (concepción y creencia), las concepciones sobre el aprendizaje que tiene una persona se encuentran a un nivel de abstracción más alto que las creencias y las concepciones y las creencias de un aprendiz están relacionadas con el contexto de aprendizaje y responden a él. Las creencias se manifiestan en maneras diferentes que tiene un aprendiz de abordar el aprendizaje en los diferentes contextos que se le presentan.

Es decir, las concepciones se encuentran en un nivel máximo de abstracción y las maneras de abordar el aprendizaje en el nivel de mayor concreción. Este marco analítico se puede visualizar así:



Benson y Lor abogan por un proceso de investigación en el que, comenzando por el nivel más visible, el de las maneras de abordar el aprendizaje en contextos específicos, se llegue, por medio de procesos de reflexión y pasando por las creencias, a las concepciones sobre lo que es una lengua extranjera y en qué consiste el proceso de aprenderla. El concepto de "concepción" nos ayuda a clasificar las creencias jerárquicamente y a agruparlas, mientras que el de "maneras de abordar el aprendizaje" nos permite entender la funcionalidad de concepciones y creencias en un contexto de aprendizaje determinado y la posibilidad de que cambien. El concepto de funcionalidad es el que, en definitiva, determina si la manera de abordar el aprendizaje que tiene un alumno se ajusta en mayor o menor medida al contexto de aprendizaje en el que está inmerso.

Las concepciones del aprendiz se refieren a lo que éste piensa que son los objetos y procesos de aprendizaje, mientras que las creencias están constituidas por lo que el aprendiz cree que es verdad en cuanto a dichos objetos y procesos, siempre partiendo de la base de que tiene determinadas concepciones en torno a ellos. Y ambos aspectos, concepciones y creencias, determinan de forma intrínseca la forma que tiene cada persona de abordar su proceso de aprendizaje de una lengua.

Por lo tanto, si comparamos este modelo con el anteriormente presentado de Abraham y Vann (1987), podemos constatar que Benson y Lor (1999) conciben un nivel superior en esta organización jerárquica del pensamiento de un aprendiz, un nivel más abstracto que representa el concepto que tiene un individuo de lo que supone e implica aprender una lengua. Mientras que Abraham y Vann distinguen un nivel inferior, más concreto y en algunos casos directamente observable, que son las estrategias de aprendizaje y comunicación, Benson y Lor incluyen dichas estrategias en las maneras que el aprendiz tiene de abordar el aprendizaje en contextos específicos.

Al analizar los datos que presentan en su estudio, Benson y Lor constatan una distinción importante entre una concepción cuantitativa de la lengua que presentan algunos alumnos, que piensan que aprender una lengua implica "acumular" material, gramática, vocabulario, estructuras, etc, y una concepción cualitativa, que implica que el aprendiz pone en marcha un proceso por el cual da significado a un entorno que no le es familiar, es decir, el aprendiz tiende a fijarse en el uso de la lengua. A pesar de que la investigación revisada por

estos autores considera la concepción cualitativa como superior a la cuantitativa, estos autores concluyen que ésta última puede ser superior a la primera en un contexto que la potencie. Destacan, por tanto, la relación más o menos concordante entre el contexto de aprendizaje en el que está inmerso la persona y la concepción que ésta tiene de lo que es aprender una LE.

Precisamente en relación con dicho contexto de aprendizaje, del cual nos ocuparemos en el siguiente capítulo, Benson y Lor plantean otra conclusión interesante: Ellos identifican ámbitos de creencias de aprendices: creencias sobre el aprendizaje de una lengua, creencias sobre uno mismo y creencias sobre la situación de aprendizaje. De ellos, sólo el segundo y el tercero son expresados por los aprendices de forma específicamente relacionada con el contexto de aprendizaje. Las creencias sobre el aprendizaje de una lengua surgen en forma de "verdades generales" sobre el proceso de aprendizaje, como afirmaciones prescriptivas sobre qué es lo que hay que hacer para aprender una lengua. No obstante, los autores consideran que también estas creencias están mediatizadas por el contexto de aprendizaje.

Para cerrar este capítulo, consideramos interesante reflejar la conclusión a la que llegan estos autores, que sugieren: *"in order to modify beliefs, the learner must also modify the underlying conceptions on which they are based and pay attention to the context in which they function."* (Benson y Lor, 1999: 471). Es decir, desde el punto de vista práctico, consideran fundamental la actuación del profesor, puesto que éste no sólo debería estar informado sobre las creencias de sus alumnos sobre qué es aprender una LE y cómo se hace, sino que también debería estar al tanto de si esas creencias son funcionales o no, con el fin de poder actuar sobre las que no lo son y modificarlas.

3.5. "CULTURAS DE ALUMNOS": EL ENTORNO SOCIOCULTURAL Y LAS CREENCIAS DE LOS APRENDICES

Como ya hemos señalado anteriormente, en el presente trabajo hemos adoptado una perspectiva etnográfica que dé fe de nuestro convencimiento de que las ideaciones y creencias de aprendices y profesores de lenguas, además de tener una innegable dimensión individual, se caracterizan por su dimensión sociocultural. Ésta es la razón por la que abordamos aquí el ámbito de las "culturas de alumnos" o "culturas de aprendizaje". La importancia del concepto de cultura como marco que engloba los procesos que tienen lugar en el aula queda a nuestro juicio adecuadamente resaltada en la siguiente cita: "*Culture serves as a framework for the perception of other and guides the interpretation of classroom interaction and, more broadly, the construction of meaning in the classroom.*" (Cortazzi, 1990: 55).

Abriremos este capítulo con un planteamiento conceptual que tiene por objetivo arrojar luz sobre la relación entre las creencias de los aprendices y el entorno sociocultural en el que están inmersos, perfilando el concepto de "culturas de alumnos", "culturas de aprendizaje" o "culturas del aula" como aplicación del concepto de cultura al aula. Posteriormente explicaremos el papel fundamental que desempeñan las experiencias de aprendizaje anteriores en cualquier proceso de aprendizaje nuevo, centrándonos en la importancia de la educación escolar como entorno en el que el individuo se socializa como aprendiz. A continuación daremos cuenta de varios enfoques que intentan captar de diferentes maneras la realidad de las culturas del aula: la teoría sociocultural, el enfoque ecológico y la teoría del caos y la complejidad. Por último, informaremos brevemente sobre algunas investigaciones que se centran en el estudio de culturas de alumnos en todo el mundo.

Partimos de la base de que un aprendiz de una LE activa numerosos recursos de aprendizaje de forma individual, pero lo hace influido por el entorno sociocultural en el que está inmerso, que incluye, entre otros factores, la tradición pedagógica en la que se ha socializado como aprendiz, el valor que ese entorno concede al aprendizaje de las lenguas, así como el papel que se espera de él como aprendiz y que él y el resto de su entorno esperan del profesor. Como apunta Lantolf (2001), las formas superiores de funcionamiento mental son una consecuencia de cómo cada individuo hace suya la cultura en la que vive. En este sentido, nuestra investigación se diferencia, como ya hemos señalado en el apartado correspondiente, de los estudios sobre teorías subjetivas (Grotjahn, 1991). Tampoco suscribimos al cien por cien la llamada "hipótesis del aprendiz solitario" ("*Einzelgänger-Hypothese*"; Riemer, 2000), que parte de la base de que la adquisición de una LE es un "proceso altamente individual" y como tal hay que dar cuenta de él. Si bien el aprendizaje de una LE presenta aspectos individuales, la influencia del entorno no es en modo alguno desdeñable. Consideramos que Williams y Burden reflejan bien esta tensión entre lo individual y lo sociocultural:

Desde una perspectiva constructivista, [...], un entorno de aprendizaje es algo que un alumno experimenta en el proceso de aprendizaje. Se puede considerar que el entorno tiene componentes personales y sociales en el sentido de que está construido partiendo de las experiencias previas de los alumnos, sus creencias y valores junto a un grupo compartido de creencias, metáforas y significados. (Williams y Burden, 1997: 209)

Muchas de las creencias de los aprendices sobre sí mismos, sobre el aprendizaje de una lengua, es decir, lo que hacen o no para aprenderla, sobre la situación de aprendizaje en la que están inmersos, sobre el papel del profesor y de sus compañeros en su proceso de aprendizaje y sobre el valor que tiene aprenderla, tienen su origen en la cultura en la que se desenvuelve el aprendiz. Éste no abandona la identidad que ha adquirido a lo largo del tiempo como miembro participante de una comunidad sociocultural al entrar en el aula, de la misma forma que tampoco lo hará el profesor (Tudor, 1998). El papel de las experiencias de aprendizaje que haya tenido cada persona previamente será esencial en su forma de abordar y percibir su proceso de aprendizaje de una LE. Un aprendiz se forma como tal durante el proceso de socialización que experimenta a lo largo de su formación escolar. Más aún, antes incluso de ser escolarizada, una persona recibe y asimila una cantidad enorme de información tácitamente pactada en su entorno que afectará su valoración de lo que es y de lo que significa aprender (Littlewood, 1999).

Podemos afirmar que un aprendiz está inmerso en un cierto contexto o una situación determinada de aprendizaje. No en vano aparecen en este ámbito los conceptos de "*situated discourse*" (Edwards y Mercer, 1987: 166), "*situated cognition*" (Oxford, 1996a: 582) o incluso, según premisas vygotskianas, "*situated learning and development*" (Donato, 2000). Ian Tudor distingue el contexto pragmático, que incluye los rasgos observables de la situación de aprendizaje y enseñanza (recursos, número de alumnos por clase, situación laboral y formación profesional de los profesores, etc) del contexto mental, que surge de "*the attitudes, beliefs, behavioural expectations, goals and aspirations which participants bring with them to the classroom and, in this way, the meaning which language teaching and learning assume for them.*" (Tudor, 2002: 2). Es decir, las creencias forman parte del contexto mental en el que se desenvuelve un aprendiz. Ambos tipos de contexto, a su vez, se enmarcan en una cultura de aprendizaje o cultura del aula, influida por el contexto sociocultural dentro del cual se encuentra. Veamos una definición, concisa y clara, de cultura del aula, que pone de relieve el hecho de que, como cualquier otra cultura, la del aula está formada por las creencias de las personas que participan de ella:

By classroom culture I understand the whole set of beliefs that guide and inform the procedures and activities in classrooms. This includes the concepts the interactants have of themselves, their self-images as individuals as well as their identities as teachers and learners. (Legenhausen, 1999: 170)

La cultura sirve como marco para la construcción de significado en el aula, y como tal es conveniente estudiarla (Cortazzi, 1990), no en vano, la cultura puede ser considerada como un proceso dialéctico, es decir, de carácter interactivo, entre individuos y contextos (Chen, 2003). En su revisión del concepto de cultura con el objetivo de aplicarlo con mayor operatividad a la investigación del aula de LE, Atkinson (1999) considera que el conocimiento cultural del individuo, en parte de origen cognitivo o individual y en parte de origen social o colectivo, es continuamente construido y reconstruido. Este autor formula seis principios aplicables al concepto de cultura, que pueden resultarnos útiles para comprender en qué consiste la cultura del aula. Dichos principios son:

- Todos los seres humanos son individuos y todos los grupos culturales están integrados por individuos, por lo que será preciso matizar sus diferencias para obtener una buena descripción de la cultura correspondiente.
- La individualidad es, al mismo tiempo, cultural, ya que cada individuo lo es en un contexto determinado.
- La participación y la identidad dentro de un grupo social son dos factores múltiples, contradictorios y dinámicos. Son factores que reflejan una realidad múltiple y cambiante, que puede generar conflictos entre la vertiente individual y la colectiva. Es interesante destacar cómo en estos tres primeros principios surge claramente la dialéctica, a la que ya hemos aludido, entre lo individual y lo cultural.
- La pertenencia a un grupo social es consecuencia de un proceso de socialización, por ejemplo, dentro del ámbito educativo.
- Los métodos etnográficos se revelan como más adecuados para el estudio del conocimiento cultural que aquéllos pertenecientes al paradigma positivista.
- El aprendizaje y la enseñanza de la lengua y la cultura se implican mutuamente, pero teniendo en cuenta que ésta última es poliédrica y compleja.

A juicio de Atkinson, teniendo en cuenta estos principios, estaremos en condiciones de considerar y estudiar de manera apropiada y eficaz la interacción entre lo individual y lo cultural. Con el fin de investigar las aulas de LE, Coleman subraya la necesidad de adoptar un enfoque ideológico que intente explicar e interpretar lo que ocurre en el aula con referencia a la sociedad en la que ésta está inmersa (Coleman, 1996b). Este autor opone "ideológico" a "universalista", es decir, se refiere a un enfoque que no puede ser igual para todas las sociedades y culturas, sino que tiene que tener en cuenta las peculiaridades de cada una de ellas.

A la hora de profundizar en el estudio del aula como cultura de aprendizaje, es preciso comenzar, por lo tanto, examinando su contexto social, ya que las aulas reflejan la realidad sociocultural en la que están inmersas: "*Classrooms are therefore likely to reflect the core belief and value systems of a society as they stand at a given point in time.*" (Tudor, 2001: 124). En este sentido es relevante la distinción entre una visión *micro* y una visión *macro* de dicho contexto social. La visión *micro* se centra en los aspectos psicológicos y de

relaciones sociales que se dan dentro del aula, mientras que la perspectiva *macro* abarca la comunidad de aprendizaje en toda su amplitud social, pedagógica e institucional (Holliday, 1994). Este autor aboga por una sociología y antropología del aula que permita entender los factores que los participantes del aula traen a ésta y que inciden directamente en el aspecto *micro*, es decir, en el comportamiento específico en la clase de LE. La sociología del aula nos permitiría determinar principios comunes a distintas sociedades, que quizás puedan ser aplicados a todas las aulas, mientras que la antropología podría ayudar a identificar los rasgos específicos de cada sociedad y cómo influyen en sus comunidades de aprendizaje.

En el lenguaje habitual tendemos a utilizar la palabra "cultura" en un sentido muy general, por ejemplo cuando hablamos de la cultura de una determinada sociedad o de cierto país. Sin embargo, dentro de un contexto social existen las llamadas "*culturas de actividades específicas*", por ejemplo la cultura de la gestión y dirección de empresas, la cultura científica y la cultura de los profesores o de los alumnos (Holliday, 1994). Estas culturas no son permanentes, sino temporales, en algunos casos no tienen una tradición dilatada y, además, cada individuo puede ser (y generalmente lo es) miembro de varias de estas culturas simultáneamente. Estos son también los rasgos que caracterizan a la cultura del aula, que se forma cuando sus miembros se reúnen con el objetivo común de aprender y se disuelve cuando pasa el tiempo de la clase.

Al hilo del concepto de cultura creemos también importante dar cuenta de la distinción entre cultura a gran escala ("*large culture*") y cultura a pequeña escala ("*small culture*"), distinción que también propone Adrian Holliday y que está directamente relacionada con la ya explicada en el párrafo anterior. La cultura a gran escala es una cultura de tipo étnico, nacional o internacional; por el contrario, la cultura a pequeña escala se refiere a cualquier grupo social cohesivo (Holliday, 1999). La cultura del aula, como "*situación social especial*" que es (Breen, 1986), es una cultura a pequeña escala, no necesariamente sujeta a distinciones entre países: "*small cultures, no matter how temporary, are not anomalous, are not subservient to large cultures, and constitute a seamless mélange which stretches across national boundaries.*" (Holliday, 1999: 240).

La diferencia entre "*large culture*" y "*small culture*" no es una diferencia de tamaño, sino de paradigma. Es decir, no quiere decir que las culturas a pequeña escala estén subordinadas a las culturas a gran escala, sino que presuponen un enfoque diferente para su investigación. En el caso de las culturas a gran escala se aplica un enfoque que da cuenta básicamente de las diferencias entre ellas, bien sea en términos étnicos o en términos de diferencias nacionales. Sin embargo, en el caso de las culturas a pequeña escala, el enfoque se ocupará necesariamente de los procesos sociales que van emergiendo en ellas, ya que cada una de ellas es "*a dynamic, ongoing group process which operates in changing circumstances to enable group members to make sense of and operate meaningfully within those circumstances.*" (Holliday, 1999: 248).

Resumiendo lo expuesto hasta ahora, he aquí los principales rasgos que presenta la cultura del aula:

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

A estas alturas de nuestro planteamiento general sobre la naturaleza de la cultura del aula, sus rasgos y los factores que inciden en ella, conviene examinar una definición más amplia que la ofrecida anteriormente y que recoge la interacción que se produce entre las creencias, actitudes y expectativas de los aprendices y su proceso de aprendizaje de la LE, teniendo en cuenta creencias y valores de una sociedad a través de la perspectiva de un grupo específico:

Classroom culture refers to the complex of attitudes and expectations which shape learners' sociocultural personality in the classroom, and thereby their interaction with their language study. The concept certainly incorporates aspects of learners' national or regional cultures, but it is also influenced by the social, economic and ideological climate which prevails in their home culture at any one point in time and by the peer group or subculture to which the learners belong. The concept of classroom culture thus encapsulates many of the beliefs and attitudes of the society in question, but as they are perceived and experienced by the specific group of learners concerned. (Tudor, 1996: 141-142)

Cada aprendiz de LE que acude al aula tiene una identidad marcada por su entorno sociocultural que interactúa con su proceso de aprendizaje. Por tanto, estamos hablando de conceptos y procesos activos, no estáticos ni pasivos. Según esta definición, queda claro que no podemos reducir nuestro estudio de las culturas del aula a factores de carácter nacional, sino que hemos de considerar cómo perciben e interpretan los individuos que acuden al aula los valores vigentes en la sociedad en la que viven. Cada aula constituye una especie de interfaz entre los valores vigentes en el entorno sociocultural y su interpretación por parte de los participantes, tanto alumnos como profesor.

Cortazzi y Jin ofrecen una definición de culturas de aprendizaje muy orientada al trabajo en el aula:

By the term 'culture of learning' we mean that much behaviour in language classrooms is set within taken-for-granted frameworks of expectations, attitudes, values and beliefs about what constitutes good learning, about how to teach or learn, whether and how to ask questions, what textbooks are for, and how language teaching relates to broader issues of the nature and purpose of education. In many classrooms both teachers and learners are unaware that such a culture of learning may be influencing the processes of teaching and learning. A culture of learning is thus part of the hidden curriculum. (Cortazzi y Jin, 1996: 169)

Estos dos autores refuerzan el papel crucial que desempeñan las creencias, tanto de los profesores como de los alumnos, en cómo se constituyen y cómo se caracterizan las culturas de aprendizaje. Su postura sobre el "currículo oculto" amplía la de Nunan (1989), que consideraba las discrepancias entre la percepción que tienen los alumnos de su proceso de aprendizaje y la del profesor como "*the hidden agenda*", es decir, como aquello que el profesor le transmite involuntariamente al alumno por medio de su actuación pedagógica y los procedimientos que aplica en el aula. Para Cortazzi y Jin (1996) es toda la cultura de aprendizaje la que forma parte de ese currículo oculto, ya que está imbuida fundamentalmente de dos influencias: la socialización educativa por la que ha pasado cada alumno y las condiciones socio-económicas de cada sociedad. Flowerdew y Miller (1995), en su concepto de "*cultura académica*", dejan claro que ésta está integrada por una serie de valores, roles, supuestos, actitudes y modelos de comportamiento compartidos tácitamente y no necesariamente de forma explícita por los participantes en los procesos que se generan en el aula.

Para concluir este planteamiento general que tiene como objetivo delimitar y explicar el concepto de culturas de aprendizaje, consideramos relevante referirnos a la aplicación que Michael P. Breen hace del concepto de cultura al aula, basándose en su experiencia docente y en la de otros colegas. Breen (1986) considera insuficientes dos metáforas vigentes en el mundo de la investigación de la enseñanza y del aprendizaje de LE: el aula como laboratorio experimental, metáfora de la que parte la investigación en adquisición de L2, y el aula como discurso, metáfora de la que parte la investigación centrada en el aula. Él propone la metáfora del aula como un arrecife de coral ("*coral gardens*"), concepto que toma de los estudios de Malinowski, ya que a su juicio conlleva tres requisitos para la investigación del aula de LE: representa un enfoque antropológico, expresa la necesidad de que el investigador se acerque al aula con una cierta dosis de humildad antropológica, es decir, como si no supiera nada acerca de ella, y presupone descubrir lo que las personas invierten en una situación social más que fiarse de lo que podría observarse como inherente a dicha situación.

Para Breen, está claro que el aula es una "*cultura genuina*" y un "*acontecimiento social*". En ella, él distingue ocho rasgos fundamentales e inevitables, sin valorarlos como positivos o negativos:

- La cultura del aula es interactiva, refiriéndose a la interacción verbal y no verbal que se produce entre sus participantes. Esta interacción parte de la asunción de que las personas pueden aprender en grupo.
- La cultura del aula es diferenciada, puesto que es percibida e interpretada por sus integrantes de diferente manera, lo cual puede llevar incluso a desacuerdos, expectativas frustradas y conflictos. Uno de los pilares del aula será, por tanto, la negociación.
- La cultura del aula es colectiva, ya que el individuo tiene que adaptar su proceso de aprendizaje a los recursos socio-psicológicos del grupo. El aprendiz experimenta, por una parte, un proceso de aprendizaje individual y, por otra, participa de un proceso colectivo de enseñanza-aprendizaje.
- La cultura del aula es altamente normativa y evaluativa. La identidad personal de cada aprendiz como tal está fuertemente influida por la socialización educativa por la que ha pasado. El aula es un entorno en el que profesores y alumnos se juzgan mutuamente, con el fin de comprobar si se adecúan a los parámetros tácitamente establecidos.
- La cultura del aula es asimétrica, ya que se basa en el principio de que el profesor dispone de gran cantidad de información no disponible para los alumnos. Asimismo, las obligaciones y los derechos de unos y otros son diferentes. Por otra parte, no sólo existe asimetría entre el profesor y los alumnos, sino también entre estos mismos.
- La cultura del aula es inherentemente conservadora, aspecto que se puede constatar cuando se intenta introducir algún tipo de innovación. Según Breen, ésta es una prueba fehaciente de que el aula es una cultura, porque según él, en una cultura auténtica sus miembros buscan seguridad y una relativa armonía en un entorno satisfactorio para ellos. Cada aula persigue un equilibrio social y emocional, resistiéndose a cualquier factor que amenace este orden.
- La cultura del aula se va construyendo en común y requiere de procesos de negociación, sea ésta implícita o explícita. Lo que una persona aprende en el aula es la síntesis dinámica de una experiencia individual y colectiva al mismo tiempo.
- La cultura del aula es significativa en su inmediatez; lo que resulta ser significativo para profesor y alumnos no es sólo lo que ellos hacen y dicen o cómo se comportan, sino la racionalización que cada uno de ellos hace de dichos procesos.

Para resumir la postura de Breen, citaremos la siguiente frase, en la que él sintetiza los procesos que tienen lugar en el aula como contexto social y como experiencia cultural: "*It [the classroom] can be a particular social context for the intensification of the cultural experience of learning.*" (Breen, 1986: 154, énfasis del autor). Esta experiencia cultural que se desarrolla en el aula tiene una dimensión observable en tanto en cuanto los aprendices interpretan las tareas (que Breen entiende en su más amplio sentido, es decir, todo tipo de actividad que se realiza en el aula y que tiene como objeto facilitar el aprendizaje) que han de realizar directamente influidos por el grupo social en el que están inmersos. Por tanto, una cosa son las tareas tal y como han sido diseñadas antes de llevarlas al aula (según Breen "*tasks-as-workplans*") y otra, a menudo muy diferente, las tareas según son percibidas e interpretadas por los

aprendices dentro del aula ("*tasks-in-process*"). De ahí la importancia de tener en cuenta las aportaciones de los aprendices al aula a la hora de evaluar los procesos que tienen lugar en ella (Breen, 1987, 1989).

Tal y como señalan autores como, por ejemplo, Canagarajah (1999), Cortazzi (1990) o Tudor (2002), las creencias y expectativas de un aprendiz están modeladas por sus experiencias de aprendizaje previas, sobre todo las experiencias escolares, en cuyo marco ha sido socializado como aprendiz, siguiendo modelos que configuran la cultura del aula en la que ha crecido. Según indica Shamim: "*Teachers teach as they were taught and in the process socialise learners into well-established patterns of classroom behaviour. Hence, norms of teaching/learning behaviour are set up in a community.*" (Shamim, 1996: 114).

Cada persona tiene modelos de pensamiento, sentimiento y actuación potencial que ha ido aprendiendo a lo largo de su vida, principalmente durante la infancia; estos modelos son los que Hofstede denomina "*mental programs*" o "*software of the mind*" (Hofstede, 1997). Cada persona pertenece a diferentes grupos y categorías culturales al mismo tiempo y, por tanto, está dotada de diversas "capas" de programación mental que corresponden a niveles como el nacional, regional, étnico, lingüístico, de género, generacional, etc. Hofstede propone dimensiones de las culturas nacionales, que tratamos aquí porque, según él, influyen en las culturas del aula y del aprendizaje. El principio básico que guía a este autor no es crear estereotipos, sino disponer de parámetros que hagan posible el descubrimiento de determinadas tendencias en las diferentes culturas. En concreto, sugiere cuatro dimensiones, que explicamos a continuación, con ejemplos relativos a la cultura del aula:

- Mayor o menos distancia con respecto al poder ("*power distance*"), es decir, cómo se maneja la relación con la autoridad. A esta dimensión nos referimos cuando nos preguntamos, por ejemplo, si los alumnos tienen mucho respeto al profesor y no cuestionan su autoridad o si sólo intervienen en clase cuando el profesor lo solicita.
- Colectivismo *versus* individualismo, es decir, si el interés del grupo prevalece sobre el individual o viceversa. En una sociedad de tendencia colectivista, por ejemplo, el alumno individual tenderá a no hablar voluntariamente ante el pleno de la clase.
- Femenidad *versus* masculinidad: una sociedad tiende a la masculinidad cuando los roles de género están muy diferenciados y a la femineidad cuando se solapan. En términos de cultura del aula, si ésta tiene tendencia a la masculinidad, los alumnos intentan hacerse "visibles", llamar la atención, para lo que compiten unos con otros; si predomina la dimensión femenina, en la cultura de aula se valorará la solidaridad como valor fundamental.
- Tendencia más o menos acusada a evitar la incertidumbre ("*uncertainty avoidance*"), es decir, la forma de gestionar aquello que surge de manera imprevista. Por ejemplo, en las culturas de aprendizaje con esta tendencia los alumnos suelen esperar que el profesor, como experto en la materia, pueda dar respuesta a todas las preguntas.

Al igual que Hofstede, Littlewood (1999, 2000) previene contra la formación de estereotipos de aprendices. Afirma que seguirán existiendo, porque son una forma que tenemos de organizar el mundo social tan complejo en el que vivimos. Sin embargo, hemos de aceptar que deforman la realidad o que constituyen sólo una parte de la misma. El presente trabajo comparte la postura que este autor formula de la siguiente manera: "*A more enlightening way forward must be to abstract from the stereotypes the key dimensions which underlie our perceptions of them [...] and view all learners, wherever they may be, as located differentially along these dimensions. From this foundation we may then uncover, not stereotypes, but general trends or patterns of distribution amongst different groups of learners, both within the same culture and in different cultures.*" (Littlewood, 1999: 89-91; énfasis del autor).

Todos estos rasgos que predominan en una cultura determinada son aprendidos por cada individuo en su proceso de socialización educativa, que tiene lugar mayoritariamente en la fase infantil y en el ámbito escolar. Entendemos por socialización el proceso durante el cual el individuo aprende de forma implícita o explícita a comportarse e incluso a pensar de acuerdo con los valores predominantes en la sociedad en la que vive; la socialización es un proceso de transmisión cultural. El concepto de socialización ha sido ampliamente aplicado para explicar la adquisición de la lengua materna; sin embargo, aquí nos referimos a las experiencias educativas previas de los aprendices de una LE como socialización educativa, cuya importancia en la formación de creencias, valores y expectativas de un aprendiz queda fuera de duda (Cortazzi, 1990; Reid, 1999). Dentro del sistema educativo de una determinada sociedad, los alumnos se socializan de acuerdo con determinados modelos de lo que es considerado como "buen" aprendizaje y "buena" enseñanza, lo que es visto por alumnos y profesores como "normal" en el aula. No obstante, consideramos importante señalar que la socialización educativa se efectúa a través de la interacción en el aula y, por tanto, a través de la lengua, tal y como señalan autores como Schieffelin y Ochs (1986), Peters y Boggs (1986) y Watson-Gegeo (2001).

Es ésta una socialización cognitiva (Edwards y Mercer, 1987), puesto que, dentro de una determinada sociedad, el sistema educativo tiene una cultura epistemológica propia, en cuyo marco se va construyendo lo que estos autores llaman "*common knowledge*", es decir el conocimiento compartido tácitamente por los participantes del aula, parte de lo que ellos denominan "*hidden agenda*". Basándose en los presupuestos de Bruner y Vygotsky, estos autores distinguen dos tipos de conocimiento educativo: conocimiento ritual, de carácter procedimental y basado en rutinas, y conocimiento basado en principios, reflexivo y no ligado a un determinado curso de acción. El objetivo del paso de los alumnos por el sistema educativo es que logren adquirir ambos tipos de conocimiento y que sean capaces de distanciarse de su propio aprendizaje, reflexionando sobre él.

Sin embargo, sería demasiado limitado reducir este concepto de socialización educativa a un producto del sistema educativo que presenta un determinado *status quo* no modificable. A pesar de la ya mencionada influencia de

experiencias de aprendizaje previas por las que han pasado los alumnos, el comportamiento en el aula no constituye un elemento estático, sino que se va construyendo en base a un frágil equilibrio entre fuerzas que se oponen por parte de los profesores y de los alumnos (Allwright, 1996). Este autor considera la socialización como proceso, observable en el aula, y como producto, es decir, cuando vemos el comportamiento de aprendizaje de determinados alumnos que han experimentado ciertos procesos de socialización educativa. De acuerdo con esta concepción procesual de la socialización, a la hora de introducir innovaciones didácticas será necesario "socializar" a los aprendices de acuerdo con nuevas formas de aprender a aprender (Cortazzi, 1990). En resumen: la socialización educativa como proceso integrante de la cultura de aprendizaje es un proceso dinámico sobre el que se puede, y en muchos casos, se debe actuar con el fin de modificar los hábitos de aprendizaje de los alumnos.

Una vez explicado el concepto de culturas del aula o culturas de aprendizaje y vista la importancia de los procesos de socialización, presentamos a continuación varios enfoques que intentan captar de diferentes formas la realidad de las diferentes culturas del aula: la teoría sociocultural, el enfoque ecológico y la teoría del caos.

La investigación sobre el aprendizaje de las lenguas se mueve en un *continuum* entre dos polos: el que considera el aprendizaje como algo personal, que depende de las capacidades individuales de cada persona, y el que ve el aprendizaje como fruto de la interacción social y lingüística. En primer lugar, podemos hablar de aspectos intrapersonales y en segundo lugar de aspectos interpersonales (Coughlan y Duff, 1994; van Lier, 1996). Estos autores advierten del uso de "task" como concepto de uso unitario en la investigación, ya que la actividad que genera en el aula será muy diferente, dependiendo de cada aprendiz y de cada grupo de aprendices. Por tanto, abogan por no separar los datos obtenidos en la clase de LE del contexto sociocultural en el que se han recogido. Thorne se hace eco también de esa tensión entre las teorías cognitivas y sociales de la adquisición de LE y aboga por una posición que incluya y tenga en cuenta debidamente ambos factores, ya que: "*Second language learning is a process involving the copresence of intra- and interpsychological activity, environments with histories, and an ongoing negotiation of social identity.*" (Thorne, 2000: 224).

Varios autores (véase Lantolf, 2000a) han aplicado la teoría sociocultural tal y como fue concebida por Vygotsky al estudio del aprendizaje y de la enseñanza de LE. Según esta teoría, el aprendizaje de una LE es un proceso significativo atribuible a la participación de los aprendices en actividades de interacción social, que a su vez, contribuyen al desarrollo de la mente del individuo. Este principio se basa en la concepción de que la mente humana es una mente mediada, ya que usamos símbolos para mediar y regular nuestras relaciones con otros (Lantolf, 2000b). Esos símbolos pueden ser, por ejemplo, los signos de una lengua. Aplicando estas premisas al aula de LE, ejemplo de actividad mediada, tendremos que ser especialmente cautelosos, ya que las actividades que se realizan en ella cambian continuamente, pero, además, no podemos

fiarnos de lo que observamos en la superficie y creer que todos los participantes están haciendo lo mismo, sólo porque se están comportando de una manera muy similar al llevar a cabo una determinada actividad. Se impone, por tanto, una metodología de investigación que dé cuenta de las dinámicas internas del aula y que las respete al mismo tiempo. Éste es precisamente el objetivo del enfoque ecológico, al que nos referiremos un poco más adelante.

A la investigación tradicional sobre la mente y el comportamiento del individuo, basada en principios cognitivistas individuales, la teoría sociocultural aporta tres dimensiones más: cómo, dónde y por qué actúa la persona (Lantolf, 2001). El punto de partida es la consideración de los aprendices no como entes con un determinado funcionamiento mental que propicia o dificulta el aprendizaje, sino como personas. La siguiente afirmación es toda una declaración de principios:

We believe that learners have to be seen as more than processing devices that convert linguistic input into well-formed (or not so well-formed) output. They need to be understood as people, which in turn means we need to appreciate their human agency. As agents, learners actively engage in constructing the terms and conditions of their own learning. (Lantolf, 2001: 145)

Por tanto, un principio fundamental de la teoría sociocultural es la consideración de los aprendices como agentes, es decir, como personas que no se limitan a adaptarse al entorno en el que están inmersos, sino que lo transforman de forma activa (Donato, 2000). No en vano la teoría sociocultural se inscribe en el marco teórico de la teoría de la actividad, que intenta captar esa oscilación entre el comportamiento individual y social no como "gran teoría" general, sino observando cada caso en particular (Lantolf y Genung, 2000). La ventaja de la teoría de la actividad, según estos autores, es su fuerza explicativa de los procesos dinámicos que tienen lugar en el aula, justamente por estar basada también en el principio de la mediación. La consecuencia de la aplicación de este principio al uso del lenguaje es clara: "*Hablar del lenguaje como una actividad de mediación significa hablar del lenguaje como una herramienta para hacer cosas en el mundo, para reproducir tanto como para cambiar la realidad.*" (Duranti, 1997: 71). Aceptar esto tiene implicaciones indudables en el campo de la investigación de lenguas, así como en el ámbito de la metodología.

De la misma forma que la teoría de la actividad y la teoría sociocultural, el enfoque ecológico tiene como objetivo considerar los procesos y fenómenos que surgen en el aula dentro del entorno al que pertenecen. El énfasis en el contexto social en el que sitúa el aula requiere tener en cuenta las condiciones que influyen en ella con el fin de realizar "*ecologically robust research.*" (Thorne, 2000: 224) o trabajo de investigación que sea "*ecologically valid*" (Watson-Gegeo, 2001: 341), es decir, que incorpore todas las dimensiones del contexto *macro* y *micro* que sean relevantes.

La ecología como ciencia de la naturaleza tiene por objeto estudiar la relación de los seres vivos entre ellos y con su entorno. Hace ya tiempo que en la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas se vienen utilizando metáforas relacionadas con la naturaleza y los seres vivos y, en algunos casos, también con la ecología. Sirvan como ejemplo las siguientes: "*vida en las aulas*" (Shulman, 1986: 51), "*ecosistema*" (Holliday y Cooke, 1982: 126; Shulman, 1986: 53) "*coral gardens*" (Breen, 1986, basándose en Malinowski, 1935), "*the classroom and its environment*" (Holliday, 1994: 15), "*the classroom as a microcosm*" (Holliday, 1994: 16). En este sentido es interesante la metáfora del inglés con fines específicos como planta que ha de crecer en suelos diferentes y bajo condiciones muy variadas tal y como la desarrollan Holliday y Cooke (1982).

La base de todas estas metáforas, que es también la que justifica el enfoque ecológico, es el reconocimiento de la enorme complejidad del aula como lugar donde confluyen personas que interactúan entre sí y con el contexto en el que se encuentran. Esta interacción es dinámica y multidimensional, es decir, se encuentra en continuo proceso de cambio y no es lineal, por ejemplo, en la búsqueda de relaciones inmediatas de causa-efecto. Es una visión que afecta a todo el proceso de aprendizaje, ya que "*el aprendizaje debe ser contemplado holísticamente, poniendo énfasis tanto en las relaciones y en las interacciones como en los participantes y en el contenido de lo que se aprende.*" (Williams y Burden, 1997: 197).

Shulman (1986) menciona cuatro características de la investigación ecológica: atiende a la interacción entre las personas y el medio en el que se encuentran como relación recíproca, no intenta aislar causas y consecuencias del aprendizaje y de la enseñanza sino estudiarlos como procesos continuamente interactivos, considera el contexto del aula como incluido dentro de otros contextos (reivindicación en la que insiste también Holliday, 1994) y tiene en cuenta las fuentes que nos proporcionan datos sobre procesos no observables, como pueden ser pensamientos, percepciones, etc. La metodología de investigación que se revela como más adecuada para no perder de vista ninguna de esas premisas es la etnografía. No es de extrañar, por tanto, que los autores que abogan por un enfoque ecológico sean partidarios también de la investigación etnográfica (Shulman, 1986; van Lier, 1988, 2000a, 2000b; Tudor, 2002; Watson-Gegeo, 1988, 2001).

El enfoque ecológico aplicado al estudio del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas no es nuevo: hace ya varias décadas que Holliday y Cooke (1982) publicaron uno de los trabajos pioneros, basándose en su interpretación del currículo comunicativo como currículo de procesos (Breen y Candlin, 1980), en el que se considera el aula como una amalgama dinámica de objetivos, métodos y evaluación que, a su vez, se encuentran en interacción con las actitudes y expectativas de las personas implicadas en ella. Según estos autores, el problema principal al que se enfrenta la enseñanza del inglés con fines específicos no se plantea *a priori*, antes de iniciar un programa sin tener en cuenta el contexto en el que se va a poner en marcha, sino que lo fundamental sería considerar las características del "ecosistema" dentro del

cual se va a trabajar, lo que implica poner atención a cuestiones de recursos humanos e investigación social.

Uno de los más destacados defensores de este enfoque es Leo van Lier, que lo sitúa en la base de una lingüística educativa que él propaga como "*ecología humana de la cual forma parte el aula*" (van Lier, 2000b: 115). Según él, la lingüística tiene que desplazar su centro: de la búsqueda de la corrección hacia presupuestos ecológicos. Los argumentos de van Lier se basan en una crítica a tres principios que subyacen a lo que él denomina "*pensamiento científico estándar*" (van Lier, 2000a):

- El trabajo científico, cuando es considerado como riguroso, simplifica y selecciona aspectos determinados de una realidad extremadamente compleja, prefiere la explicación más sencilla posible que dé cuenta de un fenómeno y disecciona los problemas y los divide en partes para analizar cada una de ellas por separado.
- Considera que el aprendizaje se realiza en el cerebro, independientemente del enfoque que se aplique en su investigación. El cerebro se encarga de procesar información y en eso se basa el hecho de aprender.
- Toda actividad o interacción se relaciona de forma indirecta con el aprendizaje. La mente humana es prácticamente lo mismo que el cerebro a un nivel un tanto más abstracto.

Basándose en premisas de la teoría sociocultural vygotskiana y del constructivismo, van Lier concibe un enfoque ecológico que pone en tela de juicio los tres principios anteriores y establece estos otros:

- No trata de reducir al máximo el fenómeno investigado, sino que se ocupa también de los factores que van emergiendo a partir de él a diferentes niveles.
- No todo lo que constituye aprendizaje puede ser explicado en términos de procesamiento cerebral.
- Para comprender el aprendizaje es fundamental tener en cuenta la actividad social y perceptiva del aprendiz, especialmente la interacción verbal y no verbal en la que se implica. Es decir, estos aspectos no simplemente facilitan el aprendizaje, sino que constituyen en sí aprendizaje.

Según una perspectiva ecológica que relaciona al individuo con su entorno, el aprendizaje es "*the development of increasingly effective ways of dealing with the world and its meanings.*" (van Lier, 2000a: 246). Por tanto, ésta es una perspectiva holística y dinámica que considera a la persona de forma integral y como ser social. En palabras de este autor, se trata de un "*enfoque orgánico*" (van Lier, 2000b). Como ya reivindicaron Vygotsky y Piaget, la interacción con otras personas y con el propio entorno constituye un elemento formativo de cada persona. Por tanto, educación, lingüística y ecología son tres ámbitos estrechamente relacionados entre sí. Van Lier aboga no sólo por un enfoque ecológico, sino por una lingüística ecológica, que defina el lenguaje a través de su uso en interacción significativa: "*I am therefore proposing an educational and ecological linguistics which redefines language as part of a larger semiotic,*

embedded in the human and physical ecology of language development." (van Lier, 2000b: 123).

El entorno en el que se mueve el individuo le proporciona actividades significativas que éste desarrolla junto con otros, de ahí que van Lier aplique el término "*affordance*", que en ecología designa a una característica del entorno que es relevante para algún organismo capaz de percibirla. Al aplicar este enfoque a la investigación sobre el aprendizaje de lenguas, este autor sustituye el término "*input*" por el de "*affordance*", es decir, el entorno no sólo ofrece material lingüístico que puede ser captado y aprovechado por el aprendiz, sino que le proporciona ocasiones para actuar con la lengua, sin que esto establezca una relación lineal de causa-efecto. El aprendiz participa de forma activa en su proceso de aprendizaje, y no se limita a "recibir" material lingüístico. Desde el punto de vista pedagógico, será importante proveer un entorno rico en posibilidades de acción y de interacción y facilitarle el acceso al aprendizaje.

Desde el punto de vista de la investigación, será preciso estudiar el aprendizaje de LE en su contexto, documentándolo de manera meticulosa. La investigación ecológica pone de relieve las conexiones esenciales entre acción y contexto. No es de extrañar, por tanto, que van Lier sea uno de los principales defensores de la etnografía como enfoque de investigación educativa (van Lier, 1988). Este autor propone una "*ecolingüística de la educación*" que sea una teoría de la práctica con cuatro enfoques básicos: una teoría del lenguaje o semiótica, una teoría del contexto o ecología, una teoría del aprendizaje o interaccionismo social y una teoría de la investigación o teoría de la complejidad (van Lier, 200b).

El otro autor que se decanta por el enfoque ecológico al que nos vamos a referir es Ian Tudor. Tudor considera que es preciso ver la enseñanza de lenguas como la interacción dinámica de diferentes "*racionalidades*", teniendo en cuenta que una "*racionalidad*" es un conjunto de principios que guían la toma de decisiones en un determinado ámbito, en definitiva, una especie de lógica interior que determina cómo se percibe una determinada situación y qué objetivos se establecen en ella (Tudor, 1998). El autor distingue cuatro categorías de "*racionalidad*":

- "*Racionalidades*" de los alumnos, que modelan la interacción de éstos con su proceso de aprendizaje. Están compuestas por un conjunto de actitudes, creencias y expectativas que determinan su percepción del proceso de aprendizaje y cómo lo abordan. En definitiva, la realidad subjetiva del aprendizaje diferirá de unos alumnos a otros, en algunos casos de manera drástica. Como dificultad añadida en el aula, esta "racionalidad" entrará en contacto e interactuará con las otras tres.
- "*Racionalidades*" de los profesores, que no son técnicos que se limitan a aplicar una determinada metodología lista para su uso, sino que la perciben e interactúan con ella según factores que tienen que ver con su personalidad, con sus actitudes y con su experiencia personal y profesional. Es decir, la metodología que se hace visible en el aula no resulta de los

factores inherentes a la propia metodología, sino a la interpretación y puesta en práctica que de ella hace el profesor. No en vano existe el concepto de "*culturally embedded teaching practices*" (Ellis, 1996: 213), es decir, de prácticas pedagógicas no aisladas del mundo exterior, sino "incrustadas" por así decirlo en la cultura en la que se realizan.

- "*Racionalidades*" socioculturales, que indican que ni el profesor ni los alumnos abandonan su identidad sociocultural cuando entran en el aula. Por tanto, habrá que tener en cuenta no sólo las actitudes y los sistemas de valores y de creencias del profesor y de los alumnos, sino también de la sociedad en la que se mueven. Estas "*racionalidades*" revelan la influencia que ejercen las diferentes tradiciones pedagógicas y de aprendizaje, en las que se enmarcan las culturas de alumnos o culturas de aprendizaje.
- "*Racionalidades*" metodológicas, que parten de la base de que detrás de un enfoque o de un método hay una "racionalidad" sobre la enseñanza de LE, una determinada forma de concebirla. Cuando esta "*racionalidad*" no coincide con las otras tres puede surgir tensión en el aula. Por tanto, la opción en favor de un tipo de metodología u otra no puede nunca ser neutra.

Tanto en los procesos de aprendizaje y enseñanza de una LE como en su investigación debemos considerar debidamente y estudiar estas cuatro "*racionalidades*" sin queremos captarlos en toda su complejidad. Por eso, Tudor aboga por una perspectiva ecológica de la enseñanza de lenguas, que ha de ser básicamente una perspectiva dinámica (Tudor, 2001) e integral: "*An ecological perspective involves exploring language teaching and learning within the totality of the lives of the various participants involved, and not as one sub-part of their lives which can be examined in isolation.*" (Tudor, 2003: 4).

Este autor propone pasar de la perspectiva tecnológica del aprendizaje y de la enseñanza de LE vigente hasta ahora, que se centra en la metodología como tecnología de aplicación universal, a una perspectiva ecológica que se centre en la realidad subjetiva asumida por los participantes de estos procesos y en la interacción dinámica existente entre metodología y el contexto local en el que se aplica; de ahí su reivindicación de un "*enfoque local*" (Tudor, 2002, 2003). Sin embargo, estas dos perspectivas no tienen por qué ser incompatibles. La perspectiva tecnológica, por una parte, incluye materiales y metodología y aporta así opciones diversas para uso de los profesores y la ecológica, por otra, atiende los aspectos humanos y contextuales que forman parte de ese uso de la tecnología. Entre ambas perspectivas bien puede existir una tensión, que en definitiva es la que debería existir también entre la teoría y la práctica de la enseñanza. La perspectiva tecnológica asume una relación lineal entre *input* e *intake*, mientras que la perspectiva ecológica se ocupa de la realidad del aula tal y como es vivida en un contexto determinado (Tudor, 2003).

A la hora de poner en práctica la perspectiva ecológica, Tudor (2003) menciona cuatro líneas orientativas para tomar decisiones pedagógicas:

- Las decisiones pedagógicas han de ser tomadas a nivel local, es decir, no se puede partir de la base de que una metodología estándar puede propiciar el

aprendizaje en cualquier contexto, sino que hay que buscar la metodología que sea significativa en un determinado contexto.

- Las decisiones pedagógicas han de incluir un componente etnográfico. Como ya hemos mencionado, la opción por una variante metodológica u otra no es neutra. Si examinamos cuidadosamente las bases de un enfoque o método determinado, podremos llegar a saber cómo van a entenderlo y ponerlo en práctica los profesores y alumnos en un contexto dado. La idea fundamental no es lo que un determinado método intenta transportar, sino el significado que adquiere para las personas inmersas en un determinado contexto.
- Como consecuencia de lo anterior se impone la investigación de las diferentes culturas de aprendizaje, que ya hemos descrito detalladamente.
- Es fundamental explorar las dinámicas de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Tudor, 2001). La que Tudor considera perspectiva tecnológica asume una relación lineal entre los principios metodológicos y la realidad pedagógica. Sin embargo, la perspectiva ecológica parte de la complejidad de los factores que interactúan en el aula, de ahí que este autor considere que la teoría de la complejidad pueda ser útil en la investigación de las aulas de LE.

Si adoptamos una perspectiva ecológica tendremos que ir más allá de la teoría que aparece en publicaciones académicas y habremos de acercarnos a la realidad del aula, para poder vivir con su complejidad (Tudor, 2001). Dicha realidad es compleja y no presenta relaciones lineales de causa-efecto que se puedan estudiar como tales. Por eso, es relevante comprobar hasta qué punto una nueva tendencia científica, hasta ahora únicamente aplicada a las ciencias de la naturaleza, puede aportar conocimientos interesantes en este ámbito: la teoría de la complejidad y el caos, centrada en la explicación y descripción de sistemas dinámicos y no lineales.

Coincidiendo con Ian Tudor y con Leo van Lier en su reivindicación de no limitarnos a buscar explicaciones reduccionistas de fenómenos tan complejos como los que surgen en el aula, Larsen-Freeman (1997) explica los paralelismos que, a su entender, existen entre los sistemas complejos no lineales tal y como se dan en la naturaleza y los que surgen en la adquisición de una lengua. La autora menciona diez características de estos sistemas: son dinámicos, complejos, no lineales, caóticos, impredecibles, sensibles a las condiciones iniciales (es decir, si éstas cambian levemente, el comportamiento posterior puede sufrir modificaciones considerables), abiertos, sensibles al *feedback*, tienen capacidad de adaptación y auto-gestión.

Según esta autora, no sólo los sistemas complejos no lineales y el lenguaje tienen mucho en común, sino también dichos sistemas y la adquisición de una L2, es decir, ésta última es un proceso dinámico, complejo y no lineal. Es dinámico porque el aprendiz va desarrollando constantemente su interlengua, es complejo, puesto que hay múltiples factores que inciden en él y es no lineal porque el aprendiz no aprende un ítem y pasa luego al siguiente, sino que avanza y retrocede, a veces más rápido y en ocasiones más lentamente. No sin cierto escepticismo y una dosis de autocritica, Larsen-Freeman revisa cinco

ámbitos de la investigación en L2 a la luz de la teoría del caos: los mecanismos de adquisición de la L2, la definición de aprendizaje, la estabilidad e inestabilidad de la interlengua, los diferentes grados de éxito en el aprendizaje y los efectos de la enseñanza.

A pesar de ciertas reservas expresadas por la autora, ésta considera que la teoría del caos y de la complejidad tiene potencial suficiente para contribuir al conocimiento que tenemos del lenguaje y de su adquisición, básicamente porque ayuda a dejar de pensar en dicotomías o factores que se excluyen mutuamente y contribuye a incluir factores que también son relevantes, porque evita el conformarse con dar soluciones simples a problemas complejos, porque aporta metáforas relacionadas con la naturaleza que nos pueden ser muy útiles para describir fenómenos de adquisición de L2, porque nos ayuda a poner en primer plano unos problemas y en segundo plano otros, porque evita la formación de teoría simplemente basada en relaciones lineales de causa-efecto, porque pone de relieve los detalles e impide que éstos, que pueden ser muy importantes, sean pasados por alto en la investigación y porque, a pesar de ello, nos empuja a no perder de vista el todo y analizarlo como tal. Todas estas razones sustentan la creencia de que el proceso de aprendizaje de una LE es enormemente complejo y como tal ha de ser investigado, sin simplificaciones ni reduccionismos.

Después de esta revisión de teorías, que pretende clarificar el concepto de culturas de aprendizaje y explicarlo con cierto detalle, como conclusión de este apartado mencionaremos algunos estudios cuyo objetivo es captar las influencias culturales que pueden haber influido en las creencias de los alumnos inmersos en diferentes culturas. A nuestro juicio, una carencia que presentan algunos de dichos estudios es que están basados en un concepto de cultura nacional, considerado por Atkinson (1999) como de signo tradicional. Un ejemplo de dichos estudios es la investigación de Tumposky (1991), que se apoya en el concepto de "*social context*" como entorno que influye en las creencias de los aprendices. Éste seguramente no es un concepto suficiente, como también subraya Holliday (1994). Si bien Tumposky declara como objetivo explorar las creencias de universitarios con diferentes experiencias de socialización en cuando a la lengua, no tiene en cuenta la socialización educativa propia de las culturas que quiere estudiar. En otro estudio, por ejemplo, se presenta el "*social framework*" como factor que diferencia a los aprendices, pero se insinúa el posible efecto de las "*diferencias educativas*", sin explicitar en qué consisten éstas (Chryshochoos, 1991).

En general, las investigaciones que se apoyan en una conceptualización basada en las culturas nacionales (Horwitz, 1999; Littlewood, 2000; Tumposky, 1991) no han encontrado diferencias significativas entre los aprendices provenientes de un entorno sociocultural u otro. Sin embargo, Horwitz (1999) habla de una posible influencia de las diferentes prácticas instruccionales, que considera diferente de las posibles diferencias culturales. Por otro lado, la autora sugiere la existencia de "*a world culture of language learning and teaching*" que traspasa las fronteras nacionales, con lo que implícitamente está aludiendo al concepto de cultura del aula, sin fundamentar, no obstante, su

estudio en él. Horwitz admite las carencias del cuestionario *BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)*, aplicado en su estudio, para detectar posibles influencias culturales en las creencias de los aprendices, precisamente por haber eliminado del cuestionario las diferencias idiosincrásicas en aras de obtener un instrumento de validez general.

A pesar de las carencias mencionadas, existe una gran variedad de estudios publicados en cuya concepción o metodología se tiene especialmente en cuenta el contexto cultural en el que están inmersos los aprendices. De esa variedad y de la abundancia de dichos estudios en el ámbito no perteneciente a los países occidentales, en muchos casos como una "rebelión" ante valores didácticos y metodología establecidos y difundidos desde dichos países, dan cuenta los dos cuadros siguientes, que no pretenden ser exhaustivos, pero sí ser una muestra representativa del trabajo realizado hasta la fecha:

<i>Investigaciones sobre aprendices procedentes de países occidentales</i>	
Alemania/Dinamarca	Legenhausen (1999)
España	Block (1994)
Estados Unidos	Chen (2003) Horwitz (1999) Kern (1995)
Inglaterra/Grecia	Chryshochoos (1991)
Unión Soviética/EEUU	Tumposky (1991)

<i>Investigaciones sobre aprendices procedentes de países no occidentales</i>	
Asia	Ellis (1996) Littlewood (1999, 2000) Rao (2001)
Cultura árabe	Cortazzi (1990)
China	Cortazzi (1990) Cortazzi y Jin (1996) Ho y Crookall (1995) Rao (2002) Tudor (1996)
Egipto	Holliday (1992, 1994)
Hong-Kong	Flowerdew y Miller (1995), aprendices de etnia china Kember (2001)
Indonesia	Coleman (1996b), comparación con Gran Bretaña
Irán	Holliday (1994), aprendices iraníes en Gran Bretaña
Japón	Beebe (1994) Cortazzi (1990) Kubota (1999) Sakui y Gaies (1999) Sower (1999)
Pakistán	Shamim (1996)
Sri Lanka	Canagarajah (1999)
Sudáfrica	Barkhuizen (1998)
Vietnam	Sullivan (2000)

En la investigación de las diferentes culturas de aprendizaje, será preciso no aceptar las diferencias culturales como verdades incuestionables, como rasgos de un determinado grupo *per se*, sino que habrá que explorarlas permanentemente con ayuda de un enfoque etnográfico. En opinión de Kubota se impone la necesidad de un "*multiculturalismo crítico*" que no sólo respete debidamente la diversidad cultural, sino que la investigue de forma crítica y enmarcada en el contexto social, económico y político en el que surge (Kubota, 1999).

En el aula pueden confluír varias culturas de aprendizaje diferentes, por lo que; sin embargo, éstas no tienen por qué ser excluyentes, ni siquiera incompatibles, como subraya Tudor (2003). Es más, aprendices y profesor pueden beneficiarse de la sinergia que puede surgir, siempre y cuando tanto unos como otros reflexionen conjuntamente sobre ello. He aquí una buena justificación para esta reflexión: "*An important implication of seeing the classroom as a culture is that more is going on between people than the transfer of knowledge and skills between the members of the classroom group.*" (Holliday, 1994: 31). Si consideramos el aula como lugar donde se construyen significados, no sólo directamente relacionados con la lengua que los alumnos están aprendiendo, sino también con su forma de aprender, aceptaremos que la enseñanza de una LE es una forma de negociación contextual, no necesariamente o no siempre explícita, pero sí una negociación en la cual tanto alumnos como profesor están a la búsqueda de que se les reconozca su identidad como tales (Tudor, 1998). Esta cualidad negociativa de la enseñanza de una LE surge de forma abierta y explícita cuando se intenta introducir una innovación en el aula. Pero de ello nos ocuparemos en un apartado posterior.

3.6. POSIBLES CONFLICTOS ENTRE EL PENSAMIENTO DE ALUMNOS Y PROFESORES

Considerando lo ya expuesto sobre creencias de profesores, creencias de alumnos y funcionamiento de las culturas de aprendizaje, no es de extrañar que, con "racionalidades" tan diversas (Tudor, 1998) en juego, sea difícil que éstas siempre se encuentren en armonía. Por tanto, la posibilidad de que surjan conflictos entre el pensamiento y la percepción de profesores y alumnos ante lo que ocurre en el aula es muy plausible. En este tipo de conflictos nos centraremos en el presente apartado, sin desdeñar la posibilidad de otros que pueden surgir, por ejemplo entre el pensamiento del profesor y el enfoque metodológico que ha de poner en práctica, o entre ésta y el pensamiento del alumno. A este último conflicto dirigiremos nuestra atención en el próximo apartado.

Holliday considera que el surgimiento de conflictos entre el pensamiento de los profesores y los alumnos es prácticamente inevitable, puesto que: "*The students want one thing out of the classroom process, and the teacher something else.*" (Holliday, 1994: 143). Holliday aplica al aula de LE los conceptos de "ritmo" (*pace*) y "flujo" (*flow*), refiriéndose con *pace* se refiere al ritmo de movimiento, acciones y acontecimientos que afectan el significado y el curso de la comunicación y con *flow* a la interrelación entre las personas que participan de la interacción o que intentan establecerla. Cuando el ritmo del profesor es diferente al de los alumnos el flujo es bajo. lo cual propicia el conflicto. Por el contrario, cuando el ritmo del profesor se encuentra en armonía con el de los alumnos el flujo es alto y se minimiza la posibilidad de conflicto. Como señala el mismo autor, es muy probable que el conflicto se acentúe si profesor y alumnos pertenecen a culturas diferentes (véase, por ejemplo, Cortazzi y Jin, 1996), puesto que el ritmo suele variar de unas a otras, pero no es éste el único problema, ya que, independientemente de su nacionalidad o procedencia, profesores y alumnos pertenecen a culturas (de enseñanza y de aprendizaje) diferentes, como también apuntan autores como Holliday (1994) o Cambra Giné (2003).

Compartimos la idea de David Nunan de que los aprendices son participantes activos en su propio proceso de aprendizaje y de que, si bien existe un cierto estrato cultural que se superpone a lo que ocurre en el aula, lo que es considerado por los aprendices como actividad efectiva o productiva está influido por las actitudes, creencias y prácticas de cada aprendiz (Nunan, 2000). Por otro lado, la actuación del profesor se rige por una serie de máximas de buena actuación pedagógica basadas, por una parte, en sus creencias personales sobre lo que es enseñar bien y, por otra, en su racionalización y conceptualización de la enseñanza (Richards, 1996).

A estas alturas, son ya de sobra conocidos los estudios de diarios que reflejan un conflicto, a veces de dimensiones considerables, entre la actuación del profesor, influida por sus creencias sobre qué es y en qué consiste enseñar una LE, y la percepción del alumno, filtrada a su vez por sus creencias sobre lo que significa aprender una LE. En dichos estudios se hace patente el alto grado

de ansiedad que pueden llegar a causar esos conflictos, así como la pérdida de motivación por parte del alumno (véase, por ejemplo, Bailey, 1980, 1983; Díaz Martínez, 1998; Lantolf y Genung, 2000). Schumann (1980), en uno de los primeros estudios de diarios publicados, constata posibles conflictos entre lo que el alumno quiere aprender (*language learning agenda*) y lo que el profesor pretende enseñar (*teaching agenda*).

Podemos encontrar ya una cierta cantidad de estudios que se fijan como meta investigar pensamiento, percepción y actuación de profesores y sus alumnos, en busca de relaciones o influencias mutuas. A este respecto destacan los estudios de Beebe (1994), Block (1994), Kern (1995), Nunan (1988, 1989) o Rao (2001). Holliday (1994), Nunan (1988, 1989) y Richards y Lockhart (1994) presentan revisiones de estudios sobre este tema. En otros estudios, la constatación de diferencias considerables entre la percepción de los alumnos y de sus profesores se produce de forma accidental, sin que constituya el objetivo primordial de la investigación (Barkhuizen, 1998; Cortazzi y Jin, 1996). A continuación, procedemos a describir brevemente los estudios cuyo objetivo expreso es precisamente dar cuenta de esa relación entre el pensamiento de los alumnos y de sus profesores. Los tratamos aquí en conjunto, plenamente conscientes de que en realidad investigan factores diferentes (percepciones, expectativas, concepto de lo que es un buen alumno o un buen profesor, evaluación de actividades o creencias), porque partimos de la base de que el trasfondo de dichos factores está constituido precisamente por las creencias, tanto de los alumnos como de los profesores.

En su estudio etnográfico, Beebe (1994) se propone investigar cómo se conceptualizan y llevan a cabo las clases de inglés como lengua extranjera, basándose en la visión que tienen un grupo de alumnos y su profesora de las actividades realizadas en el aula. La principal conclusión a la que llega la autora es que, mientras que los alumnos tienden a describir las actividades en términos de elementos lingüísticos que aparecen en ellas y se proponen como objetivo primordial la corrección absoluta, la profesora busca fundamentalmente el intercambio de información significativa. Unos y otra difieren sustancialmente en su percepción del propósito de las diferentes actividades. No obstante, la profesora logra evitar el conflicto eligiendo, por ejemplo, un manual que se acerca a las expectativas de sus alumnos y adaptándolo a los objetivos que ella había planteado para la clase.

David Block se propone describir un día en la vida de una clase (1994), concretamente de una clase de inglés como lengua extranjera en una institución dedicada a la formación profesional para los negocios en Barcelona. Block sugiere que tanto profesores como alumnos actúan de acuerdo con sistemas muy diferentes para describir y atribuir objetivos a las actividades realizadas en el aula, por lo que es de crucial importancia tener en cuenta la perspectiva del alumno y la del profesor. Este autor, además, completa esas dos perspectivas con la suya como observador. En su análisis, Block observa que no todos los participantes en el aula llegan a captar todas las actividades que se realizan en ella y que, en las diferentes fases de la clase, la profesora y los alumnos adoptan una "orientación de logro" o "de supervivencia", según se

involucren realmente o no, pero frecuentemente no coinciden en la misma orientación en una determinada fase de la clase, excepto en una fase de evaluación que no agrada ni a los alumnos ni a la profesora. La diferencia es, por tanto, considerable, tanto más si tenemos en cuenta que el autor aventura la posibilidad de que parezca que la percepción de alumnos y profesora está más cercana justamente allí donde en realidad se aleja más.

Kern (1995) utiliza como instrumento de investigación el ya mencionado cuestionario *BALLI* para comparar las creencias de un grupo de universitarios californianos aprendices de francés (N=288) sobre el aprendizaje de una LE con las de sus profesores (N=12) y con las de otro grupo de alumnos (procedentes de un estudio anterior realizado por Horwitz, la creadora del *BALLI*, en 1988). Kern se propone investigar asimismo el cambio en las creencias de los alumnos en relación con las de sus profesores, con el propósito de averiguar hasta qué punto influyen las creencias de éstos en las de sus alumnos. La incidencia mutua de las creencias y percepciones de profesor y alumnos es uno de los puntos de partida del llamado enfoque interaccionista, que parte de la interacción como constitutiva de los procesos cognitivos, también de los procesos de construcción del pensamiento (Pekarek Doehler, 2000). Para Cambra Giné la influencia mutua entre profesores y alumnos a nivel de pensamiento y representaciones queda patente en esta cita, cuya primera parte ya incluimos al tratar las creencias de los profesores:

L'action éducative ne se limite pas à la transmission de savoirs: des valeurs sont aussi transmises à travers les comportements et les règles du jeu établies tacitement ou explicitement. Les consignes, sollicitations, reprises, réparations, évaluations modèlent constamment le comportement verbal des apprenants et ont une influence certaine dans la formation des systèmes de RCS [representations, croyances, savoirs] des apprenants. Et inversement, les perceptions que les enseignants ont des représentations de leurs élèves, [...], les idées qu'ils se font de ce que pensent, préfèrent ou détestent, savent ou ne savent pas leurs élèves, pénètrent dans leurs RCS et les modifient. (Cambra Giné, 2003: 272).

Volviendo al estudio de Kern (1995), la conclusión fundamental a la que llega el autor es que los promedios de cada grupo revelan una correlación muy alta, es decir, una fuerte relación entre las creencias de alumnos y profesores. Sin embargo, si se toma al individuo, y no el promedio de un grupo, como unidad de análisis y se comparan las creencias de cada alumno sólo con las de su propio profesor, surgen diferencias notables. Si bien es cierto que el autor descubre paralelismos entre las creencias de los alumnos y los profesores investigados, en algunos ámbitos se abre un abismo entre ellas, concretamente en lo relativo al aprendizaje de la pronunciación (que para los profesores no constituye un tema importante, pero los alumnos lo consideran crucial), a la corrección de errores (es el ítem del cuestionario que mayor variación presenta, probablemente debido al hecho de que, a lo largo del curso, los alumnos cada vez son más conscientes de lo difícil que les resultará corregir y evitar errores) y a la importancia de aprender reglas gramaticales (con la que los profesores no están de acuerdo, pero numerosos alumnos sí). En estos tres ámbitos, las

creencias de alumnos y profesores están más distantes al final que al principio del curso. Kern concluye que no importa lo que diga el profesor, sino lo que éste evalúe, ya que es esto lo que le transmite a los alumnos el mensaje implícito de qué es lo realmente relevante en su proceso de aprendizaje.

Tras presentar una revisión de trabajos relevantes, David Nunan (1988, 1989) llega a la conclusión, corroborada por su propio estudio con datos procedentes del *Adult Migrant Education Programme* australiano (Willing, 1985), de que, a pesar de la valoración positiva que hacen numerosos profesores de las actividades de corte comunicativo, muchos aprendices adultos prefieren actividades más "tradicionales", puesto que las creencias que ellos poseen sobre el aprendizaje de una LE también lo son. Con esto coincide el estudio de Barkhuizen (1998) con aprendices sudafricanos, que valoran muy positivamente actividades mecánicas (usar el diccionario, aprender cosas sobre nombres, verbos y adjetivos, aprender ortografía y aprender cosas sobre los tiempos de los verbos) en cuanto al disfrute que les produce en clase, a la utilidad que le atribuyen para aprender inglés en el aula y a la utilidad que le ven para su futuro. Esta valoración sorprendió sobremanera a los profesores de dichos alumnos, ya que ellos tenían otra percepción muy diferente.

Según los datos que aporta Nunan, sólo hay una concordancia entre profesores y alumnos: la importancia que conceden a la práctica de la conversación. Las discordancias más extremas se pueden observar en tres ámbitos: corrección de errores (como ya señalaba Kern, 1995), descubrimiento de errores por parte de los propios alumnos y trabajo en parejas. Nunan apunta a que las diferencias entre las percepciones de los alumnos y del profesor pueden deberse al entorno sociocultural y a las experiencias previas de aprendizaje de los primeros, así como a la influencia del enfoque comunicativo en la formación de los segundos. Este investigador aboga por una solución del conflicto basada en aportar el máximo posible de información a los alumnos sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza que tienen lugar en el aula y en establecer una negociación continua con ellos, aspecto en el que también incide Barkhuizen (1998). Según Nunan, el profesor ha de "convencerlos" del valor que tienen las actividades comunicativas. Para él, la labor del profesor no consiste solamente en enseñar la LE, ya que "*they [the learners] need to be taught what it means to be a learner.*" (Nunan, 1988: 96). Reiteramos en este punto que Nunan se refiere a aprendices adultos y no a escolares.

En opinión de este mismo autor, la mayor parte de los conflictos entre profesor y alumnos está relacionada con los procesos que se dan en el aula, más que con los contenidos. Muchos de esos conflictos están causados, en su opinión, por la falta de información de los alumnos con respecto al currículo "oficial" y por lo que él llama "currículo oculto", es decir, aquél que es transmitido a los alumnos de forma implícita a través de la disparidad existente entre lo que el profesor dice y lo que hace (Nunan, 1989).

En un estudio reciente, Rao (2001) compara estilos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto de Asia oriental con el propósito de reclamar que se adapte la forma de enseñar a la forma de aprender de los alumnos miembros

de una determinada comunidad. Rao propone fundamentalmente cuatro vías de solución concretas a este conflicto, que se presenta sobre todo al enfrentarse estilos de enseñanza occidentales con estilos de aprendizaje tradicionalmente orientales: diagnosticar los estilos de aprendizaje de los alumnos, adaptar el estilo de enseñanza a dichos estilos de aprendizaje, fomentar cambios en el comportamiento de aprendizaje de los alumnos animándolos a que amplíen sus recursos y proporcionar actividades agrupando a los alumnos que tengan estilos de aprendizaje similares. En definitiva, lo que Rao propone es la integración de un tipo de *learner training* en un curso de LE con alumnos asiáticos, partiendo de la base de que, si se acercan las posturas de profesores y alumnos, los resultados serán más satisfactorios.

Pero, ¿cuáles son los efectos potenciales de estos conflictos existentes entre el pensamiento de profesores y alumnos? Cortazzi (1990) argumenta que si las expectativas de profesores y alumnos coinciden o, por lo menos, están cercanas, el aprendizaje será más fácil, pero, si son muy diferentes, pueden constituir una barrera para el aprendizaje. Este principio general es compartido por los autores que investigan sobre este tema. Richards y Lockhart (1994), desde un punto de vista que afecta incluso al ámbito personal, arguyen que a partir de estos conflictos pueden surgir malentendidos y desconfianzas por parte de profesores y alumnos. Rowsell (1992) atribuye a dichos conflictos la falta de asistencia a clase y, en último extremo, el abandono del curso por parte de los alumnos adultos. Lantolf y Genung (2000), al igual que los otros autores de estudios de diarios ya mencionados, consideran que dichos conflictos hacen que disminuya notablemente la motivación del aprendiz.

Y, por último, ¿existen posibles vías de solución a estos conflictos? Cortazzi y Jin (1996) proponen la combinación de diferentes culturas de aprendizaje en una "sinergia cultural", que tiene por objeto concienciar a profesores y alumnos sobre dichas diferencias, explicitarlas y reflexionar sobre ellas en el transcurso del proceso de aprendizaje y enseñanza. Por lo tanto, dicha sinergia cultural presupone el desarrollo de una competencia intercultural en cuanto a la capacidad de aprender a aprender. Según estos dos autores, dicha sinergia supondría una aculturación bidireccional que beneficia a ambas partes y no perjudica a ninguna, y no una aculturación o asimilación por parte de una de ellas.

Nunan (1989) recomienda como solución consultar y negociar con los alumnos tanto contenidos como metodología, animarlos a que formulen sus propios objetivos comunicativos, formar a los profesores en autoevaluación y evaluación de la enseñanza e incluir elementos de "aprender a aprender" en todos los programas de LE. De esta forma nos acercaríamos a un currículo interactivo, como reclama van Lier (1996), y a la introducción de entrenamiento específico para aprendices (*learner training*), como sugieren Wenden (1986a) o Rao (2001).

Después de citar numerosos ejemplos concretos de conflictos de creencias y expectativas en el aula, Prabhu (1992) aboga precisamente por no recomendar procedimientos específicos para solventarlos, sino por considerarlos producto

de la interacción de diferentes fuerzas en el aula. Prabhu considera que la amalgama de personalidades que confluyen en el aula requiere soluciones de carácter individual, irreductibles a modelos comunes. En su opinión, la personalidad del profesor constituye un factor clave en dicha interacción de fuerzas. En definitiva, debido al carácter pedagógico pero también social del aula, de lo que se trata para todos sus participantes es de proteger la propia imagen. En caso de conflicto, tanto alumnos como profesor darán preferencia a las opciones que les permitan salvaguardar su imagen y su autoestima. En definitiva, se trata de una relación de equilibrio entre estabilidad y cambio:

The routines of a classroom lesson are not just routines but carriers of a more complex though less perceptible balance of the different forces at work. Consequently, the more well-established the routines are, the more settled the balance is. The reverse is also true: the more stable and comfortable the balance is to teachers and learners, the more quickly and firmly the routines get established, becoming less and less open to change. (Prabhu, 1992: 234).

Abordaremos este tema del cambio pedagógico y la resistencia ante él en el siguiente apartado, ocupándonos también de otro concepto que surge como posible alternativa para la resolución de estos conflictos: el concepto de pedagogía apropiada o diseño metodológico apropiado (Holliday, 1994), como metodología en cuyo marco los profesores pueden aprender de las culturas de sus alumnos, entendidas como culturas de aprendizaje, y reaccionar ante ellas.

3.7. LOS ALUMNOS ANTE UNA SITUACIÓN DE CAMBIO PEDAGÓGICO. LA RESISTENCIA A LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO EN LAS CREENCIAS. LA NECESIDAD DE "UNA PEDAGOGÍA APROPIADA"

En el apartado dedicado a las culturas de alumnos expusimos ya el concepto de "racionalidades" tanto de los alumnos y profesores como las socioculturales y metodológicas (Tudor, 1998), y explicamos cómo existe una relación de interacción entre ellas. En el apartado precedente a éste, hemos tratado el conflicto potencial entre las "racionalidades" de alumnos y profesores. En éste nos centraremos primero en el posible conflicto que puede surgir entre las "racionalidades" de los alumnos y las metodológicas y posteriormente en el conflicto potencial entre las "racionalidades" socioculturales y las metodológicas, especialmente en el marco de una situación de innovación, en la que se aspira a un cambio pedagógico (Tudor, 2001). El conflicto surge cuando los aprendices se resisten al el cambio propuesto.

Como ya hemos apuntado, la enseñanza de una LE es una forma de negociación contextual, en ocasiones implícita, que se hace explícita cuando se trata de introducir una innovación en el aula (Tudor, 1998). Los participantes en el aula, tanto alumnos como profesor, negocian sus identidades a través de las actividades que tienen lugar en ella hasta que llegan a lo que Ian Tudor denomina un cierto *modus vivendi* que les permite abordar de forma estable el trabajo en el aula. Es muy probable que algunos de los participantes estén más satisfechos con dicho *modus vivendi* que otros, por lo que éstos últimos provocan el cambio, que, obviamente, también puede venir desde fuera, en forma de innovación curricular, por ejemplo. En este caso, comenzará de nuevo la negociación, con objeto de que todos los participantes "acomoden" sus posturas ante el cambio.

Como señalan Breen y Littlejohn (2000) se trata ésta de una negociación de carácter procedimental, cuya principal función en el aula de LE es gestionar el aprendizaje y la enseñanza como una experiencia de grupo. A través de esta negociación, se llega a un currículum común a todos los participantes en el aula a través de la toma de decisiones abierta y explícita. Según estos autores, ésta es la esencia de los sílabos o programas orientados hacia los procesos.

Si no se pone en marcha una negociación ante la perspectiva de un cambio pedagógico, la reacción más esperable será la resistencia al cambio por parte de los alumnos. Según Breen, esta reacción es comprensible si partimos de la base de que el aula de LE es una "cultura genuina", conservadora *per se*, ya que: "*A genuine culture in one in which its members seek security and relative harmony in a self-satisfactory milieu.*" (Breen, 1986: 147). Ante una situación de cambio será necesario un cierto tiempo para asimilar dicho cambio o, de lo contrario, éste será rechazado por ser considerado una desviación del programa común que alumnos y profesor ya habían negociado tácitamente. Desde este punto de vista, un grupo de aprendices puede llegar a considerar una innovación como amenaza: "*In essence, a classroom group seeks a particular social and emotional equilibrium just as soon as it can – even one*

which may seem to be antithetical to learning. It will subsequently resist any threat to the newly established order." (Breen, 1986: 147). Cada grupo funciona según unas "reglas del juego" propias que propician el mantenimiento de la cultura del grupo en cuestión.

En la mayor parte de los trabajos de investigación que se dedican a este ámbito se utiliza la expresión "resistencia a la innovación" (excepto, por ejemplo, "reticencia", usado por Chen, 2003). Canagarajah (1999) establece una distinción entre "resistencia", entendida como una reacción negativa pero con claridad ideológica y de forma activa, y "oposición", que a su juicio es ambivalente y pasiva. Este autor declara encontrar en sus investigaciones más bien oposición que resistencia y aboga por atender a las múltiples culturas que los alumnos aportan al aula y a cómo intervienen éstas en su funcionamiento. En el presente trabajo no distinguiremos entre resistencia y oposición, sino que seguiremos la siguiente definición de resistencia como "*the clash between the beliefs and assumptions of the learners, entrenched in the culture of the community, and the 'culture' of the innovative methodology.*" (Shamim, 1996: 106).

Dentro del ámbito de la investigación sobre la resistencia a la innovación se han publicado hasta ahora numerosos estudios que describen las dificultades que pueden surgir al intentar introducir en países asiáticos el enfoque comunicativo de enseñanza de una LE (por ejemplo, Ellis, 1996; Littlewood, 1999, 2000; Rao, 2001, 2002) o la autonomía del aprendiz (véase Chen, 2003; Ho y Crookall, 1995). Algunos estudios se han realizado incluso con profesores locales, intentando valorar su percepción de dichas dificultades (véase Li, 1998). Es ésta una situación de innovación considerada como extrema, por enfrentarse en ella las formas de enseñar y de aprender occidentales, caracterizadas por seguir los principios del enfoque comunicativo y de la autonomía del aprendiz, y las orientales, tradicionalmente más centradas en la autoridad absoluta del profesor como transmisor de conocimientos, en la repetición y memorización como formas esenciales de aprendizaje y en la corrección sistemática de errores, tal y como subraya Press en su investigación de las posibles relaciones entre etnicidad y actitudes hacia la autonomía en el aprendizaje de una LE con aprendices asiáticos en el Reino Unido (estudio citado por Benson, 2001).

Uno de los estudios clásicos sobre resistencia por parte de los aprendices ante un intento de innovación metodológica es el trabajo de Shamim (1996), en el que la autora informa sobre su propia experiencia al tratar de introducir elementos del enfoque comunicativo en sus clases de inglés a nivel universitario en Pakistán. Sus alumnos reaccionaron ofreciendo una resistencia considerable, tanto de forma implícita como abierta. La profesora empezó informando a sus alumnos de la innovación que pensaba llevar a cabo, confiando en que se establecería en el aula un debate sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza, dado que sus alumnos eran futuros profesores de inglés, y les facilitó el material necesario. Sin embargo, al parecer esto no fue suficiente: los alumnos se resistían a la innovación, quejándose de la cantidad de trabajo que tenían que realizar y llegando incluso a boicotear la clase.

Los principales problemas a los que se enfrentó Shamim estaban relacionados con sus intentos de establecer un debate en clase sobre las lecturas realizadas y de introducir trabajo en grupos. Los estudiantes preferían que la profesora dictase clases magistrales, porque estaban convencidos de que no podrían aprender sin que la profesora les transmitiese los conocimientos relevantes. Al final del curso, cuando se acercaba la época de los exámenes y aumentaba notablemente la tensión entre los estudiantes, la profesora decidió aumentar sus intervenciones en clase y volvió a asumir más autoridad. Shamim se muestra sorprendida de que las técnicas mediante las que supuestamente se facilitaría una atmósfera distendida y libre de ansiedad en el aula – tal era su objetivo – se habían convertido en una fuente de tensiones y conflictos para toda la clase.

Esta autora se da cuenta de que, a pesar de que el profesor intente negociar con sus alumnos e involucrarlos en las tomas de decisiones, éstos no necesariamente aceptan en primera instancia una innovación. Es más, si la percepción de los alumnos sobre la innovación difiere considerablemente de la del profesor, puede surgir una situación de conflicto permanente que impida el funcionamiento del aula y que obligue al profesor a aceptar compromisos o incluso a abandonar la innovación antes de haber podido llevarla a cabo. Esta investigadora, consciente de la importancia del elemento cultural en todos los procesos de cambio, deduce que su hipótesis inicial, basada en una aculturación de los alumnos, que adoptarían la innovación de forma gradual, era totalmente falsa. Reconoce como error el no haber tenido en cuenta lo suficiente el efecto de las diferentes fuerzas culturales en las creencias de los aprendices sobre la estructura de la autoridad en el aula y sobre la distribución de roles y responsabilidades, así como el hecho de que no tuviera lugar una negociación real con los alumnos antes de iniciar la innovación, máxime teniendo en cuenta que ésta chocaba frontalmente con la cultura de la comunidad en la que se encontraba el aula. Se trataba, en definitiva, de un conflicto de valores.

El caso descrito por Shamim puede considerarse como uno de los casos de "rechazo del tejido" (*tissue rejection*), metáfora proveniente de la cirugía utilizada por Adrian Holliday para referirse a la no aceptación o rechazo de una innovación curricular: "*The curriculum innovation is thus seen as a new, implanted organ; the host body is the institution into which it is introduced.*" (Holliday, 1994: 134). El autor explica este rechazo de forma concisa: "*The innovation is sooner or later rejected because it does not fit.*" (Holliday, 1992: 403).

Según Holliday, éste es un fenómeno relativamente frecuente en proyectos internacionales de inglés como LE, y se da cuando la innovación que se lleva a una determinada institución tiene que seguir funcionando de forma autónoma sin el apoyo exterior del que dispone al principio. Holliday identifica como causa de este rechazo el no investigar de forma adecuada y tener en cuenta a lo largo de todo el proceso de innovación el llamado "orden informal" de dicha institución, es decir, lo que realmente ocurre en ella, en contraposición con el

"orden formal", que constituye la visión oficial de lo que debería ocurrir en ella. Este autor aboga por una recogida de datos adecuada a este propósito, que a su juicio ha de ser etnográfica. Siguiendo con la metáfora médica que él aplica, el análisis de necesidades etnográfico que propugna sería como el estudio inmunológico previo al trasplante, que ayudará a dilucidar si el nuevo tejido será aceptado o rechazado por el organismo que lo recibe. Los problemas suelen surgir porque hay "*cirujanos demasiado ambiciosos*" e "*inmunólogos inexpertos*" (Holliday, 1994: 135).

En nuestra opinión, esta visión puede ser considerada como un tanto pasiva, ya que parte de una institución que "recibe" el trasplante, es decir, la innovación. Por tanto, compartimos la visión de Tudor (1998), que se resiste a ver el rechazo como un fracaso, especialmente negativo para los expertos que han desarrollado la innovación y han intentado aplicarla, sino que lo considera de forma más constructiva como una forma de negociación en la que los participantes locales (por ejemplo, el centro en el que se introduce la innovación, sus profesores y sus alumnos) manifiestan su insatisfacción retirando su apoyo. Si no se han creado canales de negociación explícita, puede ser que ésta sea la única forma que dichos participantes tienen de expresar su disconformidad. De aquí la gran importancia que, como hemos apuntado al principio de este apartado, tiene la negociación explícita.

Tudor presenta como posible resultado positivo de la negociación la adopción de determinados aspectos del programa que se propone como innovación de forma diferente a como habían sido concebidos por sus creadores ("*token adoption*"). Éste es el caso cuando, por ejemplo, los profesores usan los materiales propuestos de forma diferente a como estaban planteados originariamente. Este fenómeno se suele dar cuando las autoridades educativas tienen poder sobre los profesores, de forma que éstos tienen que plegarse a lo que dichas autoridades proponen, por lo menos de forma superficial o aparente. No quiere decir que los profesores adopten realmente la innovación y la hagan funcionar tal y como fue diseñada.

Pero, ¿qué relación existe entre una determinada innovación y las creencias de los alumnos, el tema que nos ocupa de manera central en el presente trabajo? A este respecto, coincidimos plenamente con Ian Tudor cuando afirma:

The way in which a learner will perceive and react to a given pedagogical option is closely related to the assumptions which he brings to his language study from his socialisation and prior educational experience. Changes in study techniques therefore represent changes in culturally-based patterns of behaviour. [...] Teachers and course planners envisaging methodological innovation need therefore to explore the subjective realities via which the innovation will be perceived and interpreted by the learners concerned. (Tudor, 1996: 143-144)

Por tanto, y como ya subrayamos convenientemente en el capítulo dedicado a las creencias de los alumnos, éstos percibirán e interpretarán la innovación que se les ofrece a través del filtro de sus creencias. La cuestión que se nos

plantea es si una innovación pedagógica o metodológica puede hacer cambiar las creencias de los aprendices. No nos centraremos aquí en las creencias de los profesores, que según algunos autores son susceptibles al cambio (Pajares, 1992; Richardson, 1996), aunque no sin problemas (Prabhu, 1992) y no sin un entrenamiento específico (Peacock, 2001).

De forma más general, debemos plantearnos si las creencias de los aprendices pueden cambiar, desarrollarse, evolucionar, o si permanecen estáticas a lo largo del tiempo, sobre todo teniendo en cuenta que muchos autores que se han dedicado a su estudio coinciden en afirmar que son ideas altamente estables (Grotjahn, 1991; Ortega y Gasset, 1959; Wenden, 1991; Williams y Burden, 1997). Por otro lado, numerosos autores resaltan que las creencias pueden ser modificadas e incluso que una de las funciones del profesor es ayudar a sus alumnos a modificar creencias erróneas que dificultan su aprendizaje (Benson y Lor, 1999; Cotterall, 1999; Horwitz, 1987; Mantley-Bromley, 1995; Mori, 1999). Una de las formas en las que se plantea el cambio progresivo en las creencias de los aprendices, y por tanto en sus actitudes y en su forma de abordar el aprendizaje, es a través de un entrenamiento específico ("*learner training*"), tal y como proponen, por ejemplo, Bassano (1986), Benson (2001), Cotterall (1995, 1999), Puchta (2001), Riley (1997) o Wenden (1986a, 1991, 1998).

Tras estos apuntes introductorios sobre la posibilidad del cambio en las creencias de los aprendices de una LE, pasamos a describir algunos estudios que han considerado este aspecto como parte de la investigación que acometen.

Mori (1999), en su estudio de aprendices de lengua japonesa en EEUU, constata que las creencias no pueden cambiar fácil ni rápidamente, pero concluye que pueden ser modificables. A juicio de Mori, es posible que la cantidad de instrucción incida en las creencias de los aprendices. Éstas parecen no ser simplemente rasgos psicológicos, sino dependientes de las diferentes experiencias de aprendizaje. Por tanto, dichas experiencias podrían influir en las creencias de los aprendices y contribuir a modificarlas.

En la investigación de White (1999) queda patente que la exposición de los aprendices a una innovación, como es la instrucción autodirigida, conlleva un cambio en sus expectativas. A pesar de que sería inapropiado establecer una relación causa-efecto entre innovación y cambio de creencias, sí parece por lo menos indudable que la exposición a una nueva situación de aprendizaje hace que el pensamiento de los aprendices pase por un proceso de reajuste.

Los resultados del estudio de Kern (1995) sobre las creencias de universitarios californianos aprendices de francés y sus profesores aplicando el ya mencionado cuestionario *BALLI* (véase también el apartado dedicado a los conflictos entre el pensamiento de alumnos y profesores) sugieren que las creencias de los profesores constituyen uno de los muchos factores que afectan a las creencias de los aprendices sobre cómo se aprende una LE. Kern parte de esta hipótesis ya desde el principio de su estudio, basándose en dos

argumentos: el hecho de que los aprendices consideren a sus profesores como expertos en cuestión de aprendizaje de una LE y la suposición de que los profesores llevan al aula sus propias creencias a través de sus prácticas docentes. El autor del estudio pudo constatar al final del mismo cómo a nivel global, es decir, tomando el promedio de todos los alumnos y de todos los profesores, no hubo modificaciones significativas. Sin embargo, sí las hubo a nivel individual. De ahí la necesidad que plantea Kern de realizar estudios que exploren el pensamiento de cada individuo.

Al igual que Mori, Kember (2001) concluye que cambiar las creencias de los aprendices no es un proceso rápido, porque, según él, el desarrollo epistemológico de un individuo no es fácil y puede llegar a ser incluso un proceso traumático. Cuanto más fundamental sea una creencia, y más arraigada esté en el pensamiento de la persona y más relacionada con otras, más difícil será hacer que cambie. En todo caso, para provocar un cambio en las creencias de los aprendices, es imprescindible confrontarlos con una situación de aprendizaje en la que sus creencias resulten incompatibles con el trabajo desarrollado en el aula. Dado que las creencias sobre aprendizaje, enseñanza y conocimiento forman un sistema, al intentar modificar uno de esos ámbitos se afecta también a los otros. Con el fin de evitar conflictos que perjudiquen el proceso de aprendizaje, el autor propone: "*It would appear more conducive to satisfactory longer term outcomes to introduce a measure of exposure to alternative forms of teaching, and to accompany them with strategies to ease the transition from one belief set to another.*" (Kember, 2001: 218). Es decir, se trata de exponer a los alumnos a una situación nueva para ellos, que cuestione sus creencias, y darles cierto apoyo o entrenamiento específico. Este autor está convencido de que la innovación en la enseñanza puede ser exitosa, si se respeta la siguiente premisa: "*When an innovation is introduced students need time to adapt and steps to ease the transition process.*" (Kember, 2001: 220).

Anita Wenden, ya citada numerosas veces a lo largo de este trabajo, diseña todo un "plan de acción" para modificar las actitudes y creencias de los aprendices (Wenden, 1991). Su plan parte de la base de que los aprendices carecen de conocimiento estratégico suficiente para cambiar sus actitudes con respecto a cómo abordan su proceso de aprendizaje. Por tanto, el objetivo del plan es promover dicho conocimiento como vía de cambio. Este objetivo global es desglosado por Wenden en objetivos parciales para cada una de las sesiones de las que se compone el plan, teniendo en cuenta que la autora no los concibe como objetivos lineales, sino con superposiciones entre unos y otros: recopilar datos sobre los aprendices, planificar el contenido de las sesiones siguientes del plan y elegir los temas de debate, elicitar el contenido previo sobre el tema en cuestión que traen los aprendices al aula, presentarles otras formas de pensar sobre dicho tema, ayudarles a comprender y asimilar esa información, relacionar esta información nueva con la previa que ya tenían los aprendices y, por fin, aplicarla de modo práctico diseñando planes de cambio individuales. La última sesión está concebida para reiniciar el ciclo, es decir, para planificar el contenido de las sesiones siguientes.

Wenden se basa en cuatro principios teóricos básicos que, a su juicio, pueden servir de orientación a la hora de diseñar planes de acción para cambiar las creencias y las actitudes. Estos principios son los siguientes:

- Exposición a un tipo de comunicación persuasiva, es decir, un tipo de comunicación que presenta información que induce al cambio mediante argumentos que pueden ser explícitos o implícitos. Esta información está basada en datos sobre las creencias de los aprendices y las posibles razones que subyacen a ellas. Por tanto, este principio asume que si se confronta a los aprendices con información nueva y convincente para ellos sobre un tema determinado, se puede conseguir que se replanteen su visión sobre ese tema y la revisen o modifiquen.
- Importancia de que los aprendices elaboren la información que se les presenta, es decir, que sean conscientes de su conocimiento previo, que revisen la información nueva y la relacionen con dicho conocimiento y que saquen sus propias conclusiones, que serán integradas así en su sistema de creencias. Estamos hablando, por tanto, de un procesamiento activo de la información.
- Factores relacionados con la motivación, de los que depende la intensidad con la que los aprendices se implicarán en la elaboración activa de la nueva información. Los factores a los que se refiere Wenden son: la relevancia personal que la nueva información tiene para cada aprendiz; la responsabilidad personal, que será mayor si los aprendices han elegido el tema que están elaborando, con lo cual se vuelve a poner de manifiesto la importancia de la negociación; la variedad de fuentes de las que proviene la nueva información, que hará que los aprendices estén más dispuestos a procesarla que si se trata de una fuente única; una atmósfera distendida y positiva que ayude a los aprendices a tratar con aspectos negativos de la comunicación, como miedo o ansiedad. En resumen, este principio parte de la base de que la motivación personal de cada uno de los aprendices es fundamental en el proceso de cambio de sus creencias.
- Factores relacionados con la capacidad de comprender el contenido y el conocimiento previo aportado por los aprendices sobre dicho contenido. En este sentido, Wenden resalta la necesidad de que la nueva información sea presentada de manera adecuada, con argumentos claros y sólidos y de forma amena. La importancia que la autora concede al conocimiento previo se deriva de su visión de éste como marco de referencia para el aprendiz; si éste es plenamente consciente de ese marco, el cambio o reorganización del mismo será posiblemente más duradero que si se realiza a un nivel más superficial.

Wenden es consciente de la dificultad de modificar creencias y actitudes en aprendices adultos. Su plan de acción parte de la base de que el individuo que aprende es un ser que actúa siempre de forma racional y que, por tanto, reaccionará ante una presentación y un procesamiento adecuados de la información; sin embargo, esta investigadora arguye que esto no siempre es así, por lo que propone unos procedimientos de evaluación del plan de acción, basados en programas de acción alternativos que tienen en cuenta la dimensión afectiva del aprendiz, sus percepciones, sentimientos, reacciones y

comportamientos. Wenden llega a la conclusión de que la trilogía compuesta por los elementos sensibilización del aprendiz, cambio de actitudes y nuevo comportamiento es válida en estos otros programas, que tienen en cuenta no sólo la dimensión individual del aprendizaje, sino también su dimensión social. En definitiva, es un proceso similar al que los autores Sakui y Gaies explican así: *"Adoption of an innovation within an educational system is a lengthy and complex process; individuals must first become aware of an innovation, then be given sufficient time and opportunity to understand, become comfortable with, and finally internalize the proposed change."* (Sakui y Gaies, 1999: 487).

En resumen, tras esta revisión podemos considerar que el cambio en las creencias de los aprendices no es fácil, puesto que éstas son relativamente estables y están bien arraigadas en el pensamiento de la persona, pero sí es posible, teniendo en consideración las siguientes premisas:

- No hay cambio de creencias sin un entrenamiento específico con ese fin. Dicho entrenamiento ha de basarse en nuestro conocimiento del aprendiz como tal y ha de comenzar con su sensibilización sobre cómo aborda el proceso de aprendizaje de una LE. La reflexión de cada aprendiz sobre cómo aprende y por qué es fundamental. Solamente después estará en condiciones de cuestionarse su creencias, primer paso fundamental para que las modifique. En este entrenamiento es necesario ofrecerle al aprendiz información detallada, sólida y comprensible, que habrá de manejar y elaborar de forma activa para poder asimilarla y relacionarla con el conocimiento previo que ya tiene sobre el tema.
- El profesor desempeña un papel fundamental en todo ese proceso, pues ha de iniciarlo y dirigirlo orientando al aprendiz, fomentando al mismo tiempo la propia responsabilidad de éste en su proceso de aprendizaje.
- El aprendiz necesita tiempo y apoyo durante el proceso de cambio. Por una parte, ha de reflexionar de forma individual, pero por otra necesita el apoyo continuo del profesor. El marco ideal para este proceso es una atmósfera distendida y positiva.
- En este entramado compuesto por el profesor, el aprendiz y el entrenamiento específico para el cambio de creencias, hay un factor fundamental para que no surjan roces entre los diversos elementos y para que el grado de motivación sea alto: la negociación entre alumno y profesor a lo largo de todo el proceso sobre los contenidos que se tratan y sobre el propio proceso.
- Para propiciar el cambio en las creencias de los aprendices es preciso que se vean confrontados a situaciones y experiencias de aprendizaje que les hagan cuestionarse las creencias que traen al aula, es decir, es necesario algún tipo de innovación pedagógica o metodológica. Inmersos en una nueva situación y ante la necesidad de reajustar sus creencias a lo que encuentran en el aula, los aprendices se ven obligados primero a reflexionar sobre ellas. Esta reflexión es el principio de todo cambio de creencias.
- Es muy probable que las creencias de los profesores incidan en las de sus alumnos, por lo que no será posible plantear un cambio en las creencias de éstos sin tener en cuenta las de sus profesores.

Si hasta ahora hemos tratado el conflicto potencial entre las "racionalidades" de los alumnos y las metodológicas, pasaremos ahora a dedicarnos, más brevemente, a los posibles roces que pueden surgir entre las "racionalidades" socioculturales, determinadas por el contexto de aprendizaje en el que se encuentran los alumnos, y las metodológicas. Es éste un ámbito también sumamente complejo, como ya señala Prabhu (1990) al intentar dilucidar las relaciones de dependencia entre los factores contextuales y los métodos instruccionales. De la interacción de estos dos factores surge lo que Ian Tudor llama la "realidad pedagógica de la metodología", es decir, la forma tangible en la que dicha metodología se refleja en cada aula en particular, ya que no podemos considerar la metodología como un ente abstracto, sino como una realidad susceptible de ser interpretada y experimentada por aprendices y por profesores concretos (Tudor, 2001).

Ya hemos aludido en el apartado dedicado a las culturas de alumnos al enfoque ecológico, cuyo objetivo es atender a los procesos y fenómenos que se dan en el aula como integrantes de un entorno en el que se enmarcan. Es decir, no es adecuado considerar lo que ocurre en el aula como si sucediera en una especie de *vacuum* sin relación ninguna con la realidad sociocultural exterior. Refiriéndose directamente a la metodología, Tudor (1996) propone una "adaptabilidad" de los enfoques y procedimientos de enseñanza al contexto en el que profesor y alumnos están inmersos. Del profesor se requiere sobre todo sensibilidad y flexibilidad para adaptar la metodología al contexto. Esto es a lo que Hamilton, basándose en el concepto acuñado por Prabhu, se refiere cuando habla de "percepción pedagógica" por parte del profesor (Hamilton, 1996). El propio Prabhu desarrolla el concepto de "sentido de plausibilidad" referido al profesor, es decir, el hecho de que éste no se pregunte simplemente si un método determinado es bueno o malo, sino que se plantee, de forma más básica, si es un método activo y lo suficientemente operacional como para hacer que tanto el profesor como los alumnos se impliquen en él (Prabhu, 1990).

Canagarajah (1999) afirma que una pedagogía innovadora puede ser "apropiada", es decir, hecha suya, adaptada, por los profesores, que deben, según él, adoptar prácticas creativas más críticas con objeto de poder desarrollar una pedagogía adecuada a la comunidad en cuyo seno trabajan. Por esto, este autor aboga por una "pedagogía crítica" en contraposición a lo que él denomina "*mainstream pedagogy*". La "pedagogía crítica" se basa en que las maneras de aprender y de pensar varían de acuerdo con las prácticas sociales y las tradiciones culturales de diferentes comunidades; sin embargo, la metodología al uso refleja las maneras de aprender y de pensar propias de las comunidades dominantes, creando así conflictos en otras comunidades. No en vano este autor habla de cómo resistirse ante el "imperialismo lingüístico" en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

En definitiva, hay numerosos autores que subrayan la importancia del contexto en el que está inmerso el aula y sus participantes y que reclaman tenerlo en cuenta a la hora de pensar en la metodología que se ha de poner en práctica. Por ejemplo, Kumaravadivelu (2001) habla de una "pedagogía postmétodo",

que surge de la insatisfacción generalizada con el concepto de método. La "pedagogía postmétodo" debería, entre otras cosas, fomentar la sensibilidad ante el contexto de aprendizaje e intentar comprender a fondo sus características locales de carácter lingüístico, sociocultural y político. En palabras del autor, una "pedagogía de la particularidad", que él explica de la siguiente manera: "*Language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu.*" (Kumaravadivelu, 2001: 538). A este aspecto se refiere también Freeman cuando habla de "*local understandings*", como medio de anclar la teoría general, y especialmente las "teorías importadas" en la práctica local de la enseñanza (Freeman, 2000-2001).

Llegados a este punto es conveniente explicar los conceptos de "metodología apropiada" (Holliday, 1994) y "pedagogía apropiada" (Kramersch y Sullivan, 1996). Según Holliday, una metodología apropiada debe ser por naturaleza sensible a la cultura del aula (*culture-sensitive*) en la que va a ser puesta en práctica y consta de dos elementos esenciales, a saber, una metodología de enseñanza y un proceso de aprendizaje sobre el aula, siendo éste último el fundamental, puesto que: "*Learning about the classroom is an essential aspect of finding out how to teach.*" (Holliday, 1994: 162). Este autor describe la relación entre enseñanza y aprendizaje sobre el aula como una relación interactiva y de retroalimentación mutua, como un proceso cíclico con un fuerte elemento etnográfico que nunca termina y que debería ser parte integrante de la propia metodología de enseñanza.

Dos años después, Kramersch y Sullivan (1996) retoman una metáfora introducida por Holliday y visualizan la pedagogía apropiada en forma de una plaza de mercado como prototipo de lugar cosmopolita: "*not only a place of business and international idioms, but also a place of local communication and culturally-specific forms of discourse.*" (Kramersch y Sullivan, 1996: 199). En su presentación de la situación de la enseñanza del inglés como LE en Vietnam, ellas abogan por una noción de pedagogía apropiada como "*a pedagogy of both global appropriacy and local appropriation.*" (p. 199) que prepare a los aprendices para ser hablantes de una LE globales y locales y para sentirse cómodos en culturas internacionales y nacionales.

Como conclusión, a la hora de confrontar a un grupo de aprendices con una innovación pedagógica o metodológica podemos cuestionarnos qué camino tomar en la encrucijada, el de cambiar sus creencias de forma que se adapten mejor a la nueva situación, o el de adaptar la innovación a las creencias de los aprendices y al contexto cultural, entendido como cultura de aprendizaje, en el que están inmersos. La solución a este dilema no es fácil. A nuestro juicio, pasa por tener en cuenta la cultura de aprendizaje en la que se mueven profesores y alumnos, lo que implica no perder de vista el contexto sociocultural en el que viven, enseñan y aprenden, pero, al mismo tiempo, implica cuestionar e intentar modificar aquellas creencias de los alumnos que dificultan su aprendizaje, que los hacen menos autónomos y más dependientes del profesor como transmisor de conocimientos, que les impiden aprovechar al

máximo sus capacidades y su potencial de aprendizaje y que solamente están fundamentadas en una tradición pedagógica determinada reacia a la innovación y no en los resultados de la investigación en aprendizaje de lenguas. Desde este punto de vista, consideramos que los profesores de LE tienen una importante función pedagógica: no sólo han de contribuir a la formación de hablantes competentes en la lengua correspondiente, sino que han de acompañar y orientar a los alumnos en su camino hacia un mejor aprendizaje. La formación de aprendices competentes como tales es también responsabilidad del profesor de LE.

3.8. LA ENSEÑANZA MEDIANTE TAREAS COMO EJEMPLO DE SITUACIÓN DE CAMBIO PEDAGÓGICO

Dedicamos este último apartado del capítulo sobre el estado de la cuestión a describir las bases teóricas y operativas de la enseñanza mediante tareas (EMT), puesto que éste es el enfoque metodológico con el que se ven confrontados los aprendices de ELE investigados en el presente estudio. La EMT constituye un enfoque novedoso para los aprendices y, como tal, un ejemplo de situación en la que están involucrados en un cambio pedagógico.

No pretendemos en este apartado hacer un tratamiento exhaustivo de la EMT, puesto que no es éste el objetivo central de nuestra investigación, sino proporcionar las informaciones pertinentes para poder comprender mejor lo que ocurre en los dos cursos intensivos de ELE a los que asisten los aprendices estudiados. De esta forma estaremos en condiciones de interpretar mejor los datos proporcionados por los aprendices sobre su percepción de lo que ocurre en el aula. Empezaremos describiendo los principios generales en los que se basa la EMT, continuaremos explicando su evolución a partir del enfoque comunicativo, posteriormente definiremos las tareas como eje de organización de la EMT y, por último, describiremos la recepción de la EMT en Alemania, puesto que es el contexto educativo en el que se enmarca la presente investigación.

El que hoy en día se puede caracterizar como modelo tradicional de enseñanza de lenguas, el llamado "modelo PPP" (*presentation, practice, performance*) parte de la base de que ésta es la secuencia ideal para el aprendizaje de lenguas extranjeras, es decir, presentación del nuevo material o *input*, práctica controlada y práctica más o menos libre del mismo. Todas las demás cuestiones metodológicas se supeditan a esta secuencia. Este modelo cuenta con que, si el aprendiz es expuesto a un determinado tipo de *input* que incluya los exponentes lingüísticos que se pretenden enseñar, acabará adquiriéndolos. Los errores se consideran como fallos en el proceso, que se van subsanando con ayuda de más práctica.

Las nuevas tendencias en didáctica de L2 parten de la base de que el proceso de enseñanza-aprendizaje es de extrema complejidad. En él coexisten tres factores fundamentales, sobre cuya interacción se va construyendo dicho proceso: el aprendiz, el profesor y el material usado en la clase. Cada aprendiz es un mundo en cuanto a sus intereses, motivación, forma de aprender, estilo cognitivo, aptitud y estrategias que aplica. El proceso de enseñanza-aprendizaje ha de rendir cuentas ante este hecho. No se considera como un proceso lineal y cerrado, sino orgánico y holístico (Foster, 1999). En él, los errores no son sólo inevitables, sino incluso necesarios y prueba de que dicho proceso está teniendo lugar.

En general, la enseñanza mediante tareas propone como objetivo fundamental crear un entorno de aprendizaje que fomente al máximo las posibilidades de cada aprendiz. Para ello, se eligen tareas significativas, es decir, tareas que involucran directamente al aprendiz como persona y se aprovecha el potencial

comunicativo del aula (Zanón, 1999; Zanón y Hernández, 1990). La EMT no es un método, sino un paso más dentro del enfoque comunicativo, que tiene en cuenta no sólo la dimensión formal de la lengua – es decir, los contenidos que se pretenden transmitir -, sino también la dimensión instrumental – es decir, las destrezas necesarias para comunicarse en esa lengua (Zanón, 1999). Este mismo autor ofrece una descripción general de este enfoque aplicado al aula:

Su núcleo es un concepto avanzado del lenguaje y de su aprendizaje. La organización de las tareas en una lección o unidad de trabajo atiende al carácter instrumental del lenguaje. Es decir, se plantea un objetivo final o producto final para la unidad [...] que actúa de motor de todo el trabajo. Mediante diferentes tipos de tareas [...] se trabajan todos los aspectos necesarios para que los alumnos sean capaces de realizar el producto o tarea final de la unidad. (Zanón, 1999: 16).

Uno de los objetivos principales de la EMT con respecto a los alumnos es fomentar su autonomía de aprendizaje y su co-responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando la participación activa de los aprendices. La EMT intenta activar conjuntamente los cuatro elementos clásicos del currículo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) en currículos abiertos y centrados en el alumno (Martín Peris, 1999b). En definitiva, como ya decía Austin (1962), se trata de "hacer cosas con palabras", concepto que queda bien reflejado en la denominación de esta corriente didáctica en alemán: "*handlungsorientierter Unterricht*" (enseñanza orientada a la acción).

La enseñanza mediante tareas surge a lo largo de los años ochenta del siglo XX como una evolución del enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas (Brumfit y Johnson, 1979; Littlewood, 1981). Dicho enfoque, por su parte, había nacido en la década de los años setenta como forma de ruptura con el concepto de método que había estado vigente hasta entonces, un concepto cerrado y rígido de enseñanza que pretendía funcionar como si de una fórmula se tratara para enseñar una lengua (Stem, 1983). No ha dejado de ser esta ruptura un tema debatido en el ámbito del aprendizaje y de la enseñanza de LE en tiempos más recientes, considerados como "*postmethod condition*" (Kumaravadivelu, 1994). Diversas publicaciones ofrecen una visión general de la evolución de la metodología de enseñanza y aprendizaje de lenguas (por ejemplo, Howatt, 1984; Richards y Rodgers, 1986; Sánchez, 1997; de forma mucho más resumida, pero útil, Ortega, 2003). Para una visión esquemática de esta evolución en forma de cuadro sinóptico y un resumen muy útil véase Ribé (1997). Para una revisión del estado actual de la metodología de la enseñanza de lenguas, que la autora considera como de transición, teniendo en cuenta la tradición metodológica influyente, véase Pica (2000).

En la década de los setenta y hasta principios de los ochenta se publican numerosos trabajos que se ocupan de conceptualizar una visión comunicativa del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas y que aplican los nuevos conceptos a la metodología (Breen y Candlin, 1980; Brumfit y Johnson, 1979;

Canale y Swain, 1980; Johnson, 1982; Littlewood, 1981; van Ek, 1975; Widdowson, 1978). En el caso del español como lengua extranjera, la entrada de este enfoque se produce un poco más tarde pero no por ello con menos fuerza. Tras la obra clave de Slagter y su descripción del nivel umbral para la enseñanza del español (Slagter, 1979), aparecen otras publicaciones que trasladan la visión comunicativa a la enseñanza de ELE (Martín Peris 1987, 1988; Zanón y Hernández, 1990).

En esta época, que marca el impulso inicial de la aplicación del enfoque comunicativo al aula, los documentos elaborados por encargo del Consejo de Europa sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras tienen gran repercusión en la política educativa de los distintos países miembros. El proyecto nº 4, titulado "*Improving and intensifying language learning as factors making for European understanding, co-operation and mobility*", se ocupa del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas extranjeras siguiendo los principios comunicativos. Como subraya Coste (1981), el objetivo principal del citado proyecto se puede formular como "aprender a comunicarse". En torno a este objetivo se destacan varias líneas de pensamiento pedagógico:

- "Aprender a comunicarse" no supone aprender algo totalmente nuevo, puesto que todo aprendiz de una LE ya sabe comunicar en su L1, sino aprender a comunicarse de forma diferente y con un grupo de personas diferente. Por tanto, no se trata de hacer surgir una habilidad de la nada, sino de ampliar una ya existente.
- "Aprender a comunicarse" con otro tipo de personas significa aprender cosas sobre ellas, es decir, tener en cuenta el contexto cultural.
- "Aprender a comunicarse" implica convertirse en un tipo de comunicador y de aprendiz distinto, ya que se considera que el aprendizaje es un proceso que implica y hace cambiar al individuo como persona y como agente social.
- "Aprender a comunicarse" supone comunicarse para aprender, puesto que "*the act of learning itself is a communication situated in space and time.*" (Coste, 1981: 34).

Todos estos presupuestos sobre el aprendizaje de la comunicación llevan consigo una implicación fundamental para la enseñanza de la comunicación:

"Teaching how to communicate" involves accepting that all education, as a transformatory process affecting the total learner, always has an impact other than that explicitly intended. And the teaching style has something to do with it. For example, it is mainly (which is not to say solely) the teaching procedures which determines whether communication is learned as an assertion or negation of self, as an acquisition of new powers or as subjection to new constraints. (Coste, 1981: 34-35; subrayado del autor)

Por tanto, se reconocen aquí varios factores de importancia en el enfoque comunicativo y posteriormente en la EMT: la concepción del aprendizaje como algo holístico que afecta al individuo en toda su personalidad, la importancia del papel del profesor como la persona que crea condiciones favorables de

aprendizaje en el aula (o no) y la alta implicación personal del aprendiz en el proceso de aprendizaje de la LE.

Los participantes en este proyecto nº 4 del Consejo de Europa renuncian expresamente a recomendar una determinada opción metodológica, ya que, además de darle prioridad a otros temas considerados más urgentes, parten de la base de que el aspecto metodológico ha de ser negociado entre los implicados en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Además, existía el deseo de dejar patente que los tiempos de los "modelos" pedagógicos habían pasado (Coste, 1981). Aquí tenemos una muestra clara de la ruptura con el concepto de método a la que ya hemos aludido anteriormente. Por otra parte, el documento recalca la importancia de los niveles umbrales y los enfoques nocio-funcionales, la enseñanza entrada en el aprendiz y la autonomía de aprendizaje, así como el uso de la lengua como instrumento para la comunicación y la acción

En sus comienzos, el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas se sustentó en una nueva forma de entender el concepto de competencia comunicativa y en un énfasis de la función social del lenguaje. A continuación tratamos brevemente estos dos puntos, con el fin de fundamentar mejor la base de lo que posteriormente derivaría en la enseñanza mediante tareas.

Para la mejor comprensión del concepto de competencia comunicativa y su evolución resulta extremadamente útil consultar la colección de escritos clave recopilados por Llobera (1995). Entre ellos, Dell Hymes propone un nuevo concepto de competencia comunicativa como crítica al concepto de competencia lingüística anteriormente desarrollado por Chomsky. Para este autor, la clave está en la distinción clara entre competencia y actuación lingüísticas: la competencia (*competence*) es el grado de conocimiento que el individuo tiene de la lengua, mientras que la actuación (*performance*) se refiere al uso de la lengua en situaciones reales (Chomsky, 1965). Una de las críticas hechas a Chomsky es la sobrevaloración que este autor hace de las reglas gramaticales, ya que considera que saber lengua es tener una representación mental de su gramática, por lo que sería prioritario determinar y sistematizar esas reglas. Otra crítica se cifra en el hecho de que Chomsky se refiriera únicamente al hablante nativo ideal de una lengua.

Teniendo en cuenta los trabajos de Austin (1962), que conceptualiza el lenguaje como forma de actuación y de influencia en nuestro entorno, y Grice (1975), que subraya la importancia del contexto en el que se produce la comunicación y formula su principio de cooperación con las máximas que rigen el buen funcionamiento del acto de comunicar, Hymes propone un concepto de competencia comunicativa más amplio que el de competencia lingüística de Chomsky, puesto que no lo reduce a si lo que se dice se ajusta o no a las reglas de la gramática de una determinada lengua, sino que se plantea otras cuatro cuestiones: si algo es formalmente posible, si algo es factible, si algo resulta apropiado y si algo se da o no en la realidad (Hymes, 1971). Por otra parte, Hymes aboga por una teoría integrada de la descripción sociolingüística, ya que, a su juicio, no se puede conceptualizar y describir la comunicación y los

factores que intervienen en ella sin referirse también al entorno en el que se produce. La competencia comunicativa pasa a ser un concepto dinámico, en el que la negociación del significado entre personas es un elemento decisivo.

Unos años después surgiría la concreción y aplicación didáctica del modelo de competencia comunicativa primero propuesto por Canale y Swain (1980) y posteriormente ampliado por Canale (1983), según el cual la competencia comunicativa está integrada por seis subcompetencias:

- La competencia gramatical o lingüística como dominio del código lingüístico.
- La competencia sociolingüística o adecuación de los enunciados a las normas de uso y de discurso vigentes.
- La competencia discursiva o capacidad de desarrollar un texto oral o escrito.
- La competencia estratégica como dominio de las estrategias necesarias para compensar eventuales deficiencias en la comunicación y hacerla más eficaz.
- La competencia de aprendizaje o grado de autonomía del alumno para organizar y autogestionar su aprendizaje.
- La competencia sociocultural o conocimiento del contexto sociocultural en el que se enmarca la comunicación.

Canale (1983) insiste en que la competencia comunicativa incluye tanto el conocimiento como la habilidad para utilizarlo en una comunicación real. El conocimiento se refiere a lo que el hablante sabe sobre el lenguaje, sea de forma explícita o tácita; la habilidad tiene que ver con el hecho de usar bien o mal ese conocimiento la comunicación real. En esta dicotomía de conocimiento de la lengua y habilidad para usarla profundiza posteriormente Widdowson (1989).

El segundo punto al que nos referíamos, el nuevo énfasis otorgado a la función social del lenguaje, tiene su origen en los trabajos de Halliday (1975, 1976) sobre sociosemántica, que distinguen entre la función interpersonal del lenguaje, que implica la negociación de dos o más personas en el acto comunicativo, y la función ideacional del lenguaje, como intercambio de información y significados. Para Halliday y tal y como subrayan Canale y Swain (1980), el lenguaje es básicamente un sistema de potencial significativo que ofrece opciones al hablante que relacionan lo que éste puede hacer, en términos de comportamiento social, con lo que puede decir, en términos gramaticales.

El primer volumen de la revista *Applied Linguistics*, publicado en 1980, incluye dos artículos pioneros en la conceptualización del enfoque comunicativo: uno dedicado a los principios básicos de un currículo comunicativo (Breen y Candlin) y otro sobre los fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos (Canale y Swain). El uso del artículo indeterminado para referirse a "currículo comunicativo" y el del plural al hablar de "enfoques comunicativos" no son casuales: se parte de la base de que no hay un enfoque comunicativo único, tal y como se había hablado anteriormente de un método determinado u otro, sino diferentes posibilidades de aplicar unos principios comunes a una visión comunicativa de la enseñanza de la lengua. Es éste precisamente uno de los

rasgos básicos de un enfoque, que se trata de una manera de concebir la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje de una LE. Para una distinción entre los conceptos de método y enfoque véase Richards y Rodgers (1986).

El principio general que alienta la visión comunicativa del aprendizaje de una lengua consiste en que se pasa de enseñar la lengua como sistema a enseñarla como comunicación, lo cual hace imprescindible un replanteamiento del currículo, de los materiales y de las actividades en el aula (Howatt, 1984), ya que:

Language learning within a communicative curriculum is most appropriately seen as communicative interaction involving all the participants in the learning and including the various material resources on which the learning is exercised. Therefore, language learning may be seen as a process which grows out of the interaction between learners, teachers, texts and activities. (Breen y Candlin, 1980)

Es decir, ya no es el profesor necesariamente el centro de todo el proceso, que aplica el método correspondiente con el fin de obtener unos resultados de aprendizaje determinados, sino que el aprendizaje se plantea como un proceso dinámico en el cual intervienen aprendices, profesores, textos y actividades como elementos que interactúan entre sí. Como consecuencia, la metodología comunicativa intentará explotar el potencial comunicativo que la clase de lengua ofrece *per se*. Se empieza a valorar el proceso de aprendizaje-enseñanza más que el producto.

Como ya hemos mencionado, no existe un único enfoque comunicativo, sino varias interpretaciones. Howatt (1984) describe una versión "fuerte" (*strong' version*) y una versión "débil" (*weak' version*) de dicho enfoque. La versión "débil", muy practicada, consiste en aplicar un programa estándar de enseñanza de la lengua, es decir, tradicional y no comunicativo, e intentar integrar en él actividades de corte comunicativo; se trata, por tanto, de "aprender a usar" la lengua. La versión "fuerte" se basa en que la lengua se adquiere por medio de la comunicación, por lo que no se trata de activar un conocimiento latente de la lengua, sino estimular el desarrollo del sistema de la lengua en sí; es decir, estamos hablando de "usar la lengua para aprenderla". Y precisamente es éste uno de los principios clave de la enseñanza mediante tareas.

La obra fundacional de la EMT es una colección de artículos que ilustran diversos aspectos en torno a este enfoque (Candlin y Murphy, 1987). La aplicación práctica de la EMT en cuanto a diseño y organización de materiales la ofrece David Nunan (1989b). Dos elementos importantes en el surgimiento de la EMT son la enseñanza y el aprendizaje de carácter vivencial y la importancia que se concede a los procesos que tienen lugar en el aula y en los aprendices; estos dos elementos están ampliamente tratados en Legutke y Thomas (1991). El puente entre el concepto de EMT y el currículo lo tienden Long y Crookes (1992), que distinguen entre currículo procedimental, de procesos y por tareas. Crookes y Gass (1993) unen teoría y práctica

considerando las tareas desde la pedagogía. Una visión crítica de los problemas que puede presentar la EMT desde el punto de vista de la psicología cognitiva aparece desarrollada en Skehan (1996). Este mismo autor ofrece, unos años más tarde, una amplia revisión bibliográfica de la investigación realizada hasta la fecha sobre la EMT desde la perspectiva de la adquisición de una LE (Skehan, 2003). A la investigación de las tareas pedagógicas, es decir, aquéllas diseñadas de forma específica para el aprendizaje de la lengua, se dedican Bygate, Skehan y Swain (2001) Por último, podemos destacar dos monografías recientes sobre el tema: Willis (1996) y Ellis (2003).

En la aplicación de la EMT al ámbito de español podemos citar el número 5 de la ya desaparecida revista *Cable*, aparecido en 1990 con el enfoque por tareas como tema central, y el monográfico de la revista *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura* dedicado a los proyectos para aprender lengua, así como las aportaciones de Estaire y Zanón (1990), Murcia (1990), Ribé (1997), Ribé y Vidal (1995), Zanón (1988, 1989, 1999) y Zanón y Alba (1994, 1995). Desde el punto de vista de la aplicación práctica en el aula cabe mencionar a Estaire y Zanón (1994), Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón (1996), Fernández (2001) y Vázquez López (1996). En una aportación reciente, fruto de la revisión de un artículo anterior, Martín Peris (2004) repasa numerosos y muy variados aspectos relacionados con la EMT, tanto teóricos como prácticos.

No sin algunas críticas, algunas realizadas con objeto de replantearse el marco de la EMT (Skehan, 1996) y otras que cuestionan directamente este enfoque *per se* (Sheen, 1994), parece claro que la enseñanza mediante tareas es la opción metodológica que se ha impuesto actualmente con más fuerza. Buena prueba de ello es que este enfoque ha sido adoptado por documentos de tanto calado como el *Plan curricular* del Instituto Cervantes (1993) y, posteriormente y de forma más coherente y profunda, por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, elaborado por el Consejo de Europa (2002), que opta por un enfoque centrado en la acción "*en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en un serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.*" (p. 9).

En la enseñanza mediante tareas, las actividades y materiales se organizan en torno a las tareas, de las que existen multitud de definiciones (véanse recopilaciones de definiciones en: Bygate, Skehan y Swain, 2001; Ellis, 2003; Nunan, 1989b; Richards, Platt y Platt, 1997; Rubdy, 1998). No ofreceremos aquí un inventario exhaustivo de dichas definiciones, pero sí aquéllas que nos parecen especialmente interesantes para comprender mejor la naturaleza de la EMT. Son las siguientes, empezando con el recién citado *Marco de referencia* y con definiciones de tarea en sentido general, es decir, no exclusivamente referidas al aprendizaje de una lengua:

Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuando a la

resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. (Marco de referencia, 2002, p. 10).

A piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, taking a hotel reservation, writing a check, finding a street destination and helping someone across the road. In other words, by "task" is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play and in between. Tasks are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists. (Long, 1985: 89).

Desde el punto de vista del aprendizaje de una lengua, podemos considerar, por ejemplo, a las siguientes definiciones:

Any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. (Breen, 1987: 23)

One of a set of differentiated, sequenceable, problem posing activities involving learners and teachers in some joint selection from a range of varied cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu. (Candlin, 1987: 10)

An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process, was regarded as a "task". (Prabhu, 1987: 24)

Una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma. (Nunan, 1989b: 10).

Con el fin de recopilar toda esta información de forma clara, recurrimos a la síntesis de las diversas definiciones de tarea que ofrece el *Diccionario de términos clave de ELE* elaborado y ofrecido a través de internet por el Instituto Cervantes. Dicha síntesis considera que una tarea es una iniciativa para el aprendizaje, que consiste en realizar actividades de uso de la LE en el aula representativas de las que se realizan fuera de ella y que presenta los siguientes rasgos: estructura pedagógicamente adecuada, abierta a las aportaciones de los alumnos, fomento de la atención prioritaria al contenido para su resolución y ofrecimiento de posibilidades de atención a la forma lingüística (Instituto Cervantes, 2003-2004). De especial importancia nos parece la influencia de las creencias que un aprendiz tiene sobre el aprendizaje de una LE en la percepción e interpretación que haga de la tarea, con lo que ésta pasa de ser una unidad de planificación (*task-as-workplan*) a ser

interpretable y modificable por el aprendiz (*task-in-process*), como señalan Candlin y Murphy (1987). Las tareas están abiertas a las aportaciones de los aprendices.

Dado que los aprendices estudiados en la presente investigación se encuentran dentro del contexto educativo alemán, consideramos razonable esbozar las líneas generales de la recepción de este enfoque en Alemania. Al contrario que en España, país en el que la EMT ha entrado en el sistema educativo a través del modelo curricular propuesto en la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), en Alemania este enfoque tropieza con dificultades en el contexto escolar. Como apuntan Legutke y Thomas, un motivo de esto es la influencia de la tradición pedagógica alemana, basada en la transmisión de conocimientos. No en vano es tan popular la metáfora del "embudo de Nuremberg" (*Nürnberger Trichter*). Estos autores formulan de la siguiente forma las dificultades de la EMT para imponerse en el sistema educativo alemán, concretamente en el *Gymnasium*:

West German EFL teachers working in the upper stream of the high school system, for instance, report that the implementation of a project approach into the everyday routines of the language classroom has to deal with, among other things, the scepticism of administrators and parents. Such implementations also have to come to grips with what learners in this college-bound stream regard as good and appropriate ways of learning. For the most part, their views have been formed by their learning history, which has been dominated by the transmission approach. (Legutke y Thomas, 1991: 268)

Esto nos hace comprender mejor por qué este enfoque es nuevo para los aprendices investigados en este estudio, a pesar de encontrarse ya en el contexto educativo universitario. Como afirma Schiffler de forma contundente:

Ein Unterricht ohne das Ziel der Handlungsorientierung ist aber auch heute noch bei guten Lehrern die gängige Praxis. (Schiffler, 1998: 14; énfasis del autor)

Pero la enseñanza *sin* el objetivo de la orientación a la acción es incluso hoy la práctica habitual entre los buenos profesores.

No obstante, los estudiosos e investigadores del ámbito germanohablante no han ignorado el auge de la EMT, por lo que existe cierto número de estudios sobre el tema en lengua alemana. Entre ellos, podemos mencionar el trabajo de Wöll (1998) sobre la EMT como aprendizaje a través de la experiencia o la monografía de Schiffler (1998) sobre la enseñanza de lenguas mediante tareas, que hace un recorrido histórico que rastrea los orígenes pedagógicos y didácticos de los principios que informan la EMT. Es interesante considerar también el recientemente revisado manual sobre la enseñanza del inglés mediante tareas editado por Bach y Timm (2003), que cubre aspectos de la EMT relacionados con la metodología, el constructivismo, la psicolingüística, la práctica docente en diferentes niveles educativos, el uso de medios, la enseñanza de la literatura, la enseñanza por contenidos, el análisis del discurso

del aula, las estrategias de aprendizaje, el pensamiento de los profesores y la dimensión europea.

Cabe destacar también una investigación reciente realizada en Renania del Norte-Westfalia sobre la recepción de la didáctica de la EMT por parte de profesores y profesoras de *Gymnasium* (Reinartz, 2003). En este trabajo, la autora constata que los profesores tienden a asociar la EMT con el uso de la lengua cotidiana y que sus conceptualizaciones de este enfoque presentan enormes diferencias. Otro de los resultados del estudio de Reinartz se refiere a que los autores de didáctica de la EMT han conseguido una tímida reforma de la práctica docente: los profesores intentan aplicar una cierta variedad de técnicas docentes en lugar de basarlo todo en la conversación guiada profesor-alumno ("*das gelenkte Unterrichtsgespräch*"), como se hacía en la década de los setenta y ochenta. Uno de los problemas que obstaculizan la mayor difusión de la EMT es que los alumnos desean aprender la LE sin cometer faltas, lo cual, a juicio de la autora y de los profesores investigados por ella, muy posiblemente tiene que ver con las formas de evaluación aplicadas en el contexto escolar del *Gymnasium*.

No pretendemos relatar aquí la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras en Alemania, sino ilustrar el hecho de que, si bien la tradición pedagógica de transmisión de conocimientos ha tenido y sigue teniendo un peso específico considerable en el sistema educativo alemán, la bibliografía especializada y un cierto número de autores se han hecho eco de diversos intentos de reforma de la enseñanza de lenguas. Concretamente, nos referiremos a dos autores, muy distantes en el tiempo, pero que consideramos emblemáticos en la didáctica de lenguas en Alemania: Wilhelm Viëtor y Hans-Eberhard Piepho.

Bajo el pseudónimo de Quosque Tandem, Viëtor publicó en 1882 su opúsculo *Der Sprachunterricht muß umkehren!* (*¡La enseñanza de lenguas tiene que dar un giro!*), provocando encendidas reacciones de protesta entre sus críticos y réplicas y contrarréplicas durante mucho tiempo (Alliusque Idem, 1986). Viëtor reclama no sólo ciertos cambios, sino un giro de 180 grados en la enseñanza de lenguas extranjeras de su época. Su texto está accesible en dos publicaciones de 1984: en inglés está incluido como apéndice en Howatt y en alemán aparece de forma íntegra y comentado en Schröder.

El texto de Viëtor es sumamente interesante, puesto que se ocupa de temas que siguen ocupando un lugar preeminente en el debate sobre educación en la sociedad alemana: la necesidad de descargar el currículo de las diferentes asignaturas, el abismo existente entre la escuela y la vida, el papel predominante que el latín sigue desempeñando en la enseñanza escolar, la pobreza de la expresión oral y escrita de los alumnos o el dominio casi absoluto de lo escrito en la evaluación escolar en detrimento de lo oral. Viëtor se rebela apasionadamente contra la enseñanza de lenguas al uso, basada en el aprendizaje de la gramática y del vocabulario:

Kommer wir aber zu den fremden Sprachen, so soll nach allgemeiner Ansicht dieselbe Art Schulgrammatik, dieselbe grundverkehrte Schriftlehre, das Wunder wirken, dem Schüler die Sprache zu übermitteln! Nein und abermals nein! Und wenn es euch gelänge, ihm die beste Grammatik und das umfassendste Wörterbuch in den Kopf zu schaffen, so hätte er noch immer keine Sprache gelernt! (Schröder, 1984: 58)

Pero si nos referimos a las lenguas extranjeras, ¡según la opinión general el mismo tipo de gramática escolar, la misma escritura, totalmente falsa, han de hacer el milagro de transmitirle la lengua al alumno! ¡No y otra vez no! ¡Y aunque consiguierais meterle en la cabeza la mejor gramática y el diccionario más completo, seguiría sin haber aprendido la lengua!

Viëtor recurre al ejemplo de un carpintero y el aprendiz que trabaja con él en el taller y compara la enseñanza de lenguas vigente en su época con el carpintero que enseña al aprendiz mostrándole trozos de diferentes maderas y herramientas de diferentes tipos y haciendo que el aprendiz clasifique lo que ve según su color, material, etc. Al final, el aprendiz conocería de memoria todas las herramientas, pero desconocería su funcionamiento, porque no las habría usado ni una sola vez. Lo que Viëtor defiende es, entre otros aspectos, la consideración de la frase como unidad de la lengua y no la palabra, la mayor importancia de la oralidad en la enseñanza, el énfasis en la comprensión para la posterior reproducción y no en la traducción (de la que es un rotundo detractor), la lectura contextualizada, la supresión del trabajo mecánico y la memorización, el descubrimiento por parte de los alumnos de lo que han de aprender, y, sobre todo, el uso de la LE en el aula. Y todo esto, recordémoslo una vez más, ya en el año 1882.

Hans-Eberhard Piepho puede ser considerado como uno de los principales representantes del enfoque comunicativo en Alemania, así como de la pragmadidáctica (véase apartado dedicado a los fundamentos teóricos de la EMT). En varias publicaciones en la década de los setenta, este autor aboga por una enseñanza comunicativa que tenga en cuenta los intereses y el conocimiento del mundo de los alumnos, así como el fomento de su autonomía de aprendizaje y su cogestión de los procesos que tienen lugar en el aula (Piepho, 1974, 1976, 1979).

Piepho emplea la metáfora "*Handlungsarena Schulklasse*" ("el aula escolar como espacio de acción", Piepho, 1979: 115) para referirse al aula como campo experimental para el uso de lenguas con multitud de objetivos diferentes, por ejemplo, comprensión, propia representación o regulación del discurso. El aula, por tanto, es un lugar social y esto es necesario porque:

Wie die Muttersprache in einem biographischen und sozialisationsgebundenen Prozeß der normativen Rekonstruktion sprachlicher Tätigkeiten nach Handlungsregeln gewachsen ist, so muß dies auch im Fremdsprachenunterricht als Bedingung geschaffen werden. (Piepho, 1979: 73-74)

De la misma forma que la lengua materna se desarrolla en un proceso biográfico y de socialización para la reconstrucción normativa de actividades lingüísticas que siguen reglas de acción, se ha de conseguir esta misma condición en la clase de LE.

Hace ya más de un cuarto de siglo que Piepho (1979) criticó abiertamente el abismo existente entre investigación y materiales didácticos, reclamando materiales que reflejen los resultados de la investigación. Asimismo, aboga por una reforma de la formación inicial de profesores, que según él, está ritualizada y es una etapa a la que los profesores en formación simplemente intentan sobrevivir. Reclama también una mayor calidad de la formación didáctica que reciben los futuros profesores en la universidad. A pesar del tiempo transcurrido, éstos son temas que siguen estando presentes en el debate educativo en Alemania.

Una vez que hemos descrito los principios generales en los que se basa la EMT y su evolución a partir del enfoque comunicativo, una vez definidas las tareas como eje de organización de este enfoque y descrita la recepción de la EMT en Alemania, intentaremos tender un puente entre teoría y práctica, con objeto de comprender mejor lo que experimentan los aprendices investigados en el aula de ELE. Pasamos, a continuación, a explicar los fundamentos teóricos de la EMT, algunas aplicaciones prácticas y los principios metodológicos fundamentales de un enfoque que Ribé y Vidal (1995) caracterizan, a nuestro juicio muy acertadamente, de vivencial.

3.8.1. La enseñanza mediante tareas: fundamentos teóricos

En este apartado, hemos organizado los principios teóricos que informan la EMT agrupándolos en cuatro bloques: el constructivismo, la pragmática, la pragmadidáctica y los aspectos discursivo-procesuales. De esta forma, pretendemos hacer más clara la exposición de numerosos y muy diversos elementos y principios que inciden en la conceptualización de la EMT y, por consiguiente, en su aplicación al aula.

El constructivismo es una corriente psicológica y filosófica, según la cual la percepción humana no es objetiva. Esto implica que el individuo va "construyendo" la realidad que percibe a su manera, a partir de sus experiencias previas. El ingeniero y físico austríaco von Foerster formuló esta idea como postulado ciertamente provocador: "*Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung.*" ("*El entorno, tal y como lo percibimos, es invención nuestra.*"; von Foerster, 1985: 40). Dicho postulado se acerca al constructivismo radical de von Glasersfeld, que afirma "*daß wir die Welt, in der wir zu leben meinen, uns selbst zu verdanken haben*" ("*que el mundo en el que creemos vivir nos lo debemos a nosotros mismos*"; von Glasersfeld, 1985: 17). Desde este punto de vista, somos plenamente responsables de los pensamientos, conocimientos y acciones relacionados con este mundo.

Se puede establecer una conexión con la enseñanza mediante tareas, en la que el aprendiz es responsable de su proceso de aprendizaje, puesto que es algo que él va construyendo, no algo que le viene dado por el profesor. El proceso de aprendizaje de una lengua es un proceso de construcción de la realidad. Comunicarse con otros implica comparar las concepciones de la

realidad que tienen otros con las propias (Wendt, 1996). Y no es otra cosa lo que ocurre, o debería ocurrir, en una aula de EMT.

El constructivismo radical va más allá y afirma que el proceso de construcción de la realidad no puede ser influido desde fuera. Esto supone un peligro: la subestimación del papel del profesor en el aula. Schiffler (1998) opina que eso puede ser cierto para los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el cerebro del alumno, pero no para la organización de aprendizaje en el aula, en la cual el profesor sigue teniendo un papel crucial.

Una visión excesivamente constructivista aplicada a la enseñanza de L2 plantearía el peligro de que ésta primara el desarrollo de una "competencia creativa" en detrimento de una competencia comunicativa entendida también como competencia receptiva (Wendt, 1996). De este peligro advierte también, desde la perspectiva psicolingüística, Skehan (1996). Para una revisión de las aportaciones del constructivismo moderado y radical véase Wendt (2000a).

Estaire y Zanón (1990) consideran que la aplicación del constructivismo al aprendizaje de una LE plantea tres principios generales: en primer lugar, los contenidos deben poseer una significatividad lógica, es decir, deben estar estructurados y organizados de forma que no resulten confusos; en segundo lugar, es preciso que esos contenidos puedan ser relacionados por el aprendiz con aquello que ya conoce, es decir, han de poseer una significatividad psicológica; por último, es necesario poder contar con una actitud favorable de los aprendices hacia la construcción individual de significados, lo cual implica que habrá que implicarlo en la toma de decisiones en torno al aula.

Un modelo interesante para su aplicación a la enseñanza y el aprendizaje de L2 es el del constructivismo social (Williams y Burden, 1997), que considera que son cuatro los factores que inciden en este proceso: profesores, alumnos, tareas y contextos. Estos factores no existen por separado, sino que interactúan en un proceso dinámico; si se altera uno o varios, se modificará también el equilibrio global. Su propuesta para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje es la siguiente: *"La esencia de la enseñanza y del aprendizaje eficaz consiste en comprender cómo se atribuye el significado, y en llevar a cabo conversaciones que desarrollen, relacionen y extiendan el significado personal"* (Williams y Burden, 1997: 60).

La pragmática puede ser considerada como uno de los fundamentos lingüísticos de la EMT. Su representante pionero es el ya varias veces citado Austin (1962). La pragmática se encarga de estudiar bajo qué condiciones tiene éxito el proceso comunicativo, más precisamente:

El estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los destinatarios. (Escandell Vidal, 1993: 16)

Pasando al campo de la didáctica de las lenguas, Schiffler (1998) distingue entre enunciados centrados en la lengua, que generalmente se usan para practicar el sistema formal, y enunciados centrados en la información, usados para transmitir realmente información, sentimientos, etc. Este autor considera curioso que en clase de lengua los enunciados del primer tipo se emitan (prácticamente se "obliga" a los alumnos a hacerlo) en LE, pero que los enunciados del segundo tipo muchas veces se emitan en L1, con el argumento de garantizar su absoluta comprensión. De ahí, por ejemplo, el hecho de que los profesores de lenguas muchas veces se pasen a la L1 para dar instrucciones a los alumnos. Uno de los postulados de la EMT es primar los enunciados centrados en la información, con lo que se persigue llegar a una comunicación real y significativa en el aula.

La pragmadidáctica es un término acuñado por Piepho (1974), que establece su propio concepto de competencia comunicativa, diferente al de Hymes y derivado del de Habermas. Como ya hemos mencionado anteriormente, Hymes proponía cuatro dimensiones para la competencia comunicativa: que la actuación lingüística sea formalmente posible, que sea factible de acuerdo con los medios disponibles, que sea apropiada en relación con el contexto en el que se produce y que se dé en la realidad (Hymes, 1971). Por su parte, Habermas (1971, 1978) utilizó la expresión "competencia comunicativa" en sentido sociológico-filosófico, aplicándolo no sólo a la comunicación cotidiana, sino también a un acto de habla ideal que ofrece oportunidades simétricas para sus participantes, sin dominio de ninguna de las partes implicadas (Habermas, 1978). Es precisamente esta postura emancipatoria ("*herrschaftsfrei*": sin dominio) la que adopta Piepho.

Los objetivos de la pragmadidáctica se basan en criterios de relevancia comunicativa y comunicación discursiva. Dichos objetivos presentan la siguiente secuencia (Piepho, 1974):

- 1 Precisar las necesidades de comunicación.
- 2 Determinar el marco temático para las funciones comunicativas.
- 3 Emplear los intereses individuales y las necesidades comunicativas de los alumnos para enfrentarse a la información y a los roles dados.

Estos tres aspectos, además de la demanda de Piepho de que los contenidos deben corresponder a intereses y motivación de los alumnos, pueden ser considerados como principios que subyacen a la EMT.

En la base de la EMT se encuentran también algunos aspectos que podríamos considerar de carácter discursivo-procesual. La EMT promueve la actuación del alumno orientada hacia los procesos, estimulándolo a desarrollar estrategias propias, aun a riesgo de no poder garantizar la controlabilidad y la falta de errores en este proceso (Schiffler, 1998).

En el propio origen de la EMT destacan los sílabos de procesos como una de las aplicaciones de este enfoque (Breen, 1984). Para Breen, un sílabo es una "hoja de ruta", un plan de lo que se pretende lograr a través de la enseñanza

del profesor y del aprendizaje de los alumnos. Dicho plan representa una visión determinada de la lengua y de cómo resultará más efectivo su aprendizaje. Breen propone un cambio de foco en el diseño del sílabo: del énfasis en los contenidos a la atención al proceso de aprendizaje en el aula. He aquí su explicación de lo que entiende por sílabo de procesos:

The Process Syllabus provides the framework within which either a predesigned content syllabus would be publicly analysed and evaluated by the classroom group, or an emerging content syllabus would be designed (and similarly evaluated) in an on-going way. (Breen, 1984: 55)

Por lo tanto, un sílabo de procesos puede adaptarse a uno de contenidos para hacerlo más flexible, más dinámico y más abierto a la participación de alumnos y profesor. Este tipo de sílabos intenta contestar las siguientes preguntas: ¿quién hace qué con quién, en qué asignatura, con qué recursos, cuándo, cómo y para qué metas de aprendizaje? La toma de decisiones es común para los participantes de la actividad en el aula. De esta forma se fomenta la construcción y reinterpretación de contenidos en el aula por parte de alumnos y profesor, con lo que pueden surgir diversos itinerarios de aprendizaje.

En el marco de este cambio de foco de los contenidos a los procesos nos parece relevante también la aportación de Legutke y Thomas (1991) con su énfasis en la enseñanza mediante procesos y de carácter vivencial. Estos autores introducen el concepto de competencia procesual (*process competence*), que implica tener conocimiento y capacidad de usarlo en tres áreas: el individuo (competencia intrapersonal), el grupo (competencia interpersonal) y el proceso de aprendizaje (competencia de proyecto). Esta competencia coexiste en el aula con la competencia comunicativa.

A causa de la naturaleza psico-social de los procesos que tienen lugar en el aula, Legutke y Thomas la consideran como una fuente genuina de actividad comunicativa, en la misma línea que Breen (1984). Los aprendices se comunican en la LE y experimentan con ella; al mismo tiempo, investigan el proceso de aprendizaje propiamente dicho. Por tanto, además de tareas de aprendizaje del sistema formal de la lengua y tareas comunicativas, estos dos autores sugieren también la elaboración de tareas instrumentales y de gestión, con el fin de potenciar la competencia procesual de los aprendices a través de la práctica controlada y guiada.

Los estudios de análisis del discurso del aula que observan los intercambios entre profesor y alumnos o entre éstos con el fin de averiguar si se produce comunicación en ellos y qué tipo de comunicación aportan perspectivas que fluyen también en los postulados de la EMT. Entre estas aportaciones destacaremos las de Pierre Bange. En un artículo incluido en el número fundacional de la revista en lengua francesa *AILE*, Bange (1992) describe una clase tradicional de LE en la que la gestión del discurso se basa en lo que él denomina "secuencias de elicitación" (iniciativa por parte del profesor, réplica del alumno y evaluación por el profesor a esta réplica), dirigidas siempre por el profesor. La evaluación se basa en la corrección formal de la lengua, incluso

cuando aparentemente se proponen objetivos comunicativos. La conclusión de Bange es radical: en el aula de LE la comunicación auténtica está muy restringida o simplemente no existe.

Bange concibe el aprendizaje como la relación entre la fase de interacción de la comunicación y la fase intrapsíquica de la adquisición. Critica la distinción que establece Krashen entre adquisición como algo inconsciente y aprendizaje como proceso consciente, ya que él considera que no hay una frontera infranqueable entre lo consciente y lo inconsciente. Bange compara la comunicación exolingüe, es decir, entre un hablante nativo y uno no nativo de una determinada lengua, con la comunicación que se da en el aula. Constata que en la comunicación exolingüe se da una focalización central de la atención hacia el objeto temático de la comunicación y una focalización periférica hacia la aparición eventual de problemas en dicha comunicación. Según él, la comunicación exolingüe reposa en parte en una especie de implicatura al revés, que consiste en buscar una descodificación adecuada a cada intención a partir de la reconstrucción hipotética de una intención de comunicación. En este tipo de comunicación el hablante no nativo puede convertirse en un candidato a aprendiz ("*candidat-apprenant*"; Bange, 1992: 62).

Sin embargo, en la comunicación que se da en el aula es el profesor el que controla todo el proceso y la focalización no está en el tema, sino en la forma, es decir, en la evaluación que el profesor hace de las intervenciones de los alumnos, que, a su vez, son iniciadas por el profesor. Bange constata que las condiciones de interacción en el aula de LE y las finalidades de su enseñanza trastocan completamente la economía general de la comunicación exolingüe y del aprendizaje natural. Una posible salida de este dilema es, según Bange, enseñar en la lengua y no enseñar la lengua, precisamente uno de los principios que reclaman los defensores de la EMT.

3.8.2. La enseñanza mediante tareas: algunas aplicaciones prácticas

En este apartado nos centraremos en dos aplicaciones de este enfoque en la enseñanza de lenguas: el *Bangalore Project* y las diferentes generaciones de tareas y las tramas creativas. Hemos optado por ilustrar este apartado sobre la EMT con estas dos aplicaciones prácticas puesto que la primera de ellas es considerada como el proyecto germinal de dicho enfoque y la segunda nos parece una aportación temprana y novedosa en lengua española, aunque se refiera a la enseñanza del inglés.

El *Bangalore/Madras Communicational Teaching Project* (CTP), popularmente conocido como *Bangalore Project*, tuvo lugar entre 1979 y 1984 en la India como programa de cooperación entre el Regional Institute of English de Bangalore y el British Council de Madras (Prabhu, 1982, 1987). El objetivo era desarrollar una nueva metodología para la enseñanza del inglés en primaria y secundaria e impulsar la reflexión profesional consecuente. El núcleo de dicho

programa se enmarca en la enseñanza comunicativa y es formulado por el responsable del CTP en los siguientes términos:

This was that the development in competence in a second language requires not systematization of language inputs or maximization of planned practice, but rather the creation of conditions in which learners engage in an effort to cope with communication. (Prabhu, 1987: 1)

El método de aprendizaje de lenguas vigente hasta entonces en la India era el llamado "S-O-S" (*Structural-Oral-Situacional*), con respecto al cual el CTP habría de suponer una innovación. El principal inconveniente de dicho método consistía en que, a pesar de que su objetivo primordial era la adquisición de la gramática de una forma implícita, la metodología usada impulsaba al alumno más bien a la adquisición de una gramática explícita en detrimento de la comunicación en LE.

El objetivo general declarado del proyecto era la competencia gramatical de los alumnos, que se esperaba se desarrollaría con la realización de actividades centradas en el significado. El desarrollo y la práctica de la competencia gramatical son vistos como procesos internos autorregulados:

Task-based teaching operates with the concept that, while the conscious mind is working out some of the meaning-content, a subconscious part of the mind perceives, abstracts, or acquires (or re-creates, as a cognitive structure) some of the linguistic structuring embodied in those entities, as a step in the development of an internal system of rules. (Prabhu, 1987: 69-70).

Los objetivos de los nuevos procedimientos pedagógicos propuestos por el CTP eran básicamente dos: llevar al aula la preocupación por el significado y el esfuerzo de poder comunicarse y evitar la progresión y la pre-selección planificadas en términos de estructura lingüística y actividad centrada en la forma. Son éstos justamente objetivos que también se plantea la EMT en sus versiones actuales.

En la enseñanza en el marco de este proyecto, la negociación profesor-alumno no sólo es factible, sino también deseable. Lo que se pretende es estimular los procesos psicológicos de adquisición de los alumnos; por eso, las tareas no se seleccionan de acuerdo con los valores de proximidad al "mundo real", sino en la medida en que son adecuadas para activar esos procesos.

En el proyecto se seleccionan preferentemente actividades centradas en el significado, en las que las formas lingüísticas vienen dadas por el proceso de atender al significado. La secuenciación consiste en seleccionar pre-tareas (*pre-tasks*) a modo de ensayo, seguidas de las tareas (*tasks*) en sí, como reaplicación de las estrategias de la pre-tarea a una situación diferente. La programación de las tareas se hace siempre teniendo en cuenta el concepto de "*reasonable challenge*", es decir, el hecho de que el aprendiz no debería poder cumplir la tarea demasiado fácilmente, pero sí con algún esfuerzo. Prabhu

(1987) menciona la cercanía al concepto de "zona de desarrollo próximo" (*zone of proximal development*) de Vygotsky, definido como "grado de destreza o conocimiento que se encuentra un nivel por encima de la competencia que el alumno posee en un momento dado." (Williams y Burden, 1997: 49).

El sílabo con el que se trabajó en el marco del proyecto de Prabhu se ha dado en llamar sílabo procedimental y se consideraba como un constructo operacional, ya que era una especificación de actividades de aula o de modelos o procedimientos de actividades de aula sin implicaciones con respecto a contenido de lengua o contenido de significado. En definitiva, era un listado de tareas etiquetadas según el criterio de la experiencia de cada profesor participante. Dicho sílabo podía ser modificado en cualquier momento, según las necesidades percibidas por cada profesor y acatando siempre el principio de "*reasonable challenge*".

Consideramos de interés aludir a un posible problema vislumbrado por Prabhu y que después Skehan (1996) abordaría desde la perspectiva lingüística en términos de equilibrar fluidez (*fluency*) y corrección (*accuracy*) y de evitar fosilizaciones de la interlengua del aprendiz: la competencia lingüística no sólo se entiende como la capacidad de comunicar significado, sino de hacerlo de manera conforme a las normas lingüísticas. Prabhu le encuentra una solución más fácil al problema que Skehan posteriormente: "*It is not claimed that meaning-focused activity eliminates all attention by learners to language samples as form. Such total elimination is probably impossible in any form of teaching, and possibly inconsistent with normal language use.*" (Prabhu, 1987: 75-76).

Aparte de estos aspectos mencionados, la enseñanza en el CTP era de corte bastante tradicional. Por ejemplo, Prabhu (1987) desaconseja el trabajo en grupos porque se corre el peligro de que los aprendices fosilicen los errores que cometen. Como señalan Long y Crookes (1993), el énfasis recaía en el "lenguaje receptivo", las clases estaban centradas en el profesor y prácticamente no había comunicación entre los aprendices.

El *Bangalore Project* ha recibido tanto alabanzas como críticas. Dentro de las primeras Hamilton (1996) destaca el respeto de este proyecto para con las características de la tradición educativa en la India, especialmente la autoridad del profesor y el tratamiento distanciado entre profesor y alumnos. Entre las críticas destaca la revisión que hace Beretta (1990) de las opiniones de un buen número de profesores que participaron en el proyecto. La principal crítica de Beretta es que conocemos bien los principios del CTP, pero no sabemos nada de lo que realmente ocurrió en las aulas. Para este autor, es un proyecto inviable en contextos de características pedagógicas parecidas a las del CTP.

No obstante, podemos considerar con Howatt (1984) que el *Bangalore Project* ha sido un proyecto extremadamente estimulador del debate didáctico. En el marco de la EMT continúa siendo un punto de referencia.

La segunda aplicación práctica a la que nos referiremos en este apartado son las diferentes generaciones de tareas y las tramas creativas. Ribé (1988, 1997) y Ribé y Vidal (1993) distinguen entre tareas de primera, segunda y tercera generación. Las tareas de primera generación constituyen la avanzadilla metodológica de finales de los años setenta en el enfoque comunicativo y en ellas ya se plantea la autenticidad de la comunicación en las llamadas "social interaction activities" (SIA):

En el moment en què logística i funcionament real de la classe es realitzen efectivament en anglès o aquest és instrument vehicular per a l'aprenentatge de continguts "no de llengua" (una altra assignatura/matèria, un tema d'interès, etc.), la comunicació esdevé real/authentic, tant pel que fa a l'information-gap com a la interacció social (SIA). (Ribé, 1988: 693)

Las tareas de primera generación tienen como objetivo potenciar el desarrollo de la habilidad comunicativa en una área específica de la LE (Ribé y Vidal, 1993).

En las tareas de segunda generación el énfasis pasa de la comunicación al trabajo, que es el elemento central constituyente de la tarea (trabajo en el sentido auténtico que le otorgamos a esta actividad humana). Estas tareas intentan llevar el mundo real al aula (Ribé, 1988). Su foco se encuentra principalmente en contenido, procedimiento y lengua y constituyen un reto intelectual para el aprendiz que ha de desarrollar no sólo destrezas lingüísticas con estas tareas, sino también estrategias cognitivas generales de manejo y organización de la información (Ribé y Vidal, 1993). Estos autores lo expresan de esta forma: "*Language becomes a vehicle for doing a 'real' piece of work.*" (Ribé y Vidal, 1993: 2). Esto implica que se aborda el aprendizaje de la lengua como algo global y no secuencial.

La implicación del aprendiz en las tareas de segunda generación no es todavía integral (esto lo será en las tareas de tercera generación), sino básicamente cognitiva. Estas tareas proporcionan estímulos cognitivos y se traducen en una aplicación de la comprensión teórica a la acción práctica mediante el recurso a los conocimientos previos, la incorporación de conceptos nuevos y la aplicación de estrategias de procesamiento de lengua y contenidos (Ribé, 1988).

Por último, las tareas de tercera generación son consideradas como tareas integrales (Ribé, 1988), puesto que así es la incorporación del aprendiz a la tarea. Estas tareas priman la implicación afectiva y cognitiva de los aprendices, ésta última no sólo en relación con los contenidos, sino también con los objetivos, la planificación y la toma de decisiones. De esta forma, el aprendiz pasa a ser el centro de la actividad interactiva y puede controlar y dirigir su propio aprendizaje de manera asistida. Por tanto, la realización de tareas de tercera generación comporta un desarrollo no sólo lingüístico y cognitivo de la persona, sino integral, es decir, también de la personalidad del aprendiz. En palabras de Ribé y Vidal:

Third generation tasks fulfill wider educational objectives (attitudinal change and motivation, learner awareness, etc.) and so are especially appropriate for the school setting, where motivation for the learning of the foreign language needs be enhanced. (Ribé y Vidal, 1993: 3)

Por tanto, en esta evolución de las tareas de la primera a la tercera generación se hacen más amplios los objetivos de desarrollo, desde los puramente lingüísticos hasta los que atañen a la personalidad global del aprendiz.

Para evitar problemas de confusión con la terminología y teniendo en cuenta que las tareas de segunda y aun más las de tercera generación eran más complejas (multiepisódicas) que las de primera (monoepisódicas), se empezó a utilizar el término "tramas" (*frameworks*) para las tareas de segunda y tercera generación. De éstas, las primeras se convierten en tramas de desarrollo cognitivo y las segundas en tramas de desarrollo creativo (Ribé, 1997). He aquí la definición que este autor hace de trama:

La tramas pueden, por tanto, ser definidas como redes de tareas (subsistemas) susceptibles de ser expandidas en múltiples direcciones. Aunque esencialmente flexibles y variables, se pueden enumerar unas secuencias típicas de pasos, desde la creación de un clima inicial alrededor de un tema concreto hasta la evaluación final del proceso y del producto. (Ribé, 1997: 42)

El tipo de trama más conocido es el proyecto, que Ribé y Vidal (1993) explican detalladamente en su libro *Project Work*.

3.8.3. La enseñanza mediante tareas en el aula de lenguas extranjeras: principios metodológicos fundamentales

Sin ánimo de exhaustividad y sin pretender establecer una jerarquización, abordamos a continuación los principios metodológicos que consideramos relevantes en la EMT, con el fin de dejar reflejados aspectos importantes del funcionamiento de este enfoque en el aula de LE. Concretamente, nos centraremos en los siguientes principios: atención no sólo al producto, sino también al proceso; atención no sólo a la forma, sino también al significado; desarrollo de la autonomía del aprendiz; consideración de la lengua como proceso de comunicación; fomento de los procesos de comunicación; potenciación del aula como espacio de comunicación real y significativa; énfasis en el aprendizaje cooperativo; contenidos y resultados abiertos.

Atención no sólo al producto, sino también al proceso

Si bien es cierto que en la EMT las secuencias didácticas están organizadas en torno a una tarea final, antes de la cual se realizan actividades llamadas capacitadoras o posibilitadoras, es importante el proceso antes de llegar al producto final (para una interesante discusión sobre la denominación de las

actividades y la distinción entre actividades previas y derivadas, véase Martín Peris, 2004). A lo largo de este proceso los alumnos no sólo reciben una amplia exposición a la LE, sino que tienen la oportunidad de empezar a realizar el análisis formal pertinente y de "ensayar" el uso de los exponentes lingüísticos necesarios para la realización de la tarea. Ese proceso es también importante desde el punto de vista social, ya que contribuye a que el aula se convierta en un entorno de comunicación.

Por tanto, un elemento esencial metodológico de la EMT es la puesta en marcha de procesos de comunicación, entendiendo por tales *"procesos que vehiculan contenidos específicos de cada lengua y a cuyo irreductible ensamblaje hemos denominado comunicación."* (Zanón y Hernández, 1990: 13)

Atención no sólo a la forma, sino también al significado

En la EMT se seleccionan preferentemente tareas significativas, es decir, aquéllas que implican una necesidad comunicativa para los aprendices. Con ello se pretende evitar la crítica que se ha hecho a gran parte de la enseñanza comunicativa de "simular" comunicación en el aula (Zanón y Hernández, 1990), aprovechando el enorme potencial de comunicación real que ofrece el aula como punto de encuentro de personas con un interés común: aprender una lengua.

Ya se ha mencionado la crítica formulada por Skehan (1996) sobre el peligro de primar en exceso los significados en detrimento de la forma lingüística, es decir, de potenciar demasiado la fluidez (*fluency*) en detrimento de la corrección (*accuracy*). Este autor va incluso más allá: no prestar la suficiente atención al aspecto formal puede incluso llevar a fosilizaciones de la interlengua de los aprendices. En consonancia con la tradición alemana de prestar atención a la corrección, en la bibliografía en esta lengua se encuentran también advertencias sobre este problema (Butzkamm, 1993; Schiffler, 1998).

No es éste un debate nuevo, sino propio del surgimiento y posterior auge de la enseñanza comunicativa, cuyo objetivo se define como: *"Ampliar el abanico de situaciones en las que el estudiante pueda actuar centrándose en el significado, sin ser obstaculizado por la atención que ha de prestar a la forma lingüística"* (Littlewood, 1981: 85-86). Muy frecuentemente, esto se ha interpretado como un abandono del estudio de la gramática en el aula de LE.

En la base de la EMT se sitúan también investigaciones que comparan aprendizaje natural y aprendizaje por medio de instrucción. Algunas de ellas sugieren que la instrucción formal no tiene efecto en las secuencias de adquisición de los aprendices. Sin embargo, parece que llamar la atención del alumno y concienciarlo sobre posibles problemas formales en el *input* es necesario para que se dé aprendizaje.

Para intentar paliar este inconveniente, dentro del marco de la EMT han surgido las llamadas "tareas formales", que intentan conjugar los postulados comunicativos de las tareas con el trabajo concentrado en aspectos formales

de la lengua (Cadierno, 1995; Gómez del Estal y Zanón, 1995, 1999; Loschky y Bley-Vroman, 1993; Martínez Gila, 1999; Schiffler, 1998). El objetivo es llegar a un dominio formal e instrumental de la lengua que se aprende (Zanón y Hernández, 1990). Una posibilidad de alcanzar ese objetivo es la propuesta de crear marcos de aplicación de la EMT que tengan en cuenta esos dos aspectos (Skehan, 1996; Willis, 1996). Por otra parte, hay autores que abogan por no tratar por separado los conceptos de corrección (*accuracy*) y fluidez (*fluency*), sino por conjugarlos en una enseñanza de enfoque formal o de *focus on form* (Doughty y Williams, 1998).

Desarrollo de la autonomía del aprendiz

La EMT se centra en el aprendiz, eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo uno de los objetivos de este enfoque el fomento de la autonomía de aprendizaje (Martín Peris, 1999a). Las tareas se programan teniendo en cuenta los intereses y la motivación del alumno y se proponen itinerarios de aprendizaje, que el aprendiz irá interpretando y construyendo a su manera. No se trata sólo de aprender una lengua, sino de aprender a aprender. De ahí el énfasis puesto en la transmisión y uso de estrategias de aprendizaje, así como en la autoevaluación por parte de los alumnos. Estos principios se inscriben en el objetivo de concienciar al alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.

De esta forma surgen nuevos papeles del alumno, del profesor y de las relaciones entre ellos. La EMT potencia los procesos de negociación de objetivos, en cuanto que se adaptan a las necesidades comunicativas de los alumnos, de contenidos, en cuanto que se adaptan a los intereses del alumno, de metodología, en cuanto que los alumnos re-crean el plan de trabajo (Breen, 1987), y de evaluación, que muchas veces se convierte en una autoevaluación guiada por el profesor.

Por tanto, el alumno pasa a tomar la iniciativa y participar en el proceso de toma de decisiones. Es un papel activo que, evidentemente, puede chocar con el que haya interiorizado en experiencias previas de aprendizaje de lenguas y que haya pasado a formar parte de sus creencias. Según Estaire (1999), el proceso de adquisición de autonomía de aprendizaje consiste primero en una concienciación del aprendiz para que sea capaz de asumir responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje y se convierta en un aprendiz autónomo.

El profesor ha de ser consciente también de su nuevo papel: de suministrador de contenidos a guía y asesor de procesos comunicativos. El currículum está centrado en el alumno (Nunan, 1988), pero el profesor guía, orienta, asesora, organiza, planifica, etc. Hay múltiples dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje que han de pasar a formar parte de la reflexión profesional de los profesores de lengua (Holec, 1981; Llobera, 1998, 1999; Martín Peris, 1998).

Consideración de la lengua como instrumento de comunicación

En la EMT la lengua no consiste simplemente en un sistema de elementos formales que se aprenden de forma acumulativa, sino una herramienta que el

alumno ha de ir adquiriendo para poder actuar en ella: *"Todo lo que se realiza en la ejecución de la tarea tiene su razón de ser en algo más que la mera práctica de un componente de la actividad lingüística; todo ello se relaciona con la elaboración de un determinado producto, elaboración en la cual es necesario utilizar la lengua que se está aprendiendo."* (Giovannini, Martín Peris, Rodríguez, y Simón 1996a: 97). La lengua es un instrumento de construcción del conocimiento, de evaluación de lo que se ha aprendido y de funcionamiento operativo en el aula como "sistema social" (Cassany, Luna y Sanz, 1998; Nussbaum y Tusón, 1996). La EMT se adhiere a la perspectiva funcional del lenguaje, defendida por Vygotsky.

De ahí que se considere importante acercarse al uso que se hace de la lengua en el mundo fuera del aula. Desde el punto de vista metodológico, dos de los principales postulados a este respecto son: integración de las cuatro destrezas lingüísticas y utilización de material auténtico. Auténtico se refiere en este sentido no necesariamente a material tomado del "mundo real", sino a material que pueda servir de soporte a procesos reales de comunicación.

Fomento de los procesos de comunicación

Dichos procesos de comunicación se entienden como *"aquellas actividades mentales que permiten a los interlocutores [...] relacionar no sólo formas con significados lingüísticos, sino referir los textos y expresiones lingüísticas que les sirven para entenderse a un contexto de uso, que es particular en cada momento."* (Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón, 1996a: 101).

Por tanto, el currículo de la EMT se basa en tareas comunicativas y no en contenidos, ya sean éstos estructurales o nocional-funcionales (Zanón, 1989).

Potenciación del aula como espacio de comunicación real y significativa

De los dos principios anteriores se deriva éste. Los procesos de comunicación requieren una unificación dinámica del contexto situacional, compuesto por los participantes en la comunicación, las relaciones entre ellos y los conocimientos que comparten, con el contexto meramente lingüístico (Giovannini, Martín Peris, Rodríguez, y Simón 1996a). Éste es uno de los principales requerimientos que debe cumplir el aula como espacio de comunicación y de aprendizaje.

Si en enfoques metodológicos anteriores se intentaban reproducir situaciones comunicativas del "mundo real" en el aula (como ocurre en numerosos libros de texto que se adhieren al enfoque comunicativo y que siguen una programación nocional-funcional; en sus actividades, los alumnos tienen que jugar a ser camarero, turista o recepcionista de hotel), en la EMT se aprovecha que el aula es ya un centro de comunicación incomparable, una reunión de trabajo en la que un grupo de personas están unidas por objetivos y motivaciones similares. Por otra parte, las diferencias individuales entre dichas personas hacen que la comunicación pueda ser muy enriquecedora. Se puede hablar con toda propiedad del "aula como espacio cultural y discursivo" (Nussbaum y Tusón,

1996). Las mismas autoras dan una descripción casi sociolingüística del aula: "El aula se presenta como un microcosmos, como una cultura en miniatura donde se (re)crean los hábitos – variados y diversos – de comunicación y de la relación de la sociedad de la que forma parte la escuela." (Nussbaum y Tusón, 1996: 17).

Énfasis en el aprendizaje cooperativo

En contraposición a enfoques más tradicionales, en el aula de EMT no sólo es importante la interacción profesor-alumno, sino también la interacción entre los alumnos como potenciadora de la comunicación y del aprendizaje, base del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1994). Se considera que un entorno acogedor y cooperativo puede estimular la autoconfianza y la motivación del alumno (Williams y Burden, 1997), así como mayores logros académicos (Sharan y Shachar, 1988). Este énfasis en el aprendizaje cooperativo es coherente con el principio de aprendizaje significativo, según el cual el modo de trabajar es tan importante como el contenido (Martín Peris, 1999b). Se podría incluso hablar de objetivos educativos de las tareas, como concienciación del alumno, cambio de actitudes, toma de responsabilidad o tolerancia hacia los otros (Candlin, 1987; Ribé y Vidal, 1993).

Curiosamente y como ya hemos mencionado, este principio de aprendizaje cooperativo no se encontraba en el *Bangalore Project*, en el que se excluyó el trabajo en grupos con el argumento de que la interacción aprendiz-aprendiz genera menor revisión y modificaciones del sistema interno de la lengua que la interacción aprendiz-profesor (Prabhu, 1987), con el consiguiente riesgo de fosilización.

Estos principios teóricos se traducen en el aula en frecuente trabajo en parejas o en grupos, pero normalmente incluyendo una fase de presentación al pleno de la clase con objeto de cerrar con una fase de mayor atención a la corrección formal (*accuracy*) otra, la de trabajo en grupos, de mayor énfasis en la fluidez (*fluency*).

Contenidos y resultados abiertos

Dada la naturaleza flexible, negociable y adaptable de las tareas, es obvio que no se obtendrá un producto cerrado, sino que éste estará abierto a las necesidades de los alumnos y dependerá en gran medida de las interacciones producidas en el aula entre profesor, alumnos y material.

Lo que se plantea como una de las grandes ventajas de las tareas, el hecho de que puedan adaptarse a numerosos contextos didácticos, se puede considerar también como un inconveniente, al menos en potencia: las tareas requieren un mayor grado de tolerancia a la incertidumbre por parte del profesor y de los alumnos que otro tipo de actividades.

Una de las discusiones en la investigación de la EMT que genera este punto tiene que ver con los materiales, básicamente en torno a la cuestión de si en el

aula se ha de trabajar con o sin libro de texto (Schiffler, 1998; Zanón, 1999). Mientras que en los principios de la EMT se proponía la necesidad de trabajar con materiales didácticos totalmente abiertos, como pueden ser libros de recursos para el profesor (Prabhu, 1987), y no con libros de texto, actualmente la tendencia se dirige hacia la utilización de libros de texto en los que, evidentemente, las tareas son más cerradas y están más estructuradas, con lo que se pierde cierta flexibilidad, pero con la ventaja de que funcionan como "red de seguridad" para el profesor (Martín Peris, 1999b).

A estas alturas, han sido publicados numerosos materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera mediante tareas. Zanón (1999) ofrece una lista muy completa de manuales y colecciones de materiales didácticos. Según este autor, el reto para el futuro consistirá en conseguir diseñar materiales más abiertos. Un ejemplo de manual de ELE mediante tareas es el publicado por Martín Peris y Sans Baulenas (1997, 1999), utilizado en el contexto institucional en el que se ha desarrollado la presente investigación.

Con este apartado sobre la EMT cerramos el capítulo de este estudio dedicado al estado de la cuestión. Este repaso a la investigación pertinente sobre creencias de alumnos y profesores, culturas de alumnos, situaciones de conflicto tanto entre profesor y alumno como entre alumno y situación de cambio pedagógico y, por último, enseñanza mediante tareas nos ha servido para tener una visión general de los aspectos que pueden ser necesarios para analizar los datos obtenidos e interpretar los resultados, así como para situar nuestro estudio en el marco de la investigación ya existente. Por tanto, podemos pasar a plantear las preguntas de investigación a las que intentaremos dar respuesta al final de este trabajo.

4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

De forma coherente con el enfoque etnográfico adoptado en el presente estudio, no formulamos hipótesis previas para intentar posteriormente su comprobación a través de los datos recogidos, sino que planteamos una serie de preguntas de investigación. Es decir, no partimos de unas ideas previamente establecidas que buscamos confirmar, sino que nuestra intención es generar teoría a partir de los datos recogidos y analizados (Colás Bravo y Buendía Eisman, 1994; LeCompte y Preissle, 1993; Nunan, 1992).

Algunos autores han identificado varias y distintas fuentes de las que surgen las preguntas de investigación en cualquier estudio (Hatch y Lazaraton, 1991; Nunan, 1992; Seliger y Shohamy, 1989). En el nuestro, dichas preguntas tienen también un origen muy variado: nuestros intereses particulares como investigadores, nuestras experiencias previas de investigación y docencia de lenguas extranjeras y las lecturas realizadas.

A lo largo del trabajo, y también de forma consistente con el enfoque etnográfico por el que nos hemos decidido, hemos ido revisando, replanteando, y remodelando las preguntas de investigación. Es éste un proceso cíclico que LeCompte y Preissle (1993) denominan "recurrencia" (*recursivity*), por el cual los marcos conceptuales y teóricos que informan el proceso de investigación son constantemente revisados y, si es necesario, modificados.

Al principio del estudio, nos planteamos una serie de preguntas, que a lo largo del proceso de investigación fuimos refinando y enriqueciendo, por parecernos insuficientes o no del todo adecuadas. Las autoras LeCompte y Preissle afirman: "*A good research report describes both the questions which the study actually answered and the initial questions which were found to be*

inappropriate, unmanageable, or irrelevant." (LeCompte y Preissle, 1993: 38). Para dar cuenta del inicio de este proceso, reproducimos aquí nuestras preguntas de investigación iniciales, como punto de partida de la presente investigación:

- 1 ¿Es posible caracterizar las creencias de los universitarios alemanes alumnos de español como lengua extranjera sobre metodología de aprendizaje de lenguas?
- 2 ¿Hasta qué punto coinciden dichas creencias con las de profesores de enseñanza secundaria?
- 3 ¿Cómo se resuelve la relación entre las creencias de los alumnos y su exposición a una metodología nueva para ellos?
 - 3a Si se producen cambios en las creencias, ¿qué aspectos metodológicos de la enseñanza mediante tareas suscitan dichos cambios?
 - 3b ¿Qué aspectos metodológicos de la enseñanza mediante tareas ignoran los alumnos, por lo que no producen cambios en sus creencias?
- 4 ¿Hasta qué punto influye la experiencia que los aprendices traen de la enseñanza secundaria? ¿Dónde surgen puntos de conflicto entre las premisas metodológicas de la enseñanza mediante tareas y la experiencia previa de los alumnos?

La elaboración y reformulación de estas preguntas pasó por diversas fases, en las que las preguntas se fueron redactando de forma cada vez más rica pero al mismo tiempo específica, hasta que llegamos a las preguntas de investigación finales, que son de las que nos ocupamos a continuación.

El planteamiento de preguntas de investigación es, por tanto, un proceso dinámico. Como reflejo de ello, partimos de una pregunta de investigación general, de la cual se derivan otras, que a su vez se agrupan en tres ámbitos diferentes. Dicha pregunta es la siguiente:

¿Cómo se articula el pensamiento de adultos aprendices de una lengua extranjera en torno a su proceso de aprendizaje en una situación de cambio en cuanto al proceso de aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera?

Dadas las limitaciones de tiempo, espacio y recursos inherentes a todo proyecto de investigación, el alcance de esta pregunta es demasiado vasto como para poder darle respuesta. Por tanto, procedemos a desglosarla en otras cuatro, que constituyen el primer ámbito, de carácter general y referido al pensamiento de los alumnos, sus procesos de reflexión y su pertenencia a una "cultura de aprendizaje" determinada. Estas preguntas son:

- 1 **¿Cómo se articula el pensamiento de universitarios alemanes alumnos de español como lengua extranjera (ELE) en relación con su proceso de aprendizaje de la lengua?**

- 2 **¿Es posible detectar rasgos comunes a los alumnos en cuanto a su pensamiento, de forma que se pueda considerar su pertenencia a una "cultura de aprendizaje"? ¿Cuáles son estos rasgos? ¿Cómo se explican?**
- 3 **¿Podemos descubrir rasgos en el pensamiento de los alumnos que reflejen influencia del pensamiento generado y mantenido por los profesores de lengua de enseñanza secundaria? ¿Es interesante, con este propósito, recoger información que dé fe de ello? ¿Se pueden identificar diferencias en la influencia del pensamiento de los profesores que tengan relación con sus diferencias de formación y experiencia?**
- 4 **¿Cómo construyen estos alumnos su proceso de reflexión sobre el aprendizaje de la lengua?**

Para construir este proceso de reflexión al que nos referimos, los alumnos no parten de algo abstracto, sino directamente de su experiencia en el aula. Por tanto, es interesante indagar sobre los elementos que, a nuestro juicio, desempeñan un papel fundamental en los procesos que tienen lugar en el aula de lengua. Estos elementos son: los propios alumnos, el profesor, los contenidos tratados en la clase y la práctica de las destrezas lingüísticas. De acuerdo con esto, proponemos un segundo ámbito de preguntas de investigación que incluye las siguientes:

- 5 **¿Qué relevancia tiene el factor humano en el proceso de aprendizaje de la lengua para estos alumnos?**
- 6 **¿Cuál es el papel que estos alumnos adjudican a los contenidos gramaticales y léxicos en su proceso de aprendizaje de la lengua?**
- 7 **¿Qué importancia conceden estos alumnos a las diferentes destrezas lingüísticas en su proceso de aprendizaje de la lengua?**

Una vez que nos hemos acercado a la situación concreta de aula, conviene recordar que en la pregunta de investigación general hablamos de una situación de cambio. En nuestro estudio, este cambio es de carácter metodológico: la aplicación en el aula de la enseñanza mediante tareas, que constituye un enfoque nuevo para los alumnos, puesto que no lo han vivido en su experiencia escolar. En consecuencia, estimamos conveniente proponer un tercer ámbito de preguntas de investigación, que se refieren directamente a la experiencia de estos alumnos en un curso organizado según la enseñanza mediante tareas (EMT) y que incluye dos preguntas, la última de las cuales se desdobra en otras tres:

- 8 **¿Cómo perciben y valoran los alumnos, expuestos a la EMT, su experiencia de aprendizaje en el aula?**

- 9 ¿Cómo se replantea el pensamiento de los alumnos a raíz de su exposición a la EMT en el aula?**
- 9a Si se producen cambios en el pensamiento de estos alumnos, ¿qué aspectos de la EMT suscitan dichos cambios?**
 - 9b ¿Dónde surgen puntos de conflicto entre el pensamiento de los alumnos, teniendo en cuenta sus experiencias previas de aprendizaje de una lengua, y su exposición a la EMT?**
 - 9c ¿Podemos encontrar indicios de un desarrollo de los alumnos en su formación de aprender a aprender?**

Éstas son las preguntas a las que deseamos dar respuesta con esta investigación. A su luz trataremos el análisis y la discusión de datos y a ellas volveremos en nuestras conclusiones finales, cerrando el círculo de indagación que hemos abierto ahora.

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Con este capítulo y el siguiente nos hemos propuesto dejar "grabado" el proceso de la presente investigación en la "caja negra", para retomar la metáfora empleada por Long (1983). Nuestra intención es facilitar el seguimiento metodológico del estudio, precisamente porque en gran parte de la bibliografía manejada nos hemos encontrado con importantes carencias a este respecto, es decir, con trabajos que se extendían en el análisis de datos y la discusión, pero en los que la metodología aplicada no era en modo alguno transparente.

Las características del tema planteado nos han llevado a decidimos por un paradigma de investigación cualitativa, que nos parece congruente con el objeto de la investigación. Las creencias de los alumnos no son investigables con procedimientos experimentales o casi experimentales, ni medibles por procedimientos psicométricos. Podemos intentar descubrirlas, describirlas, explicarlas y relacionarlas unas con otras, trazando así una especie de mapa introspectivo de algunos ámbitos del proceso de aprendizaje de un grupo de alumnos. Para entenderlos precisamos de una aproximación más cercana a la llamada psicología cultural como la desarrollada por Bruner (1983, 1990, 1996), que reclama el valor de los relatos autobiográficos y los datos subjetivos para llegar a construir, mediante una acción interpretativa, un conocimiento científico sobre el aprendizaje y el funcionamiento de la mente.

Dentro del paradigma de investigación cualitativa, emplearemos el enfoque etnográfico para la recogida y el análisis de datos. Dicho enfoque se caracteriza por intentar comprender e interpretar los datos obtenidos desde la perspectiva de los participantes en la investigación, es decir, desde la perspectiva émica (Hymes, 1974; Watson-Gegeo, 1988), y abarca no sólo los

datos que se refieren a unos conceptos determinados, sino que ha de incluir datos subjetivos, a partir de los cuales se va construyendo el llamado "acto interpretativo" (Duranti, 2000).

En el ámbito de los paradigmas de investigación en educación se ha diferenciado tradicionalmente entre investigación cuantitativa y cualitativa. Mucho se ha discutido hasta ahora, y el debate no ha terminado, sobre si uno u otro paradigma es más adecuado, más efectivo y, en definitiva, más "científico". Es ésta una controversia de amplias implicaciones, puesto que no se trata solamente de decantarse por una u otra opción a la hora de abordar la investigación, porque se considere más o menos factible o efectiva, sino que la elección de uno u otro paradigma revela la "filosofía de investigación" subyacente, dado que: *"A paradigm determines the criteria according to which one selects and defines problems for inquiry and how one approaches them theoretically and methodologically."* (Husén, 1999: 31). Para una visión general de las diferentes opciones existentes en la metodología de la investigación educativa y de lenguas véase, por ejemplo, Brumfit y Mitchell (1989), Chaudron (1988, 2000), Cohen y Manion (1989), Hatch y Lazaraton (1991), Johnson (1992), Larsen-Freeman y Long (1991), Long (1983), Nunan (1991, 1992), Seliger y Shohamy (1989) y Wittrock (1989).

No es una cuestión baladí, por tanto, la de optar por uno u otro paradigma, puesto que esta decisión tiene que ver con dos concepciones de la realidad, que pueden considerarse desde el punto de vista ontológico, epistemológico y de aspectos que afectan a la relación entre el ser humano y su entorno (Cohen y Manion, 1989). Desde el punto de vista ontológico, la realidad puede ser considerada como externa al individuo, o sea, independiente en su existencia de él, o como producto de la percepción y conciencia individuales. En el primero de los dos casos se tenderá a un paradigma de investigación cuantitativo y experimental y, en el segundo, a un paradigma cualitativo, interpretativo y descriptivo. Desde el punto de vista epistemológico, se plantea la cuestión sobre si el conocimiento es transmisible de forma tangible o si está basado en una experiencia única y personal. Por último, desde el punto de vista de la relación ser humano-entorno, se puede considerar al ser humano como respuesta mecánica de su entorno (fundamento de las corrientes behavioristas) o como iniciador y responsable de sus propias acciones.

Husén (1999) afirma que la elección o "mezcla" de paradigmas está determinada por la clase de conocimiento que se busca. Por ejemplo, el enfoque funcional-estructural es adecuado para reformar la estructura del sistema; el enfoque interpretativo les será útil, por ejemplo, a profesores con un problema concreto a los que no les sirve la generalización. Este autor considera dos paradigmas de base:

- *"Erklären"* (explicar): este paradigma sigue el modelo de las ciencias naturales y pone el énfasis en observaciones empíricamente cuantificables, basándose en el análisis de datos por medios matemáticos. Su objetivo es establecer relaciones de causalidad y explicarlas. Sus raíces históricas están en el positivismo de Comte y el empirismo de Mill.

- "*Verstehen*" (entender): este paradigma viene derivado de las humanidades y se centra en la información holística y cualitativa, sustentándose en el análisis interpretativo. Su objetivo primordial es entender el contexto y las interacciones que se producen en él. Su origen histórico se encuentra en el idealismo alemán de Dilthey, la fenomenología de Husserl y la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt y Habermas.

El filósofo Jürgen Habermas aboga por un marco metodológico específico de las humanidades, que, según él, no han de supeditarse al pragmatismo de las ciencias naturales. Dicho marco tendría que reflejar el contexto cultural basado en la intersubjetividad, que no puede ser analizado con los mismos métodos científicos que usa, por ejemplo, la física (Habermas, 1973). Unos años después, este autor insiste en la necesidad de un paradigma de investigación para las humanidades, recurriendo al ejemplo de la sociología crítica y resaltando los problemas de medición y análisis de datos en esta disciplina. Lo interesante de su propuesta es que plantea la investigación no como una forma de observación pasiva característica de las ciencias naturales, sino como una forma de comunicación:

An die Stelle der kontrollierten Beobachtung, die die Anonymität (Austauschbarkeit) des beobachtenden Subjektes und damit die Reproduzierbarkeit der Beobachtung garantiert, tritt eine partizipierende Beziehung des verstehenden Subjektes zu einem Gegenüber (Alter ego). Das Paradigma ist nicht länger die Beobachtung, sondern die Befragung, eine Kommunikation also, in die der Verstehende wie immer kontrollierbare Teile seiner Subjektivität einbringen muß, um dem Gegenüber auf der Ebene der Intersubjektivität möglicher Verständigung überhaupt begegnen zu können. (Habermas, 1978: 18)

En lugar de la observación controlada, que garantiza la anonimidad (intercambiabilidad) del sujeto observado y, por tanto, la reproducibilidad de la observación, surge una relación participante del sujeto entendedor con un "otro" (*alter ego*). El paradigma ya no consiste en observar, sino en preguntar; es, por tanto, una comunicación a la que el que el entendedor tiene que aportar, como siempre, partes controlables de su subjetividad para poder encontrar al "otro" en el nivel de intersubjetividad de un posible entendimiento.

Habermas considera que en las ciencias sociales, como por ejemplo en la sociología, nos dedicamos a estudiar personas, no objetos, y lo hacemos en un contexto comunicativo en el cual las perspectivas y los roles presentan reciprocidad, ya que hablamos y actuamos unos con otros. Los sujetos sociales aportan interpretaciones de su ámbito de actuación y su comportamiento es un fragmento de la actuación comunicativa global. Por tanto, desde el punto de vista metodológico se hace necesaria una interpretación orientada a la subjetividad (Habermas, 1982).

Cohen y Manion (1989) siguen la distinción clásica entre investigación cuantitativa y cualitativa. La primera de ellas trata el mundo social como el mundo natural, es decir, como una realidad externa al investigador y se caracteriza por una aproximación nomotética, diseñada para descubrir leyes generales. La investigación cualitativa se centra en la experiencia subjetiva de

los individuos que van creando la realidad social y usa el método idiográfico, que intenta entender el comportamiento individual de las personas. Además, estos dos autores describen los puntos de vista próximos al positivismo y antipositivismo y los aglutinan bajo dos paradigmas: el normativo, que considera que el comportamiento humano sigue ciertas reglas y que, por tanto, debe investigarse con los métodos de las ciencias naturales; y el interpretativo, que destaca por su preocupación por el individuo. Al hacer un análisis general de ambos paradigmas en relación con las ciencias sociales, llegan a la conclusión de que dichos paradigmas se diferencian fundamentalmente en dos aspectos, el de comportamiento y acción y el de la teoría subyacente. Es decir, en el paradigma normativo el comportamiento viene directamente determinado por estímulos, mientras que el paradigma interpretativo se centra, por el contrario, en la acción como acto voluntario y responsable del individuo. En relación con la teoría, se puede destacar que el investigador normativo pretende llegar a teorías generales del comportamiento humano, mientras que en el caso del paradigma interpretativo, la teoría emerge de los datos generados al investigar al individuo.

A partir de esta distinción fundamental entre investigación cuantitativa y cualitativa, se ha refinado más la clasificación de los paradigmas de investigación en educación. Por ejemplo, algunos autores distinguen tres paradigmas, aunque la nomenclatura difiera levemente: paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1997) y paradigmas positivista, constructivista-interpretativo y crítico-emancipatorio (Kohonen, Jaatinen, Kaikkonen y Lehtovaara, 2001).

Ya centrados en el ámbito de la investigación en lenguas, podemos destacar la distinción que establece Chaudron (1988) entre cuatro tradiciones de investigación, que él llama "enfoques":

- Psicométrico, que según él, es el más tradicional. Este enfoque compara los efectos de la instrucción en condiciones determinadas y controladas con lo que aprenden los alumnos, midiendo este conocimiento mediante tests estandarizados.
- Análisis de la interacción, influido por la investigación realizada en los años 60 en el ámbito de la L1 en términos de significados sociales y clima en la clase. La creencia que subyace a este enfoque es la dependencia del comportamiento de los aprendices del clima en el aula y las interacciones generadas por el profesor.
- Análisis del discurso como intento de analizar por completo el discurso de la interacción en el aula en términos lingüísticos de carácter estructural-funcional. La interacción se plantea como una secuencia de movimientos, como son estructurar, solicitar, responder y reaccionar. El pensamiento que subyace a este enfoque es la idea de que es el contexto lo que les da significado a las palabras; Wittgenstein sintetizaba esta idea en la frase: "*Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache*" ("El significado de una palabra es su uso en la lengua.", citado por Weischedel, 1975: 298).
- Etnográfico, resultante de las tradiciones de investigación sociológica y antropológica. El objetivo de este enfoque es comprender e interpretar los

datos obtenidos desde la perspectiva de los participantes en la investigación o perspectiva émica.

De estos cuatro enfoques, el psicométrico es, según este autor, el más cuantitativo. Los otros tres están más relacionados con los métodos cualitativos, pero aplican con mucha frecuencia métodos cuantitativos. En opinión de Chaudron, los paradigmas cuantitativo y cualitativo son dos perspectivas diferentes de los métodos más apropiados para intentar dar respuesta a cuestiones de investigación concretas. Por ejemplo, se puede intentar comprobar hipótesis con un método cuantitativo, pero esas hipótesis habrán surgido del trabajo con un método cualitativo. No hay, por tanto, contraposición, sino complementariedad entre ambos.

Ésta idea es también sostenida por otros autores, que consideran que la disyuntiva cuantitativo-cualitativo es una distinción demasiado simplista que separa en dos compartimentos estancos métodos, enfoques o formas de concebir la investigación que muchas veces se encabalgan unos sobre otros o se complementan. Algunos autores incluso rechazan de plano esta terminología, por considerar que no está definida explícitamente, como sostiene Grotjahn (1987). Este autor considera dos paradigmas como "formas puras": el paradigma analítico-nomológico, que no genera hipótesis sino que las comprueba, y el paradigma exploratorio-interpretativo, que se encarga de formar hipótesis y comprobarlas en un mismo proceso. Atendiendo no sólo a la forma de los datos, sino también al método de análisis, Grotjahn encuentra seis "formas mixtas": paradigmas experimental-cualitativo-interpretativo, experimental-cualitativo-estadístico, exploratorio-cualitativo-estadístico, exploratorio-cuantitativo-estadístico, exploratorio-cuantitativo-interpretativo y experimental-cuantitativo-interpretativo. En resumen, Grotjahn defiende una investigación "polimetodológica", que aplica diferentes métodos, recoge distintos tipos de datos, implica a varios investigadores y se basa en varias bases teóricas al estudiar un aspecto determinado ("*polymethodologischer Ansatz*", Grotjahn, 1993). Este autor establece una serie de criterios que él considera imprescindibles para una investigación de calidad, tanto introspectiva (Grotjahn, 1987) como empírica en general (Grotjahn, 2000).

Fenstermacher (1986) aboga también por un "pluralismo metodológico", no en forma de incursiones arbitrarias en uno u otro paradigma de investigación, sino estableciendo una clara distinción entre la producción o generación de conocimiento y el uso o aplicación de dicho conocimiento, no perdiendo nunca de vista que el objeto de la investigación en educación son personas:

Debido a que en educación tratamos con personas, con entidades que poseen intencionalidad y pasión, no podemos tener una ciencia que nos trate como si fuéramos átomos, moléculas, cojinetes de bola o planetas. Sin embargo, estas diferencias no implican que no podemos tener una ciencia en absoluto. Podemos y debemos. Pero es importante que comprendamos cómo funciona la ciencia cuando trabaja con seres dotados de intencionalidad y constituidos en parte por sus emociones y sentimientos. (Fenstermacher, 1986: 176)

Por último, antes de centrarnos de lleno en la metodología cualitativa, consideramos interesante hacer referencia al modelo metodológico que aporta van Lier (1998) por su apertura y flexibilidad. Este autor no parte de paradigmas de investigación como compartimentos estancos, sino que sitúa los diferentes tipos de investigación en cuatro cuadrantes divididos por dos ejes que, en realidad, son dos *continuums*: uno situado entre la no intervención y la intervención por parte del investigador y el otro ubicado entre la no estructuración y la estructuración del objeto que se va a investigar (van Lier, 1988: 57). Es un modelo dinámico y que ofrece posibilidades de variación en todos los estadios de la investigación.

Tras este repaso general a los paradigmas de investigación en educación, pasamos a continuación a la descripción del paradigma cualitativo tal y como lo interpretamos y aplicamos en el presente estudio.

5.1. METODOLOGÍA CUALITATIVA

A estas alturas, la bibliografía sobre metodología cualitativa es amplia y ofrece gran cantidad de información. Una revisión de este tipo de metodología se puede encontrar, por ejemplo, en Bailey y Nunan (1996), Brüsemeister (2000), Burgess (1988), Davis (1995), Denzin y Lincoln (1994), Freeman (1995), Hitchcock y Hughes (1995), Lazaraton (1995), Lecompte, Millroy y Preissle (1992), Mason (1996), Maykut y Morehouse (1994), Müller-Hartmann y Schocker-v. Ditfurth (2001), Renkl (1999), Smith (1994), Taylor y Bogdan (1984) y Wittrock (1986).

La investigación cualitativa es un tipo de investigación pluridimensional; sus distintos enfoques han sido asociados a diferentes concepciones de la teoría de la ciencia. Mayring (1999) menciona algunos:

- Empirismo inocente o positivismo: parte de la base de que, a través del descubrimiento de leyes y reglas, podemos conseguir una imagen de la realidad. Algunos enfoques cualitativos pretenden llegar a esa imagen de la realidad basándose en una descripción que consideran exacta y objetiva en términos de que no puede ser replicada.
- Racionalismo crítico o postpositivismo: pretende demostrar supuestos erróneos sobre la realidad a partir de la falsificación de hipótesis. En los enfoques cualitativos, para la falsificación de las conclusiones globales basta muchas veces con contradecir un caso particular.
- Enfoques de teoría crítica: son la base de muchos enfoques cualitativos, por ejemplo, de los estudios de sociología crítica, feministas y étnicos.
- Enfoques constructivistas: la realidad se hace dependiente del lenguaje, se negocia a través del discurso de los participantes y se refiere a la situación particular. El investigador intenta entender y reconstruir este proceso.
- Teoría del caos: la realidad ha de comprenderse primariamente en contextos no lineales. Aquí surgen varios conceptos que están directamente

relacionados con el pensamiento cualitativo: complejidad, enfoque holístico, orientación a los procesos.

- Enfoques de estudio de las humanidades: sólo se considera como verdad lo que el ser humano ha producido de forma histórico-cultural. También aquí operan términos cercanos al pensamiento cualitativo: enfoques de crítica textual, de descripción ideográfica, hermeneúticos, fenomenológicos, etc.

Este autor concluye que la investigación cualitativa no se puede asociar a un único fondo de teoría de la ciencia, ya que en todas sus posiciones se pueden encontrar enfoques cualitativos y cuantitativos.

Una primera aproximación a la metodología cualitativa nos lleva a considerar sus principios básicos (Cambra Giné, 1998, 2003):

- Rigor: al igual que exige todo estudio científico.
- Naturalidad: la metodología cualitativa sigue el principio holístico, es decir, es una investigación en el contexto en que se producen los acontecimientos que se quieren estudiar.
- Credibilidad (*versus* validez): ha de ser una observación profunda y prolongada y ha de usarse la triangulación de datos, es decir, se aportan datos de varias fuentes diferentes para sustentar una interpretación.
- Transferibilidad (*versus* generalización): las conclusiones deben ser transferibles a otros contextos similares, pero no se puede generalizar a partir del estudio de un contexto determinado.
- Confirmabilidad (*versus* objetividad): las conclusiones deben poder ser confirmadas por otros investigadores con los mismos datos o con datos de un contexto similar.

Según las autoras Colás Bravo y Buendía Eisman (1994), algunas características relevantes de esta metodología son las siguientes: supone una concepción múltiple de la realidad y sólo puede ser estudiada desde el enfoque holístico, su principal objetivo científico será la comprensión de los fenómenos y de sus relaciones internas y profundas, el investigador y su objeto de investigación interactúan y se influyen mutuamente, su propósito es desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos intentando llegar a universalidades concretas y específicas y no a abstracciones universales, las interrelaciones entre los fenómenos hacen que no se puedan distinguir causas de efectos. Todo esto, teniendo en cuenta que de las decisiones de carácter metodológico se derivarán ciertos valores implícitos.

A la hora de abordar la práctica investigadora y según las mismas autoras, de las características citadas se desprenden los siguientes rasgos metodológicos:

- Los datos se recogen en situaciones naturales, no manipuladas ni fuera de contexto.
- El principal instrumento de recogida de datos es el investigador.
- El investigador utiliza su bagaje de conocimientos tácitos.
- Se usan técnicas de recogida de datos abiertas, más flexibles y capaces de reflejar modelos de comportamiento.

- La selección de datos no se hace con afán de generalizar, sino de generar una teoría apropiada para el grupo que se está estudiando.
- El análisis de los datos es inductivo.
- La teoría se genera a partir de los datos, no al revés.
- El diseño de la investigación se va elaborando a medida que ésta va avanzando; además, se va cuestionando constantemente y adaptando a los nuevos datos y constataciones.
- Se aplican criterios de validez específicos para garantizar la credibilidad de los resultados.

En toda investigación cualitativa se pueden distinguir fundamentalmente cuatro fases: recogida de datos, análisis de los mismos, generación de teoría y redacción del informe de investigación. Pasamos a continuación a explicar brevemente cada una de ellas.

En los trabajos de investigación cualitativa, es importante que la fase de recogida de datos se realice en el contexto natural en el que éstos surgen, y no a partir de una situación "de laboratorio". Las ya citadas Colás Bravo y Buendía Eisman (1994) distinguen entre técnicas directas o interactivas de recogida de datos (observación participante, entrevistas cualitativas e historias de vida) y técnicas indirectas o no interactivas, que incluyen documentos oficiales (currículum, plan de estudios) y documentos personales (diarios, cartas).

Nos parece oportuno puntualizar aquí que, tal y como señalamos y explicamos también posteriormente en el apartado dedicado al diseño de la investigación, más que a "recoger" datos, nos referimos a "generar" datos a partir de la introspección (diarios de aprendizaje) y de la interacción (entrevistas semiestructuradas).

La segunda fase de la investigación es la constituida por el análisis de datos. A diferencia de otros paradigmas, en investigación cualitativa no se deja el análisis de datos para el final, sino que éste va impregnando todo el proceso de investigación. La propia codificación de los datos es el inicio del análisis. A partir de esa codificación se intentan establecer categorías que se van refinando cada vez más y que a su vez, generan la necesidad de recoger otros datos que rellenen huecos que van quedando. Es así como se llega a una interacción continua entre la recogida de datos, su análisis y la teoría que va emergiendo de ese proceso.

Una excelente revisión de este tema la ofrecen Gil, García y Rodríguez (1995), exponiendo dificultades y características del proceso general del análisis de datos. En dicho proceso distinguen varias etapas, que van desde la lectura inicial de los datos hasta la verificación de conclusiones, pasando por la codificación y disposición de los datos y la obtención de conclusiones. No es éste un proceso que implique una secuencia lineal, sino que unas etapas se encabalgan en otras o duran incluso todo el proceso de investigación. Los mismos autores ofrecen una revisión de recursos informáticos para el análisis etnográfico que pueden facilitar mucho la tarea de manejar ingentes cantidades de datos. Sin embargo, a pesar de los programas informáticos existentes, los

autores más solventes que trabajan en esta aproximación a la investigación insisten en la necesidad de tener el corpus cerca, anotado, releído, con los investigadores familiarizados con cada apartado y episodio, dispuestos a reerlo una vez más, atendiendo a las formulaciones facilitadas por los informantes o interlocutores. Este manejo manual y reiterado del corpus es una característica artesanal que muchos investigadores subrayan una y otra vez en sus declaraciones y escritos y que no podemos por menos de confirmar a la luz de nuestra experiencia.

Hitchcock y Hughes (1995) mencionan las siguientes características del análisis de los datos cualitativos: es inductivo, innovativo, emergente, exploratorio y creativo; implica trabajar una y otra vez los materiales, así como re-escribir las notas de campo; supone la producción de códigos, de los cuales emergen las categorías; hace necesaria la comparación de acontecimientos a lo largo del tiempo y del espacio; opera en un *continuum* entre descripción y análisis y se ocupa de la clasificación de datos y la creación de tipologías.

Colás Bravo y Buendía Eisman (1994) explican los procedimientos metodológicos que implica el análisis de datos, empezando con el proceso de teorización, que consiste en descubrir y sistematizar categorías abstractas por medio de exploración, descripción, interpretación y teorización. Dicho proceso se retroalimenta a sí mismo constantemente: la recogida de datos y su exposición da lugar a conclusiones, que a su vez pueden llevar a otra recogida de datos con un nuevo enfoque, con lo cual el proceso se reinicia. Es, por tanto, un ciclo en el que se va generando teoría a partir de los datos recogidos.

Desde el punto de vista práctico del desarrollo de una investigación, LeCompte (2000) propone una serie de cinco pasos que componen el proceso del análisis de datos. Son los siguientes: ordenar y clasificar los datos obtenidos, encontrar unidades de análisis a base de manejar una y otra vez los datos, crear grupos estables de unidades contrastándolas y comparándolas una y otra vez, identificar modelos o taxonomías de unidades de análisis relacionadas entre sí, unir dichos modelos para formar estructuras con el fin de llegar a una descripción global del problema que se está estudiando. Miles y Huberman (1994) ofrecen una serie de recursos para el análisis de datos cualitativos.

La tercera fase de la investigación cualitativa es la que tiene por objeto la generación de teoría. En efecto, la investigación cualitativa no debe quedarse en una mera descripción, por más detallada y densa que ésta sea. Su objetivo es el de generar teoría a partir del mundo empírico que se estudia, es decir, a partir de los datos que se recogen. En esto se basa la llamada "*grounded theory*" (Glaser y Strauss, 1967). La generación de teoría es un proceso, no un producto. Esto no quiere decir que el investigador comience a trabajar como si de una *tabula rasa* se tratara, sino que ya dispone desde el principio de cierta base teórica que se va modificando y modelando a lo largo de la investigación, de acuerdo con los datos que va recogiendo y las conclusiones que va extrayendo. En el caso de nuestra investigación todo esto tiene que ver con teorías difusas sobre cómo se organiza el aprendizaje y la enseñanza de una

lengua, es decir, está directamente relacionado con lo que solemos llamar aproximaciones metodológicas o didácticas.

Según Woods (1992), la teoría va emergiendo a partir de indicadores que se van identificando al realizar el análisis de datos. Los indicadores son signos que avisan de que "algo pasa", de que hay conexiones insospechadas, que se va perfilando un modelo. Después del proceso de establecimiento y refinamiento de categorías, se ha de realizar el llamado "muestreo teórico" (*theoretical sampling*), que sirve para asegurar que todas las categorías y códigos han sido completamente identificados e investigados. El proceso debería continuar hasta llegar a la "saturación", es decir, hasta el punto en el que ya no se generan nuevas teorías ni se añaden datos a los ya existentes.

El mismo autor establece criterios para una buena teoría que emerge de los datos: debe ajustarse a los datos que pretende explicar, ha de tener poder de explicación y ser capaz de predecir resultados en determinadas circunstancias, debe ser relevante y estar dirigida a aspectos centrales del área investigada, ha de tener flexibilidad y ser capaz de tener en cuenta material nuevo y diferente, debe ser densa y abarcar pocos constructos teóricos que engloben gran cantidad de propiedades y categorías y debe ser integrativa, es decir, establecer una fuerte relación entre los constructos.

En todo caso, incluso cuando se llega a la saturación, la teoría que ha ido emergiendo y que se generaliza en términos de transferibilidad no es algo final y definitivo, sino una hipótesis de trabajo para otros estudios (Taft, 1999).

La última fase de la investigación cualitativa es la redacción del informe de investigación, que debe incluir la descripción detallada de su contexto y de su metodología: forma de recogida de datos, descripción detallada de los informantes y de los procedimientos seguidos, así como justificación del porqué de la metodología empleada. Se trata de generar una "descripción densa" (Geertz, 1973), es decir, rica en detalles, contextualizada y holística (es decir, con ejemplos representativos de las afirmaciones que se hacen) y desde la perspectiva émica, es decir, de los participantes en la investigación. El objetivo es hacer llegar al lector la mayor cantidad de información posible, con el fin de que pueda juzgar la credibilidad de la investigación.

El informe de investigación no sólo debe presentar los aspectos ya mencionados, sino que debe ser como una película de todo el proceso de investigación, que ha de incluir no sólo los éxitos, sino también los "fracasos": los callejones sin salida, los problemas surgidos, las dificultades que se pudieron superar y las que no. En palabras de van Lier: "*The worker in the field is essentially alone, and inevitably learns as much from opportunities missed, false leads too strenuously pursued, and insights by-passed in inexplicable ways, as from routine description and categorisation.*" (van Lier, 1990: 41).

Por último, cabe destacar la idea del texto del informe como un rizo o una espiral que se va agrandando cada vez más y que incluye ámbitos y contextos cada vez más amplios en su redacción (Arnaus, 1995).

5.2. FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Una de las críticas más frecuentes que se le hacen a los estudios cualitativos es que son "subjetivos", es decir, que presentan el estudio de un grupo muy concreto en circunstancias específicas no aplicables a otros grupos ni a otros contextos. Muchos críticos de la investigación cualitativa dudan de su utilidad porque los resultados no se pueden extrapolar ni generalizar. Frecuentemente son críticas que hechas desde la perspectiva de la investigación experimental, a veces sin tener en cuenta que hay ámbitos que nos interesa estudiar que no pueden ser investigados por métodos "de laboratorio", como es el caso del presente proyecto: la investigación de creencias de aprendices.

La investigación cualitativa no pretende ser "objetiva" según el concepto de objetividad con el que operan las ciencias naturales o experimentales. Precisamente uno de los factores más valiosos de este tipo de investigación es que es permeable al bagaje de conocimientos y experiencias del investigador, que tiene que utilizarlo desde el principio del proceso investigativo (localización del contexto) hasta el final (análisis de los datos, discusión de los resultados y establecimiento de conclusiones). Muchas veces, el investigador sólo entiende y puede interpretar los datos obtenidos a la luz de los conocimientos, tácitos o no, que él tiene de ese contexto que está estudiando.

Pero eso no significa que no haya criterios para diferenciar la investigación cualitativa y etnográfica de calidad de la que carece de ella. A este respecto hemos de considerar dos conceptos: fiabilidad y validez. La fiabilidad ("*reliability*") se refiere a si los resultados obtenidos son consistentes o no. Hay dos tipos de fiabilidad: interna y externa. La fiabilidad interna se refiere a si la recogida de datos, el análisis y la interpretación son consistentes en sí mismos, mientras que la fiabilidad externa se pregunta hasta qué punto otros investigadores ajenos al estudio pueden reproducirlo y obtener resultados semejantes. Con el fin de aumentar la fiabilidad interna se pueden usar descriptores de baja inferencia, es decir, conceptos que no dependan de la inferencia del investigador, se puede recurrir a varios investigadores, a la revisión del estudio por otros investigadores que trabajen en temas similares; además, se recomienda grabar en vídeo o audio los datos. Con objeto de mejorar la fiabilidad externa ha de hacerse explícito el estatus del investigador, hay que describir detalladamente a los participantes de la investigación, el contexto y las condiciones existentes, hay que definir explícitamente constructos y premisas y presentar con todo detalle los procedimientos de recogida de datos y análisis (Nunan, 1992).

La validez ("*validity*") considera hasta qué punto un estudio investiga realmente lo que se había propuesto estudiar. También aquí Nunan (1992) distingue entre validez interna, que se ocupa de si los resultados obtenidos tienen quizás que ver con el tratamiento que se les ha dado a los datos, y validez externa, que considera si los resultados pueden ser generalizados a un grupo mayor. Con el fin de mejorar la validez interna es preciso plantearse si se producen cambios en los participantes que afectarán a los resultados del estudio, si ha habido

imparcialidad en la selección de los informantes, si éstos sufren desgaste que pueda afectar a los resultados y si se han examinado rigurosamente explicaciones alternativas a los fenómenos estudiados. Para aumentar la validez externa habrá que comprobar si hay fenómenos exclusivos de un grupo concreto y, por tanto, no comparables, si los resultados son en parte fruto de la presencia del investigador, si no se pueden realizar comparaciones cruzadas de grupos o si éstos comparten o no términos abstractos y constructos. El mismo autor añade el concepto de "validez de constructos" ("*construct validity*"), según el cual los investigadores deben definir los constructos que están investigando de tal forma que sean accesibles al público.

Eisenhart y Howe (1992) proponen cinco criterios generales para asegurar la validez de la investigación en educación. Podemos condensarlos como sigue:

- Adecuación entre preguntas de investigación, procedimientos de recogida de datos y técnicas de análisis, de forma que la metodología de investigación aplicada estudie realmente lo que nos hemos propuesto.
- Aplicación efectiva de la recogida de datos y las técnicas de análisis, que asegure un alto nivel de credibilidad ya en este estadio de la investigación.
- Atención al conocimiento previo y coherencia con el mismo, es decir, el investigador deberá situar el nuevo conocimiento que va surgiendo en el contexto del ya existente, sea éste teórico o práctico. Lo mismo se aplica al conocimiento previo del investigador, que compone su "subjetividad", que debería quedar perfectamente explicitada.
- Atención a los valores que afecten a la investigación, es decir, discusión de la importancia, utilidad y riesgos de los resultados del estudio.
- Comprensión global, es decir, tratamiento holístico de los cuatro primeros criterios y equilibrio entre ellos.

Para una visión general de los principios de fiabilidad y validez aplicados a diversos instrumentos de investigación véase Chaudron (1988: 23-28).

Uno de los métodos que contribuyen a aumentar la credibilidad de la investigación cualitativa es la triangulación, el uso de varios métodos de recogida de datos en el estudio de un tema; es decir, se trata de una "propuesta multimétodo" (Cohen y Manion, 1989). De esta forma se pretende poder equilibrar posibles carencias de una u otra fuente o de uno u otro método de recogida y análisis de datos. He aquí una definición de triangulación:

Triangulation is the combination and use of several research methodologies in the study of the same phenomenon. It is employed to overcome the built-in weaknesses or biases of a specific methodology, and is considered to be an important research procedure, especially in humanistic research methodology. (Grotjahn, 1991: 201)

Por lo tanto, la triangulación nos permite relacionar unos grupos de datos con otros. Además de contribuir a aumentar la credibilidad de la investigación, puede también facilitar la fase de análisis e interpretación de los datos, ya que nos facilita mayor cantidad y calidad de criterios para ello.

5.3. EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO

Ya a finales del siglo XIX y principios del XX los antropólogos y sociólogos realizaban trabajo de campo, muchos de ellos siguiendo el ejemplo de Malinowski, que fue el primero en reclamar una sistematización de dicho trabajo. Sin embargo, los métodos etnográficos llegan relativamente tarde al ámbito de la educación, concretamente en los años 60 del siglo XX.

Es en la famosa Conferencia de Stanford, celebrada por antropólogos y educadores en 1954, donde se sientan las bases de la antropología de la educación, que se sirve de métodos etnográficos. Pulido Moyano (1995) destaca las cuatro ideas centrales expuestas en dicha conferencia:

- Necesidad de una contextualización socio-cultural en el estudio de los procesos educativos.
- Búsqueda de un marco filosófico que fundamente la articulación entre la teoría antropológica y la teoría educativa.
- Relación de la educación con las fases "culturalmente definidas" del ciclo vital, dado que parece ser que el desarrollo del individuo está segmentado en etapas culturalmente definidas.
- Naturaleza intercultural del entendimiento y del aprendizaje.

Con objeto de propagar su difusión, popularizarla y, en definitiva, obtener fondos de investigación, se ha pregonado durante un tiempo a los cuatro vientos que la etnografía es adecuada para evaluar, juzgar, diagnosticar, pronosticar, proponer y mejorar los procesos educativos. Por eso, muchos de los estudios etnográficos que se han hecho son estudios de evaluación de programas. Sin embargo, esto no es un imperativo metodológico, sino más bien uno que se presenta en la práctica de la política educativa de muchos países: *"Els etnògrafs de l'educació no persegueixen sempre valorar, diagnosticar o pronosticar l'evolució de les situacions que estudien. Es més, això només ho fan en casos molt comptats, generalment quan no tenen altre remei que fer investigació per contracte com a avaluadors"* (Pulido Moyano, 1995: 17). En este sentido, este autor distingue entre investigar *cómo son* las cosas en educación y *cómo habrían de ser* (énfasis del autor).

Pulido Moyano constata una gran diferencia entre la tradición de etnografía de educación en Norteamérica, representada por Wolcott, y la tradición británica, representada por Hammersley y Atkinson. Para los segundos, la etnografía es simplemente un método, a la misma altura que otros, como pueden ser el experimento o la encuesta. Sin embargo, el primero considera esta idea como demasiado reduccionista, puesto que no recoge presupuestos de otras disciplinas que influyen en este ámbito, como la psicología o la antropología cultural.

Para Peter Woods, uno de los principales representantes de la etnografía en la investigación de los procesos educativos, la etnografía es un conjunto de métodos de investigación: *"The research methods most appropriate for symbolic interactionism fall under the general term 'ethnography'."* (Woods,

1992: 369). Según este autor, la etnografía es especialmente adecuada para salvar el abismo entre la teoría de la investigación y la práctica docente en las aulas, y lo hace desde la perspectiva de los miembros del grupo investigado. Woods aplica a la etnografía la metáfora del viaje: "[la etnografía] *entraña siempre la excitación propia de un viaje de descubrimiento por nuevos territorios, junto con los intereses humanos básicos de búsqueda y comprensión de la gente que en ellos encontremos.*" (Woods, 1986: 20). La etnografía constituye en sí misma un proceso de aprendizaje.

Como ya hemos mencionado, para Hammersley y Atkinson la etnografía es simplemente un método de investigación:

For us ethnography (or participant observation, a cognate term) is simply one social research method, albeit a somewhat unusual one, drawing as it does on a wide range of sources of information. The ethnographer participates, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions; in fact collecting whatever data are available to throw light on the issues with which he or she is concerned. (Hammersley y Atkinson, 1983: 2)

Estos dos autores son todavía más tajantes: *"It should be clear that we do not regard ethnography as an 'alternative paradigm' to experimental, survey, or documentary research. Rather it is simply one method with characteristic advantages and disadvantages."* (Hammersley y Atkinson, 1983: 23).

En el presente estudio, consideramos el enfoque etnográfico como una de las formas de la investigación cualitativa que atañe a todas las fases del proceso, desde la recogida de datos hasta su interpretación. Van Lier (1988) justifica su defensa de la etnografía en educación por considerar que nuestro conocimiento actual de lo que pasa en las aulas es muy limitado y que habría que aumentarlo. Sin embargo, esto sólo se puede conseguir entrando en las aulas para recoger datos, que, además, han de ser interpretados en el propio contexto del aula, un contexto que no sólo es lingüístico o cognitivo, sino esencialmente social. Este autor se adscribe a una visión "fuerte" (*strong vision*) de la etnografía, que la considera como paradigma científico *per se*, en contraposición con la visión "débil" de otros investigadores (*weak view*), que la consideran sólo como generadora de hipótesis. Es más, considera que la etnografía ha de ser exploratoria, pero también generadora y comprobadora de teoría (van Lier, 1990).

Una muestra de la gran variedad de usos que puede tener la etnografía en educación, concretamente en el ámbito del inglés como lengua extranjera, se puede consultar en la revisión de estudios etnográficos que ofrece Holliday (1996). Este autor aboga por una postura de los profesores que sea sensible a las influencias e implicaciones sociales de lo que hacen, lo que él llama "imaginación sociológica".

Para aclarar el uso que hacemos del término "etnografía", ofrecemos una definición que ya se ha convertido en clásica y que nos parece especialmente útil en el marco de este estudio: "*Ethnography is the study of people's behavior in naturally occurring, ongoing settings, with a focus on the cultural interpretation of behavior.*" (Watson-Gegeo, 1988: 576). Esta idea de la interpretación cultural no es nueva en la tradición etnográfica. Geertz, que publicó en 1973 su conocida obra *La interpretación de las culturas*, tituló su primer capítulo "Interpretación densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", dando una cierta popularidad en el campo etnográfico al concepto acuñado por Gilbert Ryle. En ese capítulo, Geertz afirma: "*La descripción etnográfica presenta tres rasgos característicos: es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar 'lo dicho' en ese discurso de sus ocasiones precederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta.*" (Geertz, 1973: 32).

En relación con la presente investigación suscribimos asimismo la siguiente definición de etnografía: "[...] podemos decir que una etnografía es la descripción escrita de la organización social, las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos." (Duranti, 1997: 126). Nos parece fundamental hacer hincapié en que la etnografía es el estudio de los individuos que forman parte de un grupo determinado, que tiene su propia cultura; en nuestro caso pretendemos acercarnos a la cultura de aprendizaje o cultura de los alumnos que participan en la investigación. Este énfasis en el aspecto cultural queda reflejado en la siguiente definición: "*Ethnographic research consists essentially of a description of events that occur within the life of a group with special regard to social structures and the behavior of individuals with respect to their group membership, and an interpretation of the meaning of these for the culture of the group.*" (Taft, 1999: 113).

Desde el punto de vista práctico, una buena investigación etnográfica, según David Nunan (1992) debería ser: contextual, es decir, la investigación se debe llevar a cabo en el contexto natural de los acontecimientos; no obstrusiva, ya que el investigador no debe manipular los fenómenos que investiga; longitudinal, puesto que ha de ser una investigación a largo plazo; en colaboración, ya que el investigador colabora con los participantes; interpretativa, dado que el análisis de los datos es interpretativo; y orgánica, es decir, ha de existir interacción entre la fase en la que se plantean preguntas o hipótesis de investigación y la fase de recogida de datos y su interpretación.

Hitchcock y Hughes (1995) establecen el siguiente proceso de la etnografía en la investigación educativa: localización de un campo de investigación, acceso a él, localización de informantes, desarrollo de relaciones de campo, recogida de datos de campo, recogida de datos fuera del campo y análisis. Sin embargo, no debemos interpretar estas fases como compartimentos estancos o acciones consecutivas. La etnografía no es un proceso lineal, sino que precisamente se caracteriza por ser cíclico: "*A good ethnographer will never claim to have found sufficient or even adequate clues to knowledge about the people studied. Every*

insight generates further questions, and every question suggests further avenues for exploration." (van Lier, 1990: 47).

En todo este proceso, el etnógrafo o investigador desempeña un papel central, ya que es el principal instrumento de recogida de datos. Para conseguir una buena inmersión en los datos participa en la vida social del grupo y así es reconocido por él; es decir, tiene un papel social dentro del grupo que también influirá en los datos que recoja y, por tanto, en los resultados de la investigación. Aquí se manifiesta evidentemente un peligro: que el investigador se involucre demasiado en la vida del grupo, de forma que su estatus como investigador peligre. Hay algunos autores que hablan incluso de un proceso de aculturación del investigador dentro del grupo estudiado (Taft, 1999).

Duranti (1997: 91) habla del etnógrafo como "mediador cultural" (*cultural mediator*) que se mueve entre dos tradiciones: su propia formación teórica y la representada por el grupo que estudia. El etnógrafo observa, escucha y aprende de las personas que investiga. Duranti aborda el dilema del acercamiento y distanciamiento del investigador con respecto a las personas investigadas describiendo dos cualidades que él considera necesarias, si bien aparentemente contradictorias, en el etnógrafo: una habilidad para distanciarse de las reacciones inmediatas de los participantes en la investigación y la intención de identificarse o lograr un cierto grado de empatía con las personas investigadas, con el fin de poder llegar a una perspectiva émica.

Este dilema de "involucramiento" versus "distanciamiento" ya había sido planteado por Woods: *"The researcher must try to maintain a delicate balance between achieving as complete an understanding of insiders' perspectives as possible and sociological distance, thus permitting rigorous analysis of them."* Woods (1992: 355). En definitiva, lo que ha de intentar el investigador etnográfico es un equilibrio entre ambos extremos, como argumentan Arnaus y Contreras (1995).

Otro de los elementos de importancia vital en la investigación etnográfica es el contexto, en cuyo marco se recogen los datos, se analizan y se extraen las conclusiones que incluyen el surgimiento de nueva teoría. Una de las premisas clave de la etnografía es no descontextualizar la investigación en ningún momento. Una de las bases de este postulado se encuentra ya en Malinowski, que planteó el problema del significado y el contexto en las lenguas primitivas: *"La clara comprensión del íntimo vínculo existente entre la interpretación lingüística y el análisis de la cultura a la que pertenece el lenguaje muestra en forma convincente que ni una Palabra ni su Significado tienen una existencia independiente y autosuficiente."* (Malinowski, 1923: 323). Para este autor, ya convertido en clásico, es fundamental, en toda investigación etnográfica, permanecer dentro del marco de la cultura que se estudia y tener en cuenta sus características a la hora de interpretar los datos: *"El significado de una palabra debe colegirse siempre, no de una contemplación pasiva de esta palabra, sino de un análisis de sus funciones, con referencia a la cultura dada."* (Malinowski, 1923: 323).

A este respecto es interesante también su concepto de situación: "*Consiste justamente en esa atmósfera de sociabilidad y en el hecho de la comunión personal de esa gente.*" (Malinowski, 1923: 330). Al introducir el concepto de "comunión fáctica", en la cual los lazos de unión entre las personas se crean a través de la interacción lingüística, Malinowski considera el lenguaje no como un instrumento de reflexión, sino como modo de acción.

Al tratarse la etnografía de una descripción densa de un grupo particular de individuos que forman una cultura determinada, hemos de tener en cuenta la función primordial que en ella juega el lenguaje, especialmente la relación entre el lenguaje y el contexto en el que surge.

En su estudio del lenguaje cotidiano, al cual se tiene que atender, en su opinión, la filosofía, Wittgenstein afirma que el sentido de las palabras cambia según el contexto en que aparecen. No es posible, por tanto, dar una definición filosófica unívoca de una palabra, que es lo que gran parte de la filosofía había intentado hasta entonces. Weischedel cita un fragmento de las *Philosophische Untersuchungen* de Wittgenstein:

Wie ein Wort funktioniert, kann man nicht erraten. Man muß seine Anwendung ansehen und daraus lernen. (Weischedel, 1975: 298)
No se puede adivinar cómo funciona una palabra. Hay que ver su uso y aprender de él.

Otro filósofo alemán, Habermas, se ocupó del lenguaje y su uso en la investigación de las ciencias sociales. El lenguaje es para él

das Medium, in dem Bedeutungen nicht nur im kognitiven, sondern in dem umfassenden Sinne einer auch affektive und normative Hinsichten umfassenden Bedeutsamkeit geteilt werden. (Habermas, 1973: 198)
el medio en el cual los significados se dividen no sólo en el sentido cognitivo, sino también en el sentido global de una transcendencia que abarca también aspectos afectivos y normativos.

Para Habermas, el lenguaje es el fondo de la intersubjetividad que se establece entre los individuos en las relaciones sociales de un determinado grupo. Y dicha intersubjetividad es precisamente uno de los objetivos que deberían plantearse las ciencias sociales.

En resumen, la etnografía estudia una cultura (por ejemplo, el aula) o un grupo dentro de un contexto natural, no experimental. El investigador es un observador atento, pero no manipula. Su interés se centra en obtener los datos dentro del contexto en que se producen. Su finalidad es entender esa cultura o ese grupo, para lo cual realiza un análisis interpretativo y descriptivo de los datos, a partir del cual va emergiendo la teoría en forma de códigos y categorías. La presentación de los datos se caracteriza por ser una descripción densa (Geertz, 1973; Watson-Gegeo, 1988), por mantener una perspectiva émica, "desde dentro", es decir, desde el punto de vista de los participantes (en contraposición a la perspectiva ética, que usa marcos, conceptos y categorías ya establecidos) y por respetar el principio holístico, que intenta captar el

contexto como un todo integral en lugar de seccionarlo en partes. La investigación etnográfica siempre ha de ser una investigación contextualizada.

El contraste entre perspectiva émica y ética es fundamental en etnografía. Dell Hymes aclara ambas perspectivas y defiende la mayor validez de la primera: "*An 'emic' account is one in terms of features relevant in the behavior in question; an 'etic' account, however useful as a preliminary grid and input to an emic (structural) account, and as a framework for comparing different emic accounts, lacks the emic account's validity.*" (Hymes, 1974: 11). Para van Lier (1990) la perspectiva ética es la que se ocupa de describir o generalizar sin referirse a ningún contexto particular. A ella pertenecen, por ejemplo, descripciones técnicas o parrillas de clasificación. La perspectiva émica, por otro lado, se refiere a reglas, conceptos, creencias y significados de las personas que forman un grupo. Este autor parte de la base de que ambas perspectivas no necesariamente tienen que encontrarse en conflicto, sino que pueden complementarse por medio del ya mencionado principio holístico.

En definitiva, consideramos que la etnografía posee un valor social más amplio que el de ser un mero método de investigación. En palabras de Geertz: "*[...] el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdidumbre y que el análisis de esta cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.*" (Geertz 1973: 20).

La investigación etnográfica asume el valor de los datos subjetivos, de las narraciones personales como fuente de conocimiento (Bruner, 1983) y de las maneras de decir espontáneas como datos significativos para la investigación. A las preguntas sobre la científicidad de este tipo de investigación que no se basa en estudios de causa-efecto ni en datos que cobran sentido a partir de un estudio estadístico, se puede responder, siguiendo a Geertz: "*The outsider view of anthropology as a powerful regenerative force in social sciences and humane studies [...] is an indication that 'the anthropological way of looking at things', as well as 'the anthropological way of finding things out' and 'the anthropological way of writing about things' do have something to offer the late twentieth century.*" (Geertz, 2000: 97).

En toda investigación existe una exigencia moral imprescindible. En el caso de la etnografía esta exigencia es aún mayor, porque se basa en la subjetividad y consiste en sí misma en un proceso social, tal y como subrayan Arnaus y Contreras (1995), que ofrecen una amplia revisión del compromiso ético en este tipo de investigación. Se considera a las personas investigadas como sujetos y no como meros objetos de investigación, de ahí la necesidad de llegar a acuerdos comunicativos sobre los contenidos y procesos de investigación; también significa adentrarse en la subjetividad de las personas investigadas y hacerlo desde la subjetividad de la persona que investiga, desde su capacidad de empatía y de crear un clima de confianza que haga posible la etnografía como proceso social. Holliday (1996) se hace eco del compromiso ético de la etnografía como acto de sensibilidad cultural, como reflejo de la "polifonía", de la multitud de perspectivas que existen en el mundo del aprendizaje de LE.

6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo es nuestro objetivo describir el diseño del presente estudio, con el fin de poder contextualizarlo convenientemente y facilitar su lectura y su comprensión. Comenzamos con informaciones detalladas sobre el contexto y los participantes en la investigación, los profesores y las alumnas que hemos estudiado así como la propia investigadora, de forma coherente con los principios de la investigación etnográfica, que considera al etnógrafo como "yo testimonial" y como "mediador cultural", elemento fundamental de la etnografía como "acto interpretativo" (Geertz, 1988). Hemos concedido especial importancia a la explicación de los instrumentos de investigación utilizados, tanto entrevistas etnográficas como diarios de aprendizaje, recogiendo las aportaciones de la bibliografía pertinente y exponiendo la aplicación práctica que hacemos de dichos instrumentos en la presente investigación. Asimismo ofrecemos una descripción cronológica de todo el proceso de recogida y análisis de datos. Terminamos con un apartado que recoge y aclara los conceptos y constructos a los que hemos recurrido en el análisis de datos.

Así, pretendemos hacer más transparente nuestro trabajo y permitir a las personas interesadas comprender mejor cómo llegamos a los resultados. Nuestra premisa es aumentar la fiabilidad externa de nuestra investigación, tal y como sugiere Nunan (1992) para trabajos de metodología cualitativa.

6.1. CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA INVESTIGACIÓN

Los datos del presente estudio se recogieron en el departamento de español como lengua extranjera (ELE) del Centro de Lenguas de una universidad

alemana del norte de Baviera (para una visión general de la situación de la enseñanza de ELE en las universidades alemanas, véase Bellosta von Colbe, 1998). Este centro no está adscrito a ninguna facultad, sino que forma parte de los servicios centrales de la universidad (*zentrale Einrichtungen*) y constituye una institución abierta a todos los estudiantes de la universidad, para los que ofrece cursos de idiomas, así como una formación más específica en algunos de ellos (por ejemplo, en ELE) que incluye asignaturas como historia, literatura, geografía, etc. El departamento de español ofrece cursos a unos 350 alumnos por semestre y cuenta actualmente con un total de ocho profesores, en su mayoría contratados por horas. La oferta académica se divide en cursos semestrales, que tienen lugar dos veces por semana a razón de 90 minutos por sesión, y cursos intensivos durante los periodos no lectivos, a razón de tres horas netas de clase cada día. Los datos en los que se basa nuestra investigación se tomaron durante dos cursos intensivos.

Siguiendo la premisa humboldtiana por las que se rigen las universidades alemanas que propugna la libertad de investigación y docencia ("*Freiheit von Forschung und Lehre*"), los profesores del departamento de español tienen plena libertad a la hora de establecer el currículo, elegir los materiales didácticos correspondientes, elaborarlos, ponerlos en práctica y evaluar tanto la competencia alcanzada por los alumnos como el propio proceso de enseñanza. El departamento cuenta con una coordinadora contratada a media jornada y se suele reunir dos veces por semestre para tratar asuntos académicos y de organización directamente relacionados con los cursos de ELE. Los profesores de los diferentes niveles y cursos paralelos celebran reuniones por separado para la programación y preparación de clases, así como para elaborar materiales didácticos y exámenes. Todos los profesores se reúnen también periódicamente en seminarios internos de formación didáctica y metodológica.

Al no existir un control de calidad institucionalizado en la universidad, el departamento de español ha optado por realizar el suyo propio, que incluye seguimiento de nuevos profesores, observación y análisis reflexivo de clases, fijación conjunta de currículo y de criterios de evaluación, así como formación profesional continuada (Ramos Méndez, 1998). Forma parte de la filosofía del departamento mantener un estrecho contacto con los alumnos con el fin de prever sus necesidades y asesorarlos en su proceso de aprendizaje. La colaboración entre los profesores es estrecha.

En cuanto al enfoque metodológico empleado en las clases de ELE, es importante señalar que en este departamento se trabajó durante casi veinte años con un manual de ELE diseñado según los principios del método audiovisual, con elementos del método de gramática-traducción y numerosos ejercicios de carácter estructural diseñados para el laboratorio de idiomas. Cuando los profesores acordaron un cambio de enfoque, se decidieron por un manual de ELE que se inscribe en el concepto de enseñanza mediante tareas, siendo así la primera institución en Alemania que empezó a trabajar con este manual (Martín Peris y Sans Baulenas, 1997, 1999). Los profesores están satisfechos con él.

El alumnado del departamento está compuesto por estudiantes de todas las facultades que estudian voluntariamente español con el fin de mejorar su formación. Algunos de ellos eligen ELE como asignatura complementaria a sus estudios, lo cual significa que pueden obtener con ella parte de los créditos que necesitan en su carrera. La motivación suele ser bastante alta y muchos han estado ya en países hispanohablantes o tienen pensado viajar a alguno de ellos. Los cursos son gratuitos, igual que el resto de la enseñanza universitaria en Alemania.

6.2. CORPUS DE DATOS

El corpus de datos recogido para el presente estudio es el siguiente:

- Diarios de aprendizaje de 19 universitarios, alumnos de dos cursos intensivos de ELE para principiantes.
- Fichas con datos personales de los 19 alumnos.
- Entrevistas semiestructuradas con 13 de los 19 alumnos.
- Entrevistas semiestructuradas con 8 profesores de enseñanza secundaria.
- Fichas con datos personales de los 8 profesores.

De forma adicional, tuvimos acceso a los documentos de programación y preparación de clase (anotaciones y esquemas) de las dos profesoras de los cursos de ELE, los cuales nos facilitaron la labor de comprensión e interpretación de la información surgida de los diarios de aprendizaje.

Los diarios de aprendizaje consistieron en anotaciones diarias hechas por los alumnos durante los dos cursos intensivos de ELE, que describimos en el apartado dedicado a condiciones y elementos de aprendizaje de los sujetos investigados. En el análisis de datos especificamos las características discursivas de cada diario, así como posibles interrupciones en su escritura que pudo haber a lo largo del curso. Los alumnos escribieron las entradas de sus diarios cada día inmediatamente después de clase en el aula donde había tenido lugar el curso. En casos excepcionales continuaron su escritura por la tarde en casa o en la biblioteca. La longitud de las entradas diarias varía entre media página tamaño cuartilla y dos páginas.

Las entrevistas con los alumnos se realizaron después de un primer análisis de los diarios, que consistió en su categorización por temas (véase la descripción del proceso de investigación en este mismo capítulo). Cada entrevista duró entre 30 y 45 minutos y todas ellas excepto una se realizaron en el despacho de la investigadora en el Centro de Lenguas. Una entrevista se realizó en una aula de la facultad donde cursaba sus estudios la alumna entrevistada.

Las entrevistas con los profesores de enseñanza secundaria se realizaron de forma paralela al proceso de recogida de datos de los alumnos. Cada entrevista duró entre 45 y 60 minutos y todas, excepto una, se realizaron en casa del profesor entrevistado. Una entrevista se realizó en una sala de estudio del centro de secundaria donde enseña el profesor entrevistado.

Tanto en el caso de los profesores como en el de los alumnos, la investigadora se ofreció a realizar cada entrevista en el lugar que eligiera cada uno de los entrevistados, con objeto de que éstos se sintieran cómodos y se lograra una atmósfera distendida y favorable a la interacción. También se tuvo en cuenta que fuera un lugar tranquilo y que, a ser posible, no hubiera molestias ni interrupciones durante las entrevistas, que se grabaron en casete.

Partiendo de este corpus decidimos analizar los datos de 7 alumnas, es decir, sus diarios de aprendizaje y sus entrevistas, así como las entrevistas de 3

profesores de enseñanza secundaria. Esta decisión fue tomada en función de la gran riqueza y complejidad discursiva del grueso de los datos obtenidos, que nos hacía imposible analizar exhaustivamente todos ellos. Sin embargo, el hecho de disponer de una cantidad considerable de datos nos permitió elegir los documentos, tanto diarios como entrevistas, más elocuentes, previendo que éstos harían posible un análisis más completo, una discusión más diferenciada y unas conclusiones más consistentes.

6.3. LOS SUJETOS PARTICIPANTES ESTUDIADOS EN LA INVESTIGACIÓN

De forma coherente con las premisas de la investigación etnográfica, nos referimos a las alumnas universitarias y a los profesores de enseñanza secundaria cuyos datos hemos estudiado como "sujetos participantes", puesto que al basarse dicha investigación en la interacción y ser un proceso social de construcción de conocimiento común éstos no pueden ser "objetos", sino "sujetos" (Arnaus y Contreras, 1995) que toman parte activa en ese proceso. La etnografía como "estudio de las personas" requiere de la colaboración de éstas (Maykut y Morehouse, 1994). Sin la colaboración y participación activa de alumnas y profesores no habría sido posible la generación de datos que constituye la base de esta investigación.

La selección de las siete alumnas investigadas se hizo atendiendo, por una parte, a la riqueza y elocuencia de sus diarios y entrevistas y, por otra, buscando que representaran la mayor variedad de formación y edad posible. El hecho de que sólo sean alumnas no es deliberado. En los dos cursos intensivos se les presentó el proyecto a todos los alumnos y se pidió la colaboración de aquéllos que estuvieran interesados en escribir un diario durante el curso, con la posibilidad posterior de hacerles una entrevista. De los 19 alumnos que se presentaron, sólo dos eran varones. A uno de ellos no fue posible localizarlo para la entrevista posterior; los datos del otro se descartaron para este estudio, por no ser lo suficientemente elocuentes. Tematizamos este aspecto en la discusión general de esta investigación.

En el momento de escribir su diario, las alumnas tomaban parte en un curso intensivo de ELE para principiantes. Estaban repartidas en dos cursos diferentes, a los que ya hemos aludido en el apartado dedicado al contexto institucional de la investigación y que describimos con más detalle en el apartado siguiente. El hecho de que fueran principiantes nos aseguraba que no hubieran entrado antes en contacto con el tipo de enseñanza desarrollado en el departamento de español del Centro de Lenguas, al tiempo que nos permitía explorar sus primeros pasos en el aprendizaje del español como lengua extranjera, su forma de abordarlo y de conceptualizarlo.

Todas las alumnas estaban en la franja de edad de 20 a 25 años y estudiaban en diversas facultades: Ciencias Empresariales (2), Pedagogía Especial (1), Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria-Letras (1), Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria-Ciencias (1), Geografía (1) y Formación de Profesores de Enseñanza Especial (1). Todas hablan alemán como lengua materna y dos son bilingües: Bolivia (alemán y lengua de signos alemana) y Córdoba (alemán y rumano).

Las alumnas completaron su educación secundaria en Alemania, lo cual implica que han estudiado otras lenguas. Todas ellas estudiaron inglés en la escuela, con una duración de entre siete y nueve años. Como segunda lengua estudiaron todas francés o latín, con una duración de entre tres y siete años; dos de ellas incluso ambas lenguas. Otras lenguas que estudiaron son: griego

clásico (Bolivia, tres años) y árabe (Chile, tres años y medio). Dos alumnas vivieron en su infancia en otros países: Chile (Arabia Saudí) y Córdoba (Rumanía); dos realizaron estancias en otros países para aprender la lengua: Córdoba estuvo en EEUU y Tijuana en Inglaterra. En el momento de la recogida de datos, sólo Cuzco estaba aprendiendo otra LE simultáneamente, concretamente francés, en la universidad.

En el caso de los profesores de enseñanza secundaria, la selección de los tres profesores (dos profesores y una profesora) cuyos datos se analizaron finalmente se hizo procurando que estuvieran representados segmentos diferentes en cuanto a su edad, a su experiencia profesional y a las materias que imparten. En el momento de realizar las entrevistas, los tres desarrollaban su actividad profesional en tres centros de educación secundaria (*Gymnasien*) de la región: los profesores (Karl-Heinz y Bernhard, jornada completa) en la capital de dicha región, una ciudad de unos 120.000 habitantes y la profesora (Irmí, media jornada) en una ciudad más pequeña, de unos 15.000 habitantes. Dos de los tres profesores tenían, además de la docencia, responsabilidades adicionales en sus respectivos centros: Karl-Heinz era formador de profesores en prácticas (*Seminarlehrer*) para la asignatura de francés y colaborador para el área de francés del delegado regional del Ministerio de Educación bávaro e Irmí dirigía el seminario de francés (*Seminarleiterin*) y coordinaba a los profesores de esa asignatura.

En el momento de redactar esta investigación, dos de los tres profesores han pasado por un cambio que ha afectado a su vida profesional: Karl-Heinz es entretanto profesor jubilado e Irmí se trasladó a otro centro de la capital de la región, asumiendo funciones de representación del director y ocupándose de la comunicación interna del centro.

Los tres profesores representan franjas de edad diferentes: el mayor es Karl-Heinz, que nació en 1938, seguido de Irmí, nacida en 1954; el más joven es Bernhard, nacido en 1968. La edad guarda correlación con su experiencia profesional: el más veterano (Karl-Heinz) empezó a enseñar en 1964, la segunda (Irmí), en 1981, y el más novel (Bernhard), en 1995. Dos de los profesores enseñan sólo lenguas: Irmí es profesora de francés, inglés e italiano y Karl-Heinz es profesor de francés e inglés. Bernhard imparte inglés e historia.

Tanto las alumnas como los profesores se prestaron de buen grado a participar en la investigación. A unas y otros la investigadora les explicó los principios generales del proyecto y en qué consistiría su participación, al tiempo que les garantizaba el anonimato. Las alumnas eligieron sus pseudónimos (nombres de ciudades y países hispanohablantes) al recibir el cuaderno en el que escribieron su diario; los profesores autorizaron a la investigadora a utilizar sus nombres de pila como pseudónimos. Nos parece importante resaltar que las entrevistas con todos ellos, alumnas y profesores, tuvieron lugar en una atmósfera agradable y distendida y que todos ellos, sin excepción, se esforzaron en facilitar información amplia y detallada y en colaborar al máximo con la investigadora.

6.4. CONDICIONES Y ELEMENTOS DE APRENDIZAJE DE LOS SUJETOS INVESTIGADOS: PROFESORAS, MANUAL Y MATERIALES UTILIZADOS

En este apartado nos proponemos explicar el contexto de aprendizaje y enseñanza en cuyo marco se recogieron los datos de los alumnos. Para ello empezaremos describiendo brevemente el formato de los cursos de ELE a los que asistían. A continuación ofreceremos algunas informaciones que consideramos relevantes sobre las dos profesoras de esos cursos, sobre el manual que utilizaron en las clases, centrándonos en el enfoque metodológico que sigue (enseñanza mediante tareas, EMT), y mencionaremos otros materiales aportados al aula. No es nuestro propósito hacer un análisis exhaustivo de todos estos datos, puesto que para ello sería necesario un diseño de investigación que incluyera observación de clases. Por otra parte, no es éste nuestro objetivo, sino contextualizar apropiadamente los datos que se presentan.

Como ya hemos mencionado, los 19 alumnos universitarios que escribieron su diario estaban repartidos en dos cursos intensivos de ELE; uno con una duración de tres semanas y el otro de cuatro, a razón de tres horas netas de clase diarias, cinco días a la semana, por la mañana. El curso más largo era también el de ritmo más rápido, puesto que cubría un programa bastante más amplio que el otro.

Al igual que en el caso de los profesores de enseñanza secundaria, las dos profesoras de los cursos intensivos (Mercedes y Dorleta) autorizaron a la investigadora a utilizar sus nombres de pila como pseudónimos. Con ellos nos referiremos a ellas en este apartado y con ellos aparecen también en diarios y entrevistas, puesto que así las llamaban también sus alumnas y alumnos.

En el momento de la recogida de datos, Mercedes y Dorleta eran profesoras de ELE en el Centro de Lenguas; Mercedes coordinaba los cursos del departamento de español. Mercedes nació en 1954 y Dorleta en 1973. Ambas iniciaron su actividad como profesoras de ELE en Alemania, la primera en 1989 y la segunda en 1997. Las dos tienen formación filológica. Mercedes había sido anteriormente profesora de lengua y literatura en la enseñanza secundaria. En el momento de redactar este trabajo, Dorleta también es profesora de secundaria, concretamente de inglés y alemán. Mercedes tiene el castellano como lengua materna y además habla francés. Dorleta es bilingüe (castellano y euskera) y habla inglés. Ambas aprendieron alemán en Alemania.

Podemos afirmar que ambas son profesoras entregadas a su trabajo y con vocación profesional. Las dos participan regularmente en seminarios de formación continuada del profesorado y se mantienen al día con lecturas en torno a las nuevas tendencias en didáctica de las lenguas. Su relación con los alumnos y con sus compañeros de departamento es excelente y ambas se consideran personas sociables y con grandes deseos de comunicarse.

En el momento de la recogida de datos, Mercedes y Dorleta tenían experiencia con todos los niveles de los cursos de ELE y con todo tipo de formatos, pero se sentían especialmente cómodas con el nivel de principiantes y el formato de curso intensivo. Su motivación durante el curso es alta. Además, vieron en el proceso de investigación un nuevo impulso para su actividad docente, por lo que su implicación fue notable. Prueba de ello son las frecuentes y largas conversaciones mantenidas entre ellas y con la investigadora de manera informal, así como el hecho de que ambas se encargaron de hacer un seguimiento a los alumnos que estaban escribiendo los diarios, resolviendo problemas y aclarando dudas, de forma que la investigadora, a pesar de estar disponible para los alumnos, no tuvo que intervenir, una vez hubo presentado y explicado el proyecto personalmente en los dos cursos.

Dado que la investigadora también es profesora en el departamento de ELE del mencionado Centro de Lenguas, mantenía en aquellos momentos y sigue manteniendo una estrecha relación con las dos profesoras. Esta circunstancia, así como el hecho de tener acceso a sus planes de clase, ha favorecido enormemente la colaboración para la presente investigación, al tiempo que nos permite conocer bien el contexto de aprendizaje y enseñanza de las alumnas investigadas, facilitando considerablemente la interpretación de los datos.

Como ya hemos mencionado, el manual empleado en los dos cursos intensivos en los que participaron las alumnas investigadas es un manual de ELE basado en la enseñanza mediante tareas que se autodefine como "*Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas*". Dicho manual consiste de tres tomos, de los cuales se usó el primero en ambos cursos, tanto el *Libro del Alumno* (Martín Peris y Sans Baulenas, 1997) como el *Libro de Trabajo y Resumen Gramatical* (Martín Peris, Martínez Gila y Sans Baulenas, 1997), pensado éste como complemento a fin de consolidar los conocimientos y las destrezas lingüísticas que se trabajan en el primero. Dado que ya hemos explicado los principios metodológicos que caracterizan la EMT en el apartado correspondiente del marco teórico, no volveremos a incidir aquí en este tema. No obstante, esbozaremos la forma en que este manual interpreta la EMT, con el fin de facilitar de este modo la contextualización de los datos de esta investigación. Nuestro propósito es, por tanto, entender mejor la experiencia de aprendizaje de los alumnos investigados.

El manual se declara tributario de la EMT como un paso más dentro del enfoque comunicativo. Su objetivo es contribuir a generar en el aula actividades significativas, ya que parte de la base de que las tareas constituyen un "*desarrollo de procesos de la comunicación en el aula como eje del aprendizaje*." (Martín Peris y Sans Baulenas, 1997: 4; énfasis de los autores). Los autores consideran que el alumno aporta al aula un bagaje de experiencias y que el principal motor del aprendizaje es la actividad cooperativa. Para ellos, "*el aula de E/LE es simultáneamente un espacio de comunicación, un espacio de aprendizaje y un espacio de reflexión sobre la lengua, su uso y su aprendizaje*." (Martín Peris y Sans Baulenas, 1997: 4; énfasis de los autores). Según declaran también los propios autores, el manual pretende potenciar un aprendizaje que tiene como meta la capacidad de usar la LE para comunicarse

y que es cooperativo, con gran variedad de actividades y que contempla el desarrollo de la conciencia intercultural.

En el *Libro del Profesor* (Martín Peris y Sans Baulenas, 1998), los autores explican que la interpretación que hacen de la EMT se basa en estos elementos: posibilidad de modificación de los temas y las tareas que aparecen en el libro para adaptarlos a contextos muy diversos, acercamiento de cada tarea al contexto local y a las experiencias personales de los participantes en el aula, estructura fija para facilitar la labor del profesor y tratamiento de contenidos mínimos necesarios para realizar la tarea.

En los dos cursos intensivos a los que nos referimos se trabajó fundamentalmente con el manual descrito en los párrafos anteriores, pero las profesoras también llevaron al aula otros materiales complementarios, como textos diversos, ejercicios gramaticales y de léxico, fragmentos de vídeo, canciones en español, algunos juegos y otros tipos de material gráfico. La función de estos materiales era profundizar y ampliar determinados aspectos, aportar mayor variedad al trabajo en el aula o ilustrar fenómenos léxicos y gramaticales considerados como especialmente complejos para los alumnos.

6.5. LA INVESTIGADORA

Una vez explicados los elementos que integran el contexto de esta investigación (contexto institucional, corpus de datos, sujetos participantes estudiados y condiciones y elementos de aprendizaje en el aula), creo conveniente dedicar unas páginas al último que nos queda por explicar: la investigadora. Como tal, en este apartado reflexiono sobre mi experiencia y mi papel dentro del contexto de esta investigación, así como sobre mi relación con los participantes en la misma, alumnos y profesores. Es por ello que he decidido redactar las partes de este apartado que se refieren a mis impresiones, reflexiones y experiencias en primera persona, con el fin de dejar patente mi implicación personal y profesional en este proyecto, que he vivido como "*experiencia etnográfica*" (Cambra, 2003); como tal, ha resultado ser "*a very personal business*" (Woods, 1992: 373).

En etnografía, el investigador es el principal "instrumento" de recogida y análisis de datos. Por eso, conviene tener en cuenta su papel al interpretar documentos como son los diarios de aprendizaje y al realizar entrevistas, puesto que es el que propicia la interacción (véase el papel del etnógrafo en las entrevistas en Woods, 1986). Duranti habla del etnógrafo como "mediador cultural" (*cultural mediator*) entre dos tradiciones: su propia formación teórica y la representada por el grupo que estudia (Duranti, 1997: 134). El etnógrafo observa, escucha y aprende de la gente que investiga. Dado que constituye un "instrumento" no objetivo en el sentido positivista, es importante facilitar informaciones sobre la persona que investiga y sobre su papel en el marco de dicha investigación. En este sentido, existe ya una cierta tradición en el campo de la antropología, deudora sin duda de los ya célebres diarios de Malinowski (por ejemplo, Geertz, 1988 y Mead, 1972).

Geertz considera el papel del antropólogo como el de un "yo-testifical" que construye descripciones culturales sumergiéndose totalmente en el contexto que estudia (Geertz, 1988). Este autor examina el ir y venir entre lo investigado y la sensibilidad del investigador como algo característico de la escritura etnográfica, en la que se trata de "*hacer creíble lo descrito mediante la credibilidad de la propia persona.*" (Geertz, 1988: 88). Antes de poder aparecer como un "yo-testifical" convincente, el investigador en etnografía tiene que presentarse primero como un "yo" convincente. Cuanto más sepamos sobre la persona del investigador, sobre sus ideas, sus sentimientos, su forma de abordar el proceso de investigación y su relación con los participantes en la investigación, mejor podremos entender la interpretación que hace de los datos que recoge y las conclusiones a las que llega. En definitiva, el disponer de estas informaciones hará que el "acto interpretativo" (Geertz, 1973) sea más transparente y, por tanto, más convincente.

Es ineludible, entonces, que el investigador adopte una postura de reflexividad que nos permita distinguir entre sus actividades y las de los investigados, tanto más teniendo en cuenta que todos formamos parte del mundo social que estudiamos (Hammersley y Atkinson, 1983; Woods, 1992).

Peter Woods enumera y explica dos tipos de capacidades con las que debe contar el investigador. Se trata de habilidades interpersonales, que favorecen el establecimiento de la confianza mutua necesaria entre él y los demás participantes en la investigación, y de habilidades de observación, concretamente éstas: capacidad de visión, de ver y captar una amplia gama de actividad durante un cierto periodo de tiempo (a ésta se refiere como "*cultivated power of scanning*", Woods, 1992: 371); capacidad de discernimiento, es decir, de seleccionar aspectos específicos que han de ser observados de forma más concentrada; capacidad de "grabar" material, no con medios técnicos, sino "fotografiándolo" con la mente y pasándolo a papel posteriormente; por último, capacidad para entrevistar, que supone escuchar de forma activa, focalizar (mantener al entrevistado en el tema), rellenar y explicar (cuando surgen huecos o ambigüedades en la información) y comprobar la exactitud de lo que el entrevistado dice (reformulando, resumiendo, simulando oposición, etc).

Dado que el investigador ha de ganarse la confianza de los informantes y ésta ha de basarse en la colaboración mutua, se enfrenta al dilema entre involucrarse en el contexto que se va a investigar, con el fin de no resultar un "cuerpo extraño" e incluso de generar datos de mayor calidad (Toma, 2000), y conseguir el distanciamiento necesario para poder analizar con rigor los datos que surgen. Woods explica así este dilema: "*The researcher must try to maintain a delicate balance between achieving as complete an understanding of insiders' perspectives as possible and sociological distance, thus permitting rigorous analysis of them.*" (Woods, 1992: 355).

Desde la perspectiva del investigador podríamos hablar, como hace Woods (1992) de "involucrarse" versus "distanciarse". Involucrarse implica lograr una inmersión total en el contexto de la investigación y en sus datos, así como llegar a una cierta empatía con los participantes en la misma. Por el contrario, el distanciamiento va aunado al enjuiciamiento científico y a la objetividad. La solución a este dilema propuesta por este autor es no exagerar al involucrarse y cultivar cierto distanciamiento social. Ha de quedar claro que el investigador, en lo que se refiere a su papel y su postura, es diferente de los investigados.

Para afrontar este dilema satisfactoriamente es preciso ser muy consciente de los dos polos, es decir, de la perspectiva émica, del punto de vista de los participantes (Watson-Gegeo, 1988), y de la perspectiva del investigador como persona y personalidad que también participa en el proceso de investigación. Taft considera que el etnógrafo necesita dos elementos: conciencia y sensibilidad de sí mismo ("*self-awareness*") y comprensión de los procesos que se generan entre los participantes en la investigación (Taft, 1999).

El papel del investigador en etnografía es tanto más difícil cuanto supone una tensión constante entre dos mundos, el del "I", el yo que actúa, y el del "Me", el yo que reflexiona sobre sí mismo (Woods, 1992). El "I" del investigador siente curiosidad y motivación, mantiene apertura de mente, crea oportunidades de interacción, está dispuesto a asumir riesgos, crea ideas, conceptualiza, identifica modelos, constata relaciones, detecta carencias, reconoce problemas y se preocupa por solucionarlos; es un "yo", por tanto, en acción. El "Me" del

investigador encarna la comunidad científica y los cánones habituales de investigación y ciencia, toma en consideración la bibliografía pertinente, hace tests con objeto de comprobar hipótesis, controla los métodos y la recogida de datos, compara el suyo con otros estudios; es un "yo" reflexivo. El "I" entra dentro del ámbito del arte; el "Me", de la ciencia. El ideal consiste en una interacción constante y una retroalimentación mutua entre estos dos mundos, sin que predomine uno significativamente sobre el otro. Sólo esta dialéctica dará como resultado la unidad del yo (el "Self").

Todas éstas son premisas que, como investigadora, he tenido presentes a lo largo del proceso de investigación. Como profesora de ELE en el mismo centro que las dos profesoras de los cursos intensivos, comparto con ellas formación, experiencia, inquietudes profesionales, preocupaciones en torno al aprendizaje y a la enseñanza, concepto de lengua como herramienta para la comunicación y, por tanto, convicción de que una lengua se aprende para y por medio de la comunicación. Al encontrarme generacionalmente entre Mercedes y Dorleta, comparto con ambas muchos aspectos en lo tocante a formación y experiencia profesional. Todo esto me ha facilitado en gran medida la colaboración con ellas. Asimismo, mi experiencia con alumnos de similares características a los investigados hizo más fácil para mí la interpretación de sus datos.

Por otro lado, al ser coordinadora del departamento de ELE en cuyo seno se recogieron los datos, poseo un conocimiento "desde dentro" de los procesos de enseñanza y aprendizaje, del tipo de alumnos, de los profesores del departamento y del material utilizado en las clases. Sin embargo, el no haber sido ni ser en ningún momento del proceso de investigación profesora de los alumnos estudiados me proporciona el distanciamiento necesario y evita el establecimiento de una jerarquía profesor-alumno que pudiera poner en tela de juicio alguno de los planteamientos del estudio.

Al principio de la investigación, visité ambos cursos intensivos y presenté el proyecto a los alumnos, previa información y consentimiento de las profesoras, que asimismo sabían de los planteamientos generales y las características metodológicas del estudio. Les expliqué a los alumnos el marco general y los objetivos de la investigación y, a continuación, pedí su colaboración voluntaria, explicándoles también los posibles beneficios de escribir un diario para el propio proceso de aprendizaje. Después, los alumnos dispusieron de un margen de reflexión; los 19 voluntarios se dirigieron posteriormente a las profesoras de los dos cursos y ofrecieron su colaboración para el proyecto.

Con los profesores de enseñanza secundaria que entrevisté y a los que no conocía hasta entonces establecí contacto por medio de colegas suyos a los que sí conocía personalmente. En una primera conversación telefónica los informé de las líneas generales del proyecto, de sus objetivos y de las razones de realizar entrevistas con profesores de enseñanza secundaria. También les expliqué las características de las entrevistas (su duración aproximada, los temas que se tratarían, el tipo de preguntas que haría y el hecho de que serían grabadas en casete), haciendo hincapié en mi objetivo de que fueran conversaciones en las que se trataran ampliamente los temas propuestos e,

incluso, en las que surgieran otros que a ellos les parecieran relevantes o les preocuparan. Señalé también la posibilidad de considerar la entrevista como una reflexión conjunta sobre su profesión y su trabajo cotidiano. Todos los profesores contactados accedieron espontáneamente a ser entrevistados y la relación que pude establecer con ellos fue positiva, de tal forma que con la mayoría hubo, después de la entrevista propiamente dicha, un amplio intercambio de impresiones a nivel estrictamente personal.

En resumen, considero importante señalar que la presente investigación ha representado una experiencia muy intensa de estudio, generación de datos, interacción con los participantes, inmersión en los documentos de los participantes (diarios y entrevistas) y reflexión. Como también señala Woods (1992) y a pesar de la amplia revisión de bibliografía sobre metodología de la investigación y etnografía realizada en la fase inicial del trabajo, he vivido éste como un proceso de aprendizaje en el sentido literal del término, como un "*learning by doing*". Desde mi punto de vista coincido plenamente con la opinión que Geertz formula así: "*Como experiencia personal la investigación etnográfica consiste en lanzarnos a una desalentadora aventura cuyo éxito sólo se vislumbra a lo lejos.*" (Geertz, 1973: 27).

6.6. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

En nuestra investigación hemos optado por dos instrumentos de investigación cuyo origen se encuentra en la antropología y la etnografía y que consideramos adecuados a nuestro propósito y a la metodología en la cual se enmarca el trabajo: diarios de aprendizaje y entrevistas etnográficas. A pesar de que hablamos de "recogida de datos" para seguir la terminología científica habitual, nos referimos a "generar" datos, fieles a la tradición de la investigación cualitativa, ya que entendemos la postura del investigador de forma similar a la que sugiere Jennifer Mason, no sólo como recopilador de información sobre el mundo social, sino como participante activo y reflexivo en la investigación: "[...] *the researcher is seen as actively constructing knowledge about that world according to certain principles and using certain methods derived from their epistemological position.*" (Mason, 1996: 36).

Existen numerosos estudios que investigan las creencias de alumnos utilizando cuestionarios como el *BALLI* o *Beliefs About Language Learning Inventory* (Horwitz, 1988; Kern, 1995; Mantley-Bromley, 1995; Peacock, 2001; Picó, Verdés y Vilagrasa, 1989; Tumposky, 1991; Yang, 1999; para una revisión de estudios con este cuestionario véase Horwitz, 1999) u otros similares (Cotterall, 1995, 1999; Sakui y Gaies, 1999). En un estudio prospectivo administramos el *BALLI* a un grupo de alumnos, ya que era nuestra intención probar una variedad de instrumentos de investigación para poder decidir luego con conocimiento de causa por cuáles optaríamos. No obstante, ya nos referimos en el apartado del estado de la cuestión dedicado a los modelos de explicación de las creencias de aprendices a nuestra preferencia por diarios y entrevistas. Para ello, nos basamos en tres razones. La primera de ellas consiste en que los cuestionarios nos permiten averiguar con cierto grado de exactitud cuáles son las creencias de una persona en torno a diferentes temas, pero no nos aportan información adicional para poder interpretar y comprender mejor dichas creencias. Ignoramos, por ejemplo, la razón por la que dicha persona tiene esas creencias, qué experiencias de aprendizaje previas han podido influir en ello, qué contextos de aprendizaje, qué características personales o qué factores del trabajo en el aula. Estos datos, que frecuentemente se esconden detrás de una enorme riqueza y complejidad discursivas, pueden emerger en diarios y entrevistas, pero no en cuestionarios.

La segunda razón se refiere a otro problema que plantean los cuestionarios: la forma en la que los sujetos de una investigación interpretan sus ítems. Según Block (1998a) es probable que surjan tales diferencias entre las distintas interpretaciones que nos lleven a cuestionar la validez y fiabilidad de dicho instrumento de investigación. El origen del problema está en la atribución de sentido que el sujeto investigado hace de la escala propuesta, sea ésta la de Likert u otra, es decir, lo que para él significa, por ejemplo, "estar muy de acuerdo" o "estar bastante en desacuerdo", carencia que formula Block y que retoma Cotterall (1999).

La tercera razón está motivada por los problemas, no tanto de carácter lingüístico, sino más bien intercultural (Eliason, 1995), que pueden surgir al

intentar traducir cuestionarios de una lengua a otra. Es probable que los aprendices que están inmersos y que provienen de distintas tradiciones pedagógicas interpreten los ítems de un cuestionario de manera muy diferente, de forma que los resultados no sean comparables aunque la escala empleada sea la misma. Las potenciales dificultades interculturales pueden ser solventadas en el caso de la entrevista, partiendo de la base de que el entrevistador es competente en la lengua del entrevistado y posee una competencia intercultural adecuada.

Por otra parte, una clara ventaja de los cuestionarios con respecto a diarios y entrevistas es que su análisis es mucho menos laborioso y requiere menos tiempo y recursos humanos. El análisis de diarios y entrevistas implica la transcripción de éstas últimas, un manejo minucioso de todo el material en busca de temas y categorías y varias lecturas hasta llegar a la codificación final. Además, es imprescindible llegar a una descripción densa (Geertz, 1973) que incluya el análisis de los datos que han emergido a partir de los instrumentos de investigación, amplias informaciones sobre el contexto en el que han sido recogidas y sobre sus participantes, así como una documentación de todo el proceso de investigación. Sólo de esta forma se puede llegar a una investigación etnográfica de calidad (Hammersley y Atkinson, 1983; Nunan, 1992; van Lier, 1988; Silverman, 1993; Watson-Gegeo, 1988).

6.6.1. Entrevistas etnográficas

De acuerdo con la metodología cualitativa por la que habíamos optado para esta investigación, decidimos realizar entrevistas etnográficas semiestructuradas (Burgess, 1988; Saville-Troike, 1989; Spradley, 1979), también llamadas entrevistas cualitativas (Mason, 1996), para profundizar en los sistemas de creencias, tanto de los alumnos como de los profesores de enseñanza secundaria. La entrevista semiestructurada se encuentra en un punto medio de un continuum entre la entrevista estructurada, formal o dirigida, que sigue un patrón fijo de preguntas cuyas respuestas se registran de forma estandarizada, y la entrevista no dirigida, en la que el entrevistador pasa totalmente a un segundo plano, dejando total libertad al entrevistado para que desarrolle sus pensamientos y su discurso (Cohen y Manion, 1989). Entre los investigadores hay opiniones muy diferentes sobre qué tipo de entrevista es el más conveniente para fines de investigación; mientras que algunos se decantan claramente por la entrevista estructurada (Cohen y Manion, 1989), otros abogan por la entrevista no estructurada, por la conversación que nos permita entender mejor la vida del entrevistado (Burgess, 1988).

Para las entrevistas disponíamos de una guía de preguntas-tema flexible, que la entrevistadora podía formular de otra manera, secuenciar de una u otra forma, así como explicar o aclarar lo que considerara necesario. La investigadora-entrevistadora se identifica con la siguiente definición que David Nunan formula para las entrevistas semiestructuradas:

The interviewer has a general idea of where he or she wants the interview to go, and what should come out of it, but does not enter the interview with a list of predetermined questions. Topics and issues rather than questions determine the course of the interview. (Nunan, 1992: 149)

Las entrevistas constituyen un instrumento de investigación que goza ya de una amplia tradición en el mundo de la investigación educativa, especialmente cualitativa y etnográfica (Biddle, 1986; Bisquerra, 1989; Bruner, 1990; Brüsemeister, 2000; Burgess, 1988; Caspari, 2001, 2003; Cohen y Manion, 1989; Demazière y Dubar, 1997; Duranti, 1997; Fontana y Frey, 1994; Hammersley y Atkinson, 1983; Huber, 1992; Kvale, 1996; Latorre, Del Rincón y Arnal, 1997; Mason, 1996; Maykut y Morehouse, 1994; Saville-Troike, 1989; Spradley, 1979; Woods, 1986). Su principal ventaja es que es un método de recogida de datos muy abierto, que permite una interacción extremadamente rica entre entrevistado y entrevistador, de forma que no sólo es posible analizar lo que se dice, sino, muy importante también, cómo se dice, pudiendo deducir y describir con detalle el posicionamiento del entrevistado ante los temas planteados. A esta ventaja podemos añadirle otra, no desdeñable: la entrevista es una forma de comunicación con la que estamos familiarizados, lo que la hace un instrumento accesible (Kallenbach, 1996).

Una entrevista es básicamente un diálogo entre dos personas interesadas en uno o varios temas. Es una conversación basada en la participación y con un propósito determinado (Burgess, 1988). La entrevista etnográfica se trata de una situación comunicativa participativa e igualitaria en la que el entrevistador y el entrevistado dan cuerpo a un proceso de construcción de conocimiento (Kvale, 1996). Es decir, la entrevista no es un mero instrumento para recopilar información, sino un proceso de construcción de la realidad al que tanto entrevistador como entrevistado contribuyen, resultando ambos afectados pro dicho proceso (Woods, 1992).

Por todo ello, es esencial que el entrevistador establezca una relación de confianza con el entrevistado, que dé pie a la interacción y que deje que el entrevistado, a través de su discurso, vaya dándole forma a su pensamiento, intentando no influir en su perspectiva. Podemos considerar con Peter Woods (1986) que tres atributos importantes del entrevistador son: la confianza, la curiosidad y la naturalidad. El entrevistador puede ser "minero" o "viajero", según dos metáforas utilizadas por Kvale (1996), en el sentido de que puede intentar entrar con el entrevistado en su mundo interior para explorarlo o emprender un viaje con él buscando una construcción común de conocimiento.

No obstante, el hecho de que una entrevista sea una conversación no obsta para que haya de ser cuidadosamente planificada, realizada y analizada, tal como subrayan Cohen y Manion (1989) antes de proponer una secuencia de trabajo con entrevistas. Mason (1996) habla de una preparación social (que contribuya a enriquecer la interacción entre entrevistador y entrevistado), intelectual (que garantice la construcción de conocimiento a partir de la entrevista) y práctica (que asegure la calidad de los aspectos técnicos de la

entrevista). Por su parte, Kvale (1996) distingue y describe siete pasos en el transcurso de un estudio realizado a base de entrevistas:

1. Tematización: se formula el propósito de la investigación y el tema que va a ser estudiado.
2. Diseño: se planifica el estudio para llegar al conocimiento que se pretende teniendo en cuenta las implicaciones morales pertinentes.
3. Realización de las entrevistas: para ello, se toma como base una guía orientativa, atendiendo en todo momento a la relación con la persona entrevistada.
4. Transcripción: se traslada el discurso a un texto escrito, de forma que quede preparado para su análisis.
5. Análisis: se decide y se aplica el método de análisis que mejor se ajuste al propósito de la investigación y a las características del material obtenido.
6. Verificación: se comprueba la fiabilidad y la validez del análisis realizado.
7. Redacción del informe final: de esta forma, se dan a conocer los resultados del estudio de forma comprensible y rigurosa, que cumpla los criterios que impone la investigación científica.

En la bibliografía pertinente se pueden encontrar sugerencias y orientaciones prácticas para la investigación basada en entrevistas referentes a todas las fases arriba mencionadas, desde cómo plantear el tema hasta el informe final, pasando por informaciones tan útiles desde el punto de vista del investigador que emprende la tarea de entrevistar como recomendaciones técnicas para la grabación y para la posterior transcripción de los datos (Bisquerra, 1989; Breakwell, 1990; Brüsemeister, 2000; Cohen y Manion, 1989; Dilley, 2000; Duranti, 1997; Fontana y Frey, 1994; Hammersley y Atkinson, 1983; Kvale, 1996; Mason, 1996; Maykut y Morehouse, 1994; Parkinson, 1993; van Lier, 1988; Woods, 1986).

La obra de Kvale sobre entrevistas (1996) es extensiva y cubre aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y éticos en torno a la actividad de entrevistar como actividad científica y de construcción de conocimiento. Dada la amplitud y profundidad con la que trata el tema, consideramos relevante ofrecer aquí los seis criterios de calidad que propone este autor para las entrevistas y que hemos tenido presentes al realizar las nuestras:

- Que las respuestas de la persona entrevistada sean espontáneas, ricas, específicas y relevantes.
- Cuanto más cortas sean las preguntas del entrevistador y más largas las respuestas del entrevistado, mejor.
- Que el entrevistador siga y clarifique el significado de los aspectos relevantes de las respuestas.
- La entrevista ideal es aquella que va siendo interpretada a lo largo de la propia entrevista.
- El entrevistador intenta verificar sus interpretaciones de las respuestas del entrevistado a lo largo de la entrevista.

- La entrevista habla y se explica por sí misma ("*self-comunicating*"), es decir, es un documento integral que se entiende por sí mismo y que apenas precisa de descripciones o aclaraciones adicionales.

Este autor describe también al "buen entrevistado", aquél que, por sus características personales, hace aumentar la calidad de la entrevista. Reproducimos aquí la cita original, por considerarla lo suficientemente elocuente:

Good interviewees are cooperative and well motivated, they are eloquent and knowledgeable. They are truthful and consistent, they give concise and precise answers to the interviewer's questions, they provide coherent accounts and do not continually contradict themselves, they stick to the interview topic and do not repeatedly wander off. Good subjects can give long and lively descriptions of their life situation, they tell capturing stories well suited for reporting. (Kvale, 1996: 146)

Teniendo en cuenta que no existe el entrevistado ideal, ya que cada persona puede ser adecuada para un determinado tipo de entrevista, la tarea del entrevistador es motivar a la persona que entrevista y facilitar la interacción con ella.

Kvale también formula criterios extensivos de calidad para el entrevistador: que disponga de amplios conocimientos sobre el tema sobre el que versará la entrevista; que sea capaz de estructurarla; que formule preguntas simples y concisas en registro estándar y de forma retóricamente adecuada; que sea cortés y de trato agradable, sin interrumpir al entrevistado y dejándole seguir su propio ritmo al pensar y al hablar; que sea sensible y escuche de forma activa y diferenciada, intentando llegar a una posición de empatía con el entrevistado y tratando de captar matices; que tenga una actitud abierta con el fin de captar aspectos nuevos que vayan surgiendo en la entrevista, aunque no estén previstos de antemano; que tenga en mente el propósito de la entrevista y controle su transcurso para evitar digresiones y para llegar a tratar los temas previstos; que cuestione de forma crítica lo que dice el entrevistado en términos de fiabilidad y validez; que tenga siempre en mente lo que el entrevistado va diciendo a lo largo de la entrevista, con el fin de poder establecer relaciones; por último, que intente aclarar y ampliar, en una palabra, interpretar a lo largo de la entrevista lo que dice el entrevistado, para que éste pueda mostrar su acuerdo o desacuerdo con dichas interpretaciones.

Además de caracterizar a las personas implicadas en el proceso y plantear criterios de calidad, Kvale repasa todos los demás pasos del proceso de investigación basado en entrevistas, como cuestiones de validez y fiabilidad y elección y desarrollo del método adecuado de análisis. No nos extendemos aquí en más explicaciones sobre los procedimientos, puesto que explicamos de forma detallada el proceso de investigación de las entrevistas que realizamos con profesores y alumnos en el apartado siguiente.

Al margen de consideraciones prácticas o metodológicas sobre las entrevistas como instrumento de investigación, nos parece importante destacar el aspecto ético de las mismas (Burgess, 1988; Kvale, 1996; Mason, 1996). Como en toda investigación cualitativa o etnográfica, será fundamental conseguir el consentimiento informado del entrevistado, principio que hemos respetado escrupulosamente en la presente investigación. Por otro lado, es absolutamente necesario preservar el anonimato del entrevistado y respetar su función como participante en la investigación y como "experto" en el tema planteado. El entrevistador tendrá que adoptar una actitud atenta, abierta y sensible al transcurso de la interacción, dotándola de la estructura necesaria, pero sin presionar en ningún momento al entrevistado.

Igual que ocurre con los diarios, cuya escritura tiene una función catártica, la entrevista no sólo es considerada como instrumento para generar datos que luego serán investigados, sino que constituye también un importante medio de reflexión con efectos terapéuticos en algunos ámbitos, como muestra la larga tradición de la psicología, el psicoanálisis y la psiquiatría, comentados por Kvale (1996) y Cohen y Manion (1989), e incluso pedagógicos en otros (Byram, 1996). Podemos considerar pues que el mero hecho de reflexionar y construir su discurso a lo largo de una entrevista puede servir para que el aprendiz de LE sea más consciente de cómo aborda su proceso de aprendizaje.

Un obstáculo de la investigación basada en entrevistas es la enorme cantidad de datos que éstas generan y la complejidad de su análisis (véase crítica en Brüsemeister, 2000). Kvale (1996) se refiere a esta dificultad como "la cuestión de las 1.000 páginas", es decir, el hecho de enfrentarse de repente a 1.000 páginas de transcripciones de entrevistas y no saber por dónde empezar su análisis. Para solventar esta dificultad es importante que la preparación de las entrevistas haya sido exhaustiva y, como señala este autor, que el investigador-entrevistador tenga en mente el tipo de análisis que desea aplicar antes de realizarlas. De esta forma, podrá tenerlo en cuenta a la hora de prepararse para la interacción e incluso podrá realizar una cierta forma de análisis a lo largo de la entrevista, pidiendo que el entrevistado ratifique o aclare las interpretaciones que va haciendo el entrevistador.

No obstante, toda la preparación y todas las precauciones que se tomen no evitarán el considerable esfuerzo y la importante inversión de tiempo y energía que supone la grabación, transcripción y análisis meticuloso de documentos con los que precisamente se pretende generar abundancia de datos, complejidad discursiva y riqueza de interacción. Sin embargo, estamos convencidos de que tanto cantidad como calidad de información, de reflexión y de introspección que nos proporcionan las entrevistas realizadas merecen con creces el esfuerzo que han supuesto.

6.6.2. Diarios de aprendizaje

Los diarios constituyen uno de los métodos de recogida de datos en investigación cualitativa. Podemos considerar que un estudio de diario es

a first-person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal and then analyzed for recurring patterns or salient events." (Bailey, 1990: 215)

El diario es un método introspectivo, que puede proporcionarnos información sobre procesos internos de la persona a los que de otra forma no tendríamos acceso. Bailey (1990) y Díaz Martínez (1998) ofrecen una revisión de la bibliografía sobre los estudios de diarios y los resultados que aportan.

En el origen de los estudios de diarios están aquéllos en los que autor e investigador son la misma persona (Appel, 1995; Bailey, 1980, 1983; Campbell, 1996; Díaz Martínez, 1998; Schumann, 1980; Schumann y Schumann, 1977). Los diarios pueden ser escritos por aprendices (Bailey, 1980, 1983; Brown, 1985; Gillette, 1987; Halbach, 2000; Jones, 1994; Jorge, 1994; Parkinson y Howell-Richardson, 1990; Porquier, 1994; Schumann, 1980; Woodfield y Lazarus, 1998) o por profesores (Appel, 1995; Bailey, 1990). En algunos casos se han usado diarios como parte integrante de programas de formación de profesores (véase revisión en Bailey, 1990; Bailey y otros, 1996; Brock, Yu y Wong, 1992; Chaudron, 1988; Jarvis, 1992; Numrich, 1996; Porter y otros, 1990; Richards, 1998) o de algún otro colectivo profesional (por ejemplo, trabajadores sociales en Peck, 1996).

Una premisa esencial a la hora de escribir un diario es que las anotaciones sean sinceras, a lo que Bailey (1990) se refiere con la palabra "*candid*", retomando el término ya usado por Schumann y Schumann (1977), por lo que es fundamental asegurar su anonimato. El procedimiento más frecuente es escribir cada día de clase en el diario, si es posible sin dejar pasar mucho tiempo entre la clase y las anotaciones. Antes de su publicación o de ponerlo a disposición para la investigación, el autor lo revisará, modificándolo o suprimiendo lo que crea conveniente o lo que no desee que sea leído por otros, es decir, preparará la versión "pública" del diario, que es la que se analiza después.

Bailey y Ochsner (1983) ya señalan que el uso de diarios para el estudio del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas es relativamente nuevo y todavía no lo suficientemente conocido y, por tanto, reconocido como instrumento de investigación. Más de veinte años después, la situación no ha cambiado considerablemente. Por tanto, consideramos de interés explicar cuál es el proceso de escritura de un diario de este tipo. Partiendo de la base de que es el investigador el que escribe su propio diario, Bailey (1983) y Bailey y Ochsner (1983) proponen cinco actividades básicas que integran dicho proceso:

1. El autor proporciona una historia de su experiencia personal de aprendizaje o enseñanza.
2. El autor hace las anotaciones correspondientes en el diario, que han de ser confidenciales y sinceras. Dichas anotaciones, hechas sistemáticamente, incluyen acontecimientos, detalles y sentimientos relacionados con el aprendizaje.

3. El autor revisa el diario y prepara la versión pública. En este proceso de revisión se van clarificando significados.
4. El autor estudia las anotaciones, buscando modelos recurrentes y acontecimientos destacados.
5. Se interpretan y discuten los factores considerados importantes en el estudio final del diario.

Queda claro que, en el caso de que investigador y autor del diario no sean la misma persona, el autor se encarga de los pasos 1 a 3 y el investigador de 4 y 5. Es en el cuarto paso cuando empieza el proceso de análisis de los datos propiamente dicho, con la búsqueda de categorías temáticas o patrones recurrentes.

Un diario debería incluir informaciones sobre: las razones por las que se escribe, el contexto de aprendizaje o de enseñanza, el profesor y los compañeros de clase, el entorno y la personalidad del autor, el propio proceso de escribir el diario y de darle la forma final, así como la frecuencia y longitud de las anotaciones. Si reúne estos criterios, el diario tendrá significación o relevancia funcional, que nos permitirá juzgar este tipo de documento individual (Bailey y Ochsner, 1983). Desde el punto de vista práctico, Allwright y Bailey (1991) ofrecen recomendaciones prácticas para llevar a cabo un proyecto de estudio basado en diarios, desde sugerencias sobre el proceso de escritura, hasta la redacción del informe de investigación, pasando por orientaciones sobre el análisis de datos.

Las ventajas de escribir un diario son, a nuestro juicio, múltiples:

- El autor aplica métodos etnográficos que pueden contribuir a clarificar procesos de aprendizaje o de enseñanza. Además, lo hace desde la perspectiva émica. Si el autor es un aprendiz de LE, se pondrá en situación de reflexionar sobre cómo aprende y por qué.
- Escribir es un proceso catártico (Bailey, 1983), que saca a la luz sentimientos y pensamientos que estaban ocultos y a los que de otra forma no tendríamos acceso. Como señala una autora de un diario de aprendizaje de la lengua francesa y profesora a su vez de ELE:
Desde la perspectiva de la persona inmersa en el proceso de aprendizaje, los diarios son receptáculos en los que verter las propias frustraciones, el hecho mismo de escribir puede ser ayudador o promover un diálogo de interés con el profesor, evitando la deserción o los rencores hacia el profesor o hacia los compañeros. (Díaz Martínez, 1998: 17)
- Todo el proceso no se centra solamente en escribir el diario, sino en la reflexión que se hace necesaria a lo largo de las diferentes revisiones del mismo. Se trata, por tanto, de una metarreflexión sobre el proceso de aprendizaje.
- Un diario nos hace conscientes no sólo de aspectos cognitivos en cuanto al aprendizaje o a la enseñanza que se pueden captar muy bien por medio de la introspección, sino que también llama nuestra atención sobre los aspectos afectivos implicados en aprender o enseñar una lengua (por ejemplo,

ansiedad o motivación) y nos hace reconocer su importancia en el proceso de aprendizaje.

- Un diario no es algo estático, sino algo dinámico que refleja la actividad de aprender o de enseñar como procesos en continua evolución. Esta ventaja está intrínsecamente relacionada con el carácter cronológico de este documento, que permite rastrear el desarrollo y el cambio de un determinado aspecto del aprendizaje. Como subraya Bailey: "*The diary studies allow us to see the classroom experience as a dynamic and complex process through the eyes of the language learner.*" (Bailey, 1983: 98).
- Al ser un documento eminentemente individual, el diario nos proporciona una visión de la inmensa variedad de aprendices que podemos encontrar incluso en el seno de una misma aula, que a primera vista podríamos considerar un contexto homogéneo de aprendizaje y enseñanza.
- Al hacer consciente a su autor de diversos factores que afectan a su aprendizaje, el diario puede contribuir a que el aprendiz intente cambiar aquellos aspectos que no favorecen su aprendizaje y que trate de fomentar aquellos otros que le resultan beneficiosos. Bailey y Ochsner (1983) hablan incluso del diario como una "técnica de aprendizaje de LE". Porter y otros (1990) señalan que el diario fomenta la autonomía de aprendizaje.

Sin embargo, el problema más importante sigue centrándose en el valor de este instrumento de investigación. Una crítica frecuente que se hace a los estudios de diarios es que éstos no proveen datos "objetivos". Dejando de lado la cuestión de qué son datos objetivos y cuáles no lo son, consideramos relevante señalar que precisamente el interés del diario reside en que nos ofrece datos subjetivos sobre el mundo interior de su autor, sobre el contexto en el que está inmerso y sobre cómo reacciona ante él. Si aceptamos el hecho de que el aprendizaje de una LE está influido en gran medida por factores individuales y subjetivos (motivación, ansiedad, competitividad, propia percepción de la experiencia de aprendizaje, afectividad, sensación de logro, autoestima, tolerancia a la ambigüedad, toma de riesgo, empatía con el profesor y con los compañeros, por nombrar sólo unos cuantos), tendremos que diseñar instrumentos de investigación que nos permitan arrojar luz sobre dichos factores, que no son medibles por procedimientos estadísticos o psicométricos al uso. El diario, si está bien escrito, tiene la ventaja de que nos proporciona una red de información amplia y compleja sobre estos aspectos, que nos permite relacionarlos entre sí de forma holística.

Otra crítica que se hace a los estudios de diarios es que sus resultados no son generalizables, puesto que aportan información altamente individual en un contexto determinado, no extrapolable a otros individuos ni a otros contextos. Al tratar este asunto, Long (1983) critica la convicción generalizada de que los resultados de estudios experimentales con un gran número de sujetos sean considerados como más generalizables que los estudios de carácter etnográfico con una cifra mucho menor de participantes. Según Long, el problema no está en el número de sujetos investigados, sino: "*Rather, the problem lies in the way an ethnographer's observations are related to the particular context in which the events were observed, and to the personal makeup of the actors (including the ethnographer) as individuals.*" (Long, 1983:

24). La cuestión es, según Long, hacer un uso adecuado de la etnografía, es decir, como forma de generar hipótesis, pero no de comprobarlas.

En su amplio artículo sobre metodología de la investigación, Long considera que los diarios nos pueden proporcionar información muy valiosa sobre los procesos que se desarrollan en el aula, pero exige cautela al interpretar sus resultados, pidiendo que no se espere de ellos datos que no pueden proporcionar y teniendo en cuenta que esos resultados pueden ser válidos para muchos aprendices o pueden ser de carácter idiosincrásico, pero no pueden ser generalizables *per se*. Tampoco es éste un objetivo deseable en el caso de los diarios, según subraya Bailey (1983). Esta autora insiste en que los resultados de los estudios de diarios puede que no sean generalizables, pero sí son comparables, por ejemplo, en el campo de los factores individuales que influyen en el aprendizaje de una LE, ámbito en el que estos estudios han sido frecuentemente realizados.

Bailey y Ochsner (1983), preocupados por cuestiones metodológicas en relación con los estudios de diarios, señalan dos criterios que consideran importantes para juzgar dichos estudios: la credibilidad y la identificación de y con el público lector. En opinión de estos autores, la credibilidad se logra ofreciendo gran cantidad de información sobre el aprendiz en relación con su historia de aprendizaje, sus hábitos de estudio y su evolución. La credibilidad, pero también la capacidad de identificación dependen de los rasgos estilísticos del diario; por ejemplo, de que éste esté escrito en primera persona, lo que facilita a la vez escritura y lectura del mismo, al tiempo que propicia la identificación con el aprendiz-autor. El estilo no debería ser o pretender ser "científico", sino personal, pues de un documento personal se trata. Por tanto, el autor debería evitar la terminología técnica y el uso de construcciones impersonales.

Según estos autores, es importante también la forma de presentar la investigación. En muchos casos, por problemas de espacio, teniendo en cuenta que los datos suelen ser muy abundantes en este tipo de estudios, el informe de la investigación incluye la interpretación de los datos, pero no los datos originales. En el presente trabajo los incluimos en el anexo II.III. Por otro lado, hemos tenido en cuenta también otro de los postulados de estos dos autores: además de facilitar datos sobre los temas y aspectos explicados más arriba, proporcionamos información sobre el diario en sí, sobre sus características discursivas y la forma en que fue escrito. De esta forma pretendemos asegurar su significación funcional, es decir, su relevancia para propósitos de investigación.

Para compensar los posibles problemas que puedan surgir en los estudios de diarios será necesario, lo mismo que al emplear otros instrumentos de investigación, aplicar técnicas para agregar y cotejar datos procedentes de varias fuentes y extraer las conclusiones pertinentes. En definitiva, habrá que triangular datos. Teniendo en cuenta los criterios de calidad y rigurosidad aquí expuestos, podemos afirmar que el uso de diarios no sólo nos permite una investigación creativa, tal y como proponen Bailey y Ochsner (1983), sino que

nos facilita el acceso al mundo interior de los aprendices y nos ayuda a comprender mejor y explicar algunos de los procesos, extremadamente complejos, que tienen lugar en el aula de LE.

6.7. PROCESO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado explicamos la recogida (como ya hemos señalado antes, no nos referimos estrictamente a "recoger", sino a "generar" datos) y el análisis de datos como proceso. Por tanto, nuestras explicaciones constituirán un relato cronológico de esta fase de la investigación. Esto da fe de nuestra concepción de toda la investigación como un proceso, en el que cada fase va determinando las siguientes. Es decir, el análisis de datos no se hace al final, sino que va impregnando todo el proceso de investigación, como señalan Gil, García y Rodríguez (1995) para la investigación etnográfica. Nuestra intención es ofrecer un relato dinámico de un proceso que también consideramos como tal, con el fin de dejar constancia de él como si de una "caja negra" de un avión se tratara, retomando la metáfora acuñada por Long (1983).

6.7.1. Proceso de recogida y análisis de datos de los profesores

Con el fin de disponer de datos secundarios que nos permitieran elaborar una descripción del "clima pedagógico" de la enseñanza escolar de lenguas (véase apartado correspondiente del análisis de datos) y poder así comprender y explicar mejor las creencias e ideaciones de los aprendices universitarios de ELE, realizamos entrevistas con ocho profesoras y profesores de diversas lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria, concretamente en el *Gymnasium*, el tipo de centro que permite en Alemania el acceso de sus alumnos a los estudios universitarios al finalizar su formación escolar.

En el marco de nuestro estudio, para realizar las entrevistas seguimos las pautas y consejos prácticos que aparecen en la bibliografía (Duranti, 1997; Kvale, 1996; Spradley, 1979; van Lier, 1988), especialmente los descritos por Cohen y Manion (1989) en cuanto a preparación y procedimiento. Se realizaron entrevistas sin cuestionario cerrado por parte de la entrevistadora, sino con una guía de preguntas abiertas para facilitar al máximo la interacción, siguiendo los principios de una "*interview conversation*" (Kvale, 1996). Para la confección de dicha guía se tuvo en cuenta la categorización de tipos de preguntas elaborada por Stenström (1994), con el fin de asegurar una cierta variedad discursiva que enriqueciera la interacción. Por lo tanto, planteamos preguntas de identificación, las más abundantes, puesto que se trataba de elicitar riqueza de datos y opiniones y valoraciones expresadas libremente; hicimos también algunas preguntas de polaridad, que requieren una respuesta afirmativa o negativa, pero en estos casos siempre pedimos un razonamiento o justificación de dicha respuesta por parte del entrevistado; por último, también formulamos preguntas de confirmación, sobre todo para asegurarnos que habíamos interpretado alguna afirmación en la entrevista o en el diario tal y como el entrevistado había querido expresarla.

A lo largo de las entrevistas, la entrevistadora siguió *grosso modo* dicha guía, diferente para los profesores de secundaria y para los alumnos, pero muy frecuentemente, por razones del desarrollo de la interacción, cambió el orden de las preguntas. En algunas ocasiones no hubo necesidad de formular alguna

pregunta, porque surgía de forma espontánea al hablar de otros temas. Todas las entrevistas se hicieron en alemán, la lengua materna de todos los entrevistados, y todas se grabaron. Posteriormente se tradujeron los extractos de las mismas que se citan en el análisis de datos, pero dicho análisis se hizo en base a la transcripción del texto original en alemán, respetando los rasgos discursivos de esta lengua.

Las preguntas que se les formularon a los profesores de secundaria se redactaron a partir de cuatro bloques temáticos, que se definieron en la fase inicial de diseño del estudio: informaciones generales (experiencia docente, centro de trabajo, etc); experiencia como aprendiz de lenguas (experiencia y valoración del aprendizaje de lenguas escolar y extraescolar, forma de aprenderlas, etc), experiencia como profesor/-a de lenguas (valoraciones y opiniones en relación con didáctica, metodología, currículum, objetivos, evaluación, alumnos, papel del profesor, contexto institucional, etc) y enseñanza mediante tareas (experiencia con este enfoque, como alumno y como profesor, opinión personal).

Las grabaciones de las entrevistas se transcribieron minuciosamente, incluyendo rasgos discursivos y paraverbales, como pausas, vacilaciones, falsos arranques, interrupciones, alargamientos de sílabas, énfasis, entonación, cambios perceptibles de volumen, solapamientos en la interacción, risas, etc. Para dichas transcripciones se usaron las convenciones que aparecen en el anexo II.II.

No sólo la guía de preguntas-tema, sino también el análisis de las entrevistas es diferente en el caso de los profesores y de los alumnos, excepto la primera fase: la lectura repetida y cuidadosa de los textos y su categorización por medio de colores. Pero comencemos por los profesores: en este caso se realizó un análisis relacional de las entrevistas, propuesto por Deprez (1993, 1994) y descrito con detalle por Ballesteros (2000). El análisis relacional se basa en dos bloques básicos: la construcción de la referencia en cuanto a un tema determinado y el posicionamiento de la persona entrevistada en relación con ese tema, es decir, el análisis discursivo de qué se dice y de cómo se dice. En cuanto al posicionamiento del entrevistado hay que tener en cuenta tres ejes de análisis: el semántico, que articula los campos temáticos, el del posicionamiento del informante, que tiene en cuenta rasgos discursivos como el uso de los pronombres y de marcadores de espacio y tiempo, y el de evaluación de la referencia, que incluye juicios de valor y opiniones del entrevistado.

En nuestro estudio, este modelo de análisis se materializa y articula en los siguientes pasos:

1. Descripción detallada del contexto de cada entrevista, incluyendo datos relevantes sobre la persona entrevistada. Para ello se utilizaron las fichas de datos personales de los profesores (datos de contacto, edad, experiencia profesional, centro de enseñanza, asignaturas que imparte, lenguas que ha aprendido, dónde y durante cuánto tiempo).

2. Realización de un análisis distributivo de contextos (Ballesteros, 2000), es decir, rastreo, codificación con un sistema de colores en la transcripción y contabilización de palabras clave, determinación de temas que surgen y unidades temáticas de referencia que generan, en dos fases:
 - 2a. Palabras clave para la investigación: se seleccionaron cinco expresiones que se consideran especialmente relevantes para el propósito de la investigación. Son las siguientes: aprendizaje de lenguas extranjeras, lengua extranjera, método de enseñanza, clase/enseñanza de lengua, enseñanza mediante tareas.
 - 2b. Palabras clave para el entrevistado: para cada profesor se seleccionaron varias palabras o expresiones específicas que surgen de forma reiterada en su discurso. De esta forma se pretende no imponer una categoría de análisis desde fuera, sino aplicar una que emerge del propio discurso de los profesores.

En estas dos fases se extraen amplios fragmentos del discurso de los profesores relativos a los diferentes temas, se citan textualmente y se les aplica un análisis discursivo, no sólo del contenido temático, sino del posicionamiento del hablante en cuanto a ese tema. Aunque, por motivos de espacio, no se pueden citar todos los fragmentos relacionados con un tema, es importante destacar que para el análisis sí se tienen todos en cuenta, con el fin de analizar todos los datos y no dejar arbitrariamente algunos fuera.
3. Elaboración, en forma de puntos clave, de una síntesis del pensamiento y las creencias de cada profesor.
4. Redacción de un análisis discursivo de cada entrevista, incluyendo las características generales del discurso de cada profesor, como por ejemplo, coherencia discursiva, registro utilizado, uso de léxico y de metáforas, lenguaje no verbal y papel adoptado en la interacción con la entrevistadora.

Por último, conviene indicar que se respeta y tiene en cuenta la cronología de análisis, es decir, cada entrevista se analiza teniendo en cuenta las ya analizadas anteriormente. No se analiza cada entrevista de forma aislada.

6.7.2. Proceso de recogida y análisis de datos de los alumnos

Para nuestro estudio, 19 alumnos (en esta fase de la investigación todavía alumnas y alumnos) escribieron sus diarios de aprendizaje utilizando un pseudónimo a lo largo de los dos cursos intensivos de ELE a los que asistían. Los escribieron en su lengua materna, el alemán. Las dos profesoras de los cursos recibieron una hoja informativa que resumía los principales puntos de relevancia para la investigación que ya les había explicado la investigadora personalmente con anterioridad. Esta hoja informativa estaba también en la L1 de las profesoras, el español. Los alumnos que decidieron colaborar en el estudio recibieron un cuaderno tamaño cuartilla, ya preparado para escribir cada día, con una hoja informativa al principio que resumía las informaciones que la investigadora ya les había proporcionado personalmente sobre el proyecto (en el anexo II.I. se encuentran las informaciones adicionales para profesoras y alumnos sobre los diarios de aprendizaje). Nuestra intención en todo momento era facilitar al máximo posible la labor de los alumnos, ya que se

les pedía que dedicaran unos 15 minutos después de la clase diaria a escribir la entrada correspondiente en su diario. Después de toda una mañana de clase, esto supone un esfuerzo adicional.

Una vez por semana la investigadora recogió los diarios para fotocopiarlos sin leerlos, ya que no se trataba todavía de la versión pública. Las dos profesoras de los cursos no tuvieron acceso a los diarios en ningún momento del curso. El último día de clase, la investigadora entregó las fotocopias de los diarios a los respectivos alumnos y les pidió que las "censuraran" si lo creían conveniente, es decir, que tacharan o borrarán lo que no querían que fuera leído o incluso que ampliaran o matizaran las entradas que quisieran, es decir, que prepararan la versión pública del diario. También les ofreció no entregar las fotocopias del diario si no lo deseaban. Todos los alumnos entregaron la versión pública de los diarios, que se correspondía prácticamente al cien por cien con la versión privada (como ocurre en muchos casos, según puntualiza Bailey, 1983), y se quedaron con su diario, pensado desde el principio como un documento personal que serviría para hacerlos más conscientes de su proceso de aprendizaje.

Para el análisis de los diarios, la investigadora los leyó una y otra vez, anotando sucesivamente y refinando las categorías temáticas que iban surgiendo. Al final quedó una lista de 16 categorías temáticas que trataban los alumnos, aunque no todos ellos trataban todos los temas. Las categorías que emergen son las siguientes: actividades en el aula, experiencia de aprendizaje en el aula y motivación/ansiedad, experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas, progresos hechos y estadio del propio proceso de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y cómo se aprende, trabajo individual y autoaprendizaje, el factor humano (formas de organización social en el aula, percepción del papel del profesor, percepción y valoración de la interacción por alumnos y alumnas), contenidos culturales, gramática, vocabulario, fonética y pronunciación, destrezas receptivas (comprensión auditiva y comprensión lectora), interacción oral, expresión escrita, uso de material y medios y diario de aprendizaje.

En un paso posterior, la investigadora categorizó los diarios de los alumnos según estos temas, es decir, elaboró un cuadro representativo de cada diario en el que todas las entradas o fragmentos de las mismas se asociaban en torno al tema al que se referían. En algunos casos hay entradas que aparecen en dos temas diferentes, porque se considera que trataban ambos de forma relevante. En el anexo II.III. incluimos esta versión categorizada de los diarios. De esta forma, los diarios quedaron preparados para su triangulación con las entrevistas que se realizaron posteriormente.

Para las entrevistas con los alumnos (seguimos utilizando el plural genérico, puesto que hubo un alumno con el que realizamos entrevista, a pesar de que estos datos se descartaron posteriormente por no ser lo suficientemente elocuentes) seguimos los principios generales que ya hemos explicado para las entrevistas con los profesores. No obstante, el procedimiento fue un tanto diferente, ya que las entrevistas se realizaron en base a los diarios de

aprendizaje que habían escrito. El objetivo fundamental desde el principio era triangular los datos emergidos en el diario y la entrevista de cada alumno, para poder así adquirir una visión global, pero detallada al mismo tiempo, de su pensamiento sobre el aprendizaje de una LE.

Tomando como punto de partida los 16 temas que habían emergido a partir de los diarios, se confeccionaron preguntas con el fin de que los alumnos pudieran especificar, ampliar y matizar dichos temas. Las preguntas incluyen aspectos como el hecho de escribir un diario, la motivación, factores importantes para aprender una lengua, actividades consideradas como efectivas, importancia de las diferentes destrezas, relación entre comunicación y gramática, estrategias de aprendizaje de vocabulario, relación entre lo que se estudia y lo que se aprende, papel del alumno y papel del profesor, papel de los compañeros, necesidad de sistematización, formas sociales de organización en el aula y dimensión afectiva. Para todos los alumnos se utilizó la misma guía, pero además, para cada uno de ellos se formularon de una a tres preguntas específicas referidas a algún aspecto concreto de su diario que consideramos pertinente aclarar o ampliar.

Al igual que hicimos con las entrevistas de los profesores, también transcribimos meticulosamente las entrevistas con los alumnos, incluyendo todos los rasgos discursivos y paraverbales ya mencionados con anterioridad. Ofrecemos las transcripciones de las entrevistas con los alumnos en el anexo II.III.

Como ya hemos visto anteriormente, la triangulación consiste en hacer que confluyan datos de fuentes diferentes con el fin de aumentar la fiabilidad de la investigación cualitativa. En este estudio aplicamos dos fases de triangulación. La primera, al realizar el análisis de la entrevista de cada alumna (y aquí, pasamos al femenino, puesto que en esta fase trabajamos con diarios y entrevistas de alumnas para su análisis y discusión) se tuvo en cuenta el diario escrito por dicha alumna, que ya había sido categorizado por temas. La segunda, una vez analizados los datos de profesores y alumnas, al relacionar unos y otros en la fase de discusión general de la investigación.

Pero explicitemos antes los pasos para el análisis de las entrevistas con las alumnas. Son los siguientes:

1. Descripción detallada del contexto de cada entrevista, incluyendo datos relevantes sobre la persona entrevistada. Para ello se utilizaron las fichas de datos personales de las alumnas (edad, lengua materna, facultad donde estudia, lenguas extranjeras que ha aprendido o está aprendiendo, dónde y durante cuánto tiempo).
2. Rastreo en el texto transcrito de la entrevista y codificación con un sistema de colores de cada uno de los 16 temas en los que se categorizaron los diarios, considerados como unidades temáticas de referencia. A éstas se le añade, para cada alumna, un tema específico, que emerge de los datos que aportan su diario y su entrevista. Análisis de cada unidad temática confrontando la categoría correspondiente del diario y los fragmentos de

entrevista codificados como pertenecientes a dicha unidad. Al igual que en el caso de los profesores, el análisis incluye el análisis discursivo del contenido temático y del posicionamiento de la alumna con respecto a ese contenido. Este primer análisis, previo a la síntesis final, se incluye en el anexo II.III.

3. Redacción de una síntesis de cada una de las 16 unidades temáticas. Se extraen y se citan amplios fragmentos tanto del diario como de la entrevista de cada alumna. En la síntesis no se pueden incluir todos los datos, pero, al igual que en el caso de los profesores, se analizan todos. La síntesis tiene tres partes: análisis de cada unidad temática *per se*, análisis de la percepción que tiene la alumna del cambio metodológico en relación con cada unidad temática (cómo experimenta la enseñanza mediante tareas a lo largo del curso de ELE) y análisis del tema específico de la alumna.
4. Elaboración de cuadros de análisis sintético que muestran el resultado de la triangulación de los datos procedentes del diario y de la entrevista de cada alumna. Al igual que la síntesis descrita en el punto anterior, los cuadros se dividen en tres partes: tratamiento general de cada tema, percepción del cambio metodológico en relación con cada tema y tratamiento del tema específico de la alumna.

Dado que el propósito fundamental de este estudio es describir las creencias de los aprendices, se utilizan los datos procedentes de las entrevistas con profesores de educación secundaria de forma complementaria, como datos secundarios que nos ayuden a comprender mejor el trasfondo del pensamiento de los aprendices. Por tanto, esta triangulación consiste en un rastreo de unidades temáticas que emergen de los datos de profesores y alumnas, cotejando el contenido de lo que dicen unos y otras y su posicionamiento ante los temas, sacando las conclusiones pertinentes y poniendo especial atención a aquellas ocasiones en las que las alumnas, en sus diarios y entrevistas, aluden a su experiencia escolar de aprendizaje de lenguas extranjeras.

6.8. RECURSOS CONCEPTUALES DE LOS QUE SE SIRVE EL ANÁLISIS DE DATOS

Al analizar los datos fue surgiendo la necesidad de entender mejor y poder describir y explicar con más precisión y fundamento científico aspectos concretos del pensamiento de los alumnos estudiados. Por eso acudimos a recursos conceptuales, es decir, a constructos y conceptos ya existentes, aplicados y comúnmente aceptados en el campo de la investigación sobre aprendizaje de lenguas extranjeras. Por tanto, no acudimos a dichos recursos *a priori*, sino de forma paralela al análisis de datos, a medida que surgía la necesidad de hacerlo. Es éste el motivo por el cual los incluimos aquí y no en el capítulo dedicado al estado de la cuestión. En la fase de discusión, estos recursos conceptuales facilitan la articulación e interpretación de los datos.

El objetivo de este apartado es presentar y explicar brevemente los conceptos y constructos a los que hemos recurrido. Para facilitar su consulta los presentamos por orden alfabético. Son los siguientes: ansiedad, aptitud, autoestima, estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, metáfora, motivación, receptividad, toma de riesgos y voluntad de comunicarse.

ANSIEDAD

La ansiedad se considera como uno de los factores afectivos que influyen decisivamente en el aprendizaje de una lengua. Varios investigadores se han dedicado a explorar el papel de este factor (Bailey, 1983; Brown, 1987; Horwitz y Young, 1991; MacIntyre, Baker, Clément y Donovan, 2002; Skehan, 1989; Young, 1991). Ehrman, Leaver y Oxford (2003), en su revisión bibliográfica, constatan una estrecha relación entre ansiedad y motivación. Oxford (1999) relaciona la ansiedad con otros factores individuales y del aula, como autoestima, tolerancia a la ambigüedad, toma de riesgos, competitividad, ansiedad social y ante los exámenes, identidad y choque cultural, creencias, actividades del aula e interacción entre profesor y alumno. En la monografía editada por Horwitz y Young (1991) se incluyen aspectos relacionados con la influencia de la ansiedad en el aprendizaje de la LE, las diferentes conceptualizaciones de este factor, su relación con la actuación lingüística de los aprendices, su percepción por parte de éstos, así como posibles implicaciones para el aula.

Es difícil definir la ansiedad, y a veces ésta se asocia a sentimientos más o menos vagos de incomodidad o temor (Ely, 1986). Según Scovel (1991), la ansiedad se puede describir como un estado de aprensión o de temor indeterminado que se relaciona de forma indirecta con un objeto. Al ser un factor de carácter emocional, es generado en el sistema límbico del cerebro, lo cual lo hace difícilmente controlable. Este autor también hace hincapié en el interés de considerar dos tipos de ansiedad: facilitadora y debilitadora. La primera de ellas motiva al aprendiz a esforzarse para abordar las diferentes fases del proceso de aprendizaje, mientras que la segunda, por el contrario, lo

impulsa a "escapar" de las actividades relacionadas con dicho proceso, generando así un comportamiento destinado a evitarlas.

Horwitz, Horwitz y Cope (1991) consideran que la ansiedad al aprender una LE tiene que ver con otros tres tipos de ansiedad: con la aprensión a la comunicación, con la ansiedad ante los tests o exámenes y con el temor a recibir una evaluación negativa. Según estos autores, la aprensión a la comunicación, el temor a comunicarse con otros, es fundamental para entender la ansiedad al aprender una LE. En su opinión, un profesor que apoye a los alumnos en sus intentos de ganar confianza y autoestima al aprender una LE será un factor fundamental para aliviar la ansiedad.

Dentro del ámbito de la investigación sobre la ansiedad se ha hecho muy conocido el estudio de Bailey (1983) sobre su propia experiencia al aprender francés en base al diario que la autora escribió durante el curso en el que participó. En él sugiere que existe una estrecha relación entre ansiedad y competitividad. Uno de los resultados de dicho estudio implica que la ansiedad al aprender una LE puede ser causada o agravada por la competitividad que percibe un aprendiz con respecto a otros cuando considera que su nivel de dominio de la LE es menor que el de éstos, teniendo en cuenta que Bailey se refiere a una comparación con los otros aprendices de tipo emocional y no objetivo. En su opinión, diferentes grados de competitividad pueden causar una ansiedad de tipo facilitador o debilitador.

Para Brown (1987), la ansiedad está intrínsecamente relacionada con la autoestima, con la inhibición y con la capacidad de asumir riesgos. Este autor distingue entre ansiedad como rasgo de la personalidad, lo cual implica una predisposición permanente a sufrirla, y ansiedad como estado, es decir, en relación con una situación o acción determinada, y aboga no por una supresión total de la ansiedad en el aula de LE, sino por conseguir que el grado de ansiedad sea óptimo para facilitar el proceso de aprendizaje. Según Brown, los aprendices que presentan un alto nivel de ansiedad general, un bajo dominio inicial de la LE y un bajo nivel de motivación tienden a desarrollar niveles de ansiedad específica del aprendizaje de una LE que dificultan el proceso de aprendizaje.

APTITUD

La aptitud consiste en la capacidad natural para aprender lenguas. Este factor individual se empezó a estudiar por medio de tests durante la primera mitad del siglo XX, pero es en los años 70 cuando los instrumentos de investigación eran lo suficientemente precisos como para permitir profundizar en el concepto y establecer relaciones entre el desarrollo de la L1, la aptitud para la LE y el éxito obtenido en su aprendizaje. Según Rubin (1975), la aptitud, junto con la motivación y las oportunidades de aprendizaje, son los tres elementos en los que se basa el éxito en el aprendizaje de una LE.

La aptitud constituye un constructo en el que se pueden distinguir diversos elementos. Skehan (1989) destaca tres: habilidad para la codificación fonológica, habilidad para el análisis del lenguaje y memoria. Richards, Platt y Platt (1992) diferencian aun más y hablan de habilidad para identificar patrones fónicos, para reconocer las diferentes funciones gramaticales, para aprender de memoria y para inferir las reglas de una lengua nueva. La ventaja de poder investigar cada uno de estos elementos por separado estriba en poder diagnosticar mejor las posibles carencias en la aptitud de un determinado aprendiz.

Spolsky (1989) asocia la aptitud con tres condiciones de aprendizaje de una LE; es decir, cuanto más alto sea el grado en que un aprendiz dispone de esas condiciones, más éxito tendrá al aprender una LE. Dichas condiciones son: la capacidad de discriminar sonidos, con el fin de hablar y comprender mejor la lengua; la capacidad de memoria, para aprender y retener vocabulario; y la sensibilidad gramatical, para descubrir la estructura gramatical y pragmática de la lengua que se aprende y poder aplicarla por sí mismo.

Es importante señalar que la aptitud de la que disponga una persona para aprender una LE no es lo mismo que su grado de inteligencia. Sin embargo, uno de los elementos mencionados que integran la aptitud, la capacidad analítica del lenguaje, es también un componente de la inteligencia.

Actualmente, se intentan esclarecer las relaciones entre la aptitud y otros factores importantes en el aprendizaje de LE. Skehan (1989) aboga por un mayor énfasis en la interacción y producción lingüística y en cómo éstas influyen en la adquisición de la LE como formas de procesamiento del *input*. Oxford (1990b) relaciona la aptitud con los estilos y las estrategias de aprendizaje y aboga por un marco conceptual más amplio de la aptitud, no meramente cognitivo, sino que incluya otros aspectos como las estrategias y los estilos de aprendizaje. Una monografía interesante sobre la aptitud como factor de aprendizaje de LE es la editada por Parry y Stansfield (1990).

AUTOESTIMA

La autoestima consiste en la valoración personal que un aprendiz hace de sus propias capacidades para aprender una LE e incluye las creencias de dicho aprendiz en torno a su aptitud para aprender, es decir, a su capacidad de lograr éxito en su proceso de aprendizaje. Parece claro que autoestima y logro en el aprendizaje son dos factores que se potencian mutuamente (Allwright y Bailey, 1991; Brown, 1987).

Es éste un factor que Allwright y Bailey (1991) relacionan con otros dos: la competitividad y la ansiedad. En una clase de LE es muy fácil para un aprendiz ponerse en situaciones que puede llegar a considerar como amenazadoras de su autoestima, puesto que ha de intentar comunicarse y desenvolverse en una lengua que todavía no domina o incluso de la que sólo tiene conocimientos básicos. El hecho de que los otros aprendices puedan ser más competentes, o

que sean percibidos de esta forma por dicho aprendiz, añade otro elemento más que puede afectar a su autoestima e incluso causarle ansiedad.

La autoestima, junto con la motivación de orientación integrativa, potencia un aumento de la capacidad de toma de riesgos (Beebe, 1983). Por otra parte, la autoestima y la necesidad de logro en el aprendizaje son los dos factores pertenecientes al nivel del alumno en el modelo de motivación que propone Dörnyei (1994). Según este autor, sin un nivel adecuado de autoestima no es posible mantener la motivación.

Brown (1987) señala que las personas derivan su sentimiento de autoestima de la acumulación de experiencias y su valoración en relación con el mundo que las rodea y distingue tres niveles de autoestima: autoestima general (*global self-esteem*), como factor de la personalidad generalmente ya desarrollado en una persona adulta; autoestima específica (*specific self-esteem*), referida únicamente a una determinada situación de la vida; y, por último, autoestima referida a una tarea concreta en una situación específica (*task self-esteem*). En el transcurso de esta investigación nos referimos a la autoestima específica, concretamente a la autoestima como aprendiz de LE.

ESTILOS DE APRENDIZAJE

Una definición genérica de estilo de aprendizaje que nos puede servir como aproximación inicial a este concepto es la siguiente: "*a description of the attitudes and behaviours which determine an individual's preferred way of learning*" (Honey y Mumford, 1992: 1). El estilo de aprendizaje incluiría, por tanto, variables introspectivas y no directamente observables (actitudes), así como variables observables (comportamientos).

Schmeck (1988b) se aproxima de esta forma al concepto de estilo de aprendizaje: "*If ever we observe that an individual has an inclination to use the same strategy in varied situations, we can suspect the presence of a style.*" (Schmeck, 1988b: 7-8). Esta descripción nos da una idea del problema que surge al intentar clarificar el término y que se complica un poco más cuando entra en juego el concepto de estrategias de aprendizaje. Para la relación entre ambos factores véase Oxford (1990b) y Spolsky (1989).

Kyriacou, Benmansour y Low (1996) relacionan el concepto de estilo de aprendizaje con el de actividades de aprendizaje: "*A pupil's learning style refers to their general approach towards using particular types of learning activities.*" (Kyriacou, Benmansour y Low, 1996: 22). Según estos autores, el estilo de aprendizaje se evidencia en las actitudes y preferencias por determinadas actividades de aprendizaje, en la elección de actividades que realiza el aprendiz y en la forma de enfocar el uso de dichas actividades.

Tras hacer una revisión cronológica de la investigación sobre estilos de aprendizaje, Dunn (1984) propone también una definición del término: "*Learning style is the way in which each person absorbs and retains information*

and/or skills; regardless of how that process is described, it is dramatically different for each person." (Dunn, 1984: 12). Por tanto, esta definición resalta la individualidad como característica fundamental del estilo de aprendizaje; de ahí las dificultades que han surgido en torno a los intentos de categorización de los estilos de aprendizaje.

Oxford y Anderson (1995) mencionan seis aspectos que componen el estilo de aprendizaje y que están interrelacionados entre sí: cognitivo (referido a los diferentes estilos cognitivos), ejecutivo (alude a la organización del proceso de aprendizaje), afectivo (en torno a actitudes, creencias y valores), social (según sea aprendizaje individual o cooperativo), psicológico (dependiendo de las tendencias perceptivas del aprendiz) y de comportamiento (como búsqueda activa de situaciones de aprendizaje que se correspondan con el propio estilo).

Aunque algunos autores (Richards y Lockhart, 1994; de la Torre, 1988) no distinguen entre estilo de aprendizaje y estilo cognitivo, otros consideran relevante diferenciar ambos estilos, como ilustra esta cita: *"La noción de estilo de aprendizaje se superpone a la de estilo cognitivo pero es más comprensiva puesto que incluye comportamientos cognitivos y afectivos que indican las características y las maneras de percibir, interactuar y responder al contexto de aprendizaje por parte del aprendiz."* (Villanueva, 1997: 49).

Entre las diversas categorizaciones de estilos de aprendizaje propuestas hasta ahora podemos destacar los trabajos de Kolb (1976, 1984), que distingue cuatro modos del proceso de aprendizaje: experiencia concreta ("*feeling*"), observación reflexiva ("*watching*"), conceptualización abstracta ("*thinking*") y experimentación activa ("*doing*"). Honey y Mumford (1992) distinguen entre aprendices activistas, reflexivos, teóricos y pragmáticos. Schmeck (1988c) distingue sólo entre aprendices de estilo global y de estilo analítico. Knowles (1982) considera cuatro estilos de aprendizaje diferentes: concreto, analítico, comunicativo y basado en la autoridad. Para una relación entre estilos de aprendizaje y aspectos perceptuales de los alumnos véase Reid (1987).

No obstante, dichas categorizaciones no han sido aceptadas sin crítica. Por ejemplo, Williams y Burden (1997) parten de un enfoque constructivista del aprendizaje de una LE, según el cual cada individuo no pertenece a una categoría estática, sino que "se construye" su propio proceso de aprendizaje; por eso, ellos abogan por una mayor individualidad. Otro crítico de los modelos de clasificación de estilos de aprendizaje es Ellis (1992), que no confía en los constructos e instrumentos tomados de la psicología (pone como ejemplo el concepto de dependencia e independencia de campo) y que prefiere basarse en la observación de cómo los aprendices de LE difieren unos de otros en su forma de aprender. Ellis hace una distinción entre aprendices orientados a la norma, que intentan desarrollar su conocimiento de las reglas lingüísticas, y aprendices orientados a la comunicación, que intentan desarrollar su capacidad de comunicarse efectivamente sin ocuparse tanto de la corrección absoluta.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

La investigación de las estrategias de aprendizaje tiene sus raíces en los estudios del llamado "buen aprendiz" (Naiman, Frohlich, Stern y Todesco, 1978; Rubin, 1975) y constituye, sin duda, uno de los temas de mayor auge en la investigación de LE en el transcurso de las dos últimas décadas, especialmente a raíz de algunas obras clave (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990a; Wenden, 1991; Wenden y Rubin, 1987). Para una breve revisión de carácter general de las estrategias de aprendizaje como factor individual véase Brown (1987), Larsen-Freeman y Long (1991) y Skehan (1989). Un artículo fundacional en cuanto a la conceptualización de las estrategias es el de Rubin (1987). Para cuestiones metodológicas de investigación de las estrategias, como por ejemplo instrumentos para explorarlas, se pueden consultar Luzón y Coll (1997), Mayring (1999), Mißler (1999), O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990a) y Wenden (1991).

En muchos casos, en la bibliografía se relacionan las estrategias de aprendizaje con otros factores que inciden en el proceso de aprendizaje, como por ejemplo: con las estrategias de enseñanza (Monereo, 1997), con los estilos cognitivos (de la Torre, 1988), con los estilos de aprendizaje (Schmeck, 1988c), con los estilos de aprendizaje y la aptitud (Oxford, 1990b), con la autonomía de aprendizaje (Holec, 1987; Wenden, 1991) o con las creencias (Horwitz, 1987). Oxford (1996b) presenta una monografía sobre las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva intercultural. Algunas propuestas prácticas para la aplicación de estrategias en el aula se encuentran en López López (1999) y Monereo y Castelló (1997).

En términos generales, O'Malley y Chamot afirman que las estrategias de aprendizaje son "*the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information.*" (O'Malley y Chamot, 1990: 1). De forma más concreta, podemos considerar que las estrategias de aprendizaje son comportamientos específicos que el aprendiz pone en práctica, muchas veces de forma consciente, para enfrentarse a tareas de aprendizaje concretas; a menudo las estrategias son observables y pueden ser transmitidas por medio de instrucción. La siguiente definición de estrategias de aprendizaje no se limita al aspecto técnico del aprendizaje, sino que también incluye la dimensión afectiva:

One commonly used technical definition says that learning strategies are operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information. This definition, while helpful, does not fully convey the excitement or richness of learning strategies. It is useful to expand this definition by saying that learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations. (Oxford, 1990a: 8)

Esta misma autora menciona las siguientes características de las estrategias de aprendizaje: contribuyen a alcanzar la competencia comunicativa como

objetivo principal, facilitan a los aprendices la gestión de su propio aprendizaje, amplían la función del profesor, están orientadas a la resolución de problemas, son acciones específicas emprendidas por el aprendiz, implican múltiples aspectos en torno al aprendiz (no sólo cognitivos), apoyan el proceso de aprendizaje directa e indirectamente, no siempre son observables, frecuentemente son conscientes, pueden ser enseñadas, son flexibles y están influidas por diversos factores (Oxford, 1990a).

Se han realizado diversas clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, entre las cuales podemos destacar las de Oxford (1990a), O'Malley y Chamot (1990), Rubin (1987) y Wenden (1991). Rebecca Oxford diseñó un cuestionario estandarizado y validado con objeto de investigar las estrategias de aprendizaje de los alumnos, el llamado *SILL*, o *Strategy Inventory for Language Learning* (Oxford, 1990a). O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990a) y Wenden (1991) ofrecen sendos capítulos sobre cómo planificar y realizar un entrenamiento en estrategias para aprendices en el aula de LE, puesto que parten de la base de que un uso adecuado de estrategias de aprendizaje es beneficioso y, además, de que éstas son enseñables.

METÁFORA

Aunque muy frecuentemente se piensa que la metáfora es un concepto exclusivamente propio de la literatura, ya Aristóteles la concebía como recurso para crear nuevo conocimiento. En el marco de esta investigación consideramos la metáfora como un modo de uso dinámico de la lengua, de creación y de construcción de conocimiento.

A estas alturas, existe ya una cierta cantidad de publicaciones que se dedican al estudio de la metáfora como instrumento de conceptualización, en muchos casos partiendo de los estudios de Ricoeur (1975), que concebía la metáfora como un uso dinámico de la lengua que se mueve entre dos conceptos. Lakoff y Johnson (1980), en su estudio de las metáforas de nuestra vida, las consideran como forma de relacionar lenguaje y pensamiento y llegan a la conclusión de que la metáfora no es ningún artificio poético, sino que impregna la vida cotidiana de las personas, tanto el lenguaje como el pensamiento y la acción. Consideran que nuestro sistema conceptual, que rige la percepción y definición de nuestras realidades cotidianas, es básicamente de naturaleza metafórica. Por tanto, la metáfora no es simplemente una cuestión relativa al lenguaje, sino a los procesos del pensamiento humano y puede ser considerada como un catalizador del conocimiento (Verbrugge, 1980 y Vega Rodríguez, 2002). En palabras de Verbrugge: "*It [metaphor] is a powerful vehicle for recasting identity, for apprehending structure in novel ways*" (Verbrugge, 1980: 87).

Cada metáfora se asienta sobre dos pilares: tópico y vehículo (Cameron, 1999a). El tópico es lo que se pretende explicar, mientras que el vehículo es el camino o concepto elegido para hacerlo. Steen (1999) propone un análisis

comunicativo de la función pragmática de una metáfora, con el que se puede clarificar en gran medida la intención del hablante al usarla.

Parte de la investigación sobre las metáforas se refiere específicamente al ámbito de aprendizaje y enseñanza de lenguas o de la lingüística aplicada, explorando el uso que profesores y alumnos hacen de las metáforas para conceptualizar y organizar su pensamiento en torno a lo que ocurre en el aula, a sus papeles respectivos y a cómo se perciben mutuamente. En este sentido son interesantes los estudios de Block (1990, 1992, 1999), Cameron (1999a, 1999b), Cortazzi y Jin (1999), Ellis (2001), Oxford (2001), Oxford y otros (1998) y Thornbury (1991). Como bien señalan Cortazzi y Jin, no es fácil especificar la relación entre tales metáforas y las creencias o incluso la acción de aprendices y profesores, pero lo que sí parece claro es que las metáforas que emplean unos y otros están influidas por las culturas de aprendizaje, de enseñanza y de comunicación en las que están inmersos, por lo cual arrojarán luz sobre determinados aspectos de su pensamiento.

MOTIVACIÓN

En todos los ámbitos de la vida, no sólo en el campo del aprendizaje de una LE, la motivación es responsable de que tomemos la decisión de realizar una determinada acción y persistamos en ella a pesar de los obstáculos que podemos encontrarnos y del esfuerzo que puede costarnos.

La motivación es seguramente uno de los constructos del ámbito de LE que más resonancia han tenido dentro de la sabiduría popular. Es bien sabido lo necesario de la motivación para aprender una lengua, así como la interrelación entre la motivación y el éxito en el aprendizaje de una LE. De esta perspectiva "lega" se hace eco Skehan (1989), que aporta una revisión de la investigación sobre motivación. Otras revisiones generales se encuentran en Brown (1987), Dörnyei y Skehan (2003), MacIntyre, Baker, Clément y Donovan (2002) y Tragant y Muñoz (2000). Spolsky (1989) revisa la motivación en el marco de las diferencias individuales de los aprendices. Algunos estudios han relacionado el concepto de motivación con el de actitud, explorando la interrelación entre ambos (Dodick, 1996; Gardner, 1985, 1990; Gardner y Lambert, 1972; Gardner, Smythe y Brunet, 1977; Ralph, 1982; van der Keilen, 1995). Un repaso más amplio al concepto de la motivación y la investigación en torno a él se incluye en Dörnyei (1998, 2001b), Solmecke (1983, 1995) y Williams y Burden (1997).

A estas alturas de la investigación no cabe duda de la importancia de la motivación para aprender una lengua. Un autor que ha publicado extensamente sobre este tema, Zoltán Dörnyei, afirma que, según su experiencia, el 99% de los aprendices que realmente están motivados para aprender una LE lo consiguen, independientemente de su aptitud (Dörnyei, 2001a).

Pero, ¿en qué consiste la motivación? Dörnyei y Ottó proponen una definición, citada por el primero de ellos:

In a general sense, motivation can be defined as the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised and (successfully or unsuccessfully) acted out. (citado en Dörnyei, 2001b)

El primer modelo explicativo de la motivación al aprender una LE fue el de Gardner (1985), que distinguía entre motivación de orientación integrativa, que implica la actitud positiva del aprendiz hacia los miembros de la comunidad cuya lengua aprende y su deseo de ser similar a ellos, y de orientación instrumental, que supone un beneficio práctico de carácter extralingüístico, como puede ser conseguir un trabajo mejor. Este autor propuso un modelo socioeducativo del aprendizaje de LE (Gardner y MacIntyre, 1993a) con el que intenta explicar el papel de las diferencias individuales (inteligencia, aptitud, actitudes, motivación, ansiedad y estrategias de aprendizaje) en el aprendizaje de una LE. Posteriormente, este modelo, que Gardner no había previsto como definitivo, fue ampliado con la inclusión de nuevos factores, pero sin modificaciones sustanciales (Gardner y Tremblay, 1994; Tremblay y Gardner, 1995).

Williams y Burden (1997) proponen un modelo para explicar la motivación desde la perspectiva del constructivismo social, que parte de la base de que cada individuo está motivado de diferente manera, pero esta motivación individual está sujeta a influencias sociales y del contexto en el que está inmerso el aprendiz. Estos autores distinguen tres estadios en su modelo de motivación: las razones para hacer algo, la decisión de hacer algo y, por último, la persistencia del esfuerzo para hacerlo. Es decir, consideran que la motivación no sólo es cuestión de un impulso inicial, sino que es necesario un esfuerzo sostenido. Estos tres estadios están siempre bajo la influencia del contexto social.

Otro modelo interesante para explicar la motivación es el modelo procesual de Dörnyei y Ottó, explicado con detalle en Dörnyei (2001b), que implica dos dimensiones principales: la secuencia de acciones y las influencias motivacionales. La primera de ellas es responsable de que los deseos iniciales se transformen en metas, éstas en intenciones, éstas conduzcan a la acción y al cumplimiento de las metas, así como a la evaluación final de todo el proceso. La segunda incluye las fuentes de energía y las fuerzas de motivación que alimentan dicho proceso. Este modelo contempla las fases preaccional, accional y postaccional, desde el inicio de la acción, pasando por su ejecución, hasta la retrospección crítica y evaluativa. Podemos considerar, por tanto, que éste es un modelo explicativo de la motivación de carácter dinámico, con énfasis en los procesos y que integra la influencia de factores internos del individuo y externos a él.

El último concepto al que nos referiremos en este breve repaso del constructo de la motivación es el concepto de "experiencia de flujo" (*flow experience*),

introducido por Csikszentmihalyi (1990), que alude a una experiencia óptima, de plena implicación del individuo, en la que éste se percibe a sí mismo como altamente capaz y expuesto a una situación que fomenta aún más esa capacidad. Este autor describe un "canal de flujo" (*flow channel*) que discurre entre dos ejes: las destrezas de la persona y los retos a los que se ve expuesta. En la zona por encima de ese canal, más próxima a un nivel alto de reto y bajo de destreza, se produce ansiedad. Por el contrario, en la zona que está por debajo de dicho canal, más próxima a un nivel alto de destreza y bajo de reto, se produce aburrimiento.

Por tanto, podemos concluir que los intentos más recientes de conceptualizar la motivación tratan de hacerlo en términos dinámicos, de atención a los procesos más que a las características intrínsecas de cada individuo.

RECEPTIVIDAD

Es éste un término que todavía no podemos considerar de uso generalizado, pero que es usado en algunos estudios sobre el aula de LE para conceptualizar factores de aprendizaje relacionados de una u otra manera con la motivación (Allwright y Bailey, 1991; Dejuán Espinet, 1996; Stevick, 1976; van Lier, 1996). Allwright y Bailey lo definen de la siguiente manera, conscientes de que ésta es una definición heurística y no operativa:

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

Para estos autores, lo contrario de receptividad sería una actitud defensiva (*defensiveness*), el estado de mente que corresponde a la persona que se siente amenazada por la experiencia y que, por tanto, se intenta defender ante ella. Ambos estados de mente pueden ser activos, es decir, que un aprendiz puede intentar facilitar de forma activa su experiencia de aprendizaje, pero, también de forma activa, puede tomar decisiones y realizar acciones para evitarla.

Allwright y Bailey distinguen diferentes tipos de receptividad, directamente relacionados con la experiencia de aprendizaje en el aula: ante el profesor como persona, ya que un aprendiz generalmente asocia experiencias de aprendizaje positivas o negativas con profesores concretos; ante los compañeros, lo cual conlleva implicaciones pedagógicas en cuanto a la interacción que se establece en el aula, sobre todo a la hora de trabajar en grupos, y en cuanto a la competitividad que pueda surgir; ante la forma de enseñanza del profesor, que puede ser independiente de su consideración y valoración como persona por parte de los aprendices; ante el contenido del curso, especialmente cuando no cubre las expectativas de los alumnos; ante los materiales didácticos, en torno a los contenidos que incluyen, la forma de tratarlos, la presentación gráfica o la organización del material; ante el éxito en

el aprendizaje, puesto que no es obvio que el aprendiz esté abierto a una experiencia que implique logro en su aprendizaje si éste no le reporta algún tipo de ventaja que compense el esfuerzo que está realizando; y, por último, ante la idea de comunicarse con otros, ya que, por motivos culturales o de falta de competencia en la LE, una persona puede sentir temor ante la perspectiva de comunicarse en esa lengua.

La receptividad es una de las condiciones que van Lier (1996) considera necesarias en el proceso de aprendizaje de una LE, que él caracteriza como gradual y acumulativo, como resultado de una cierta cantidad de procesos que están funcionando tanto de forma simultánea como sucesiva. Para que el aprendiz pueda beneficiarse de su exposición a la LE, tiene que ser receptivo a ella. Van Lier asocia la receptividad a comportamientos relacionados con la curiosidad, que constituyen estímulos muy poderosos para el aprendizaje. Al igual que para Allwright y Bailey, para van Lier la receptividad no es algo pasivo, sino una actitud activa que propicia el hecho de que el aprendiz preste atención de forma activa a la LE, un "*spirit of exploration*" (van Lier, 1996: 48).

TOLERANCIA A LA AMBIGÜEDAD

La tolerancia a la ambigüedad aparece ya en la descripción del "buen aprendiz" que hacen Naiman, Frohlich, Stern y Todesco (1978). Es uno de los elementos que constituyen el entramado de la aptitud (Ehrman, Leaver y Oxford, 2003). Según Brown (1987), es un tipo de estilo cognitivo que se refiere al grado en el que el aprendiz está conscientemente dispuesto a tolerar ideas y proposiciones que chocan con su propio sistema de creencias o estructura de conocimiento. Un aprendiz de LE con éxito ha de tener un cierto grado de tolerancia a la ambigüedad, pero tampoco debe ser excesivo, de forma que no sea capaz de decidirse por una opción en concreto u otra. A la luz de la revisión bibliográfica que realiza, Brown sugiere que este rasgo puede ser un factor importante en el aprendizaje de una LE.

En su estudio sobre las creencias de aprendices en un contexto de aprendizaje autodirigido, White aporta la siguiente definición de tolerancia a la ambigüedad:

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

Podemos destacar también que Hofstede (1997) considera la mayor o menor tolerancia a la ambigüedad como una de las cuatro dimensiones que conforman las culturas nacionales y que, según él, inciden en las diferentes culturas de aprendizaje. Hofstede habla de una cierta tendencia a evitar la incertidumbre (*uncertainty avoidance*), que determina la forma de gestionar todo aquello que surge de forma imprevista. Él sugiere que, en las culturas de aprendizaje cuyos integrantes intentan evitar la incertidumbre, los alumnos tienden a considerar al profesor como experto en la materia y esperan que les responda todas sus preguntas.

TOMA DE RIESGOS

La capacidad de toma de riesgos por parte de un aprendiz está considerada como un elemento que favorece el aprendizaje de una lengua, puesto que el aprendiz tiene una postura activa y no conservadora, está dispuesto a experimentar con la lengua que está aprendiendo y se atreve a intentar comunicarse en ella. De la misma forma que la tolerancia a la ambigüedad, ya desde los primeros estudios sobre el "buen aprendiz" aparece la capacidad de asumir riesgos como característica positiva de tales aprendices (Naiman, Frohlich, Stern y Todesco, 1978; Rubin, 1975).

Este concepto puede ser definido de la siguiente forma:

Risk-taking may be defined as a situation where an individual has to make a decision involving choice between alternatives of different desirability; the outcome of the choice is uncertain; there is a possibility of failure.
(Beebe, 1983)

La capacidad de toma de riesgos está unida a otros factores, como el nivel de autoestima y la motivación. Según Beebe (1983), un nivel bajo de autoestima y una motivación de orientación no integrativa parecen hacer disminuir la capacidad de toma de riesgos de un alumno.

Durante mucho tiempo se consideró que lo ideal es tener una alta capacidad de toma de riesgos. Beebe llega a la conclusión de que posiblemente es mejor una capacidad moderada de toma de riesgos, puesto que, de forma óptima, el aprendiz debería poder calibrar sus posibilidades de éxito en una situación concreta de acuerdo con el riesgo que está dispuesto a asumir. Sin embargo, según esta autora, es difícil recomendar a un alumno que sea moderado al asumir riesgos, ya que no podemos medir el nivel de toma de riesgos. Por otra parte, hemos de tener en cuenta el papel que desempeñan en todo esto la percepción individual y las diferencias culturales entre los aprendices.

No obstante, según apunta Brown (1987), el profesor debería siempre animar a los alumnos a que asuman riesgos y debería valorarlos como personas por el mero hecho de que lo hagan. A pesar de que hay estudios que sugieren una relación, aunque sea indirecta, entre la capacidad de toma de riesgos y el éxito en el aprendizaje (Ely, 1986), es precisa más investigación para aclarar mejor el efecto de este factor.

VOLUNTAD DE COMUNICARSE

La voluntad de comunicarse (*willingness to communicate* o *WTC*) es un constructo que relaciona factores como la percepción de la competencia comunicativa de un aprendiz, la ansiedad, la falta de temor a hablar y la capacidad de toma de riesgos. La voluntad de comunicarse de una persona

está directamente influida por la percepción que ésta tiene del grado de su propia competencia comunicativa y por la ansiedad que siente con respecto al uso de la lengua (MacIntyre y Charos, 1996). Según estos autores, la voluntad de comunicarse, aplicada al aprendizaje de una LE, está determinada positivamente por la falta de temor a hablar del aprendiz y por su capacidad de asumir riesgos. Además, un aumento de las oportunidades de usar la LE influye directamente en la voluntad de comunicarse de un aprendiz.

En el marco de este constructo, la correlación más fuerte se da entre la voluntad de comunicarse en LE que tenga el aprendiz y su percepción de la propia competencia comunicativa (MacIntyre, Baker, Clément y Donovan, 2002; Yashima, Zenuk-Nishide y Shimizu, 2004). Según sugieren estos autores, si el grado de ansiedad es bajo, el aprendiz percibe un nivel más alto en cuanto a su propia competencia comunicativa. Por el contrario, si el nivel de ansiedad es mayor, la capacidad de toma de riesgos disminuye, así como el nivel de competencia comunicativa percibido por el aprendiz (MacIntyre, Baker, Clément y Donovan, 2002). En definitiva, podemos considerar que la voluntad de comunicarse de una persona y el éxito percibido en el aprendizaje de una LE son factores que se influyen mutuamente de forma cíclica.

Según Yashima, Zenuk-Nishide y Shimizu (2004), la voluntad de comunicarse es un constructo predictor de la frecuencia y cantidad de comunicación que emprenda un aprendiz de LE, tanto dentro como fuera del aula. Estos investigadores defienden un modelo circular e interactivo que representa la dinámica de los siguientes factores: interés, motivación, aprendizaje, confianza en sí mismo por parte del aprendiz y comunicación.

Una vez que hemos expuesto el marco teórico en el que se encuadra el presente trabajo, deteniéndonos en el estado de la cuestión de los diferentes ámbitos implicados en ella, así como en la metodología y el diseño de esta investigación, ofrecemos en el siguiente capítulo el análisis de los datos provenientes de los profesores de enseñanza secundaria entrevistados y de los alumnos universitarios aprendices de ELE que escribieron diarios de aprendizaje y con los que también realizamos entrevistas.

7. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN

En el séptimo capítulo del presente trabajo abordamos el análisis de los datos provenientes de las entrevistas con los profesores de enseñanza secundaria y de los diarios de aprendizaje y las entrevistas con los estudiantes universitarios alemanes aprendices de ELE. El análisis de los datos comporta ya una primera discusión de los mismos, siguiendo la idea de Duranti (1997) de que el análisis ya es en sí mismo una forma de transformación y constituye un "acto interpretativo".

En el primer apartado de este capítulo centramos nuestra atención en el pensamiento de los profesores de enseñanza secundaria; el segundo lo dedicamos a la triangulación de los datos generados por los aprendices de ELE.

7.1. CREENCIAS DE LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA (GYMNASIUM): EL "CLIMA PEDAGÓGICO" DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN ALEMANIA

Las creencias de los alumnos constituyen el fondo de lo que un aprendiz considera que es aprender, forman parte de la identidad de un aprendiz de lenguas como tal y contribuyen decisivamente a configurar su individualidad (Kallenbach, 1996; Riemer, 1997). Por otra parte, dado que las creencias toman cuerpo en una fase temprana de la vida de la persona, una de sus características es que tienden a estar limitadas por la cultura en la que el aprendiz se mueve (Williams y Burden, 1997).

Los estudios realizados hasta ahora no han conseguido probar de forma consistente una influencia determinante del entorno sociocultural en las creencias de los aprendices de lenguas frente a otros elementos diferenciadores, como la edad o el entorno de aprendizaje (Horwitz, 1999; Tumposky, 1991). Sin embargo, coinciden en afirmar que las experiencias previas de aprendizaje de una LE juegan un papel importante en la formación de las creencias de los alumnos. Se puede considerar que el proceso de socialización que viven los aprendices es, por una parte, intrínseco al aula (Schieffelin y Ochs, 1986), pero, por otra, también preparatorio para la vida fuera de ella (Allwright, 1996). Por medio de dicho proceso, que tiene lugar en las aulas escolares, los aprendices adquieren ciertos modelos y rutinas de aprendizaje que después considerarán como "normales" (Cortazzi, 1990). Es más, es posible constatar que a los alumnos les resulta difícil desprenderse de las rutinas de comportamiento en el aula en las que se han socializado como aprendices de lengua (Legenhausen, 1999). Por todo esto, es relevante disponer de información sobre estos aspectos a la hora de investigar las creencias de los aprendices.

Dichas experiencias previas a las que nos referimos se enmarcan en la cultura de aprendizaje a la que pertenecen los alumnos y sólo se pueden comprender e interpretar teniendo en cuenta el entorno en el que éstos se desarrollaron como aprendices (Breen, 1986; Coleman, 1996; Tudor, 1996, 2001). No en vano cada clase es una forma de "pequeña cultura" (Holliday, 1996, 1999), a su vez integrada en la cultura internacional de la educación, a la que pertenecen alumnos, profesores, diseñadores de currículum, autores de materiales, etc.

Por tanto, consideramos que para conocer más y entender mejor las creencias de los estudiantes universitarios que nos ocupan era imprescindible disponer de información sobre la cultura de aprendizaje en la que empezaron a formarse como aprendices de lenguas extranjeras: la enseñanza secundaria, concretamente los centros que preparan a los alumnos para su acceso a la universidad (*Gymnasium*). Así, estimamos pertinente realizar un estudio previo basado en entrevistas a profesores de enseñanza secundaria que tienen como mínimo una lengua extranjera entre las asignaturas que imparten. El proceso de análisis de estos datos queda reflejado en la descripción del diseño de esta investigación; el análisis detallado se puede consultar en el anexo I. En el presente apartado exponemos y comentamos los resultados de dicho análisis.

Una mirada al proceso de análisis de las entrevistas con los profesores de secundaria bastará para comprobar que se analizaron de forma rigurosa y exhaustiva tres entrevistas, según el modelo de análisis relacional propuesto por Deprez (1993) y explicado con detalle por Ballesteros Gómez (2000) y Palou Sangrà (2002). Para este análisis en profundidad optamos por las entrevistas de una profesora, Irmi, y dos profesores, Karl-Heinz y Bernhard. Para esta opción se tuvieron en cuenta varios criterios: el hecho de que las entrevistas con estos tres profesores fueran muy elocuentes y aportaran gran cantidad de información, que ellos representaran tres generaciones profesionales diferentes y que desarrollaran su labor docente en tres centros de enseñanza secundaria distintos.

Este análisis de las entrevistas con los profesores se propone trazar rasgos de su pensamiento como docentes, en tanto en cuanto que forman parte de una comunidad educativa, de una "cultura de aprendizaje" (Cortazzi y Jin, 1996), en la que los estudiantes universitarios investigados se iniciaron como aprendices de lenguas extranjeras. La descripción de ese "clima pedagógico" de la enseñanza de lenguas en Alemania nos será útil a la hora de comprender y explicar el pensamiento de los alumnos.

Como ya hemos mencionado, en el anexo I incluimos el análisis completo de las entrevistas con Irmi, Karl-Heinz y Bernhard. Dada la longitud de las entrevistas (entre 50 minutos la de Bernhard y una hora la de Karl-Heinz) y la exhaustividad de su análisis, ofrecemos a continuación una descripción resumida del pensamiento profesional de cada uno de los tres profesores en el mismo orden en el que fueron analizadas sus entrevistas. Posteriormente ampliamos la información con una descripción general del "clima pedagógico" de la enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania tal y como lo perciben estos profesores, haciendo alusión a temas tratados por los tres.

Comenzaremos por la profesora Irmi. En el momento de realizar la entrevista, Irmi es profesora de francés, inglés e italiano a media jornada en un centro de enseñanza secundaria (*Gymnasium*) situado en una pequeña ciudad (aproximadamente 15.000 habitantes) de la Baja Franconia (Baviera). En ese momento, Irmi tiene 46 años de edad y 19 de experiencia profesional. Dirige el seminario de francés, lo que implica básicamente realizar labores de coordinación para los profesores de esa área. La entrevista se realizó en su casa a finales de 2000, en un ambiente distendido, estableciéndose rápidamente una relación de confianza entre entrevistada e investigadora. Irmi contestó a las preguntas ampliamente, utilizando un registro familiar y desprovisto de toda formalidad. Su reacción a los temas planteados por la entrevistadora es espontánea, término que, como después se comprobaría al elaborar el análisis de sus datos, es clave en el discurso de esta profesora, que lo valora muy positivamente.

Irmi es una profesora y educadora vocacional. Sus alumnos son para ella ante todo personas (utiliza la metáfora "*Schülerperson*": alumno-persona). Se siente motor de lo que pasa en el aula, centro neurálgico de decisiones y actuación. Para ella es fundamental aplicar diferentes "métodos" (I35), palabra que utiliza en el sentido de actividades, procedimientos o formas de organización social en el aula, entre otras cosas, porque los alumnos y las situaciones en la vida real también son diferentes. Ella concibe una lengua extranjera como vehículo para la comunicación; por eso hay que aprenderla para y a través de la comunicación, a ser posible en grupos pequeños (I35). Una de las cualidades que Irmi valora más, tanto en ella como profesora como en los alumnos, es la espontaneidad, relacionada con lo imprevisible de la interacción comunicativa (I43). Cuando Irmi habla de "comunicación", no lo hace en el sentido metodológico de enfoque comunicativo o comunicación en el aula como forma de enseñar y aprender; ella no teoriza, sino que parte del concepto de comunicación como capacidad humana (I: Irmi; E: entrevistadora):

- I74: also, zufrieden bin ich eigentlich ehm mit der Tatsache, dass ich mit Menschen zu tun habe ehm
- E73: mm mm
- I75: dass ehm ehm da: °es einfach eine Kommunikation geben muss. Das finde ich wirklich schön
- I74: o sea, en realidad estoy satisfecha ehm con el hecho de que tengo que relacionarme con personas ehm
- E73: mm mm
- I75: que ehm ehm ahí °simplemente tiene que haber comunicación. Eso realmente me parece bonito

Esta profesora está satisfecha con el currículum escolar, ya que considera que los profesores no están realmente sujetos a él y que éste deja suficiente libertad de actuación pedagógica (I93). Para ella lo fundamental es que la clase funcione a nivel práctico; la reflexión teórica queda en un segundo plano:

- I59: also, ich denke, ich bin ein nicht sehr theoretischer Mensch, das muss ich wirklich sagen, also ich bin, es war schon immer so ((lachen)), dass wirklich sehr viel über das Spontane läuft, und wenn mir etwas sehr gut gefällt, dann möchte ich das auch ausprobieren, und so ist es auch mit den Unterrichtsmethoden auch
- I59: o sea, yo pienso que no soy una persona muy teórica, eso tengo que decirlo, o sea, soy, eso siempre fue así ((risas)), que realmente muchas cosas funcionan de forma espontánea, y cuando algo me gusta mucho, entonces quiero probarlo, y eso pasa también con los métodos de enseñanza

De forma consistente con este punto, Irmí no ha conceptualizado la enseñanza mediante tareas desde el punto de vista teórico, sino que la asocia a una serie de procedimientos y actividades de aula. Como profesora, no muestra un constructo metodológico complejo y explícito y se declara consciente de ello. Su constructo es implícito y sencillo, con la ventaja de que le funciona en la práctica.

A Irmí podemos aplicarle la siguiente metáfora: PROFESORA-MADRE.

El segundo profesor cuyo pensamiento profesional describiremos es Karl-Heinz. Cuando se realizó la entrevista, Karl-Heinz era profesor de francés e inglés en un centro de enseñanza secundaria (*Gymnasium*) de una ciudad importante de la Baja Franconia (unos 120.000 habitantes), tenía casi 63 años y llevaba casi 37 en la profesión. Se jubiló ocho meses después de la entrevista. En su centro educativo, de gran renombre por su bachillerato con orientación humanística, Karl-Heinz era formador de profesores (*Seminarlehrer*) para la asignatura de francés. Ocupaba también el cargo de colaborador para el área de francés del delegado regional del Ministerio de Educación bávaro. Tras vivir durante su fase de formación durante un cierto tiempo en Montpellier, había pasado los últimos 25 años de su actividad profesional dedicado casi exclusivamente al francés. Dada la oferta de lenguas del centro en el que Karl-Heinz desarrolla su actividad profesional, él enseña francés como tercera lengua, lo cual le lleva a referirse continuamente a esta circunstancia en su entrevista.

Para Karl-Heinz el aprender textos de memoria como "técnica" o como "sistema" es útil para aprender lenguas; en la entrevista se percibe claramente la influencia de su experiencia personal como aprendiz de lenguas, ya que es precisamente esta "técnica" la que él solía aplicar como aprendiz. A pesar de reconocer que se trata de una "técnica brutal" (K21), él la defiende (K: Karl-Heinz; E: entrevistadora):

K22: ja? also ich muss sagen, ich kann dieses System auf meine heutigen Schüler zwar nur sehr sporadisch anwenden indem ich gelegentlich mal einen Dialog, der besonders gelungen ist, auswendig lernen lasse...

E23: ja

K23: damit sie ihn dann auch ehm im Unterricht ehm vortragen können ehm aber natürlich nicht ganz so große Texte seitenweise wie wir das machen mussten, aber ich halte persönlich SEHR VIEL vom auswendig lernen beim Sprachenlernen...

K22: ¿sí? o sea, tengo que decir que aunque yo sólo puedo aplicar este sistema de forma esporádica con mis alumnos actuales, haciéndolos aprender de memoria de vez en cuando un diálogo especialmente bueno...

E23: sí

K23: para que puedan recitarlo en la clase ehm pero naturalmente no textos largos de varias páginas como teníamos que hacer nosotros, yo personalmente creo que es MUY ÚTIL aprender de memoria cuando se aprenden lenguas...

Este énfasis en la memorización de textos no es casual si tenemos en cuenta que para Karl-Heinz los textos constituyen el eje articulador de los procedimientos en el aula, la materia prima de la enseñanza de una LE (K83 a K93). Según este profesor, un rasgo fundamental para aplicar posteriormente lo que se ha memorizado es la inteligencia (K24). Por otra parte, considera que los contenidos han de interesar a los alumnos para que la enseñanza sea efectiva (K70 a K73).

Lo más importante para este profesor a la hora de aprender una LE es saber mucho vocabulario, "saber palabras" (K118); según él, la gramática no tiene tanta relevancia comunicativa como el léxico (K116). Para aprender vocabulario es fundamental tener buena memoria y para enseñar la gramática él recomienda hacerlo aplicando un alto grado de abstracción, por lo que la inteligencia del alumno juega un papel fundamental. No es extraño que, teniendo en cuenta que este profesor considera que la inteligencia es un factor tan relevante, él clasifique a los alumnos según su nivel de rendimiento, que, en sus ojos, cada vez disminuye más. En sus palabras:

K107: [...] wir haben x heutzutage am Gymnasium und die Schule an der ich unterrichte, die gilt ja in W. viel, also ich weiss nicht, wie es an anderen Schulen aussieht, bei uns haben wir jedenfalls zu verzeichnen, dass etwa ein Viertel bis ein Drittel der Schüler die wir haben da eigentlich überhaupt nicht hingehört und dass... wie gesagt dass mittlere Gruppe, also die die durchschnittlichen Schüler heute nicht mehr so viel können wie vor zehn Jahren

K107: [...] tenemos x hoy en día en los centros de secundaria y la escuela donde yo enseño cuenta mucho en W. [[ciudad]], o sea no sé cómo es en otras escuelas, en todo caso en la nuestra tenemos que hacer constar el hecho de que aproximadamente un cuarto o un tercio de los alumnos que tenemos en realidad no tendría por qué estar ahí y que... como ya he dicho, que grupo medio, o sea, los alumnos del promedio no saben tanto hoy como hace diez años

Desde su perspectiva de formador de profesores, éste es un tema que preocupa a Karl-Heinz. Critica la formación de profesorado que se ofrece en la universidad por estar demasiado alejada de la realidad de las aulas. En este sentido, considera necesario reformar dicha formación, orientándola más hacia la práctica (K37 a K58).

En resumen, Karl-Heinz presenta un híbrido de constructo metodológico teórico y creencias basadas en su experiencia personal como aprendiz de lenguas. Su constructo teórico está anclado en los principios didácticos que marcan su larga trayectoria profesional y que él visualiza a través de la evolución de los manuales de LE. Esta constelación le funciona en la práctica.

Karl-Heinz tiene un concepto de PROFESOR-TRANSMISOR DE CONOCIMIENTOS.

El tercer profesor analizado es Bernhard. En el momento de realizar la entrevista es profesor de inglés e historia en un centro de enseñanza secundaria (*Gymnasium*), situado en una ciudad importante de la Baja Franconia (aproximadamente 130.000 habitantes). Entonces, Bernhard tiene 33 años y se encuentra en su sexto año de actividad profesional, por lo que se puede considerar que pertenece al grupo de profesores más jóvenes y que llevan menos tiempo en la enseñanza. La entrevista se realizó a principios de 2001 en un despacho de su centro educativo. Como los demás profesores entrevistados, Bernhard mostró una actitud muy cooperativa con la entrevistadora, esforzándose en aportar respuestas precisas y que cubrieran todos los aspectos planteados. Además, puso atención en centrarse en los temas sugeridos y no extenderse en otros.

Para este profesor, una lengua extranjera va indisolublemente unida a la cultura de los países donde se habla (B13). Distingue dos ámbitos fundamentales al aprender una LE: la "creatividad", entendida como flexibilidad comunicativa, y el "trabajo clásico", es decir, el aprendizaje de la gramática y el vocabulario (B14). Básicamente, él se adscribe a un enfoque comunicativo de enseñanza de la LE centrado en el profesor; él, como profesor, "mantiene las riendas" de la clase (B35). Explica de esta manera su opción metodológica (B: Bernhard; E: entrevistadora):

B32: also, ehm auf Grund der Ausbildung, die ich genossen habe ist man da, sage ich mal, so in bißchen fixiert und ehm ich bin noch ein bißchen zu jung im Geschäft, dass ich mich schon so frei geschwommen hätte, dass ich schon in der Lage bin, möglichst umzugreifen. Also, das was was ich jetzt praktiziere, das ist eigentlich kommunikativer Unterricht, also sehr sehr viel

Unterrichtsgespräch, immer wieder, und gleichzeitig aber ehm behalte ich dabei so eine eine dominante Rolle, wobei ich das aber nicht negativ verstanden wissen will, sondern dass ich derjenige bin, der dieses Unterrichtsgespräch lenkt und stellt

B32: o sea, ehm a causa de la formación que he disfrutado uno está ahí, diría yo, así un poco sujeto y ehm yo todavía llevo poco tiempo en esto como para haberme independizado, como para ser ya capaz de moverme libremente. O sea, lo que yo practico ahora es en realidad enseñanza comunicativa, o sea, mucha interacción en la clase, una y otra vez, pero al mismo tiempo ehm mantengo un un papel dominante, aunque no quiero que esto se entienda de forma negativa, sino que yo soy el que dirige y plantea esa interacción en el aula

Según Bernhard, lo ideal sería usar siempre la LE en el aula, para convertir la clase, en la medida de lo posible, en un "mundo de la lengua extranjera" (B12). A su juicio, el centro de la clase de LE es la comunicación, vista desde una perspectiva más relacionada con la didáctica que la de Irmi.

Bernhard se esfuerza en concretar y ordenar al máximo sus ideas y ofrece cinco factores que él considera importantes para una buena clase de lengua: uso de la LE en el aula, cantidad y calidad suficiente de estímulos para la interacción, transmisión de la cultura meta según un enfoque intercultural, uso de textos literarios como estímulos para la interacción y fomento de la creatividad y no del aprendizaje memorístico. Ésta es una buena, muy breve pero significativa, síntesis de su pensamiento profesional (B12 a B14).

Al igual que para Karl-Heinz, también para Bernhard los textos son la materia prima de la enseñanza de una LE, pero, en craso contraste con él, rechaza la memorización y aboga por una concepción de la lectura como actividad comunicativa e interactiva (B14). Para Bernhard supone un serio problema el hecho de que disminuya el hábito de la lectura entre los jóvenes (B83 y B84).

En definitiva, según este profesor, la clase debería estar al servicio del proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos (B60). Subraya su concepción de que los alumnos son básicamente personas, cuyos intereses son importantes, así como su diversidad (B12 y B13). Es interesante constatar que Bernhard considera que no sólo los alumnos, sino también el profesor vive un proceso de aprendizaje. Al hablar de los problemas con los que se ve confrontado en el día a día de su docencia, Bernhard es muy explícito y crítico en la descripción que hace de su relación, como profesor novel, con sus colegas de más experiencia:

B59: | das zweite Problem ist vielleicht, dass man auch methodisch | mehr wagen darf, also gerade als junger Lehrer ist man ja noch sehr unter Beobachtung und da habe ich manchmal den Eindruck ehm, dass wenn man zuviel wagen würde, dann dann geht mit Sicherheit auch mal etwas schief...

E61: mm

B60: und das wird einem natürlich ehm nicht besonders positiv angerechnet. Man sieht nur, das ist schiefgegangen, aber nicht der Prozess vielleicht, der den man da jetzt hat. [...]

B59: | el segundo problema es quizás que uno se | atreva más con la metodología, o sea, precisamente como profesor joven uno está muy observado y a veces tengo

la impresión ehm de que si uno se arriesgara mucho entonces seguro que algo sale mal...

E61: mm

B60: y, claro, eso a uno no se lo consideran de manera especialmente positiva. Uno sólo ve que algo ha salido mal, pero quizás no ve el proceso que uno tiene. [...]

Considerando su opción metodológica y su convicción de que la comunicación ha de ser el centro de la clase de LE, podemos aplicar a Bernhard la metáfora de PROFESOR-COMUNICADOR.

Después de haber expuesto de forma condensada el pensamiento de cada uno de los tres profesores analizados (Irmí, Karl-Heinz y Bernhard) y de comprobar cómo ven su papel como profesores, ampliamos esta información con una descripción general del "clima pedagógico" de la enseñanza de lenguas extranjeras tal y como lo perciben estos profesores, refiriéndonos a algunos temas que ellos tratan en sus entrevistas, concretamente: el concepto de comunicación y de enseñanza comunicativa, la desproporción entre lo oral y lo escrito en la evaluación escolar, el concepto de alumno, la importancia del currículum y la enseñanza mediante tareas. Hemos elegido estos temas porque son recurrentes en el discurso de los tres profesores o bien porque los consideramos centrales en el marco del presente trabajo.

Como ya hemos señalado, el concepto de comunicación es muy importante para Irmí y Bernhard, los dos profesores más jóvenes. Irmí parte de "comunicación" como capacidad humana *per se* (I75-I75); por tanto, su objetivo es que sus alumnos puedan hacer uso de esta capacidad en la LE. Bernhard, por otra parte, se declara partidario de un enfoque comunicativo de la enseñanza de la LE centrado en el profesor; no es extraño que "lo central" para él sea la comunicación en el aula (B71).

En este contexto, resulta llamativo que en el discurso de Karl-Heinz, el más veterano de los tres profesores, no aparezca ni una sola vez la palabra "comunicación" o "comunicativo". Al tener en cuenta lo que los profesores dicen, pero también lo que no dicen, nos guiamos por el postulado del antropólogo Bloch (1998), según el cual lo que dicen las personas no es guía suficiente para saber lo que saben y piensan, sino que habría que fijarse también en lo que no expresan explícitamente.

Es muy posible que este aspecto sea un reflejo de las diferencias generacionales en la formación de los tres profesores: mientras que Karl-Heinz se formó bajo el predominio de los enfoques estructuralistas de la enseñanza de una LE, Irmí y Bernhard lo hicieron ya bajo los auspicios del enfoque comunicativo. De hecho, Bernhard alude directamente a su formación como causa principal de la opción metodológica por la que se decanta (B32). No quiere decir esto que Karl-Heinz no sea implícitamente consciente de la función comunicativa de una lengua, puesto que, por ejemplo, rechaza la traducción porque ésta bloquea "el camino directo" entre dos interlocutores (K143), sino que es un concepto que él no maneja de forma explícita en su labor docente.

Por motivos de edad, van retirándose de la actividad docente los profesores de formación estructuralista, mientras que aquéllos que constituyen el grueso del profesorado de enseñanza secundaria actualmente se formaron con modelos didácticos de signo comunicativo. Éstos son conscientes del concepto de comunicación en la clase de LE, aunque le den diferentes orientaciones.

En relación con el tema de la comunicación surge en las entrevistas con los profesores un problema que ellos perciben como una cortapisa en su día a día profesional: el desequilibrio entre lo escrito y lo oral a la hora de evaluar. Lo escrito está en clara ventaja: las notas escritas cuentan el doble que las orales. Si a esto se suma el hecho de que algunas notas llamadas "orales" se pueden recoger de forma escrita (en los llamados *Extemporale*, es decir breves exámenes escritos sin previo aviso), no nos extrañará que casi el 90% de las notas escolares en LE en el *land* de Baviera se deban a pruebas escritas (Schröder, 1984). La evaluación de la competencia oral en la escuela es reconocida como problema (Rüegg, 2003). Appel (2000) expone de forma muy ilustrativa el papel de la evaluación en el día a día de los profesores y los problemas que plantea.

Tanto Irmi como Bernhard son contrarios al escaso valor que se le concede a lo oral en la evaluación, pero el sistema escolar no les deja otra opción. Veamos, con sus propias palabras, la opinión de ambos sobre este tema, empezando con Irmi:

I87: [...] Und was natürlich auch noch ist, es ist auch schon x zum Beispiel, ist es schon, also auch einfach dass halt auf der einen Seite soll schon ehm die Kommunikation gefördert werden, auf der anderen Seite zählt aber das Schriftliche sehr stark bei uns, zählt ja doppelt soviel wie das Mündliche

E85: mm

I88: und das stört mich schon. [...]

I87: [...] Y lo que pasa también, que también es x por ejemplo, es así, o sea que por una parte hay ehm que promover la comunicación, pero por otra parte lo escrito cuenta mucho en nuestro ámbito, es que cuenta el doble que lo oral

E85: mm

I88: y eso me molesta bastante. [...]

Y a continuación, Bernhard:

B69: da würde ich mir zum Beispiel wünschen, die mündlichen | ehm Leistungen ehm höher bewertet werden könnten. NICHT IN JEDEM FALL, aber ehm ich denke, wir haben Schüler, die, gerade in der Fremdsprache, die schriftlich das nicht in der Lage sind so abzuliefern das Ergebnis ihres Lernprozesses als als in einem Gespräch. Bin mir aber auch drüber bewußt, dass das natürlich ehm objektivierbar bleiben müßte und vergleichbar und das es natürlich schwierig ist, es einfach in die Tat umzusetzen

B69: a mí me gustaría ehm poder darle más valor al ehm | trabajo oral. NO SIEMPRE, pero ehm pienso que tenemos alumnos que, precisamente en la lengua extranjera, no están en condiciones de mostrar el resultado de su proceso de aprendizaje por escrito de la misma manera que en una conversación. Pero soy consciente de que

eso ehm, por supuesto, tendría que poder ser contemplado de forma objetiva y comparable y de que claro que es difícil ponerlo en práctica

Ambos profesores tienen una visión comunicativa de la lengua, que ellos asocian con las destrezas orales, por lo que esta forma de evaluación no es coherente con su forma de ver la enseñanza de la LE. Karl-Heinz no se refiere en ningún momento de su entrevista a la evaluación de la competencia oral en comparación con la escrita. Sólo alude al tema de la evaluación para criticar el hecho de que ciertos modelos de puntuación favorecen a los alumnos de menos nivel y que realizan un mínimo esfuerzo (K128 y K129), en consonancia con su preocupación de diferenciar al máximo entre los alumnos de más rendimiento, los mediocres y los de menos rendimiento.

Por tanto, podemos constatar que las generaciones de profesores que van siendo mayoritarias en las aulas escolares son cada vez más conscientes de que la evaluación que se practica en la escuela no es coherente con el enfoque metodológico que ellos propugnan y que intentan llevar al aula. Esta visión no sólo se encuentra entre los profesores, sino también a nivel universitario de formación de profesorado: en su análisis de la situación actual del aprendizaje de lenguas extranjeras, Schröder critica, entre otros factores, la relación entre lo escrito y lo oral, así como la evaluación en el contexto escolar, atribuyendo las prácticas actuales en los centros de secundaria a problemas de carácter ideológico e institucional que tienen sus raíces en la tradición propia de los *Gymnasien* (Schröder, 2000).

Es interesante también examinar brevemente el concepto de alumno que tienen estos tres profesores, puesto que es un término recurrente en su discurso; hemos contabilizado en total 58 menciones (explícitas y anafóricas) de este término en el caso de Irmi, 77 en el caso de Karl-Heinz y 102 en el de Bernhard. En casi un cuarto de las ocasiones en las que Karl-Heinz menciona la palabra "alumno" de forma explícita o anafórica, el profesor hace algún tipo de calificación de los alumnos (en 18 ocasiones), la mayoría de las veces relacionada con su capacidad o rendimiento (en 11 de esas 18 ocasiones), utilizando a veces términos muy peyorativos (K132, K208). Es decir, este profesor veterano tiende a clasificar a los alumnos según su rendimiento escolar en lugar de verlos prioritariamente como personas, que es, precisamente, lo que hacen Irmi y Bernhard. La primera utiliza la metáfora "alumno-persona" (*Schülerperson*, I56), mientras que para el segundo los alumnos son personas de edades, sexo, capacidades e intereses distintos, que hay que tener en cuenta (B12 y B13).

Es muy probable que Irmi y Bernhard, los dos profesores más jóvenes, estén influidos por concepciones humanistas de la enseñanza. En su discurso se implican personalmente utilizando la primera persona, como contrapunto a la tercera, con la que se refieren a los alumnos. De forma sustancialmente diferente, Karl-Heinz no se implica personalmente en su discurso (usa la tercera persona o bien construcciones impersonales para referirse a los profesores como colectivo); para él los alumnos son receptores y procesadores de los conocimientos que él les transmite. Desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje hay también una clara diferencia generacional: el

único profesor que se refiere repetidamente al proceso de aprendizaje que viven los alumnos y él como profesor y que lo tiene en cuenta como variable activa en el contexto escolar (le gustaría incluso poder evaluarlo, B60 y B73 a B77) es Bernhard, el profesor más joven. Posiblemente sea el único de los tres que en su formación ha sido confrontado con los conceptos relacionados con el proceso de aprendizaje como proceso constructivista (Bleyhl, 2000; Timm, 2003; Wendt, 1996, 2000b; Williams y Burden, 1997).

Un tema que tratan los tres profesores analizados y que forma parte de su día a día docente es su visión del currículum. Tanto Irmi como Bernhard consideran que el currículum les permite suficiente libertad (I111 y B62); su percepción es acorde con la propuesta de Nunan: "*It is vitally important that the planned curriculum be seen, not a prescriptive statement to be slavishly followed, but as a general guide which is capable of modification in the light of on-going monitoring and evaluation.*" (Nunan, 1989: 186). Por otra parte, estos dos profesores (por ejemplo, I113) coinciden en su uso del libro de texto como currículum en el ciclo inicial y medio (en el ciclo superior del *Gymnasium* no se usa libro de texto para las lenguas extranjeras; es la llamada "fase independiente del libro de texto", *Lehrbuchunabhängige Phase*); el libro es el "verdadero currículum" en palabras de Bernhard (B52).

Una vez más en contraste con sus dos colegas, Karl-Heinz piensa que él, personalmente y como profesor veterano, no necesitaría un currículum, pero que es una buena orientación para los profesores más jóvenes (K150, K151). Karl-Heinz se "toma" activamente ciertas libertades y las reivindica (K152), mientras que Irmi y Bernhard consideran que esas "libertades" forman parte de su trabajo de interpretación del currículum como profesores. En definitiva, ninguno de los tres profesores se muestra insatisfecho con el currículum vigente, siendo todos ellos partidarios de un currículum que deje suficiente radio de acción al profesor.

El último tema al que nos referiremos en esta descripción del "clima pedagógico" de la enseñanza de lenguas tal y como lo perciben los profesores cuyos datos han sido analizados es la enseñanza mediante tareas (EMT), puesto que consideramos este ámbito como central dentro de nuestro trabajo. Si queremos saber cómo perciben los estudiantes universitarios aprendices de ELE la enseñanza mediante tareas y partimos de la base de que un aprendiz de lenguas está influido considerablemente por sus experiencias previas de aprendizaje, será útil examinar qué visión tienen los profesores de enseñanza secundaria de este enfoque metodológico, ya que dicha visión determinará las decisiones que tomen en el aula.

A este respecto, los datos de los que disponemos sugieren que también existe una diferencia generacional en relación con la EMT, ya que el único profesor capaz de conceptualizarla en cierta medida es también el de formación más reciente: Bernhard. Irmi y Karl-Heinz tienen problemas al intentar describir lo que ellos entienden por EMT, pero su reacción es diferente: mientras que Irmi muestra inseguridad ante la pregunta correspondiente, le cuesta explicitar lo que entiende por EMT (I141) y al final, con ayuda de la entrevistadora, hace

una aproximación práctica al término, basándose en actividades y procedimientos en el aula que ella ya está practicando, Karl-Heinz tampoco explicita inmediatamente lo que es EMT, sino que insiste en que la entrevistadora le defina qué entiende ella por EMT (K157, K158). Al final, asimismo con la ayuda de la entrevistadora, también hace una aproximación al término, pero no práctica, sino teórica; sin embargo, esa aproximación se refiere más bien al enfoque comunicativo y a la consideración de la pragmática en el ámbito de la didáctica de las lenguas. Karl-Heinz empieza describiendo las diferentes generaciones de manuales que ha visto pasar (K161 a K173); continúa con la mejora en la formación práctica de lengua de los futuros profesores, que les permite manejar con más soltura la lengua que enseñan, y termina con los "nuevos enfoques" (K178) surgidos del requerimiento del mundo laboral de que se potencie la competencia social y la creatividad de los alumnos. Es decir, igual que Irmi, tampoco explicita su concepto de EMT, pero no lo reconoce abiertamente como ella. Irmi, a pesar de no hacer una aproximación teórica al concepto, revela estar aplicando ya en sus clases principios directamente relacionados con la EMT (por ejemplo: proyectos, I94, y tareas, I147).

Bernhard declara haber experimentado este enfoque como aprendiz, durante su formación universitaria, en un curso de escritura creativa (B79). En su discurso se hace patente la relevancia de esta experiencia propia en la construcción de su concepto de EMT, de acuerdo con la llamada "estructura experimentada", de gran influencia en el sistema *BAK* (*beliefs, assumptions, knowledge*) de los profesores (Woods, 1996). Este profesor conoce y ha leído durante su periodo de formación como profesor bibliografía relacionada con la EMT y tiene una opinión positiva sobre este enfoque:

B80: und, also ich weiß, über die Dinge, die ich gelesen habe, dass das System noch besser klappen würde über einen handlungsorientierten Unterricht wenn sie das mitkriegen, aber da kommt wieder dieses diese Bedenken, da gebe ich vielleicht zuviel aus der Hand. Da weiß ich nicht, wie ich das so richtig zusammenfügen soll. Aber ich finde es sehr gut. Ich denke mal nur über handlungsorientierten Unterricht, das was ich selber gemacht hab', kann auch || ein || Lern- prozess stattfinden

B80: y, o sea yo sé, por las cosas que he leído, que el sistema funcionaría todavía mejor con enseñanza mediante tareas si se les da a ellos, pero ahí surge otra vez ese esa duda, quizás suelto demasiado las riendas. Ahí no sé muy bien cómo unir eso. Pero me parece muy bien. Pienso que sólo a través de una enseñanza mediante tareas, lo que yo mismo he hecho, puede || || tener lugar un proceso- de aprendizaje

Este fragmento de su entrevista muestra claramente las dificultades que un profesor relativamente nuevo en la profesión experimenta al intentar conjugar la teoría que ha aprendido en su formación inicial, que por otra parte corresponde a sus creencias sobre cómo se aprende una lengua, con la práctica docente cotidiana, en cuyo ejercicio se encuentra con algunos problemas: los ya mencionados en relación con el predominio de lo escrito en la evaluación, la relación no igualitaria con los colegas más experimentados y dificultades que

estriban en una organización escolar demasiado estricta y que quedan claramente reflejadas en este otro fragmento:

B58: ja, also, methodischer Art werd- ich ehm bin ich ein bißchen zu sehr festgelegt durch diese: Schulorganisation, also was für mich eigentlich nicht akzeptabel ist, aber da muss ich mich halten, das sind die 45 Minuten Einheiten ehm, weil es einfach Unterrichtssituationen gibt, wie Projektarbeit ehm, wo diese... wo mal ein Vormittag zur Verfügung stehen sollte ehm und das ist einfach nicht zu organisieren. Das wäre zu organisieren ehm am Schuljahresende und dann können- ist's halt wenn wenn man das organisiert, dann verliert es am Schuljahresende oft diesen Ernst- also die Ernsthaftigkeit. Schüler wissen, das machen wir jetzt nur weil Schuljahresende ist, das machen wir das halt so, was anderes fällt uns nix- nimmer ein, wir brauchen keine Schulaufgabe mehr. Ich habe ganz gerne, dass auch solche Projekte, wie Internet oder kochen, ist ja egal, auch ehm mit Ernsthaftigkeit während der Schulzeit betrieben wird. Und bei uns an der Schule ist es jetzt so, dass es nichtmal am Ende des ehm Schuljahres betrieben wird, weil man Angst hat, diese diese Stundenpläne aufzulösen. Also, wegzugehen von diesen 45 Minuten ehm °ist einfach zu schwer zu organisieren ||

B58: sí, o sea, [problemas] de carácter metodológico yo est- ehm estoy demasiado atado por esta: organización escolar, que en realidad para mí no es aceptable, pero que tengo que respetar, o sea las unidades de 45 minutos ehm, sencillamente porque hay situaciones en la enseñanza, como trabajo con proyectos ehm, en las que éstas... en las que uno tendría que poder disponer de una mañana y eso simplemente no se puede organizar. Eso se podría organizar ehm al final del curso y entonces pueden- es cuando se organiza, entonces al final del curso muchas veces pierde ese serio- o sea la seriedad. Los alumnos saben que eso lo hacemos ahora sólo porque es fin de curso, lo hacemos porque sí, no se nos ocurre nada- otra cosa, no necesitamos más exámenes. A mí me gusta que los proyectos así, como internet o cocinar, da igual, también ehm se lleven a cabo seriamente durante el curso escolar. Y en nuestra escuela ahora resulta que ni siquiera se hacen a fin de curso, porque hay miedo de desmontar estos estos horarios. O sea, que salirse de estos 45 minutos ehm °es demasiado difícil de organizar ||

Ésta es una clara crítica de Bernhard a la rigidez de los horarios escolares, que no le permiten llevar al aula enfoques metodológicos alternativos que requieran otra distribución del tiempo. Es decir, el único profesor que, por su formación y experiencia propia, maneja de forma explícita el concepto de EMT no se ve en condiciones de ponerla en práctica por problemas de organización escolar.

A esto, Bernhard añade otras dos dificultades que él ve en relación con este enfoque: el trabajo gramatical en la EMT y su papel como profesor, ya que no sabe hasta qué punto puede o debe "soltar las riendas" (B80). En cuanto al tratamiento de la gramática en el aula, Bernhard contrapone el querer "darles un sistema" a los alumnos (B79) a la EMT. Es muy probable que, durante su formación, este profesor todavía no haya tenido acceso al debate en torno a las llamadas "tareas formales", dentro del enfoque llamado *focus on form* (Doughty y Williams, 1998), que aboga por la realización de tareas de concienciación

gramatical en el aula, siempre dirigidas por objetivos comunicativos (Coronado González, 1998; Ellis, 1998; Ellis, Basturkmen y Loewen, 2002; Gómez del Estal y Zanón, 1999).

Sus dificultades en lo tocante a su papel como profesor en el marco de la EMT no son de extrañar, si tenemos presente el enfoque metodológico que él prefiere: "comunicativo, pero yo sigo llevando las riendas" (B35). Para que se lleve a cabo una comunicación auténtica en el aula Rod Ellis argumenta que "*the conditions call for the teacher to relinquish control of the teaching/learning process in favour of the pupil, and understandably few teachers are prepared to venture so far*" (Ellis, 1982: 77). Bernhard tampoco, ni por su todavía corta experiencia ni por la falta de apoyo que percibe por parte de sus colegas más veteranos.

Si a todo esto le añadimos los problemas ya mencionados en torno a la evaluación, que no tiene en cuenta procesos sino sólo resultados y que se limita prácticamente al ámbito escrito, podremos comprender esta lucha de Bernhard entre sus creencias sobre cómo se aprende una lengua y su formación inicial por una parte, y la realidad escolar a la que se enfrenta cada día, por otra.

En definitiva, estos datos confirman nuestra hipótesis inicial de que la EMT no ha sido experimentada como enfoque metodológico coherente por los alumnos investigados en este estudio, puesto que los profesores de secundaria a cuyas clases asistieron pertenecen a las generaciones profesionales representadas por Irmi y Karl-Heinz. Es muy posible que los alumnos de secundaria actuales tengan oportunidad de verse confrontados con alguna variante de este enfoque metodológico, aun cuando no podamos desdeñar las dificultades que experimentan los profesores de las nuevas generaciones, que han disfrutado de una formación más actualizada, como muestra el ejemplo de Bernhard. Sin embargo, nuevas corrientes parecen empezar a influir en este "clima pedagógico" en forma de propuestas que actualmente están recibiendo los profesores de secundaria, como la de crear "un concepto más dinámico" de la EMT (Reinartz, 2003: 323) con el objetivo explícito de acercar el "vivir" y el "aprender". Esto, sin duda, contribuirá a un clima más favorable a la EMT en los centros de secundaria alemanes.

7.2. CREENCIAS DE LAS ALUMNAS UNIVERSITARIAS: TRIANGULACION DE LOS DATOS PROCEDENTES DE LOS DIARIOS Y LAS ENTREVISTAS

El presente capítulo se dedica al análisis y a la discusión de los datos de cada alumna, de forma consistente con el enfoque etnográfico por el que hemos optado en este estudio. Este enfoque de investigación se centra en la elaboración de un "acto interpretativo", basado en la idea de que un análisis es *per se* una forma de transformación, puesto que pone el énfasis en determinados aspectos del fenómeno que se observa (Duranti, 1997).

El enfoque etnográfico de investigación concibe el análisis y la discusión de los datos como un proceso interactivo que se retroalimenta constantemente (Colás Bravo y Buendía Eisman, 1994; Gil, García y Rodríguez, 1995). Siguiendo este principio, la discusión de los datos de cada alumna incluye las referencias bibliográficas que consideramos pertinentes y tiene en cuenta el análisis de los datos realizados hasta ese momento, refiriéndose a ellos para identificar elementos recurrentes en el pensamiento de las alumnas. La investigadora, como principal "instrumento" de recogida y análisis de datos en el enfoque etnográfico, no puede ignorar las informaciones que va recibiendo y procesando, puesto que éstas enriquecen todo el proceso de investigación y contribuyen a hacer su descripción más densa (Geertz, 1973).

A continuación, presentamos el análisis de datos de cada una de las siete alumnas, respetando el orden cronológico en el que fue elaborado y redactado: Córdoba, Cuzco, Salamanca, Chile, Tijuana, Bolivia y Perú. Para cada una de ellas ofrecemos un análisis detallado, descriptivo e interpretativo de los datos que aportan en su diario y en su entrevista, seguido de un cuadro de análisis sintético pensado para visualizar su pensamiento en referencia a los diferentes temas que emergen de su discurso. Tanto el análisis redactado como el cuadro de análisis sintético abordan cada uno de los 16 temas que emergieron de la categorización inicial de los diarios, la percepción por parte de las alumnas del cambio en cuanto al proceso de aprendizaje-enseñanza durante el curso de ELE que realizaron, así como un tema específico para cada una de ellas, no establecido de antemano, sino elegido en función de su recurrencia y relevancia en el discurso oral y escrito de cada alumna.

El título de cada análisis está compuesto por el pseudónimo usado por cada alumna en esta investigación y una cita textual extraída de su discurso que nos parece especialmente caracterizadora de su pensamiento en torno a cómo se aprende una lengua extranjera.

7.2.1. CÓRDOBA: las "*barreras gramaticales*" o "*el miedo a decir algo mal*"

En el momento de la recogida de datos, Córdoba tiene 24 años y es alumna del octavo semestre de Ciencias Empresariales. Otras lenguas que ha estudiado

son: inglés (durante 9 años) y francés (durante 3 años). Además, la alumna se puede considerar bilingüe rumano-alemana, ya que vivió hasta los 9 años en Rumanía, de donde procede su familia. Córdoba cursó inglés y francés durante la etapa de secundaria (*Gymnasium*) y además realizó una estancia de un año en EEUU. Al hacer el curso intensivo de ELE durante el cual se recogen los datos no está estudiando ninguna otra lengua.

Córdoba es una persona locuaz y sociable (ella dice: "me gusta hablar"), al tiempo que reflexiva. Amplía mucho los datos de su diario en la entrevista, en la que muestra una gran disposición a colaborar con la entrevistadora y a construir un discurso que clarifique al máximo sus puntos de vista. La alumna construye su discurso muchas veces de forma vacilante, pero esto no se percibe al hablar con ella, dado que lo compensa muy bien con su locuacidad y su rico lenguaje no verbal, sino a la hora de leer la transcripción de su entrevista. Su opinión sobre el curso intensivo durante el cual escribió su diario es muy positiva. Su lenguaje gestual es abundante y expresivo.

Como en el caso de todos los demás alumnos, Córdoba escribió su diario durante el curso intensivo de español para principiantes al que asistió en septiembre de 2000. La entrevista esta alumna se hizo en junio de 2001 en la Facultad de Ciencias Económicas de Würzburg, donde ella estudia.

7.2.1.1. Actividades en el aula

Dentro de este tema se trata sólo el posicionamiento de los alumnos en relación a las actividades realizadas en el aula. Quedan excluidas las entradas de diario en las que los alumnos hacen una mera enumeración de las actividades realizadas ese día en clase. Este tema aparece sólo en los diarios, en los que los alumnos reflexionan de manera más inmediata sobre lo ocurrido cada día. Las entrevistas supone una visión retrospectiva más global y, por tanto, una reflexión más general.

En el diario de Córdoba sólo surge una vez este tema, hacia el final del curso. Se refiere a una actividad en la que los alumnos planifican un viaje a Madrid en grupos y elaboran unos carteles con las diferentes propuestas. Para Córdoba es importante practicar el sistema formal de la lengua (en este caso, conjugar verbos) casi sin ser consciente de ello. Para ella, la gramática es un factor de ansiedad, no un elemento facilitador en el proceso de aprendizaje de una LE. Por el contrario, la interacción oral, como la que se lleva a cabo en esta actividad, le parece un factor fundamental y muy beneficioso en dicho proceso.

7.2.1.2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad

7.2.1.2.1. Experiencia de aprendizaje en el aula

En su diario queda patente que la opinión de Córdoba sobre su experiencia de aprendizaje durante el curso intensivo es muy positiva. Los factores que inciden en su opinión son: atmósfera distendida, trabajo en grupos, variedad que aporta el uso de vídeos y una profesora motivadora y dinámica (21.09.00).

En la entrevista, Córdoba perfila los factores que ella considera importantes para aprender una LE, básicamente dos: tener "ganas" ("*Lust*") de aprenderla, lo que constituye su motivación básica, y una atmósfera de aprendizaje propicia (CO11).

Córdoba tiene una opinión tan positiva sobre el curso intensivo que refiere automáticamente varias preguntas a su experiencia de aprendizaje durante el mismo. Por ejemplo, cuando la entrevistadora plantea los siguientes temas: factores importantes para aprender una lengua (CO11), concepto de una buena clase de lengua (CO12), actividades más efectivas en clase de lengua (CO14, CO16), concepto de un buen profesor de lengua (CO34) e importancia de la relación con los otros aprendices (CO45). Se analizará cada uno de ellos en el apartado correspondiente, comenzando aquí con el primero de ellos.

Poder disfrutar de una atmósfera de aprendizaje propicia es un factor fundamental para Córdoba. Para describirla, usa nada menos que tres adjetivos a la vez, muy similares en su significado: "*nett*" (agradable), "*locker*" (distendida) y "*ungezwungen*" (natural). Como opuesto a esta constelación aparece inmediatamente el estudio de reglas gramaticales (todo ello en CO11). Como tantas otras veces a lo largo de su discurso, aquí también aparece la gramática como factor de ansiedad.

7.2.1.2.2. Motivación

Los factores que Córdoba menciona en su diario como favorecedores de su motivación son los siguientes:

- entender frases e instrucciones aunque no se entienda cada palabra (12.09.00)
- tener la posibilidad de probar algo en lugar de aprender primero la regla y después practicarla (12.09.00)
- al no conocer las reglas, no se tiene miedo a asumir riesgos (12.09.00)
- mezcla de gramática, música, conversación (14.09.00)
- ambiente distendido, trabajo en grupos y variedad que da el vídeo (21.09.00)
- énfasis en la expresión oral (28.09.00), sin "barreras gramaticales", es decir, sin miedo a decir algo mal
- tratamiento de temas culturales (28.09.00)
- aplicación práctica de lo aprendido (28.09.00)

La alumna hace un balance muy significativo el último día de curso:

Es war durch und durch ein motivierender Kurs. (28.09.00)

Ha sido un curso motivador por los cuatro costados.

En la entrevista, ante la pregunta por su motivación inicial para inscribirse en el curso intensivo, la alumna da una respuesta implicatoria (Stenström, 1994): su motivación no tiene orientación instrumental, sino integrativa (Gardner y Lambert, 1972). Otros alumnos de su misma facultad eligen hacer un curso de

estas características con el fin de adquirir una cualificación profesional más o como asignatura complementaria que contará en su nota final. Córdoba no; ella lo hace por interés puramente personal y por deseos de comunicarse con personas hispanohablantes.

Para la alumna es importante la experiencia personal de estancia en España como elemento que potencia su motivación. Su estrategia de escuchar la radio, a pesar de "no entender nada", simplemente porque la lengua española "suena bien" (CO7) es coherente con su afirmación de que su motivación de base y su punto de partida consiste en "tener ganas" ("*Lust*", CO11).

Los factores que Córdoba menciona en la entrevista como potenciadores de la motivación (CO11) son:

- una atmósfera de aprendizaje agradable y distendida, sin presión
- variedad de materiales y medios (música, películas, etc)
- tratamiento de temas culturales

7.2.1.2.3. Ansiedad

Ya en el segundo día del curso, en la entrada correspondiente de su diario, Córdoba establece una relación directa entre gramática y ansiedad: como no conoce ninguna regla, no tiene miedo de decir algo mal (12.09.00). Las "barreras gramaticales" ("*Grammatik-Schranken*", 28.09.00) impiden lanzarse a hablar, dificultan por tanto la comunicación. Evidentemente, la gramática es un potencial factor de ansiedad para la alumna, hecho que queda plasmado en esta entrada:

Heute hat M. die Grammatik-Offensive gestartet...

Mal sehen. Ich weiss nicht mehr, was Dativ usw. ist! (25.09.00)

Hoy M. ha lanzado el ataque gramatical...

Ya veremos. ¡Ya no sé lo qué es dativo, etc!

Es decir, la gramática (siempre concebida por ella como un conjunto de reglas) puede ser algo con lo que el profesor o la profesora la "ataque" como alumna. A pesar de ser una expresión figurativa, se puede constatar que Córdoba se siente "amenazada" por la gramática en la clase de LE. Este tema aparece también en su entrevista (CO51); lo trataremos con más profundidad en un apartado específico.

Otro posible factor de ansiedad para la alumna es no poder disfrutar de una atmósfera agradable y distendida durante el proceso de aprendizaje. De ahí que para ella sea muy importante la relación con los otros aprendices (CO45). Comentaremos más ampliamente este factor en el tema dedicado al factor humano.

Lo que para Córdoba no constituye en modo alguno un factor de ansiedad es el miedo a decir algo mal, el miedo al error; ella es consciente de que es un factor de ansiedad para otros aprendices, pero no para ella (CO54). Esto es coherente con el énfasis que pone la alumna en la expresión oral. Un tema

estrechamente ligado a éste es el que se ha planteado como tema clave de esta alumna: la capacidad de toma de riesgo. Se analizará al final.

7.2.1.3. Experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas

Tratamos bajo este epígrafe las experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas en los casos en los que los alumnos no hacen la comparación directa con su experiencia actual. Esta comparación directa se analiza posteriormente, en el apartado que trata la percepción de cambio metodológico.

En su diario, Córdoba trata tres temas relacionados con su experiencia anterior de aprendizaje de lenguas:

- El aprendizaje del vocabulario, cuya descontextualización en la enseñanza de lenguas escolar ella critica e interpreta como falta de sistema (15.09.00). Esta forma de aprender léxico le impide aplicar una de sus estrategias de aprendizaje preferidas: inferir vocabulario de la LE a través de sus conocimientos de otras lenguas (20.09.00).
- La relación de la lengua que aprende con otras lenguas: Córdoba encuentra parecido entre la sintaxis del español y la del rumano, lengua que conoce muy bien, por lo que se puede fiar (y se fía) de su intuición.
- La falta de práctica oral en la enseñanza escolar del inglés: la alumna critica como "tortura" (28.09.00) la frecuente práctica del dictado, que no le reportó nada para su estancia en EEUU. Sin embargo,

Das aktive "Sprechen" wurde uns nicht beigebracht. (28.09.00)

No nos enseñaron a hablar de forma activa.

Y precisamente es este último aspecto al que ella da más importancia cuando se aprende una LE. Esta crítica de Córdoba sugiere que su experiencia de estancia en un país cuya lengua ha estudiado la ha hecho ser consciente de que determinadas prácticas y actividades de aula no le son útiles para comunicarse en una lengua. Es éste un importante elemento de juicio al que ella recurre varias veces.

En la entrevista con Córdoba, surgen otra vez exactamente los tres temas expuestos en relación con sus experiencias anteriores de aprendizaje de una LE (CO22 y CO24; CO20; CO32). Ampliaremos el primero de estos temas en el apartado referido a la percepción del cambio metodológico y el segundo al analizar el tema sobre gramática. La importancia del tercer punto se trasluce en todo el discurso de la alumna, pero se hará hincapié en él en el apartado sobre interacción oral.

7.2.1.4. Progresos hechos y estadio del propio proceso de aprendizaje

Al principio y otra vez casi al final del curso intensivo (12.09.00 y 22.09.00), Córdoba escribe en su diario que tiene la sensación de no haber aprendido mucho, pero inmediatamente, en las entradas respectivas, corrige su impresión inicial y constata que su nivel de comprensión es bueno. Este aspecto es

coherente con su forma de aprender más bien global y con su capacidad de fiarse de su intuición y de su conocimiento de otras lenguas. Entran aquí en juego las destrezas receptivas.

La percepción de la propia competencia comunicativa y la ansiedad con respecto al uso de la lengua ejercen influencia directa en la voluntad de comunicarse (MacIntyre y Charos, 1996). Es interesante la aplicación de este concepto ("*willingness to communicate*" o *WTC*) al pensamiento de esta alumna. Según los mencionados autores, dicha voluntad aplicada a la LE está determinada por dos parámetros básicos: la percepción que tiene el alumno de su nivel de dominio de la LE y su falta de temor a hablar. Un aumento de las oportunidades de usar la LE influye directamente en la voluntad de comunicarse de un aprendiz. En el caso de Córdoba, podemos considerar que su *WTC* es alta, ya que percibe su nivel de competencia en español como adecuado a sus propósitos de interacción verbal (27.09.00), las posibilidades de usar la LE y de experimentar con ella le parecen motivadoras (28.09.00) y no siente ansiedad frente a la comunicación oral (CO54). La correlación más fuerte se da entre la voluntad de comunicarse en LE y la percepción de la propia competencia comunicativa (MacIntyre, Baker, Clément y Donovan, 2002). Según sugieren los autores, a menos ansiedad, el aprendiz percibe un nivel más alto de competencia comunicativa. Éste es el caso de Córdoba.

7.2.1.5. Estrategias de aprendizaje. Cómo se aprende

Córdoba escribe en su diario que la primera vez que recibe entrenamiento en estrategias de aprendizaje (ella las llama "métodos de aprendizaje", 14.09.00) es durante el curso intensivo. Hace alusión en tres entradas (14.09.00, 15.09.00 y 19.09.00) a una estrategia que la profesora les presenta y practica con ellos en el aula: el aprendizaje asociativo del léxico mediante mapas mentales. Es una estrategia que le causa un impacto positivo y a la que se refiere también en la entrevista (CO28). La analizaremos en el tema sobre vocabulario).

La clase ideal de lengua tiene para Córdoba dos elementos básicos que se repiten a lo largo de todo su discurso en la entrevista: la interacción oral en el aula y el tratamiento de aspectos culturales (CO12, CO13). Corresponden ambos plenamente con la percepción que ella tiene del curso; de ahí su opinión tan positiva (CO13).

En la entrevista, Córdoba responde a la pregunta por las actividades que ella considera como más efectivas en la clase de lengua no deteniéndose tanto en actividades en sí, como en la forma de realizarlas. En su opinión, el trabajo en grupos pequeños resulta muy efectivo por la cantidad y la calidad de la interacción que se genera, así como por la posibilidad que brindan de descubrir las propias carencias (CO16). Hay una actividad, basada en un trabajo en grupos para formular preguntas sobre varios textos, que a ella le parece especialmente efectiva. En términos didácticos, los factores (mencionados por ella en términos coloquiales) que confluyen en dicha actividad son: práctica de la comprensión lectora, interacción oral en el aula, práctica de la expresión

escrita, aprendizaje cooperativo y posibilidad de autoevaluación en el proceso de aprendizaje (CO16). Los dos últimos factores son característicos de la EMT. Los tres primeros implican la integración de las cuatro destrezas en el aula, propugnada no sólo desde el principio del enfoque comunicativo en sus diferentes variantes, sino incluso mucho antes, por Viëtor en el siglo XIX (Schröder, 1984). La intuición de la alumna se acerca por tanto a los postulados del enfoque comunicativo (Littlewood, 1981).

Córdoba es capaz de abstraer más aún y de abordar la cuestión de qué es aprender una lengua, sin que la entrevistadora le preguntara directamente por ello. Para ella hay una diferencia sustancial entre aprender otras materias y aprender una LE y es explicando esta diferencia cuando al mismo tiempo nos deja entrever su creencia sobre qué es aprender una lengua:

- E48: mm, empfindest du das auch als anders ehm auch vom vom LERNEN her, eine andere Geschichte, eine andere Kategorie als zum Beispiel Mathe, Englisch, Chemie, Physik
- CO48: auf alle Fälle, also ich glaube bei bei diesen naturwissenschaftlichen Geschichten ehm gibt's eine GRENZE, die man irgendwie mit mit Intelligenz erklären kann, also man versteht's oder man versteht's nicht, aber eine SPRACHE nicht, weil eine Sprache, das ist was das hat was mit Übung zu tun, mit mit Interesse ehm nicht mit Intelligenz, das glaube ich nicht, also im Endeffekt vielleicht irgendwann später, was was den Wortschatz betrifft, also wie wie gepflegt man sich ausdrückt, aber ich glaub' auch das kann man üben ehm deswegen glaube ich halt irgendwie eine Sprache kann JEDER lernen
- E48: mm, crees tú que eso es diferente ehm desde el punto de vista del APRENDIZAJE, otra cosa, otra categoría, que por ejemplo las matemáticas, el inglés, la química, la física
- CO48: seguro, o sea, yo creo que en todas estas cosas relacionadas con las ciencias naturales ehm hay un LÍMITE que se puede explicar de alguna manera con con la inteligencia, o sea, uno lo entiende o no, pero una LENGUA no, porque una lengua, eso es es tiene que ver con la práctica, con con el interés ehm no con la inteligencia, eso no lo creo, o sea, al fin y al cabo quizás un poco más tarde, en lo que se refiere al vocabulario, o sea, cómo de bien se exprese uno, pero creo que también eso se puede practicar ehm por eso creo que no sé una lengua puede aprenderla CUALQUIERA

Como, según Córdoba, el aprendizaje de una lengua se basa en la motivación y en la práctica comunicativa, no se necesita ninguna cualidad ni capacidad especial para aprender una LE. La motivación prima sobre la aptitud, como ya señala Dörnyei (2001a). La alumna expresa explícitamente la creencia de que todo el mundo puede aprender una lengua extranjera y en ella basa su crítica a la enseñanza escolar de LE, crítica que analizaremos en el apartado correspondiente a la percepción del cambio metodológico. Otros alumnos aluden a su aptitud o falta de aptitud para aprender una lengua; Córdoba no. En su discurso esta referencia carece de sentido.

En cuanto a la cuestión "sistema *versus* caos", es decir, en qué aspectos de una lengua la alumna precisa un sistema y en qué otros puede tolerar un cierto

"caos", entendido éste como flexibilidad y tolerancia a la ambigüedad, Córdoba no menciona ningún aspecto en relación con el "caos", pero sí en relación con el "sistema": la gramática, entendida como un "andamio" sobre el que se va sustentando la progresión en la lengua. Según la alumna, a nivel más avanzado, más "especialización" gramatical es necesaria.

Cuando Córdoba habla de "sistema" se refiere en realidad al concepto de progresión. El "andamio", en sus palabras también el "hilo conductor" (CO40), sería entonces la gramática. A pesar de que Córdoba se considera una alumna intuitiva, sí considera necesaria en su proceso de aprendizaje una progresión que vaya sustentándose en los conocimientos que se van adquiriendo (CO40). Como en el caso del vocabulario, una vez más aparece aquí la preferencia por el aprendizaje asociativo.

En definitiva, Córdoba cree que la práctica (que ella inmediatamente convierte en práctica oral, CO32) es el factor fundamental en el aprendizaje de una LE, el que le permite al aprendiz pasar de la traducción literal de la L1 a la LE a formular directamente enunciados en la LE (CO30). Esta afirmación es coherente con su aprendizaje basado en gran medida en la intuición y en la interacción oral.

7.2.1.6. Trabajo individual y autoaprendizaje. Yo como aprendiz

En dos entradas de su diario (13.09.00 y 14.09.00), Córdoba concreta su trabajo individual en el aprendizaje del vocabulario nuevo (se repite en las dos entradas), practicar la pronunciación y conjugar verbos. Lo seguido de las entradas y la ausencia de este tema en el resto del diario hace pensar que fueron éstas clases con gran cantidad de *input*, en las que la alumna experimentó una cierta ansiedad por la cantidad de trabajo que, en su opinión, tenía que afrontar. Al tema del vocabulario le dedicamos un apartado específico.

Citamos a continuación un fragmento de la entrevista, que nos parece una declaración de principios en cuanto al método personal para aprender lenguas de Córdoba y a su propia valoración de dicho método. La entrevistadora le pregunta si está satisfecha con la manera en que aprende lenguas extranjeras o si le gustaría cambiar algo.

CO10:[wie ich persönlich lerne] also, ehm || ich bin | eigentlich, was das Lernen betrifft eher jemand, der ehm nicht so viel Aufwand betreiben will ((zögernd)) und Sprachen lernen ist halt für mich ehm eigentlich eher mal so ein Zuhören und so ein Reden und deswegen ehm würde ich da nichts ändern wollen, weil was anderes wäre ja, dass ich mich also hinsetzen würde und dass ich konsequenter Vokabeln lernen würde oder halt auch mal in einem Grammatikbuch blättern und das mache ich dann eigentlich nur wenn ich was nicht verstanden hab' oder so, also insofern ich würde, glaube ich, eigentlich nichts ändern wollen, für mich ist das ganz gut so, ja

CO10: [como aprendo yo] o sea, ehm || yo soy | en realidad, en lo que a aprender se refiere más bien una persona que no quiere complicarse demasiado la vida ((titubea)) y aprender lenguas es para mí ehm en realidad más bien escuchar y hablar y por eso ehm yo no querría cambiar nada, porque otra cosa sería que yo me sentara y que estudiara vocabulario de forma consecuyente o que hojeara un libro de gramática y eso en realidad sólo lo hago si hay algo que no he entendido o así, o sea, entonces yo creo que no querría cambiar nada, para mí así ya está bastante bien, sí

He aquí una vez más los elementos recurrentes en el discurso de Córdoba en lo que se refiere a aprender una LE: gran relevancia de la interacción oral (escuchar y hablar) y actitud intuitiva más que estudio sistemático. Córdoba titubea al admitir que ella no está a favor de invertir mucho trabajo en el aprendizaje de una LE, pero por otra parte no desea cambiar. Por una parte, ella es una alumna con una alta voluntad de comunicarse y con una marcada necesidad de socialización en el aula y, por otra, el trabajo individual le llega a causar ansiedad. Es seguramente una conjunción de esos factores la que hace que no desee cambiar su forma de aprender una LE.

7.2.1.7. El factor humano: formas de organización social en el aula, percepción del papel del profesor, percepción y valoración de la interacción por alumnas

7.2.1.7.1. Formas de organización social en el aula

En una entrada de su diario (21.09.00) Córdoba menciona su preferencia por el trabajo en grupos, que ella asocia a la atmósfera distendida que percibe en el aula. En la entrevista, la alumna reitera su preferencia por el trabajo en grupos. El siguiente fragmento justifica por qué:

CO14: ehm ich glaub' die Gruppenarbeit, ne, GANZ SICHER die Gruppenarbeit, das war das Beste, dass man ehm vielleicht auch am Anfang so ein bisschen die Scheu verliert, was zu sagen, weil die anderen können es ja auch nicht besser, und ehm | in der Gruppe dann halt doch nicht ganz alleine ist, jeder weiss halt irgendwie ein bisschen was und ehm klar kommt dann dazu, dass man die Leute auch kennenlernt und sowas ja auch interessant ist, ehm aber die Gruppenarbeit das war ganz ganz sicher das | was mir am besten gefallen hat, wo wo es am besten das das Lernen ging immer

E15: ja, wo du das Gefühl hattest, das ist EFFEKTIV, also da [LERNE ICH VIEL] dabei

CO15: [ja]

CO14: ehm creo que el trabajo en grupos, no CON SEGURIDAD el trabajo en grupos, eso fue lo mejor, que uno ehm quizás pierda un poco el miedo del principio a decir algo, porque los otros tampoco saben hacerlo mejor, y uno ehm | no está completamente solo en el grupo, cada uno sabe un poquito y ehm claro, a eso se le añade que uno empieza a conocer a la gente y eso también es interesante, ehm pero seguro seguro que el trabajo en grupos fue | lo que más me gustó, donde donde se aprendía mejor siempre

E15: sí, donde tu tenías la sensación de que eso es EFECTIVO, o sea, así [APRENDO YO MUCHO]

CO15: [sí]

Queda claro que para Córdoba el trabajo en grupos es con seguridad es lo mejor desde dos perspectivas: lo que más le gustó y lo que le pareció más efectivo. El trabajo en grupos contribuye de forma decisiva a su socialización dentro del aula: por una parte, el grupo arropa y "protege" a la alumna; por otra, facilita el conocimiento mutuo y las relaciones interpersonales, factores muy apreciados por esta alumna. Pero hay un argumento más en favor del trabajo en grupos: Córdoba considera que sus posibilidades de autoevaluación y de control del propio proceso de aprendizaje son mayores con este tipo de trabajo, ya que no hay posibilidad de "escondarse" tras el pleno de la clase, así que ella es más consciente de las propias carencias (CO16).

7.2.1.7.2. Percepción del papel del profesor

La valoración que hace Córdoba de la profesora durante el curso intensivo es altamente positiva. En su diario (13.09.00 y 21.09.00), la alumna destaca la buena preparación de las clases por parte de la profesora (M.) y sus técnicas de aula. Considera que la profesora contribuye al buen ambiente de la clase. Para la alumna, la profesora tiene una función catalizadora de la socialización que tiene lugar en el aula. Transcribimos un fragmento representativo:

Allerdings trägt M. entscheidend zu diesem positiven Gefühl bei. Ich hatte sicherlich noch nie eine so motivierende und quirlige Lehrerin.

Por cierto, M. contribuye de forma decisiva a este sentimiento positivo. Seguramente nunca había tenido una profesora tan motivadora y tan vivaracha.

Es interesante constatar el uso de la palabra "Gefühl" (sentimiento), coherente con la actitud intuitiva con la que Córdoba aborda el proceso de aprendizaje de una LE. Utiliza el término "Lehrerin" (profesora, maestra), que es más bien propio de la enseñanza escolar y no de la universitaria, para la cual se usaría más bien el término "Dozentin" (persona docente). La alumna se siente guiada y arropada por la profesora; afectivamente se siente "bien" en el aula.

En la entrevista, la alumna deja claro lo que ella espera de un profesor de LE:

- que sea nativo, no porque le atribuya entonces una mayor competencia en la LE, sino porque entonces la lengua "suena mejor" y porque éste podrá entonces ofrecer informaciones interesantes sobre aspectos culturales de la LE (CO34)
- que esté motivado y que se implique, que no se limite a lo estrictamente necesario para la clase. Es significativo que la alumna ponga como ejemplo un desayuno que toda la clase organizó con la profesora durante el curso intensivo. Una vez más surge la socialización en un ambiente distendido (CO35).

Córdoba también aclara lo que le parece negativo en un profesor: el ser "profesoral" ("*lehrerhaft*", CO34), el hacer alarde de la autoridad que el papel de profesor le confiere. Inmediatamente apunta que su profesora del curso intensivo no era así. Córdoba necesita identificarse personalmente con la

profesora y que la profesora se identifique con ella como aprendiz, que se involucre de forma personal, que realmente quiera que ella aprenda:

CO36: also, was was halt auch schön ist, ist wenn man merkt, dass Interesse da ist ehm an einem LERNFORTSCHRITT, also wenn wenn man merkt, dass dass eben die Lehrerin oder der Lehrer Interesse hat, DASS man was lernt und und halt auch nachfragt eben ein bisschen... und nicht einfach nur im Endeffekt so sein Ding runterzieht, weil er halt dafür bezahlt wird, also das finde ich einfach schön

CO36: o sea, lo que también es agradable es cuando uno se da cuenta de que hay interés ehm por un PROGRESO EN EL APRENDIZAJE, o sea, cuando uno se da cuenta de que que la profesora o el profesor tiene interés EN QUE uno aprenda y y también pregunte o sea un poco... y al final no simplemente suelte su rollo, porque le pagan por ello, o sea, eso simplemente me parece agradable

7.2.1.7.3. Percepción y valoración de la interacción por alumnas

Tanto en su diario (27.09.00) como en la entrevista (CO45), Córdoba destaca el hecho de que los compañeros de curso son muy importantes para ella. Relaciona el proceso de socialización en el aula con el proceso de aprendizaje de una lengua: si no se hubiera entendido tan bien con sus compañeros, no habría estado tan motivada (CO45). Creemos que esta cita resume muy bien estas ideas:

CO45: [...] es war eine TOLLE Atmosphäre und jeder war wirklich dabei, jeder WOLLTE was lernen und ehm das ist doch, das ist für mich sehr wichtig [...]

CO45: [...] era un ambiente ESTUPENDO y todo el mundo estaba realmente concentrado, todos QUERÍAN aprender y ehm eso es, eso es muy importante para mí [...]

El énfasis en las palabras "ESTUPENDO" y "QUERÍAN" apoya la relación entre la atmósfera agradable y la motivación de aprender.

En resumen, el estilo de aprendizaje de Córdoba entraría dentro del que Knowles (1982, citado por Richards y Lockhart, 1994) considera como estilo de aprendizaje comunicativo, caracterizado porque los aprendices prefieren un enfoque social del aprendizaje, ya que necesitan interacción y trabajo en grupo. Además, no son partidarios de que el profesor demuestre demasiada autoridad, sino que prefieren una clase que funcione democráticamente.

7.2.1.8. Contenidos culturales

En el discurso de Córdoba en relación con este tema es fundamental el papel de la profesora como transmisora de información sobre la cultura de la LE (28.09.00). El tratamiento de aspectos culturales, entendidos como "cultura con minúsculas" o "cultura a secas" más que como "Cultura con mayúsculas" (Miquel y Sans, 1992), es un elemento que potencia la motivación de esta alumna.

Tanto en su diario como en la entrevista, la alumna relata cómo la profesora explicó cómo se celebran las Navidades en Uruguay, su país de origen. Es un tema éste que la profesora explica de forma especialmente emotiva, por su relación altamente afectiva con su país y con su familia, de la que se encuentra lejos; es muy posible que Córdoba, para la que la identificación con la profesora es tan importante, haya percibido este aspecto.

7.2.1.9. Gramática

Hemos constatado que un factor que claramente provoca ansiedad en la alumna es precisamente la gramática. Ya el segundo día del curso, la alumna se declara satisfecha porque:

Das Reden ist nicht verkrampft, da ich keine Regel kenne, gibt es keine "Angst" etwas falsch zu sagen. (12.09.00)

No hay inhibición al hablar, como no conozco ninguna regla, no hay "miedo" de decir algo mal.

Córdoba utiliza dos expresiones muy ilustrativas (también mencionadas en el apartado sobre la ansiedad) al referirse al papel que juega la gramática en su proceso de aprendizaje de una LE: el "ataque gramatical" ("Grammatik-Offensive", 25.09.00) y las "barreras gramaticales" ("Grammatik-Schranken", 28.09.00), es decir, "el miedo a decir algo mal" ("die Angst, etwas falsches zu sagen", 28.09.00). En la entrevista, Córdoba declara explícitamente su actitud intuitiva frente al aprendizaje de la LE, concretamente de la gramática:

E19: mm glaubst du, dass du Grammatik lernst, wenn du im Unterricht sprichst?

CO19: JA, anders lerne ich's nicht ((lachen)), also ich bin absolut der der Lerner, der halt im Sprechen Grammatik lernt. Ich kann die Regeln auch kaum sagen, ich weiss es dann halt, so ungefähr

E19: mm ¿crees que aprendes gramática hablando en la clase?

CO19: Sí, de otra manera no la aprendo ((risas)), o sea, yo soy absolutamente el el aprendiz que aprende gramática hablando. Apenas puedo decir las reglas, simplemente lo sé, más o menos así

La forma tan directa de contestar a la pregunta (en la que los otros alumnos generalmente vacilaron), el énfasis en la afirmación, el uso de la palabra "absolutamente" y el hecho de reirse son indicios de que la alumna se siente bien en su papel de aprendiz intuitivo. Confirma además que es una técnica que a ella le da buen resultado (CO20) y establece una antítesis que merece la pena analizar:

CO20: [ja] also so habe ich das früher mit dem Englischen immer gemacht und das- ja, war eigentlich ganz ok immer so... und deswegen ist für mich halt auch sprechen und hören recht wichtig, weil ich nicht so gerne Grammatik lerne

CO20: [sí] o sea antes yo siempre lo hacía así con el inglés y eso- sí, siempre estuvo bien así... y por eso para mí es muy importante hablar y escuchar, porque no me gusta mucho estudiar gramática

Córdoba ve dos formas de aprender una LE: una, "hablando y escuchando", es decir, utilizando la lengua para comunicarse; otra, "estudiando gramática", es decir, describiendo la lengua. Con esta afirmación, Córdoba diferencia entre un enfoque comunicativo de aprendizaje de la LE y un enfoque estructural, y además expresa su preferencia por el primero. Para ella, el aprendizaje de una LE debe partir de la práctica más que de la descripción de la lengua.

Una de las preguntas individuales que la entrevistadora planteó a Córdoba se refiere al hecho de que en su diario empezó a escribir sobre gramática hacia el final del curso, mientras que las entradas escritas al principio revelaban una actitud mucho más intuitiva. La alumna confirma los puntos ya analizados:

- Cuanto más se avanza, más gramática hay que aprender. Para ella, el curso cada vez está "MÁS CARGADO DE GRAMÁTICA" ("GRAMMATIKLASTIGER", CO51), expresión que, además, enfatiza.
- Su fuerte no es estudiar gramática sino hablar.
- Tener que estudiar gramática le produce ansiedad.

Según ella, la razón de escribir sobre gramática sólo al final del curso tiene que ver directamente con sus "remordimientos de conciencia" (CO51) por no estudiar la gramática como sus compañeros. "Estudiar" la gramática es uno de los trabajos individuales al aprender una LE.

7.2.1.10. Vocabulario

Al principio del curso la alumna está muy motivada, incluso para estudiar vocabulario (12.09.00); a mediados, constata que puede basarse en su conocimiento de otras lenguas al aprender vocabulario (20.09.00); hacia el final del curso siente ansiedad ante la gran cantidad de palabras nuevas que ha de aprender, algunas a su juicio irrelevantes (25.09.00). Esta crítica coincide con la ya comentada sobre el "ataque gramatical", por lo que puede ser que la alumna se viera un tanto desbordada al acercarse el final del curso, fase en la que inevitablemente sube el ritmo para poder cubrir el programa en el tiempo marcado.

En la tradición escolar bávara de aprendizaje de lenguas extranjeras, con el predominio de la enseñanza del latín en los centros de enseñanza secundaria (*Gymnasien*), uno de los trabajos individuales que han de realizar los alumnos regularmente es estudiar vocabulario, a ser posible todos los días una cantidad determinada de palabras. Los alumnos generalmente tienen un cuaderno de vocabulario en el que van anotando en dos columnas (LE-alemán) el léxico nuevo que va surgiendo en el aula y en los textos y ejercicios del manual. En casa, estudian ese vocabulario tapando primero una columna y diciendo la otra y al revés, hasta que lo han memorizado. El profesor suele preguntar el vocabulario nuevo en clase y hay pruebas escritas que lo evalúan. Por tanto, no es de extrañar que la mayoría de los adultos sigan utilizando esta técnica de aprendizaje. Córdoba explica detalladamente esta técnica en la entrevista (CO24 a CO28).

Por otra parte, ya hemos comentado en el apartado correspondiente la buena disposición de Córdoba a probar otras estrategias de aprendizaje, concretamente el aprendizaje asociativo de vocabulario mediante mapas mentales. La alumna también explica esta técnica, nueva para ella (CO28). Analizaremos su posicionamiento con respecto a ella en el apartado dedicado a la percepción del cambio metodológico.

7.2.1.11. Fonética/pronunciación

Este tema aparece sólo en el diario de Córdoba (13.09.00), que lo considera trabajo individual.

7.2.1.12. Destrezas receptivas: comprensión auditiva y comprensión lectora

Son estas destrezas las que hacen que Córdoba sea más consciente de sus progresos durante el curso (12.09.00 y 22.09.00). Hay que destacar la capacidad y la disposición de Córdoba para la comprensión auditiva global, intentando reconocer contextos, técnica que suele plantear problemas a los aprendices principiantes.

En la entrevista, a la hora de ordenar las cuatro destrezas (hablar, escribir, escuchar y leer) según la importancia que tienen para ella en el aula, Córdoba se decanta por este orden: hablar, escuchar, escribir y leer, con una cierta vacilación en las dos últimas, que soluciona anteponiendo "escribir" con el argumento de que quien sabe escribir, sabe también leer (CO18). La mayoría de las alumnas ordenaron de igual manera las destrezas: hablar, escuchar, leer y escribir. Córdoba invierte el orden de las dos últimas, aunque en realidad quizás lo hace por lo espontáneo de la situación.

7.2.1.13. Interacción oral

Córdoba no trata este tema en su diario, pero sí en la entrevista. La importancia que la alumna otorga a la interacción oral se confirma cuando la entrevistadora le pregunta en qué consiste para ella la clase ideal de LE:

CO12: also reden auf alle Fälle und vor allem ehm reden IN DER Sprache, also, nicht auf Deutsch oder so, sondern in der Sprache, sei es noch so einfach und dass man auch gezwungen wird, ehm selber zu reden und dass man gefragt wird, also im Endeffekt eigentlich eine Diskussion, insofern das halt geht [...]

CO12: o sea en todo caso hablar y sobre todo ehm hablar EN LA lengua, o sea, no en alemán o así, sino en la lengua, aunque sea algo muy fácil y que lo obliguen a uno ehm a hablar uno mismo y que a uno le pregunten, o sea, al fin y al cabo un debate, hasta donde sea posible [...]

Es interesante el énfasis que Córdoba pone en que en el aula se ha de hablar en la lengua meta, probablemente porque sus experiencias anteriores de aprendizaje de LE no siempre han sido así. Sugiere que una de las funciones

del profesor es la de "hacer hablar" a los alumnos, es decir, promover la interacción oral por medio de actividades comunicativas. A Córdoba no le importa tanto el nivel o el grado de dificultad de dicha interacción, sino simplemente que se produzca.

Ya hemos analizado la dicotomía establecida por la alumna entre "hablar" y "estudiar gramática", prefiriendo claramente lo primero porque se acerca más a su estilo de aprendizaje. En su opinión, puede compensar ese déficit en el estudio de la gramática mediante la interacción oral:

CO20:[...] und deswegen ist für mich halt auch sprechen und hören recht wichtig, weil ich nicht so gerne Grammatik lerne

CO20: [...] y por eso para mí hablar y escuchar es muy importante, porque no me gusta mucho estudiar gramática

De forma coherente con su creencia sobre lo que es aprender una lengua (véase el apartado sobre las estrategias de aprendizaje), basada en la motivación y en la interacción oral, Córdoba compara el aprendizaje de la L1 con la LE en lo que a relación entre gramática y comunicación oral se refiere:

CO49:[...] ich mein', ich verstehe deutsche Grammatik auch nicht, also mm und ich spreche es, glaube ich, eigentlich ganz gut und ehm das- glaube ich also sprechen und verstehen, das ist unabhängig davon...

CO49: [...] o sea, yo tampoco entiendo la gramática alemana, o sea mm y en realidad lo hablo, creo yo, bastante bien y ehm eso- creo yo o sea hablar y entender no tiene nada que ver con eso...

Para Córdoba, ése es un argumento según el cual cualquiera puede aprender una LE, sin que se necesite una capacidad especial para ello. Volveremos a este tema en el apartado dedicado a la percepción que tiene la alumna del cambio metodológico, ya que compara su experiencia del curso intensivo con su experiencia escolar de aprendizaje de LE.

7.2.1.14. Expresión escrita

Córdoba no trata este tema en su diario. En la entrevista, la alumna prima la interacción oral sobre la expresión escrita. Este hecho queda patente cuando cuenta cómo pone en práctica la técnica de los mapas mentales para aprender vocabulario, técnica que ha propuesto la profesora en clase:

CO28:[...] das habe ich dann auch versucht und das ging eigentlich ganz gut, aber dann auch ohne Schreiben, weil ehm ja ich ich hab' da wirklich nicht so: so sehr viel Wert erstmal drauf gelegt, sondern wirklich nur aufs Wissen und ehm dann habe ich das so gelernt [...]

CO28: [...] entonces también intenté eso y funcionó bastante bien, pero entonces sin escribirlo, porque ehm sí yo yo en realidad no le di tanta: tanta importancia al principio, sino realmente sólo a saberlo y ehm entonces lo aprendí así [...]

Córdoba lo que quiere es "saber" y no "escribir"; quiere "saber" para poder "hablar", y esta idea es absolutamente coherente con todo su discurso. Sin

embargo, a través de su experiencia de aprendizaje de LE es consciente de que en un marco instruccional (por contraposición al aprendizaje natural de una LE) se le suele dar importancia al "escribir"; por eso vacila tanto al admitir que ella no, que ella lo aprende de otra forma.

7.2.1.15. Uso de material/medios

En su diario, Córdoba hace referencia en varias entradas a que los vídeos o las canciones hacen más ameno el aprendizaje y más distendida la atmósfera (13.09.00, 14.09.00, 21.09.00). En la entrevista, la alumna reitera esta idea (CO11). Como muchos alumnos (y también profesores) Córdoba no percibe el uso de material didáctico como vídeos, canciones, etc como parte integral del curso, con la que se puede presentar *input*, practicar destrezas, plantear tareas, etc, sino como material complementario cuya función principal es hacer más ameno el proceso de aprendizaje ofreciendo variedad y apelando a la parte emocional del aprendiz.

7.2.1.16. Diario de aprendizaje

Aunque Córdoba no trata este tema en su diario, sí lo hace en la entrevista. Para ella es ésta su primera experiencia de escribir un diario. No es una actividad que decida hacer por propia iniciativa. Además, ella admite sinceramente que el escribir el diario cada día después de cuatro horas de clase a veces le parecía una carga. Esto es coherente con el hecho de que Córdoba es una alumna que prefiere la interacción oral a la expresión escrita, también en su L1.

Córdoba hace una auténtica reflexión en voz alta sobre la utilidad para ella de escribir un diario (CO1 a CO3) y pasa de no considerarlo útil para su proceso de aprendizaje a considerarlo como un instrumento de autoevaluación, no tanto como instrumento de reflexión propiamente dicho, aunque admite esa posibilidad. En el fragmento mencionado, de cierta dificultad discursiva, destaca el énfasis con el que Córdoba marca estratégicamente las diferentes partes de su discurso hasta que finalmente se queda con el argumento de la utilidad del diario como autoevaluación, no necesariamente de lo que se ha aprendido, sino de lo que se ha estudiado, es decir como instrumento de control del trabajo individual.

7.2.1.17. Percepción del cambio en cuanto al proceso de aprendizaje-enseñanza durante el curso de ELE

En este apartado se registra y analiza cómo perciben los alumnos el nuevo enfoque metodológico que se pone en práctica durante el curso intensivo: la enseñanza mediante tareas (EMT). Se van rastreando los mismos temas que en la primera parte, pero sólo aparecen reflejados aquéllos en los que cada alumno o alumna manifiesta expresamente dicha percepción de cambio.

7.2.1.17.1. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad

El aprendizaje inductivo concuerda con el estilo de aprendizaje de Córdoba, que prefiere experimentar antes que aprender reglas y luego practicarlas (12.09.00). Su estilo se enmarcaría en el modo de aprendizaje denominado "active experimentation" (Kolb, 1984), según el cual el aprendiz "hace" cosas con el fin de aprender, y en el estilo de aprendizaje de los "activistas" (Honey y Mumford, 1992), aprendices que se lanzan de lleno a nuevas experiencias, que se entusiasman ante las novedades y a los que generalmente les agrada relacionarse con otras personas.

Ya el segundo día de curso la alumna constata en su diario:

Es macht viel Spass. Das 'Lernen' ist anders aufgebaut. (12.09.00)
Es muy divertido. El "aprendizaje" está estructurado de otra manera.

Unos días después, Córdoba tiene sus dudas sobre si la facilidad que ella percibe para aprender viene del nuevo método o de su conocimiento de la lengua rumana. La alumna es consciente del objetivo de su diario y considera difícil analizar el método (21.09.00). Es significativa su actitud reflexiva.

El último día del curso, Córdoba hace un balance de las tres semanas comparando la experiencia de aprendizaje que acaba de vivir con otras anteriores:

Früher wurde so viel Wert auf Rechtschreibung gelegt, ich wurde mit Diktaten gequält. Während meines Aufenthaltes in den USA habe ich mit den Diktaten nix anfangen können. Das aktive "Sprechen" wurde uns nicht beigebracht.

Hier wurden wir zum Sprechen aufgehalten, das Ausdrücken (ohne Grammatik-Schranken, also Ansgt, etwas falsches zu sagen!) stand im Vordergrund. (28.09.00)

Antes se le daba mucha importancia a la ortografía, a mí me torturaron con dictados. Durante mi estancia en EEUU no me sirvieron de nada los dictados. No nos enseñaron a "hablar" de forma activa.

Aquí se nos ha animado a hablar, lo más importante era expresarse (¡sin barreras gramaticales, o sea, miedo a decir algo mal!)

Aparte de la expresión "barreras gramaticales", ya analizada en el apartado sobre gramática, vemos que la alumna percibe el hecho de que se potencie la interacción oral en el aula como algo muy positivo y útil. Córdoba establece un contraste entre la práctica del dictado, muy extendida en el ámbito escolar, y la de "hablar" de forma activa, es decir, no repetir estructuras, sino realmente tratar de expresar significados.

Para Córdoba, el nuevo enfoque metodológico, del que la profesora les ha hablado en clase, consiste básicamente en hablar más y hablar desde el principio, desde el nivel de principiantes absolutos (CO46). Es ésta sin duda una simplificación conceptual de la EMT; no obstante, también es cierto que una de las propuestas de este enfoque es precisamente aumentar tanto cantidad como calidad de la interacción oral en clase, no sólo entre profesor y aprendiz, sino sobre todo entre los aprendices, según el principio del

aprendizaje cooperativo, basado en la idea de que todos los aprendices pueden aprender de todos y no solamente del profesor. Indudablemente, teniendo en cuenta los datos ya analizados, este enfoque se adecúa al estilo de aprendizaje de Córdoba, basado en la interacción oral y en el trabajo en grupos.

Al hilo de sus ideas sobre el nuevo enfoque, la alumna hace una reflexión muy crítica sobre su experiencia escolar de aprendizaje de LE. Según ella, si existe un enfoque en el que los alumnos se pueden comunicar oralmente desde el primer día de clase, entonces todos pueden aprender una LE (ya hemos analizado esta idea anteriormente) y es absurdo decir que alguien "es malo en inglés" (CO46). Córdoba concreta aún más esta crítica:

CO47: weil ich mein', jedes Kind kann irgendwie eine Sprache lernen und insofern glaube ich, dass der Ansatz in der Schule einfach falsch ist, dass man so sehr- zu viel Wert auf Grammatik legt und und die Leute damit veunsichert und das Sprechen eigentlich nicht fördert, vielleicht auch weil die Lehrer das nicht besonders können und DA im Kurs habe ich einfach gemerkt, dass es GANZ ANDERS WAR [...]

CO47: porque, o sea, todos los niños pueden aprender una lengua y por eso creo que el enfoque en la escuela es simplemente malo, que se le dé tanta- demasiada importancia a la gramática y y se le provoque inseguridad a la gente y no se promueva el hablar, quizás porque los profesores tampoco saben hablar mucho y AHÍ en el curso me di cuenta de que ERA DE OTRA MANERA [...]

La alumna hace una dura crítica a los profesores de secundaria a los que, según ella, le falta preparación en el ámbito oral de la LE. Como contraposición, inmediatamente después, Córdoba explica en qué consiste ese "DE OTRA MANERA" que ha experimentado en el curso intensivo de ELE (CO47). Para ello, pone un ejemplo de algo que hacían frecuentemente en el aula: la profesora planteaba una actividad que había que solucionar mediante interacción oral, ponía una transparencia con los recursos de lengua necesarios para ello y, con ayuda de esos recursos, los alumnos realizaban la actividad. En el manual usado en dicho curso intensivo (Martín Peris y Sans Baulenas, 1997) este tipo de actividad capacitadora es característico de la primera parte de una secuencia, con el fin de familiarizar al alumno con los recursos y herramientas que va a precisar para resolver la tarea final que se le propone. Para un aprendiz como Córdoba, este tipo de actividad tiene la ventaja de que el alumno se puede concentrar totalmente en la interacción, puesto que los recursos lingüísticos (gramaticales o léxicos) los tiene constantemente presentes.

7.2.1.17.2. Estrategias de aprendizaje. Cómo se aprende

Ya durante la primera semana del curso intensivo, Córdoba señala en su diario que es la primera vez que aprende estrategias de aprendizaje, que ella llama "métodos de aprendizaje" ("*Lernmethoden*", 14.09.00). Si bien es cierto que el entrenamiento de estrategias de aprendizaje no es algo exclusivo de la EMT, sí hay que considerar que este tipo de enseñanza intenta promover

especialmente la autonomía de aprendizaje del alumno, que debe asumir responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje, y la presentación y práctica de estrategias de aprendizaje forma parte del concepto de este enfoque. De hecho, en el manual utilizado en el curso intensivo (Martín Peris y Sans Baulenas, 1997) hay un apartado dedicado a enseñar al alumno a "aprender mejor", en el que se presentan y explican diferentes estrategias de aprendizaje.

7.2.1.17.3. Vocabulario

Al preguntarle la entrevistadora si tiene un sistema para estudiar vocabulario, Córdoba explicita claramente su percepción de cambio durante el curso intensivo (CO22 y CO23): antes no tenía sistema para estudiarlo, pero durante el curso, sí. Antes, cuando no tenía sistema, estudiaba "lo que había" (CO24), aplicando la técnica ya explicada del vocabulario en dos columnas (oralmente y por escrito). Ahora intenta hacer mapas mentales formando campos semánticos, incluso sólo de forma oral (CO28). Su opinión sobre este sistema, nuevo para ella, es contundente:

CO28:[...] also das war bei mir schien mir logischer und besser
CO28: [...] o sea eso era para mí me pareció más lógico y mejor

7.2.1.18. Tema específico de la alumna: capacidad de toma de riesgo

Es éste un factor importante en la personalidad de Córdoba como aprendiz de una LE. Ya desde el primer día de curso, cuando otros alumnos manifiestan tener problemas con unas actividades que promueven más la interacción oral que en otros métodos y enfoques que ellos conocen de su experiencia escolar, Córdoba no siente ningún tipo de ansiedad:

Gleich zu sprechen nahm die Hemmung. (11.09.00)
Empezar a hablar en seguida nos quitó la inhibición.

Ya hemos aplicado el concepto *WTC* ("*willingness to communicate*", MacIntyre y Charos, 1996) al pensamiento de esta alumna (véase el apartado sobre los progresos hechos). Recordemos que las dos variables básicas que articulan este concepto son: la percepción que tiene el alumno de su nivel de dominio de la LE y la falta de temor a hablar, es decir, su capacidad de toma de riesgo. En el caso de Córdoba, esta capacidad es alta, contribuyendo asimismo a una alta voluntad de comunicarse. La alta capacidad de toma de riesgo de Córdoba está estrechamente relacionada con su concepto de la lengua como instrumento de comunicación y con su preferencia por la interacción oral, incluso en la L1.

El nivel de autoestima, más bien alto debido a la percepción que tiene Córdoba de su nivel de dominio de la LE, y su motivación de orientación integrativa son los dos factores determinantes de su alta capacidad de toma de riesgos (Beebe, 1983).

Los datos que aporta la entrevista con Córdoba nos muestran que ella es consciente de que otros aprendices no tienen su misma capacidad de toma de

riesgo (CO54). Durante el curso intensivo, los aspectos metodológicos que los alumnos perciben como nuevos constituyen un tema para ellos, incluso fuera de clase:

CO54:[...] wir haben uns ja auch darüber unterhalten, wie das denn so ist, dass man da sehr viel spricht und da haben andere aus dem Kurs gesagt, dass SIE teilweise mehr stu- also Struktur sage ich jetzt mal, im Endeffekt mehr Grammatikanleitungen lieber hätten [...]

CO54: [...] nosotros también hablamos de cómo es eso, de que ahí se habla mucho y entonces otros compañeros del curso dijeron que A ELLOS en parte les gustaría tener más est- o sea estructura, digo yo, en fin, más instrucciones gramaticales

Ella personalmente no tiene problemas con esto, no tiene miedo al error. Su justificación está clara y es coherente con su idea del papel de la gramática en la enseñanza escolar que ella ha experimentado:

CO55:[...] also bei mir war's eigentlich immer so, dass ich mich gefreut hab', dass es so ist, dass man halt viel spricht, weil ich halt meine Schwäche eher in Grammatik sehe, also im Lernen [...]

CO55: [...] o sea en mi caso yo siempre me alegré de que fuera así, de que uno hablara mucho, porque yo más bien veo la gramática como mi punto débil, o sea, estudiar [...]

Una vez más identifica "gramática" con "estudiar" y con la ansiedad que le causa. La alumna es muy reflexiva en este aspecto y sabe perfectamente que otros aprendices lo perciben de manera diferente. Asimismo, sabe diferenciar entre su experiencia escolar de aprendizaje de LE y el curso intensivo que acaba de hacer.

CÓRDOBA
TRATAMIENTO GENERAL DE CADA TEMA

TEMA	DIARIO	ENTREVISTA
1. Actividades en el aula.	Actividades basadas en gramática le causan ansiedad. Actividades con interacción oral favorecen su aprendizaje.	No aparece este tema.
2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad.	Datos coherentes. Experiencia de aprendizaje muy positiva durante el curso intensivo, basada en: atmósfera de aprendizaje agradable, trabajo en grupos, variedad de medios, profesora motivadora, ausencia de presión en cuanto a contenidos gramaticales, tratamiento de temas culturales, buena relación con los compañeros. Escenario de aprendizaje ideal que favorece su motivación: aprender inductivamente y basándose en la comprensión global, variedad de materiales y medios, énfasis en la expresión oral y tratamiento de temas culturales. Todo ello en ambiente relajado y favorable a la toma de riesgos. Motivos de ansiedad: predominio de la gramática y atmósfera tensa. No es motivo de ansiedad: miedo al error.	
3. Experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas.	Datos coherentes. Aspectos que surgen: aprendizaje del vocabulario, intuición como recurso fiable de aprendizaje, importancia de la práctica oral en el proceso de aprendizaje de la LE.	
4. Progresos hechos y estadio del propio proceso de aprendizaje.	Datos coherentes. Factores que interactúan: percepción que tiene Córdoba de su competencia comunicativa, posibilidades de interacción oral en L2 y falta de ansiedad para comunicarse en L2. Córdoba muestra una alta voluntad de comunicarse (" <i>willingness to communicate</i> " o <i>WTC</i>). Dado que su nivel de ansiedad es bajo, aumenta el nivel de competencia comunicativa que percibe la alumna.	
5. Estrategias de aprendizaje. Cómo se aprende.	Datos coherentes. Córdoba considera que cualquiera puede aprender una LE, que no se requiere una capacidad especial; sólo motivación y práctica comunicativa. Por eso, aprender una lengua no es igual que aprender otras materias. Está abierta a nuevas estrategias de aprendizaje. La interacción (básicamente oral) y la inmersión en la cultura meta son los pilares fundamentales de su proceso de aprendizaje, además de dos elementos muy motivadores. Su escenario de aprendizaje ideal se completa con su preferencia por el trabajo en grupos y por la integración de destrezas. Córdoba necesita una progresión sistemática con la gramática como andamio que sustenta el avance.	

	La intuición de Córdoba se acerca mucho a los postulados didácticos del enfoque comunicativo.	
6. Trabajo individual y autoaprendizaje. Yo como aprendiz.	<p>Datos coherentes en los que se refleja la actitud comunicativa de la alumna al aprender una LE. El trabajo individual puede ser factor de ansiedad, de forma coherente con su alta voluntad de comunicarse y necesidad de socialización en el aula. Para ella, la lengua es comunicación y quiere aprenderla comunicando y socializándose en el aula.</p> <p>Córdoba está satisfecha con su forma de aprender una LE.</p>	
7. El factor humano: formas de organización social en el aula, percepción del papel del profesor, percepción y valoración de la interacción por alumnas.	<p>Datos coherentes.</p> <p>El trabajo en grupos es agradable, porque contribuye a la socialización en el aula, y efectivo, porque facilita el control del propio aprendizaje.</p> <p>La profesora es un elemento afectivo y de identificación muy importante. Su función es profesional y personal, ya que debe acortar la distancia alumno-profesor y tener interés personal en que el alumno aprenda. No debe hacer alarde de autoridad.</p> <p>Es muy importante la relación personal con los compañeros; es un factor de motivación. La profesora influye positivamente en el proceso de socialización en el aula.</p>	
8. Contenidos culturales.	<p>Datos coherentes.</p> <p>El tratamiento de aspectos culturales es un factor de motivación muy importante. Llega a ser incluso un factor de identificación con profesora y compañeros.</p>	
9. Gramática.	<p>Datos coherentes.</p> <p>A más gramática, más ansiedad. La gramática rompe la actitud intuitiva de Córdoba al aprender una LE y constituye una barrera para la comunicación, pero cuanto más se avanza en el proceso de aprendizaje, más gramática hay que estudiar. Córdoba prefiere el enfoque comunicativo al estructural.</p>	
10. Vocabulario.	<p>Datos coherentes.</p> <p>El estudio del vocabulario es un trabajo individual. Córdoba aplica estrategias que aprendió en la escuela (aprendizaje "lineal" del léxico), pero prueba otra nueva (aprendizaje asociativo con mapas mentales).</p>	
11. Fonética/pronunciación.	Forma parte del trabajo individual de Córdoba.	No aparece este tema.
12. Destrezas receptivas: comprensión auditiva y comprensión lectora.	Mediante ellas, Córdoba es consciente de sus progresos. Tiene capacidad de comprensión auditiva global.	Piensa que las destrezas productivas aparecen después que las receptivas.
13. Interacción oral.	No aparece este tema.	Es la destreza más importante para ella. Establece dicotomía entre interacción oral y estudio de la gramática. La lengua es un instrumento para comunicarse (oralmente).

14. Expresión escrita.	No aparece este tema.	Es menos importante que la interacción oral.
15. Uso de material/medios.	Datos coherentes. La función de material/medios es hacer más ameno el proceso de aprendizaje y más distendida la atmósfera en el aula.	
16. Diario de aprendizaje.	No aparece este tema.	Es su primer diario y lo ve como un instrumento útil de control del trabajo individual.

PERCEPCIÓN DE CAMBIO EN CUANTO AL PROCESO DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA DURANTE EL CURSO DE ELE

TEMA	DIARIO	ENTREVISTA
2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad.	Datos coherentes, que sugieren que la EMT se adecúa bien al escenario de aprendizaje preferido por la alumna, porque incluye estos aspectos que ella valora positivamente: énfasis en la interacción oral en el aula, concepto comunicativo de la gramática, actividades capacitadoras de carácter comunicativo, aprendizaje inductivo y potenciación del aprendizaje cooperativo. Crítica de la enseñanza escolar de LE por basarse en descripción de la lengua y en ámbito de la lengua escrita. Crítica a los profesores de secundaria por su falta de preparación en su capacidad de expresarse oralmente en LE.	
5. Estrategias de aprendizaje. Cómo se aprende.	Valoración positiva del entrenamiento en estrategias de aprendizaje de vocabulario.	No aparece este tema.
10. Vocabulario.	Datos coherentes. Valoración positiva, por su utilidad, del entrenamiento en estrategias de aprendizaje de vocabulario mediante la formación de campos semánticos y uso de mapas mentales.	

TEMA ESPECÍFICO DE LA ALUMNA

TEMA	DIARIO	ENTREVISTA
Capacidad de toma de riesgo	Datos coherentes. Córdoba tiene una alta capacidad de toma de riesgo, proveniente de su concepción de la lengua como instrumento de comunicación y de su preferencia por la interacción oral. Córdoba es consciente de que otros aprendices tienen una capacidad de toma de riesgo más baja que la suya.	

7.2.2. CUZCO: "*Era una enseñanza viva*"

Cuando se recogen los datos, esta alumna tiene 24 años y está cursando sus estudios de Filología (alemán y francés) por dos vías: una para conseguir el título de *magister* y la otra para formarse como profesora de enseñanza secundaria (*Gymnasium*) de lengua y de francés. Su lengua materna es el alemán. Como lenguas extranjeras en el colegio aprendió inglés (durante 7 años), latín (también 7 años) y francés (5 años). En la universidad, además del curso intensivo de ELE en el marco del cual se recogen los datos, sigue también cursos de francés.

A pesar de seguir una formación como profesora de secundaria, Cuzco declara que no es su intención dedicarse a esta profesión, sino que le gustaría enseñar a adultos. En varias ocasiones de la entrevista la alumna compara su experiencia como alumna de Filología y como alumna en el curso intensivo de ELE. A Cuzco le gusta aprender lenguas y está muy motivada para aprender español. Su actitud se puede calificar de entusiasta. En general, Cuzco da la impresión de ser una persona extrovertida y sociable.

Tanto el discurso oral como el escrito de Cuzco la caracterizan como una persona que tiene tacto y que busca formas de expresión que no resulten en una crítica ofensiva. No obstante, Cuzco es una persona crítica: en varias ocasiones se critica a sí misma o a sus compañeros del curso como aprendices y también hace una crítica abierta de sus estudios de filología.

Como los demás alumnos, Cuzco escribió su diario durante el curso intensivo de español para principiantes al que asistió en septiembre de 2000. La entrevista con esta alumna se hizo en julio de 2001 en el despacho de la investigadora.

7.2.2.1. Actividades en el aula

Cuzco escribe sólo en el tercer día del curso intensivo sobre actividades concretas realizadas en el aula, concretamente sobre actividades que a ella no le gusta hacer: *drills* para practicar determinadas estructuras y actividades de autoevaluación. A los *drills* ya está acostumbrada (13.09.00); su crítica es bastante suave, porque los considera necesarios al principio, con el fin de poder automatizar algunas estructuras. La alumna escribe esto después del tercer día de clase porque es cuando se da cuenta de que, al comenzar la segunda secuencia del manual que se usa en el curso (Martín Peris y Sans Baulenas, 1997), el ritmo se hace más rápido, lo cual se acerca más a sus expectativas (13.09.00). No es de extrañar que no sea partidaria de los *drills*, puesto que su deseo es, como manifiesta en la entrevista (C4) comunicar sus propias ideas en la LE (Beebe, 1983).

Trataremos las actividades de autoevaluación en el apartado dedicado a la percepción del cambio metodológico, ya que las consideramos como parte integrante de un enfoque metodológico innovador, que tiene como objetivo la autonomía del aprendiz.

7.2.2.2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad

7.2.2.2.1. Experiencia de aprendizaje en el aula

La experiencia de aprendizaje de Cuzco durante el curso intensivo de ELE es altamente positiva desde el principio (11.09.00) hasta el final (28.09.00), por lo que el curso potencia su motivación. Dicha experiencia es más positiva durante la primera y la última semana del curso y menos durante la segunda, en la que hay problemas de adaptación de los alumnos al ritmo que impone la profesora, así como pequeñas dificultades en la dinámica de grupo (20.09.00 y 21.09.00).

Cuzco es una alumna realista, que considera este curso como una base que después habría que ampliar y consolidar, en gran medida con trabajo individual (28.09.00). Sus expectativas en cuanto al curso se adaptan a ese principio. Eso hace que la alumna sea consciente de que ni el curso ni la profesora le pueden dar todo lo que ella necesita como aprendiz de la LE. Ella está dispuesta a asumir responsabilidad, tanto en lo que se refiere al trabajo individual (y no se siente bien cuando tiene la impresión de no haberse esforzado lo suficiente, 21.09.00), como en lo que se refiere a su participación en clase o la de sus compañeros (20.09.00).

Para Cuzco es muy importante estar inmersa en una atmósfera de aprendizaje agradable y distendida (12.09.00). La profesora y los compañeros son los elementos integrantes de dicha atmósfera que ella valora especialmente. Su grado de identificación con la profesora es alto (trataremos este punto en el apartado correspondiente) y su percepción y valoración del aprendizaje cooperativo (trabajo en parejas y en grupos), muy positivo, no sólo por ser motivador, sino también eficaz (C40, C47).

Otros elementos secundarios que también contribuyen a una experiencia de aprendizaje positiva son: elementos externos al curso (falta de tiempo para la preparación, 20.09.00 y 21.09.00), variedad de materiales y medios empleados (C80).

Para Cuzco, el elemento base que desencadena todo el proceso es su propia motivación como alumna (C11). El círculo se cierra teniendo en cuenta que una experiencia de aprendizaje positiva fomenta su motivación. Por tanto, hay una interacción de retroalimentación entre estos dos elementos.

Cuzco emplea una metáfora para describir el tipo de enseñanza que ella considera ideal para aprender una LE y que al mismo tiempo aplica al curso intensivo de ELE: "lebendiger Unterricht" ("enseñanza viva", C81). Se puede describir de esta forma: enseñanza que promueve un aprendizaje activo, dinámico y comunicativo, que fomenta la colaboración de los aprendices en el aula y que requiere la implicación, tanto intelectual como afectiva, de los mismos.

Su concepto de "enseñanza viva" es plenamente aplicable al curso intensivo de ELE; no así a sus estudios de filología, con los que se siente bastante decepcionada (C12 y C13).

7.2.2.2.2. Motivación

Éstos son los factores que Cuzco menciona en su diario como favorecedores de su motivación:

- atmósfera agradable; buena relación con compañeros y profesora (12.09.00, 27.09.00)
- ritmo no demasiado lento y adecuado a lo que ella se cree en condiciones de aprender en términos de gramática y vocabulario (13.09.00, 14.09.00)
- la comparación del curso de ELE con sus estudios de filología, que ella percibe como decepcionantes (18.09.00)
- progresos hechos durante el curso (19.09.00, 28.09.00)
- trabajo en parejas y en grupos (13.09.00)
- tratamiento de contenidos culturales sobre Latinoamérica (13.09.00)
- trabajo con canciones (14.09.00)
- el material adicional empleado (14.09.00) y en general el manual (25.09.00)

La última frase del diario de Cuzco nos parece muy significativa como balance del curso intensivo de ELE:

Ja, was soll ich noch sagen, es war ein toller, abwechslungsreicher Anfänger-spanischkurs!!! (28.09.00)

Bueno, qué más puedo decir, ¡¡¡ha sido un curso de español para principiantes estupendo y variado!!!

El objetivo de Cuzco al hacer el curso es básicamente comunicativo y sobre todo relacionado con la lengua oral (C4), seguramente en gran parte estimulado por una primera estancia en España. Su motivación es integrativa (Gardner y Lambert, 1972). Aunque en algún momento parecía que a ésta se le podría añadir una motivación de tipo instrumental (ampliación de estudios de ELE con vistas a un posible futuro profesional, C4), lo cierto es que todo el entusiasmo y la motivación no fueron suficientes para que Cuzco pudiera seguir aprendiendo español después del curso intensivo. Se lo impidió la falta de tiempo (C81).

También en relación con el tema de la motivación, Cuzco establece en su diario una relación abierta con sus estudios de filología de la que, como en las otras ocasiones, estos salen en desventaja:

Da ich Deutsch/Französisch LA Gymnasium studiere und nicht so ganz glücklich bin mit meinem Studium (und auch etwas enttäuscht), bin ich umso mehr motiviert, was diesen Spanischkurs angeht. (18.09.00)

Como yo estudio formación de profesores de secundaria para lengua y francés (Gymnasium) y no estoy muy contenta con mis estudios (y además algo decepcionada), tanto más estoy motivada en lo que se refiere a este curso de español.

En definitiva, Cuzco considera que la motivación ("Begeisterung", entusiasmo) es un factor esencial que espera del profesor (C34) y que ella está dispuesta a aportar como alumna (C40).

7.2.2.2.3. Ansiedad

En contraste con otros alumnos, a Cuzco no le preocupa un ritmo más bien rápido, sino todo lo contrario, lo que puede llegar a causarle ansiedad es un ritmo demasiado lento (13.09.00 y 14.09.00). En esto influye el hecho de que ella tiene unos conocimientos básicos de español, así como amplia experiencia en el aprendizaje de una LE (sobre todo de otra lengua románica: el francés).

En general, Cuzco considera su nivel de ansiedad como muy bajo o casi inexistente durante todo el curso, y así lo declara en la entrevista (C48 y C49). Sin embargo, durante la segunda semana, Cuzco acusa un ligero descenso en su motivación y un aumento de su nivel de ansiedad, bien cuando no puede prepararse las clases como ella quiere (20.09.00 y 21.09.00), bien porque no funciona la dinámica de grupo, ni ella misma ni sus compañeros se implican ni se esfuerzan, lo que hace bajar mucho el ritmo de la clase.

Si, como ya hemos visto, Cuzco prefiere un tipo de enseñanza comunicativa, activa y dinámica, con intensa colaboración entre los aprendices e implicación intelectual y afectiva de los mismos, resulta coherente que sienta ansiedad cuando alguno de estos factores (o incluso varios) falla. El peor caso es cuando la falta de implicación de los alumnos lleva a un descenso del ritmo de la clase:

Wir waren ein richtig müder, "lahmarschiger" Kurs heute. Sie ist mit dem Stoff zu weit hinterher und kann nicht weitermachen, weil wir all die ande[re]n Dinge noch nicht richtig können und uns aber heute alle nicht richtig angestrengt haben. Mich hat es auch total genervt, wie fade die meisten heute waren. Ich nehme mich auch auf keinen Fall da aus, ich mache bestimmt dieselben Fehler, aber es ist irgendwie echt etwas nervig, wenn alle so "transusig" rumsitzen, nicht mitkriegen, wenn sie drankommen und dann noch viel zu leise, kaum hörbar etwas flüstern – es ist doch schließlich genauso richtig oder falsch, wenn man es etwas lauter, für die Allgemeinheit verständlich sagt. Es war alles irgendwie sehr zäh und langsam dadurch. (20.09.00)

Hoy hemos sido un curso cansado de verdad y "más lento que una tortuga". [La profesora] lleva retraso con la materia y no puede seguir, porque todavía no sabemos bien todas las otras cosas y además tampoco nos hemos esforzado hoy. A mí también me ha sacado de quicio lo sosos que han estado la mayoría hoy. Yo no me excluyo, de ninguna manera, yo seguro que cometo las mismas faltas, pero de verdad que es un poco enervante que todos estén como "aplatanados" y no se den cuenta cuándo les toca y encima hablen tan bajo y murmullen algo que casi no se oye – si resulta que estará igual de bien o mal si uno lo dice un poco más alto, para que lo puedan entender todos. Y por eso todo ha sido muy lento y aburrido.

Llama la atención la crítica que hace la alumna de su propio comportamiento y del de los compañeros. En ningún momento culpa de esta situación a la

profesora, todo lo contrario, la justifica. Veremos más adelante que el grado de identificación de Cuzco con la profesora es muy alto.

Si bien es cierto que Cuzco confirma que la profesora ha aumentado el ritmo hacia la mitad del curso ("im Schnelldurchlauf", a cámara rápida, 21.09.00) y que hay un ligero cambio en el enfoque de las actividades (menos actividades en grupo, que la alumna considera efectivas y motivadoras), su prioridad, igual que la de la profesora, es cubrir el programa previsto (21.09.00). Una vez más, Cuzco se pone de parte de la profesora.

7.2.2.3. Experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas

Cuzco no trata este tema en su diario y en la entrevista lo hace sólo brevemente cuando la entrevistadora le pregunta directamente. En contraste con otros alumnos, la alumna no parece evocar directamente su experiencia escolar de aprendizaje de una LE al aprender lenguas en la universidad. Una razón de esto puede ser que para otros alumnos la experiencia de aprendizaje importante e inmediatamente anterior a la del curso intensivo de ELE es su experiencia escolar. En el caso de Cuzco esto es diferente porque ella estudia francés en la universidad.

Del análisis de los datos que emergen en la entrevista podemos deducir que Cuzco no está muy convencida de que haya una innovación didáctica rotunda en el contexto escolar dirigida hacia lo que ella llama "enseñanza viva". En todo caso, el hecho de que haya ya señales que apunten en esta dirección depende siempre del profesor (C52).

7.2.2.4. Progresos hechos y estadio del propio proceso de aprendizaje

Creemos que este fragmento de una entrada del diario de Cuzco escrita el último día del curso intensivo de ELE refleja muy bien su pensamiento respecto al estadio del proceso de aprendizaje en el que se encuentra:

Ich denke, daß ich jetzt auf jeden Fall Grundlagen habe, auf die ich aufbauen kann. Aber ich weiß auch, daß ich noch viel wiederholen, neu lernen muß. Sowohl für die Klausur, als auch für den nächsten Kurs. (28.09.00)

Creo que ahora seguro que tengo una base que puedo ampliar. Pero también sé que tengo que repasar y aprender mucho. Tanto para el examen como para el próximo curso.

El fragmento refleja el realismo de Cuzco como persona experimentada en el aprendizaje de una LE: el curso es una base, pero le falta mucho todavía. Y en eso que le falta en su proceso de aprendizaje juega un papel muy importante el trabajo individual. Además, hay dos motivos por los que aprende: porque quiere superar el examen del curso y porque quiere tener suficientes conocimientos para el curso siguiente.

La alumna se siente motivada por el hecho de estar en un punto de su proceso de aprendizaje que ya le permite comunicarse a un nivel básico. Y ya hemos visto que comunicarse es su objetivo primordial.

Una de las formas de ser más consciente del propio proceso de aprendizaje y de los progresos realizados es realizar actividades de autoevaluación, tal y como se plantean en el manual utilizado en el curso intensivo (Martín Peris y Sans Baulenas, 1997). A Cuzco le desagrada este tipo de actividad, porque no está acostumbrada a hacerlas y porque no les ve demasiada utilidad. Comentamos más ampliamente este aspecto en el apartado referido a la percepción del cambio metodológico en relación con las actividades en el aula.

7.2.2.5. Estrategias de aprendizaje. Cómo se aprende

Es en este apartado donde se hace más patente la dicotomía que se establece para Cuzco entre sus estudios de filología (*magister* y formación de profesores) y el curso intensivo de ELE en cuyo marco se recogen los datos de la presente investigación. En esa comparación, siempre salen perdiendo sus estudios de filología, porque, en opinión de esta alumna, prima en ellos demasiado la reflexión formal de la lengua en lugar de un uso comunicativo de la misma, que es lo que a lo que ella aspira. A lo largo de este apartado veremos varios aspectos de esta dicotomía.

En su diario, Cuzco ya nos aporta datos que sugieren que el uso de medios y materiales variados favorece su proceso de aprendizaje y que su objetivo es "saber usar la lengua y saber expresar y comprender contenidos" (18.09.00), es decir, un uso significativo y comunicativo de la LE (Littlewood, 1981). Critica de forma muy directa sus estudios de filología, porque en ellos la traducción juega un papel crucial, ya que una parte importante del primer examen de Estado (*Staatsexamen*), que cierra la parte teórica de los estudios de formación de profesores de secundaria (*Lehramt*), está integrada por traducción directa e inversa de textos con un alto grado de dificultad. Cuzco contrapone "traducir" a "saber usar la lengua". En términos de metodología es ésta la contraposición que se establece entre el método gramática-traducción y el enfoque comunicativo (Sánchez, 1997).

Cuzco también nos aporta información sobre estrategias de aprendizaje usadas por ella (18.09.00) para aprender vocabulario con ayuda de fichas y para la comprensión lectora. Cuzco aplica de forma espontánea e intuitiva estrategias de comprensión lectora consideradas eficaces por numerosos autores (Alderson y Urquhart, 1984; Colomer y Camps, 1991; Denyer, 1998; Fernández, 1991; Greenall y Swan, 1986; Mendoza, 1998; Nuttall, 1988; Solé, 1987 y 1992) tales como: tener siempre en cuenta el contexto en el que aparece el texto, activar conocimientos previos y apelar al conocimiento del mundo del aprendiz. Ella consigue su objetivo de comprender el texto; sin embargo, tiene la impresión de que no es suficiente, de que en realidad debería, además, extraer información lingüística sobre el texto para ampliar su reflexión formal sobre la lengua (C9). La entrevista corrobora esta idea de que los textos han de ser también fuentes de conocimiento lingüístico. Es éste un ejemplo de cómo la instrucción formal puede también modificar las estrategias de un aprendiz, aunque en principio éstas sean perfectamente adecuadas a su objetivo.

Cuzco alude a tres factores básicos para aprender una LE (C11): estar motivada ella como alumna, poder disponer de un manual atractivo y conectar con el profesor. Este último factor está directamente ligado con la motivación. Lo analizaremos más ampliamente en el apartado correspondiente.

Las actividades que Cuzco considera efectivas y favorecedoras de su proceso de aprendizaje de una LE (C14 a C18) son aquéllas basadas en: comprensión de contenidos (actividades significativas), aprendizaje cooperativo, uso de material auténtico, implicación personal del aprendiz y simulación de situaciones reales. Las actividades que ella no considera efectivas son ejercicios de tipo estructural y realización mecánica, tipo *cloze* y tipo *drill*.

En resumen, hay una diferencia sustancial entre el aprendizaje del francés que esta alumna está experimentando en el marco de sus estudios de filología ("en la universidad casi no hablamos nada", C9) y su aprendizaje del español en el Centro de Lenguas ("no como aquí", C9): en el primer caso se prioriza la reflexión formal de la lengua y en el segundo se potencia un aprendizaje cuyo centro es la comunicación, más acorde con su estilo de aprendizaje. La alumna encuentra "absurdo", "poco motivador" y poco efectivo ("uno se queda con poco") lo que hay que estudiar para el examen de Estado (C10). No puede haber una crítica más negativa, máxime teniendo en cuenta que, si bien su objetivo cercano es superar el examen de Estado, lo que a Cuzco realmente le interesa es la lengua como herramienta de comunicación con otras personas (C10).

El resultado de esta dicotomía entre unos estudios para formarse como profesora de secundaria, que son bastante ajenos a su concepto de qué es una lengua, a su objetivo de qué hacer con la lengua y a su manera de aprenderla, y su aprendizaje de ELE, que se ajusta a dichos parámetros, es este dilema:

enseñar en la escuela *versus* hacer algo yo misma con la lengua (C10)

Enseñar lengua en la escuela es opuesto a "hacer algo" con la lengua. Cuzco concibe la enseñanza de LE en la escuela como una prolongación de lo que ella está viviendo en su formación como futura profesora, es decir, enseñar lengua en la escuela tiene que ver para ella con reflexión formal de la lengua y no con lengua como herramienta de comunicación.

A la cuestión planteada por la entrevistadora sobre "sistema *versus* caos", es decir, en qué aspectos de una lengua la alumna precisa un sistema y en qué otros puede tolerar un cierto "caos", entendido como flexibilidad y tolerancia a la ambigüedad. Según Cuzco, ella necesita un sistema para la gramática; por el contrario, no le importa un cierto "caos" en los ámbitos de la comprensión lectora e interacción oral. Hay aquí implícita una concepción dual de la lengua: por una parte está el sistema formal, que funciona como un "mecano" ("Baukastensystem", C41) y, por otra parte, está la función comunicativa de la lengua, más "abierto" y más "vivo" (C42), es decir, lo que se usa en el mundo real.

Y es precisamente lo que se usa en el mundo real lo que, según Cuzco, constituye el aprendizaje más efectivo. Sin embargo, ella considera que en el aula no se dan situaciones reales de uso de la lengua (C32), que en el aula falta "la relación con la práctica", que todo es "teórico" (C33). Por tanto, no es difícil concluir que para esta alumna el aprendizaje más efectivo se realizará no en un contexto instruccional, sino en inmersión, en uno de los países donde se hable la lengua que ella aprende.

Una conclusión más que se puede extraer es que la enseñanza mediante tareas que Cuzco ha experimentado en el curso intensivo de ELE se adecúa a su concepto de querer "hacer algo" con la lengua. En su discurso asocia su concepto de una buena clase de LE con sus clases en el curso de ELE y lo contrapone a sus clases en filología (C12).

7.2.2.6. Trabajo individual y autoaprendizaje. Yo como aprendiz

Debido a su experiencia en el ámbito de aprendizaje de una LE, Cuzco considera que el trabajo individual es una parte importante del proceso de aprendizaje. Ya hemos comentado que siente ansiedad si no puede realizar su parte de trabajo individual, que ella considera necesario (21.09.00) porque se siente responsable de su proceso de aprendizaje.

La alumna considera que la clase es muy importante (C11), lo cual es totalmente coherente con su escenario preferido de aprendizaje y su objetivo comunicativo. No obstante, considera también la posibilidad del autoaprendizaje, para el cual es crucial la continuidad del trabajo individual (C11). Probablemente considera esta posibilidad, porque en el marco de la preparación del examen de Estado (*Staatsexamen*) para ser profesora de francés (o de otras lenguas) hay que realizar una gran cantidad de trabajo individual y autónomo. Ella lo describe en algún momento de la entrevista (C9).

7.2.2.7. El factor humano: formas de organización social en el aula, percepción del papel del profesor, percepción y valoración de la interacción por alumnas

7.2.2.7.1. Formas de organización social en el aula

Tanto en el diario como en la entrevista queda patente que Cuzco tiene una opinión muy positiva del trabajo en parejas y en grupos. Por una parte, probablemente tenga que ver con que ella es una persona sociable y extrovertida y, por otra, con su objetivo comunicativo al aprender una LE. Pero ella aporta algunas ventajas de dicho tipo de trabajo en esta entrada de su diario:

Durch die vielen Partner-/Gruppenübungen denke ich, daß sich viele sprachliche Einheiten, bestimmte Floskeln gut bei mir einprägen. So etwa die Übung, bei der wir 8 Leute nach Name + Tel.nummer fragen sollten. Das macht auch Spaß, weil die Leute nett sind und nicht nur einer etwas

zu tun hat, sondern man immer selber geistig dabei und nicht abwesend ist. (13.09.00)

Con tantas actividades en parejas y en grupos yo creo que se me quedan bien muchas unidades lingüísticas, ciertas muletillas. Por ejemplo, con la actividad en la que teníamos que preguntarles a 8 personas su nombre + número de teléfono. Además eso es divertido, porque la gente es agradable y no sólo uno tiene que hacer algo, sino que uno mismo está siempre mentalmente en ello y no ausente.

Es decir, la interacción oral que surge al realizar trabajos en parejas o en grupos le facilita el aprendizaje de determinados recursos de lengua. Además, este tipo de trabajo hace aumentar la motivación y la participación activa en el aula. Una ventaja más que la alumna añade en la entrevista es que el trabajo en parejas o en grupos ayuda a superar la inhibición para hablar, ya que hace consciente al aprendiz de que sus compañeros pasan por el mismo proceso (C47).

Ya hemos comentado que Cuzco considera que el aprendizaje realmente efectivo es el que tiene lugar en situaciones reales de comunicación (C32). Pues bien, ella considera que con el trabajo en parejas y en grupos uno tiene la impresión de aprender porque de esa forma se pueden simular situaciones auténticas (C47). De ahí que no sólo lo considere motivador, sino también efectivo. A propuesta de la entrevistadora, que le pregunta directamente, la alumna concreta un poco más el tema de la efectividad y reflexiona sobre qué condiciones tienen que darse para que el aprendizaje cooperativo sea efectivo: considera que es preciso que los compañeros se impliquen personalmente y que el profesor compruebe el cumplimiento del objetivo marcado.

7.2.2.7.2. Percepción del papel del profesor

Aparte de su propia motivación, ya hemos comentado que los otros dos factores que Cuzco considera esenciales para aprender una LE son: el manual y el profesor. La alumna declara que la buena relación con el profesor es esencial, porque influye directamente en su motivación (C11).

En este tema se trasluce el hecho de que Cuzco esté formándose como profesora de secundaria, no sólo porque utiliza términos como "Lehrperson" (C11) o "Lehrkraft" (C34 y C52), que designan indistintamente a profesor o profesora y que son en cierto modo términos técnicos, es decir, mayoritariamente utilizados por personas cercanas a la profesión docente, sino también porque su grado de identificación con la profesora es muy alto. Tanto, que hasta se imagina en su lugar (C75 y C76).

De la misma manera que ella está dispuesta a aportarlo como alumna, Cuzco pide también que el profesor sienta entusiasmo por la lengua. Además, este entusiasmo del profesor debe concluir en su motivación para enseñarla. Desde el punto de vista humano, el profesor debe sentir empatía con los alumnos, no debe guardar demasiada distancia con ellos y debe intentar reaccionar de forma espontánea (C34), sobre todo en la enseñanza mediante tareas, punto que comentaremos en el apartado dedicado a la percepción del cambio metodológico.

Queda claro que para Cuzco es muy importante la relación humana con el profesor o la profesora y que la calidad de dicha relación influye directamente en su motivación. Y al revés, cuando ella teme que esta relación empeore (por ejemplo, porque tiene la sensación de que la profesora está decepcionada, ya que los alumnos no cumplen sus expectativas), siente una cierta ansiedad. Al final de la entrevista y ante una pregunta directa de la entrevistadora, la alumna le confirma explícitamente que se identifica con la profesora (C77). Confluyen aquí la idea de Cuzco como alumna que no quiere decepcionar al profesor y la de Cuzco como (quizás, a pesar de sus dudas) futura profesora de LE que se ve en el lugar de la profesora.

7.2.2.7.3. Percepción y valoración de la interacción por alumnas

Tanto del diario como de la entrevista emergen datos que sugieren que para Cuzco es muy importante conseguir y mantener una buena relación con los compañeros, igual que con el profesor. El entorno humano es sumamente importante para que ella "se sienta bien" y pueda "expresarse libremente" (C46). Cuzco es capaz de observar el comportamiento del grupo y sacar sus conclusiones, por ejemplo cuando reflexiona en su diario sobre cómo reacciona éste ante el ritmo impuesto por la profesora y cómo los alumnos se influyen mutuamente y ralentizan el ritmo de la clase (20.09.00, véase el apartado dedicado a la ansiedad).

Como en otras ocasiones, la alumna puede exponer factores que ella considera importantes en cuando a un tema determinado. En este caso, los factores a los que alude como favorecedores de un entorno en el que ella se sienta bien son: que sus compañeros estén motivados y dispuestos a aprender juntos (C45), de forma totalmente con su visión positiva del trabajo en parejas y en grupos, y que el grupo no sea excesivamente numerosos (C46).

En el balance que hace esta alumna el penúltimo y el último día de curso se refleja que ella distingue entre la relación humana entre los alumnos, gratificante para ella (27.09.00), y el rendimiento del grupo, que podría haber sido mejor (28.09.00).

7.2.2.8. Contenidos culturales

Cuzco sólo hace alusión en su diario al hecho de que le parece especialmente interesante que la profesora del curso intensivo sea latinoamericana (concretamente es uruguaya) y ella tenga la oportunidad de recibir información cultural sobre los países latinoamericanos, de forma que no surja una visión parcial que sólo incluya a España (13.09.00). Pensamos que éste es otro punto más que muestra su identificación con la profesora.

7.2.2.9. Gramática

Esta alumna ofrece en su entrevista bastante más información sobre este tema que en su diario. No obstante, los datos que emergen de una y otra fuente son

totalmente coherentes: la gramática es para Cuzco herramienta para la comunicación, un sistema (entiende la lengua como un mecano, C41) que le sirve de base para poder aplicarlo luego a las diferentes situaciones comunicativas a las que se enfrenta. Su objetivo prioritario al aprender una LE es la comunicación, y para mejorar tanto cantidad como calidad de dicha comunicación necesita tener conocimientos de la gramática, sólo los suficientes para aplicarlos en la práctica.

De forma coherente con esta idea central, y como ya hemos comentado, esta alumna no es partidaria de realizar ejercicios de carácter estructural o repetitivos (13.09.00, C16). Considera que las actividades de práctica, repaso y repetición han de ser más bien individuales (28.09.00). Entre las actividades que ella considera como efectivas para aprender una LE no menciona ningún tipo de actividad de carácter exclusivamente gramatical o de práctica estructural (C15 y C16). Es más, como ya hemos analizado, considera que la repetición y conjugación monótonas ("STUPIDES wiederholen" Y "STUPIDES konjugieren", C17) quizás son efectivas al principio, cuando se trata de automatizar formas, pero reitera una vez más que esto es trabajo individual de cada aprendiz y que no debería ser parte integrante de la clase de LE (C18).

Sin embargo, esto no quiere decir que Cuzco quiera prescindir del tratamiento de temas gramaticales en clase. Ella parte de la base de que la repetición de ciertas estructuras sirve para su aprendizaje automático, sin necesidad de enseñarlas explícitamente (C23). De hecho, a continuación añade que esas cosas simplemente se hacen bien y probablemente no se sabe por qué (C24). Al principio formula su necesidad de disponer de un sistema de forma impersonal ("muss einem irgendwo mitgegeben werden", "de alguna manera a uno se lo tienen que dar", C23), pero enseguida, cuando la entrevistadora le pregunta directamente si necesita explicaciones gramaticales en clase, no lo formula como exigencia frente al profesor (no sería coherente con su discurso, muy respetuoso), sino que argumenta con que los profesores suelen explicar la gramática de forma más comprensible, con sus propias palabras y los alumnos tienen oportunidad de pensarlo y plantear preguntas (C28); es decir, tiene lugar una interacción sobre el tema. Una vez más vemos en el discurso de esta alumna cuán importante es la interacción para ella.

En torno a este tema, como sucede con otros, Cuzco explicita el dilema que percibe entre su forma de aprender una LE, con el objetivo central de la comunicación, y sus estudios de filología, que dan mucha importancia a la reflexión formal sobre la LE. Citamos el siguiente fragmento, que nos parece muy representativo del pensamiento de esta alumna:

C25: ehm eigentlich will ich's oft GAR NICHT WISSEN, sondern ich will's einfach EIGENTLICH ANWENDEN, aber an der Uni ist es halt leider so gefordert und deswegen in Französisch ist zumindest so, dass ich mir das schon überlegen muss und selbst die kleinste Anmerkung in der Grammatik noch lernen muss und ehm das nervt mich aber eigentlich, weil das stört mich ja in dem Prozess des Sprechens dann wieder, wenn ich mir jetzt überleg', warum kommt jetzt da das hin

oder das hin und warum und...? ((genervte Stimme)) ja, aber eigentlich ist es nicht so wichtig

E26: ehm ist da für dich ein bisschen ein Dilemma?=-

C26: =ja=

E27: =dass du einerseits einerseits sprechen willst oder oder produzieren willst andererseits muss du dir diese Sachen merken oder du muss sie lernen und und das sind zwei Sachen, die nicht so gut ehm zueinander passen

C27: ja, ja, weil andererseits ehm dieses Sprechen, das ist halt das SCHÖNSTE und ja das ist es das was man WILL eigentlich und das andere... ich mein' gut, dass- die Uni sagt das muss und da versucht man halt das jetzt abzuklappern und deswegen macht man das auch, aber ich glaub', wenn ich's alleine fürs Sprechen ehm bräuchte, dann würde ich mir irgendwann nicht mehr überlegen, warum ich jetzt das so und so mach' ich würd' einfach wissen... | weiss nicht, diese diese Konstruktion gehört so und so, aber würde mir nicht Gedanken drüber machen, also:...

C25: ehm en realidad muchas veces yo NO QUIERO SABERLO, sino que simplemente quiero APLICARLO EN REALIDAD, pero desgraciadamente en la universidad se exige así y por eso por lo menos en francés me lo tengo que pensar y tengo que aprender hasta la más mínima observación gramatical y ehm pero eso en realidad me enerva, porque eso me molesta en el proceso de hablar, si me pongo a pensar ¿por qué se pone ahora eso ahí o eso ahí y por qué y...? ((voz de hastío)) sí, pero en realidad eso no es tan importante

E26: ehm ¿hay ahí para ti un poco un dilema?=-

C26: =sí=

E27: que tú por una parte por una parte quieres hablar o o quieres producir por otra parte tienes que recordar esas cosas o tienes que aprenderlas y y esas son dos cosas que no pegan muy bien

C27: sí, sí, porque por una parte ehm esto de hablar, eso es que es lo MÁS BONITO y sí eso es lo que uno QUIERE en realidad y lo otro... o sea bueno, que- la universidad dice que eso tiene que ser así y entonces uno intenta simplemente cubrir eso y por eso lo hace, pero yo creo que si sólo ehm lo necesitara para hablar, entonces en algún momento ya no pensaría por qué hago eso ahora así y así simplemente lo sabría... | no sé, esta esta construcción es así y así, pero no me lo pensaría, o sea:...

Es clara la dicotomía que percibe y sobre la que reflexiona esta alumna entre saber algo sobre una lengua y saber aplicarla, que es lo que ella quiere ("ich will's einfach EIGENTLICH ANWENDEN", "simplemente quiero APLICARLO EN REALIDAD"). Lo primero es lo que requieren sus estudios de filología y, dado que el examen de Estado es su meta inmediata (C10), no le queda más remedio que cumplir ese requisito, aun cuando se siente molesta por ello (se le nota incluso en el tono de voz al explicarlo y, además, utiliza el verbo "nerven", "enervar"), perciba que la molesta en sus intentos de comunicarse ("Prozess des Sprechens", "proceso de hablar") y, además, no lo considere importante. Cuzco considera que la comunicación, hablar, es "lo más bonito" ("das SCHÖNSTE"), y utiliza un adjetivo sustantivado que refleja su implicación emocional. Todo esto hace que su postura sea clara: lo primero es la comunicación en la LE.

El discurso de Cuzco refuerza la idea de que, para ella, la gramática es una herramienta para la comunicación y no la parte central de la clase, un sistema de base a partir del cual ella como aprendiz puede deducir informaciones que le sirven para las diferentes situaciones comunicativas a las que se enfrenta. Es decir, gramática sí, pero para la comunicación. Creemos que este fragmento de su entrevista subraya e ilustra esta idea central de su pensamiento:

C28: [...] natürlich soll das nicht den Großteil dieses Unterrichts ausmachen, aber es ist auf jeden Fall schon eine Hilfe, ja, doch, weil wenn man's sich ganz alleine beibringen soll und dann... und man würde nur sprechen im Unterricht, wäre auch, glaube ich, nicht optimal, ein bisschen soll schon auch erklärt werden...

E29: mm, so als Grundgerüst

C29: ja, ja, auch vielleicht eben mit Beispielsätzen, dass man dann auch danach selber bilden kann

C28: [...] claro que eso [el trabajo gramatical] no debe ser la parte más importante de la clase, pero en cualquier caso sí que es una ayuda, sí, claro, porque si uno tiene que enseñárselo a uno mismo y luego... y sólo se hablara en clase, eso tampoco sería, creo yo, ideal, un poco sí que hay que explicar...

E29: mm, así, como estructura de base

C29: sí, sí, quizás también con frases de ejemplo que uno luego pueda construir por sí mismo.

En resumen: el profesor ofrece una estructura de base que sirve luego de guía para aplicarla en la práctica.

7.2.2.10. Vocabulario

Según los datos aportados por la entrevista y por el diario, la motivación de Cuzco aumenta según se incrementa la cantidad de vocabulario trabajado en clase (14.09.00, 15.09.00, C68 y C69). No es de extrañar si tenemos en cuenta que para esta alumna el vocabulario juega un papel crucial dentro del aprendizaje de una LE, ya que su falta perturba la comprensión y, por tanto, la comunicación, objetivo último de Cuzco. Desde este punto de vista, la alumna asigna al vocabulario un papel mucho más importante que el que concede a la gramática:

C69: und dann habe ich mich gefreut, dass wir soviel Wortschatz lernen, weil ich denke, eigentlich VERSTEHE ich mehr, durch die neuen Wörter, ja ich denke Wortschatz macht auch schon viel mit Verstehen dann aus, weil Grammatik kann man... braucht man oft nicht unbedingt, wenn man- wenn ich jetzt was verstehen will, aber Wörter müssen halt schon da sein und dann habe ich mich gefreut ((lachen))

C69: y luego me alegré de aprender tanto vocabulario porque pienso que en realidad COMPRENDO más gracias a las palabras nuevas, sí pienso que el vocabulario influye mucho en la comprensión, porque la gramática se puede... no es imprescindible muchas veces, si uno- si quiero comprender algo, pero las palabras son necesarias y por eso me alegré ((risas))

Es ésta una visión que, según el análisis de datos, comparten con Cuzco no sólo algunos alumnos, sino también algunos profesores.

Una vez más se refleja en este ámbito temático la dicotomía que percibe esta alumna entre su experiencia de aprendizaje en el curso de ELE y en sus estudios de filología francesa. Durante el curso de ELE la profesora del mismo sugiere algunas estrategias de aprendizaje de vocabulario y Cuzco explica una (aprendizaje de vocabulario mediante mapas mentales), así como su posicionamiento frente a la misma. Veremos estos puntos (y cómo "recae" en sus viejas estrategias) en el apartado dedicado a la percepción del cambio metodológico. En cuanto a sus estudios de filología, esta alumna describe con bastante detalle una estrategia de aprendizaje de vocabulario muy utilizada por ella:

C30: also jetzt für Französisch kann ich das sagen ehm da haben wir so einen Wortschatz gekauft, einen schönen Grundwortschatz und wir nehmen uns ein paar Seiten vor | und ich gehe die durch, schau' welche ich schon kann und die anderen versuche ich immer wieder mir einzuprägen und manchmal schreibe ich sie ja fünfmal oder so oder dreimal, je nachdem wie schwierig mir das Wort jetzt erscheint und wie: ehm ja abstrus mir das auch vorkommt ((lachen)) das- als hätt' ich das noch nie gehört | und ehm dann gehe ich's nochmal durch und dann ehm ja bevor wir uns abfragen nochmal, also ich versuch' schon auf jeden Fall mehrmals zu machen. [...]

C30: o sea ahora para el francés puedo decirlo ehm nos hemos comprado un vocabulario, un buen vocabulario básico y nos preparamos algunas páginas | y yo me las miro, miro cuáles sé ya y las otras intento una y otra vez quedarme con ellas y a veces las escribo cinco veces o así o tres veces, según cómo me parezca de difícil la palabra y cómo: ehm sí me parezca de abstruso ((risas)) que- como si no lo hubiera oído nunca | y ehm entonces lo repaso otra vez y entonces ehm sí antes de preguntarnos otra vez, o sea de todas formas lo intento hacer varias veces. [...]

Se trata de una estrategia lineal, basada en la repetición, en intentar memorizar las palabras leyéndolas y escribiéndolas varias veces, según como aparecen en el libro de vocabulario. La comprobación de si se han aprendido estas palabras la hacen las propias alumnas preguntándose unas a otras. Es ésta una estrategia muy usada por los alumnos (según lo declaran ellos mismos) y que se ve favorecida por las listas de vocabulario y los glosarios que aparecen en los manuales de LE en Alemania. Esta estrategia no favorece un aprendizaje selectivo del léxico, que se ajuste a las necesidades comunicativas del aprendiz; ni asociativo, que vaya agrupando las unidades léxicas por campos semánticos o ámbitos relacionados entre sí, para favorecer su asimilación; en ningún momento hay un uso comunicativo del vocabulario para llegar a su aprendizaje. A pesar de su opinión positiva sobre la estrategia de aprendizaje asociativo de vocabulario por medio de mapas mentales, es en esta otra que acabamos de describir en la que Cuzco "recae".

7.2.2.11. Fonética/Pronunciación

Este tema no aparece ni en el diario ni en la entrevista de Cuzco.

7.2.2.12. Destrezas receptivas: comprensión auditiva y comprensión lectora

Para esta alumna, la comprensión auditiva resulta ser de suma importancia. Excepto un momento de cierta preocupación cuando el examen que cierra el curso es inminente (26.09.00), Cuzco se siente estimulada al realizar actividades de comprensión auditiva (14.09.00, 18.09.00 y 27.09.00). Considera positivo el hecho de que la velocidad de los hablantes en las grabaciones se aproxime a la de la lengua habitual y no sea más lenta de lo normal, dado que así se consigue una aproximación al habla auténtica (18.09.99 y C15). Percibe aquí un cambio en los materiales auditivos, cuya velocidad de hablar era antes más lenta que ahora.

En contraposición con otros alumnos, Cuzco no muestra ansiedad, sino más bien aumento de su motivación, ante el trabajo de comprensión auditiva en el aula, probablemente porque ha captado una estrategia auditiva importante: la de seleccionar y "filtrar" (27.09.00) las informaciones pertinentes de entre todo el *input* auditivo. Ésta fue una de las estrategias auditivas en las que la profesora del curso intensivo hizo más hincapié.

A la hora de ordenar por su importancia las cuatro destrezas que le propone la entrevistadora, "hablar", "escribir", "escuchar" y "leer" (planteada siempre la pregunta por este orden, en todas las entrevistas), Cuzco se decide rápidamente por un orden ("hablar leer escribir escuchar", C19) que inmediatamente rectifica, después de un proceso de reflexión en voz alta, de esta manera: hablar escuchar leer escribir. Es éste el orden que eligen los demás alumnos analizados (excepto Córdoba, que lo modifica ligeramente) y que prioriza las destrezas orales (hablar y escuchar) frente a las escritas (leer y escribir). Durante su proceso de reflexión, la alumna deja entrever que considera esas cuatro destrezas igualmente importantes y que escribir (y no sólo hablar) también es comunicarse ("entenderse", C20).

7.2.2.13. Interacción oral

Ya hemos constatado que las dos destrezas más importantes para esta alumna son hablar y escuchar, precisamente las dos que integran la interacción oral. Creemos que esta entrada del diario de Cuzco, escrita el penúltimo día del curso de ELE, ilustra especialmente bien su pensamiento en este sentido:

Es macht mir irre Spaß, Spanisch zu lernen, zu wissen, daß ich schon das eine oder andere sagen kann, daß ich auch bei Hörverstehensübungen oft das Essentielle herausfiltern kann. (27.09.00)

Me gusta un montón aprender español, saber que ya puedo decir alguna cosa que otra, que muchas veces puedo filtrar y extraer lo esencial en las actividades de comprensión auditiva.

En los diferentes apartados de este análisis hemos comentado ya la importancia que para esta alumna tiene la comunicación, especialmente la oral, la interacción con el profesor y con los compañeros, el trabajo en parejas y en

grupos y los deseos de Cuzco de participar activamente en el aula. Todo esto refleja la importancia crucial que la interacción oral tiene dentro del proceso de aprendizaje de una LE para esta alumna, por lo que no repetiremos lo ya dicho.

7.2.2.14. Expresión escrita

Cuzco no trata este tema explícitamente ni en su diario ni en su entrevista. Para ella, escribir es una ayuda para memorizar gramática (C18) o vocabulario (C30), pero escribir también puede ser comunicarse (C20).

7.2.2.15. Uso de material/medios

En cuanto al uso de distintos medios y materiales, pensamos que la siguiente entrada del diario condensa bien el pensamiento de Cuzco en este sentido:

- *M. Stil mit der Medienvielfalt (Gruppen-, Partnerarbeit, Folien, Tafel, Musik, Buch...) finde ich sehr gut.* (18.09.00)
- El estilo de M. [profesora] con la variedad de medios (trabajo en grupos y en parejas, transparencias, pizarra, música, libro...) lo encuentro muy bueno.

Como alumna que es, Cuzco no distingue entre medios, materiales y formas de organización social en el aula, pero lo esencial es que, para ella, es importante poder disfrutar de una gran variedad en el aula. De esta forma se consigue su ideal de clase: una "enseñanza viva" ("lebendiger Unterricht", C81).

La alumna subraya la importancia del manual como uno de los tres factores importantes para una buena clase (C11), siendo los otros dos la propia motivación y el profesor. En general, tiene una opinión positiva sobre el manual usado en el curso de ELE (Martín Peris y Sans Baulenas, 1997), pero echa de menos índices y glosarios léxicos y gramaticales más completos y detallados que le faciliten su trabajo individual.

7.2.2.16. Diario de aprendizaje

Éste es el primer diario que escribe Cuzco. Ella lo considera útil para empezar a aprender una nueva LE, pero no a nivel avanzado (C1). He aquí una vez más la diferencia con sus estudios de francés: en este caso, Cuzco no cree que un diario le sirviera de mucho, porque ya está muy avanzada en su proceso de aprendizaje (recordemos que es el mismo argumento que utiliza con la estrategia de aprendizaje de vocabulario con mapas mentales). Considera que el diario puede ser un instrumento útil de reflexión personal, para poder ser más consciente de algunas cosas (C1).

7.2.2.17. Percepción del cambio en cuanto al proceso de aprendizaje-enseñanza durante el curso de ELE

7.2.2.17.1. Actividades en el aula

En cada secuencia del libro de trabajo que acompaña al manual usado en el curso (Martín Peris y Sans Baulenas, 1997) hay una "Agenda" que está

diseñada como un diario de aprendizaje del alumno, con el fin de que éste haga una autoevaluación. A estas actividades de autoevaluación nos referimos aquí. A Cuzco no le gustan estas actividades: considera que es importante ser consciente de lo que uno va "dando en clase", pero le cuesta autoevaluarse y no le parece tan importante (13.09.00). Es decir, considera la autoevaluación más bien como una recapitulación de los contenidos trabajados en clase y no un instrumento de reflexión personal que contribuye a la autogestión del propio proceso de aprendizaje, uno de los postulados de la autonomía del aprendiz de LE (Benson, 2001).

Aunque, tras una pregunta concreta de la entrevistadora, Cuzco habla más ampliamente de este tema, lo cierto es que al final no da argumentos contundentes en contra de este tipo de actividad. En un pasaje bastante amplio (C54 a C65) Cuzco "concede" que las actividades de autoevaluación pueden ser útiles porque la entrevistadora insiste en el tema. El pasaje muestra diversas características discursivas que se han asociado al discurso femenino al expresar una diferencia de opinión y hacerlo de tal forma que no cause incomodidad en el interlocutor (Tannen, 1994), rasgo que es coherente con todo el discurso de la alumna. En definitiva: Cuzco no está convencida de la utilidad de las actividades de autoevaluación y no está acostumbrada a hacerlas.

7.2.2.17.2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad

Partiendo de su experiencia en el curso de ELE, Cuzco hace una aproximación a la enseñanza mediante tareas, con ejemplos concretos que representan características de este enfoque sobre el cual ella tiene una opinión muy positiva, en contraposición, una vez más, con sus estudios de filología (C50). Analizando las diversas intervenciones en la entrevista en las que Cuzco trata este tema (C37 a C39 y C50), podemos constatar que la EMT es para esta alumna un enfoque metodológico activo, que simula situaciones, que implica poner en práctica un aprendizaje cooperativo, que persigue la consecución de un objetivo común (la realización de una tarea), que potencia la propia actividad de los aprendices y el intercambio comunicativo entre ellos.

Si, basándonos en datos ya analizados, consideramos que Cuzco es una alumna motivada, responsable de su aprendizaje, cuyo objetivo primero es la comunicación, dispuesta a implicarse en el aula y con preferencia por el aprendizaje comunicativo, podemos deducir que la EMT es un enfoque muy apropiado para esta alumna, que se ajusta a lo que ella llama "enseñanza viva" ("lebendiger Unterricht", C81).

7.2.2.17.3. El factor humano: formas de organización social en el aula, percepción del papel del profesor, percepción y valoración de la interacción por alumnos y alumnas

Ya hemos visto que Cuzco valora mucho la relación con el profesor y que le pide a éste cualidades personales tales como: apertura a la relación con los

alumnos y espontaneidad de reacción (C34 y C35). Pues bien, esta última cualidad, a su juicio, es aún más necesaria en el caso de la EMT:

C34: [...] und das ist ja gerade auch in diesem handlungsorientierten Unterricht muss die Lehrkraft ja auch oft ganz anders reagieren, nicht wie in dem normalen Unterricht, wo es klar ist, auf was es immer hinausläuft

C34: [...] y eso es precisamente en esta enseñanza mediante tareas el profesor o la profesora tiene que reaccionar también muchas veces de forma totalmente diferente, no como en la clase normal, donde queda claro hacia dónde va siempre

Es decir, Cuzco sabe o percibe que la EMT se caracteriza por ser una enseñanza de procesos y resultados abiertos y no una enseñanza con una secuencia prefijada, por ejemplo, según el modelo tradicional *PPP* de *presentation, practice, performance*, que parte de la base de que ésta es la secuencia ideal para el aprendizaje de lenguas extranjeras, es decir: presentación del nuevo material o *input*, práctica controlada y práctica más o menos libre del mismo, lo que Cuzco llama "clase normal". Siendo así, Cuzco ve claro que la EMT requiere del profesor una mayor flexibilidad y apertura.

7.2.2.17.4. Vocabulario

Durante el curso intensivo de ELE, la profesora sugiere y ejemplifica en clase, entre otras, una estrategia de aprendizaje muy común: la de aprender vocabulario por medio de mapas mentales, que van agrupando las palabras por ámbitos temáticos. Cuzco ha probado esta estrategia de aprendizaje y su opinión es positiva. No obstante, le ve dos limitaciones (C30):

- es una estrategia que requiere mucho tiempo para aplicarla
- es una estrategia adecuada para principiantes, pero no para avanzados

Vuelve aquí a recalcar la diferencia entre su aprendizaje del francés en filología y del español en el curso de ELE: Para el español está dispuesta (e incluso le gustaría) volver a aplicar esta estrategia si dispusiera de tiempo suficiente; para el francés no le ve sentido y por eso "recae" en la estrategia tradicional que ya hemos descrito en el apartado dedicado al vocabulario: escribir las palabras nuevas, leerlas en voz alta, preguntárselas a sí misma, escribirlas de nuevo si es necesario, etc. Ésta es la estrategia que le funciona (o que cree que le funciona) en casos "de emergencia", como es la preparación de un examen importante.

Puede ser que a Cuzco le falte entrenamiento en esta estrategia, o en otras similares. Seguramente, el tiempo dedicado a ello en un curso intensivo de tres semanas con un programa muy apretado no es, ni puede ser suficiente. Es posible que un entrenamiento más intenso, que incluyera técnicas de elaboración de mapas mentales más limitados (para ahorrar tiempo) y destinados a vocabulario de nivel avanzado consiguiera modificar, por lo menos hasta cierto punto, la creencia de Cuzco de que aprender el vocabulario con listas de palabras es más eficaz (más eficaz porque la relación rendimiento-tiempo es más favorable que en el caso de los mapas mentales).

7.2.2.18. Tema específico de la alumna: contraste estudios de filología francesa-curso ELE

Este contraste va surgiendo en los diferentes temas (experiencia de aprendizaje en el aula, estrategias de aprendizaje, gramática) y es en esos apartados donde se trata. La diferencia básica es que el curso de ELE que ha experimentado representa su ideal de clase: "enseñanza viva", y los estudios de filología no.

CUZCO
TRATAMIENTO GENERAL DE CADA TEMA

TEMA	DIARIO	ENTREVISTA
1. Actividades en el aula.	No le gustan los <i>drills</i> , pero los considera necesarios al principio.	No aparece este tema.
2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad.	Datos coherentes. Experiencia de aprendizaje muy positiva basada en: identificación con la profesora, trabajo en grupos, atmósfera agradable, relación armoniosa con los otros aprendices, implicación activa de éstos, variedad de medios. Escenario de aprendizaje ideal: aprendizaje activo a buen ritmo, atmósfera distendida y agradable, trabajo cooperativo con implicación personal, identificación con el profesor y uso de materiales variados y atractivos. Factor desencadenante de este escenario: su propia motivación. A mayor grado de dedicación, mayor motivación. Motivación es esencial para profesor y para alumno. Enseñanza preferida: "enseñanza viva", que promueve aprendizaje activo, dinámico y comunicativo, que fomenta colaboración de los aprendices en el aula y que requiere implicación, tanto intelectual como afectiva, de los mismos. El curso intensivo se ajusta a este escenario de aprendizaje; no así sus estudios de filología. Su motivación básica es de carácter comunicativo.	
3. Experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas.	No aparece este tema.	Innovación didáctica escolar hacia una enseñanza que promueva un aprendizaje activo, comunicativo y cooperativo está sólo en sus inicios y depende siempre del profesor.
4. Progresos hechos y estadio del propio proceso de aprendizaje.	Curso intensivo es una base, pero Cuzco es consciente de que sólo es un punto inicial de su proceso de aprendizaje de español, en el que considera importante su trabajo individual. Poder comunicarse a nivel básico la motiva.	A Cuzco no le gusta hacer actividades de autoevaluación; no está acostumbrada a ellas ni les encuentra utilidad clara (ver PERCEPCIÓN DEL CAMBIO METODOLÓGICO: ACTIVIDADES EN EL AULA).
5. Estrategias de aprendizaje. Cómo se aprende.	Su aprendizaje es favorecido por el uso de diversos medios y materiales. No le da importancia a la traducción, porque lo que ella considera importante es "usar la lengua". Estrategias de aprendizaje suyas: aprender vocabulario con fichas y comprensión lectora contextualizada y global. No es	Hay una dicotomía entre la forma de aprender una LE en sus estudios de filología (reflexión formal de la lengua) y el curso de ELE (enseñanza comunicativa). Ella prefiere claramente esta última. Duda sobre si dedicarse a la enseñanza, porque ve

	<p>suficiente con comprender un texto; éste es también fuente de información sobre la lengua.</p>	<p>dicotomía: enseñar en la escuela <i>versus</i> hacer algo con la lengua. Para aprender una LE es importante la clase y el profesor. Cuzco prefiere actividades significativas, que fomenten el aprendizaje cooperativo y la implicación personal, que empleen material auténtico y que simulen situaciones reales. Actividades inefectivas: tipo <i>cloze</i> o tipo <i>drill</i>. EMT se adecúa al estilo de aprendizaje y al concepto de lengua y de qué es aprender una lengua de Cuzco. Es partidaria del aprendizaje de la LE en situaciones reales de comunicación. Prefiere aprender una LE en el país donde se hable y no en un contexto instruccional.</p>
<p>6. Trabajo individual y autoaprendizaje. Yo como aprendiz</p>	<p>Sabe que una parte importante del aprendizaje de LE es el trabajo individual, y siente ansiedad cuando no puede hacer lo que ella considera suficiente. Lo importante si se realiza autoaprendizaje es la continuidad del trabajo individual. Aporta entusiasmo por la lengua (también se lo pide al profesor) y una disposición a hacer trabajos pesados, pero necesarios y a cooperar con los compañeros.</p>	
<p>7. El factor humano: formas de organización social en el aula, percepción del papel del profesor, percepción y valoración de la interacción por alumnas.</p>	<p>Datos coherentes. Cuzco tiene una opinión muy positiva sobre el trabajo en parejas y en grupos: la interacción oral facilita el aprendizaje de recursos de lengua, hace aumentar la motivación y la participación activa en el aula, y ayuda a superar la inhibición. Cree que con este trabajo se aprende porque se pueden simular situaciones reales de comunicación. Para que sea un trabajo efectivo es preciso que los otros aprendices se impliquen realmente y que el profesor compruebe que el objetivo marcado se cumple. Cuzco se identifica con la profesora del curso. Siente ansiedad cuando tiene la impresión de que los alumnos (incluida ella) no cumplen sus expectativas. Se trasluce el hecho de que esta alumna esté formándose como profesora de secundaria; el grado de identificación con la profesora es tan alto que a veces incluso se imagina en su lugar. La relación humana con profesor/-a le resulta muy importante, porque influye directamente en su motivación. A un/-a profesor/-a le pide entusiasmo por la lengua (que ella también aporta como alumna), motivación para enseñarla, apertura a la relación con los alumnos y espontaneidad de</p>	

	<p>reacción.</p> <p>También le resulta muy importante la buena relación con los compañeros. Cuzco observa al grupo y es capaz de sacar conclusiones. Distingue entre relación de los alumnos entre sí y rendimiento del grupo. Sus preferencias para sentirse bien en el grupo son: que también los compañeros estén motivados y dispuestos a trabajar juntos y que el grupo no sea excesivamente numeroso.</p>		
8. Contenidos culturales.	<table border="1"> <tr> <td>Cuzco tiene especial interés por temas culturales sobre Latinoamérica (su profesora es uruguaya).</td> <td>No aparece este tema.</td> </tr> </table>	Cuzco tiene especial interés por temas culturales sobre Latinoamérica (su profesora es uruguaya).	No aparece este tema.
Cuzco tiene especial interés por temas culturales sobre Latinoamérica (su profesora es uruguaya).	No aparece este tema.		
9. Gramática.	<p>Datos coherentes. Para Cuzco la gramática es una herramienta para mejorar la comunicación, es un sistema base (lengua como mecano) que sirve para poder aplicarlo a casos de la comunicación real. En clase hay que hacer trabajo gramatical (explicaciones por el profesor e interacción con los alumnos sobre temas gramaticales), pero éste no debe ser el centro. Los ejercicios de práctica y consolidación de estructuras gramaticales son trabajo individual. Lo importante no es saber cosas sobre la lengua, sino saber aplicarlas. Lo esencial es hablar.</p> <p>Dicotomía entre su forma de aprender, cuyo objetivo fundamental es la comunicación, con sus estudios de filología, que dan peso a la reflexión gramatical y no a su aplicación en situaciones comunicativas. Esto le produce ansiedad.</p>		
10. Vocabulario.	<p>Datos coherentes. Si se incrementa la cantidad de vocabulario trabajado en clase, aumenta su motivación. Dicotomía entre estudios de filología y curso de ELE. En los primeros, aplica estrategias de aprendizaje de vocabulario lineales y basadas en la memorización a base de repetición. En el segundo prueba alguna estrategia nueva, pero "recae" en la vieja (ver apartado sobre percepción del cambio metodológico).</p> <p>Para Cuzco, el vocabulario es crucial para la comunicación; la gramática, no.</p>		
11. Fonética/pronunciación.	<table border="1"> <tr> <td>No aparece este tema.</td> <td>No aparece este tema.</td> </tr> </table>	No aparece este tema.	No aparece este tema.
No aparece este tema.	No aparece este tema.		
12. Destrezas receptivas: comprensión auditiva y comprensión lectora.	<p>Datos coherentes. Comprensión auditiva es importante y motivadora para Cuzco. Para que sea efectiva, la velocidad del habla en las grabaciones debe ser cercana a la del habla auténtica. Percibe un cambio en los materiales auditivos: antes la velocidad del habla era más lenta. Una estrategia auditiva importante es "filtrar" la información relevante.</p> <p>Todas las destrezas son importantes para la comunicación, pero prioriza las destrezas orales (hablar y escuchar) frente a las escritas (leer y escribir).</p>		
13. Interacción oral.	<p>Datos coherentes. Las dos destrezas más importantes para Cuzco son las que configuran la interacción oral: hablar y escuchar. El pensamiento de Cuzco en cuanto a la importancia de la comunicación (especialmente oral), de la interacción con profesor y compañeros, del trabajo en parejas y en grupos y de la participación activa en el aula deja claro que la interacción oral es un punto central en el proceso de aprendizaje de una LE para Cuzco.</p>		

14. Expresión escrita.	No aparece este tema.	Cuzco no trata explícitamente este tema. Escribir es una ayuda para memorizar, pero también puede ser comunicarse.
15. Uso de material/medios.	Datos coherentes. Cuzco piensa que con variedad de medios y materiales se logra su ideal de clase: una "enseñanza viva". El estilo de enseñanza de su profesora le parece muy bueno por ser "multimediativo". En general, su opinión sobre el manual usado es buena, pero le gustaría contar con índices y glosarios léxicos y gramaticales más completos que facilitarían su trabajo individual.	
16. Diario de aprendizaje.	No aparece este tema.	Primer diario que escribe Cuzco. Piensa que sirve para la reflexión personal y para ser más consciente de algunas cosas. Es útil cuando se empieza a aprender una LE, pero no a nivel avanzado (dicotomía francés-ELE).

PERCEPCIÓN DE CAMBIO EN CUANTO AL PROCESO DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA DURANTE EL CURSO DE ELE

TEMA	DIARIO	ENTREVISTA
1. Actividades en el aula.	Datos coherentes. Actividades de autoevaluación: son para ella recapitulación de contenidos más que reflexión personal. No les ve una utilidad clara y no está acostumbrada a hacerlas.	
2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad.	No aparece este tema.	Los datos sugieren que la EMT se adecúa bien al escenario de aprendizaje preferido y descrito por Cuzco como "enseñanza viva", ya que es para ella un enfoque metodológico activo, que: simula situaciones, implica un aprendizaje cooperativo, busca conseguir un objetivo común, potencia la propia actividad y el intercambio comunicativo entre los aprendices. Crítica a sus estudios de filología, porque no se corresponden con este escenario.
7. El factor humano: formas de organización social en el aula, percepción del papel del profesor, percepción y valoración de la interacción por alumnas.	No aparece este tema.	Cuzco considera que la EMT requiere más flexibilidad y apertura por parte del profesor, porque es un enfoque metodológico de procesos y resultados abiertos.

10. Vocabulario.	No aparece este tema.	Cuzco prueba una estrategia nueva de aprendizaje de vocabulario (mapas mentales) y su opinión es positiva, pero "recae" en la estrategia de aprender vocabulario mediante listas de palabras, repitiéndolas oralmente y por escrito, porque le es más eficaz (mejor relación tiempo-rendimiento).
-------------------------	-----------------------	---

TEMA ESPECÍFICO DE LA ALUMNA

TEMA	DIARIO	ENTREVISTA
Contraste entre sus estudios de filología francesa y el aprendizaje de ELE	Este contraste va surgiendo en los diferentes temas (experiencia de aprendizaje en el aula, estrategias de aprendizaje, gramática) y es en esos apartados donde se trata. La diferencia básica es que el curso de ELE que ha experimentado representa su ideal de clase: "enseñanza viva", y los estudios de filología no.	

7.2.3. SALAMANCA: "Hay gente que tiene simplemente más capacidad para las lenguas"

En el momento de recoger los datos, Salamanca tiene 20 años y está cursando estudios de Geografía con objeto de obtener una licenciatura (*Diplom*) y no para ser profesora (es decir, no *Lehramt*). Su lengua materna es el alemán. En el colegio aprendió inglés (durante 9 años), latín (5 años) y francés (3 años). En la universidad, en el momento de su participación en este estudio, no está asistiendo a ningún otro curso de lengua extranjera.

El diario de Salamanca es muy esquemático. En él se limita a enumerar las actividades realizadas en el aula. Usa muy frecuentemente símbolos (p.ej. flechas para establecer relaciones) y no suele escribir frases completas. Las entradas no tienen forma de texto, sino de enumeración, con unos puntos debajo de otros. La alumna utiliza el diario como registro de lo que se hace cada día en el aula, más que para reflexionar explícitamente sobre su proceso de aprendizaje.

En los cuadros de análisis sintético que condensan el pensamiento de esta alumna se ofrecen las conclusiones de cada tema juntas, a pesar de que los datos que aporta el diario son mucho más escasos que los que la alumna ofrece en la entrevista. Una excepción a esto es cuando en el diario no aparece un tema determinado o casi no se menciona.

El discurso oral de Salamanca es rápido, a veces incluso un tanto atropellado. Se interrumpe ella misma numerosas veces, hace falsos arranques y con frecuencia deja frases sin terminar. Sin embargo, la impresión general es positiva, ya que trasluce el esfuerzo de la alumna por aportar toda la información que pueda y explicar bien sus ideas.

Al igual que los otros alumnos, Salamanca escribió su diario durante el curso intensivo de español para principiantes al que asistió en septiembre de 2000. La entrevista con esta alumna se hizo en julio de 2001 en el despacho de la investigadora.

7.2.3.1. Actividades en el aula

Salamanca utiliza su diario como registro de las actividades realizadas en el aula, más que para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Los datos que aporta su diario en cuanto al posicionamiento de la alumna en relación con dichas actividades se limita a expresiones como "gut" ("bien", 11.09.00, 12.09.00, 13.09.00), "anschaulich" ("ilustrativo", 11.09.00) o "etwas zu ausführlich" ("demasiado largo", 13.09.00).

Tanto en su diario como en la entrevista, la alumna reitera que la corrección en el aula de los deberes hechos en casa, si se alarga demasiado, le resulta aburrida (15.09.00, 18.09.00 y S31). Por otra parte, valora positivamente las actividades que facilitan el que algo se le quede grabado en la memoria, por ejemplo, repetir preguntas (14.09.00), uso de *mind maps* (19.09.00), de

ilustraciones (20.09.00, 21.09.00) y de ejercicios prácticos para aprender vocabulario (27.09.00), visionado de vídeo (21.09.00) o repaso de verbos irregulares antes del examen (28.09.00).

7.2.3.2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad

7.2.3.2.1. Experiencia de aprendizaje en el aula

A lo largo de la entrevista se hace patente que hay un factor que Salamanca considera especialmente importante para aprender una lengua: hablar en clase. Hablar ("sprechen", "reden") es un verbo recurrente en su discurso; analizaremos su uso como tema específico de esta alumna. Hablar es para ella *conditio sine qua non* para el aprendizaje de una LE (S26, S36, S86, S88, S120). Para su experiencia de aprendizaje en el aula, Salamanca considera que las destrezas orales (hablar y escuchar) son fundamentales (S26). De hecho y a pesar de la insistencia de la entrevistadora, es lo único que menciona cuando ésta le pregunta por lo que ella considera importante al aprender una LE (E29). En relación con la experiencia de aprendizaje de Salamanca nos parece interesante detenernos en este fragmento de su entrevista:

S51: [...] weil wenn man's nur zuhause lernt vom Buch, dann ist es mehr so: ein photographisches Gedächtnis ein bißchen und wenn man's nochmal spricht, dann ist es schon ein bißchen schwerer und dadurch lernt man- da prägt man's sich halt nochmal ein. [...]

S51: [...] porque si uno lo aprende en casa con el libro, entonces es más bien un poco una memoria fotográfica y si uno lo dice otra vez, entonces ya es un poco más difícil y así se aprende- así se queda grabado. [...]

Salamanca tiene que percibir una cierta dificultad para que considere que hay aprendizaje. Aprender "sólo" con el libro no es suficiente, hay que "hablar" después. Ésta es la secuencia de aprendizaje que describe esta alumna: primero el trabajo individual de memorización ("memoria fotográfica") y luego la práctica oral ("hablar"). Es interesante también el uso que hace Salamanca del verbo "einprägen" (quedar grabado algo en la memoria), al que volveremos en el apartado dedicado a averiguar cómo aprende esta alumna.

Éstos son los aspectos positivos que Salamanca menciona en relación con su experiencia de aprendizaje en el curso de ELE: el trabajo en grupos (S31), la realización de tareas (S36, S37), estrategias nuevas de aprendizaje de vocabulario por medio de *mind maps* (S65, S66), el hecho de que la profesora hiciera un poco de presión para que hablara en clase (S88) y la buena relación con los compañeros (S111). Un factor negativo aparece en varias fases de la entrevista: el hecho de que Salamanca no consiguiera llegar a "hablar" con una cierta soltura, como otros compañeros de la clase (S96, S97).

7.2.3.2.2. Motivación

En comparación con las dos alumnas ya analizadas, Córdoba y Cuzco, Salamanca muestra menor implicación emocional en la reflexión sobre su

experiencia de aprendizaje durante el curso de ELE, lo que no significa que carezca de ella, sino que quizás controla más sus emociones y no las explicita. A pesar de que la motivación no parece ser un factor decisivo y de reflexión explícita para Salamanca, podemos concluir que encuentra positivas, y probablemente motivadoras, actividades que le ayudan a practicar aspectos que ella considera difíciles, básicamente la expresión y la comprensión oral, que, además son para ella los más importantes al aprender una LE.

En la motivación de Salamanca predomina la orientación instrumental (Gardner y Lambert, 1972; Gardner, 1985). En su facultad le recomendaron aprender otra LE, especialmente español (S10). Una vez más, Salamanca difiere sustancialmente de Cuzco y Córdoba, cuya motivación era de orientación integrativa. La alumna elige este formato de curso, porque se concentra en un periodo limitado de tiempo y después se termina (S13 a S14). Destaca el uso que hace del verbo "abhandeln" (S14) en relación con el curso intensivo, que aquí se podría traducir como "terminar", pero que tiene el sentido de "tratar un tema de forma exhaustiva". Es obvio que no se puede "tratar de forma exhaustiva" el aprendizaje de una lengua en tres semanas, pero da la impresión de que esta alumna se ha marcado esta obligación y está deseosa de cumplirla, pero sin dedicarle excesivo tiempo. Máxime teniendo en cuenta que la alumna declara ante la entrevistadora (fuera de la entrevista) querer hacer sólo los dos primeros niveles de ELE (el curso intensivo corresponde al primer nivel), puesto que con eso le basta para tener conocimientos elementales, que es su objetivo. Puede que sea éste el motivo por el que a Salamanca le falte la fase de sostenimiento de motivación, la tercera fase después de tener motivos para hacer una cosa y tomar la decisión de hacerla, en el modelo interactivo que ofrecen Williams y Burden (1997: 129). La alumna misma lo declara en la entrevista (S17 a S19).

Para ella, la motivación va unida a la necesidad de logro en el aprendizaje, en una especie de cadena en la que los dos elementos se potencian mutuamente (S178), tal y como reflejó Gardner (1985) en su modelo socio-educativo. Destaca, en su forma de expresarlo, que parte primero de la posibilidad más negativa, es decir, no tener éxito, no poder seguir la clase (S175) y que su manera de formular el éxito es bastante modesta: "puedo seguir la clase y me aporta algo" (S178). Esto nos lleva a pensar que su nivel de autoestima en la clase de ELE no es alto. La autoestima y la ya mencionada necesidad de logro en el aprendizaje son los dos factores pertenecientes al nivel del alumno en el modelo de motivación que propone Dörnyei (1994). Sin un nivel adecuado de autoestima no se mantiene la motivación. En el caso de Salamanca no es fácil discernir si se ha marcado desde el principio una meta limitada, es decir, hacer los dos primeros niveles de ELE (ninguno de los otros alumnos menciona este factor), o si esto es el resultado de sus dificultades en sostener la motivación.

7.2.3.2.3. Ansiedad

A principios de la última semana de las tres que componen el curso intensivo, esta alumna tiene problemas con el ritmo de la clase. Veamos estas dos entradas de su diario, que corresponden a días consecutivos:

Zum Glück ist heute die letzte Woche, denn langsam ist alles etwas viel und man bringt alle Wörter durcheinander (25.09.00)

Por suerte hoy es [empieza] la última semana, porque poco a poco todo es un poco mucho y uno confunde todas las palabras

[...] heute sehr müde, habe keine Lust mehr noch neue Vokabeln zu lernen, es reicht langsam (26.09.00)

[...] hoy muy cansada, ya no tengo ganas de aprender más palabras, ya basta

Al final del curso, a Salamanca se le acumula todo el vocabulario que ha ido aprendiendo y probablemente le faltan recursos para activarlo, o probablemente piense que lo tiene que saber todo para el examen final. En este punto, la desmotivación es patente. En la entrevista hace una crítica al curso intensivo, que no le resulta fácil formular y que tiene que ver con su percepción de ritmo irregular a lo largo del curso:

S153: also das Tempo war schon | eigentlich ganz normal | nur es gab manchmal Tage, da hat man SO VIEL gemacht, dass ich gedacht habe oh, Gott!

E154: mm, mm

S154: also, das war dann... und dann gab's wieder Tage, da hat man irgendwie, das nur wiederholt und nichts neues gele:rnnt und... das hätte man vielleicht ein bißchen mehr... °ich weiss halt nicht, wie das in dem Buch so aufgeteilt ist, aber das hätte man manchmal ein bißchen besser machen können. Manches- da war ein Tag, das weiss ich noch ganz genau, ich weiss nicht was wir da alles gelernt haben, auf jeden Fall so viel, wir waren völlig überfordert ((lachen))

E155: mm, mm

S155: und... | aber ansonsten war das Tempo an sich schon in Ordnung

S153: o sea el ritmo fue | en realidad completamente normal | pero a veces había días, en los que hacíamos TANTO que yo pensaba ¡Díos mío!

E154: mm, mm

S154: o sea, entonces era... y luego había días, en los que de alguna manera se repetía eso y no se aprendía nada nuevo y... eso quizás se podría haber... hecho mejor... °pues yo no sé cómo está dividido eso en el libro, pero eso quizás se podría haber hecho a veces un poco mejor. Algunas cosas- hubo un día, me acuerdo perfectamente, no sé qué es todo lo que aprendimos ahí, pero en cualquier caso tanto que estábamos totalmente sobrecargados ((risas))

E155: mm, mm

S155: y... | pero si no el ritmo en sí estuvo bien

Desde el punto de vista discursivo, la alumna "envuelve" su crítica en una impresión de normalidad. De esta forma suaviza dicha crítica, que no parece haber sido determinante en la opinión general de la alumna sobre el curso intensivo, que es bastante positiva.

Es interesante constatar que los momentos de ansiedad de Salamanca durante el curso intensivo resultan ser inversamente proporcionales a los de Cuzco: a principios de curso y durante la última semana (S128, S131). Cuzco percibe más ansiedad en la segunda semana, porque baja el ritmo del curso (20.09.00). Esto es una muestra de la gran diversidad de percepciones que

experimentan los alumnos en el aula. En este caso, estas percepciones totalmente opuestas tienen una explicación: Cuzco tiene conocimientos previos, aunque elementales, de español, es alumna de Filología y tiene un buen dominio de otra lengua románica (francés), mientras que Salamanca no tiene conocimientos de español y, además, no se considera una persona con una aptitud especial para aprender lenguas (S78).

Podemos analizar algunos de los factores asociados a la ansiedad (Oxford, 1999) y ver cómo se manifiestan en esta alumna, potenciando dicha ansiedad:

- Como ya hemos comentado, su nivel de autoestima en cuanto al aprendizaje de una LE es más bien bajo. Veamos esta intervención extraída de su entrevista:

S78: || mm ja erstmal gibt's glaube ich DIE LEUTE, die einfach ein bißchen SPRACHGEWANDTER sind, denke ich mal, die haben irgendwie mehr das Verständnis. Ich tue mir da schon ein bißchen schwerer insgesamt

S78: || mm bueno primero es que hay creo yo GENTE que tiene simplemente MÁS CAPACIDAD PARA LAS LENGUAS, pienso yo, que tienen de alguna forma más sensibilidad. A mí me cuesta un poco más en general

En definitiva, lo que Salamanca expresa aquí es su creencia de que hay personas que tienen una capacidad especial para aprender lenguas y otras no y de que ella pertenece al segundo grupo.

- Salamanca siente ansiedad ante situaciones en las que "se le acumula" la cantidad de material lingüístico que ha de aprender y no tiene la sensación de dominarlo. En este fragmento de su entrevista se refiere al principio del curso:

S128: || mm also gleich mal am Anfang war es halt ein bißchen ungewohnt alles und alles neu und die neue Sprache, noch nie geredet...

E129: ja

S129: und da sollte man sich gleich vorstellen...

E130: ja

S130: und da war ich so ein bißchen OH, GOTT! das wird ein absolutes Chaos, wie soll ich da mitkommen irgendwie oder so?

S128: || mm o sea justo al principio todo era pues un poco extraño y todo nuevo y el nuevo idioma, que no había hablado todavía...

E129: sí

S129: y ahí uno tenía que presentarse en seguida...

E130: sí

S130: y ahí yo estaba un poco ¡DIOS MÍO! esto va a ser un caos absoluto, ¿cómo voy a poder seguirlo de alguna manera o así?

Lo que provoca ansiedad en Salamanca es la situación nueva en la que ella tiene que asumir un riesgo y en la que no cree controlar la situación. Su nivel de tolerancia a la ambigüedad es bajo. Todo lo contrario que Córdoba, para

quien empezar a hablar desde el principio supone un descenso de la ansiedad (Córdoba, 11.09.00).

- En el fragmento anterior se ve también claramente que esta alumna tiene problemas a la hora de asumir un riesgo como es presentarse el primer día de clase. La toma de riesgos es un factor estrechamente relacionado con la autoestima y la motivación (Beebe, 1983). La baja autoestima y la motivación no integrativa parecen hacer disminuir la capacidad de toma de riesgos de un alumno. Éste es el caso de Salamanca, en contraste, por ejemplo, con Córdoba, que presenta un nivel de toma de riesgos relativamente alto, ya que su autoestima, directamente dependiente de la percepción que tiene de su capacidad comunicativa en la LE, es alta y su motivación es de orientación integrativa.
- La competitividad que percibe esta alumna frente a sus compañeros es un elemento que hace aumentar su nivel de ansiedad:

S96: ich tue mir halt ziemlich schwer noch mit dem REDEN oder so

E97: ja, ja

S97: dass das flüssig geht und man sieht dann andere, die zum Beispiel schon Französisch und Englisch und Griechisch oder sonst was gelernt haben und einfach mehr schon das Reden drin haben und die reden dann fließend und dann denke ich oh, GOTT! das kann ich jetzt nicht so und dann irgendwie, dann sage ich lieber nichts oder dass ich oft denk' ach! stimmt nicht oder so, es ist totaler Käse, was ich erzähl' oder... ehm... |

S96: es que a mí todavía me cuesta bastante HABLAR o así

E97: sí, sí

S97: que me salga de forma fluida y luego uno ve a otros que por ejemplo ya han aprendido francés o inglés o griego o yo que sé y a los que sencillamente se les da mejor lo de hablar y entonces hablar de forma fluida y yo pienso ¡DIOS MÍO! pero eso yo no lo sé hacer así y entonces no sé, entonces mejor no digo nada o muchas veces pienso ¡bah! no está bien o así, lo que estoy diciendo son tonterías o... ehm... |

En este fragmento de su entrevista vemos, una vez más, que la autoestima de Salamanca en cuanto al aprendizaje de una LE es baja. La alumna explicita su creencia de que el conocimiento de otras lenguas facilita el aprendizaje de una nueva y ella experimenta una competitividad negativa con respecto a sus compañeros, es decir, un tipo de competitividad que no fomenta su aprendizaje, sino que llega incluso a causarle un bloqueo. Bailey (1983) establece una relación cíclica de influencia mutua entre ansiedad y competitividad negativa.

- Un cierto nivel de ansiedad social influye en la ansiedad general de Salamanca: a diferencia de la escuela, donde uno está varios años con los mismos compañeros y llega a conocerlos bien, en el curso intensivo son compañeros nuevos (S98).

Otro factor de ansiedad al que Salamanca alude varias veces en la entrevista está constituido por sus dificultades para hablar en clase (S96), a veces

determinadas por un sentimiento de competitividad negativa e inferioridad frente a la capacidad oral de otros alumnos (S97). Ampliaremos este tema en el apartado dedicado a "hablar".

7.2.3.3. Experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas

Como veremos posteriormente, Salamanca es una alumna que concede gran importancia al aprendizaje de la gramática. A la hora de decidir qué tipo de ejercicios gramaticales le parecen más efectivos (los ejercicios gramaticales constituyen los primeros que menciona cuando la entrevistadora le pregunta por actividades que considera efectivas en el aula), se decanta por los ejercicios tipo *cloze*, justificando su elección porque son los ejercicios que hacía siempre en la escuela (S41). Son ejercicios en los que no tiene que arriesgarse mucho, siendo la toma de riesgos uno de los factores que le producen ansiedad.

En su entrevista Salamanca alude a dos tipos de actividades que ha experimentado en el curso intensivo, que ella considera efectivos, y que no hacía en la escuela: trabajo en grupos (S31) y trabajo de vocabulario con *mind maps* (S65). Si bien es verdad que no se puede generalizar y que hay que relativizar el recuerdo que la alumna pueda tener del aprendizaje de lenguas en la escuela, también es cierto que probablemente hiciera bastantes más ejercicios gramaticales de rellenar huecos y menos trabajo en grupos y aprendizaje asociativo de léxico. Más adelante trataremos el tema del trabajo gramatical en el aula y de la percepción que tiene Salamanca del nuevo enfoque que experimenta durante el curso intensivo en relación con la gramática, sí podemos adelantar aquí que tiene ciertos problemas de adaptación frente a cómo se trabajan los contenidos gramaticales en la EMT (S102).

7.2.3.4. Progresos hechos y estadio del propio proceso de aprendizaje

En el diario de Salamanca coincide la entrada en la que escribe sobre su impresión de haber aprendido bastante con el momento de menor ansiedad (18.09.00), de forma coherente con la aplicación del concepto *WTC* ("*willingness to communicate*") en cuanto a la relación entre nivel bajo de ansiedad y percepción de mayor nivel de competencia comunicativa (MacIntyre, Baker, Clément y Donovan, 2000). A esta alumna le gusta ser consciente de los progresos que hace (S164, S166) y, a pesar de que una y otra vez da muestras de su bajo nivel de autoestima (S165), el hecho de poder "decir" ya muchas cosas (no en vano su tema específico es "hablar") es un éxito que hace aumentar su motivación (S170, S175).

7.2.3.5. Estrategias de aprendizaje. Cómo se aprende

Del discurso de Salamanca se desprende que para ella es importante que los contenidos lingüísticos se le queden grabados en la memoria. Para ello, la alumna destaca dos factores: repetir o repasar la gramática y contar con elementos visuales (ilustraciones, vídeo, *mind maps*). La secuencia de

aprendizaje preferida por esta alumna es: primero, memorizar algo (por ejemplo, mediante el trabajo individual) y, luego, ponerlo en práctica (S51). A diferencia de Cuzco y Córdoba, las dos alumnas ya analizadas, para las que una lengua se aprende para pero también mediante la comunicación, Salamanca quiere aprender español para la comunicación (para "hablar"), pero primero ha de memorizar cosas, ha de intentar que queden grabadas en la memoria, para después poder comunicarse. El problema está en el paso entre ese "primero" y ese "después". En el caso de Cuzco y Córdoba predomina el estilo de aprendizaje comunicativo; en el caso de Salamanca predomina el estilo de aprendizaje analítico y orientado a la autoridad (Kolb, 1976; Knowles, 1982; Willing, 1988).

Siguiendo con la comparación con las otras dos alumnas ya analizadas, podemos constatar que, mientras que Córdoba se declara satisfecha con su forma de aprender lenguas (CO10) y Cuzco dispone de una gran variedad de recursos de aprendizaje orientados a la comunicación y a la reflexión sobre la lengua (C9), Salamanca no está satisfecha con su forma de aprender una LE. Veamos este fragmento de su entrevista:

S17: mm | ja so zufrieden bin ich eigentlich nit, weil also am Anfang bin ich noch so ein bißchen | JA und alles TOLL und dann, wenn es ein bißchen komplizierter wird so: Vergangenheitsendungen und was man da wo man einsetzt dann...

E18: ja

S18: also bin ich halt ein bißchen träge beim... und das ist halt ein bißchen | man VERGIßT es denn sehr schnell wieder

E19: ja

S19: weil man es sich nur so über's Kurzzeitgedächtnis halt reinhämmert oder so für die Klausur und das finde ich halt- ich lerne da nicht unbedingt langfristig

E20: ja

S20: oder ich spreche auch zu wenig, denke ich mal

E21: aha

S21: so auch im Unterricht. Das ist vielleicht ein bißchen schlecht, aber...

S17: mm | bueno tan satisfecha no estoy, porque o sea al principio todavía estoy un poco | Sí y todo ESTUPENDO y luego, cuando la cosa se pone un poco más complicada terminaciones de pasado y qué se pone dónde entonces...

E18: sí

S18: o sea soy un poco vaga al... y eso es un poco | uno lo OLVIDA muy rápido después

E19: sí

S19: porque uno sólo lo machaca hasta que está en la memoria a corto plazo o así para el examen y eso me parece- yo no es que aprenda a largo plazo

E20: sí

S20: o hablo demasiado poco, creo

E21: aha

S21: también en la clase. Eso a lo mejor está un poco mal, pero...

Salamanca se hace aquí una autocrítica como aprendiz: memoriza demasiado, pero lo pone poco en práctica. Al principio está muy motivada, pero las primeras dificultades la desaniman y hacen que disminuya su motivación.

Salamanca, junto con Chile, es la única alumna que menciona el examen del curso intensivo como meta para la que se aprenden unos contenidos determinados. En estos cursos de ELE, aprobar el examen es necesario para poder pasar al nivel siguiente, pero dicho examen suele ser visto por los alumnos como una prueba final que los informa sobre sus conocimientos de español, y no como un factor que les produzca un alto nivel de ansiedad, puesto que los cursos son voluntarios y el objetivo de los alumnos suele ser aprender a comunicarse en español. Destaca el uso que hace la alumna del verbo "machacar", que se relaciona con la ya mencionada necesidad de "grabarse" cosas en la memoria.

La forma que Salamanca tiene de aprender una LE se podría condensar así:

S26: | ja, das wichtigste ist halt wie gesagt, dass ich viel rede in dem Kurs auch

S26: | sí, lo más importante es como he dicho hablar yo mucho en el curso también

Puede parecer una paradoja el hecho de que ella considere la comunicación ("hablar") como lo fundamental para aprender una lengua, teniendo en cuenta lo ya analizado sobre su forma de aprender y "grabarse" contenidos en la memoria. Sin embargo, como veremos en el apartado dedicado a "hablar", Salamanca no tiene una idea comunicativa de "hablar", sino que lo considera como una práctica de aula.

Cuando la entrevistadora le pregunta por lo que es una buena clase de lengua para ella, Salamanca responde con una secuencia bien establecida:

1. Al principio, repasar (repetir) lo que se hizo la última vez, para retenerlo mejor.
2. El profesor presenta los contenidos nuevos.
3. Trabajar en grupos esos contenidos para hablar y para hacer algo uno mismo.
4. Al final, leer un texto o leer en voz alta o escuchar una casete (mezclar actividades)

De este concepto de lo que para Salamanca es una buena clase de lengua y de su posicionamiento ante este tema se pueden sacar las siguientes conclusiones:

- Ella tiene una idea muy clara, seguramente por su experiencia escolar, de que una clase de lengua sigue una secuencia establecida y estructurada. Ni Córdoba ni Cuzco mencionan una secuencia de clase. Esto refuerza la idea de que Salamanca tiende a un estilo de aprendizaje analítico, según el cual intenta buscar una estructura subyacente de forma autónoma.
- La secuencia de clase consiste básicamente en repaso, presentación de nuevos contenidos por el profesor y práctica de los mismos por parte de los alumnos. Ésta es la percepción de una alumna, que, por supuesto, no diferencia en su discurso entre práctica dirigida y práctica libre ni entre

actividades capacitadoras, características de la primera parte de la secuencia didáctica, y tareas finales. El orden practicado en el aula no es tan perceptible para ella, o no lo considera relevante. Lo que destaca es que primero hace algo el profesor (dirige el repaso y presenta material nuevo) y luego los alumnos (hacen actividades y practican).

- El profesor, al que llama "*Leiter*" ("el que dirige", S31) es para ella la autoridad. El orden que ella atribuye a los factores que intervienen en el aula, sugeridos por la entrevistadora, (ella como aprendiz, el profesor, los compañeros y el libro de texto y otros materiales) es: primero el profesor y luego ella (S147 a S148). Ampliaremos este tema en el apartado dedicado al factor humano.
- Para Salamanca parece ser más importante el hecho de que todos los alumnos "hablen" y participen, más que la interacción que pueda surgir entre ellos. Ampliaremos este tema en el apartado dedicado a "hablar".
- Si bien es verdad que de su discurso se desprende que ella considera la gramática como un factor clave para aprender una LE y los ejercicios gramaticales como muy efectivos (S36), también es cierto que valora también la expresión oral ("hablar") y la comprensión auditiva (S34). Para ella es importante variar las actividades (S35); en esto coincide con la profesora Irmi, que hablaba de "variedad de métodos".

Es interesante la visión que esta alumna tiene del elemento central en la EMT, las propias tareas y su realización, no necesariamente porque considere el aspecto comunicativo como prioritario, sino porque para ella tienen un valor de autoevaluación, de poder comprobar que es lo que se sabe o no (S36).

Para cerrar este tema es útil revisar la principal dificultad que tiene Salamanca al aprender una LE: aplicar en la práctica comunicativa ("hablar") lo que ha aprendido en la teoría, lo que el profesor ha explicado (S81). Y ésta es la explicación que ella da sobre dónde puede estar el problema:

S82: ich glaube, es liegt auch daran, dass dass viele halt dann noch in dem Deutsch denken und das dann noch im Kopf übersetzen, das mache ich auch manchmal, und ich glaub' das fällt manchen leichter, dass sie dann gleich ein bißchen auf Spanisch zum Beispiel denken oder so

S82: creo que también es porque porque pues muchos todavía piensan en alemán y luego lo traducen mentalmente, eso yo también lo hago a veces, y yo creo que eso les resulta a algunos más fácil, por ejemplo pensar en seguida un poco en español o así

Un proceso bastante común entre los aprendices de una LE, traducir mentalmente de su L1, depende también, según Salamanca, de la aptitud que tenga cada uno para aprender la lengua, y ya hemos visto que ella no considera disponer de una aptitud especialmente buena. Ella convierte el traducir mentalmente a pensar "un poco" en la LE, es decir, en adoptar estructuras de pensamiento y expresión propias de esa LE. Ese proceso, de

traducir a pensar directamente en la LE, se acelera notablemente cuanto más aptitud tenga el aprendiz. De ahí la importancia de ese factor.

Una posible solución a esta dificultad en cuanto a la práctica comunicativa ("hablar") es: más práctica comunicativa ("hablar"). Para Salamanca, hablar es importante para aprender una lengua y hablando se aprende la lengua. La dificultad está en convertir lo que se aprende en el aula, lo que explica el profesor, en comunicación. Para ello se necesitan características que en el caso de Salamanca no se dan a un nivel alto: autoestima, tolerancia a la ambigüedad, percepción favorable de la propia competencia en la LE y alta capacidad de toma de riesgos. Los dos últimos factores son los que conforman la voluntad de comunicarse o *WTC* ("*willingness to communicate*"; MacIntyre y Charos, 1996), que tampoco es alta en este caso. De forma opuesta a lo ya analizado para la alumna Córdoba, en el caso de Salamanca, a mayor ansiedad, menor nivel de toma de riesgos y percepción de un menor nivel de competencia comunicativa (MacIntyre, Baker, Clément y Donovan, 2002).

Podemos considerar que la voluntad de comunicarse (*WTC*) y el éxito percibido en el aprendizaje de una lengua son factores que se influyen mutuamente de forma cíclica. Salamanca no expresa ni en su diario ni en su entrevista deseos de comunicarse, de establecer una interacción significativa con otras personas, de transmitirles sus ideas o pensamientos en la LE. Cabría preguntarse aquí: ¿es la falta de voluntad comunicativa el factor que dificulta el aprendizaje o son las dificultades percibidas en el proceso de aprendizaje las que impiden que surja una verdadera voluntad de comunicación? Probablemente ambas cosas.

7.2.3.6. Trabajo individual y autoaprendizaje. Yo como aprendiz

Salamanca considera que este factor tiene bastante influencia en su proceso de aprendizaje; sin trabajo individual primero no hay práctica comunicativa después. Hay que "prepararse" para que la clase pueda avanzar (S91, S93), para "cumplir" con el profesor y que éste pueda hacer su parte.

Aumentando el trabajo individual, puede llegar a mejorar su forma de aprender una LE (S25). La alumna considera que estas actividades forman parte del trabajo individual de cada alumno: repasar (15.09.00), estudiar vocabulario (18.09.00) y leer textos o vocabulario (S92).

7.2.3.7. El factor humano: formas de organización social en el aula, percepción del papel del profesor, percepción y valoración de la interacción por alumnas

7.2.3.7.1. Formas de organización social en el aula

Es éste el único aspecto relacionado con el factor humano que aparece en el diario de esta alumna. Tanto en él como en la entrevista, Salamanca valora de forma positiva el trabajo en parejas y en grupos. Según ella, para que funcione bien este trabajo conviene limitar el tiempo y cambiar de compañero.

En lo que se refiere a las condiciones para que tenga éxito el trabajo en grupos o en parejas, Salamanca no parece considerar demasiado importante el "factor humano", el hecho de que los compañeros que trabajan juntos se entiendan bien (S125); más importante le parece que todos se esfuerzen (S125).

Uno puede preguntarse cómo es que una alumna cuya motivación es de orientación no integrativa, que no hace alusión a la interacción como base de la comunicación, cuya implicación afectiva en su proceso de aprendizaje parece muy limitada, que se muestra más interesada en practicar lo que ha aprendido en el aula que en expresar o comunicar sus propias ideas, que considera la gramática y los ejercicios gramaticales (sobre todo los tipo *cloze*) como muy importantes para aprender una LE valora tan positivamente el trabajo en grupos y en parejas. En este fragmento posiblemente esté la respuesta a esa pregunta:

S120: aber am Anfang auf jeden Fall, das ist schon wichtig, zum Beispiel, dass man sich schon traut und ein bißchen spricht oder so

S120: pero al principio de todas formas, eso sí es importante, por ejemplo, que uno se atreva y hable un poco o así

Ya hemos mencionado que "hablar" es una actividad considerada por esta alumna como eje central en el proceso de aprendizaje de una LE. Pero, por otra parte, también hemos aludido a la ansiedad que "hablar" le produce a Salamanca. La solución para ella puede estar en "hablar" en un entorno protegido, en el que el nivel de ansiedad sea controlable, es decir, en una pareja o en un grupo. Y éste es un factor buscado en la EMT, basada en el aprendizaje cooperativo: la reducción del nivel de ansiedad (Crandall, 1999).

7.2.3.7.2. Percepción del papel del profesor

Llama la atención el hecho de que en el diario de Salamanca no hay ni una sola entrada en la que se mencione a la profesora del curso. Es éste un aspecto, por tanto, sobre el que ella no reflexiona de forma espontánea, probablemente porque su concepción del profesor como "director" de los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula está claro y no es cuestionable.

No obstante, en la entrevista Salamanca aporta información sobre lo que, a su juicio, debería aportar un profesor de LE a la clase (S88). De su intervención en este sentido se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Salamanca tiene un estilo de aprendizaje orientado a la autoridad y necesita al profesor no sólo como fuente de motivación y estímulo, sino como factor de "presión". Esta idea queda reforzada por el hecho de que, al ordenar los elementos que intervienen en la clase, esta alumna se decanta por el profesor como factor más importante, más incluso que ella como aprendiz (S147). Pone como ejemplo positivo a su profesora del curso intensivo, que le preguntaba con frecuencia en clase porque percibía una cierta desmotivación de la alumna. Tener que hablar en clase (enfatisa "TENER QUE", S88) le parece bien a esta alumna. Y también le parece bien que el

profesor de una clase no deje de lado a los alumnos menos competentes, sino que los involucre en el proceso de enseñanza (S88).

- La motivación de esta alumna no es suficiente para superar la ansiedad que le produce intervenir en clase; por eso necesita que el profesor le pregunte, "obligándola" así a hablar.
- Salamanca se identifica con los alumnos menos competentes en el aula. Una vez más, queda patente que su nivel de autoestima y su percepción de su propia competencia comunicativa no son altos.

Por lo tanto, el que lleva el peso de la clase y el que ha de asumir gran parte de la responsabilidad no es ella como aprendiz, sino el profesor. Esta alumna prefiere un estilo de enseñanza centrado en el profesor.

7.2.3.7.3. Percepción y valoración de la interacción por alumnas

Este tema tampoco aparece en el diario de Salamanca. Los datos que analizamos corresponden a su entrevista.

Ya hemos comentado que los compañeros son una fuente de ansiedad para Salamanca, debida a la competitividad negativa que suscitan en ella (S97). Dicha ansiedad está directamente influida por su baja autoestima (S97). Cuando la entrevistadora le pregunta a Salamanca directamente por la importancia que tiene para ella su relación con los compañeros (E110), en su respuesta se percibe la competitividad negativa: es importante tener una buena relación con ellos, pero cuando éstos son arrogantes (enfatiza incluso "ARROGANT", S110), es decir, cuando presumen de sus conocimientos, el resultado es el bloqueo, no decir nada (S110). En general, Salamanca considera importante tener una relación distendida con sus compañeros, no sólo porque el trabajo en grupos funciona mejor (S111), sino porque ella se siente mejor también fuera del aula (S114). Esta relación, en su opinión, fue agradable en el curso intensivo (S137). Una señal de una cierta inseguridad social es el hecho de que Salamanca considere como negativo el hecho de acudir sola a un curso de esas características (S113); de hecho, ella se inscribió con otra persona (S133), de forma que tenía una especie de "ancla" de seguridad.

En su clasificación de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje, los compañeros ocupan el tercer lugar, al mismo nivel que los materiales, después del profesor y de uno mismo como aprendiz (S151). Esto refuerza la idea de que Salamanca no considera la interacción significativa y comunicativa con los compañeros como elemento crucial de su aprendizaje.

7.2.3.8. Contenidos culturales

Mientras que Salamanca aboga por un aprendizaje sistemático de la gramática, según ella la enseñanza y el aprendizaje de contenidos culturales no tienen por

qué estar sujetos a ningún tipo de sistema. La razón es que dichos contenidos son importantes, pero no tanto como la gramática:

S108: ja, weil das ist- also es ist schon wichtig, aber es ist nicht so, das kann man selber dann auch nochmal lesen

E109: ja

S109: wenn es einen interessiert

S108: sí, porque eso es- o sea es importante, pero no es así, eso lo puede uno leer solo otra vez

E109: sí

S109: si a uno le interesa

Salamanca no siente la necesidad de que el profesor/-a introduzca contenidos culturales en aula; considera que pueden formar parte del trabajo individual. El tiempo de clase debe aprovecharse para otro tipo de actividades (por ejemplo, gramaticales). Además, la alumna no considera que estos contenidos sean parte integrante del aprendizaje de una lengua; sólo si a uno le interesan. Es interesante destacar el contraste con Córdoba y Cuzco, para quienes el tratamiento de contenidos culturales en el aula es un factor que potencia la motivación y la identificación con la profesora.

7.2.3.9. Gramática

Éste es el tema al que Salamanca dedica más entradas de su diario (once), tanto para explicitar los contenidos gramaticales que se han tratado en clase, como para indicar cuándo no se ha trabajado la gramática en el aula (18.09.00, 27.09.00), lo cual resulta significativo, puesto que no se refiere en su diario a la falta de ningún otro tipo de contenido (léxico, cultural o fonético). De ello podemos deducir que la alumna espera tratar contenidos gramaticales en cada clase, de forma coherente con su idea de que la gramática es un elemento fundamental al aprender una lengua. Salamanca identifica en alto grado gramática con aprendizaje de la LE.

Ya hemos comentado que esta alumna considera los ejercicios gramaticales como el tipo de actividad más efectiva en clase de lengua. De los ejercicios gramaticales considera los tipo *cloze* como los más efectivos (S39) por su función de autoevaluación (S40), seguidos de aquéllos en los que se ejercita oralmente una forma gramatical (S42 a S46). Son, además, ejercicios que le resultan familiares.

La necesidad que siente Salamanca de que el profesor le explique la gramática en clase depende directamente del grado de dificultad que ella perciba en los contenidos correspondientes (S54 a S62). En caso de que éstos no sean difíciles, la alumna está dispuesta a aprenderlos a base de trabajo individual (S61); en caso de que sean difíciles y la alumna no disponga de una explicación suficiente por parte del profesor, lo más probable es que abandone el empeño sin haber captado bien dichos contenidos (S63, S 64). Depende, por tanto, del profesor.

En el apartado dedicado a la percepción del cambio metodológico en torno a la gramática analizaremos el posicionamiento de esta alumna frente a lo que considera una falta de sistematización gramatical en el curso de ELE (S102).

7.2.3.10. Vocabulario

En el diario de Salamanca aparecen dos factores que contribuyen a facilitar su aprendizaje del léxico: el uso de imágenes (14.09.00, 20.09.00) y ejercicios prácticos, que considera mejores que memorizar vocabulario individualmente (27.09.00).

Salamanca describe con detalle cómo trabaja con listas de vocabulario alemán-español, tapando una parte y preguntándose a sí misma la otra (S70 a S74). A pesar de que en el curso intensivo la profesora presentó y practicó explícitamente con los alumnos estrategias de aprendizaje asociativo de vocabulario mediante *mind maps* y de que Salamanca valora muy positivamente estas técnicas (ver el apartado correspondiente en la percepción del cambio metodológico), la alumna "recae" otra vez en la técnica que a ella le resulta familiar y que ella considera incluso "normal" (S68). La razón es que el uso de *mind maps* le lleva demasiado tiempo y que, en realidad, cree que es suficiente hacerlo de la manera descrita (S69), a pesar de que en su diario considera que es una técnica monótona ("stur", 27.09.00) y de que reconoce los problemas que plantea una memorización lineal del léxico (S75).

Las tres alumnas analizadas hasta ahora describen detalladamente el uso que hacen (igual para todas ellas) de su cuaderno de vocabulario, que aprendieron en la escuela. Córdoba prefiere la estrategia de aprendizaje mediante *mind maps* y la adopta sin problemas. Cuzco y Salamanca coinciden en su opinión positiva sobre esta estrategia, pero "recaen" en la memorización de léxico con una lista, porque les parece más rápido. Esto nos lleva a considerar la importancia que tienen las estrategias aprendidas e interiorizadas en la escuela, no sólo a lo largo de la etapa escolar, sino para el aprendizaje en la fase adulta. Sería útil, por tanto, que la escuela asumiera la responsabilidad de ampliar el repertorio estratégico de los alumnos, con el fin de hacer más variable y provechoso su aprendizaje futuro. Es ésta una responsabilidad que la escuela ha empezado a reconocer y a hacer suya (Monereo, 1997; Monereo y Castelló, 1997).

7.2.3.11. Fonética/pronunciación

La única información que aporta la alumna sobre este tema, en su diario y en su entrevista, es que leer en voz alta es una práctica útil para mejorar la pronunciación.

7.2.3.12. Destrezas receptivas: comprensión auditiva y comprensión lectora

Salamanca constata tener problemas con la comprensión auditiva (14.09.00). Precisamente por eso considera que practicarla en el aula es útil para ella

(19.09.00 y S36); de hecho, constata ciertos progresos al final del curso (28.09.00). En su opinión, la comprensión lectora forma parte más bien del trabajo individual.

7.2.3.13. Interacción oral

En el diario de Salamanca no aparece este tema, pero sí en su entrevista. Lo trataremos con detalle al final, como tema específico de esta alumna ("hablar").

7.2.3.14. Expresión escrita

La única ocasión en la que Salamanca menciona este tema es en su clasificación de destrezas, en la que la expresión escrita ocupa (como en el caso de las otras alumnas) el último lugar.

7.2.3.15. Uso de material/medios

Esta alumna valora positivamente el uso de las imágenes como elemento de apoyo para el aprendizaje.

Después del profesor y de ella misma como aprendiz, el manual usado es importante para Salamanca, puesto que ha de ser atractivo y estar bien estructurado para que ella lo use (S149 a S150). Considera que el manual usado en el curso (Martín Peris y Sans Baulenas, 1997) está bien hecho (28.09.00).

7.2.3.16. Diario de aprendizaje

Éste es el primer diario que escribe Salamanca; no es una actividad que a ella le resulte especialmente atractiva. Reconoce que, después de cuatro horas de clase, supone un esfuerzo extra ponerse a escribir la entrada de diario correspondiente. Sin embargo, considera positivo "recapitular" (S1) de nuevo lo que se ha hecho en el aula. La alumna confirma así un aspecto ya comentado: ella utiliza el diario como registro de las actividades que se han hecho en clase (S1, S3, S4).

7.2.3.17. Percepción del cambio en cuanto al proceso de aprendizaje-enseñanza durante el curso de ELE

7.2.3.17.1. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad

Hay un aspecto característico de la EMT que esta alumna, como ya hemos comentado, valora muy positivamente: el trabajo en grupos realizado durante el curso ELE. Con ello, la alumna se refiere concretamente a la actividad que cierra cada una de las secuencias de trabajo: la realización de la tarea final en grupos de cuatro o cinco alumnos. Dicha tarea engloba los contenidos lingüísticos, discursivos, culturales y de aprendizaje de toda la secuencia, dándoles un contexto de uso que pretende ser comunicativo y significativo, lo más cercano posible al uso real de la lengua fuera del aula.

A la pregunta explícita por su percepción de cambio durante el curso de ELE, Salamanca responde:

S138: das war jetzt insgesamt ein bißchen praxisor- also ein bißchen mehr Konversation, das fand ich eigentlich gut, im Gegensatz zu früher

E139: mm

S139: || und das war auch ein bißchen mehr, dass man halt einfach das Reden lernt und in der Schule ist es nochmal gleich so speziell, da lernt man lauter SPEZIELLE WÖRTER, die man eigentlich EH nicht braucht wenn man sich- am Anfang wenn man jetzt nach Spanien fährt oder so

E140: ja

S140: ja, also, dass man sich am Anfang auf jeden Fall verständigen kann wenn man nach Spanien fährt, das fand ich schon gut

E141: mm

S141: das war nicht so speziell auf irgendwelche Themen, sondern insgesamt, dass man einen Überblick hat

S138: esto de ahora en general ha estado un poco más orientado a la prác- o sea un poco más de conversación, eso en realidad me gustó, al contrario que antes

E139: mm

S139: || y también ha sido un poco más aprender sencillamente a hablar y en la escuela es que es tan especial, ahí aprende uno un montón de PALABRAS ESPECIALES que EN REALIDAD no hacen falta cuando uno se- al principio cuando uno va a España o así

E140: sí

S140: sí, o sea, eso de poderse entender al principio de todas formas cuando uno va a España, eso me ha gustado

E141: mm

S141: que no fuera tan especial sobre ciertos temas, sino en general tener una visión global

De este fragmento extraemos las siguientes conclusiones:

- Salamanca considera que el aprendizaje de lenguas que ella ha experimentado en la escuela, en contraste con el que ha vivido durante el curso intensivo de ELE, no estaba orientado hacia la práctica. La alumna justifica esta opinión enfatizando que en la escuela se aprenden muchas palabras "especiales", es decir, específicas de un contexto determinado, que no tienen mucha aplicación práctica en la comunicación cotidiana en la lengua meta. Su percepción no es de comunicación global en la lengua meta, sino de "parcelas" temáticas.
- La alumna equipara este "orientado hacia la práctica" con "conversación". Aquí subyace la creencia que tiene esta alumna de que una lengua es para usarla, para comunicarse en ella. Para ella, esta comunicación es básicamente oral. No en vano surge de su discurso como tema específico "hablar". El problema es el paso entre el aprendizaje de contenidos (por ejemplo, gramaticales) y la práctica comunicativa. Las raíces de este problema están en su estilo de aprendizaje analítico y orientado hacia la

autoridad, su poca autoestima a la hora de aprender una LE y a la percepción de su experiencia escolar, más tendente hacia la teoría de la lengua que a la práctica comunicativa.

- A pesar de que en el curso intensivo de ELE en el que participa esta alumna cada secuencia está dedicada a un ámbito temático diferente, Salamanca percibe esta experiencia de aprendizaje como la adquisición de una "visión global" sobre la lengua, no parcelada por temas específicos. Para la alumna, el aprendizaje propuesto y fomentado en el curso intensivo es un aprendizaje de la comunicación en la lengua meta.

7.2.3.17.2. Gramática

Para Salamanca, la gramática es un elemento de extrema importancia al aprender una LE. Ella identifica "gramática" con "sistema". Justo aquí surge un problema en el curso de ELE, relacionado con el tipo de trabajo gramatical que se realiza en él:

S101: also bei der Grammatik brauche ich schon ein System

E102: mm, mm

S102: also das habe ich manchmal so ein bißchen vermißt, dass- in der Schule war es halt immer, da wurde eine Folie aufgelegt mit den Konjugationen und dann chack, chack, chack, chack, chack konnte man die runter lernen und das war in dem Intensivkurs zum Beispiel nicht so und da habe ich mir ein bißchen schwer getan, es war eine ziemliche Umstellung, aber zuhause habe ich das schon meistens gelernt, weil da brauche ich schon irgendwie, dass das vorgestellt wird, das ist SO UND SO und da kommt DIE UND DIE Endung hin=

E103: =ja

S103: das brauche ich schon, also das muss schon ein System drin sein, sonst geht's nicht

S101: o sea yo con la gramática necesito un sistema

E102: mm, mm

S102: o sea a veces eso lo eché un poco de menos, que- en la escuela siempre era así, se ponía una transparencia con las conjugaciones y entonces zas, zas, zas, zas, zas uno las podía memorizar y eso por ejemplo en el curso intensivo no fue así y a mí me costó un poco, fue bastante cambio, pero en casa casi siempre lo estudié, porque eso yo lo necesito de alguna forma, que se presente, esto es ASÍ Y ASÍ y aquí se añade ESTA Y ESTA terminación=

E103: =sí

S103: eso yo lo necesito, o sea ahí tiene que haber un sistema, si no no funciona

El "sistema" al que Salamanca se refiere en cuanto a la gramática implica que el profesor presenta los contenidos correspondientes (por ejemplo, el cuadro de una conjugación), visualizándolos (por ejemplo, con una transparencia) y explicando su funcionamiento (por ejemplo, qué terminaciones se usan), y los alumnos estudian (y aprenden) esos contenidos. Es un procedimiento deductivo de aprendizaje de la gramática, coherente con el estilo de aprendizaje analítico y orientado a la autoridad de esta alumna.

Sin embargo, en el curso intensivo se siguieron los principios metodológicos de la EMT, según los cuales el alumno va descubriendo los contenidos gramaticales, induce a partir de suficientes muestras de lengua su funcionamiento e incluso formula él mismo reglas gramaticales antes de pasar a la práctica. El trabajo gramatical que propone la profesora es de carácter inductivo. Esto implica que el alumno asume mayor responsabilidad y que el profesor lo acompaña y guía en el aprendizaje, pero no que le presenta desde el principio unos determinados contenidos y le dice cómo los ha de aprender.

Es éste un aspecto que contrasta de forma llamativa con la experiencia escolar de Salamanca. Una vez más, el discurso de la alumna en este fragmento muestra que ella tiene en mente una secuencia de trabajo gramatical, ya mencionada más arriba: presentación/visualización/explicación por el profesor, estudio/aprendizaje por parte del alumno y práctica. La idea de secuencia predeterminada viene reforzada por el uso repetido de la onomatopeya "zas" ("chack"). Es una secuencia coherente con su idea de que primero ha de ser la teoría y luego la práctica, primero "estudiar" y luego "practicar" (S51). Contrasta claramente con Córdoba, alumna del mismo curso, que se alegra de poder pasar inmediatamente a la práctica, sin necesidad de reglas gramaticales que "obstaculicen" la comunicación (28.09.00, CO19). Salamanca intenta compensar la dificultad que le supone esta forma de trabajo gramatical a base de trabajo individual, de estudio en casa. Una vez más, se "refugia" en la fase teórica y tiene dificultades para pasar a la práctica comunicativa.

Incluyendo a las tres alumnas analizadas hasta ahora, podríamos establecer una gradación de menor a mayor en lo que respecta a la necesidad de un trabajo gramatical en el aula sistemático y muy estructurado:

- Córdoba presenta un estilo de aprendizaje totalmente comunicativo, en el que los contenidos gramaticales actúan más bien como "barrera" que obstaculiza la comunicación (28.09.00).
- Para Cuzco la meta también es la comunicación, pero la gramática no es un obstáculo, sino una ayuda para conseguir dicha meta (C28).
- Salamanca considera que es necesario un sistema de trabajo gramatical claramente secuenciado y determinado por el profesor en el que primero se estudie y aprenda la gramática y luego se pase a la práctica (S51). Su estilo de aprendizaje es analítico.

Teniendo en cuenta que estas tres alumnas asisten al mismo curso, no es difícil imaginar lo difícil que puede resultar satisfacer las necesidades de aprendizaje y las expectativas tan variadas que los alumnos llevan al aula.

7.2.3.17.3. Vocabulario

Al igual que Córdoba y Cuzco, Salamanca también valora positivamente la estrategia de aprendizaje asociativo de vocabulario usando *mind maps* (S65), nueva para ella. Lo hace por dos motivos: porque así le resulta más fácil

recordar el vocabulario (S66) y porque le resulta una técnica atractiva (S65). Sin embargo, al igual que Cuzco, esta alumna también "recae" en la forma de aprender vocabulario que aprendió en la escuela: memorizar listas de palabras y su traducción. Para un análisis más detallado de este aspecto véase el apartado dedicado al vocabulario como tema general.

7.2.3.18. Tema específico de la alumna: hablar

Ya desde el principio de la entrevista Salamanca hace una autocrítica: habla demasiado poco en el aula (S20) y de ahí posiblemente que sus resultados no sean tan satisfactorios como podrían ser (S23). Se autocrítica, pero también alude a que, en su opinión, había demasiados alumnos en el curso (de 25 a 30 alumnos). Dado su alto nivel de ansiedad ante el tener que hablar delante de toda la clase (véase apartado correspondiente), no es de extrañar esta crítica.

Pero, por otra parte, Salamanca es consciente de que hablar en clase es una actividad muy importante para aprender una lengua extranjera (S26, S36). Si consideramos el análisis discursivo de su entrevista, "hablar" (*reden* o *sprechen*) es una palabra muy abundante en el discurso de Salamanca: hay veinte ocasiones en las que ella se refiere a hablar como alumno en el aula de lengua extranjera.

El hecho de hablar en clase está directamente relacionado con la adquisición del "Sprachgefühl" (S23, S26), palabra difícil de traducir que alude a una cierta intuición lingüística que hace que una persona pueda discernir entre lo que es correcto y lo que es incorrecto en una lengua. Es interesante el hecho de que una alumna con un estilo de aprendizaje analítico, para la que es importante que haya determinadas secuencias en la enseñanza de una lengua extranjera, así como la autoridad del profesor, se refiera a un factor de carácter altamente individual, intuitivo y no sistemático. El problema para ella parece estar en el paso de su aprendizaje analítico a la comunicación espontánea. Una explicación a este problema puede ser, como veremos a continuación, el hecho de que hablar en el aula no necesariamente significa comunicación para Salamanca, sino una técnica más de aprendizaje.

Veamos estos tres fragmentos de la entrevista en los que aparece "hablar":

[Comentando lo que para ella es más importante al aprender una lengua extranjera]

S26: | ja, das wichtigste ist halt wie gesagt, dass ich viel rede in dem Kurs auch, [...]

S26: | sí, lo más importante es como he dicho hablar yo mucho en el curso también

[Valorando el trabajo en grupos al describir lo que considera una buena clase de lengua extranjera]

S32: dass man so ein bißchen | hintereinander redet

S32: hablar un poco | uno después de otro

[Hablando el trabajo en parejas a propósito de los ejercicios gramaticales que la alumna considera más efectivos]

S42: || und vielleicht wenn man sich gegenseitig so Fragen stellt

- E43: ja
S43: was hast du gemacht? und dann mit der Vergangenheit, ich habe
bla, bla, bla
E44: ja
S44: das finde ich eigentlich auch-, weil man dadurch auch gleich redet
und auch
S42: || y quizás hacerse preguntas mutuamente
E43: sí
S43: ¿qué has hecho? y luego con el pasado, yo he bla, bla, bla
E44: sí
S44: eso también me parece-, porque así uno empieza en seguida a hablar y también
E45: sí
S45: ||

Hablar en clase (es decir, para Salamanca "hablar yo") es una forma de práctica en el aula. No necesariamente hay interacción: en el trabajo en grupos los alumnos no hablan unos con otros, sino unos después de otros; en el trabajo en parejas se practica una forma gramatical y el contenido ("bla, bla, bla") da igual. Lo importante es que a cada uno le llegue su turno, su oportunidad de hablar en el aula. Por eso, uno de los papeles principales del profesor es precisamente éste: ocuparse de que todos los alumnos, independientemente de su nivel de competencia lingüística, tengan su oportunidad de intervenir oralmente en el aula (S88).

Salamanca considera que no habla lo suficiente en el aula. Pero es que a ella le cuesta hablar (S81, S96). Es éste un círculo vicioso en el que ella no habla lo suficiente en el aula porque le cuesta, pero, desde su punto de vista, es lógico que le siga costando, porque para aprender hay que hablar. Su solución para salir de ese círculo: hablar más en clase (S85, S88). Como veremos un poco más adelante, el curso intensivo de ELE contribuye a ello.

A esta dificultad se añade otra, a la que aludiremos aquí someramente, puesto que ya ha sido analizada en el apartado dedicado a la experiencia de aprendizaje: la competitividad negativa que Salamanca percibe con respecto a sus compañeros de curso, que constituye un factor de ansiedad (S97). Para esta alumna, el trabajo en grupos no es importante por la interacción que pueda originar, sino porque es un entorno protegido que hace disminuir su nivel de ansiedad.

Recordemos los dos parámetros básicos que articulan el constructo *WTC* o "*willingness to communicate*", voluntad de comunicarse (MacIntyre y Charos, 1996): la percepción que tiene el alumno de su nivel de dominio de la lengua extranjera y su falta de temor a hablar. Aplicando este concepto al pensamiento de Salamanca podemos constatar que la percepción que tiene de su nivel de dominio de la LE es bastante negativa (S96, S97) y que tiene temor a hablar (S97). El nivel de *WTC* en su caso, por tanto, es bajo, al igual que su capacidad de toma de riesgos, debido a la negativa percepción que tiene la alumna de su competencia y a que su motivación no es de orientación integrativa (Beebe, 1983). A Salamanca le recomendaron aprender otra lengua extranjera, pero en

ningún momento parece tener la necesidad de aprender la lengua para comunicarse con los hablantes nativos de la misma.

Como ya hemos expuesto, el nivel de ansiedad influye directamente en la percepción del nivel de competencia comunicativa (MacIntyre, Baker, Clément y Donovan, 2002); en el caso de Salamanca su alto nivel de ansiedad en cuanto a la expresión oral tiene una clara repercusión en que no esté satisfecha con su nivel de competencia.

Todos estos son factores que Salamanca "lleva" al aula y que tienen su origen en sus experiencias previas de aprendizaje de lenguas, en su experiencia escolar. El curso de ELE tiene un efecto positivo en todo esto, porque en él, entre otras cosas, "se aprende a hablar" (S139). El curso contribuye incluso a mejorar la percepción que ella tiene de su competencia comunicativa: al hacer las tareas finales de cada secuencia con sus compañeros, Salamanca se da cuenta de "todo lo que ya sabe decir" (S165). En realidad, lo que ha aprendido hasta el momento de la entrevista (ha completado dos niveles de cuatro en total), le resulta suficiente para su capacidad oral receptiva y productiva (S172 a S173).

SALAMANCA
TRATAMIENTO GENERAL DE CADA TEMA

TEMA	DIARIO	ENTREVISTA
1. Actividades en el aula.	Diario como registro de actividades realizadas en el aula, casi sin posicionamiento sobre ellas. Considera positivas actividades para practicar destrezas orales y las que le ayudan a retener contenidos en la memoria.	No aparece este tema.
2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad.	Al final del curso, problemas con el ritmo: Salamanca se declara cansada. No explicita implicación emocional en su aprendizaje.	Lo fundamental para aprender una LE es hablar (hablar y escuchar). Primero se requiere trabajo individual de estudio y luego práctica oral. Factores positivos de su experiencia de aprendizaje en el curso ELE son: trabajo en grupos y buena relación con compañeros, realización de tareas, papel del profesor como autoridad que la mueve a hablar, estrategias nuevas de aprendizaje de vocabulario. Factor negativo: problemas para hablar en clase. Motivación de orientación instrumental. Le falta la fase de sostenimiento de la motivación. Una razón puede ser su bajo nivel de autoestima. Factores de ansiedad: su percepción de ritmo irregular de la clase, bajo nivel de autoestima (Salamanca cree que no tiene aptitud especial para aprender lenguas), bajo nivel de tolerancia a la ambigüedad, escasa capacidad de toma de riesgos, competitividad negativa frente a compañeros, cierto nivel de ansiedad social.
3. Experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas.	No aparece este tema.	Su experiencia escolar influye decisivamente en su preferencia por los ejercicios gramaticales tipo <i>cloze</i> . Tiene problemas de adaptación frente al trabajo gramatical en la EMT. Actividades nuevas para ella, pero que considera efectivas son: trabajo en grupos y

7. Análisis de los datos y discusión

		trabajo léxico con <i>mind maps</i> .
4. Progresos hechos y estadio del propio proceso de aprendizaje.	El momento de menor ansiedad coincide con su percepción de hacer progresos.	Le gusta ser consciente de los progresos que hace. Poder "decir" muchas cosas (percepción de progreso) hace aumentar su motivación.
5. Estrategias de aprendizaje. Cómo se aprende.	Quiere grabar en la memoria los contenidos lingüísticos; por eso, necesita repasar la gramática y disponer de elementos visuales. Su secuencia de aprendizaje preferida es: primero, trabajo individual para memorizar y, luego, poner en práctica. Tiene problemas en pasar de una fase a otra y ella cree que puede ser porque le falta aptitud para aprender una LE. No está satisfecha con su forma de aprender. Piensa que podría mejorarla hablando más. Su estilo de aprendizaje es analítico y está orientado a la autoridad. El factor que considera más importante para aprender una LE es hablar. No tiene una idea comunicativa de "hablar", sino que es para ella una práctica de aula. Una buena clase de lengua tiene que tener una secuencia bien definida: repaso de lo anterior, presentación de contenidos nuevos por el profesor y puesta en práctica de estos contenidos por los alumnos. En esta secuencia primero actúa el profesor y luego los alumnos. Para aprender es necesario el esfuerzo personal. Son importantes las destrezas orales (hablar y escuchar) y la práctica gramatical. Lo mejor es la variedad de actividades. Las tareas (EMT) tienen para ella un valor evaluativo más que comunicativo. Probablemente su falta de voluntad comunicativa dificulte su aprendizaje y, viceversa, las dificultades con las que se encuentra en su proceso de aprendizaje hacen que disminuya su voluntad comunicativa.	
6. Trabajo individual y autoaprendizaje. Yo como aprendiz	Factor importante en el proceso de aprendizaje: sin trabajo individual primero no hay práctica comunicativa después. Aumentando el trabajo individual, puede mejorar su forma de aprender una LE.	
7. El factor humano: formas de organización social en el aula, percepción del papel del profesor, percepción y valoración de la interacción por alumnas.	Valoración positiva del trabajo en parejas y en grupos, porque contribuye a bajar su nivel de ansiedad a la hora de hablar en clase. Las condiciones propicias para dicho trabajo son: dedicarle un tiempo limitado y cambiar de compañero. Es más importante que todos se esfuercen que la buena relación entre ellos. Su percepción del papel del profesor no aparece en el diario. De la entrevista se desprende que el profesor es el "director" de los procesos que surgen en el aula. Debe ocuparse de que bds intervengan oralmente y no dejar de lado a los alumnos menos competentes. Es más importante que ella como aprendiz y debe "obligarla" a participar en clase. Ella prefiere una enseñanza centrada en el profesor. El papel que juegan los compañeros tampoco aparece en el diario. En la entrevista nos deja entrever que es importante tener una relación agradable con los compañeros, pero ella experimenta ansiedad en relación con ellos, ya que surge una competitividad negativa, en la que su baja autoestima al aprender una lengua se hace patente. Cierta nivel de ansiedad social.	

8. Contenidos culturales.	No son tan importantes al aprender una lengua como la gramática. En clase pueden contribuir a la relajación, pero no se debería pasar demasiado tiempo con ello, porque se pueden aprender mediante trabajo individual. No forman parte integrante del aprendizaje de una lengua.	
9. Gramática.	La gramática es esencial para aprender una lengua. Para ella, aprender una lengua es básicamente aprender gramática. Por eso, espera encontrar trabajo gramatical en cada clase. Las actividades más efectivas son los ejercicios gramaticales (especialmente tipo <i>cloze</i> y práctica oral de formas gramaticales). Dependiendo del nivel de dificultad que perciba, ella necesita sistematización de los contenidos gramaticales en el aula y explicación por parte del profesor.	
10. Vocabulario.	Opinión positiva sobre las estrategias de aprendizaje asociativo de vocabulario con imágenes (p.ej. <i>mind maps</i>) y ejercicios prácticos. Sin embargo, las técnicas interiorizadas en la escuela (aprendizaje lineal con listas de vocabulario) se imponen: la alumna "recae" en ellas, a pesar de que reconoce sus problemas.	
11. Fonética/pronunciación.	Leer en voz alta es una práctica útil para mejorar la pronunciación.	
12. Destrezas receptivas: comprensión auditiva y comprensión lectora.	Considera útil practicar la comprensión auditiva en el aula, puesto que le plantea problemas. La comprensión lectora es más bien un trabajo individual.	
13. Interacción oral.	No aparece este tema.	Tema específico de la alumna (ver "Hablar").
14. Expresión escrita.	No aparece este tema.	Al clasificar las destrezas, ésta va en último lugar.
15. Uso de material/medios.	Las imágenes le resultan útiles como apoyo de su aprendizaje. El manual usado debe ser atractivo y estar bien estructurado. Tiene una opinión positiva sobre el manual del curso.	
16. Diario de aprendizaje.	No aparece este tema.	Es su primer diario. Le cuesta esfuerzo escribirlo, pero considera útil haberlo hecho. Lo usa como registro de las actividades realizadas en el aula.

PERCEPCIÓN DE CAMBIO EN CUANTO AL PROCESO DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA DURANTE EL CURSO DE ELE

TEMA	ENTREVISTA
2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad.	Dos principios básicos de la EMT (el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje de la comunicación, cercano al uso real de la lengua fuera del aula) son percibidos positivamente por esta alumna. Para Salamanca la lengua es un instrumento de comunicación, básicamente oral. La crítica que ella hace a la escuela se basa en su lejanía de la realidad, en cuanto al aprendizaje de lenguas. Relaciona su experiencia de aprendizaje en el curso ELE con la adquisición de una "visión global" sobre la LE.

7. Análisis de los datos y discusión

9. Gramática.	Tene problemas con el trabajo gramatical inductivo propuesto por la EMT. Ella prefiere un aprendizaje de la gramática basado en la secuencia: presentación/visualización/explicación por el profesor, estudio/aprendizaje y práctica por el alumno (primero la "teoría" y luego la "práctica"). Necesita un "sistema" claramente secuenciado y estructurado para el trabajo gramatical en el aula y lo prefiere a un trabajo inductivo. Intenta compensar sus problemas con trabajo individual.
10. Vocabulario.	Valora positivamente una estrategia nueva de aprendizaje de vocabulario (<i>mind maps</i>), pero "recae" en su antigua estrategia de memorizar vocabulario con listas de palabras.

TEMA ESPECÍFICO DE LA ALUMNA

TEMA	ENTREVISTA
Hablar.	<p>Es consciente de que hablar es importante para aprender una LE, pero a ella le cuesta hablar. A su juicio, habla demasiado poco en el aula y esto influye negativamente en su percepción de su competencia lingüística. Esta percepción es la que motiva la ansiedad que supone para ella hablar en el aula. Es un círculo vicioso, que se puede romper hablando más en clase, a ser posible, en un entorno más protegido que el pleno: al hacer trabajo en grupos. Es una forma de paliar la ansiedad que surge de la competitividad negativa que experimenta ella al compararse con sus compañeros.</p> <p>Hablar es una práctica importante para Salamanca, pero no necesariamente supone interacción significativa. Salamanca tiene un bajo nivel de voluntad de comunicarse (<i>WTC</i>). Su capacidad de toma de riesgos es también baja, a lo que contribuye su negativa percepción de su competencia y el hecho de que su motivación no sea de orientación integrativa.</p> <p>En este marco caracterizado por la ansiedad, el curso intensivo de ELE supone una ligera mejora al aumentar las oportunidades de hablar en el aula en un entorno protegido (en grupos). La percepción que tiene Salamanca de su competencia comunicativa se hace más positiva.</p>

7.2.4. CHILE: "*Nadamos entre mil islas inconexas*"

Cuando se recogen los datos, Chile tiene 22 años y es alumna del sexto semestre de Ciencias Empresariales. Su lengua materna es el alemán. Otras lenguas que ha estudiado son: inglés (durante 7 años), francés (5 años) y árabe (tres años y medio). Las tres lenguas las estudió en la escuela, inglés y francés en Alemania y árabe en Arabia Saudí, donde estuvo breve tiempo durante su infancia.

A pesar de que la alumna no escribió diario durante la última semana de las cuatro que componían el curso intensivo en el que estaba participando, hemos decidido usarlo como fuente de datos, porque es un diario muy detallado y razonado, que aporta gran cantidad de información sobre el proceso de aprendizaje de la alumna. No es un mero registro de lo que se hace en el aula, sino un documento altamente reflexivo y repleto de información introspectiva. Prueba de todo ello es que trata 15 de los 16 temas que emergen de todos los diarios. La alumna se esfuerza en sopesar ventajas e inconvenientes y trata de enfocar los temas desde diferentes perspectivas. El discurso escrito que va construyendo en su diario se acerca muchas veces al discurso oral. Antes de hacer el curso intensivo de ELE, Chile había asistido a un seminario sobre técnicas de aprendizaje, lo cual muy posiblemente influye en su discurso reflexivo y lo facilita.

En la entrevista, Chile confirma la impresión que causa su diario. No sólo es una persona muy reflexiva, sino también emocional y temperamental, que se implica en alto grado en lo que dice y en cómo lo dice. En sus descripciones y explicaciones, Chile utiliza metáforas visualmente potentes que iremos explicando a lo largo del análisis. Algunos ejemplos son: la "lucha por la supervivencia" ("Überlebenskampf", 04.09.00, CH69) para referirse a las situaciones de comunicación auténticas, la "química" ("Chemie", CH49) para hablar de la gramática o las "mil islas inconexas" ("tausend unzusammenhängende Inseln", 04.09.00) para reflexionar sobre los diferentes ámbitos temáticos tratados en el aula.

Esta alumna utiliza un rico lenguaje no verbal, con profusión de gestos y de movimientos de las manos y de los ojos. En su discurso oral, igual que en el escrito, intenta argumentar a favor y en contra, así como sopesar ventajas e inconvenientes. En varios momentos de la entrevista se plantea de forma explícita preguntas a ella misma como forma de construir la argumentación. Se esfuerza en construir un discurso razonado y ordenado.

Al reflexionar sobre su proceso de aprendizaje durante el curso de ELE, lo hace por ella misma, pero también, en alto grado, por contribuir a la investigación. La última frase de su diario, dirigida a la investigadora, lo refleja: "Espero haberle ayudado en su trabajo." (28.09.00).

Al igual que los otros alumnos, Salamanca escribió su diario durante el curso intensivo de español para principiantes al que asistió en septiembre de 2000.

La entrevista con esta alumna se hizo en mayo de 2001 en el despacho de la investigadora.

7.2.4.1. Actividades en el aula

Chile considera como positivas aquellas actividades que le suponen un reto, que le exigen esfuerzo (08.09.00), por ejemplo, actividades que fomentan la expresión libre. Por el contrario, tiene una opinión negativa de actividades que para ella son demasiado guiadas (18.09.00). Ella las percibe como menos comunicativas.

Por otra parte, esta alumna valora positivamente las actividades en soporte vídeo (12.09.00 y 18.09.00), porque, a su juicio, hacen la clase más amena. Ampliaremos este tema en el apartado dedicado al uso de medios.

7.2.4.2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad

7.2.4.2.1. Experiencia de aprendizaje en el aula

Son dos los factores que Chile considera cruciales en su experiencia de aprendizaje para que ésta sea efectiva: que dicha experiencia suponga un reto para ella y tener que hablar en clase; esta necesidad de hablar en clase nos recuerda a Salamanca, con la diferencia de que Chile valora la comunicación auténtica en el aula, no sólo hablar como práctica de la lengua, que es lo que valora Salamanca. Chile une ambos aspectos en una frase:

CH6:[...] die die persönliche permanente Herausforderung, sprechen zu müssen ehm eigentlich die beste Art ist || schnell gefordert zu lernen [...]

CH6: [...] el el reto personal permanente de tener que hablar ehm es en realidad la mejor manera || de aprender rápido y con exigencia [...]

Aprender español es un reto para Chile, y eso significa un precario equilibrio entre la dificultad y lo ambicioso de la tarea y la propia capacidad para poder llevarla a cabo. Ese equilibrio es precisamente el estímulo que actúa como motor en el proceso de aprendizaje de la alumna. Si la balanza se inclina demasiado del lado de la dificultad, el resultado puede ser la desmotivación. Veremos este último aspecto en el apartado dedicado a la ansiedad.

Chile necesita un reto porque es una alumna ambiciosa y considera importante serlo, no sólo ella misma, sino también sus compañeros, para que el curso avance. A lo largo de todo el curso, la alumna experimenta una tensión constante entre el temor a que le exijan demasiado poco y el temor a "no dar la talla", a no cumplir los objetivos del curso. Veamos dos citas del diario de Chile, pertenecientes a los dos primeros días del curso, que ilustran este precario equilibrio que constituye el reto:

Etwas aufgeregt ging ich in den Unterricht hinein, und wurde positivst überrascht. Die Mitstudenten bis auf einen waren alle einigermaßen normale, ehrgeizige, nette Leute. Angst hatte ich nur davor, nicht mitzukommen, überfordert zu sein. (04.09.00)

Un poco nerviosa fui a clase y me llevé una sorpresa totalmente positiva. Los compañeros, excepto uno, eran todos gente más o menos normal, ambiciosa, agradable. Yo sólo tenía miedo de no poder seguir la clase, de estar desbordada.

Das Tempo ist echt schnell, aber ich komme gut mit. Mir ist dies lieber als jegliche Unterforderung. (05.09.00)

El ritmo es muy rápido, pero lo sigo bien. Prefiero esto a que me exijan demasiado poco.

Un elemento fundamental que determina la experiencia de aprendizaje de esta alumna de forma muy positiva es su identificación y su absoluta simpatía por la profesora del curso, ya desde el principio del mismo. Ampliaremos este aspecto en el apartado dedicado al factor humano.

Uno de los motivos por los que Chile se siente motivada por la profesora es porque ésta no les da todo el material preparado en pequeñas porciones para ser "consumido", sino que espera que los alumnos activen sus recursos para asimilar dicho material. Aunque al principio Chile critica el hecho de que la profesora no les explica las cosas con detalle, reflexionando un poco más llega a la conclusión de que es positivo. Esta entrada de su diario nos parece interesante en este sentido, también porque revela el tipo de enseñanza que prefiere Chile:

Aber... moment. Mir fällt etwas positives an dieser Methode ein: Dadurch, daß sie nicht alles von sich aus erklärt, sind wir zur Kommunikation, zum Zeigen unseres Interesses und zur Mitarbeit gezwungen. Tatsächlich ist unser Unterricht enorm lebhaft und ausgeglichen zwischen Frontalmonologen und Schülerbeteiligungen. Es findet meist ein reger Dialog statt. (07.09.00)

Pero... un momento. Se me ocurre algo positivo de este método:

Como ella {la profesora} no explica todo por propia iniciativa, nos vemos obligados a la comunicación, a mostrar nuestro interés y nuestra participación en clase. Efectivamente, nuestras clases son muy dinámicas y hay equilibrio entre monólogos frontales y participaciones de los alumnos. La mayoría de las veces hay un animado diálogo.

Chile valora positivamente una experiencia de aprendizaje con acción, variedad y dinamismo continuos, que supone un reto, que lleva a la comunicación, que hace que todos se impliquen en el proceso. Chile no tiene miedo a involucrarse en los procesos del aula; todo lo contrario, se muestra ansiosa por poder hacerlo. Por eso, no se quiere perder ni 15 minutos de clase (12.09.00).

En general, Chile hace una valoración positiva de su experiencia de aprendizaje en el aula durante el curso intensivo, mencionando expresamente los siguientes aspectos: exigencia de que los alumnos intervengan oralmente en clase (CH6), un manual que se aproxima a la realidad y al uso real de la lengua (CH8), variedad de actividades (CH13), percepción de que la clase supone un reto (CH14), la capacidad comunicativa de la profesora (CH37) y el pragmatismo de la EMT (CH69). Como factores negativos habla de: la falta de una gramática clara y algunos ejercicios poco exigentes en el manual (CH8), así como el trabajo en grupos, porque los alumnos hablan la L1 (CH52). Iremos ampliando estos aspectos en los apartados temáticos correspondientes.

7.2.4.2.2. Motivación

Chile considera que un buen profesor es un elemento crucial en su motivación; un buen profesor es aquél que consigue una buena comunicación entre profesor y alumno (CH37 a CH40 y CH59 a CH62). La alumna se siente enormemente motivada por la profesora del curso de ELE. Este extremo queda muy bien reflejado en esta entrada de su diario, correspondiente al segundo día del curso:

! Das Schöne ist, das hat Dorleta geschafft (Bravo!), daß ich [mich] auf jeden neuen Spanischunterricht richtig freue. Ich freue mich echt auf morgen. (05.09.00)

! Lo bonito – eso lo ha conseguido Dorleta (¡Bravo!), es que acudo cada día a cada clase de español con mucha ilusión. Ya tengo ganas de que llegue mañana.

Incluso en los momentos difíciles, en los que sube el ritmo de la clase y Chile documenta el ambiente "casi negativo" en el aula (06.09.00), escribe:

Fazit: Das schnelle Tempo und das hohe Leistungsniveau erscheint mir plausibel ® und deshalb akzeptiere ich es und freue mich auf produktive Arbeitsmoral jeden Tag aufs neue. (06.09.00)

Resumen: el ritmo rápido y el alto nivel de rendimiento me parecen plausibles → y por eso lo acepto y espero cada día con ganas y con actitud productiva de trabajo.

Una vez más observamos que Chile se siente motivada por los retos, por el ritmo rápido y el alto nivel de rendimiento si, a pesar de todo, le parecen factibles y por eso no sólo no hacen decaer su motivación, sino que la espolean.

La motivación de Chile para hacer el curso intensivo es en parte de orientación integrativa y en parte de orientación instrumental (Gardner y Lambert, 1972; Gardner, 1985): en su familia hay personas que hablan español y además quiere elegir el español como asignatura optativa para su carrera de Ciencias Empresariales (CH3). Chile es una persona orientada a objetivos muy concretos y es capaz de planificarlos con antelación:

CH18: deswegen habe ich es auch gewählt, damit ich der Arbeitswelt zeigen kann, dass ich flexibel bin, also dass ich ehm mich auch in unterschiedliche Thematiken einarbeiten kann

CH18: por eso lo he elegido [el español], para poder demostrarle al mundo laboral que soy flexible, o sea que puedo meterme en diferentes temáticas

Su motivación, que se sustenta en varias bases y que es un constructo dinámico del que ella es consciente y que se encarga de cuidar, es lo suficientemente potente como para hacer que esta alumna sea la única del grupo estudiado que completó los cuatro niveles básicos de ELE, continuó participando en cursos relacionados con la cultura de los países hispanohablantes y se encuentre, cuatro semestres después del curso intensivo, realizando una estancia de un semestre de duración en una universidad española.

7.2.4.2.3. Ansiedad

En el diario de Chile, las alusiones al ritmo de la clase son muy abundantes, desde el primer día del curso de ELE, de lo que podemos deducir que el ritmo es un factor importante en la percepción que ella tiene de la clase. Como ya hemos comentado, esta alumna tiene que percibir la clase como reto para sentirse motivada y tener la impresión de que realmente aprende. Esto supone un delicado equilibrio entre dos extremos: que el desarrollo de la clase le suponga un nivel demasiado bajo de exigencia y que dicho nivel suba por encima de sus posibilidades y le provoque ansiedad. Y esto es lo que sucede a mediados de la segunda semana de las cuatro que componen el curso intensivo (Dorleta es la profesora):

Eine "leichte" Schreckensnachricht erreichte uns heute, denn Dorleta meinte, daß das was wir bis jetzt gemacht [haben] nur die absolute Grundbasis war und daß die richtige Arbeit jetzt erst beginnt. Nicht nur ich, sondern ausnahmslos alle anderen Mitschüler, fühlen uns wegen des schnellen Tempos jetzt schon manchmal teilweise überfordert.

Wir sind ihr aber nicht böse, schließlich kann sie nichts dafür, daß wir das gesamte Buch in 4 Wochen schaffen müssen. Aber eine Überforderung großen Ausmaßes, d.h. ein "noch" schnelleres Tempo und ein noch höherer Schwierigkeitsgrad halte ich für pädagogisch gefährlich. Ich würde sagen, daß ich zu den Schülern gehöre, die die Dorleta sehr viel Fragen (das haben alle anderen schon früh bei mir gesehen) und die sehr viel mitarbeiten. Aber auch ich habe Energiegrenzen und wenn wir die Grammatik noch schneller oder oberflächlicher durchkauen, werde ich mich ernsthaft beschweren. Das bringt uns nämlich garnichts zum Schluß, wenn ich den Unterricht nicht verfolgen kann. (13.09.00)

Hoy hemos tenido un "ligero" shock, porque Dorleta ha dicho que lo que hemos hecho hasta ahora sólo es la base absoluta y que el trabajo de verdad empieza ahora. No sólo yo, sino todos los compañeros sin excepción nos sentimos a veces un tanto desbordados a causa de la rapidez del ritmo.

Pero no estamos enfadados con ella; al fin y al cabo no es suya la culpa de que tengamos que hacer todo el libro en 4 semanas. Pero una pretensión exagerada, es decir, un ritmo más rápido "todavía" y un grado todavía más alto de dificultad me parecen pedagógicamente peligrosos. Yo diría que soy una de los que preguntan muchísimo a Dorleta (de eso ya se han dado cuenta todos muy pronto) y de los que participan muchísimo. Pero incluso yo tengo límites en cuanto a mi energía y si masticamos la gramática todavía más rápido o de forma más superficial, me quejaré seriamente. Eso al final no nos reporta nada, si yo no puedo seguir la clase.

Haremos a continuación un análisis un poco más detallado de esta entrada, porque nos proporciona gran cantidad de información:

Como también veremos posteriormente, Chile muestra un alto nivel de autoestima. En esta entrada destaca el hecho de que no se plantea que, si se siente desbordada, la causa puede estar en ella, sino en el ritmo de la clase. Además, está convencida de que sus compañeros, "sin excepción", también lo están. Constatamos aquí una gran diferencia con otra alumna, Salamanca, que se cuestiona continuamente si ella será capaz de seguir el ritmo, con la escasa

aptitud que tiene. No es de extrañar que Salamanca perciba una competitividad negativa con respecto a sus compañeros, mientras que la de Chile es positiva, es decir, le sirve de reto y por ello fomenta su aprendizaje (Bailey, 1983).

A pesar de que la alumna está invirtiendo mucha energía en el curso, participando de forma muy activa, ella encuentra que está llegando a su límite. Sin embargo, ella aquí tampoco se plantea un posible problema propio, sino que encuentra que el ritmo del curso no es adecuado "pedagógicamente". Y por eso está decidida a quejarse "seriamente", otra muestra más de su elevado nivel de autoestima y de seguridad en sí misma, no sólo como aprendiz de lenguas, sino también en cuanto a su personalidad en general.

En esta entrada se hace patente una vez más la extremada simpatía que esta alumna siente por la profesora del curso, llegando incluso a identificarse con ella. Chile la exculpa ("no es suya la culpa") del problema surgido por la rapidez del ritmo de la clase, no considera que la profesora sea responsable de ello. Sin embargo, el ritmo es una de las decisiones importantes que ha de tomar el profesor al planificar la clase y una vez en el aula, como declaran por ejemplo Richards y Lockhart (1994).

En cualquier caso, parece ser que los problemas que Chile tiene con la rapidez del ritmo de la clase se solucionan dos días después:

Das Tempo ist momentan überraschend langsam, obwohl verkündet wurde, daß die wahre Arbeit jetzt erst beginne. (15.09.00)

El ritmo es ahora sorprendentemente lento, aunque se anunció que el trabajo de verdad empieza ahora.

Está claro que a Chile le sorprende la afirmación de la profesora dos días antes de que se avivaría mucho el ritmo de la clase. Sin embargo, este pronóstico no se ha cumplido. Pero en la entrada de Chile ya no es la profesora la que había advertido a los alumnos, sino que la alumna lo convierte en un impersonal "se anunció". No critica a la profesora.

A pesar de que el ritmo de la clase, como ya hemos comentado, es un tema recurrente en el diario de esta alumna, en ningún momento de la entrevista surge este tema, tampoco como factor de ansiedad en el aula. Leyendo la transcripción se podría pensar que Chile no sufrió ningún tipo de ansiedad a lo largo del curso. Hacia el final de la entrevista, la investigadora le pregunta a Chile directamente si sintió ansiedad en algún momento del curso. No sólo Chile no duda ni un segundo en contestar negativamente, sino que habla de un contraste total ("todo lo contrario"), debido, una vez más, a la motivación que en ella causa la profesora (CH56 a CH58).

Lo cierto es que Chile percibe momentos de ansiedad durante el curso y da fe de ellos en su diario, seguramente por lo inmediato de esa experiencia. Sin embargo, en la reflexión a posteriori que supone la entrevista, esos momentos no quedan reflejados, porque no empañan la opinión general positiva que la alumna tiene del curso intensivo y, sobre todo, de su profesora.

7.2.4.3. Experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas

Aunque Chile no trata este tema en su entrevista, en su diario nos proporciona datos muy útiles. Como ella cree que la comparación con experiencias pasadas de aprendizaje puede tener efectos nocivos, se obliga a no dejarse influir por experiencias de aprendizaje negativas y se concentra en su trabajo actual. Ella tiene una experiencia escolar negativa relacionada con el trabajo con textos. Esta entrada de su diario refleja el proceso de recordar esta experiencia y de, conscientemente y de forma activa, intentar que no influya en su trabajo en el curso de ELE:

Wir haben zum ersten Mal einen ausgeschriebenen Text gelesen und insofern bearbeitet, als wir diesen zusammenfassen mußten. Zunächst hatte ich erstmal ein leichtes, ungutes und mulmiges Gefühl, weil ich mich an meine negativen Ergebnisse in Textverarbeitung in Englisch erinnert hatte. Aber wir haben ihn gut strukturiert wiedergegeben. Ich habe mich konzentriert und nicht an irgendwelche alte Erfahrungen in Englisch erinnert, die mir nur Hemmungen gemacht hätten. Denn meine Interpretationen und Ansichten zu Texten oder Literatur waren grundsätzlich nicht Standard gerecht. Ich bin und bleibe Naturwissenschaftler. Rumschwallern liegt mir einfach nicht. Aber heute habe ich ein gutes Resultat. (19.09.00)

Por primera vez hemos leído un texto escrito y hemos trabajado con él, tuvimos que resumirlo. Al principio tenía una ligera sensación desagradable y un poco rara, porque me acordaba de mis resultados negativos en el trabajo con textos en inglés. Pero lo hemos reproducido de forma bien estructurada. Me he concentrado y no he pensado en viejas experiencias en inglés, que sólo me hubieran bloqueado, ya que mis interpretaciones y visión de los textos o la literatura nunca estaban de acuerdo con la norma. Soy y seré de ciencias. No se me da bien enrollarme. Pero hoy he tenido un buen resultado.

Llama la atención el hecho de que Chile, a pesar de considerarse una buena aprendiz de lenguas (véase el apartado dedicado al autoaprendizaje), no obtenía buenos resultados en el trabajo con textos en inglés. Es decir, que esa valoración escolar negativa de un aspecto de su capacidad lingüística no influye de forma negativa en la percepción que tiene de sí misma como aprendiz de lenguas. Es éste un signo más de su seguridad en sí misma. Chile se guía por objetivos e intenta "concentrarse" en el trabajo presente. Además, es muy posible que estructurar u ordenar sistemáticamente las ideas de un texto sean actividades más de acuerdo con su concepción del trabajo con textos y con su forma de hacerlo.

En este fragmento aparece la dicotomía entre "ciencias" y "letras", que surgirá de forma recurrente en su discurso. Entiende las "ciencias" como ciencias naturales, en las que estructurar la información es un valor importante, y las "letras" como disciplina menos sistemática, en la que se valora "enrollarse". Es ésta una idea que pertenece a la sabiduría popular, que constituye un estereotipo ampliamente difundido. Curiosamente, y a pesar de que Chile afirma que es y será "de ciencias", sus estudios no se pueden considerar puramente como tales: estudia Ciencias Empresariales. Sin embargo, ella identifica su discurso como de "ciencias", ámbito al que se considera

pertenciente. Por el contrario, el aprendizaje de una lengua entra para ella claramente en el terreno de las "letras", que percibe como menos estructurado que el de las "ciencias", más bien como un "nadar entre mil islas inconexas" (04.09.00).

7.2.4.4. Progresos hechos y estadio del propio proceso de aprendizaje

Chile marca la "línea de salida", el "kilómetro cero" de su proceso de aprendizaje de español en la entrada de su diario correspondiente al primer día de clase:

Ich kann kaum ein Wort spanisch und die letzte romanische Sprache, die ich gelernt und gesprochen habe liegt 4-5 Jahre zurück. (04.09.00)

Casi no sé una palabra de español y la última lengua románica que aprendí y hablaba se remonta a hace 4-5 años.

Es decir, la alumna parte de cero. Es interesante el contexto en el que hace esta anotación: cuando habla de que su único miedo es no poder seguir el ritmo del curso. El primer día de clase, Chile muestra incertidumbre.

En la entrevista, Chile no reflexiona explícitamente sobre este tema. Quizás porque ella nunca está satisfecha con lo que ha aprendido, porque "uno siempre podría hacer más" (CH4). En su opinión, si ella dijera que está satisfecha, no tendría deseos de mejorar (CH5). De forma coherente con esta idea, afirma en otro momento de la entrevista que todavía no "es buena" (CH19) y que no se las arregla bien con el método de aprendizaje de la lengua (CH16), pero siempre en oraciones subordinadas y en el primer caso incluso bajando el tono de voz. Chile no parece estar dispuesta a dejarse desmotivar por ello.

A la hora de reflexionar, Chile claramente pone el acento en ver el aprendizaje como un proceso y un reto permanente, en lugar de hacerse consciente de lo que ya ha aprendido. Chile es una alumna intelectualmente inquieta.

7.2.4.5. Estrategias de aprendizaje. Cómo se aprende

Como ya hemos comentado, Chile cree que la mejor forma de aprender una lengua es "el reto personal permanente de tener que hablar" (CH6). Aunque conseguir eso en el aula recae en gran medida en el profesor, esto no quiere decir que ella eluda su responsabilidad como alumna. Todo lo contrario, su intención es no limitarse a hacer lo que sugiere la profesora, no regatear esfuerzo en su aprendizaje. En su "método de aprendizaje" ("Lernmethode", 19.09.00) se incluye un repaso de lo hecho en clase, el estudio del vocabulario nuevo y los deberes asignados por la profesora.

El concepto que tiene Chile de una buena clase de lengua se basa en la variedad. Desde su perspectiva de alumna, ella habla de variedad de "métodos de aprendizaje" ("Lernmethoden", CH13) y lo explica de esta manera:

CH13:[...] man kann nicht immer nur eine Lernmethode, also ehm was weiß ich, Monolog, Monolog, Monolog und DIE müssen irgendwie zuhören, sondern, dass man vielleicht sagt, ok, jetzt machen wir eine Gruppenarbeit, ok, jetzt ist an der Tafel was, ok, jetzt kommt der Fernseher, ok, jetzt kommt Erklärung, ok, jetzt kommt Übung. Diese Abwechslung, die fand ich ehm die macht einen erfüllten Unterricht, ja

CH13: [...] uno no puede siempre un método de aprendizaje, o sea ehm qué se yo, monólogo, monólogo, monólogo y ELLOS tienen que escuchar de alguna manera, sino que uno quizás dice, ok, ahora hacemos un trabajo en grupos, ok, ahora algo en la pizarra, ok, ahora el televisor, ok, ahora explicación, ok, ahora ejercicio. Esta variedad encuentro yo ehm que lleva a una clase satisfactoria, sí

Esta explicación de Chile recuerda en gran medida el postulado de la profesora Irmi de fomentar una gran variedad de actividades (desde su perspectiva de profesora ella las llamaba "Unterrichtsmethoden", es decir, "métodos de enseñanza"). En este fragmento de la entrevista, el primer "método de aprendizaje" del que habla Chile es el de la clase tradicional, frontal, con "monólogo" (la triple repetición acentúa la sensación de monotonía, justo lo contrario de lo que ella considera adecuado) del profesor y "ELLOS" (enfatisa el pronombre referido a los alumnos, a los que va dirigido el "monólogo") tienen que escuchar. Es un método que ella considera como frecuente, pero que, en su opinión, no se debe aplicar siempre. Chile consigue construir su discurso de forma que realmente da la impresión, no sólo de variedad, sino de un ritmo vivo en la clase, refiriéndose a diferentes actividades, formas de organización social en el aula, fases de la clase y medios. La alumna observa lo que hace el profesor en el aula y es consciente del gran repertorio de actividades y formas de trabajo posibles.

Para esta alumna aprender una lengua y aprender otra materia son cosas "totalmente" diferentes (CH15). En su diario ya lo refleja el primer día de clase:

Sprache ist nun mal nicht Naturwissenschaft, in der man immer ein auf sich bauendes System lernt. (04.09.00)

Una lengua no es como las ciencias naturales, en las que siempre se aprende siguiendo un sistema que se va construyendo.

Es decir, acude al aula de ELE con la creencia de que una lengua no es un sistema lógico y mecánico, sino que requiere "flexibilidad" (04.09.00). Y reitera esa flexibilidad en su entrevista, considerándola una característica que puede jugar a su favor en su futuro profesional (CH18). Destaca la diferencia metafórica con respecto a Cuzco, que ve la lengua como un "mecano" ("Baukastensystem", C41).

Aprender una lengua requiere "un método de aprendizaje completamente diferente" (CH15) y "la disciplina más dura" (CH16). Trataremos el tema de la disciplina como tema específico de esta alumna. Chile manifiesta aquí su creencia de que aprender una lengua no consiste en sentarse a estudiar de memoria, sino que se trata de un proceso largo y que requiere mucho esfuerzo. Y por eso no se puede comparar una lengua con otra materia, por ejemplo, con

la suya (Ciencias Empresariales, CH16). Pero pongamos atención a la siguiente intervención, porque puede parecer sorprendente en este contexto:

CH17:vielleicht wenn Englisch_ oder Germanistikstudenten das sagen, aber bei mir für einen BWLER ist das °etwas anderes

CH17: quizás si lo dicen los estudiantes de inglés o de filología germánica, pero en mi caso para una estudiante de empresariales eso es ° otra cosa

La alumna se refiere aquí a los estudiantes de filología inglesa o alemana, que en su opinión podrían decir que una lengua también se puede estudiar poco antes de un examen, pero para ella, que estudia Empresariales, es diferente. Aquí subyace la creencia de que no es lo mismo aprender una lengua como hace ella que aprenderla en el marco de una carrera de filología. La misma dicotomía, desde el punto de vista de una estudiante de filología, expresaba Cuzco (véase su tema específico). Parece ser, por tanto, una creencia ampliamente extendida entre los estudiantes de diversas especialidades.

En un nivel más concreto de concepción del aprendizaje en el aula, Chile se refiere a las actividades, que para ella son importantes, puesto que cree que el paso de aprender a saber aplicar en una lengua sólo puede darse con una suficiente cantidad de práctica ("Training", CH35). Esto es para ella "aprender bien" (CH32). Ella especifica bastante y menciona actividades que considera efectivas: aquéllas que integran destrezas (ella las llama "métodos de aprendizaje" o "técnicas de la capacidad lingüística", CH20), actividades que le exigen esfuerzo por su nivel de dificultad y actividades que combinan varias formas de trabajo, por ejemplo, trabajo individual en una primera fase y trabajo en pleno al final. La condición común a todas estas actividades es que han de resultar un reto para la alumna (CH20 a CH22).

7.2.4.6. Trabajo individual y autoaprendizaje. Yo como aprendiz

Chile considera que es una buena aprendiz de lenguas; por lo menos ésa es su experiencia con el inglés. En el caso del español, Chile no está satisfecha, puesto que le falta la "disciplina" para dedicarse a la gramática (CH4). Por eso su proceso de aprendizaje se ve limitado: no puede hablar libremente, puesto que tiene reparos en cometer errores (CH4, CH52). Por tanto, Chile considera que la "disciplina" es una de las condiciones que hay que aportar como aprendiz de una lengua. Disciplina y esfuerzo de superación, no estar contento con lo que se hace, sino querer siempre hacer más. Ésas son condiciones necesarias para el aprendizaje, para querer evolucionar (CH4 a CH5). Veamos el siguiente fragmento de la entrevista, que redundante en esta idea de la "disciplina":

E41: mm, ok was bist du bereit zum Fremdsprachenunterricht mitzubringen?

CH41:in den Unterricht selbst?

E42: mm, du selber als Person, als Mensch, was bist du bereit, da zu geben, zu investieren?

CH42: ich hab's immer wieder versucht, hab's noch nicht geschafft, aber ich wollte eigentlich, zu jedem Unterricht einen fertigen Aufsatz, damit er korrigiert wird

E43: mm

CH43: ja, ne noch nicht geschafft, aber ich hab's... das wäre eine gute Idee und dann ehm was ich anfangs gemacht hab', °naja so: am Anfang ist man ja noch fleißig, immer das was ich vom Unterricht vorher gelernt hab' nochmal wiederholt, ALLE NEUEN Vokabeln wiederholt und ehm DIE HAUSAUFGABEN GEMACHT, JA, ALSO, VOKABELN, HAUSAUFGABEN UND AUFSATZ schreiben, das ist das, was ich bereit bin zu machen

E41: mm, bueno ¿qué estás dispuesta a aportar tú a la clase de lengua?

CH41: ¿a la propia clase?

E42: mm, tú misma como individuo, como persona ¿qué estás dispuesta a dar, a invertir?

CH42: lo he intentado una y otra vez, no lo he conseguido todavía, pero en realidad yo quería llevar a cada clase una redacción hecha para que me la corrijan

E43: mm

CH43: sí, no lo he conseguido, pero lo he... eso sería una buena idea y luego ehm lo que hacía al principio, °bueno al principio uno todavía se esfuerza, repasaba siempre otra vez lo que aprendía en clase, repasaba TODAS las palabras NUEVAS y ehm HACÍA LOS DEBERES, SÍ, O SEA, PALABRAS, DEBERES y escribir REDACCIÓN, eso es lo que estoy dispuesta a hacer

Chile es tan consciente de la necesidad de aportar trabajo por su parte para aprender una lengua, es decir, de tener la "disciplina" necesaria, que, cuando la entrevistadora le pregunta qué es lo que ella está dispuesta a aportar como persona a la clase (y lo enfatiza, repitiendo "persona" e "individuo") la alumna lo interpreta como una pregunta por el trabajo que está dispuesta a hacer. Y está dispuesta a realizar una gran cantidad de trabajo, hasta llegar a escribir una redacción para cada clase. Eso habría significado, además de las cuatro horas diarias de clase, del trabajo de vocabulario y de los deberes diarios, escribir una redacción cada día, lo cual seguramente no es muy realista. Por eso, Chile tiene que admitir que no ha conseguido hacerlo y que el esfuerzo de trabajo decae a lo largo del curso.

Ante esta interpretación que hace Chile de la pregunta, la entrevistadora se ve obligada a retomar el tema y aclarar que se refiere al "ámbito personal" (E45). La respuesta de Chile es concisa: lo que ella aporta es sentido del deber y atención (CH45 y CH46). Confirma de esta manera los datos que aporta su diario, en el que queda claro su papel de alumna responsable de su aprendizaje que aprovecha de forma individual todos los recursos a su alcance, así como el papel de la profesora, que aclara las dudas (06.09.00). De forma coherente con la responsabilidad personal que asume como alumna, Chile tiene remordimientos de conciencia cuando, en su opinión, no cumple:

Hatte die Hausaufgaben nicht geschafft. Mein schlechtes Gewissen quälte mich sehr. Ich ärgere mich darüber, daß ich noch kein einziges [Mal] es geschafft habe, meine Hausaufgaben in Ruhe zu erledigen. Jedes Mal auf den letzten Drücker. Es ist zum verrückt werden. (14.09.00)

No conseguí hacer los deberes. Mi mala conciencia me torturó mucho. Me da rabia no haber conseguido ni una sola vez hacer tranquilamente los deberes. Siempre a última hora. Es como para volverse loca.

7.2.4.7. El factor humano: formas de organización social en el aula, percepción del papel del profesor, percepción y valoración de la interacción por alumnas

7.2.4.7.1. Formas de organización social en el aula

En el diario de Chile no hay ninguna alusión a este tema, pero en la entrevista, la alumna hace una crítica bastante dura al trabajo en grupos y aboga por el trabajo en parejas. Veamos cómo formula dicha crítica:

CH52: ehm bisher war die Gruppenarbeit meistens negativ, und zwar warum? weil wir meistens in der Gruppe Leute haben, die nur Deutsch reden, wir reden ALLE NUR DEUTSCH in der Gruppe. Die Gruppenarbeit hat ja, meiner Meinung nach, eher was damit zu tun, dass wir uns austauschen. Da sich aber kein Mensch auf Spanisch unterhalten kann, hat die Gruppenarbeit keinen Sinn mehr und wir machen eigentlich nur Blödsinn. Es gibt aber Leute, wir zum Beispiel die Italienerin, die spricht nur Spanisch, oder oder die die Aylin, die ist sehr diszipliniert und spricht nur Spanisch, mit DER ist die Gruppenarbeit sehr produktiv und effektiv. Von daher, ich finde Gruppenarbeit GUT, vor allem wenn ich mich mit jemand unterhalte, der GENAU SO schlecht Spanisch spricht wie ich, dann ist- fällt's mir leicht auch mal Fehler zuzulassen. Von daher ist die Gruppenarbeit richtig, es kommt halt nur darauf an, ob jeder sich daran hält, auch die Sprache zu- anzuwenden. Wenn die Gruppen von allem zu groß werden, dann wird's erst recht schwierig. Also, bei fünf Leuten, da haben wir NIE was Gescheites zusammengebracht. NE, finde ich schlecht. Zweier Gruppe ist sehr gut

CH52: ehm hasta ahora el trabajo en grupos generalmente ha sido negativo y ¿por qué? porque normalmente tenemos en el grupo a gente que sólo habla alemán, TODOS hablamos SÓLO ALEMÁN en el grupo. Pero el trabajo en grupos, en mi opinión, es más bien para que hablemos. Pero como nadie puede hablar en español, el trabajo en grupos no tiene sentido y lo único que hacemos son tonterías. Pero hay gente, como por ejemplo la italiana ((una compañera de un curso posterior)), o o Aylin ((una compañera búlgara de un curso posterior)), que es muy disciplinada y habla sólo español, con ELLA el trabajo en grupos es muy productivo y efectivo. Por eso, encuentro que el trabajo en grupos es BUENO, sobre todo cuando hablo con alguien que habla español TAN mal como yo y entonces es- no me cuesta permitirme errores. Por eso el trabajo en grupos está bien, pero depende de si todos se comprometen a usar la lengua. Sobre todo si los grupos son demasiado grandes, entonces es cuando es más difícil. O sea, con cinco personas NUNCA hemos hecho algo decente. NO, me parece mal. Un grupo de dos está muy bien.

La concepción que tiene del trabajo en grupos coincide con la que propone la EMT: es una forma de aprendizaje cooperativo con la cual se pretende aumentar la cantidad y la calidad de la interacción en el aula; en definitiva, se

trata de concebir el aula como "espacio cultural y discursivo" (Nussbaum y Tusón, 1996) y conseguir que funcione como un espacio de comunicación real (Zanón, 1999; Zanón y Hernández, 1990). La alumna lo expresa en forma de comunicación que implica un "intercambio" real ("austauschen"), no solamente como una práctica de aula más. He aquí una diferencia esencial con la visión que tenía Salamanca con respecto a "hablar".

El problema básico del trabajo en grupos con clases monolingües es que los alumnos tienden a recaer en su L1 cuando se les presentan problemas de comunicación. Chile también ha captado este problema (las dos compañeras que pone como ejemplos de personas con las que funciona el trabajo en grupos tienen como L1 otra diferente al alemán, por lo que la comunicación en español funciona). En un curso de principiantes, como es el caso del curso intensivo al que asiste Chile, las dificultades de comunicación en la LE están a la orden del día. Ante este problema, la misma alumna propone dos soluciones: que los alumnos se "comprometan" a usar la LE y que el profesor intervenga un poco para controlar esto (CH55). Otra solución sería reducir el grupo de tal manera que se convierta en trabajo en parejas.

7.2.4.7.2. Percepción del papel del profesor

En la entrevista, Chile confirma los datos que nos facilita en su diario expresando su opinión de que lo más importante para un profesor es la capacidad de comunicación ("Kommunikationsfähigkeit", CH37): el mejor profesor para ella es el que consigue una comunicación lo más estrecha posible con los alumnos, de forma que éstos pierdan totalmente el miedo a preguntar. Considera como función muy importante del profesor eliminar este factor de ansiedad para el alumno.

En general y en todas las materias, el profesor es un factor crucial en la motivación de Chile (en la entrevista afirma que su motivación depende en un 70% del profesor), pero también puede desmotivarla o incluso frustrarla (CH59), por ejemplo, cuando ella tiene la sensación de que aquél no se toma en serio su trabajo ni a los alumnos. En resumen:

CH59:[...] Also es hängt von meiner Beziehung zu dem Lehrer ab, ob ich mich auf den Unterricht freue, JA

CH59: [...] O sea el tener ganas de ir a clase depende de mi relación con el profesor, Sí

Hacia mediados del curso, hay una entrada del diario de Chile en la que reflexiona ampliamente sobre el papel del profesor y sobre la influencia que dicho papel tiene en ella como alumna, y no sólo referido al curso intensivo que está haciendo, sino en general. Merece la pena transcribir el fragmento por el valor informativo que tiene:

Mir ist heute zum erstenmal aufgefallen, daß das Kommunikationsverhältnis zwischen meinem Lehrer und mir nicht ausschließlich in naturwissenschaftlichen Fächern eine äußerst starke Bedeutung hat.

Meine Mathematikergebnisse und –noten hingen in meiner Schulkarriere als auch in der Uni bei mir zu ca. 75% vom Lehrer/Prof. ab.

Die Art und Weise wie er denkt – schließlich gibt es sehr viele verschiedene Denkweisen und Arten der Logik, die alle ja zum selben Resultat führen. Die Lösungswege sind aber ganz unterschiedlich und stehen in Verbindung. Das ist wichtig, denn ich muß verstehen wie er denkt und welche Motivationen und Ambitionen er hat.

Ja nun, bei der Sprache ist es, glaub ich, ähnlich, weil auch die Sprache nicht nur aus emotionalem Geschwafel und Vokabular besteht, sondern die Grammatik (v.a.) erfordert schon Erklärungsbedarf. (11.09.00)

Hoy por primera vez me ha llamado la atención que la relación de comunicación entre mi profesor y yo es sumamente significativa, y eso no sólo en materias relacionadas con las ciencias naturales.

Tanto en la escuela como en la universidad, mis resultados y notas en matemáticas han dependido en un 75% aproximadamente del profesor/catedrático.

La forma que él tenga de pensar – al fin y al cabo hay muchísimas formas diferentes de pensar y muchas variantes de la lógica que conducen todas al mismo resultado. Pero las vías de solución son muy diferentes y están relacionadas. Eso es importante, ya que yo tengo que entender cómo piensa él y qué motivaciones y ambiciones tiene.

Bueno, tratándose de lengua creo que es algo parecido, porque también la lengua está compuesta no sólo de charlatanería emocional y vocabulario, sino que la gramática (sobre todo) sí que exige una explicación.

Una vez más, Chile piensa en términos de "ciencias naturales" y "lengua", aunque en este caso tengan algo en común. Un 75% de dependencia del profesor es un porcentaje muy alto, que implica que la buena relación con el profesor tiene que estar basada en lo profesional (los contenidos que dicho profesor intenta transmitir y cómo lo hace, en definitiva, cómo potencia el proceso de aprendizaje de los alumnos) y en lo personal (Chile necesita saber cómo piensa, qué es lo que lo motiva y qué ambiciones tiene).

Una de las funciones importantes del profesor de lengua es explicar la gramática. Para eso es más necesario que para ocuparse de la parte afectiva, que Chile formula de manera muy negativa ("charlatanería emocional"), y del vocabulario (en su opinión puede ser aprendido individualmente por los alumnos).

La relación de Chile con su profesora del curso intensivo de ELE es altamente positiva. La simpatía, incluso a nivel personal, de Chile por su profesora es espontánea y queda reflejada en su diario ya el primer día del curso intensivo:

Unsere Lehrerin ist einzigartig. Du kannst die dümmsten Fragen stellen und sie geht mit ihrer sympathischen, flapsigen, niedlichen Art gut darauf ein. Das ist mir sehr wichtig, daß die Lehrkraft uns das Gefühl gibt, wir sitzen gemeinsam in einem Boot und wollen zusammen im Team etwas schaffen. Ich konnte mich schnell mit der Lehrkraft "identifizieren". (04.09.00)

Nuestra profesora es única. Puedes preguntarle las cosas más tontas y ella las aborda de manera simpática, desenvuelta y agradable. Eso es muy importante para mí, que la profesora nos dé la sensación de que vamos todos en el mismo barco y de que queremos lograr algo todos juntos en equipo. He podido "identificarme" rápidamente con la profesora.

Encontramos aquí dos elementos que Chile considera importantes en un profesor: que se ocupe de los alumnos, tomando en serio todas las preguntas, y que sea cooperativo, trabajando en equipo con los alumnos y no desde una posición superior. En esta entrada de su diario destaca la forma, muy personal, de caracterizar a la profesora, así como su afirmación de que se ha podido "identificar" con ella. Escribe este verbo entre comillas, quizá porque es consciente de que su papel como alumna es otro y no puede llegar a ponerse realmente en el lugar de la profesora, pero sí puede ponerse de su parte. En otra entrada del diario, Chile reitera esta caracterización tan personal de la profesora, que consigue "endulzarles" la clase (06.09.00).

Pero Chile no se queda solamente en el nivel personal, sino que pasa también al profesional, fijándose en las funciones que la profesora desempeña en el curso intensivo y enumerando lo que ésta hace:

Dorleta vermittelt uns explizit: Sprachfeinheiten, schwerwiegende Regeln, Konversation, Kulturspezifitäten, Eselsbrücken...etc...

Für andere Dinge ist eine Lehrkraft nicht unbedingt notwendig. (06.09.00)

Dorleta nos transmite de forma explícita: detalles de la lengua, reglas importantes, conversación, informaciones culturales, ayudas mnemotécnicas...etc...

Para otras cosas no se necesita indispensablemente una profesora.

Es decir, la profesora cubre aspectos relacionados con la lengua, con la práctica de destrezas, con la cultura y con las técnicas de aprendizaje. Pero también cumple una función de aminorar la ansiedad y facilitar la participación oral de los alumnos (07.09.00). En opinión de Chile, la profesora cumple exactamente la función que tiene que cumplir. Todo lo demás es responsabilidad de los alumnos. Su profesora del curso de ELE parece ocupar una posición excepcional dentro de las experiencias de aprendizaje de Chile:

Ich finde, dass sowas auch in der Sprache meinen Ehrgeiz sehr bestärkt. Ich merke das jede Unterrichtsstunde, daß ich lernen will.

Ich will ihr zuhören. Ich bin neugierig, was sie mir als nächstes beibringt.

Das haben wenige Lehrer, aber dennoch manche in meinem Leben geschafft. Mit Dorleta hatten wir, denke ich, Glück gehabt (11.09.00)

Encuentro que eso fomenta mucho mi ambición también en la lengua. Lo noto en cada clase, que quiero aprender.

Quiero escucharla [a la profesora]. Tengo curiosidad por saber qué será lo próximo que me enseñe.

Eso lo han conseguido pocos profesores en mi vida, sólo algunos. Con Dorleta, creo yo, hemos tenido suerte.

La profesora fomenta su ambición, su curiosidad y, en definitiva, su motivación.

7.2.4.7.3. Valoración de la interacción por alumnas

Ya hemos comentado que Chile valora el hecho de que sus compañeros también sean ambiciosos, igual que ella. El primer día de clase del curso de ELE escribe que, excepto uno, todos sus compañeros eran gente "más o

menos normal, ambiciosa, agradable" (04.09.00). Ésta es la única alusión a los compañeros que aparece en el diario de esta alumna.

Chile interpreta la pregunta que le hace la entrevistadora sobre si es importante para ella la relación con sus compañeros no como si le estuviera preguntando por una relación personal. Responde inmediatamente que para ella lo importante es la "competencia" ("Konkurrenz", CH50), eso es lo que la motiva, en un grupo numeroso, a intentar destacar. Por tanto, Chile percibe una competitividad positiva, motivadora (Bailey, 1983). Es un reto. Pero en esta situación de competitividad hay un problema: cuando el grupo es heterogéneo en cuanto a los conocimientos previos que los alumnos tienen de la LE. Aquí Chile percibe que no están en igualdad de condiciones, sobre todo con aquellos que ya disponen de más práctica oral de la lengua y, por lo tanto, de mayor fluidez, terrero en el que ella se siente en desventaja.

Para Chile no es importante en absoluto mantener una buena relación personal con los compañeros de clase, a ella le gusta separar lo privado de lo profesional (CH51). Llega a criticarlos por no tomarse en serio el trabajo en grupos (CH52, CH53), en definitiva, por no ser lo suficientemente ambiciosos.

7.2.4.8. Contenidos culturales

Es éste un tema sobre el que Chile no reflexiona de forma explícita, ni en su diario ni en la entrevista. Encuentra interesante ver vídeos que contienen informaciones culturales (12.09.00), pero prima el aspecto de la variedad y amenidad que aporta el uso del vídeo al aula. Podemos deducir que no es un tema que le resulte especialmente importante a esta alumna, que forme parte para ella de su concepción de lo que es aprender una lengua o que contribuya, como en el caso de Córdoba, a su identificación con la profesora. Para Chile, aprender una LE es básicamente aprender gramática y vocabulario.

7.2.4.9. Gramática

"Gramática" significa "sistema" para Chile y es necesaria para ella (05.09.00, 18.09.00). Llega a sentir alivio cuando, por fin, el segundo día del curso intensivo se hace trabajo gramatical explícito en el aula (05.09.00). Ella considera que la gramática es algo "técnico" (CH27). Dentro de la dicotomía que ella establece entre "ciencias" y "letras", aquí surge el acercamiento de la gramática a las ciencias naturales, que se confirma cuando la alumna la compara con la química: ambas materias necesitan de un "marco base" ("Grundrahmen", CH49) para ser operativas. Por eso, lo ideal – y así lo enfatiza – es que el profesor explique la gramática en forma de clase magistral ("VORLESUNG", CH27) y no que el alumno tenga que ocuparse de ella mediante el trabajo individual. Es mejor que el profesor se la "mastique previamente" al alumno (CH27). El profesor le "dicta", éste es el sentido de "Vorlesung", término que normalmente se utiliza para designar las clases universitarias en las que un catedrático dicta su lección y numerosos estudiantes toman apuntes. No es una palabra que se aplique a una clase de LE, sino a un tema que se puede transmitir en forma de conferencia. Aquí es

donde el profesor es la autoridad absoluta, que queda resaltada en la dicotomía "Professor-Schüler"(CH27) que Chile establece, y en la que "Professor" es el catedrático universitario y "Schüler" el alumno escolar. La gramática es responsabilidad del profesor y explicarla, una de sus funciones primordiales, porque:

[...] weil auch die Sprache nicht nur aus emotionalem Geschwafel und Vokabular besteht, sondern die Grammatik (v.a.) erfordert schon Erklärungsbedarf. (11.09.00)

[...] porque también la lengua está compuesta no sólo de charlatanería emocional y vocabulario, sino que la gramática (sobre todo) exige una explicación.

La siguiente entrada de su diario nos revela lo que Chile considera una buena clase:

Der Unterricht war heute sehr produktiv. Viel Grammatik. Hab alles verstanden, klingt logisch: (19.09.00)

La clase ha sido hoy muy productiva. Mucha gramática. He entendido todo, parece lógico:

Para que la clase sea productiva tiene que haber mucha gramática. Además, es importante que Chile descubra la lógica que se esconde detrás de los fenómenos gramaticales que se trabajan en clase para que realmente tenga la sensación de haberlo entendido. Y para "autodemostrarse" que lo ha entendido, hace a continuación una enumeración de los exponentes gramaticales que se han visto en el aula (pronombres interrogativos, negación). El resultado de este proceso es que ha "obtenido una buena visión general" (19.09.00). Chile prefiere abordar el aprendizaje de una lengua de forma intelectual más que afectiva o emocional.

De la misma forma, en su concepto de lo que es la lengua, Chile prima el componente de reto intelectual que representa para ella la gramática y no valora tanto la parte afectiva o emocional. Además, el vocabulario forma parte del trabajo individual de cada aprendiz. De esos dos, el elemento decisivo para aprender una lengua, para el que precisa un profesor, es la gramática. En la entrevista confirma este punto, ya que, cuando la entrevistadora le pregunta si aprende gramática hablando en clase, Chile responde:

CH25:ja:, weil ich, bevor ich eine Vokabel sage, mir überlegen muss, ob es die richtige Zeit ist °natürlich

CH25: sí:, porque yo, antes de decir una palabra, tengo que pensarme si es el tiempo correcto °naturalmente

Chile necesita la gramática para hablar. Puede parecer un tanto extrema su manera de formularlo ("antes de decir una palabra"), pero lo cierto es que, como ya hemos comentado, a Chile le cuesta cometer errores. En un dilema entre *fluency* y *accuracy*, tiende a decidirse por la precisión y no por la fluidez. Para hablar, Chile tiene que moverse dentro de ese "marco base" que le proporciona la gramática. En absoluto contraste con ella, Córdoba afirmaba en su diario que, como no sabía las reglas, no tenía "miedo" a hablar (12.09.00).

Considerando esta visión de la gramática de Chile, podremos predecir que tendrá problemas con un trabajo gramatical en el que se potencie el descubrimiento de los fenómenos gramaticales por parte de los alumnos y una forma inductiva de aprender. Y es ésta la forma de abordar el aprendizaje gramatical que plantea la EMT según se aplica en el curso intensivo al que asiste esta alumna. Y así, Chile planteará, tanto en su diario como en su entrevista, algunos problemas relacionados con la presentación de contenidos gramaticales en el manual usado en el curso intensivo. Trataremos este tema en el apartado dedicado al uso de medios.

7.2.4.10. Vocabulario

Uno de los aspectos, tanto del manual como del enfoque seguido en la clase, que Chile valora positivamente desde el principio del curso es que el vocabulario es muy variado y procede de "ámbitos de la vida" ("Lebenssparten", 04.09.00) muy diferentes. La alumna se debate en un dilema: por una parte, intenta comprender a su profesora del curso intensivo, que no explica cada palabra, porque, en opinión de la alumna, ésta valora más la comprensión a partir del contexto; por otra, de vez en cuando echa de menos la forma de trabajar de su profesora de inglés en la escuela, que trataba de forma exhaustiva cada palabra nueva que aparecía en clase (05.09.00). Por una parte, Chile intenta identificarse con su profesora del curso intensivo y pensar como lo hace ella y ser coherente con su visión de que el aprendizaje del vocabulario forma parte del trabajo individual de cada alumno; por otra parte, le cuesta distanciarse de la forma de trabajar el vocabulario, totalmente dirigida por el profesor, que ella conoce de su experiencia escolar y que hace que sienta la necesidad imperiosa de preguntar con frecuencia en clase por el significado en alemán de palabras en español (05.09.00, 07.09.00).

Chile también nos aporta datos sobre su forma de aprender vocabulario. Menciona dos estrategias, que ella considera buenas: asociar palabras con imágenes y aprender diez palabras cada día, organizadas por campos temáticos (CH30 a CH31). Sin embargo, estas estrategias, que ella considera novedosas, no llegan a justificar un alejamiento de sus rutinas de aprendizaje de vocabulario: como no hay un "método clave" que asegure el éxito, y ella considera que las palabras hay que estudiarlas y memorizarlas a base de trabajo individual, prefiere aplicar el procedimiento conocido, que, además, en el aprendizaje del inglés le ha funcionado muy bien (CH31). Ese procedimiento consiste en estudiar las palabras con una lista. A ella esto le parece tan normal (tanto, que considera que ella no tiene "método", CH31) que considera que los otros procedimientos sí son métodos nuevos o especiales. En esta percepción sobre la normalidad de estudiar el vocabulario con listas coincide con las demás alumnas analizadas hasta ahora (excepto Córdoba, que encuentra mucho mejor trabajar con mapas mentales).

Ya hemos comentado que aprender una LE es para Chile, básicamente, aprender gramática y vocabulario. Entre estos dos elementos hay una gradación: mientras que la gramática es el "marco base" (CH49), Chile piensa

que en relación con el léxico puede permitirse ser un poco más "caótica" (CH49), ya que lo principal es que su interlocutor la entienda. Según ella, la comunicación no llega a peligrar dejando un poco más de margen de libertad (o "caos") en el vocabulario; no así en la gramática, que tiene que ser sistemática.

7.2.4.11. Fonética/pronunciación

Este tema casi no aparece en el discurso de Chile. La única ocasión en la que aparece es cuando ella valora muy positivamente el hecho de trabajar con un libro de lectura graduada porque con un texto largo puede entrenar la pronunciación leyendo en voz alta (19.09.00).

7.2.4.12. Destrezas receptivas: comprensión auditiva y comprensión lectora

Al ordenar las cuatro destrezas (hablar, escribir, escuchar, leer; siempre formuladas en este mismo orden por la entrevistadora), Chile se decide por el mismo orden que todas las demás alumnas analizadas hasta ahora, excepto Córdoba: hablar, escuchar, leer y escribir. La alumna considera que las cuatro son importantes, porque lo ideal es hacer actividades en el aula que las incluyan, a ser posible, varias de ellas al mismo tiempo.

Como actividades efectivas Chile menciona, por ejemplo, las de comprensión auditiva, que ella considera muy difíciles y que le exigen gran esfuerzo, y las de comprensión lectora que están vinculadas a un reto, bien porque se limita el tiempo de lectura individual, bien porque se organiza una fase de interacción oral después de la lectura. Por otra parte, a Chile le gusta leer; valora muy positivamente la lectura de un pequeño libro-cómic a lo largo del curso porque le parece divertido y una buena práctica (19.09.00). Por otra parte, ella recuerda de forma bastante negativa su experiencia escolar en cuanto a lectura y trabajo con textos. En el curso intensivo, está satisfecha del resumen que tienen que hacer de un texto (19.09.00), que la congracia con este tipo de trabajo.

7.2.4.13. Interacción oral

Chile considera la interacción oral como una destreza fundamental al aprender una lengua: es la primera destreza que menciona cuando se le pide que ordene según su importancia las cuatro destrezas básicas (CH24) y, además, considera que "el reto personal permanente de tener que hablar es en realidad la mejor manera de aprender rápido y con exigencia" (CH6). Las actividades de "conversación" (08.09.00) son las que le resultan más difíciles y, por tanto, más efectivas. Para esta alumna siempre van unidas la dificultad o exigencia que plantea una determinada actividad con su grado de efectividad.

7.2.4.14. Expresión escrita

Aunque en la entrevista no surge este tema, el diario de Chile nos aporta los suficientes datos como para poder hablar de un cambio en la actitud de esta

alumna ante la escritura en LE. Veamos estas dos entradas de su diario, pertenecientes a la segunda y la tercera semana del curso intensivo de ELE:

Heute müssen wir zum erstenmal eine Art Aufsatz schreiben, was ich zwar nicht mag, weil es teilweise so schwer ist, mit sowenig Sprachkenntnissen, aber andererseits interessiert mich die Frage so sehr, daß ich mich auf die Beantwortung im Aufsatz freue: ¿Como es tú barrio ideal? [sic]

Da kann man richtig phantasieren. (12.09.00)

Hoy tenemos que escribir por primera vez una especie de redacción, cosa que en realidad a mí no me gusta porque es muy difícil teniendo tan pocos conocimientos de la lengua, pero por otra parte, me interesa tanto la pregunta, que ya tengo ganas de contestarla en la redacción: ¿Como es tú barrio ideal? [sic]

Uno puede dar rienda suelta a la fantasía.

Ich glaube, am meisten Freude bereitet mir das freie Schreiben. Ich liebe es, Aufsätze darüber zu schreiben, wie ich mir ein ideales Wohnviertel vorstelle oder wie mein Tagesablauf ist. (20.09.00)

Creo que lo que más me gusta es escribir libremente. Me encanta escribir redacciones sobre cómo me imagino un barrio ideal o cómo es mi día.

Chile se deja seducir por el contenido de lo que tiene que escribir y no la inhibe lo difícil de la tarea. La alumna tiene un interés genuino en escribir. Este punto nos lo confirma el relato de su experiencia escolar (20.09.00): sus "relatos de fantasía" ("Phantasieerzählungen") solían salir publicados en el informe anual de su escuela. Ella se ve como escritora competente; lo único que le falla ahora suele ser la expresión, sea la gramática o la ortografía, que ella ve como señales de su falta de concentración (20.09.00).

La alumna parte de que puede transferir su competencia de buena escritora en L1, que además disfruta escribiendo, a su aprendizaje de LE. Su experiencia previa en LE probablemente no es positiva, por eso declara en un principio que no le gusta escribir, porque todavía tiene pocos conocimientos de la lengua (además, en otro momento refiere su experiencia negativa en cuando a la escritura guiada en LE, es decir, basada en un texto). En el curso intensivo de ELE se dan las condiciones necesarias para que Chile recupere el gusto por la escritura; la primera de ellas, el planteamiento de un tema o de una pregunta que realmente despierte su interés.

7.2.4.15. Uso de material/medios

En el discurso de Chile relacionado con este tema aparecen valorados dos elementos: el uso del vídeo en el aula y el manual de ELE con el que se trabaja en el curso intensivo (Martín Peris y Sans Baulenas, 1997).

En su diario, Chile se refiere al uso del vídeo en la clase de ELE muy positivamente (08.09.00, 12.09.00 y 18.09.00). La palabra que asocia en las tres ocasiones con dicho uso es "Abwechslung": variedad. El vídeo hace la clase más variada y más amena, porque "cambia la situación de aprendizaje" (08.09.00), es decir, porque el trabajo en el aula no siempre se centra en el eje

profesor-alumno, sino que surge un eje nuevo: alumno-vídeo. Chile no necesita una clase siempre centrada en el profesor.

Otro elemento que, para ella, contribuye a hacer el aprendizaje más variado y más ameno son las abundantes ilustraciones en color que se incluyen en el libro del alumno del manual utilizado (19.09.00). En definitiva, Chile valora muy positivamente el uso de imágenes en el aula, sea en forma de vídeo, sea en forma de material gráfico incluido en el manual. No es de extrañar, si pensamos que una de las estrategias que utiliza Chile de forma continuada para aprender vocabulario es asociar palabras con imágenes.

Un tema sobre el que Chile reflexiona varias veces y que surge de forma espontánea en la entrevista, seguramente porque en el curso intensivo la profesora habló con los alumnos de él, es el manual utilizado. Una ventaja importante que esta alumna le ve al manual es su cercanía a la realidad, pero, ya en el diario, apunta a un problema que ella le encuentra: la falta de una gramática que ella perciba como sistemática. Es relevante el siguiente fragmento de su diario, que se refiere al día en el se trató en clase la diferencia entre verbos regulares e irregulares:

Nun beginne ich langsam System hinter diesem chaotischen Buch zu sehen.

Dieses ständige Springen von einem Themenfeld zum nächsten finde ich ganz in Ordnung, weil von uns immer wieder flexibles Denken und spontane Einarbeitung in neue Felder verlangt wird. Finde ich echt gut.

Aber wir haben nur brockenweise immer mal wieder kleine gelbe Streifen (vereinzelt) mit Grammatik im Buch als auch im Arbeitsbuch (verteilt!); und nicht geordnet.

Eine komprimierte, logisch zusammenhängende und separate Grammatik würde es mir erleichtern, den Überblick zu behalten. (18.09.00)

Ahora empiezo poco a poco a ver un sistema detrás de este libro caótico.

Este continuo saltar de un ámbito temático a otro me parece bastante bien, porque siempre se nos pide pensar de forma flexible y adaptarnos de forma espontánea a nuevos ámbitos. Me parece muy bien.

Pero sólo hemos hecho a trozos de vez en cuando las tiras amarillas (alguna de ellas) con gramática en el libro y en el Libro de Trabajo (dispersa!) y no ordenada.

Una gramática comprimida, organizada de forma lógica y por separado me facilitaría la labor de tener una visión general.

En esta entrada se ve claramente la dicotomía entre los deseos de "flexibilidad" y "espontaneidad" que Chile siente en su proceso de aprendizaje y que más bien se refieren al ámbito léxico, y su necesidad de "sistema", que se refiere a la gramática. Este sistema implica para ella un tratamiento exhaustivo en el aula de la gramática que aparece en el libro y una disposición gráfica de forma que ésta se pueda usar como medio de consulta y estudio por separado. Chile tiene problemas con las notas gramaticales (las "tiras amarillas" de las que habla, por su presentación gráfica) que aparecen en el libro del alumno, y con el "Consultorio lingüístico" que aparece en el libro de trabajo y que consiste en una recopilación, con amplias explicaciones y numerosos ejemplos, de los fenómenos gramaticales de cada secuencia al final de la misma. Probablemente, no es el tipo de presentación gramatical en un libro al que

Chile está acostumbrada y le impide poder crearse ella misma esa "visión general" de la que habla y que considera tan importante, como ya hemos visto en el apartado dedicado a la gramática (19.09.00).

7.2.4.16. Diario de aprendizaje

Haber escrito su diario tiene para Chile dos vertientes: reflexionar más todavía sobre su propio proceso de aprendizaje y contribuir a este proyecto de investigación. Empecemos con la segunda: la última entrada del diario de Chile (28.09.00) va dirigida directamente a la persona que lo va a leer: la investigadora. La alumna se siente culpable por no haber continuado con la escritura de su diario durante la cuarta y última semana del curso intensivo y se disculpa ante la investigadora por este hecho, justificándolo por motivos personales y de falta de tiempo. De esta forma se establece una relación tácita entre alumna e investigadora, que continúa en la entrevista, y en la que la alumna es en todo momento consciente de que está contribuyendo a una investigación.

Es la primera vez que Chile escribe un diario de aprendizaje y su experiencia es muy positiva. Ella se considera como una persona que ya reflexiona sobre cómo aprende. La alumna persigue un aprendizaje "activo", tal y como aprendió en un seminario sobre aprendizaje al que asistió, y considera que escribir un diario y aprender de forma "consciente" son dos factores que contribuyen a ello (CH1), máxime teniendo en cuenta que el primero contribuye a la segunda.

En definitiva, escribir el diario ha supuesto para Chile un esfuerzo adicional, pero ella reconoce el valor que tiene esta forma de reflexionar por escrito: a pesar de que ella escribe "lo que ya pensaba", hacerlo le ha servido para activar procesos de pensamiento y reflexión con respecto a la clase y, una vez más, al trabajo de la profesora (28.09.00).

7.2.4.17. Percepción del cambio en cuanto al proceso de aprendizaje-enseñanza durante el curso de ELE

7.2.4.17.1. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad

A partir de su experiencia de aprendizaje durante el curso intensivo, Chile reflexiona sobre lo que ella considera que es la "orientación a la acción" ("Handlungsorientierung"), es decir, la expresión que se usa en alemán para denominar la EMT. Es la única alumna que hace esta reflexión de forma espontánea y por iniciativa propia. Recordemos que Cuzco también reflexiona sobre este punto, pero es porque la entrevistadora le pregunta directamente, ya que la alumna está estudiando para ser profesora de francés. La alumna valora positivamente este "método de aprendizaje" porque:

Sprache ist nun mal nicht Naturwissenschaft, in der man immer ein auf sich bauendes System lernt.

Die Art und Weise wie wir zwischen tausend unzusammenhängenden Inseln schwimmen ist gewöhnungsbedürftig, aber gut. Denn bei Anwendung der Sprache wird Flexibilität, schnelle Anpassung an unterschiedlichste Gesprächssituationen notwendig, was wir durch diese Lernmethode üben. Sich in unabhängigen Themengebieten immer wieder zurechtzufinden, was der Unterricht verlangt, fördert die Kreativität beim sogenannten Überlebenskampf (→ mein Lieblingswort).

Ich glaube, daß das mit HANDLUNGSORIENTIERUNG gemeint ist. (04.09.00)

Una lengua no es como las ciencias naturales, en las que siempre se aprende siguiendo un sistema que se va construyendo.

Hay que acostumbrarse a la manera en la que nosotros nadamos entre mil islas inconexas, pero está bien. Cuando se usa la lengua hace falta flexibilidad, rápida adaptación a situaciones de conversación totalmente diferentes y eso es lo que practicamos con este método. El tener que arreglárselas en ámbitos temáticos independientes, que es lo que exigen las clases, fomenta la creatividad en la llamada lucha por la supervivencia (← mi palabra favorita).

Creo que eso es lo que quiere decir ORIENTACIÓN A LA ACCIÓN.

Es ésta la entrada del diario de Chile que corresponde al primer día del curso intensivo de ELE. Ese mismo día, la profesora había explicado en clase su concepción de la EMT (en alemán "handlungsorientierter Unterricht", "enseñanza orientada a la acción"), directamente aplicada a la forma de trabajar en clase durante el curso, es decir, incluyendo aclaraciones sobre la estructura y las posibilidades de manejo del libro del alumno y del libro de trabajo. Chile, como alumna reflexiva y preocupada por su aprendizaje, ese mismo día nos ofrece esta descripción de dicha "orientación a la acción", que incluye estos elementos:

- es un procedimiento nuevo, al que hay que acostumbrarse, pero del que tiene una opinión positiva (y lo enfatiza)
- ese procedimiento consiste básicamente en moverse libremente entre diferentes ámbitos temáticos
- es positivo porque permite practicar justo lo que se espera de alguien que va a usar la LE: máxima flexibilidad ante situaciones nuevas
- es positivo porque fomenta la creatividad en la "lucha por la supervivencia"

En la entrevista y ante una pregunta directa de la entrevistadora, la alumna aclara qué es para ella la "lucha por la supervivencia" ("Überlebenskampf"). Reproducimos el fragmento, porque nos parece significativo:

CH68: ehm ehm || das das kommt einfach daher, weil ich sehr PROBLEMBEZOGEN denke, also das heißt ehm auf die Sprache bezogen könnte ein Problem lauten, ich stehe in einer Situation ich b- ich habe ein Bedürfnis und ich muss dieses Bedürfnis artikulieren, dazu brauche ich das Mittel Sprache, um zu überleben, also um ein Bedürfnis zu befriedigen, MUSS ICH JETZT GUT SEIN, also ich muss jetzt irgendwie eine Lösung finden

E69: ja

CH69: und das meine ich, die HANDLUNGSORIENTIERUNG hat insofern was damit zu tun, dass ich für- | für DIESE SITUATION GENAU

DIE SPEZIFISCHE HANDLUNG WÄHLEN MUSS, die DAZU passt, um MEIN GENAUES SPEZIFISCHES BEDÜRFFNIS zu befriedigen, also, das heißt, ganz banal, wenn ich EIN EIS WILL, dann kann ich nicht vom Wetter reden, sondern ich muss schauen, welche Worte brauche ich, ICH WILL, ICH HÄTTE GERNE Eiskreme. Das ist die Handlungsorientierung, ja, das denke ich ist- und der Überlebenskampf es hat einfach so- sich einfach so zurecht zu finden, immer eine Lösung auf das Problem zu finden und so überlebe ich und komme weiter, °ja, das meine ich damit

CH68: ehm ehm || eso simplemente es porque yo pienso de forma ORIENTADA A LOS PROBLEMAS, o sea ehm en relación con la lengua un problema podría ser que yo estoy en una situación yo n- yo tengo una necesidad y tengo que expresar esa necesidad, para eso necesito la lengua como medio para sobrevivir, o sea para satisfacer una necesidad TENGO QUE SER BUENO AHORA, o sea ahora tengo que encontrar de alguna manera una solución

E69: sí

CH69: y eso quiero decir, la ORIENTACIÓN A LA ACCIÓN tiene que ver con eso en tanto en cuanto que yo TENGO QUE ELEGIR para- | para ESTA SITUACIÓN EXACTAMENTE LA ACCIÓN ESPECÍFICA que es adecuada PARA satisfacer EXACTAMENTE MI NECESIDAD ESPECÍFICA, o sea, eso quiere decir sin más que si yo QUIERO UN HELADO, entonces no puedo hablar del tiempo, sino que tengo que pensar en qué palabras necesito, QUIERO, QUISIERA un helado. Eso es la orientación a la acción, sí, eso creo yo es- y la lucha por la supervivencia tiene simplemente- simplemente arreglárselas, encontrar siempre una solución al problema y así sobrevivo y continuo, °sí, eso es lo que quiero decir con eso

Vemos que "orientación a la acción" y "lucha por la supervivencia" son dos expresiones que van unidas para Chile. Su objetivo prioritario es la comunicación en situaciones reales, es decir, en situaciones en las que ya no disfruta de la protección del aula y en las que es ella sola la que tiene que salir adelante, que "sobrevivir"; para ello, tiene que tomar las decisiones adecuadas a dicha situación. La lengua para ella es un medio, entre otras cosas, para satisfacer necesidades. Por tanto, el objetivo de aprender una LE es poder satisfacer esas necesidades en otro entorno diferente al de su L1. Es en esas situaciones cuando se prueba la eficacia de la lengua que he aprendido, cuando realmente se constata si soy un hablante competente o no, cuando consigo salir adelante en la "lucha por la supervivencia".

Chile tiene un concepto mucho más personal de la EMT que Cuzco, que, como estudiante de formación de profesores, conoce el tema desde el punto de vista didáctico e incluye en su descripción elementos que revelan algún tipo de conocimiento profesional sobre el tema. Básicamente, la visión de Cuzco es la visión que puede tener un profesor y la visión de Chile es la del aprendiz.

Aunque Chile considera este concepto a través del prisma del aprendiz, se acerca mucho al concepto didáctico y metodológico que inspira la EMT. Recordemos la descripción de EMT que da Zanón: *"La organización de las tareas en una lección o unidad de trabajo atiende al carácter instrumental del lenguaje. Es decir, se plantea un objetivo final o producto final para la unidad [...] que actúa de motor de todo el trabajo."* (Zanón, 1999: 16). Chile se refiere al carácter instrumental de la lengua cuando se refiere a ella como "medio" ("Mittel") para satisfacer necesidades y, en definitiva, para "sobrevivir". Por otra

parte, en la descripción de Zanón se encuentra también el elemento que en alemán se expresa como "orientado a la acción", es decir, se plantea un objetivo, producto o tarea final, un problema que hay que resolver. Y eso es lo que quiere Chile: acometer una dificultad y resolverla por medio de la lengua.

En Chile se encuentran numerosos rasgos del discurso profesionalizador vigente en el ámbito de la economía, la especialidad que ella estudia: valora positivamente el dinamismo, la variedad, la acción, la flexibilidad, la capacidad de adaptación a situaciones imprevistas, el hecho de que es uno mismo el que tiene que "hacer pasar" las cosas, el disponer de informaciones concretas y poder actuar de acuerdo con ellas, el trabajar por objetivos (lo que ella llama "pensamiento orientado a problemas", CH68), el enfrentarse a "retos". Muchos de estos factores los encuentra en el aula de ELE. Teniendo en cuenta que, debido al seminario sobre técnicas de aprendizaje al que asistió, está acostumbrada a reflexionar sobre su forma de aprender, no es de extrañar que reflexione ampliamente sobre la "orientación a la acción".

A pesar de que no tiene directamente que ver con una percepción de cambio metodológico, recogemos aquí un cambio que nos parece significativo en la actitud de Chile ante el aprendizaje de una LE, puesto que surge directamente de su experiencia como alumna del curso intensivo de ELE. No podemos verificar si realmente es así o, si lo es, hasta qué punto, pero es posible que una cierta percepción de cambio metodológico la haga cambiar de actitud. A la pregunta de la entrevistadora sobre si durante el curso intensivo de ELE cambió algo en la concepción que tenía Chile de lo que es aprender una LE, la alumna contesta:

CH63:[...] ich merke, SEITDEM ich Spanisch lerne, dass die Sprache zu erlernen sehr viel erfordert, ja, also wirklich viel und eh- vor allem die Kontinuität, das ist das was in mir sich immer wieder regt, dass ich denke, du kannst nicht lernen ohne Kontinuität, [...]

CH63: [...] noto, DESDE QUE aprendo español que aprender la lengua exige mucho, sí, o sea realmente mucho y eh- sobre todo la continuidad, eso es lo que me mueve una y otra vez, que pienso no puedes aprender sin continuidad, [...]

Éste es un cambio sustancial en la actitud de un aprendiz, que hace que tenga que enfocar el aprendizaje de otra forma para ser coherente con ello. Chile reconoce aquí el aprendizaje de una lengua como un proceso que requiere un compromiso de continuidad. Aprender una lengua no puede ser algo episódico o puntual, sino que exige una gran implicación de la persona, de su dedicación y de su tiempo.

7.2.4.18. Tema específico de la alumna: disciplina, reto, exigencia

Hemos elegido estas tres palabras como tema específico de esta alumna, porque en su discurso aparecen muy frecuentemente, están relacionadas entre sí y constituyen un elemento muy importante en el concepto que tiene Chile de lo que es aprender una lengua.

Como ya hemos comentado, para Chile aprender una lengua requiere disciplina por parte del alumno. Encuentra positivo escribir un diario para reflexionar sobre su forma de aprender y su disciplina ("Disziplin", CH1). Piensa que uno siempre puede mejorar su propia "disciplina" para aprender una LE (CH4), por ejemplo, para aprender la gramática (CH4). Hay que ser muy disciplinado (CH52) para usar sólo la LE en clase. En resumen, para ella aprender una lengua requiere la "disciplina más dura" (CH16). Hace, por tanto, una identificación muy significativa entre "aprender una lengua" y "disciplina". No en vano considera su "sentido del deber" ("Pflichtbewusstsein", CH46), como uno de los dos factores (junto a la atención) que ella, como persona, aporta a la clase de LE.

Un campo semántico al que Chile recurre con frecuencia es el relacionado con el verbo "fordern" (exigir). La mejor forma de aprender es "el reto" ("Herausforderung") personal permanente de tener que hablar" (CH6). Aprender una lengua requiere ("erfordert") no sólo un método de aprendizaje diferente al de otras materias (CH15), sino mucha disciplina (CH16), porque exige ("erfordert") un compromiso de continuidad (CH63).

A lo largo del curso intensivo, el único miedo de Chile es sentirse "desbordada" ("überfordert", 04.09.00), cosa que llega a ocurrir, por lo menos en parte (13.09.00). Sin embargo, prefiere ese miedo a notar que le exigen demasiado poco ("Unterforderung", 05.09.00). En general, Chile hace una valoración positiva de las actividades que tienen un cierto nivel de exigencia, que le "exigen" ("gefordert", 08.09.00, dos veces; CH22); por el contrario, critica los ejercicios que no le resultan "exigentes" ("fordernd", CH9) . Ella quiere aprender de una forma que le "exija" ("gefordert", CH6) esfuerzo. Su concepto de una buena clase en LE se asienta en dos pilares: variedad y exigencia (CH14).

Chile se siente motivada cuando percibe el aprendizaje de la lengua como un reto que le exige disciplina, entendida como la responsabilidad de mantener la continuidad del aprendizaje.

CHILE
TRATAMIENTO GENERAL DE CADA TEMA

TEMA	DIARIO	ENTREVISTA
1. Actividades en el aula.	Prefiere actividades que le supongan un reto (p.ej. las que fomentan la expresión libre). Percibe las actividades guiadas como menos comunicativas. Valora las actividades con vídeo por su amenidad.	No aparece este tema.
2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad.	Datos coherentes. Una experiencia de aprendizaje es positiva para Chile cuando supone un reto para ella y cuando tiene que hablar (=comunicarse) en clase. Aprender español es un reto para ella. Considera importante ser ambiciosa (y lo es); también han de serlo sus compañeros. Su experiencia de aprendizaje en el aula de ELE es positiva, porque en ella hay acción, variedad y dinamismo: constituye un reto. Chile quiere involucrarse de lleno en los procesos del aula. La profesora es un factor fundamental de motivación en el curso ELE. En general, un buen profesor es fuente de motivación. Chile se siente motivada por los retos si le parecen difíciles, pero factibles. Su motivación es de orientación integrativa e instrumental; en su caso es un constructo dinámico del que ella es consciente y que cuida, es potente. El ritmo rápido de la clase a veces le produce ansiedad, pero esto no afecta a la impresión general positiva que tiene del curso ELE, causada sobre todo por la profesora. Chile tiene alta autoestima y seguridad en sí misma, como aprendiz de LE y como persona en general.	
3. Experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas.	Prefiere no dejarse influir por experiencias de aprendizaje negativas y concentrarse en su proceso de aprendizaje de ELE. En la dicotomía "ciencias"- "letras", ella sitúa su preferencia en las "ciencias". Aprender una LE entra en el terrero de las "letras", menos sistemático.	No aparece este tema.
4. Progresos hechos y estadio del propio proceso de aprendizaje.	En su aprendizaje de español, Chile parte de cero y esto le causa incertidumbre.	Es una alumna intelectualmente inquieta: el aprendizaje es para ella un reto permanente y nunca está satisfecha con lo que ha aprendido.
5. Estrategias de aprendizaje. Cómo se aprende.	Chile es consciente de que es necesario un gran esfuerzo personal para aprender una LE.	La mejor forma de aprender: "el reto personal permanente de tener que hablar". Una buena clase tiene que ser variada. Aprender una LE y aprender otra materia son cosas completamente diferentes: aprender una LE requiere "flexibilidad", es un proceso largo

7. Análisis de los datos y discusión

		que requiere esfuerzo y "disciplina". Las actividades son importantes al aprender una LE, porque se necesita mucha práctica. Actividades efectivas son aquéllas que integran destrezas y que le exigen esfuerzo: han de ser un reto para ella.
6. Trabajo individual y autoaprendizaje. Yo como aprendiz.	Datos coherentes. En general, se considera una buena aprendiz de lenguas. Condiciones necesarias para el aprendizaje son: disciplina, esfuerzo de superación y trabajo individual. Chile aporta al aula sentido del deber y atención. Como alumna es responsable de su aprendizaje e intenta aprovechar de forma individual todos los recursos a su alcance. A veces se exige demasiado esfuerzo, que no puede cumplir y eso le provoca insatisfacción.	
7. El factor humano: formas de organización social en el aula, percepción del papel del profesor, percepción y valoración de la interacción por alumnas.	Critica el trabajo en grupos en una clase monolingüe, porque los alumnos usan la L1. Sugiere estas soluciones: que los alumnos se comprometan a usar la LE y que el profesor intervenga como supervisor. Lo mejor es trabajar en parejas. Un buen profesor tiene que ser un buen comunicador y ser capaz de establecer una comunicación muy estrecha profesor-alumno. Esto se basa en quitarle al alumno el miedo a preguntar. Chile tiene un "70-75%" de dependencia del profesor. Su relación tiene que ser buena a nivel profesional y personal. Una función importante del profesor de LE es explicar gramática, más que ocuparse de la parte afectiva. Su opinión sobre la profesora del curso ELE es muy positiva, porque toma en serio todas las preguntas y es cooperativa. Sus funciones cubren aspectos relacionados con la lengua, la práctica de destrezas, la cultura y las técnicas de aprendizaje. La profesora cumple exactamente la función que ha de cumplir. La profesora fomenta su ambición, su curiosidad y su motivación. Chile percibe competitividad con los compañeros como un reto. Pero la condición es que el nivel del grupo sea homogéneo. No necesita una buena relación personal con ellos.	
8. Contenidos culturales.	No es un factor muy importante para aprender una LE. Para Chile, aprender una LE es básicamente aprender gramática y vocabulario.	
9. Gramática.	Datos coherentes. "Gramática" es "sistema" para Chile, y ella necesita sistema. "Gramática" es algo "técnico", algo "lógico", un "marco base". Es el elemento clave para aprender una LE, para el que precisa profesor. Es responsabilidad del profesor, y una función esencial, explicar la gramática. Una clase productiva incluye mucha gramática. Chile prima la precisión ante la fluidez en la LE. Aprender una LE supone un reto intelectual para ella más que una experiencia afectiva o emocional. Chile tiene problemas con la presentación de contenidos gramaticales en el manual (basado en	

	EMT).	
10. Vocabulario.	<p>Datos coherentes.</p> <p>Valora positivamente la variedad de vocabulario en clase. Se encuentra en un dilema entre intentar comprender a partir del contexto, sin saber el significado en alemán de cada palabra en español (curso intensivo), y un trabajo exhaustivo con cada palabra nueva (experiencia escolar). Le cuesta desprenderse del trabajo léxico que conoce de la escuela, dirigido por el profesor y receptivo por parte de los alumnos.</p> <p>Conoce otras técnicas para aprender vocabulario, pero no justifican que abandone la suya: estudiar palabras con listas. Según ella, el uso de la gramática tiene que ser sistemático y el del vocabulario puede ser "caótico", porque éste no afecta tanto el cumplimiento del objetivo comunicativo.</p>	
11. Fonética/pronunciación.	Leer en voz alta es una buena práctica de pronunciación.	No aparece este tema.
12. Destrezas receptoras: comprensión auditiva y comprensión lectora.	<p>Todas las destrezas son importantes para Chile y las actividades de aula deberían integrarlas.</p> <p>Las actividades de comprensión auditiva y lectora que son efectivas son aquellas que, por su nivel de dificultad o por su forma de realizarlas, le plantean un reto. En contraposición con su experiencia escolar, durante el curso intensivo tiene una impresión positiva del trabajo con textos.</p>	
13. Interacción oral.	<p>Es para Chile una destreza fundamental al aprender una LE. La mejor manera de aprender para ella es "el reto personal permanente de tener que hablar". Las actividades que fomentan la interacción oral son las más difíciles y las más efectivas para ella.</p>	
14. Expresión escrita.	<p>Se considera una escritora competente y motivada en L1. Al intentar transferir esta experiencia a su aprendizaje de ELE, a pesar de experiencias escolares negativas, cambia su actitud ante la expresión escrita en LE: Chile recupera el gusto por la escritura. Condición esencial es que el tema planteado despierte su interés.</p>	Chile da más importancia a la interacción oral que a la expresión escrita.
15. Uso de material/medios.	<p>Datos coherentes.</p> <p>Las imágenes son importantes en el proceso de aprendizaje de Chile. Por eso valora positivamente el uso del vídeo en el aula y el material gráfico incluido en el manual. Ambos elementos hacen la clase más amena.</p> <p>Un elemento positivo del manual es su cercanía a la realidad. Un elemento negativo es la presentación de contenidos gramaticales, que ella percibe como no sistemática.</p>	
16. Diario de aprendizaje.	<p>Datos coherentes.</p> <p>Chile es una alumna muy reflexiva y preocupada por mejorar su forma de aprender. Para ella es normal reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Un impulso en este sentido se lo dió un seminario sobre técnicas de aprendizaje al que asistió.</p> <p>Aunque escribir su diario supuso un esfuerzo adicional, ella valora positivamente el hecho de que, al</p>	

7. Análisis de los datos y discusión

	hacerlo, pudo activar procesos de reflexión sobre su aprendizaje. Haber escrito este diario tiene dos facetas para ella: reflexión sobre su aprendizaje y contribución a la investigación.
--	--

PERCEPCIÓN DE CAMBIO EN CUANTO AL PROCESO DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA DURANTE EL CURSO DE ELE

TEMA	DIARIO	ENTREVISTA
2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad.	<p>Datos coherentes.</p> <p>Reflexiona sobre la "orientación a la acción", que para ella es un procedimiento nuevo, que consiste en moverse entre diferentes ámbitos temáticos y que es eficaz, porque permite acostumbrarse a la flexibilidad en situaciones nuevas y porque fomenta la creatividad en la "lucha por la supervivencia", es decir, la resolución de problemas de comunicación en situaciones reales.</p> <p>Para ella la lengua es un medio para satisfacer necesidades (para "sobrevivir").</p> <p>La actitud de Chile ante el aprendizaje de una LE cambia en el curso de ELE: ahora reconoce el aprendizaje de una LE como un proceso que requiere un compromiso de continuidad, que a su vez exige una gran implicación de la persona.</p>	

TEMA ESPECÍFICO DE LA ALUMNA

TEMA	DIARIO	ENTREVISTA
Disciplina, reto, exigencia	<p>Se siente motivada cuando percibe el aprendizaje de la lengua como un <u>reto</u> que le <u>exige disciplina</u>, entendida como la responsabilidad de mantener la continuidad del aprendizaje.</p>	

7.2.5. TIJUANA: "*Tengo que sentirme bien, porque si no, no digo nada*"

En el momento de la recogida de datos, Tijuana tiene 24 años y es alumna de Pedagogía especial para discapacitados psíquicos. Está cursando su noveno semestre. Tijuana ha estudiado también inglés (durante 9 años) y francés (durante 3 años) en la escuela. De eso hace ya cinco años; en este periodo de tiempo ha pasado un semestre en Inglaterra perfeccionando su inglés. Al hacer el curso intensivo de ELE durante el cual se empiezan a recoger los datos para esta investigación, no está aprendiendo ninguna otra lengua.

Las entradas del diario de Tijuana no son especialmente largas, pero sí contienen gran cantidad de información en cuanto a sus sensaciones y sentimientos a lo largo del curso intensivo de ELE. Se puede considerar que la alumna trata una gama muy amplia de temas y se posiciona ante ellos; concretamente se encuentran referencias a 11 de los 16 temas en los que se categorizaron los diarios.

En la entrevista, Tijuana causa la impresión de ser una persona abierta y extrovertida, de querer comunicar sus pensamientos y sentimientos. Es muy locuaz y, aunque a veces le cuesta construir su discurso con precisión, la impresión general que produce es positiva. Esta alumna estudia con el objetivo de ser profesora de educación especial. Es muy probable que esta circunstancia influya en gran medida en el hecho de que ella sea muy consciente de los problemas de aprendizaje y se plantee cómo aprender a aprender.

Al igual que los otros alumnos, Tijuana escribió su diario durante el curso intensivo de español para principiantes al que asistió en septiembre de 2000. La entrevista con esta alumna se hizo en junio de 2001 en el despacho de la investigadora.

7.2.5.1. Actividades en el aula

Tijuana considera la elaboración de un póster (tarea final de una secuencia) como algo motivador (22.09.00); sin embargo, a lo largo del curso había cierto tipo de ejercicios en los que "sólo" había que contestar, que no considera especialmente "efectivos" (28.09.00). En general, esta alumna considera que contestar preguntas, por ejemplo de la profesora, no es difícil, en contraposición a tener que preguntar uno mismo (27.09.00); en este último caso se aprende más, pero también es más difícil. Cuando una pregunta tiene que adoptar un papel activo y Tijuana considera que lo más efectivo es el aprendizaje activo; lo veremos en el apartado dedicado a su tema específico. A diferencia de Salamanca, que consideraba que para que haya aprendizaje tiene que haber un cierto grado de dificultad, Tijuana considera que son dos aspectos paralelos: una actividad es efectiva, pero es difícil.

Esta alumna considera que hay aspectos de una lengua (por ejemplo, los pronombres objeto) que se pueden automatizar mediante una práctica abundante (25.09.00).

7.2.5.2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad

7.2.5.2.1. Experiencia de aprendizaje en el aula

La experiencia de aprendizaje de Tijuana en el curso intensivo de ELE es positiva. Su motivación se mantiene alta durante todo el curso (13.09.00, 14.09.00, 15.09.00, 20.09.00, 21.09.00 y 28.09.00). Dos factores esenciales que contribuyen a ello son: la buena relación con los compañeros (T58), que hace que el ambiente de la clase, elemento muy importante para esta alumna (igual que para Córdoba), le resulte muy agradable y la buena relación con la profesora, a la que siempre se le puede preguntar lo que no queda claro (T75). A lo largo de todo el análisis de datos veremos que estos dos aspectos, a los que nos referiremos como "el factor humano" son cruciales en el proceso de aprendizaje de esta alumna. A la hora de valorar su experiencia de aprendizaje, es precisamente la "atmósfera" en el aula el primer factor que menciona; veamos la entrada correspondiente al último día del curso:

Die Atmosphäre im Kurs fand ich angenehm, das Tempo ganz O.K. (Hausarbeit war halt angesagt) und die Methoden gut u. meistens abwechslungsreich. (28.09.00)

La atmósfera del curso me pareció agradable, el ritmo bastante bien (había que hacer deberes, claro) y los métodos buenos y la mayoría de las veces variados.

Vemos que otros elementos importantes para esta alumna, además de una atmósfera distendida, son el ritmo adecuado y la variedad y calidad de los procedimientos de aula. Todos estos factores se dan en el curso de ELE.

Cuando la entrevistadora le pregunta por lo que para ella es una buena clase de lengua, Tijuana piensa espontáneamente en el curso intensivo, en el que, a pesar de vivir fases de una cierta ambigüedad, tiene la sensación de aprender algo, lo cual es también importante para su valoración positiva del curso. Ampliaremos el tema de la tolerancia a la ambigüedad de esta alumna en el apartado dedicado a ella como aprendiz.

Para esta alumna "aprender lenguas" requiere una disposición específica por parte del aprendiz. Este fragmento corresponde a la entrada que Tijuana escribió el tercer día de clase:

Die Zeit vergeht sehr schnell. Man muß sich erst wieder an das Sprachenlernen gewöhnen. (13.09.00)

El tiempo pasa muy rápido. Uno tiene que volver a acostumbrarse a aprender lenguas.

Aprender una lengua, por lo tanto, no es lo mismo que aprender otras materias y es algo a lo que Tijuana tiene que volver a acostumbrarse después de los cinco años que han transcurrido desde su experiencia escolar. Quiere decir que ella lo considera como un modo específico de aprender, con unos

procedimientos concretos por parte del aprendiz que requieren una cierta práctica de los mismos.

7.2.5.2.2. Motivación

Tijuana tenía un interés personal en aprender la lengua, lo que Dörnyei denomina el "valor intrínseco" de aprender una lengua (Dörnyei, 2001a), determinado por la curiosidad y el mero placer de hacerlo. Su alta motivación durante todo el curso y la valoración tan positiva que hace de su experiencia de aprendizaje son elementos que hablan en favor de continuar con el aprendizaje del español. Tijuana tiene que abandonar este aprendizaje a lo largo del curso siguiente, por motivos de fuerza mayor. Está desilusionada por ello y su discurso en la entrevista muestra claramente que incluso se disculpa (T8).

Éstos son los aspectos que, para Tijuana, están relacionados con su alta motivación:

- el aprender a descubrir por sí misma las "reglas y estructuras" gramaticales (13.09.00)
- el ritmo de la clase adecuado (15.09.00 y 29.09.00)
- la accesibilidad de la profesora, por lo que la alumna no siente ansiedad frente a contenidos poco claros (20.09.00)
- la sensación de que cada vez aprende más y se puede expresar mejor y de que lo nuevo no le causa ansiedad (21.09.00)
- la "atmósfera" del curso (28.09.00)
- la variedad y calidad de procedimientos en el aula (28.09.00)

Es decir, podemos concluir que los siguientes factores contribuyen a aumentar y mantener alta la motivación de esta alumna: el ya mencionado factor humano, el ritmo adecuado, la sensación de aprender – recordemos que la sensación de logro en el aprendizaje y la motivación son dos elementos que van unidos y se potencian mutuamente, según el modelo socio-educativo de Gardner (1985) – el aprendizaje inductivo y basado en el descubrimiento y la variedad y calidad de procedimientos en el aula. Con respecto a este último factor llama la atención que aquí Tijuana se refiere también a la calidad (los "métodos" tienen que ser "buenos"), mientras que otras alumnas (Cuzco, Córdoba) y una profesora (Irmí) también se refieren a la "variedad" de procedimientos, pero no a su calidad.

7.2.5.2.3. Ansiedad

Un elemento fundamental para aprender una lengua es para esta alumna la falta de ansiedad. Ella lo expresa así:

T14: ja, ich muss mich halt WOHLFÜHLEN, weil sonst sage ich ja nichts, man muss ja- man macht ja ein Haufen Fehler und wenn man jetzt irgendwie denkt, ich darf jetzt nichts Falsches sagen, dann ist es ganz schlimm, wenn man wenn man- also bei so einer Fremdsprache sagt man ja immer viel falsch eigentlich

T14: bueno, me tengo que SENTIR BIEN, porque si no, no digo nada, uno tiene que- uno hace un montón de errores y si uno resulta que piensa de alguna manera, ahora no debo decir nada mal, entonces es fatal, si uno si uno- o sea en una lengua extranjera en realidad uno dice muchas cosas mal

Tijuana es consciente de los gran cantidad de errores que se pueden cometer cuando se aprende una lengua, pero no es eso lo que la preocupa, eso es normal para ella. Para ella no es problema cometer errores en un entorno protegido, en el que se encuentra bien. En ese caso no sufre ansiedad. Si no fuera así, entonces ella tendería a no decir nada, a dejarse bloquear por el miedo al error. Pero es consciente de que eso no favorece el aprendizaje de la lengua ("es fatal"). Este fragmento, en el que lo primero que menciona es "SENTIRSE BIEN", es una muestra más de que la atmósfera agradable y distendida es un elemento clave en su proceso de aprendizaje.

A Tijuana no le importa enfrentarse a contenidos desconocidos. En ese caso, no se deja bloquear por la situación, sino que adopta una postura activa para intentar resolver el problema. El siguiente fragmento lo refleja muy bien. La alumna se pone en el caso hipotético de que el profesor no le diera suficientes explicaciones de la gramática:

T33: ehm ja also erstmal, glaube ich, fühle ich mich schon ein bißle gestresst, weil ich natürlich nichts mehr verstehe ((lachen)) oder denke ich kapiere es einfach nicht und dann aber | glaube ich, ist einfach so, man muss halt dann gucken, wie wie ist- gibt's eine Regel dahinter? kann ich das selber rausfinden? und wenn man das, glaube ich, schafft, dann... dann hat man es ja auch kapiert, dann braucht man keine Erklärung mehr [...]

T33: ehm o sea bueno primero, creo yo, sí que me siento un poquito estresada, porque claro no entiendo nada ((risas)) o creo que simplemente no lo entiendo y entonces pero | creo yo que entonces uno tiene que ver cómo es- ¿hay una regla detrás de eso? ¿la puedo averiguar yo? y si uno, creo yo, consigue eso, entonces... entonces ya lo ha entendido, entonces ya no necesita explicación [...]

Esta alumna tiene una alta resistencia a la ansiedad, debido a su tolerancia a la ambigüedad y a su preferencia por el aprendizaje activo (véase tema específico). Tijuana es una alumna abierta a la autonomía de aprendizaje y, por tanto, está dispuesta a asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje.

De forma retrospectiva, Tijuana reconoce haber experimentado momentos de cierta ansiedad durante el curso de ELE (T72). Estos momentos coinciden con aquéllos en los que ella percibe el ritmo de la clase como demasiado rápido (T72, T73 y T74) o con aquéllos en los que considera que no ha realizado suficiente trabajo individual para asimilar todo lo trabajado en el aula (T72). Sin embargo, en varias ocasiones, la alumna relativiza este sentimiento de ansiedad; esos momentos "se disiparon" (T72), la situación de estrés fue "corta" y además "pasó" (T72). El recuerdo retrospectivo que tiene la alumna es de que esos momentos no tuvieron importancia (T76 a T77).

Pero, ¿qué es lo que contribuye a que Tijuana supere estos momentos de estrés en el aula y no influyan de forma negativa en su recuerdo de la experiencia de aprendizaje en el aula? Ella habla de estos factores:

- a los compañeros les pasa algo parecido (T72)
- llega el momento en el que ella tiene la sensación de haber entendido (T72)
- la profesora repetía al día siguiente algún contenido del día anterior y la alumna entonces lo entendía (T74)
- la profesora es accesible; siempre se le puede preguntar y ella lo explica otra vez (T75)

Es decir, una vez más, el factor humano, integrado tanto por los compañeros como por la profesora, se revela como elemento decisivo para que esta alumna supere las situaciones de ansiedad; además, la sensación de éxito, de logro en el aprendizaje.

7.2.5.3. Experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas

Éste es un tema que Tijuana no trata en su diario, posiblemente porque en él se concentra realmente en reflexionar sobre la experiencia de aprendizaje que está viviendo en esos momentos.

De las alumnas analizadas hasta ahora, Tijuana es la única que declara que la experiencia de trabajo en grupos no es nueva para ella, sino que ya la había vivido en la escuela (T69). Recordemos que Salamanca declara que el trabajo en grupos es nuevo para ella (S31).

Tijuana no tiene un recuerdo muy positivo de la escuela: según ella, allí lo que importaba eran las notas y no el hecho de aprender o no (T13). Ampliaremos este tema en el apartado dedicado al cambio en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

7.2.5.4. Progresos hechos y estadio del propio proceso de aprendizaje

Como ya hemos comentado, para Tijuana es importante la sensación de logro en su aprendizaje, que contribuye a disminuir su ansiedad y a aumentar su motivación. Sin embargo, no hace una reflexión específica sobre lo que ella cree haber aprendido durante el curso de ELE. Sólo la última entrada de su diario refleja una percepción bastante modesta de lo que ha aprendido ("Tengo la sensación de saber un poco", 28.09.00), así como su consciencia de que no es suficiente con el curso intensivo.

7.2.5.5. Estrategias de aprendizaje. Cómo se aprende

La abundancia y diversidad de las estrategias de aprendizaje puestas en práctica y registradas en su diario por Tijuana (18.09.00, 20.09.00 y 22.09.00) es señal de que éste es un tema del cual ella es consciente. A esto posiblemente contribuye el hecho de que la profesora del curso de ELE incluya entrenamiento específico en estrategias de aprendizaje en sus clases, pero

seguramente también el hecho de que esta alumna, por sus estudios de Pedagogía especial, esté familiarizada con los problemas de aprendizaje y con el ámbito global de "aprender a aprender".

En su entrevista, cuando empieza a reflexionar sobre la forma de aprender una lengua, ella parte de su última experiencia en este sentido: la experiencia escolar (T11). Por lo tanto, podemos considerar que la forma de aprender una lengua en la escuela es el primer referente para esta alumna a la hora de aprender otra lengua extranjera.

Como ya hemos analizado, la sensación de éxito, de logro en el aprendizaje, es un elemento decisivo que reduce la ansiedad en esta alumna. Por lo tanto, no es de extrañar que ella lo considere un elemento esencial de una buena clase de lengua. Veamos el siguiente fragmento de su entrevista, que corresponde al momento en el que la entrevistadora le pregunta por su concepto de una buena clase de lengua:

T16: also, wenn ich rausgehe und das Gefühl habe, ich hab' was kapiert, ich hab' was gelernt, also wenn man eine Stunde durch- durchgeht und dann wird nicht gesagt, diese Vokabeln müsst ihr lernen ((lehrerhafte Stimme)) und diese Aufgaben müsst ihr machen und es wird nichts konkret gemacht oder so, hat bei mir irgendwie nicht so ein ein so ein Klack gegeben, dass ich jetzt- oft ist es so gewesen, auch bei dem Kurs bei der Mercedes, dass halt ehm erstmal ein Teil unklar war, dass sie viel neues gebracht hat, Grammatik oder so: und irgendwann hat sie gesagt wie es eigentlich funktioniert und dann hat man's kapiert und das war toll, weil dann habe ich gemerkt, so jetzt habe ich es kapiert und damit man dann die Übungen auch versteht und gut machen kann und so... dann... dann ist es für mich eine gute Stunde... eigentlich

T16: o sea, cuando salgo y tengo la sensación de haber entendido algo, de haber aprendido algo, o sea cuando uno re- repasa una clase y entonces no se dice, estas palabras os las tenéis que aprender ((voz profesoral)) y estos deberes los tenéis que hacer y no se hace nada concreto o así, no he sentido un un clack de forma que yo- muchas veces pasaba, también en el curso de Mercedes, que ehm primero había una parte que no estaba clara, que ella hacía muchas cosas nuevas, gramática o así: y en algún momento ella decía cómo funcionaba realmente y entonces uno lo entendía y eso era estupendo, porque entonces yo me daba cuenta de que lo había entendido y para que uno entienda entonces y pueda hacer bien los ejercicios y así... entonces... entonces es una buena clase para mí... en realidad

Vemos que para Tijuana entender algo y aprenderlo son dos factores muy próximos; ella los equipara. Por eso, se puede considerar que para ella el éxito en el aprendizaje es un factor que actúa como motor de todo el proceso. Salir de la clase y no haber hecho "nada concreto", es decir, salir sin un resultado patente en forma de sensación de éxito, es algo que no suscita en ella un impulso positivo (ese "clack"). Es significativo que, en este momento de su explicación, interrumpa su discurso para poner como ejemplo el curso intensivo de ELE, en el cual no siempre entendía todo inmediatamente. Pero no es eso lo que a ella le preocupa, sino la sensación de haber aprendido algo en algún

momento, que puede ser posterior. Y puede ser posterior, porque Tijuana tiene una alta tolerancia a la ambigüedad (véase el apartado dedicado a ella como aprendiz).

Cuando la alumna describe todo este proceso de vivir durante un determinado tiempo con una cierta ambigüedad y después, en un momento determinado, entiende o aprende algo, como si alguien accionara un interruptor ("clack"), se le ocurre de forma inmediata ejemplificarlo con la gramática. Según su discurso, para Tijuana es importante que el profesor explique la gramática para poder seguir ella con su trabajo individual. Entonces es cuando se da una buena clase.

Las actividades que Tijuana considera como efectivas en una clase de lengua son aquéllas que se realizan en grupos o en parejas (T19) y aquéllas en las que los alumnos tienen que producir (T21). Ampliaremos estos aspectos en el apartado dedicado a las destrezas receptivas y en el tema específico de la alumna (aprendizaje activo).

Como todas las alumnas analizadas hasta ahora (la única que lo relativiza un tanto es Córdoba, cuando habla de la necesidad de un sistema en la gramática a partir de un cierto nivel de conocimientos, pero no al principio), Tijuana también considera que al aprender la gramática necesita un cierto sistema, necesita sus "estructuras" en las que poder "sujetarse" y que le permiten darse cuenta (y lo enfatiza) de que sabe algo, de que ha entendido algo y de que las "palabras" no le resultan tan "extrañas" (T52). Es la misma idea que exponía Chile cuando decía que ella "antes de decir una palabra" tiene que pensar "si es el tiempo correcto" (CH25). Para estas alumnas, lo básico es la gramática, y después viene lo demás, por ejemplo, el vocabulario.

Es interesante, dentro del discurso de esta alumna, intentar descubrir qué papel tiene para ella la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera. Este fragmento de su entrevista nos parece relevante al respecto:

E41: mm, mm, ok ehm wie erklärst du die Tatsache, dass es in einer Sprache Sachen gibt, die man lernt, die man dann aber nicht anwenden kann? oder nicht richtig anwenden kann?

T41: || ja weil sie vielleicht der eigenen Muttersprache dermaßen unlogisch vorkommen, dass man sie einfach nicht so richtig kapiert, auch wenn sie noch so gut erklärt sind

E42: ja

T42: ich glaub' schon, dass man immer- dass man von so Vergleichen auch ausgeht und dadurch lernt, so, große Unterschiede, deswegen fällt uns zum Beispiel auch Deutsch- ehm Englisch sehr leicht zu lernen, weil es da auch viele... oder weil es auch einfache Strukturen sind, aber wenn wenn was total entgegengesetzt ist, dann ist es schwer, sich das zu merken, das muss man sich wirklich rein-reinquälen

E43: ja, und wenn man's gelernt hat, dann kann man's auch anwenden?

T43: ja, wenn man weiß, dass es der eigenen Sprache völlig entgegengesetzt ist, und man es trotzdem anwenden muss, ich glaub' dann geht's, aber...

E44: ja

T44: es wird sich schon schwerer lernen lassen so was, kann ich mir schon vorstellen

E41: mm, mm, bueno, ehm ¿cómo explicas el hecho de que en una lengua haya cosas que uno aprende, pero que uno después no puede aplicar o no puede aplicar correctamente?

T41: || bueno porque quizás le parecen tan ilógicas a la propia lengua materna que uno sencillamente no las entiende bien, incluso si están muy bien explicadas

E42: sí

T42: yo creo que uno siempre- que uno parte así de comparaciones y aprende a través de eso, así, grandes diferencias, por eso también nos parece por ejemplo el alemán- ((se rectifica)) ehm el inglés muy fácil de aprender, porque ahí hay muchos... o también porque son estructuras fáciles, pero cuando es algo completamente opuesto, entonces es difícil acordarse de ello, eso se lo tiene uno que meter- meter a la fuerza

E43: sí, y cuando uno lo ha aprendido, ¿entonces puede aplicarlo también?

T43: sí, cuando uno sabe que es algo totalmente opuesto a la propia lengua y a pesar de ello tiene que aplicarlo, entonces creo que funciona, pero...

E44: sí

T44: pero una cosa así es más difícil de aprender, me puedo imaginar

Del análisis discursivo de este fragmento inferimos varias creencias de Tijuana:

- Uno aprende una LE partiendo de la L1, comparándola con ella y siendo consciente de semejanzas y contrastes; la L1 tiene una función de monitor que juzga si algo "le" parece "lógico" o no, es decir, similar a ella o no.
- Hay lenguas que son más difíciles de aprender que otras.
- Una LE cercana a mi L1 será más fácil de aprender; por el contrario, cuanto más lejos esté de mi L1, más difícil será de aprender.
- El inglés es una lengua fácil para los hablantes que tienen alemán como L1 porque está relacionada con ella y porque es una lengua de estructuras gramaticales sencillas.
- Para aprender con éxito una lengua, uno tiene que ser consciente de las diferencias que tiene con respecto a la L1.

Como ya hemos referido, la profesora del curso intensivo de ELE al que asistió Tijuana ofreció a sus alumnos entrenamiento específico en estrategias de aprendizaje. Esta alumna, fiel a su pensamiento sobre la importancia de "aprender a aprender", considera que forma parte del "trabajo" ("Job") del profesor "mostrarles a los alumnos las posibilidades" de aprender de otra forma (T86 y T87). Es decir, piensa que el profesor tiene una responsabilidad pedagógica en este sentido, incluso a nivel universitario. Posiblemente una muestra más de su pensamiento y de su discurso de futura profesional de la pedagogía.

7.2.5.6. Trabajo individual y autoaprendizaje. Yo como aprendiz

Tijuana es consciente de la necesidad de realizar una cierta cantidad de trabajo individual y le gustaría disponer de más tiempo para ello (26.09.00).

Actividades que forman parte de dicho trabajo individual son: estudiar vocabulario (15.09.00), hacerse fichas de vocabulario (21.09.00), repasar lo hecho en clase (21.09.00 y 26.09.00), repasar gramática y vocabulario (21.09.00) y hacer los deberes asignados por la profesora (26.09.00).

Esta alumna es una aprendiz con un cierto grado de autonomía: a pesar de que reconoce que podría aprender de sus propios errores (18.09.00), considera que la corrección individual de los deberes libera tiempo de clase que se puede aprovechar para otras actividades.

En su entrevista, Tijuana nos ofrece una valoración de sí misma como aprendiz de una LE, partiendo de su experiencia escolar, que, como ya hemos visto, es el primer referente de esta alumna a la hora de aprender una LE:

T11: also ich hab' in der Schule Sprachen sehr gut gelernt, also es ging mir ziemlich leicht von der Hand, ich konnte den Wortschatz gut behalten hab', die Grammatik ziemlich schnell kapiert... und | und hab' aber dann festgestellt, dass es- dass es doch eine Weile dauert, bis man so Sprachenlernen wieder lernt, [...]

T11: o sea en la escuela yo aprendía lenguas muy bien, o sea se me daba bastante bien, podía memorizar bien el vocabulario, entendía la gramática bastante rápido... y | y pero entonces me di cuenta de que- que que resulta que uno tarda un poco en volver a aprender a aprender lenguas, [...]

Con todas las matizaciones que impone la modestia (por ejemplo, el uso de "bastante"), podemos concluir que Tijuana se considera una buena aprendiz de lenguas. Asimismo, podemos inferir las dos actividades que para ella son esenciales en este proceso: memorizar el vocabulario y entender la gramática. Decimos "consideraba", porque esto es hasta el curso intensivo. Hasta entonces, aprender una lengua era para esta alumna básicamente aprender gramática y vocabulario (como para otras alumnas analizadas; por ejemplo, Chile). En el curso intensivo de ELE ("entonces") esta alumna se da cuenta de que hay otro factor: "aprender a aprender lenguas". No sólo eso, sino que además constata que eso es algo que requiere un proceso para volver a aprenderlo, es decir, algo que no viene dado automáticamente por la propia condición de buen aprendiz de lenguas. La propia capacidad de aprender lenguas puede ser importante, pero no es lo único, sino un factor más.

Tijuana es una aprendiz que disfruta de una alta autoestima. La autoestima está considerada como una variable importante en el aprendizaje de una lengua que, además, interactúa y se potencia mutuamente con el éxito en dicho aprendizaje (Brown, 1987) y con la motivación (Dörnyei, 1994). No es de extrañar, por tanto, que la sensación de logro en el aprendizaje sea uno de los elementos básicos para esta alumna y que su motivación se mantenga alta a lo largo de todo el curso de ELE.

Para aprender una lengua, Tijuana prefiere el aprendizaje activo, tomar la iniciativa y no esperar que lo haga todo el profesor. Por eso hemos elegido este factor como tema específico de la alumna; se analizará al final.

A lo largo de este análisis, hemos aludido ya en varias ocasiones al alto grado de tolerancia a la ambigüedad que tiene esta alumna. También hemos constatado que este parámetro contribuye a su motivación. La entrevista con Tijuana nos aporta datos que confirman esta variable. Pasamos ahora a analizar estos datos.

A esta alumna no le importa que algo no quede inmediatamente claro en clase, puesto que ella dispone de estrategias para superar esta dificultad: intentar primero descubrir ella misma de manera inductiva la información que necesita (T33) o preguntar a la profesora (T75). Lo expresa de forma muy clara al describir lo que ella considera una buena clase:

T17: also es kann ruhig erstmal verwirrend sein, wenn ich bis zum Ende der Stunde irgenwann mal kapiert hab' ((lachen)), was ich lernen muss, dann ist es gut=

E18: =dann ist es gut

T18: ja

T17: o sea al principio puede ser tranquilamente un poco confuso, si hasta el final de la clase en algún momento he entendido ((risas)) lo que tengo que aprender, entonces está bien=

E18: =entonces está bien

T18: sí

El nivel de tolerancia a la ambigüedad de Tijuana es más bajo en relación con la gramática y más alto en relación con la comprensión auditiva y la lectora, ya que aquí la alumna intenta comprender primero a través del contexto (T53). Ampliaremos este tema en el apartado dedicado a las destrezas receptivas.

Tijuana le confirma a la entrevistadora que considera necesaria una cierta "resistencia" frente al "caos", entendido como flexibilidad o no sistematicidad (T56). Y en esto coincide con los estudios sobre el "buen aprendiz", en los que se consideraba la tolerancia a la ambigüedad como una de las variables que favorecían el aprendizaje (Naiman, Frohlich, Stern y Todesco, 1978). Brown afirma: "*Successful language learning necessitates tolerance of such ambiguities, at least for interim periods or stages, during which time ambiguous items are given a chance to become involved.*" (Brown, 1987:90). En el caso de Tijuana, ya hemos visto que tiene que llegar un momento en el que ella tenga la sensación de haber entendido, es decir, un momento en el que se dé fin a la ambigüedad y en el que ella tenga sensación de logro en el aprendizaje.

7.2.5.7. El factor humano: formas de organización social en el aula, percepción del papel del profesor, percepción y valoración de la interacción por alumnas

7.2.5.7.1. Formas de organización social en el aula

Tijuana sólo se refiere una vez a este tema en su diario, concretamente en la entrada que corresponde al último día. Es una entrada que, aunque breve, sintetiza muy bien el pensamiento de la alumna:

Gruppen- und Partnerübungen haben mir am besten gefallen. Du muß dann wirklich selber sprechen und Sätze basteln. (28.09.00)

Los ejercicios en grupos y en parejas son los que más me han gustado. Entonces tienes realmente que hablar por ti misma y montar frases.

Es decir, la alumna valora muy positivamente estas dos formas de organización social en el aula, porque fomentan el aprendizaje activo (véase el tema específico de la alumna) y la producción oral. En su entrevista, Tijuana confirma la información aportada en su diario y añade más. Veamos este fragmento:

T19: ja, Gruppen_ und Partnerarbeit war ganz wichtig, fand ich, weil man da halt versucht zu sprechen

E20: mm, mm

T20: und das wurde auch immer sehr lustig eigentlich ((lachen))

T19: bueno, yo encontré que el trabajo en grupos y parejas fue muy importante, porque uno ahí intenta hablar

E20: mm, mm

T20: y en realidad eso siempre fue muy divertido ((risas))

Es decir, la alumna reitera aquí su valoración positiva del trabajo en parejas y grupos porque fomenta la producción oral, pero además añade un elemento que forma parte plenamente del factor humano: este tipo de trabajo contribuye a la motivación del alumno. Para Tijuana, es muy importante el "sentirse bien" en el aula, estar inmersa en una atmósfera distendida y agradable. Y eso implica para ella que la relación con los compañeros es importante. La primera alumna analizada, Córdoba, comparte totalmente esta visión (CO14). Por el contrario, recordemos que Chile, la alumna analizada inmediatamente antes que Tijuana, valoraba negativamente el trabajo en grupos justamente porque ella consideraba que no era lo suficientemente serio (CH52 y CH53). En el caso de Chile, lo importante era el sentimiento de competitividad que surgía con respecto a los compañeros (CH50). Si estableciéramos una línea que expresara la importancia de la buena relación y de la interacción con los compañeros, en un extremo estarían Córdoba y Tijuana y en el otro se encontraría Chile. Como en tantas otras ocasiones, se hace patente aquí una vez más la gran disparidad de percepciones y formas de ver el aprendizaje que los alumnos aportan al aula.

Esta alumna, aunque hace una valoración positiva del trabajo en grupos y parejas, también ve un peligro: si los alumnos que trabajan juntos cometen los mismos errores, puede ser que éstos queden "grabados" en lugar de ser corregidos (T62). Probablemente debido a que es alumna de pedagogía y a que se ha ocupado en sus estudios de estos temas, Tijuana propone también soluciones muy concretas a este problema: el profesor puede ir de grupo en grupo y controlar un poco el proceso de trabajo (T65) y, por otra parte, se pueden hacer actividades en las que uno de los alumnos tiene las soluciones del otro, por lo que puede actuar de "instancia de control" (T66). En este último caso, Tijuana considera que el alumno que corrige no aprende mucho en ese momento, pero por lo menos no hay errores. El hecho de que la alumna considere que ese alumno-corrector no aprende mucho al controlar lo que está

haciendo el otro es una muestra implícita más de que esta alumna considera que el aprendizaje ha de ser activo y productivo, en el sentido de la producción oral.

Tijuana da en entender de forma implícita que considera más positivo el trabajo en parejas que en grupos, ya que el peligro de este último es que haya ciertos alumnos en el grupo que tomen la iniciativa y los demás se dejen llevar (T63). Por eso es importante la composición del grupo (T64).

A pesar de los posibles problemas que la alumna ve en este tipo de trabajo, la valoración general es muy positiva. Ella misma nos explica por qué:

T63: aber ansonsten finde ich das auch SEHR sehr förderlich für... da spricht man selber, man ist aktiv, man man versucht, sich auszudrücken in der fremden Sprache und wenn man Wörter nicht weiß, versucht man sie zu umschreiben und fragt nicht gleich immer die Lehrerin oder den Lehrer, was heißt das jetzt? und man lernt die anderen kennen, das ist auch, finde ich, ganz wichtig... [...]

T63: pero si no yo también lo encuentro [el trabajo en parejas y en grupos] MUY muy favorable para... ahí uno mismo hablar, uno es activo, uno uno intenta expresarse en la lengua extranjera y si uno no sabe palabras entonces intenta describirlas y no le pregunta siempre en seguida a la profesora o al profesor ¿qué significa eso? y uno llega a conocer a los otros, eso es también, encuentro yo, muy importante... [...]

Tijuana vuelve a referirse a las ventajas relacionadas con el fomento del aprendizaje activo, de la producción oral y de la atmósfera agradable en el aula, pero, además, añade otro elemento: este tipo de trabajo fomenta la autonomía de aprendizaje del alumno, que desarrolla recursos, en este caso estrategias de comunicación compensatorias, en lugar de depender siempre de la ayuda del profesor.

La investigadora y la alumna concluyen este tema en la entrevista hablando de otra condición que la alumna considera necesaria para que el trabajo en grupo sea efectivo (aparte de que el profesor actúe como supervisor de todo el proceso): delimitar bien este trabajo, bien midiendo el tiempo, bien asignando una tarea muy concreta (T69). En cualquier caso, en opinión de esta alumna lo importante en el aula es combinar estas formas de organización social con otras (T69).

A lo largo de este tema y teniendo en cuenta que esta alumna lo trata de forma muy amplia y reflexiva, podemos darnos cuenta de que en él fluyen los conocimientos y las opiniones que Tijuana puede haber elaborado en sus estudios de pedagogía. Se trata de una manera bastante profesional de tratar el tema, aunque sin abandonar en ningún momento su posición de alumna.

7.2.5.7.2. Percepción del papel del profesor

A través de su diario, podemos captar que Tijuana se fija mucho en las diferentes actividades que hace su profesora: presenta estrategias de

aprendizaje (15.09.00, 19.09.00), explica (22.09.00) y corrige trabajo escrito y vuelve a explicar (25.09.00). Podemos afirmar que la alumna es consciente de que la profesora tiene un determinado papel en el aula y pone atención a cómo lo desempeña.

De las alumnas analizadas hasta ahora, Tijuana es la que más información concreta ofrece sobre lo que, en su opinión, debe aportar un profesor de lengua a la clase. A continuación sintetizamos los datos que nos ofrece:

- el profesor debe ser capaz de dar muestras de lengua ("ejemplos", T45)
- debe saber explicar bien, porque así es como mejor se aprende (T45)
- ha de tener en cuenta lo que saben los alumnos y adaptarse a su nivel (T45)
- debe saber estructurar la clase (T46)
- tiene que saber hacer la clase amena, aunque esto también depende de los alumnos (T46)
- es importante que esté motivado, que le guste su trabajo, que enseñe la LE con pasión, con "fuego" (T47). En esto coincide plenamente con Cuzco
- ha de prestar atención a las dificultades de aprendizaje de los alumnos y ocuparse especialmente de los más débiles (T48)
- debe mostrar a los alumnos posibilidades de aprendizaje, es decir, ayudarles a aprender a aprender (T86).

La visión que tiene Tijuana del papel del profesor de LE es una visión integral y holística, que cubre aspectos lingüísticos, didácticos, pedagógicos y metodológicos. Teniendo en mente su posible futuro profesional como profesora de discapacitados psíquicos, no es de extrañar que haga hincapié en el último punto, en prestar atención y ocuparse de modo especial de aquellos alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje. Desde el punto de vista discursivo, es interesante que, cuando habla de ese último aspecto, en un momento determinado se pasa a la segunda persona singular del verbo y utiliza el pronombre "du" ("tú"): "cuando uno se da cuenta de que esto ahora no lo entiende nadie, ahora tienes que hacer otra cosa" (T48). Tijuana abandona por un momento su posición de alumna y se pasa a la de profesora; es como si hablara con su *alter ego* de futura profesora.

Es interesante constatar que las dos alumnas analizadas cuyos estudios están relacionados con la enseñanza (Cuzco y Tijuana) coinciden en el mismo punto: el aspecto vocacional de la profesión. Para ser un buen profesor hay que estar motivado, hay que estar "entusiasmado" con la lengua (C34), hay que enseñarla de forma apasionada, con "fuego" (T47). Para ser profesor, es necesario tener vocación y una fuerte motivación.

7.2.5.7.3. Percepción y valoración de la interacción por alumnas

A excepción de la observación sobre la atmósfera agradable y distendida durante el curso de ELE que Tijuana incluye en su entrada del último día de clase (28.09.00), este tema no aparece en su diario. En la entrevista, la investigadora le pregunta directamente sobre este tema. Veamos el fragmento correspondiente:

E57: ok, welche Rolle spielt eigentlich DEIN Verhältnis zu den anderen Kursteilnehmern, wenn du eine Fremdsprache lernst? spielt das eine wichtige Rolle oder nicht?

T57: ja, also eine gewisse Rolle spielt es schon, ich glaub', man kann schon auch in einem Kurs sein, wo man sich nicht wohlfühl, aber ich glaub', je besser man sich fühlt und je besser man sich versteht mit den anderen, umso mehr Spaß macht es auch und umso aktiver ist man, glaube ich, auch ehm im Unterricht und umso mehr versucht man halt was zu sagen oder nachzufragen, dann macht auch die Gruppen_ und die Partnerarbeit viel mehr Spaß, wenn man sich mit den anderen versteht...

E58: ja, ja

T58: wobei das bei uns im Kurs damals auch echt super war, das war gar kein Problem, aber ich glaube schon, also das spielt schon eine Rolle irgendwie, dass man sich da wohlfühlt

E57: bueno, ¿qué papel juega TU relación con los otros compañeros de curso cuando aprendes una lengua extranjera? ¿juega un papel importante o no?

T57: sí, o sea un cierto papel sí que juega, yo creo que uno también puede estar en un curso donde no se siente bien, pero creo que cuanto mejor se sienta uno y cuanto mejor se entienda con los otros, más agradable es también y más activo es uno, creo yo, también ehm en la clase y más intenta uno decir algo o preguntar, entonces también el trabajo en grupos y en parejas gusta mucho más cuando uno se entiende con los otros...

E58: sí, sí

T58: y eso fue de verdad estupendo en nuestro curso, no fue ningún problema, pero yo creo, o sea eso juega de algún modo un papel, que uno se sienta bien ahí

La relación que esta alumna establece entre el hecho de sentirse bien en el aula gracias a la buena relación con los compañeros y la motivación, el aprendizaje activo y la producción oral es directamente proporcional. Y ya hemos comentado que este tipo de aprendizaje, así como la producción oral, son dos elementos clave en la forma que Tijuana tiene de concebir el aprendizaje de una LE. Por tanto, y si tenemos en cuenta que, según ella, la relación entre compañeros incide directamente en esos elementos, podemos considerar que esta relación, a modo de "atmósfera", es la que envuelve toda la situación de aprendizaje e influye en ella. En el curso intensivo que realizó, esta "atmósfera" fue para ella muy positiva, lo que sin duda determina su valoración positiva del curso.

Por otra parte, podemos afirmar que Tijuana limita este tema al aspecto "ambiental" en el aula, sin extraer otras conclusiones referidas, por ejemplo, a cantidad o calidad de la interacción entre los alumnos.

7.2.5.8. Contenidos culturales

Este tema no aparece ni en el diario de Tijuana ni en la entrevista realizada con ella. En contraposición con algunas alumnas (Córdoba y Cuzco), pero de forma similar a otras (Chile y Salamanca), para Tijuana los contenidos culturales no están estrechamente ligados al aprendizaje de una lengua. Para ella, aprender una lengua no implica necesariamente aprender su cultura.

7.2.5.9. Gramática

Para Tijuana, la gramática "es una parte de la lengua que usamos constantemente" (T27). Ella cree que aprende gramática hablando en clase, porque la profesora corrige sus errores y ella aprende de ellos. La alumna explica en la entrevista cómo ve ella el proceso de aprendizaje de la gramática:

T27: [...] man lernt keine NEUEN Formen, die muss man ja beigebracht bekommen, irgendwie erklärt bekommen, aber das was man kann, kann man verwenden und es schleift sich dann ein und wird immer einfacher, [...]

T27: [...] uno no aprende formas NUEVAS, se las tienen que enseñar, de alguna manera explicar a uno, pero lo que uno sabe, lo sabe usar y entonces se queda grabado y cada vez es más fácil, [...]

Es decir, ella considera necesaria la explicación del material gramatical nuevo por parte del profesor con abundantes muestras de lengua (T30 y T32), pero después viene la fase de automatización por medio de la práctica. No obstante, está abierta a otras formas de aprendizaje de la gramática, sin dejarse vencer por una cierta desorientación al principio del curso (11.09.00). Veamos la entrada de su diario en la que se refleja este aspecto:

Mir kommt es inzwischen nicht mehr so schwierig vor, neues zu hören oder zu lesen ohne vorher die (grammatikalischen) Regeln verstanden zu haben. Ich lerne, die Regeln und Strukturen selber zu entdecken.
(13.09.00)

Entretanto no me parece tan difícil escuchar o leer cosas nuevas sin haber entendido antes las reglas (gramaticales). Estoy aprendiendo a descubrir por mí misma las reglas y estructuras.

Tijuana se está acostumbrando a un estilo de trabajo inductivo, de descubrimiento de formas y usos gramaticales y, en consecuencia, a ser más autónoma como aprendiz. En algunas ocasiones (19.09.00, 25.09.00 y 26.09.00) la alumna se refiere a problemas que se le presentan con diversos fenómenos gramaticales. Sin embargo, dichas entradas no reflejan ansiedad, sino una estrategia para superar las dificultades: realizar más trabajo individual (19.09.00, 26.09.00).

Como ya hemos comentado, la alumna conceptualiza la gramática como una parte muy usada de la lengua. Veamos ahora cómo explica Tijuana el papel de la gramática en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera:

T28: JA SCHON, eigentlich glaube ich einen sehr wichtigen Teil, weil man- Wörter kann man sch- leicht nachschlagen oder irgendwie umschreiben

E29: ja

T29: oder so... und- aber wenn man die Grammatik dazu nicht hat, weiß man nicht wie man die Wörter jetzt im Satz stellen soll ((lachen)), also, da fand ich's irgendwie, wie gesagt, auch die

Grammatikstunden haben mir, glaube ich, am meisten gebracht, weil Wörter kann man nachschlagen, kann man sich selber angucken und Grammatik wenn man nicht kapiert hat, nicht anwenden kann, dann nützt einem der ganze Wortschatz ja auch nichts

T28: SÍ CLARO, yo creo que una parte muy importante, porque uno- las palabras uno las puede- consultar fácilmente o describir de alguna manera

E29: sí

T29: o así... y- pero cuando uno no tiene la gramática correspondiente, no sabe entonces cómo colocar las palabras en la frase ((risas)), o sea, yo encontré que de alguna forma, como ya he dicho, las clases de gramática, creo yo, son las que me han aportado más, porque uno puede consultar palabras, se las puede mirar uno mismo y la gramática cuando uno no la ha entendido, no la sabe aplicar, entonces todo el vocabulario no sirve para nada

Igual que hacía Chile ("antes de decir una palabra, tengo que pensarme si es el tiempo correcto", CH25), Tijuana también considera que la gramática es más importante que el vocabulario. Ambas consideran que, sin la gramática correspondiente, el vocabulario no puede cumplir su función comunicativa. La postura opuesta está representada por Cuzco, que considera que el vocabulario es más importante, porque sin él es más difícil lograr el objetivo comunicativo, cuya base es para ella la comprensión ("la gramática no es imprescindible muchas veces, si quiero comprender algo", C69).

Aunque esta alumna valora positivamente el hecho de no dedicarle excesivo tiempo al tratamiento de los contenidos gramaticales en clase (por ejemplo, aprecia las explicaciones "rápidas" de la profesora, 19.09.00 y 27.09.00), sí considera que las clases que más le han aportado han sido las de gramática. Como ya hemos señalado, su preferencia se basa en la explicación del profesor y en una fase posterior de práctica y automatización de formas y estructuras. Por otra parte, está abierta al trabajo inductivo. Considerando que Tijuana tiene un alto grado de tolerancia a la ambigüedad y capacidad de superar una situación de cierta ansiedad y que prefiere el aprendizaje activo, no es de extrañar que, si consigue descubrir ella misma la regla gramatical en cuestión, ya no necesitará la explicación del profesor (T33). Aunque este sistema no le funcione siempre, está dispuesta a probarlo, a ser una aprendiz autónoma.

7.2.5.10. Vocabulario

Una gran cantidad de vocabulario no parece ser un motivo de ansiedad para Tijuana (14.09.00), que considera que estudiar y aprender el vocabulario forma parte del trabajo individual del aprendiz (15.09.00).

En la entrevista, la alumna refiere estrategias de aprendizaje de vocabulario que ella ha probado y usa. Este fragmento de su entrevista nos parece muy esclarecedor:

T35: also ich hab' nie mit Karteikarten gearbeitet und hab's jetzt bei dem Spanischkurs versucht und hab's aber dann nach einer Woche wieder aufgehört, weil mir das zu umständlich war und ich hab' halt

im Text die Wörter gelernt und versucht jetzt ohne na- also wenn ich ungefähr wusste, was sie heißen, die in dem Text zu verstehen und ehm hab' schon dann im Vokabelteil dann gelernt, einfach so halt, auswendig, zack pum, wie man's halt so macht...

E36: du meinst das im Buch, was...

T36: im Buch hinten, genau, oder hab's halt selber rausgeschrieben auch häufig oder die Notizen lang gelernt, so während der Stunde rausgeschrieben... und das mal wieder angeguckt, aber also mit Karteikarten bin ich nicht so zurechtgekommen, das habe ich schon auch gemacht, aber dieses Rausschreiben war mir zu mühsam und dann habe ich es halt auch wieder sein lassen, weil ich merke, ich ich kann's eigentlich so auch lernen

T35: o sea yo nunca había trabajado con fichas y lo probé en el curso de español y lo volví a dejar después de una semana, porque me resultaba demasiado pesado y entonces estudiaba las palabras en el texto e intentaba así sin con- o sea cuando sabía más o menos lo que significaban, intentaba entenderlas en el texto y ehm entonces estudiaba en el registro de vocabulario [del manual], simplemente así, de memoria, plis plas, como se hace...

E36: quieres decir en el libro, lo que...

T36: en la parte de atrás del libro, exacto, o muchas veces me lo apuntaba o me estudiaba los apuntes, me lo apuntaba durante la clase... y eso me lo volvía a mirar, pero o sea, con las fichas no me las arreglaba, también lo hice, pero eso de escribir las fichas me parecía demasiado pesado y entonces lo dejé, porque me daba cuenta de que yo yo en realidad también lo puedo aprender así

Como todas las alumnas analizadas hasta ahora, excepto Córdoba, Tijuana declara utilizar la técnica de aprender vocabulario mediante una lista de palabras, sea en el libro, sea en sus apuntes de clase. Para ella es la técnica normal ("plis, plas, como se hace"); se podría considerar como la técnica estándar de aprendizaje de vocabulario. Además, a ella le funciona ("yo en realidad también lo puedo aprender así"). Llama la atención, un poco más avanzada la entrevista, que la alumna declare:

T40: [...] also so im Zusammenhang kann ich mir auch Wörter am besten merken, deswegen bringt mir das sture Auswendiglernen weniger, das habe ich für mich schon rausgefunden, °dass es dass es so nicht das Beste ist...

T40: [...] o sea así en contexto es como me puedo aprender mejor las palabras, por eso el aprender estrictamente de memoria no me aporta mucho, de eso ya me he dado cuenta en mi caso, °de que de que eso no es lo mejor...

La alumna "recae" en la técnica de memorizar las palabras nuevas a partir de una lista, pero reconoce que no es la más efectiva. Declara que aprende mejor las palabras en contexto, dentro de un texto (T35, T40), pero lo que le resulta más rápido, a lo que está acostumbrada, es a memorizarlas con una lista. Ésta es una muestra más de la gran influencia de las técnicas de aprendizaje aprendidas y practicadas en la escuela.

Tijuana cree que su "sistema" (E37) de aprender vocabulario es mejorable. Sin embargo, no se refiere tanto a las técnicas o a las estrategias de aprendizaje como a la exhaustividad del mismo. La forma de mejorar ese "sistema" es hacerlo exhaustivo, "registrar" todas las palabras (T38). Tijuana no considera

una selección de palabras más o menos útiles para ella o que le interesen personalmente más o menos. Lo importante es aprender, si no todas, sí todas las palabras que sea posible. Pensando sobre ello, la alumna se da cuenta de que esto es utópico.

De forma coherente con su creencia de que la gramática es más importante que el vocabulario para aprender una lengua, Tijuana se arregla con la técnica de vocabulario a la que está más acostumbrada: la memorización mediante listas. No ve rentable dedicar más tiempo a otras estrategias de aprendizaje de vocabulario, como escribir fichas, a pesar de que está en contra de la memorización y prefiere aprender léxico a través del contexto. La costumbre triunfa sobre lo que ella considera más efectivo.

7.2.5.11. Fonética/pronunciación

En el discurso de Tijuana no aparece este tema, por lo que podemos considerar que no forma parte fundamental del aprendizaje de una lengua, a pesar de que el elemento acústico, el hecho de que una lengua "suene bien" (T15), hace aumentar la motivación para aprenderla.

7.2.5.12. Destrezas receptoras: comprensión auditiva y comprensión lectora

Tijuana considera que las actividades de comprensión auditiva son importantes para acostumbrarse al sonido de la lengua tal y como los nativos la hablan (T91 a T93). En su diario escribe dos entradas, con sólo tres días de diferencia, en las que refleja dos percepciones totalmente diferentes del trabajo de comprensión auditiva en el aula: una bastante positiva (15.09.00) y otra muy negativa, en la que llega a calificar este tipo de trabajo como "frustrante" (18.09.00). En la entrevista aclara de esta manera estas dos entradas:

T88: also, am Anfang war es wirklich so, dass ich schon gedacht hab', ich verstehe es relativ gut und dann weiß ich noch, da kam ein Phase, da war der ganze Kurs immer gefrustet, wenn die Mercedes Hörübungen machen wollte, und dan hieß es NEIN! WIR VERSTEHEN DOCH ÜBERHAUPT NICHTS! und AH! BITTE NICHT! und war wirklich so, dass das nur Ausnahmen immer verstanden haben und ich glaub', da war einfach so eine Phase, wo sich einfach viel setzen musste bevor man wieder viel verstehen kann und das war dann eher schon ein bißle frustrierend dann, da haben wir wirklich kaum was verstanden, aber zum Ende hin haben wir dann also ja ganz stur weiter die Hörübungen gemacht, die Mercedes hat sich nicht erweichen lassen, und bis zum- bis zur Klausur und dann war ich wieder so weit, dass ich sag', ok ich kann das schon verstehen und krieg' das schon irgendwie raus und hab' auch ab und zu daheim geübt auch mit der CD und das, glaube ich, war auch ganz gut, weil ich dadurch halt auch ein bißchen ein bißchen mehr Übung hatte einfach, also das war mittendrin mal so eine Phase, wo es nicht so toll war

E89: ja

T89: kann sein, dass die da schwieriger waren, aber ich glaub's eigentlich gar nicht...

E90: mm

T90: und zum Ende wurde es dann wieder besser

T88: o sea, al principio yo ya pensaba que lo entiendo relativamente bien y después me acuerdo de que vino una fase en la que toda la clase estaba frustrada siempre que Mercedes quería hacer ejercicios auditivos y entonces nosotros decíamos ¡NO! ¡QUE NO ENTENDEMOS NADA DE NADA! ¡NO, POR FAVOR! y realmente sólo entendían siempre algunas excepciones [algunos alumnos] y yo creo que simplemente era una fase en la que sencillamente tenía que asentarse mucho antes de que uno pudiera entender mucho y eso- eso era entonces un poco frustrante, ahí de verdad que apenas entendíamos algo, pero hacia el final nosotros- o sea seguimos haciendo los ejercicios auditivos sin tregua, Mercedes no se dejó ablandar, y hasta- hasta el examen y entonces yo volví a estar en condiciones de decir, vale puedo entenderlo y de alguna manera lo saco y también practicaba de vez en cuando en casa con el compact y eso, creo yo, estuvo muy bien, porque así tenía un poco un poco más de práctica, o sea eso fue una fase así en medio, en la que no fue tan estupendo

E89: sí

T89: puede ser que ahí fueran más difíciles, pero en realidad no lo creo...

E90: mm

T90: y hacia el final ya fue mejor

Lo que expresa aquí Tijuana es su creencia de que en su proceso de aprendizaje hay varias fases en las que éste avanza más o menos o incluso se estanca. En lo referente a la comprensión auditiva, el discurso de la alumna revela que ella distingue tres fases:

- 1 Fase inicial, en la que no tiene problemas de comprensión.
- 2 Fase intermedia, en la que tiene graves problemas de comprensión, ya que la gran cantidad de material lingüístico aprendido hasta entonces debe asentarse. Esta fase afecta a la mayoría de los alumnos, pero ella intenta paliar su problema aumentando la práctica auditiva a base de trabajo individual.
- 3 Fase final, en la que mejora sustancialmente la comprensión.

En relación con la comprensión lectora, Tijuana considera que dedicarse a esta destreza en el aula no es muy efectivo, de forma consistente con su creencia de que el aprendizaje productivo es más efectivo que el receptivo (T21). Ampliaremos este aspecto cuando tratemos el aprendizaje activo como tema específico de esta alumna.

Leer textos es para Tijuana una buena forma de aprender vocabulario en contexto, su forma preferida de hacerlo (T40). Ella explica cómo aborda la lectura de un texto nuevo: primero lo lee sin mirar el diccionario e intenta entender algo (T39), luego consulta las palabras que le resultan desconocidas y anota su significado en el mismo texto o intenta recordarlas y por último vuelve a leer el texto y a recordar el vocabulario nuevo al hacerlo (T40). Por lo tanto, intenta primero una lectura autónoma y una comprensión global para ocuparse en un segundo paso de las palabras que no conoce. Al final, intenta una comprensión detallada con esas palabras y prueba a incorporarlas a su

vocabulario. Esta forma de leer pone de manifiesto, una vez más, la tolerancia a la ambigüedad como uno de los rasgos de esta alumna.

Tijuana menciona la comprensión lectora y la comprensión auditiva como destrezas en las que es importante tener una cierta tolerancia a la ambigüedad o "resistencia frente al caos" (E56, T53 y T54). Para ella, en ambas destrezas es muy importante tener en cuenta el contexto.

7.2.5.13. Interacción oral

Como las otras alumnas, Tijuana sitúa "hablar" en el primer lugar de su clasificación personal de las cuatro destrezas. La alumna valora muy positivamente las actividades realizadas en grupo o en pareja, porque haciéndolas "uno intenta hablar" (T19).

Las actividades de interacción oral son valoradas por Tijuana porque en ellas uno tiene que ser "productivo" (T21) y éste es justamente el tipo de aprendizaje que ella considera eficaz, un aprendizaje activo. Ampliaremos este punto en el tema específico de la alumna.

En su diario y al igual que Salamanca hacía de forma consistente, Tijuana considera en una ocasión (19.09.00) el "hablar" no como práctica realmente comunicativa de intercambio de significados en una situación determinada para cumplir una necesidad concreta, sino como simple práctica lingüística. Por eso, puede "hablar" ella en casa, en trabajo individual, y no necesita la interacción con otras personas.

7.2.5.14. Expresión escrita

Como las otras alumnas, a excepción de Córdoba, Tijuana también nombra la expresión escrita en último lugar cuando la entrevistadora le pide que ordene las cuatro destrezas básicas. En su diario se refiere a errores gramaticales que ha cometido en actividades de expresión escrita y que han sido corregidos por la profesora (19.09.00 y 25.09.00). La alumna ve la expresión escrita como una forma de practicar y mejorar la gramática.

7.2.5.15. Uso de material/medios

En el discurso de Tijuana, no aparece este tema en ningún momento. Por tanto, queda claro que lo importante para ella es el factor humano, la buena relación con el profesor y con los compañeros. Eso es lo que determina que la atmósfera sea distendida y agradable y ése es el factor que ella ve como esencial para su aprendizaje.

El material de aula o los medios usados juegan un papel totalmente secundario para Tijuana. Parece traslucir aquí, una vez más, su pensamiento como alumna de Pedagogía especial, disciplina que presta especial atención al papel del factor humano en el aprendizaje de las personas con necesidades especiales.

7.2.5.16. Diario de aprendizaje

Éste es el primer diario de aprendizaje que escribe Tijuana (T3, T4, T5). Su valoración al respecto es positiva y considera que se ha beneficiado de la experiencia (T5, T7), porque:

- T1: ja, es war auf alle Fälle dahingehend nützlich, weil man überlegt, WIE lerne ich eigentlich oder was was mache ich oder wie dieses dieser Kurs heute für mich, also ich hätte es bestimmt nicht gemacht, wenn du das nicht angeboten hättest, aber so... das war so zum überlegen, wie lerne ich oder was hat mir heute gefallen und was nicht, dafür war's auf alle Fälle gut
- T1: sí, realmente fue útil, porque uno piensa CÓMO aprendo yo o qué qué hago yo o cómo es este este curso hoy para mí, o sea seguro que no lo hubiera hecho si tú no lo hubieras ofrecido, pero así... era para pensar cómo aprendo o qué me ha gustado hoy y qué no, para eso estuvo de todas formas bien

A pesar de que la alumna no tiene experiencia en cuanto a la escritura de un diario de aprendizaje (sí en cuanto a un diario privado, T5), ha captado el objetivo de hacerlo: reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje. Y esta reflexión incluye tanto las técnicas utilizadas (el cómo y lo que ella hace), como los sentimientos y percepciones que dicho proceso despierta en ella como aprendiz (lo que le gusta y lo que no, su valoración del curso día a día). Ella opina que, si no escribiera un diario, probablemente no haría esta reflexión (T6).

Es posible que aquí también se filtre el pensamiento de futura profesional de Tijuana, que seguramente conoce esta técnica introspectiva de reflexión a través de sus estudios. A pesar de no haberlo hecho nunca, sabe exactamente para qué puede servir.

7.2.5.17. Percepción del cambio en cuanto al proceso de aprendizaje-enseñanza durante el curso de ELE

7.2.5.17.1. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad

En este apartado extraemos los datos de la entrevista con esta alumna, ya que es en ella donde refleja una percepción de cambio con relación a experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas.

El siguiente fragmento de la entrevista con Tijuana nos parece relevante, porque en él la alumna se refiere a una percepción diferente de su experiencia de aprendizaje en el aula de ELE en comparación con su experiencia escolar:

- T13: also, was ich jetzt auch im Spanischkurs gelernt hab', das war, dass ich mir halt, wenn ich daheim hocke und mir die Vokabeln lern', dass ich mir so Sätze formuliere oder so, dass ich nicht stur lern', was ich aufhab', sondern dass ich versuch', das in der Sprache selber zu lernen und so ein bißchen... und das habe ich durch den Spanischkurs gelernt, in der Schule lernt man sowas ja eigentlich

nicht... da hat man seine Hausaufgaben und hackt die ab und... die Noten sind wichtig und nit ob man die Sprache kann und beim Spanischkurs kam's jetzt mehr drauf an, dass dass ich halt weiß, was ich sage, wenn ich was sag' und da habe ich dann gemerkt, dass ich SO eigentlich auch ganz gut lernen kann

T13: bueno, lo que yo aprendí ahora también en el curso de español fue que yo, cuando estoy en casa estudiando las palabras nuevas, que yo tengo que formularme frases o así, no empeñarme en aprender sólo lo que tengo de deberes, sino intentar aprender eso en la propia lengua y un poco... y eso lo aprendí gracias al curso de español, en la escuela uno aprende cosas así... ahí uno tiene sus deberes y los liquida y... son importantes las notas y no si uno sabe la lengua y en el curso de español era más importante saber lo que digo cuando digo algo y ahí me di cuenta entonces de que ASÍ puedo aprender también bastante bien

De este fragmento, que representa una dura crítica por parte de Tijuana a su experiencia escolar de aprendizaje de lenguas, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- La experiencia de aprendizaje de esta alumna durante el curso de ELE no se limita al aprendizaje de la lengua, sino que se extiende también al ámbito de "aprender a aprender" y esto es algo que ella echa en falta durante su experiencia escolar.
- Lo importante en esta nueva experiencia de aprendizaje durante el curso de ELE es que Tijuana aprende la lengua usándola y prestando atención a los significados.
- En contraste con su experiencia escolar, en la que lo importante eran las calificaciones y que ella percibe como algo mecánico, lo que ella considera fundamental ahora es el hecho de aprender la lengua, independientemente de la evaluación que el profesor haga.
- En esta nueva experiencia, Tijuana es una aprendiz activa, que se ocupa de idear y practicar estrategias de aprendizaje que le faciliten el proceso, en lugar de repetir técnicas de forma mecánica sin cuestionarlas. En otro momento de la entrevista menciona a su profesora del curso intensivo como la persona que la introduce a nuevas estrategias (T78).
- Esta nueva experiencia de aprendizaje le resulta efectiva a Tijuana.

Sin embargo, esta nueva experiencia de aprendizaje no siempre es un camino de rosas para la alumna:

T78: [...] ja ich hab' auch gemerkt, dass es mir teilweise ganz schön schwer gefallen ist am Anfang, wieder reinzukommen, in so einer Klassensituation zu sitzen und dann ehm was was zu sagen, wenn man überhaupt nichts verstanden hat und so... das war teilweise nicht einfach, aber wenn man dann mal drin ist und die anderen Leute auch kennt und die ganze Stimmung sich ein bißchen gelockert hat, dann war das wieder nicht so schlimm, also dann war das wieder ok

T78: [...] bueno yo también me di cuenta de que a veces me resultaba bastante difícil al principio volver a entrar, estar en una situación de clase y ehm decir algo algo cuando uno no ha entendido nada de nada y entonces... eso en parte no fue fácil,

pero cuando uno está en ello y conoce a los otros y la atmósfera se ha distendido un poco, entonces no era tan horrible, o sea entonces estaba bien

Podemos constatar una vez más que el factor humano y la atmósfera distendida son dos elementos cruciales en el aprendizaje de Tijuana, que hacen que disminuya e incluso desaparezca su ansiedad. La alumna seguramente también es capaz de superar estos problemas a los que se refiere gracias a su alto grado de tolerancia a la ambigüedad, que hace que intente seguir adelante sin bloquearse. Esto contribuye a su percepción positiva del curso de ELE.

7.2.5.18. Tema específico de la alumna: aprendizaje activo

También en este apartado extraemos los datos sólo de la entrevista realizada con Tijuana; en ella es donde la alumna lleva a cabo una reflexión más general de lo que es para ella aprender. A lo largo de toda la entrevista, esta alumna da muestras de su preferencia por un aprendizaje activo. Por ejemplo, se muestra dispuesta a descubrir por ella misma reglas gramaticales (T33) o considera que el trabajo en parejas y en grupos es útil, porque los alumnos han de ser "productivos" (T21, T63), es decir, activos.

La palabra "activo" ("*aktiv*") se repite cinco veces a lo largo de la entrevista (T50, T51, T57, T63 y T78) y está siempre relacionada con la forma de aprender. Con ella, la alumna se refiere al al trabajo individual, pero también al trabajo realizado en el aula. El trabajo individual activo consiste para ella en no limitarse a "memorizar" vocabulario y "fórmulas gramaticales", sino en intentar formar frases para aprender a partir del contexto (T78), es decir, en buscar y poner en práctica nuevas estrategias de aprendizaje. En lo que se refiere al trabajo realizado en el aula, es activo para ella cuando uno no "deja que le echen el rollo", porque así no se aprende (T50), sino cuando uno:

T51: und ehm also- ja Fragen stellt, weil wenn einem was unklar ist, weil man es natürlich auch nicht macht, weil man sich halt denkt, ja, das kapiere ich schon noch oder das ist jetzt eine dumme Frage und eigentlich sollte man, finde ich, schon immer gleich fragen, also denke ich jetzt mal so... ja, dass man auch so versucht, die Hausaufgaben zu machen, dass man da irgendwie am Ball bleibt, dass man da mitarbeiten kann... also, wie gesagt, dass man halt selber aktiv ist und vom Lehrer nicht nur erwartet, ^osondern auch was bringt...

T51: y ehm bueno- sí hace preguntas, porque cuando a uno no le queda claro algo, porque claro que uno no lo hace porque piensa, sí, ya lo entenderé o ésa es una pregunta tonta y en realidad uno debería, creo yo, preguntar siempre en seguida, o sea creo yo... sí, intentar hacer los deberes para mantenerse al día de alguna forma para poder colaborar... o sea, como ya he dicho, ser activo uno mismo y no sólo esperar cosas del profesor, ^osino aportar algo uno también...

Aprender de forma activa significa para Tijuana tomar la iniciativa, no limitarse a esperar que el profesor dé, sino aportar uno mismo también: intervenir en el aula, preguntar, realizar el trabajo individual asignado para poder avanzar en el proceso de aprendizaje. Es decir, para aprender de forma activa es preciso

implicarse como aprendiz. Para ella, aprender es, por tanto, un proceso dinámico, activo, de implicación personal e intelectual. Así, se acerca al modo de experimentación activa o "*doing*" descrito por Kolb (1984). A la luz de estos datos podemos afirmar que en Tijuana predomina un estilo de aprendizaje comunicativo con rasgos del estilo concreto (Willing, 1988).

TIJUANA
TRATAMIENTO GENERAL DE CADA TEMA

TEMA	DIARIO	ENTREVISTA
1. Actividades en el aula.	Las actividades en las que el alumno adquiere un papel activo son más efectivas, pero también más difíciles. Hay algunos aspectos que se pueden automatizar a base de práctica abundante.	No aparece este tema.
2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad.	<p>Datos coherentes.</p> <p>Su motivación se mantiene alta; su experiencia de aprendizaje es muy positiva. El factor humano (relación con compañeros y profesor) es crucial en el proceso de aprendizaje de Tijuana.</p> <p>Para Tijuana "aprender lenguas" es un modo de aprender que requiere una disposición específica por parte del aprendiz, con unos procedimientos que requieren una práctica del propio aprender.</p> <p>Tijuana tiene un interés personal en aprender la lengua y lamenta tener que abandonar su aprendizaje por motivos de fuerza mayor. Factores que contribuyen a su alta motivación y a su experiencia positiva de aprendizaje son: el factor humano, el ritmo adecuado, la sensación de logro en el aprendizaje, el aprendizaje inductivo y la variedad y calidad de procedimientos de aula.</p> <p>Para aprender una LE es necesaria la falta de ansiedad. A ello contribuye una atmósfera de aprendizaje distendida. Tijuana es resistente a la ansiedad, debido a su tolerancia a la ambigüedad y a su preferencia por el aprendizaje activo. Está abierta a la autonomía de aprendizaje y dispuesta a asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje. Tijuana combate la ansiedad de forma activa. Dos factores esenciales para que ella supere las situaciones de ansiedad son: el factor humano y la sensación de logro en el aprendizaje.</p>	
3. Experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas.	No aparece este tema.	Tijuana declara haber realizado trabajo en grupos en la escuela. Según ella, en la escuela lo que importaba eran las notas y no el hecho de aprender.
4. Progresos hechos y estadio del propio proceso de aprendizaje.	Para ella es importante la sensación de logro en su aprendizaje, pero no reflexiona concretamente sobre lo que cree haber aprendido en el curso de ELE. Sólo declara "saber un poco", pero es consciente de que no suficiente.	
5. Estrategias de aprendizaje. Cómo se aprende.	<p>Datos coherentes.</p> <p>Tijuana refiere abundantes y variadas estrategias de aprendizaje que practica en el curso de ELE. Es consciente de la importancia de aprender a aprender. Dos razones para esto son: el entrenamiento</p>	

	<p>específico en estrategias durante el curso de ELE y la influencia de sus estudios de Pedagogía.</p> <p>Para ella, el aprendizaje de una LE es diferente del aprendizaje de sus estudios de pedagogía. El primer referente para su aprendizaje de una LE es su aprendizaje escolar de lenguas.</p> <p>La sensación de éxito en el aprendizaje es para ella motor del proceso y elemento esencial de una buena clase. Actividades efectivas para ella son: trabajo en grupos y parejas y aquéllas que potencian la producción. La gramática es un elemento básico en el que necesita sistematicidad (teniendo en cuenta su tolerancia a la ambigüedad).</p> <p>Para ella, una LE se aprende a partir de la comparación con la L1. Las LE más difíciles son las más lejanas a la L1. Para aprender una LE con éxito, hay que ser consciente de los contrastes que ésta presenta con respecto a la L1.</p> <p>Tijuana considera que presentar y practicar con los alumnos estrategias de aprendizaje forma parte del trabajo del profesor.</p>	
<p>6. Trabajo individual y autoaprendizaje. Yo como aprendiz</p>	<p>Es consciente de la necesidad del trabajo individual. Actividades de trabajo individual son, por ejemplo: repasar gramática y vocabulario y hacer los deberes.</p> <p>Ella es una aprendiz con cierto grado de autonomía.</p>	<p>Se considera una buena aprendiz de lenguas. En el curso de ELE constata que no sólo es importante aprender gramática y vocabulario, sino también "aprender a aprender lenguas", que es un proceso.</p> <p>Tiene una alta autoestima como aprendiz de lenguas. Su autoestima se relaciona y potencia mutuamente con su sensación de éxito y con su motivación.</p> <p>Tijuana prefiere un aprendizaje activo.</p> <p>Tiene un alto grado de tolerancia a la ambigüedad, pero no excesivo. Éste es un factor importante para un buen aprendiz.</p>
<p>7. El factor humano: formas de organización social en el aula, percepción del papel del profesor, percepción y valoración de la interacción por alumnas.</p>	<p>Tijuana valora positivamente el trabajo en parejas y en grupos, porque considera que presenta estas ventajas: fomenta el aprendizaje activo y la producción oral, contribuye a crear una atmósfera distendida en el aula y a aumentar así la motivación y promueve la autonomía de aprendizaje del alumno.</p> <p>Este tipo de trabajo tiene un peligro: el riesgo de fosilización de errores porque el profesor no puede estar siempre presente. Posibles soluciones que propone ella: el profesor ha de supervisar el proceso o los propios alumnos hacen mutuamente de "instancia de control" y corrección.</p> <p>Aspectos necesarios, según ella, para que este tipo de trabajo sea efectivo: poner atención a la composición del grupo y delimitar bien el trabajo, en términos de tiempo o de la tarea asignada.</p>	

	<p>Tijuana considera importante combinar estas formas de organización social en el aula con otras. Se refiere a actividades que hace la profesora: presentar estrategias de aprendizaje, explicar y corregir. Se fija en el papel que desempeña la profesora en el aula y en cómo lo hace. Tiene una visión integral y holística del papel del profesor de LE, que incluye aspectos lingüísticos, didácticos, pedagógicos y metodológicos, con especial atención a los alumnos con problemas en su proceso de aprendizaje.</p> <p>Para ser profesor de LE es importante, aparte de los aspectos profesionales, tener vocación. Esta alumna establece una relación directamente proporcional entre sentirse bien en el aula gracias a la buena relación con los compañeros y la motivación, el aprendizaje activo y la producción oral. Esto incide de forma decisiva y muy positiva en el proceso de aprendizaje de Tijuana. Para ella, la reflexión sobre la relación con los compañeros se centra en considerar la importancia de una buena "atmósfera" en el aula.</p> <p>Los conocimientos y reflexiones que la alumna ha elaborado en sus estudios de pedagogía fluyen en su pensamiento de alumna sobre este tema.</p>	
8. Contenidos culturales.	<p>Este tema no aparece en el discurso de Tijuana. Para ella, los contenidos culturales no están estrechamente ligados al aprendizaje de una LE. Aprender una lengua no implica necesariamente aprender su cultura.</p>	
9. Gramática.	<p>Datos coherentes.</p> <p>Para ella, la gramática "es una parte de la lengua que usamos constantemente". La secuencia de trabajo gramatical que prefiere es: explicación detallada del profesor con abundantes muestras de lengua y, después, práctica y automatización de formas y estructuras. Pero también está dispuesta a poner en práctica trabajo gramatical inductivo, a descubrir de forma autónoma fenómenos gramaticales.</p> <p>Tijuana no desea dedicar demasiado tiempo en clase a la gramática, pero sí la considera importante. Cree que aprende gramática hablando en clase, porque aprende de la corrección de errores que hace el profesor.</p> <p>Para ella, la gramática es más importante que el vocabulario al aprender una lengua.</p>	
10. Vocabulario.	<p>Aprender vocabulario no es motivo de ansiedad para Tijuana; forma parte básicamente del trabajo individual del aprendiz.</p>	<p>Aunque prueba estrategias nuevas de aprendizaje de vocabulario, "recae" en la técnica a la que está más acostumbrada: memorizar las palabras con una lista. No considera rentable pasar más tiempo con otras técnicas o estrategias, a pesar de que cree que como mejor aprende el vocabulario nuevo</p>

		no es memorizando, sino en contexto. La forma de mejorar su técnica de aprender vocabulario es hacerla exhaustiva, "registrar" todas las palabras posibles. Para Tijuana, el vocabulario no es tan importante como la gramática al aprender una LE.
11. Fonética/pronunciación.	No aparecen en el discurso de Tijuana. Para ella, este tema no está estrechamente ligado al aprendizaje de una LE, aunque el hecho de que ésta "suene bien" hace aumentar su motivación para aprenderla.	
12. Destrezas receptivas: comprensión auditiva y comprensión lectora.	Refleja dificultades en la comprensión auditiva.	Según Tijuana, un proceso de aprendizaje no progresa con total regularidad, sino que presenta varias fases, que pueden ser incluso de estancamiento. Así, la comprensión auditiva tiene una fase inicial sin problemas, una intermedia de "asentamiento" del material lingüístico tratado hasta entonces (fase de estancamiento) y otra, posterior, de progreso. En estas dos destrezas, Tijuana intenta una comprensión global a partir del contexto. Su tolerancia a la ambigüedad se hace patente. La comprensión lectora no es una actividad efectiva para el aula. Se puede practicar con trabajo individual.
13. Interacción oral.	Ve "hablar" como mera práctica lingüística, no como interacción o intercambio significativo.	Considera muy positivamente el trabajo en parejas y en grupos por la interacción que promueven. Éste es un tipo de aprendizaje productivo y activo, que es el que ella considera más efectivo.
14. Expresión escrita.	Escribir es una forma de practicar gramática.	En la clasificación de destrezas, ésta aparece en último lugar.
15. Uso de material/medios.	No aparece este tema en su discurso. Lo verdaderamente importante para ella es el factor humano.	
16. Diario de aprendizaje.	No aparece este tema.	Éste es el primer diario de aprendizaje de Tijuana y ella considera útil haberlo hecho,

		porque gracias a él ha podido reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, sobre sus técnicas, sus sentimientos y sus percepciones. Posiblemente conociera ya esta técnica a través de sus estudios.
--	--	--

PERCEPCIÓN DE CAMBIO EN CUANTO AL PROCESO DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA DURANTE EL CURSO DE ELE

TEMA	ENTREVISTA
2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad.	Tijuana tiene percepción de una nueva experiencia de aprendizaje durante el curso de ELE, que le resulta efectiva y de la cual hace una valoración positiva. En este curso no sólo tiene percepción de aprendizaje de la lengua, sino de "aprender a aprender". Un elemento importante de esta nueva experiencia es el aprendizaje de la lengua a través de su uso centrándose en el significado. Tijuana adopta un papel activo y pone en práctica nuevas estrategias de aprendizaje. La alumna consigue superar sus dificultades iniciales gracias a la influencia beneficiosa del factor humano y de la atmósfera distendida en el aula, así como gracias a su alto grado de tolerancia a la ambigüedad. Critica su experiencia escolar de aprendizaje de lenguas porque en ella se daba demasiada importancia a las calificaciones y no a lo que para ella es fundamental: aprender la lengua.

TEMA ESPECÍFICO DE LA ALUMNA

TEMA	ENTREVISTA
Aprendizaje activo	Es el tipo de aprendizaje que prefiere esta alumna. Para ella, aprender es un proceso dinámico, activo, de implicación personal e intelectual. Este concepto se materializa en su preferencia por la intervención en el aula, la acción, el trabajo individual como forma de avanzar en el proceso de aprendizaje, la experimentación de nuevas formas de aprender. Según ella, es importante que el aprendiz tome la iniciativa; no debe esperarlo todo del profesor.

7.2.6. BOLIVIA: "*Una lengua es más o menos algo vivo*"

Al recoger los datos, Bolivia tiene 24 años y estudia Ciencias Económicas. Esta alumna es bilingüe, con alemán y la lengua alemana de signos (*DGS* o *Deutsche-Gebärden-Sprache*); en esta última lengua se comunica con sus dos hermanas. Bolivia considera el alemán como su lengua materna. La única otra lengua moderna que ha estudiado esta alumna antes de asistir al curso intensivo de ELE es el inglés, que cursó durante 8 años en la escuela. También en la escuela estudió dos lenguas clásicas: latín (7 años) y griego (3 años). Al participar en el curso de ELE, no está aprendiendo ninguna otra lengua. Posteriormente al curso intensivo, pero antes de la entrevista, Bolivia realizó una estancia de un mes en España para asistir a un curso de ELE. Declara estar muy comprometida personalmente con la lengua española y tiene la intención de seguir estudiándola.

A pesar de que en el diario de Bolivia faltan las entradas correspondientes a cinco días del curso intensivo de ELE, hemos optado por incluir a esta alumna en nuestro estudio porque su entrevista es especialmente elocuente y por su bilingüismo. Consideramos útil examinar cómo aborda una persona con estas características el aprendizaje de una LE.

En la entrevista, Bolivia se reveló como una persona extrovertida, preocupada por ofrecer información abundante sobre su proceso de aprendizaje y por expresarse con precisión y propiedad. La alumna construye su discurso apoyándose en gran medida en el andamiaje que le proporciona la entrevistadora, por lo que la cantidad de turnos en esta entrevista es sustancialmente mayor que en otras. Como dato anecdótico, pero necesario para comprender algunas interrupciones en la entrevista, cabe decir que la alumna había llevado a su perro, con el que hablaba en inglés.

Como los otros alumnos, Bolivia también escribió su diario durante el curso intensivo de español para principiantes al que asistió en septiembre de 2000. La entrevista con esta alumna se hizo en junio de 2001 en el despacho de la investigadora.

7.2.6.1. Actividades en el aula

A diferencia de las otras alumnas, este tema no aparece en el diario de Bolivia, ya que ella lo utiliza para reflexionar de forma más general sobre su experiencia de aprendizaje durante el curso intensivo. Por tanto, ni el diario ni en la entrevista nos aporta información sobre actividades concretas realizadas en el aula.

7.2.6.2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad

7.2.6.2.1. Experiencia de aprendizaje en el aula

Aunque tiene ciertos problemas con el ritmo y con el uso del manual empleado, Bolivia expresa una opinión altamente positiva del curso intensivo de ELE. No

sólo porque considera que ha sido "divertido" (11.09.00, 20.09.00, 21.09.00, 27.09.00), sino porque para ella constituye el prototipo de una buena clase de LE. Así lo refleja este fragmento de su entrevista:

E64: || was ist für dich eigentlich GUTER Fremdsprachenunterricht? was ist für dich eine GUTE Englisch_, Französisch_, Spanischstunde? wo du auch hinterher sagst, das war klasse! =

B64: =schau dir Dorletas Intensivkurs an!

E64: || ¿qué es para ti BUENA enseñanza de lengua? ¿qué es para ti una BUENA clase de inglés, francés, español? para que digas después: ¡estupenda! =

B64: =¡mírate el curso intensivo de Dorleta!

El curso le parece tan eficaz, que no considera haber tenido que estudiar algo por sí misma (B35), sino que el proceso de aprendizaje funcionó de forma automática:

B36: ich hab' irgendwo das Gefühl, dass es einfach PASSIERT das- das- ging ganz- ganz automatisch da musste ich- ich hab' zu Hause auch einiges gemacht, aber ich hab' nicht das Gefühl, dass ich wirklich- ja mich hingesetzt habe und gelernt habe

B36: de alguna manera tengo la sensación de que sencillamente PASA eso- eso- funcionó de forma total- totalmente automática yo tuve que- también hice en casa cosas, pero no tengo la sensación de que yo realmente- sí de haberme sentado y estudiado

Una razón que Bolivia aduce para intentar explicar esto es que ella es bilingüe, lo cual le facilita el aprendizaje de otras lenguas modernas, como por ejemplo el inglés, aunque no de las lenguas clásicas (B40). De esta manera, establece una clara diferencia entre la forma de aprender las lenguas modernas y clásicas, que retoma posteriormente cuando se refiere a la memorización del vocabulario (B125).

Hemos mencionado dos problemas de Bolivia durante el curso: el manual y el ritmo de la clase. El tema del manual lo trataremos en el apartado dedicado al uso de material y medios. Al ritmo nos referimos aquí, puesto que es una de las variables que influye decisivamente en cómo se percibe la experiencia de aprendizaje.

Nos parece pertinente destacar que Bolivia cae enferma al final de la primera semana del curso y pierde dos días de clase. Es probable que esta circunstancia influya en su percepción. Ésta puede ser la razón por la que relativiza *a posteriori* sus problemas con el ritmo, de forma que éstos no influyen en su opinión, sumamente positiva, del curso.

Después de ciertos problemas para adaptarse al ritmo de la clase durante la primera semana (04.09.00 y 06.09.00), en la segunda, la alumna empieza a adaptarse mejor, a pesar del abundante trabajo individual que ha de realizar. A ello posiblemente contribuye su percepción de progreso en su aprendizaje, a pesar de que considera que la profesora les enseña la materia "de pasada" (13.09.00, las comillas son de la alumna). Con la palabra "materia" se refiere a

la gramática (en la misma entrada hace alusión a los verbos irregulares). De aquí podemos inferir que Bolivia capta que la enseñanza de la gramática no es el eje central de la clase, y esto le extraña al principio. Y, sobre todo, le sorprende el hecho de que "funcione" (13.09.00), de que, a pesar de esto, ella tenga éxito en su aprendizaje. Esta impresión la constata el último día del curso, cuando valora el *talkshow* que han organizado y llevado a cabo en español en el aula:

Ich war schwer beeindruckt davon, wir toll wir uns schon ausdrücken können. (27.09.00)

Me impresionó mucho lo estupendamente que podíamos expresarnos ya.

Sin duda, Bolivia experimenta al principio del curso dificultades de adaptación al ritmo y al enfoque metodológico aplicado, especialmente al hecho de que el trabajo gramatical no constituya la base de la clase. Esto parece normal en una alumna de formación humanística, basada en las lenguas clásicas.

Otro factor que posiblemente contribuye a esta percepción de las dificultades que hemos explicado posiblemente está constituido por la estrecha relación que establece Bolivia entre percepción de logro en el aprendizaje y ansiedad. Dicha relación se refleja en esta intervención de la alumna en la entrevista:

B10: [genau] ja auch eigentlich an den Tagen, wo ich am meisten gelernt hab', dass ich da irgendwo am Schluss am meisten gefrustet war, also ((lachen))

B10: [eso es] en realidad también en los días en los que aprendí más, que al final yo ahí estaba de lo más frustrada, o sea ((risas))

Ampliaremos este aspecto en el apartado dedicado a la ansiedad. No obstante, adelantamos que no se trata de una ansiedad que dificulte el aprendizaje o que empañe lo positivo de la experiencia de aprendizaje. Bolivia lo ve con una cierta dosis de humor.

En resumen, después de ciertas dificultades iniciales, al final del curso la alumna ha conseguido encontrar un sistema, su sistema, para organizar los conocimientos adquiridos. El curso ha espoleado su motivación, por lo que se declara dispuesta a continuar, extremo que confirma en la entrevista. El hecho de que no consiga "desconectar" del español (27.09.00) es un fenómeno que llega a causarle ansiedad a lo largo del curso y que ella explica de la siguiente manera:

Ich mag nicht mehr. Der Unterricht war gestern zwar ganz lustig, vor allem diese Schnulze am Schluß! Zum Brüllen!

Aber mich nervt Spanisch gerade total. Ständig schweben mir spanische Wörter im Kopf herum. Ich mache die Kühlschrantür auf, sehe die Milch und denke: "Leche". Ich gehe auf die Straße, sehe Autos und denke: "Coches" oder wir sind auf dem Weg zur Mensa und ich denke: "Tengo hambre".

Es ist absolut frustrierend, anzufangen auf eine Sprache zu denken, die man nicht sprechen kann. Der Gedanke formt sich in meinem Kopf und

dann entschließt er sich in irgendeine Sprache zum Ausdruck zu kommen. Meistens schon auf Deutsch oder DGS (Deutsche Gebärden-Sprache), aber zur Zeit möchten sie sich auf spanisch ausdrücken und es FUNKTIONIERT EINFACH NICHT! Ich hoffe, das hat sich nicht zu verwirrend angehört, aber ich weiß nicht, wie ich es besser ausdrücken soll. (20.09.00)

Ya no puedo más. Es verdad que la clase de ayer fue muy divertida, ¡sobre todo esa canción acaramelada al final! ¡Para morir de risa!

Pero el español me tiene ahora mismo hasta la coronilla. Continuamente me pasan por la cabeza palabras en español. Abro el frigorífico, veo la leche y pienso: "leche". Salgo a la calle, veo coches y pienso: "coches", o vamos de camino al comedor universitario y pienso: "tengo hambre".

Es absolutamente frustrante empezar a pensar en una lengua que uno no sabe hablar. La idea se forma en mi cabeza y después se decide a expresarse en alguna de las lenguas. La mayoría de las veces en alemán o DGS (lengua de signos alemana), pero ahora quieren expresarse en español y ¡ESO NO FUNCIONA! Espero que esto no suene demasiado confuso, pero no sé cómo expresarlo mejor.

Bolivia explica el proceso según el cual sus ideas, independientes de su voluntad, "se expresan" en una u otra lengua, sin que ella pueda influir en dicho proceso. No es ella la que se expresa, sino sus ideas. Esto es lo que produce una especie de caos lingüístico, que le produce ansiedad al no poder controlarlo.

Hay dos factores que, a nuestro juicio, inciden significativamente en este proceso: el bilingüismo de Bolivia, acostumbrada al cambio casi automático de una lengua a otra, y la gran implicación personal, debida a su alto grado de motivación, que la alumna aporta a su aprendizaje de ELE, en el que intenta simular por sí misma una situación de inmersión. En la entrevista, la alumna, a instancias de la investigadora, profundiza en el tema. Según su percepción, ella no piensa en una lengua concreta, sino que primero le surge una idea y a continuación esa idea se modela a través de la lengua (B231 a B37). Debido a que durante el curso de ELE la ejercitación es intensa y está reforzada por su alta implicación personal en el aprendizaje (ampliaremos este tema en el apartado dedicado a cómo se aprende), ella intenta continuamente expresar sus ideas y pensamientos en español. Sin embargo, su nivel lingüístico no es suficiente, por lo que experimenta cierta frustración al darse cuenta de que no puede expresar lo que piensa en español (B238 a B241).

Bolivia no experimenta estas fases de crisis de forma negativa, sino todo lo contrario (B243), porque de esta forma ha aprendido a "pensar en estructuras españolas" (B244), ahorrándose la fase de traducción de la L1 a la LE. A *posteriori*, la alumna considera este proceso como algo positivo, incluso para el aprendizaje de la gramática, a pesar de la ansiedad que le causó durante el curso intensivo (B245 a B247). Es la crisis entendida no como elemento negativo, sino como oportunidad para el progreso.

7.2.6.2.2. Motivación

El diario de Bolivia (27.09.00) refleja la interrelación entre la sensación de logro en el aprendizaje y la motivación (Gardner, 1985). La entrevista revela que su

motivación puede calificarse de orientación instrumental, ya que considera que una lengua económicamente potente como el español puede serle útil (B32), pero también intrínseca, ya que a ella le gusta la lengua española *per se* (B34). Fue Gardner (1985) el que introdujo estos conceptos referidos a los diferentes tipos de motivación, ampliándolos posteriormente y dejando abierta la posibilidad de que un aprendiz tuviera diferentes tipos de motivación, ya que éstos no son excluyentes en sí (Gardner y Lambert, 1972).

Bolivia presenta las características de necesidad de éxito en el aprendizaje y seguridad en sí misma como aprendiz de lenguas que forman parte de la dimensión del alumno en el modelo pluridimensional de la motivación según Dörnyei (1994). La alumna da importancia al "valor intrínseco" de aprender una lengua (Dörnyei, 2001a), determinado por la curiosidad y el mero placer de hacerlo.

7.2.6.2.3. Ansiedad

Algunos factores que constituyen fuentes de ansiedad para Bolivia en momentos puntuales del curso intensivo son: dificultades con el manual y con el ritmo de la clase y no ser capaz "desconectar" de la lengua española fuera del aula. No obstante, el grado de ansiedad no es tan alto que consiga bloquear a esta alumna; ni siquiera incide negativamente en la percepción positiva que ella tiene del curso.

En la entrevista, la alumna consigue explicar de forma detallada y plausible el desarrollo del curso, razonando de forma retrospectiva el porqué de sus dificultades con el ritmo de la clase (B201 a B212 y B213 a B217). Asimismo, ofrece una explicación al hecho de que las etapas en las que cree avanzar más en su aprendizaje son, a la vez, las fases de mayor ansiedad. Según ella, el llegar a comprender algo, y de esta forma progresar, le supone un cierto desgaste, incluso físico (B17 a B22). Y no sólo al aprender lenguas, sino en general en todo proceso de aprendizaje. Por eso, insiste en que los momentos de ansiedad no tuvieron que ver con el curso en sí (B198 y B199).

Dos entradas del diario de Bolivia reflejan cierta ansiedad debida al aprendizaje de ciertos fenómenos gramaticales (verbos irregulares, 13.09.00, y pronombres objeto, 14.09.00). Sin embargo, los datos sugieren que el aprendizaje de la gramática no constituye un factor predominante de ansiedad en esta alumna, ya que hay un factor fundamental que contribuye a evitarlo: el hecho de poder preguntarle a la profesora en todo momento, de que ésta sea accesible (B117 a B118). En este sentido, Bolivia presenta una gran semejanza con Tijuana.

7.2.6.3. Experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas

Como ya hemos comentado, un factor relacionado con el éxito en el aprendizaje y con la motivación es el grado de autoestima del aprendiz (Dörnyei, 1994). Por otra parte, un factor estrechamente vinculado a la autoestima y la motivación es la capacidad de toma de riesgos (Beebe, 1983). La autoestima de Bolivia como aprendiz de lenguas es alta; debido a su

bilingüismo, ella considera que es una aprendiz competente. Además, al igual que Córdoba, ella es proclive a la toma de riesgos. Una manifestación de ello pueden ser sus deseos, casi necesidad, de pensar en español e intentar expresarse desde el principio en esta lengua.

Aunque en su diario Bolivia no se refiere a experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas, su entrevista aporta algunos datos que consideramos relevantes. Su éxito en el aprendizaje del inglés le confirma su competencia para aprender lenguas (B40). Y eso, a pesar de que su experiencia escolar en cuanto al aprendizaje del inglés no es muy positiva (B49). Lo que esta alumna critica en relación con dicha experiencia es: la falta de contacto directo con la lengua oral, la memorización de vocabulario (B125) y a algunos profesores ("en la escuela tuve profesores de inglés bastante horribles", B139). Su crítica a los profesores se basa en su percepción de que no estaban motivados. En su opinión, ellos fueron la razón de que ella aprendiera inglés de forma "teórica" (B241).

7.2.6.4. Progresos hechos y estadio del propio proceso de aprendizaje

A partir de la segunda semana del curso y hasta el final, Bolivia deja constancia en su diario (11.09.00, 13.09.00 y 26.09.00) de los progresos que ella percibe en su proceso de aprendizaje del español, y que se concentran básicamente en su capacidad de expresarse oralmente. Corrobora esta información en la entrevista, en la que habla de "éxito rápido" (B37).

Por tanto, los datos sugieren que Bolivia tiene, como ya hemos comentado, un nivel alto de autoestima y, además, una percepción positiva de su propia competencia en español. Destaca la coincidencia de la percepción de Bolivia con la de Salamanca, una alumna con menos autoestima y más ansiedad, pero que también valora como positivos sus progresos en el curso de ELE, también en cuanto a la expresión oral.

7.2.6.5. Estrategias de aprendizaje. Cómo se aprende

A pesar de que Bolivia no aporta datos sobre este tema en su diario, en su entrevista nos facilita abundante información al respecto. Ella considera que para aprender una lengua lo que se necesita es una "mezcla sana" (B172) de "sistema" y "caos", es decir, un equilibrio entre estos dos elementos. El siguiente fragmento de su entrevista nos parece relevante, puesto que de él se pueden deducir sus creencias básicas sobre lo que significa aprender una lengua y cómo se aprende:

B132: | eine Sprache ist ja mehr oder weniger | lebendig und wenn man da nicht mit mitaufgewachsen ist, ist denke ich einfach es sind so andere lebendige Strukturen, dass man da wahrscheinlich nur reinkommen kann wenn man das- | wenn man da sehr sehr lange drin lebt, es ist- || ja eine ganz andere Denkstruktur als das der deutschen Sprache oder auch der deutschen Kultur, ich denke, es ist eine Kultursache, die nicht unbedingt komform geht

- E133: mm, mm, wird das, deiner Meinung nach, besser, wenn man- je mehr man übt?
- B133: ||| JEIN, JA, wahrscheinlich schon, mit Übung wird alles besser...
- E134: mm
- B134: ehm aber ich denke, ganz viele Sachen, da muss man einfach in das Land reingehen und wirklich in dem Land selber leben, um um das wirklich aufnehmen zu können
- B132: | es que una lengua es más o menos | algo vivo y si uno no ha crecido con ella, yo creo que son otras estructuras vivas, que uno probablemente sólo puede dominarlas si uno- | si uno vive en ellas mucho tiempo, es- || sí una estructura de pensamiento totalmente diferente a la de la lengua alemana o a la de la cultura alemana, pienso que es una cuestión cultural, que no necesariamente está de acuerdo
- E133: mm, mm, ¿mejora eso en tu opinión si uno- cuanto más se practica?
- B133: ||| SÍ Y NO, SÍ, probablemente sí, con la práctica todo mejora...
- E134: mm
- B134: pero creo que muchas cosas, uno tiene que ir al país y realmente vivir uno mismo en el país para para poder captar eso

Este fragmento revela las siguientes creencias de Bolivia:

- Una lengua es algo vivo, no solamente un conjunto de formas y estructuras.
- Una lengua tiene que ver directamente con la cultura del país donde se habla. Por lo tanto, lengua y cultura son, para ella, elementos inseparables.
- Una lengua implica una estructura de pensamiento y esta estructura, a su vez, viene determinada por la cultura correspondiente. No se pueden transferir estructuras de pensamiento de una lengua a otra.
- Si bien es cierto que la práctica ayuda en el aprendizaje de una LE, lo verdaderamente importante es vivir un cierto tiempo en el país donde se habla.

En relación con este último punto nos parece relevante destacar que, aunque ella considera importante disponer al principio del proceso de aprendizaje de un cierto sistema, que ella refiere a la gramática (B168), cuando se encuentra en una situación de inmersión no considera necesitar instrucción gramatical explícita:

- B169: habe ich festgestellt, jetzt gerade in in Madrid, das war- ich hab den Grammatikunterricht per se eigentlich gar nicht so gebraucht, sondern es ist dan einfach irgendwann mal gekommen, dass ich ehm begriffen habe, dass ich dass ich eben in SPANISCH gedachte: wie drücke ich das am besten aus? | ehm || ne, das habe ich schon vom Anfang an so gemacht, dass ich ehm versucht habe, eben nicht Deutsch zu denken
- B169: he constatado, justo ahora en Madrid, que era- que en realidad no necesitaba las clases de gramática per se, sino que en algún momento me di cuenta de que de que pensaba en ESPAÑOL- no: ¿cómo expreso esto mejor? | ehm || no, eso lo hice desde el principio, intentar ehm no pensar en alemán

El andamiaje gramatical le parece útil al principio, no sólo en relación consigo misma, sino también con sus compañeros que, en su opinión, tuvieron algunos problemas de índole gramatical al principio del curso (B170 a B171).

Bolivia describe lo que ella considera una buena clase, que, como ya hemos comentado, equipara totalmente al curso intensivo al que asiste (B64). Su descripción nos da más indicios de lo que ella considera importante para aprender una lengua; en ella alude a los siguientes factores:

- Posibilidad de participar de forma activa en la clase.
- Realización de juegos de rol y otras actividades, que en un principio podrían parecer infantiles, pero que ella, al fin y al cabo, encuentra divertidos (B69), e incluso útiles. Y aquí la profesora juega un papel primordial, puesto que es ella la que consigue transmitir la impresión de éxito, de progreso en el aprendizaje:

B70: weil ehm ich weiss nicht irgendwo in dem Moment fand ich es schon recht albern, mir fällt leider kein konkretes Beispiel ein, halt so Sachen wie im Kindergarten noch, einfach so Sachen ausschneiden und aufkleben und so: aber...

E71: mm, mm

B71: auf irgendeine Weise hat Dorleta es halt geschafft, dass nicht die Pippifaxsachen... man hat auch immer hinterher das Gefühl, was gelernt zu haben...

B70: porque ehm no sé de alguna forma en aquel momento lo encontré bastante tonto, desgraciadamente no se me ocurre ningún ejemplo concreto, por ejemplo cosas como en la guardería, recortar cosas y pegarlas y así: pero...

E71: mm, mm

B71: de alguna manera Dorleta consiguió que las tonterías no... uno siempre tenía después la sensación de haber aprendido algo...

- Esa percepción de logro es primordial en el proceso de aprendizaje del español de Bolivia, puesto que ella lo ve como un reto. Por eso, considera que es importante que a uno no le exijan por debajo de sus posibilidades (B72). He aquí una coincidencia notable con Chile.
- El hecho de que la clase facilite el aprendizaje del vocabulario en la misma, y no sólo como trabajo individual. Aquí Bolivia hace una crítica a su experiencia escolar. Ampliaremos este tema en el apartado dedicado a la percepción de cambio, concretamente al tratar el tema del vocabulario.
- El uso consecuente y activo de la LE en el aula, aunque a veces resulte más dificultoso que usar la L1 (B79 y B80), por ejemplo, al tener que aplicar estrategias compensatorias y explicar una palabra que no se sabe (B79). De esta forma, ella considera que se aprende más.

Bolivia no sólo aporta información sobre lo que ella considera una buena clase de LE, sino también sobre las actividades que ella considera efectivas. A este respecto hace una clara diferencia entre actividades que aprovechan bien el tiempo disponible en el aula, como el trabajo en grupos (ampliaremos este tema en el apartado correspondiente), y actividades que se pueden realizar con trabajo individual, como por ejemplo los ejercicios del libro de trabajo. De aquí podemos deducir que Bolivia considera que lo más importante en el aula es la interacción; a ella se le debería dedicar la mayor parte del tiempo. De forma coherente con este presupuesto, ella menciona una actividad que considera

especialmente atractiva: un *talk show* en español llevado a cabo en el aula. Y lo formula de esta manera:

B86: weil das fand ich einfach große Klasse, wilde Diskussion im Klassenzimmer!

B86: porque eso me pareció sencillamente fantástico ¡un debate impetuoso en la clase!

La participación activa, la acción, incluso el ímpetu, son elementos que Bolivia considera positivos en clase de LE. No es extraño que se base en todo esto para criticar su experiencia escolar de aprendizaje de lenguas como algo "teórico" (B241).

La visión de esta alumna en relación con lo que significa e implica aprender una LE es, por tanto, coherente con el hecho de que ella considere la confrontación permanente con la lengua como elemento más que útil, necesario, en el aula:

B48: ehm das ständige Sprechen, das ständige gefordert sein, die ständige Konfrontation mit der Sprache, das ist ungemein erleichternd

B48: ehm hablar constantemente, que me exijan constantemente, la confrontación constante con la lengua, eso facilita un montón las cosas

Lo que le facilita el aprendizaje de una LE a Bolivia no es precisamente lo fácil, sino el reto permanente, el tener que afrontar unas exigencias. Esta idea se asemeja a la opinión de Chile, que también veía el aprendizaje de una LE como un reto, que a su vez la motivaba para seguir aprendiendo. Además, las dos alumnas muestran una preferencia por el aprendizaje activo. Es de destacar que ambas estudian carreras relacionadas con la economía (Ciencias Económicas y Ciencias Empresariales), por lo que un posible factor que influya aquí podría ser el hecho de que el discurso profesionalizador de este ámbito se base en la idea de reto, de cumplir objetivos, de hacer frente a problemas y considerarlos como algo que hay que superar.

Este paralelismo entre estas dos alumnas, Bolivia y Chile, es algo que también percibe la primera de ellas:

B68: °wo ich hab da- also es waren vor allem drei Leute, die so ein bisschen den Unterricht bestimmt haben, es waren die M. [Chile], ich und... °ich weiss den Namen eigentlich gar nicht mehr, also ich glaube, da haben wir die anderen vielleicht etwas ehm: unterdrückt...

B68: °donde yo- o sea eran sobre todo tres personas las que de algún modo determinaban la clase, éramos M. [Chile], yo y... °ya no me acuerdo del nombre, o sea creo que quizás ehm: oprimimos un poco a los otros...

Aunque seguramente es exagerado hablar de "opresión", Bolivia sí tiene la percepción de haber intervenido más que otros compañeros, de haber ocupado más tiempo de la clase. Aquí ve un inconveniente de esta forma de trabajar en el aula para alumnos más tímidos (B67). Lo cierto es que ni ella ni Chile causan una impresión de timidez o de baja autoestima. Todo lo contrario que

Salamanca, cuyos problemas de autoestima se hacen patentes en sus datos, especialmente en lo que se refiere a lo que ella alude como "hablar". Muy probablemente, los alumnos más extrovertidos y con un grado más alto de autoestima se adaptarán mejor a un enfoque metodológico que concede gran importancia a la interacción oral en el aula.

7.2.6.6. Trabajo individual y autoaprendizaje. Yo como aprendiz

Desde su condición de bilingüe, Bolivia se autovalora como una aprendiz competente de lenguas. En relación con el curso intensivo de ELE, su opinión sobre la labor de la profesora es tan positiva, que considera que ella prácticamente no ha tenido que "aprender", sino que ha sido un proceso "automático" (B36). De esta forma ella relativiza sus características o su papel como aprendiz.

En un fragmento bastante amplio de la entrevista (B146 a B166), Bolivia traza un esbozo de sí misma como aprendiz de español; para ella, lo importante es el compromiso personal al aprender español (B152). Esta breve cita lo ilustra:

B146: [...] ich setze mich intensiv mit der Sprache und der Kultur auseinander, [...]

B146: [...] yo me ocupo de forma intensiva de la lengua y la cultura [...]

Esta alumna demuestra estar en condiciones de activar múltiples recursos de contacto con el español, que en definitiva constituyen oportunidades de práctica de la lengua. A lo largo de la entrevista, alude a estos recursos: ver la televisión e intentar entender a los hispanohablantes, leer periódicos, hablar con turistas, mirar páginas de internet, cartearse con alguien, *chatear* y escribir textos para que se los corrijan. En resumen, Bolivia es una aprendiz que busca activamente oportunidades variadas de poner en práctica lo aprendido. Ésta es una de las características de un "buen aprendiz de lenguas" (Naiman, Fröhlich, Stern y Todesco, 1978).

Al igual que en el caso de Córdoba, podemos considerar que el nivel de *WTC* ("voluntad de comunicarse" o "*willingness to communicate*", constructo explicado por MacIntyre y Charos en 1996, según el cual la percepción de la propia competencia comunicativa y el grado de ansiedad con respecto al uso de la lengua influyen directamente en la voluntad de comunicarse del aprendiz) en Bolivia es alto, puesto que percibe su nivel de competencia en español como adecuado a sus propósitos de interacción verbal y las posibilidades de usar la LE y de experimentar con ella le parecen motivadoras, no sintiendo ansiedad frente a la comunicación oral. Buen reflejo de esto es su relato de cómo fue capaz de indicarles el camino a unos turistas hispanohablantes (B153 a B157).

No obstante, y a pesar de la importancia crucial que Bolivia concede a la interacción oral en la LE, simulando en lo posible una situación de inmersión, en su diario queda patente la relevancia que tiene para ella el trabajo individual (11.09.00).

Hacia la mitad del curso y después de tener dificultades para usar el manual como material de consulta y trabajo individual, Bolivia empieza a trabajar en casa con unas tablas de verbos irregulares y con un libro de gramática, lo cual le da seguridad:

Mit diesen Hilfsmitteln fühle ich mich viel sicherer. (entrada del 08.09.00, pero escrito a posteriori)

Con estas ayudas me siento mucho más segura.

En resumen, Bolivia es una alumna que prioriza la interacción oral como forma de aprender la lengua. No obstante, deja patente también que necesita materiales que la ayuden a comprender el sistema de la lengua, por lo menos en las fases iniciales de su aprendizaje.

7.2.6.7. El factor humano: formas de organización social en el aula, percepción del papel del profesor, percepción y valoración de la interacción por alumnas

Resulta llamativo el hecho de que Bolivia no trate el tema del factor humano en su diario, a excepción de escasas y breves alusiones a la profesora del curso, que se tratan en los apartados correspondientes. Una posible explicación es que la alumna haya concentrado su reflexión en ella misma como aprendiz a la hora de escribir el diario, y que por eso no mencione ni a sus compañeros ni a su profesora, sino que se centre en describir su experiencia de aprendizaje en el aula, que precisamente es el tema que ocupa gran parte de su diario. Sin embargo, los datos que aporta su entrevista revelan que ella considera el factor humano como importante; por ejemplo, valora muy positivamente el trabajo en grupos y la interacción en el aula, así como la labor de la profesora del curso de ELE.

En consecuencia, los datos que ofrecemos y analizamos en este apartado provienen exclusivamente de la entrevista con esta alumna.

7.2.6.7.1. Formas de organización social en el aula

Bolivia considera que el trabajo en grupos puede ser muy efectivo en el aula si se hace "bien" ("richtig", B82), es decir, si se intenta en todo momento usar la LE (condición que reitera un poco después, B185). En su opinión, éste es un factor primordial para el éxito del trabajo en grupos; de hecho, critica a un profesor posterior al curso intensivo por no tener en cuenta la importancia de dicho elemento (B82, B186) y alaba a otra profesora que lo tuvo en cuenta (B186). En definitiva, el papel del profesor como guía de todo el proceso es fundamental a ojos de Bolivia.

Las ventajas que esta alumna atribuye a este tipo de trabajo, tal y como se hizo en el curso intensivo de ELE son básicamente dos: es motivador, porque hace la clase más "divertida" ("lustig", B82), y, además, favorece el aprendizaje

cooperativo y la autonomía del aprendiz (B84, B187). Bolivia lo describe de esta manera:

- B84: ehm und man konnte sich gegenseitig so wunderbar helfen, was der eine nicht wusste, wusste dann der andere und ehm man hat sich da so wunderbar ergänzt und das hat einem irgendwie gleich eine viel größere Bedriedigung gegeben als wenn wenn der Lehrer dann gekommen ist und gesagt hat ne: das müsst ihr jetzt so und so machen...
- B84: ehm y uno podía ayudarse mutuamente de forma tan estupenda, lo que uno no sabía lo sabía el otro y ehm nos complementábamos maravillosamente y eso ehm de alguna forma es mucho más gratificante que si si hubiera venido el profesor y hubiera dicho no: eso lo tenéis que hacer así o de esta otra manera...

Esta explicación de Bolivia recuerda el concepto de "interdependencia positiva", en el cual se basa el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1994), según el cual los alumnos aprenden no sólo del profesor sino, de forma decisiva, unos de otros. El aprendizaje cooperativo constituye a su vez uno de los puntales de la enseñanza mediante tareas (Ellis, 2003; Estaire, 1999; Estaire y Zanón, 1990; Legutke y Thomas, 1991; Zanón y Hernández, 1990).

En resumen, las condiciones que Bolivia ve como imprescindibles para que el trabajo en grupos sea efectivo son dos: que el profesor actúe de guía de todo el proceso, vigilando que se use la LE de forma consecuente (B185), y que los temas tratados no sean ni demasiado banales (B188) ni demasiado complejos (B189); es decir, el grado de dificultad debe estar bien medido. Por tanto, el profesor debe planificar bien primero y hacer luego un seguimiento riguroso del trabajo de los alumnos.

7.2.6.7.2. Percepción del papel del profesor

La valoración que Bolivia hace de la profesora del curso intensivo es sumamente positiva; tanto, que considera que ella como alumna no ha tenido que poner mucho de su parte para aprender:

- B35: also ich muss sagen, der Intensivkurs und Dorleta haben mir ausnehmend gut gefallen ehm die: hat das | WUNDERBAR gemacht die konnte einen immer noch irgendwo motivieren ich hab' eigentlich nicht das Gefühl gehabt, dass ICH selber was gelernt habe
- B35: o sea, tengo que decir que el curso intensivo y Dorleta me gustaron muchísimo ehm ella: lo hizo | FENOMENAL, siempre era capaz de motivarnos de alguna forma, yo no tuve la impresión de tener YO que estudiar

El papel del profesor es fundamental para Bolivia, que también nos aporta información muy interesante sobre lo que ella considera que un buen profesor de lengua debe aportar a la clase. Básicamente son dos elementos: motivación para enseñar (B139) y conocimiento de la materia ("Fachwissen", B140). En lo tocante al primer factor, su experiencia escolar no es muy positiva:

B139: in der Schule hatte ich eh ganz schreckliche Englischlehrer... also: zumindest in den ersten Jahren, das hat überhaupt gar keinen Spaß gemacht, dass so ein griesgrämiges Fräulein da vorne zu sehen ist, die dann irgendwie Stunden abarbeitet, das ist schon mal ganz wichtig

B139: en la escuela tuve eh profesores de inglés horrorosos... o sea: por lo menos durante los primeros años, no me gustaba nada ver ahí delante a una señorita huraña que de alguna forma intenta cumplir con las horas, eso es muy importante

Desde el punto de vista discursivo, si bien es verdad que Bolivia relativiza un tanto su crítica y la limita a los primeros cursos escolares, también es cierto que utiliza palabras muy duras en dicha crítica: "horrorosos", "no me gustaba nada", "señorita huraña" (con una cierta ironía en el uso de "señorita"), "cumplir con las horas". Desde este punto de vista, es comprensible su entusiasmo por la profesora del curso intensivo, que, con su estilo de enseñanza, lograba motivarla.

En cuanto al segundo factor, el conocimiento de la materia, Bolivia lo considera imprescindible para ser profesor. No todo hablante nativo de una lengua es capaz de enseñarla con eficacia (B140). Es interesante que una alumna cuyos estudios no se enmarcan en el ámbito de la enseñanza, sea capaz de hacer una reflexión bastante diferenciada sobre el tema. Estos datos contrastan, por ejemplo, con los de Cuzco, futura profesora de secundaria, que basa el papel del profesor en su motivación para enseñar y en su capacidad para motivar a los alumnos, pero que no menciona más características o saberes que a su juicio debería aportar el profesor.

Bolivia especifica más todavía y subdivide el conocimiento de la materia o "*Fachwissen*" en otros tres factores:

- El profesor debe dominar la lengua y saber cómo está estructurada; es decir, ha de dominar el ámbito de la práctica de la LE (B142).
- Debe conocer la "teoría", cómo explicar los fenómenos que presenta esa lengua, si es preciso a través de su historia; es decir, dominio del ámbito filológico (B143).
- Debe estar bien informado sobre la cultura de la lengua que enseña; es decir, dominio del ámbito cultural (B147)

El hecho de que la alumna hable de la estructura de la lengua es coherente con su idea, ya analizada, de que dicha estructura, que da forma al pensamiento, está determinada por la cultura en la que dicha lengua se inscribe (B132). El ámbito de práctica de la LE y el ámbito cultural están, por tanto, estrechamente unidos en el pensamiento de esta alumna. El ámbito de la didáctica está representado por el segundo factor, que desde la perspectiva de la alumna tiene que ver con saber explicar la lengua, aunque ella lo reduzca al plano puramente filológico.

A pesar de que Bolivia no menciona aquí explícitamente el ámbito didáctico o metodológico, lo tiene presente. Cuando reflexiona sobre la práctica del trabajo

en grupos en el aula, deja bien claro que el profesor tiene un papel crucial para planificar y guiar dicho trabajo, y que éste será más o menos efectivo según la forma que tenga el profesor de llevar a cabo su función (B184 a B189).

Tanto en su diario como en su entrevista, Bolivia establece una relación muy estrecha entre el manual usado en el curso y la profesora. Tiene dificultades en usar el manual de forma autónoma; necesita a la profesora. Ampliaremos este aspecto en el apartado dedicado al tema específico de la alumna.

Como conclusión, podemos afirmar que Bolivia es capaz de diferenciar bien las cualidades y las cualificaciones que ha de tener un profesor. Queda clara su creencia de que un profesor precisa una formación específica para desarrollar de forma conveniente su profesión.

7.2.6.7.3. Percepción y valoración de la interacción por alumnas

La siguiente cita de Bolivia nos parece central en su pensamiento:

B190: und ich denke, da habe ich am meisten oder mit am meisten gelernt in der Interaktion...

B190: y creo que ahí es donde yo más aprendí o casi, en la interacción...

A pesar de esta valoración tan positiva de la interacción, ella no tiene problemas en limitar al aula esta relación con sus compañeros; no considera necesario tener contacto fuera del aula para que la interacción funcione (B181 a B182). En este sentido, su perspectiva es, una vez más, bastante similar a la de Chile, que separa la relación personal de la que se establece en el aula (CH51). La diferencia entre ellas es que Chile percibe a los compañeros como competencia y Bolivia no.

7.2.6.8. Contenidos culturales

Como ya hemos analizado, para Bolivia una lengua representa una cierta estructura del pensamiento, y ésta está directamente influenciada por la cultura en la que se enmarca dicha lengua (B132). Es decir, la alumna considera no sólo la llamada "Cultura con mayúsculas" (Miquel y Sans, 1992), referida a aspectos como literatura, arte y otros, sino también la cultura cotidiana y discursiva. Bolivia considera lengua y cultura como entidades indisolubles. En esto se diferencia sustancialmente de las otras alumnas, que, o bien consideran la cultura en el aula de lengua como elemento motivador y de identificación con la profesora como hablante nativa de la lengua que enseña (Córdoba y Cuzco), o bien la consideran como un elemento aparte, que no es estrictamente necesario para aprender una lengua (Salamanca, Chile y Tijuana).

7.2.6.9. Gramática

En relación con este tema destacan dos entradas del diario de Bolivia escritas hacia la mitad del curso. La primera de ellas revela la ansiedad de la alumna cuando se tratan en el aula los pronombres objeto:

La le lo se ? Hää???

*Heute fühle ich mich absolut überfordert! Wozu brauch ich diese...
Pronomen???*

Schon gut, ich werd's auch noch lernen! (14.09.00)

¿La le lo se? ¿¿¿Qué???

¡Hoy me siento absolutamente sobrecargada! ¿¿¿Para qué necesito estos...
pronombres???

¡Bueno, vale, ya los aprenderé!

Pero ese momento de ansiedad no dura mucho. Al día siguiente, después de tratar "muchos" verbos irregulares en clase, la alumna escribe que "no ha sido tan difícil como yo pensaba" (15.09.00). En vista a estos datos podemos adelantar que la gramática no es ni tema predominante ni factor de ansiedad para esta alumna.

En la entrevista se confirma esta perspectiva. La gramática es para Bolivia una herramienta para aprender la lengua, no un fin en sí misma, y como tal quiere tratarla en momentos puntuales, cuando la necesita, y puede hacerlo a base de trabajo individual. En este sentido, nos parece relevante el siguiente fragmento de su entrevista, porque en él resume la cantidad de gramática que necesita:

B175: und wie gesagt, ich brauch halt irgendwo dann doch so: ehm
irgendwo so eine Art Spickzettel in Form der Grammatik

E176: mm

B176: das ist also so im Hintergrund, nicht zum aktiven Lernen, aber zum
Nachschauen halt

B175: y, como ya he dicho, entonces yo necesito de alguna manera un: ehm de alguna
manera una especie de chuleta en forma de gramática

E176: mm

B176: o sea eso de fondo, no para estudiar de forma activa, pero para consultar

Bolivia está plenamente de acuerdo con la entrevistadora cuando ésta le sugiere que la gramática es "una especie de soporte" (E178) y considera que tener una base en forma de enseñanza sistemática de la gramática es útil, por lo menos al principio, aunque en una situación de inmersión en la lengua no la necesite (B168, B169).

En relación con su visión del papel que ha de tener la gramática en el aprendizaje de una lengua, los datos que aporta Bolivia en su diario y su entrevista son totalmente coherentes. En la entrevista, la investigadora le pide a la alumna que le aclare la siguiente entrada de su diario:

Am besten ist, dass ich endlich den Imperativ kann. (26.09.00)

Lo mejor es que por fin sé el imperativo.

Bolivia deja claro que se alegra porque realmente necesitaba esta forma verbal, no porque quisiera completar un paradigma verbal o en aras de una sistematicidad gramatical. Y necesitaba el imperativo para dar órdenes a su perro cuando salía con él de paseo (B257). Es decir, una vez más, Bolivia demuestra que activa y aprovecha múltiples oportunidades de practicar la

lengua que está aprendiendo. Para ella, la gramática es una herramienta para la comunicación en la vida real.

En su entrevista, Bolivia nos revela que un factor esencial para ella es la corrección: considera que sin corrección no aprenderá gramática al hablar (B101). Confía totalmente en la profesora, no sólo como persona que evita que la gramática sea un factor de ansiedad para ella, puesto que puede preguntarle en todo momento (B117 a B118), sino como persona que le corrige sus errores, siendo ésta una ventaja con respecto al aprendizaje de una lengua en situación de inmersión, puesto que "en la calle" nadie la corrige (B104).

Bolivia profundiza en el tema de la corrección y describe incluso cómo y cuándo debería realizarla el profesor. Básicamente, su pensamiento a este respecto se puede resumir en dos elementos:

Por una parte, el profesor debe priorizar los errores y no corregir absolutamente todo; por ejemplo, no debe corregirla si ella confunde masculino y femenino (ya que ella en realidad sabe esto y suele escribirlo bien), pero sí si confunde el uso del pretérito imperfecto y del indefinido (B105 a B107). La diferenciación que hace aquí Bolivia coincide con la distinción entre error, como muestra de un aprendizaje incompleto, y equivocación, cometida por una falta de atención (Richards, Platt y Platt, 1997) o la distinción, ya clásica, entre error, considerado como algo sistemático fruto de la competencia transitoria o interlengua del aprendiz, y falta, vista como error de actuación en una situación puntual (Corder, 1967).

Por otra parte, según ella, el profesor debería corregir los errores inmediatamente, es decir, en el momento en el que se producen, so pena de que el alumno no se dé cuenta *a posteriori* de qué es lo que está corrigiendo el profesor (B107). Para sustentar esta idea aporta un argumento contundente:

B109: und ehm deshalb sollte man das dann gleich verbessern, auch wenn man den Redefluss unterbricht, weil meiner Meinung nach ist es eigentlich relativ unwichtig, worüber man spricht, Hauptsache man sagt irgendetwas

B109: y ehm por eso uno debería corregirlo en seguida, aunque se interrumpa el discurso hablado, porque en mi opinión en realidad no importa mucho de qué se habla, lo importante es decir algo

Vemos que, al igual que otras alumnas (por ejemplo, Córdoba en menor medida, Salamanca en mayor medida), Bolivia también considera que hablar es una forma importante de práctica, pero no necesariamente una forma de transmitir contenidos o informaciones en el aula.

Este deseo que expresa Bolivia de ser corregida inmediatamente coincide con los estudios realizados sobre la psicología del error y su tratamiento, revisados por Allwright y Bailey (1991), según los cuales la efectividad del *feedback* disminuye a medida que aumenta el tiempo pasado entre la actuación lingüística del aprendiz y la reacción del profesor.

Podemos afirmar que Bolivia dispone de un cierto grado de autonomía para el aprendizaje de la gramática. Ella está dispuesta a prescindir de una enseñanza explícita de fenómenos gramaticales que no sean muy complejos (B115), pero necesita un libro de gramática para consultarlo y estudiar por su cuenta (B111, B114). Atribuye esta preferencia al hecho de haber aprendido dos lenguas clásicas y ser, según ella, un tanto "teórica" (B112), término que tiene una connotación más bien negativa para ella en base a su experiencia de aprendizaje escolar (B241). Esta preferencia, por otra parte, le causa problemas con el manual usado en el curso de ELE (Martín Peris y Sans Baulenas, 1997), porque considera que no incluye suficientes explicaciones de la gramática. Ampliaremos este tema en el apartado correspondiente al uso de material y medios.

7.2.6.10. Vocabulario

Aunque Bolivia no trata este tema en su diario, en su entrevista nos aporta amplios datos al respecto.

Como ya hemos comentado, Bolivia activa numerosos recursos y oportunidades para practicar la lengua que está aprendiendo. Este aspecto queda patente cuando la entrevistadora le pregunta si tiene algún sistema para aprender vocabulario:

B119: [jetzt lachen Sie bestimmt]

E120: NEIN, NEIN

B120: ((lachen))

E121: nein, ich lache nicht

B121: ((lachen)) wenn ich zum Beispiel koche oder sowas dann ehm überlege ich mir, wie heisst das ganze Zeug auf Spanisch? und bete dann das Ganze mehr oder weniger auf Spanisch runter und wenn ich was nicht weiss, dann liegt irgendwo in der Gegend mein Spanischlexikon und dann schaue ich da nach oder: ehm je nachdem was ich mache, wenn ich jetzt mit Tobi ((Bolivias Hund)) spazieren gehe dann ehm gucke ich mir eben die Sachen an und schaue was heisst das auf Spanisch? und und also letztes Jahr war ich also war das so extrem dass ich so ein kleines Spanischlexikon immer dabei hatte und... so dass ich wusste... also so °habe ich das gemacht...

E119: [ahora seguro que Vd. se ríe]

E120: NO, NO

B120: ((risas))

E121: no, no me río

B121: ((risas)) si por ejemplo estoy cocinando o algo así entonces ehm pienso ¿cómo se dice todo esto en español? y entonces más o menos recito todo en español y si no sé algo entonces siempre está por ahí mi diccionario de español y entonces miró ahí o: ehm según lo que haga, si resulta que salgo de paseo con Tobi ((el perro de Bolivia)) entonces ehm miro las cosas y digo ¿cómo se dice eso en español? y y o sea el año pasado yo fui o sea fue tan extremo que yo siempre tenía conmigo un diccionario de español pequeño y... para poder saber... o sea así °lo hacía...

Bolivia es consciente de que estas estrategias de aprendizaje de léxico que ella utiliza no son convencionales en un contexto educativo como el alemán, que, como ya hemos mencionado, fomenta el aprendizaje por medio de listas de vocabulario: Por eso le pide a la entrevistadora que no se ría, aunque ella misma lo hace, lo cual muestra lo distendido de la situación. Estas estrategias nos revelan que Bolivia intenta aprender y practicar el vocabulario dentro de su contexto natural.

Es interesante el hecho de que esta alumna intente ampliar el vocabulario usando el diccionario, igual que hacen otros alumnos, pero sólo a partir de una necesidad léxica que se le presenta. Al mismo tiempo y casi de forma automática, la alumna une siempre la palabra con la imagen correspondiente, activando de esta forma el aprendizaje visual, que, según sus datos, es el estilo que prefiere (Larsen-Freeman y Long, 1991; Oxford y Anderson, 1995; Reid, 1987; Wenden, 1991).

Precisamente la técnica de aprendizaje de vocabulario más usada en el contexto escolar, según revelan los datos de las alumnas analizadas hasta ahora (Bolivia también conoce bien dicha técnica), la de memorizar las palabras nuevas con ayuda de listas bilingües, no le funciona a esta alumna:

B123: | ehm ich tue mir schwer ehm das aus Listen auswendig zu lernen, das Problem ist dann, ich weiss immer genau wo das Wort dann in der Liste stand, ich weiss das Wort davor, ich weiss das Wort danach, aber wenn ich es in einem Satz brauche, keine Chance weis ich dann nicht...

E124: ok, mm

B124: also und deshalb bin ich davon eigentlich abgekommen ehm

B123: | ehm me resulta difícil ehm memorizarlo con listas, entonces el problema es que yo siempre sé exactamente en qué lugar de la lista estaba la palabra, sé la palabra de arriba, sé la palabra de abajo, pero cuando la necesito en una frase, no hay manera entonces no se me ocurre...

E124: ok, mm

B124: bueno y por eso en realidad eso ya no lo hago ehm

Es decir, Córdoba y Bolivia son las dos únicas alumnas de las analizadas hasta ahora que han abandonado la técnica de aprender palabras nuevas con listas. Bolivia no es la única alumna que describe el problema que conlleva el aprender las palabras nuevas de memoria con una lista cuando la preferencia visual es fuerte: Salamanca también lo hace (S75). Sin embargo, mientras que Salamanca, a pesar de todo, no consigue desprenderse de esa técnica, Bolivia lo logra. Es posible que el nivel de autoestima como aprendiz de una LE juegue aquí un papel importante al atreverse a probar estrategias nuevas o modificar otras ya conocidas, adaptándolas al propio estilo de aprendizaje. Es lo que hacía Bolivia en la escuela cuando intentaba no sólo asociar una palabra en la LE a la palabra dada en alemán, sino pensar en imágenes relacionadas directamente con ella (B126), construyendo pequeñas unidades de sentido (B127 a B130). Una vez más podemos comprobar que Bolivia aprende vocabulario en contexto.

7.2.6.11. Fonética/pronunciación

Ni en el diario ni en la entrevista de Bolivia aparece este ámbito de forma explícita, probablemente porque no constituye dificultad ninguna para ella. En la entrevista explica que antes de asistir al curso de ELE se había comprado un libro con casete para familiarizarse con la lengua. Según ella, ámbitos como la sintaxis o la pronunciación del español le resultaban claros ya antes del curso (B210).

7.2.6.12. Destrezas receptivas: comprensión auditiva y comprensión lectora

Tampoco aparece este tema en el diario de Bolivia. En la entrevista, como a las demás alumnas, la investigadora le pide a Bolivia que ordene las cuatro destrezas que le propone (hablar, escribir, escuchar y leer). El orden de prioridad que la alumna propone empieza con "escuchar", puesto que es la destreza que más problemas le plantea a ella; después sigue "hablar"; a continuación, "escribir", que, según ella, facilita el aprendizaje de la gramática, agiliza el pensamiento y, por ende, la capacidad de expresión oral; por último, "leer", que ella considera una destreza imprescindible (B95) y la da por sentada (B96), pero, precisamente por esto, Bolivia duda sobre si esta destreza debería ir en primer lugar.

Este orden implicaría que, para Bolivia, las dos destrezas más importantes serían las receptivas. No obstante, la alumna probablemente interpreta esta pregunta en el sentido de "¿qué destrezas es importante practicar para aprender una lengua?". Por eso nombra "escuchar" en primer lugar, porque es la que más problemas le plantea y, por tanto, la que más ha de practicar, y "hablar" en segundo lugar, aunque para ella la interacción oral es fundamental en su aprendizaje de una LE (B190).

Bolivia tiene problemas en el ámbito de la comprensión auditiva, no cuando habla el profesor (B55 a B56), sino cuando escucha una casete en el aula (B56 y B57). Después de una estancia en España, declara que su capacidad de comprensión auditiva ha mejorado (B58). Ella no se explica a qué se deben estos problemas (no es la única alumna que los tiene, también los experimentan Salamanca, Chile y Tijuana). En un principio piensa que puede ser por la diversidad de acentos, pero desecha este argumento al darse cuenta de que ha entendido a todos los profesores de ELE que ha tenido (B55); después aporta el argumento de que "a los españoles les gusta hablar rápido" (B60), que a juzgar por sus risas no parece tomarse muy en serio. Cuando la entrevistadora le plantea que quizá surjan sus dificultades cuando no ve a la persona que habla (E63), Bolivia se muestra de acuerdo, porque:

B61: ja, definitiv, wenn ich das Mundbild sehe, das das ist VIEL leichter...

B61: sí, absolutamente, cuando veo la boca me me resulta MUCHO más fácil...

No resulta esto extraño en una persona que usa la lengua de signos en su entorno familiar.

7.2.6.13. Interacción oral

Éste es otro de los temas que no aparecen en el diario de Bolivia. Los datos que aporta su entrevista sugieren que considera esencial la interacción que surge en el trabajo en grupos, porque es ahí donde ella más aprendió durante el curso de ELE (B190). No obstante, le interesa la interacción como práctica de la lengua en el aula, no necesariamente como transmisión de informaciones (B109); en esto coincide con Córdoba y Salamanca. Como tal, es el primer factor que menciona como importante al aprender una lengua (B48). Para ella, lo más importante en el aula es la interacción oral y a ella se le debería dedicar la mayor parte del tiempo en clase.

7.2.6.14. Expresión escrita

Como ya hemos visto, en su entrevista Bolivia sitúa la expresión escrita en el tercer lugar de su clasificación personal de destrezas y lo justifica de esta manera:

B94: weil ehm man durch Schreiben auch ganz wunderbar also die Grammatik lernen kann, je mehr ich selber geschrieben hab, desto schneller konnte ich auch denken und desto schneller konnte ich das auch sprechen

B94: porque ehm escribiendo uno puede aprender entonces estupendamente la gramática, cuanto más escribía yo más rápido podía pensar y más rápido podía decir eso

La alumna ve la escritura como una forma de ejercitación de la gramática (en esto coincide con Tijuana) e incluso como una fase previa a la interacción oral: automatizando estructuras mediante la escritura éstas pasarán a estar disponibles en la interacción oral, en la que la premura de tiempo es mayor. El hecho de que Bolivia envía textos escritos por ella para que se los corrijan en su antigua academia en España (B161) refuerza su idea de la escritura como herramienta de aprendizaje.

7.2.6.15. Uso de material/medios

En el diario de Bolivia hay cinco entradas en las que trata el manual usado durante el curso de ELE (Martín Peris y Sans Baulenas, 1997); en cuatro de ellas aparecen unidos los elementos "profesora" y "manual", por lo que hemos elegido esta relación como tema específico de la alumna. A otros medios no hace alusión en ningún momento, ni en el diario ni en la entrevista.

Queda claro que Bolivia tiene problemas con el manual usado, básicamente porque no puede usarlo como libro de consulta (05.09.00, 08.09.00). La crítica se extiende de principio a fin del curso. Veamos como la formula el segundo día de clase:

Dieses Buch scheint mir äußerst merkwürdig. Alles mögliche wird verlangt, ohne es zu erklären, ohne einem eine Regel an die Hand zu geben. Wenigstens wurde uns endlich die Konjugation erklärt.

Wie soll ich mir zu Hause etwas klar machen, wenn das, was im Buch erklärt wird, nur mit Lehrerin verständlich ist?

Warum ist nichts zum Nachschlagen darin? Oder habe ich es nur noch nicht gefunden? (05.09.00)

Este libro me parece rarísimo. Te exige de todo sin explicarlo, sin darte una regla. Por lo menos, por fin nos han explicado la conjugación.

¿Cómo me voy a aclarar en casa si lo que explica el libro sólo se entiende con profesora?

¿Por qué no trae nada para consultar? ¿O es que no lo he encontrado todavía?

Bolivia tiene problemas de tipo gramatical con el manual. Sus dificultades se basan en el trabajo inductivo que propone el libro, que le "exige" pero no le explica antes. La alumna está habituada al trabajo deductivo, en el que primero se aclara la regla gramatical y luego se intenta poner en práctica. Este cambio de hábitos de aprendizaje le cuesta, sobre todo al principio del curso. Esto explica su alivio al constatar que la profesora ya les ha explicado la conjugación.

En la entrevista, Bolivia reitera sus dificultades con el manual como libro de consulta individual (B221 a B223) y constata que necesita un libro de gramática aparte, ya que no le es suficiente con las explicaciones gramaticales que aparecen en el manual (B111); ella hablar de "eine richtige Grammatik" ("una gramática de verdad"), es decir, un libro de consulta en el que aparezcan las reglas gramaticales con su correspondiente explicación y ejemplos que las ilustren.

Por todo esto, no es de extrañar que Bolivia cuente en su diario que a mitad de curso empezó a trabajar con un libro de gramática y una tabla de verbos, materiales que le dan seguridad en su aprendizaje:

Mit diesen Hilfsmitteln fühle ich mich viel sicherer. (entrada del 08.09.00, pero escrito posteriormente)

Con estos medios auxiliares me siento mucho más segura.

Los problemas de Bolivia con el manual se agravan al final de la primera semana, porque cae enferma y pierde dos días de clase. Intenta trabajar sola con el manual, pero se ve incapaz (08.09.00). En esta entrada de su diario reitera que "sin explicación de fuera no se puede trabajar con el libro". Vuelve a constatar este mismo extremo al final de la tercera (y penúltima) semana del curso (21.09.00) y dos días antes de que éste termine escribe:

Warum haben wir überhaupt das Buch? D. erklärt eigentlich alles einwandfrei ohne Buch! (27.09.00)

¿Y para qué tenemos el libro? ¡En realidad D. explica todo perfectamente sin libro!

De estos datos se desprende que Bolivia espera un manual que sirva para el trabajo autónomo, que ella pueda consultar, especialmente en lo referente a los

contenidos gramaticales. Por otra parte, no hace referencia a ningún otro elemento del libro (textos, actividades, presentación gráfica, etc). Bolivia quiere un libro básicamente para aprender la gramática.

7.2.6.16. Diario de aprendizaje

En el diario de Bolivia no aparece mención alguna a este tema, pero en su entrevista declara que haber escrito un diario de aprendizaje no le ha resultado "útil", porque no la ha hecho aprender más, pero sí "interesante" (B1), ya que, revisándolo *a posteriori*, ha podido saber más sobre su forma de aprender. Así, ha averiguado algo que la ha sorprendido: los días en los que más aprendió fueron también los días en los que sintió más frustración (B10). Esto se debe al desgaste físico y psicológico que Bolivia sufre en las fases más intensas de su aprendizaje, tal y como hemos analizado en el capítulo dedicado a la experiencia de aprendizaje en el aula.

7.2.6.17. Percepción del cambio en cuanto al proceso de aprendizaje-enseñanza durante el curso de ELE

Dado que Bolivia se concentra en su diario en la reflexión sobre el curso que está realizando y en cómo vive ella su proceso de aprendizaje, sin compararlo explícitamente con experiencias anteriores, todos los datos referidos a la percepción que esta alumna tiene del cambio en cuanto al proceso de aprendizaje-enseñanza se han extraído de su entrevista.

7.2.6.17.1. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad

Como ya hemos analizado, Bolivia considera el curso intensivo de ELE como prototipo de buena clase de lengua (B64). Uno de los criterios que considera importantes para una buena clase es que ésta fomente la participación activa, como ocurre en el curso de ELE. En comparación con su experiencia escolar, ella ve un problema, no para sí misma, sino para otros aprendices: pueden surgir dificultades de adaptación a esta forma de trabajo que prima la interacción espontánea, ya que en la escuela los alumnos están acostumbrados a pedir el turno de habla. En su opinión, la consecuencia puede ser que haya alumnos que "dominen la clase" (B68), como ella considera que pasó con ella misma y con otras dos compañeras durante el curso. De acuerdo con esto, los alumnos con una personalidad más extrovertida y menos tímida tendrían una cierta ventaja en este tipo de enseñanza.

En lo referente a la metodología seguida por el manual usado en el curso y por la profesora, es interesante constatar que Bolivia cambia su opinión a lo largo del curso. Veamos este fragmento de la entrevista, en el que reacciona a la pregunta de la investigadora sobre si ha cambiado en algo su idea de lo que es aprender una lengua a lo largo del curso intensivo:

B218: ehm | ich muss sagen, anfangs fand ich es ziemlich albern

E219: mm

B219: ehm aber am Schluss muss ich sagen, es war eine sehr geeignete Methode das *Gente* ehm °ich hab's mir am Anfag angeguckt und konnte nichts damit anfangen, ich fand's eigentlich schrecklich doof, aber jetzt im nachhinein muss ich sagen, dass es ziemlich gut war...

E220: mm

B220: und dass ich nicht erwartet habe, dass ich so viel in so kurzer Zeit lernen konnte, das auch noch BEHALTEN KÖNNTE, das war so, woran ich am Anfang große Zweifel hatte, dass man das auch behalten kann

E221: ja

B221: aber ehm es ging eigentlich auch ganz gut muss ich sagen [...]

B218: ehm | he de decir que al principio lo encontré bastante tonto

E219: mm

B219: ehm pero al final tengo que decir que *Gente* fue un método muy apropiado ehm °al principio lo miré y no me sirvió para nada, lo encontré terriblemente tonto, pero ahora a posteriori tengo que decir que fue bastante bueno...

E220: mm

B220: y que yo no esperaba poder aprender tanto en tan poco tiempo, y además PODER RETENERLO, eso era en lo que yo al principio tenía grandes dudas, en poder retenerlo

E221: sí

B221: pero ehm tengo que decir que en realidad funcionó bastante bien [...]

Al principio, Bolivia encontraba el método, que ella asocia totalmente con el manual usado, bastante tonto ("albern", "doof"), en sentido de "pueril" o "infantil". Se refiere a actividades percibidas por ella como infantiles (B70), pero que posteriormente considera útiles, básicamente porque la profesora consigue transmitirle la impresión de haber aprendido algo (B71) y reforzar su sensación de logro en el aprendizaje. A pesar de considerarlas en un principio como actividades no serias y inapropiadas para la enseñanza universitaria, reconoce que la ayudaron a aprender rápida y eficazmente. Incluso logró, en contra de su pronóstico inicial, retener lo aprendido.

7.2.6.17.2. Vocabulario

En cuanto al aprendizaje del vocabulario, Bolivia establece una comparación entre el curso intensivo de ELE y su experiencia escolar, unida a una decidida crítica a ésta última. A pesar de su extensión, consideramos que merece la pena ofrecer el siguiente fragmento de su entrevista, porque refleja muy bien el pensamiento de esta alumna sobre el aprendizaje del léxico:

B76: ja und: ehm || naja | was ich auch noch gut finde | an- || oder was ich gut finde im Unterricht wenn man da viel Wortschatz beigebracht bekommt, ich hab das in der Schule erlebt, wir haben Wortschatz nie im Unterricht beigebracht bekommen, sondern es wurde einfach irgendwann mal vorausgesetzt, wenn wir bei Kapitel so und so sind, müsst ihr den und den Wortschatz beherrschen und das fand ich eigentlich sehr gut, dass wir den Wortschatz im Gespräch gelernt haben

E77: mm, mm

- B77: auch wenn es manchmal ewig gedauert hat, bis man ein Wort auf Spanisch erklärt wurde, aber das hat WAHNSINNIG viel gebracht, so umständlich es am Anfang war und gewöhnungsbedürftig auch
- E78: ja
- B78: da ehm das also das hat sehr viel gebracht
- E79: mm, ja, hast du das Gefühl gehabt, dass du das dadurch schneller und besser gelernt hast?
- B79: ich denke, ich hab sogar mehr dadurch gelernt ehm ja einfach weil ich selber auch wenn ich ein Wort nicht wusste, es auf Spanisch umschreiben musste
- E80: ja
- B80: und | halt ich aktiv sprechen musste, ich denke dass-, das war die Hauptsache...
- B76: sí y: ehm || bueno | lo que también me parece bien | en- || o lo que me parece bien en la clase es que me enseñen mucho vocabulario, yo lo viví en la escuela, nunca nos enseñaban vocabulario en la clase, sino que simplemente se daba por sentado en algún momento, cuando vayamos por el capítulo tal y cual tenéis que saber el vocabulario tal y cual y bueno eso me pareció muy bien, aprender el vocabulario hablando
- E77: mm, mm
- B77: incluso si a veces duraba una eternidad hasta que se explicaba una palabra en español, pero eso fue ENORMEMENTE útil, con todo lo pesado que era al principio y algo a lo que había que acostumbrarse
- E78: sí
- B78: eso ehm o sea eso fue muy útil
- E79: mm, sí, ¿tuviste la impresión de que de esa forma aprendías más rápido y mejor?
- B79: creo que así aprendí incluso más ehm sí simplemente porque yo también, cuando no sabía una palabra, tenía que parafrasearla en español
- E80: sí
- B80: y | tenía que hablar de forma activa, yo creo que- eso era lo principal...

Bolivia critica el hecho de que en la escuela se considere que el aprendizaje del vocabulario forma parte del trabajo individual de cada alumno. Mientras que hay alumnas que han adoptado totalmente esta visión y ya forma parte de su sistema de creencias (Chile y Tijuana), Bolivia se resiste a ello. El argumento principal de esta alumna es que la mejor forma de aprender léxico es hacerlo de forma activa, en la interacción oral, y basándose en el uso de la LE, sin traducir a la L1. Y esto es posible en el aula, pero no como trabajo individual.

Otro matiz que consideramos pertinente de la crítica hecha por Bolivia es que en la escuela se les exija a los alumnos que aprendan el vocabulario por su cuenta, sin que nadie se ocupe de cuándo ni de cómo lo hacen. En este sentido, sus datos son coherentes con los que aportan las otras alumnas analizadas: todas encuentran positivo el hecho de que en el curso de ELE se entrenaran estrategias de aprendizaje de vocabulario, a pesar de que casi todas ellas recayeran de nuevo en sus viejas estrategias, posiblemente por no resultar suficiente la práctica. El peso de la tradición educativa escolar a este respecto es notable.

Para Bolivia, el aprendizaje activo del vocabulario en el aula es mejor que el que se practica en el contexto escolar por varias razones: no sólo se aprende

más rápido y mejor, sino que se aprende más. Ante esto, no importa que esto resulte al principio pesado y laborioso y haya que acostumbrarse a ello.

7.2.6.18. Tema específico de la alumna: relación profesora-manual

En el diario de Bolivia, de cinco entradas en las que hace referencia al manual, en cuatro de ellas aparecen unidos los elementos "profesora" y "manual" (05.09.00, 08.09.00, 21.09.00 y 27.09.00). Por eso hemos elegido esta relación como tema específico de la alumna.

El elemento que se repite en dichas entradas a lo largo de todo el curso, y que queda posteriormente confirmado en la entrevista, es la crítica que la alumna hace al manual porque no lo considera adecuado para ser usado como libro de consulta y porque ella sólo es capaz de manejarlo con ayuda de la profesora. Para un análisis más detallado, véase el apartado correspondiente al uso de material y medios. Aquí solamente reiteramos el papel fundamental que tiene la figura del profesor para Bolivia.

BOLIVIA
TRATAMIENTO GENERAL DE CADA TEMA

TEMA	DIARIO	ENTREVISTA
1. Actividades en el aula.	No aparece este tema. En su diario se centra en sí misma como aprendiz y en su experiencia de aprendizaje.	No aparece este tema.
2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad.	<p>Datos coherentes.</p> <p>Su experiencia de aprendizaje en el aula de ELE es muy positiva; tanto que equipara el concepto de una buena clase de LE con el curso intensivo.</p> <p>Para ella aprender una lengua moderna y una lengua clásica son dos cosas diferentes.</p> <p>Le sorprende el éxito que obtiene en su aprendizaje, a pesar de que la enseñanza explícita de la gramática no es el eje de la clase, en contra de lo que ella ha experimentado hasta entonces. Tiene problemas con el manual y con el ritmo de la clase (posiblemente influidos porque cae enferma y pierde clases), pero tiene sensación de logro en el aprendizaje. Además, asocia etapas de ansiedad con etapas en las que más avanza: son etapas de crisis positiva.</p> <p>Bolivia se implica personalmente en su aprendizaje de ELE e intenta simular una situación de inmersión. Le causa ansiedad el intentar pensar en español, pero no ser capaz porque su nivel de lengua todavía no se lo permite. No puede "desconectar" del español. Pero no es una ansiedad negativa que bloquee su proceso de aprendizaje. Posibles causas: su bilingüismo y su alto grado de implicación en el aprendizaje.</p> <p>Para Bolivia el éxito experimentado y la seguridad en sí misma como aprendiz son factores de motivación. Su motivación es de orientación instrumental e intrínseca. No experimenta un alto grado de ansiedad, sino sólo momentos puntuales, relacionados con sus dificultades con el manual y el ritmo de la clase, así como con su incapacidad de "desconectar" de la lengua española fuera del aula. La gramática podría constituir una fuente de ansiedad, pero la accesibilidad de la profesora lo evita. Según Bolivia, los momentos de ansiedad no tienen que ver con el curso en sí. Para ella, todo proceso de aprendizaje va unido a un cierto desgaste intelectual e incluso físico.</p>	
3. Experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas.	No aparece este tema.	Bolivia tiene alta capacidad de toma de riesgo y autoestima como aprendiz de lenguas, a pesar de su experiencia escolar negativa de aprendizaje del inglés. Su crítica a la enseñanza escolar se basa en: falta de contacto directo con la lengua oral,

		memorización de vocabulario y algunos profesores poco motivados. Por tanto: aprendizaje "teórico", sin la suficiente participación activa en clase.
4. Progresos hechos y estadio del propio proceso de aprendizaje.	Datos coherentes. Bolivia percibe un "éxito rápido" en su aprendizaje de ELE, sobre todo en cuanto a su competencia para expresarse oralmente. Se confirma su nivel alto de autoestima y una percepción positiva de su propia competencia en español.	
5. Estrategias de aprendizaje. Cómo se aprende.	No aparece este tema.	<p>Aprender una lengua es para Bolivia un reto; lo más útil es la confrontación permanente con la LE.</p> <p>Para ella una lengua es algo vivo. Lengua y cultura son inseparables, ya que una lengua implica una "estructura de pensamiento", que, a su vez, viene dada por la cultura. No se puede trasladar una "estructura de pensamiento" de una lengua a otra. Como mejor se aprende una LE es viviendo en el país donde se habla. En esta situación de inmersión, ella no precisa instrucción gramatical específica. Si no, un andamiaje gramatical le es útil.</p> <p>Para aprender una LE es fundamental participar de forma activa en clase, tener percepción de éxito en el aprendizaje, que la clase facilite el aprendizaje del léxico y el uso consecuente de la LE en el aula.</p> <p>Lo más importante en el aula es la interacción. Esto puede ser un inconveniente para alumnos más introvertidos.</p>
6. Trabajo individual y autoaprendizaje. Yo como aprendiz.	Bolivia prioriza la interacción oral como forma de aprender la lengua, pero también da importancia al trabajo individual, para el que necesita materiales que la ayuden a comprender el sistema de la	Seguramente debido a su bilingüismo, se considera una aprendiz competente de lenguas. Para ella es importante el compromiso personal al aprender español.

	lengua, por lo menos en las fases iniciales de su aprendizaje. Así se siente más segura.	Puede activar numerosos y variados recursos de práctica de la lengua. Su voluntad de comunicarse en la LE es alta.
7. El factor humano: formas de organización social en el aula, percepción del papel del profesor, percepción y valoración de la interacción por alumnas.	No aparece este tema.	Bolivia valora muy positivamente el trabajo en grupos, porque es motivador y favorece el que los alumnos aprendan unos de otros y sean más autónomos con respecto al profesor. Imprescindible para que el trabajo en grupos funcione bien es que el profesor planifique bien los temas que se van a tratar y su grado de dificultad y que haga un seguimiento del trabajo, vigilando que se usa la LE. El papel del profesor es fundamental. Su opinión sobre la profesora del curso de ELE es altamente positiva. El papel del profesor es fundamental para ella. Un buen profesor debería tener capacidad de motivación y conocimiento de la materia ("Fachwissen"). Este factor tiene para ella dimensión de práctica de la LE, filológica, didáctica y cultural. Es importante que el profesor tenga una formación profesional adecuada. Bolivia considera que como más aprende es en la interacción. Pero se puede limitar al aula, no necesita el contacto con sus compañeros fuera.
8. Contenidos culturales.	No aparece este tema.	Para Bolivia, lengua y cultura son entidades indisolubles. La cultura influye de forma determinante en la "estructura de pensamiento" de una lengua. No se puede aprender una lengua sin su cultura.
9. Gramática.	Datos coherentes. La gramática no es un tema predominante ni un factor de ansiedad para Bolivia; es una herramienta para aprender la lengua y para la comunicación en la vida real. Como no es un fin en sí misma, ella	

7. Análisis de los datos y discusión

	<p>la trata en momentos puntuales y sólo cuando la necesita. Considera que una base o soporte gramatical es útil al principio. Tiene cierto grado de autonomía para aprender la gramática y por eso necesita material adecuado de consulta. En este sentido, tiene problemas con el manual del curso. Para ella es esencial la corrección, que es una ventaja del aprendizaje en el aula como contraposición a la situación de inmersión. El profesor debe corregir errores sistemáticos y no faltas puntuales, y debe corregirlos inmediatamente después de que se produzcan.</p>	
10. Vocabulario.	No aparece este tema.	<p>Intenta aprender vocabulario asociándolo con imágenes, en su contexto natural y a partir de una necesidad que se le presenta. Prefiere el estilo de aprendizaje visual. No estudia vocabulario con listas bilingües, porque no le resulta efectivo. Su alta autoestima como aprendiz facilita el hecho de que pruebe nuevas estrategias de aprendizaje, que ella considera como no convencionales.</p>
11. Fonética/pronunciación.	No aparece este tema de forma explícita. La pronunciación no presenta dificultad ninguna para ella.	
12. Destrezas receptivas: comprensión auditiva y comprensión lectora.	No aparece este tema.	<p>Estas dos destrezas son muy importantes para ella, en el sentido de que hay que practicarlas para aprender una lengua. Leer es imprescindible; ella lo da por sentado. Con la comprensión auditiva tiene problemas, sobre todo si no ve la boca del hablante. Esto es posiblemente una influencia de su bilingüismo (alemán-lengua de signos).</p>
13. Interacción oral.	No aparece este tema.	<p>Es lo más importante en el aula para ella, con lo que más aprende y a lo que, según ella, habría que dedicar más tiempo en clase. La entiende como práctica de la LE en el aula, no necesariamente como transmisión real de informaciones.</p>
14. Expresión escrita.	No aparece este tema.	<p>Es para ella una forma de ejercitar la gramática y una fase previa a la interacción oral. Escribiendo se automatizan estructuras que luego se pueden usar con más soltura en la</p>

		interacción oral. Es una herramienta para aprender la LE.
15. Uso de material/medios.	<p>Datos coherentes.</p> <p>Bolivia sólo se refiere al manual del curso de ELE, con el que tiene dificultades, puesto que no le sirve para la consulta de contenidos gramaticales. Un razón es el hecho de que Bolivia está habituada al trabajo gramatical deductivo, y el manual potencia el inductivo. Sólo con ayuda de la profesora se ve capaz de manejar el libro. Trabajar con un libro de gramática adicional y una tabla de verbos le da seguridad.</p> <p>Bolivia quiere básicamente un manual para aprender la gramática de forma autónoma.</p>	
16. Diario de aprendizaje.	No aparece este tema.	Escribir un diario no le ha sido "útil" en sentido de haber aprendido más, pero sí "interesante", ya que ha averiguado cosas sobre su proceso de aprendizaje.

PERCEPCIÓN DE CAMBIO EN CUANTO AL PROCESO DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA DURANTE EL CURSO DE ELE

TEMA	ENTREVISTA
2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad.	<p>Ella no tiene problemas con la participación activa y espontánea que se fomenta en el curso de ELE, pero piensa que otros alumnos, más introvertidos o tímidos, sí pueden tenerlos. Los alumnos más extrovertidos tendrían cierta ventaja y podrían llegar a "dominar la clase".</p> <p>Al principio del curso, ella considera muchas actividades "tontas" o "pueriles". A lo largo del curso cambia su opinión: reconoce que dichas actividades han sido efectivas. En este sentido, es importante que la profesora le ha transmitido sensación de éxito en el aprendizaje.</p>
10. Vocabulario.	<p>Según Bolivia, como mejor se aprende vocabulario no es con trabajo individual, sino de forma activa en el aula, basándose en la interacción oral y en el uso consecuente de la LE. Así se aprende más rápido, mejor e incluso más, aunque al principio haya que acostumbrarse a esta forma de aprender.</p> <p>Critica el aprendizaje del vocabulario en la escuela, porque, según ella, en ésta se considera que forma parte estrictamente del trabajo individual y nadie se ocupa de cuándo ni de cómo se hace.</p>

TEMA ESPECÍFICO DE LA ALUMNA

TEMA	DIARIO	ENTREVISTA
Relación profesora-manual	<p>Datos coherentes.</p> <p>Bolivia critica el manual porque no lo considera adecuado para la consulta individual. Se ve incapaz de manejarlo sin ayuda de la profesora.</p>	

7.2.7. PERÚ: "*Una lengua yo no puedo nunca aprenderla sola*"

En el momento en el que se recogen los datos, Perú tiene 21 años. Es alumna de Filología Alemana, como materia principal, y Sociología, como disciplina secundaria. Su experiencia anterior de aprendizaje de lenguas corresponde a la enseñanza secundaria, en la que estudió inglés durante nueve años y latín durante cinco. Durante el curso intensivo de ELE no está estudiando ninguna otra lengua.

Perú ya ha tenido un primer contacto, aunque breve y poco intenso, con la lengua española: en su entrevista declara que recibió algunas horas de clase en la escuela, a razón de 45 minutos semanales. No obstante, ella se percibe como aprendiz principiante de esta lengua.

El diario de esta alumna se caracteriza por ser muy reflexivo, sobre todo en las entradas posteriormente categorizadas como referentes a la experiencia de aprendizaje durante el curso intensivo. Perú escribe sobre una gran variedad de temas, concretamente doce de los dieciséis que emergieron de los diarios de todos los alumnos. La alumna fue muy perseverante al elaborar su diario, puesto que sólo dejó de escribir la entrada correspondiente a un día. También falta una entrada para el primer día de clase, puesto que ella se incorporó al curso el segundo día.

Ya en su diario esta alumna explicita un cambio de actitud hacia el aprendizaje de una lengua extranjera a raíz de la experiencia que está viviendo durante el curso de ELE. Su entrevista aporta datos suficientes que confirman dicho cambio.

En su entrevista, el discurso de Perú es sosegado y reflexivo e intenta expresarse con la mayor propiedad y exactitud posibles. Su gusto y su interés por la lengua, por lo menos por su lengua materna, el alemán, quedan reflejados en el hecho de que estudie Filología Alemana, así como en su deseo de convertirse en periodista o trabajar en una editorial.

7.2.7.1. Actividades en el aula

El elemento común que aparece en las cuatro entradas del diario de Perú en las que se posiciona ante las actividades realizadas en el aula (07.09.00, 08.09.00, 14.09.00 y 27.09.00) es el énfasis en el uso de la lengua, tanto en forma de "ejercicios de práctica de la lengua" (07.09.00), como en forma de tarea significativa, como es planificar un desayuno común en clase que luego efectivamente se lleva a cabo (14.09.00). Por tanto, el uso de la LE en el aula parece ser importante para Perú, no sólo en términos de práctica oral, sino también de comunicación real.

La siguiente entrada del diario de esta alumna nos parece significativa, ya que en ella deja claro su posicionamiento ante este tema, pero también porque nos ofrece ya varias pistas sobre su pensamiento en relación con el aprendizaje de una lengua:

Heute waren wir alle dazu aufgefordert, uns auf Spanisch verständlich zu machen: in einer (noch) fremden Sprache zu fragen und zu antworten geht zwar noch etwas holperig – aber es geht!

Sinnvoll fand ich, dass wir in Gruppen die Mitglieder einer (fiktiven) Familie vorstellen und beschreiben sollten. Ich glaube, selbst etwas zu schreiben oder zu sagen hilft sehr, den Umgang mit einer neuen Sprache zu lernen und sich dabei auch noch neue Vokabeln anzueignen.

Ich jedenfalls hatte sehr viel Spaß dabei – und werde wahrscheinlich nie vergessen, dass "Exfrau" auf Spanisch "Ex-mujer" heißt! (08.09.00)

Hoy se nos pidió a todos hacernos entender en español: es cierto que preguntar y contestar en una lengua (todavía) extranjera resulta todavía un tanto rudimentario - ¡pero funciona!

Me pareció útil presentar y describir en grupos a los miembros de una familia (ficticia). Creo que escribir o decir uno mismo algo ayuda mucho a aprender a manejar la nueva lengua e ir adquiriendo así vocabulario nuevo.

En cualquier caso, yo me lo pasé estupendamente bien – ¡y probablemente nunca olvidaré que "Exfrau" en español se dice "ex-mujer"!

Por una parte, esta entrada revela la autoestima de Perú como aprendiz de una LE, y su motivación para usarla oralmente y por escrito como forma de aprendizaje activo. Por otra parte, destaca su valoración positiva del trabajo en grupos con un objetivo concreto (en este caso, presentar y describir una familia). Como tercer factor destacaremos su alto grado de motivación al realizar actividades de este tipo.

7.2.7.2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad

7.2.7.2.1. Experiencia de aprendizaje en el aula

La experiencia de aprendizaje en el aula, la motivación y la ansiedad son ampliamente tratadas por Perú en su diario: de los 19 días en los que escribe entradas, hay 15 en los que reflexiona sobre este ámbito. Las entradas correspondientes son, además, bastante extensas y detalladas. De aquí podemos deducir, por tanto, que éste es un tema al que la alumna presta especial atención. Este extremo se confirma tras el análisis de los datos surgidos de su entrevista.

En efecto, el curso intensivo de ELE constituye una experiencia clave de aprendizaje de lenguas para Perú. En este sentido, nos parece revelador el siguiente fragmento de su entrevista, en el que la alumna reacciona a la pregunta por su grado de satisfacción con su forma de aprender lenguas:

P12: also eigentlich hasse ich es, Sprachen zu lernen

E13: JA?

P13: ja, also es macht mir nicht SO viel Spaß, ich hab da ein bisschen Probleme damit, vielleicht lagt's auch an der Schulzeit, wie ich's da gelernt hab, aber jetzt in diesem Intensivkurs hat's mir Spaß gemacht

E14: mm

P14: ich war selber erstaunt da drüber, dass es mir so viel Spaß macht

P12: o sea en realidad odio aprender lenguas

E13: ¿Sí?

P13: sí, o sea no me gusta TANTO, ahí tengo ciertos problemas, quizás viene de la escuela, de cómo aprendí allí, pero ahora en este curso intensivo me ha gustado

E14: mm

P14: yo misma estaba sorprendida de que me gustara tanto

Analizaremos este cambio de actitud más adelante, pero es interesante destacar ya la predisposición negativa de Perú hacia el aprendizaje de una LE. Esto contrasta con sus puntuales momentos de ansiedad durante el curso y con los recursos que es capaz de activar para aminorar dicha ansiedad. A lo largo del análisis veremos que la clave está en que la forma de abordar el proceso de aprendizaje que se fomenta en dicho curso intensivo va de acuerdo con la forma preferida por esta alumna para aprender una lengua. Pasamos ahora a analizar más detalladamente los diversos elementos que inciden en la percepción que esta alumna tiene de su experiencia de aprendizaje durante el curso de ELE.

El ritmo de la clase es un factor al que Perú se refiere explícitamente en diversas entradas de su diario, calificándolo de rápido desde el principio (05.09.00, 06.09.00, 12.09.00, 13.09.00). A pesar de que declara tener problemas (12.09.00, 13.09.00), consigue seguir el ritmo de principio a fin (05.09.00, 25.09.00). Por otra parte, también desde el principio y a lo largo de todo el curso, ella percibe éxito en su aprendizaje (07.09.00, 08.09.00, 13.09.00, 21.09.00, 26.09.00). A pesar de que al final de la tercera semana y al principio de la cuarta y última del curso (22.09.00 y 25.09.00) declara tener una fase en la que le cuesta más aprender, se cumple su esperanza de superarla en la última semana (22.09.00). La aparición en paralelo de dicha percepción de éxito nos hace pensar que este factor contribuye a que Perú supere sus momentos de ansiedad.

Perú muestra desde el principio del curso rasgos favorables a su valoración positiva de la experiencia de aprendizaje. Veamos esta entrada, escrita en su tercer día de curso:

Ich muß endlich anfangen, Spanisch zu sprechen, auch wenn ich noch viele Fehler mache!

Ich glaube, langsam stellt sich ein Gefühl für die Sprache ein.

Erstaunlicherweise bleiben viele Vokabeln gut hängen. (07.09.00)

¡Tengo que empezar de una vez a hablar español, incluso si hago muchas faltas!

Creo que poco a poco voy adquiriendo sensibilidad para la lengua.

Sorprendentemente se me quedan muchas palabras.

Perú no tiene miedo al error, no se siente inhibida ante la perspectiva de usar la lengua que aprende; es más, es consciente de la necesidad de usar activamente la LE para aprenderla. Es proclive a la toma de riesgos (Beebe, 1983), a experimentar usando la LE, y esto revierte en su percepción de éxito.

Al igual que hicimos con Córdoba y Salamanca, también aplicamos a Perú el concepto de "voluntad de comunicarse" (*WTC* o "*willingness to communicate*"; MacIntyre y Charos, 1996), según el cual la percepción de la propia

competencia comunicativa y el grado de ansiedad con respecto al uso de la lengua influyen directamente en la voluntad de comunicarse del aprendiz. El nivel de *WTC* en el caso de Perú es alto, puesto que la percepción que tiene de su competencia comunicativa en español es positiva y porque le parece motivador experimentar con diversas posibilidades de práctica de la lengua, sin importarle los errores.

Perú disfruta de una alta autoestima como aprendiz; no duda en verse capaz de aprender la LE, incluso de "adquirir sensibilidad para la lengua" (07.09.00, 26.09.00). Si bien es verdad que al principio del curso cuenta con una cierta ventaja por tener unos mínimos conocimientos previos de español, esta ventaja se agota rápidamente. Su autoestima y su motivación la ayudan a superar las fases difíciles del curso.

Otro elemento relevante en la experiencia de aprendizaje de esta alumna es la clase y la interacción que se produce en ella como fuente principal de aprendizaje, así como el trabajo escrito (26.09.00). La expresión oral y escrita constituyen para ella una forma activa de aprender (08.09.00), que es la que ella prefiere. Aunque trataremos los temas de gramática y vocabulario en los apartados correspondientes, podemos adelantar aquí que durante todo el curso Perú tiene la sensación de que debería realizar más trabajo individual y estudiar más gramática y vocabulario. Sin embargo, a medida que transcurren las clases, ella se da cuenta de que su visión de lo que es aprender una lengua ha cambiado: no sólo consiste en "empollar" gramática y vocabulario, sino que se puede aprender mucho directamente en clase (21.09.00, 28.09.00).

Una de las características del diario de esta alumna es su reflexión sobre las dificultades que experimenta a lo largo del curso y, en la misma entrada, de forma paralela por así decirlo, sus referencias a aspectos que la motivan y que le facilitan el aprendizaje. Si bien vive momentos de cierta ansiedad durante el curso, dispone de recursos para superarla, por lo que no inciden de forma decisiva en la valoración que ella hace de su experiencia de aprendizaje. A este respecto, consideramos que la siguiente entrada de su diario es ilustrativa:

Ich glaube, ich bin nicht die Einzige, der das Lerntempo zu schaffen macht.

Am meisten nervt mich das ständige Vokabellernen.

Ich finde Spanisch ist eine "logische" Sprache, die Herleitung der Worte und auch der Grammatik erscheint mir sinnvoll.

Insgesamt finde ich es (bis jetzt) nicht schwer, diese Sprache zu lernen; es ist nur etwas viel auf einmal! (13.09.00)

Creo que no soy la única que tiene dificultades con el ritmo de aprendizaje.

Lo que más me saca de quicio es estudiar continuamente vocabulario.

Encuentro que el español es una lengua "lógica", la derivación de las palabras y también de la gramática me parece que tiene sentido.

En general no encuentro difícil (hasta ahora) aprender esta lengua; ¡sólo que es un poco mucho de golpe!

Una vez más, comprobamos que Perú se ve capaz de aprender español, que, además, no le parece difícil. La alumna activa recursos para "derivar"

vocabulario y gramática, es decir, para relacionar la nueva lengua que está aprendiendo con conocimientos que ya tiene y para crearse su propio sistema. Es interesante el hecho de que relativiza sus dificultades con el ritmo del curso: no tienen que ver con la lengua en sí o con su capacidad para aprenderla, sino que el ritmo es simplemente muy rápido. Del mismo modo relativiza la ansiedad que le puede provocar el estudio de abundante vocabulario, teniendo en cuenta que no es tan difícil, puesto que sigue un sistema "lógico" y además se pueden establecer relaciones ("derivar"). Por otra parte, no es ella la única que experimenta dificultades; éste es otro factor que la tranquiliza, no sólo en esta ocasión. Su diario (p. ej. también 15.09.00) sugiere que ella se percibe como integrante de un grupo que comparte experiencia de aprendizaje, por lo cual sus propios problemas como aprendiz se relativizan.

En conclusión, Perú ve las dificultades que le plantea un ritmo tan rápido, pero activa recursos que le ayudan a superar los momentos de ansiedad sin que éstos incidan negativamente en su proceso de aprendizaje y en su autoestima como aprendiz. Algunos de esos recursos son: sentirse integrante de un grupo que comparte experiencia de aprendizaje, ser consciente de la necesidad de usar la LE para aprenderla, estar dispuesta a asumir riesgos, tener una alta voluntad de comunicarse, aprovechar la clase como fuente de interacción que favorece su aprendizaje y relacionar la LE que aprende con conocimientos de los que ya dispone. En definitiva, Perú es receptiva a la experiencia de aprendizaje que supone el curso intensivo de ELE (Allwright y Bailey, 1991).

7.2.7.2.2. Motivación

Perú toma la decisión de asistir al curso intensivo de ELE de forma bastante espontánea, porque en ese momento tenía tiempo y ganas (P9). Al igual que Bolivia, ella también concede importancia al "valor intrínseco" de aprender una lengua: se propone aprender español por el mero placer de hacerlo (Dörnyei, 2001a).

Por primera vez, esta alumna está motivada al aprender una LE (P12 a P13). En seis entradas de su diario (06.09.00, 08.09.00, 11.09.00, 18.09.00, 21.09.00 y 28.09.00), declara que le gusta, que se lo pasa bien en clase de español. Para ello utiliza la palabra "Spaß", en tres ocasiones incluso intensificada por medio de un adjetivo o adverbio. Podemos afirmar, por tanto, que su experiencia de aprendizaje en el curso de ELE es muy positiva.

Es interesante el hecho de que, como ya hemos comentado, la alumna esté en condiciones de superar sus momentos de ansiedad y hacer que aumente su motivación. Por eso, no es de extrañar que en una misma entrada (06.09.00) haga afirmaciones tan diferentes como "*Gott, was für ein Tempo! Mein Kopf brummt.*" ("¡Dios, qué ritmo! Me zumba la cabeza.") y "*Bis jetzt macht mir noch alles großen Spaß.*" ("Hasta ahora todavía me divierte mucho con todo esto."). No sólo "hasta ahora", sino que sigue en la misma línea hasta el final del curso (28.09.00).

Hay tres factores que contribuyen a mantener e incluso reforzar la motivación de esta alumna: su percepción de éxito en el aprendizaje, su autoestima como aprendiz de una LE y el aprendizaje activo de la LE, es decir, usándola para aprenderla (P78). Al igual que en el caso de Tijuana, Perú disfruta de un alto nivel de autoestima, que a su vez interactúa con la sensación de éxito en el aprendizaje (Brown, 1987) y con la motivación (Dörnyei, 1994). El tema del aprendizaje activo lo hemos considerado como tema específico de Perú y, por tanto, lo trataremos al final de este análisis.

Para terminar, ofrecemos una muestra del diario de Perú que refleja que su motivación es muy estable. Son fragmentos escritos el mismo día (11.09.00), el primero de la segunda semana de las cuatro que integraban el curso:

Bei mir machen sich die ersten Lerner müdungen bemerkbar. Muß dringend wieder mehr lernen: vor allem Vokabeln!

Yo ya noto los primeros síntomas de cansancio de aprendizaje. Es urgente que vuelva a estudiar más: ¡sobre todo vocabulario!

Ich brauche noch sehr lange, um Sätze zu bilden.

Besonders mir den Präpositionen habe ich zu kämpfen.

Todavía tardo mucho en formar frases.

Sobre todo con las preposiciones tengo problemas.

Der Unterricht macht mir aber nach wie vor Spaß!

¡Pero la clase sigue gustándome!

Nos parece interesante resaltar aquí un aspecto que trataremos más ampliamente en el apartado correspondiente: Perú es una alumna responsable, consciente de que tiene que aportar una cantidad considerable de trabajo individual para que su proceso de aprendizaje avance. Es más, ella no está satisfecha del trabajo que realiza, sino que considera que podría y debería hacer más.

7.2.7.2.3. Ansiedad

Como ya hemos mencionado, Perú experimenta momentos de ansiedad debido a la rapidez del ritmo del curso, pero es capaz de superarlos. Dichos momentos están repartidos a lo largo del curso y se van combinando con otros de alta motivación. En el siguiente fragmento de su entrevista, la investigadora le pregunta a la alumna si ésta experimentó momentos de ansiedad durante el curso:

P68: ich glaube schon, dass es Phasen gab, wo ich gedacht hab, ich lerne jetzt überhaupt nichts mehr oder ich hab gedacht, jetzt lerne ich wirklich nichts mehr, keine Vokabel bleibt mehr hängen und gar nichts, aber es ging den anderen genauso, es war nicht nur bei mir so ((lachen))

E69: mm, mm

P69: es waren so ein bisschen Stressphasen... aber im Unterricht eigentlich hat's mir immer Spaß gemacht, weil da auch die dümmsten Fragen beantwortet wurden

E70: mm

P70: und man sich schon getraut was zu fragen oder so... die anderen waren auch nicht immer besser oder schlechter

P68: yo sí creo que hubo fases en las que pensé, ahora ya no aprendo nada más o pensé, ahora de verdad que ya no aprendo nada más, no se me queda ni una palabra más ni nada de nada, pero a los otros les pasaba lo mismo, no sólo me pasaba a mí ((risas))

E69: mm, mm

P69: fueron un poco como fases de estrés... pero la clase en realidad siempre me gustó, porque ahí se contestaban las preguntas más tontas

E70: mm

P70: y uno se atrevía a preguntar cosas o así... los otros tampoco eran siempre mejores o peores

En esta cita se hace patente una vez más la idea de que, si bien Perú experimenta fases de ansiedad durante el curso intensivo, también es cierto que consigue superarlas y que esto no perjudica su valoración positiva de su experiencia de aprendizaje. Además, es interesante descubrir en este fragmento un elemento importante que hace disminuir su ansiedad: la profesora del curso, que contesta preguntas y soluciona dudas. En este sentido, destaca la coincidencia de la perspectiva de Perú con la de Bolivia y Tijuana. Surge también otra variable a la que ya hemos aludido: los "otros", los compañeros, que comparten una experiencia de aprendizaje con ella y cuyas vivencias comunes relacionadas con momentos de ansiedad hacen que se relativice dicho sentimiento negativo. Por tanto, podemos afirmar que el "factor humano", la profesora y los compañeros, es muy importante en el pensamiento de Perú con respecto a su aprendizaje de una LE. Profundizaremos este tema en el apartado correspondiente.

La sensación que experimenta esta alumna en ciertos momentos del curso de que tendría que aportar más trabajo individual por su parte aparece en los momentos en los que trasluce una cierta ansiedad (18.09.00). En general, la falta de tiempo y de ganas para "estudiar" más en casa la preocupan (11.09.00, 12.09.00, 14.09.00, 19.09.00, 20.09.00, 25.09.00). Esta fase coincide con la segunda y la tercera semana, es decir, la parte central del curso. Es posible que el entusiasmo de la primera semana evitara el sentimiento de ansiedad y que en la última semana la alumna se hubiera acostumbrado paulatinamente al ritmo de trabajo. Esta última hipótesis quedaría confirmada por la entrada en la que declara que "todo funciona ahora mejor" (26.09.00).

7.2.7.3. Experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas

Al principio de la entrevista Perú manifiesta que "odia" aprender lenguas (P12) y achaca esta actitud tan negativa, que cambia radicalmente a lo largo del curso de ELE, a su experiencia escolar (P13). Esa forma de aprender lenguas era, según ella, "pesada" ("stur") y consistía básicamente en memorizar vocabulario y copiar lo que el profesor escribía en la pizarra (P15). En definitiva, considera que era un aprendizaje "siempre muy teórico", basado en

el vocabulario y la gramática (P76) y no en el uso práctico de la lengua (P77). Es ésta una dura crítica a su experiencia escolar, aunque la atenúa ligeramente admitiendo que no es lo mismo hacer un curso intensivo, en el cual pudo concentrarse totalmente en aprender la lengua española, que la escuela, en la que hay otras asignaturas y cosas que hacer (P17).

Si bien es cierto que ésta es posiblemente una visión muy simplificada de su aprendizaje de lenguas en la escuela, también lo es que los procedimientos en los que se basaba dicho aprendizaje no le resultaban ni adecuados ni motivadores. Para ampliar este tema y explicar convenientemente su cambio radical de actitud, retomaremos la comparación de la experiencia escolar de Perú con el curso de ELE en el apartado dedicado a la percepción de cambio.

7.2.7.4. Progresos hechos y estadio del propio proceso de aprendizaje

A pesar de que este tema no surge en la entrevista con Perú, su diario sí nos aporta suficientes datos para analizarlo. Dados el alto nivel de autoestima como aprendiz de lenguas que tiene Perú y su percepción de éxito en su aprendizaje, no es de extrañar que registre en su diario varias veces los progresos que considera va haciendo a lo largo del curso: se ve en condiciones de escribir y hablar español "con frases completas" (07.09.00), de expresarse poco a poco en español (08.09.00) o de decir cualquier cifra en español (13.09.00). Al final del curso nos da una visión más diferenciada y compleja del estadio de su proceso de aprendizaje en el que se ve:

Heute besonders viel Konversation. Es fällt mir immer noch sehr schwer, Spanisch zu sprechen, aber ich muß auch zugeben, es ging besser als erwartet.

Schade, dass der Kurs bald zu Ende ist, denn ich glaube, ich befinde mich bald an dem Punkt, an dem ich anfangs spanische Vokabeln intuitiv zu verwenden und nicht mehr lange über mögliche Fehler nachdenke. (27.09.00)

Hoy muchísima conversación. Todavía me resulta muy difícil hablar español, pero también tengo que reconocer que salió mejor de lo que pensaba.

Qué pena que pronto termine el curso, porque creo que pronto estoy en el punto en el que empiezo a usar palabras en español de forma intuitiva y no pienso mucho en posibles faltas.

A lo largo del curso, Perú ha adquirido una visión más diferenciada de sus progresos en el aprendizaje de la lengua y es consciente de que todavía le cuesta comunicarse en la lengua que está aprendiendo. Sin embargo, no pierde su actitud positiva. Se ve en condiciones de poder empezar a usar la lengua de forma espontánea, sin que la posibilidad de cometer errores le cause ansiedad. Éste es, sin duda, un buen punto de partida para algo que ella valora positivamente: el uso comunicativo de la LE.

7.2.7.5. Estrategias de aprendizaje. Cómo se aprende

En el diario de Perú, este tema sólo aparece en una entrada, en la que se refiere a una estrategia asociativa de aprendizaje de vocabulario, que ella

considera potenciada por la profesora y por el manual (07.09.00). No es extraño que sólo encontremos una entrada a este respecto, puesto que Perú utiliza su diario sobre todo como instrumento de reflexión inmediato sobre la experiencia de aprendizaje que está viviendo en el curso de ELE. En su entrevista, la alumna reflexiona de forma más global sobre cómo se aprende una lengua, aportando amplios datos a este respecto. En ella, por ejemplo, confirma su valoración como "sistema" de las estrategias de aprendizaje de vocabulario basadas en su asociación y organización según diferentes criterios, en contraposición con "estudiar caos", es decir, memorizar el vocabulario nuevo con ayuda de listas (P53). Por tanto, va más allá de considerar esa estrategia como una simple técnica para usarla ocasionalmente: la valora como estrategia global para activar el vocabulario que ya conoce e ir integrando el nuevo de forma organizada.

Para esta alumna, lo más importante es que el aprendizaje de una lengua sea "práctico". De forma comparable a la profesora Irmi, aunque en diferentes contextos, esta alumna siente aversión ante todo lo que considera "teoría" o "teórico". (véase tema específico de Perú). La siguiente cita de su entrevista revela bien su pensamiento en torno a lo que considera fundamental para aprender una LE:

- P19: ich glaube, das Wichtigste ist, dass man's gleich anwenden kann, dass es praxisorientiert ist, wenn ich etwas theoretisches davon lerne, vergesse ich es auch gleich wieder, aber wenn ich das gleich anwenden kann in irgendeiner Gruppe, oder gleich meine Kenntnisse irgendwo im fremden Land anwenden kann ist es wirklich ganz gut
- P19: creo que lo más importante es poder aplicarlo en seguida, que esté orientado a la práctica, si aprendo algo teórico en relación con eso se me olvida en seguida, pero si lo puedo aplicar inmediatamente en algún grupo o si puedo aplicar en seguida mis conocimientos en algún país extranjero entonces realmente está muy bien

La alumna se reafirma aquí en su idea de que lo más importante para aprender una lengua es usarla, para lo cual considera dos contextos: dentro y fuera del aula. Su reflexión se centra en el contexto del aula, explicando cómo considera que debe ser una buena clase y aludiendo de nuevo al aspecto "práctico":

- P23: es muss abwechslungsreich sein, also ich... es muss mir Spaß machen, ich muss verschiedene Sachen machen, nicht nur eine Sache, nicht auswendig lernen, einfach stur auswendig lernen, das macht keinen Spaß, sondern einfach gleich anwenden können und auch Fehler machen dürfen, da lernt man mehr dadurch, man lernt mehr wenn man seine Fehler verbessert
- P23: tiene que ser variada, o sea yo... tiene que resultarme amena, tengo que hacer diferentes cosas, no sólo una cosa, no aprender de memoria, solamente memorizar de forma mecánica, eso no me gusta, sino simplemente poder aplicarlo en seguida poder cometer errores, así se aprende más, uno aprende más cuando le corrigen sus errores

En este fragmento de la entrevista de Perú se reflejan varias de sus creencias:

- La variedad de actividades y procedimientos en el aula facilita el aprendizaje y lo hace más motivador.
- Memorizar mecánicamente no es un procedimiento válido para aprender una LE.
- Hay que usar en seguida lo que se aprende; no importa cometer errores, porque uno aprende de su corrección.

Como ya hemos analizado anteriormente, la posibilidad de cometer errores no constituye una fuente de ansiedad *per se* para Perú; todo lo contrario, ya que considera necesario cometerlos para que avance su proceso de aprendizaje. Como en otras ocasiones, su perspectiva como miembro integrante de un grupo de aprendizaje hace disminuir su ansiedad (P25). Puesto que Perú aprende de la corrección de errores, la forma de realizarla es importante para ella, y por eso especifica incluso los elementos que deberían configurar dicha corrección: respeto de su afectividad como aprendiz (P26), eficacia en el diagnóstico y la aclaración del error (P26), fiabilidad de la corrección (P27).

Para completar el pensamiento de esta alumna en torno a cómo considera que ha de ser el aprendizaje de una LE, es necesario analizar qué tipo de actividades considera ella como efectivas en el aula de LE. No piensa que haya actividades efectivas *per se* en el aula, sino que aplica el siguiente criterio: "Si lo puedo hacer sola puedo hacerlo en casa" (P32). Perú está convencida de que en el aula hay que realizar actividades "con los otros" (P30, P33); por eso da preferencia a "hablar" y "escuchar" frente a las otras destrezas, porque éstas hay que practicarlas en el aula y no de forma individual (P34).

Estos datos son coherentes con su visión "práctica" del aprendizaje de una LE, que se basa en aplicar inmediatamente lo aprendido en la interacción, bien fuera del aula, bien con sus compañeros de aprendizaje. En el apartado dedicado al factor humano analizaremos la importancia que tienen para esta alumna sus compañeros de clase al aprender una LE. No obstante, podemos adelantar aquí que ella hace una diferencia muy clara entre aprender una lengua y aprender otras materias. Perú condensa su concepción de esta diferencia en la siguiente intervención:

P64: ja, also, eine Sprache kann ich nie alleine lernen, das würde mir nie- das würde ich nicht schaffen, aber andere Sachen schaffe ich schon alleine zu lernen, das ist nicht das Problem...

P64: sí, o sea, una lengua yo no puedo nunca aprenderla sola, eso nunca me- eso no lo conseguiría, pero otras cosas sí que puedo aprenderlas sola, no es problema...

En otras palabras, no sólo es que Perú cuente con sus compañeros para aprender una LE o que valore la interacción con ellos, sino que los considera imprescindibles. Concibe una lengua como herramienta de comunicación con otras personas; ahí radica el sentido de aprenderla.

7.2.7.6. Trabajo individual y autoaprendizaje. Yo como aprendiz

En los datos que Perú nos ofrece en su entrevista y en su diario queda patente su responsabilidad en cuanto a lo que considera ha de aportar para que avance

su proceso de aprendizaje: tiempo y trabajo, en clase y en casa, así como atención y concentración (P50 a P52). Su trabajo individual se basa en el estudio del vocabulario, por lo que ampliaremos este tema en el apartado correspondiente.

Ella valora positivamente su participación en un curso intensivo para poder concentrarse sólo en él, como contraposición a la escuela, en la que tenía más asignaturas y no podía concentrarse en una sola (P17). Contrasta su alto grado de responsabilidad y autonomía con su afirmación de que en realidad "odia" aprender una LE (P12). La explicación nos la da la propia alumna: para ella, un curso intensivo es la mejor forma de aprender una lengua (P73).

En varias entradas de su diario (11.09.00, 12.09.00, 14.09.00, 18.09.00, 19.09.00, 25.09.00 y 26.09.00), es decir, a lo largo de todo el curso exceptuando la primera semana, Perú alude a sus dificultades, a su falta de tiempo y de motivación para estudiar todo lo que ella considera necesario, sobre todo el vocabulario nuevo. En algunos momentos, la ansiedad que siente por esta causa es patente (14.09.00, 20.09.00). Es muy posible que durante la primera semana del curso sus conocimientos previos de español le dieran una cierta ventaja para seguir de forma desahogada el ritmo del curso, ventaja que se agotaría la segunda semana.

Perú es una alumna responsable, que llega a sentir ansiedad cuando considera que no ha realizado la cantidad adecuada de trabajo individual. En ocasiones duda de la eficacia de dicho trabajo, a pesar de que en un principio lo considera totalmente necesario; veamos la siguiente entrada, correspondiente a la mitad del curso:

Ich habe wieder mal absolut keine Lust zu lernen. Aber wenn ich einen Tag lang nichts tue, macht sich das am nächsten Tag im Unterricht bei mir bemerkbar.

Heute habe ich mich in die Bibliothek gesetzt und endlich einmal ausführlich Vokabeln gelernt.

Hoffentlich hat es etwas gebracht! (18.09.00)

Vuelvo a no tener en absoluto ganas de estudiar. Pero si un día no hago nada, al día siguiente se me nota en la clase.

Hoy me he sentado en la biblioteca y por fin he estudiado vocabulario largo y tendido. ¡Ojalá haya servido de algo!

Como si sirviera de respuesta a esta entrada, al día siguiente Perú escribe:

Heute ist es mir sehr schwer gefallen, den Unterricht zu folgen. Das lag aber an mir, ich konnte mich einfach nicht konzentrieren!

Dennoch werde ich jetzt noch versuchen, mir den Stoff einzuprägen.

Hoffentlich habe ich bald mehr Lust zu lernen. (19.09.00)

Hoy me ha costado mucho seguir la clase. Pero la culpa es mía, ¡no podía concentrarme!

De todas formas hoy intentaré aprenderme la materia.

Ojalá tenga pronto más ganas de estudiar.

A pesar de su cansancio y de lo rápido del ritmo del curso, destaca el esfuerzo que hace Perú por "aprenderse la materia", ya que ella considera de su responsabilidad prepararse a fondo para la siguiente clase. Un día más tarde escribe:

*Hilfe, ich habe kaum Zeit zu lernen!!!
Ich hasse es zu schludern, aber im Moment komme ich kaum dazu, die Hausaufgaben ordentlich anzufertigen.
Ich kann dem Unterricht zwar ganz gut folgen, aber wenn ich den Stoff daheim nicht vertiefe, bleibt nicht sehr viel hängen.
Ich habe den Eindruck, dass ich kaum neue Vokabeln lerne. Ich muß mich unbedingt wieder dransetzen! (20.09.00)*
¡¡¡Socorro, apenas tengo tiempo de estudiar!!!
Odio ser chapucera, pero ahora mismo casi no me da tiempo ni a hacer los deberes como es debido.
Es verdad que puedo seguir bastante bien la clase, pero si no profundizo la materia en casa no se me queda mucho.
Tengo la impresión de que apenas aprendo vocabulario nuevo ¡Es imprescindible que me ponga a ello de nuevo!

Además de reflejar su alto grado de responsabilidad en su trabajo individual, esta entrada pone de relieve también la creencia de que el trabajo individual es absolutamente imprescindible en el proceso de aprendizaje de una LE como forma de "profundizar" conocimientos y poder retenerlos a largo plazo. No es suficiente con poder seguir la clase, sino que hay que intentar el aprendizaje a largo plazo. Perú es responsable como alumna autónoma.

Con el fin de completar la descripción de Perú como aprendiz de lenguas, recordamos aquí otros rasgos suyos ya mencionados: alto nivel de autoestima como aprendiz, bajo nivel de ansiedad ante el error, recursos para superar los momentos de ansiedad, percepción de éxito en el aprendizaje, creencia de que hay que usar de forma activa la LE para aprenderla, alto nivel de voluntad de comunicarse y concepción de la lengua como herramienta de comunicación dentro y fuera del aula.

7.2.7.7. El factor humano: formas de organización social en el aula, percepción del papel del profesor, percepción y valoración de la interacción por alumnas

Aparte de referencias a sus compañeros como integrantes de un grupo que comparte una experiencia de aprendizaje, lo cual, como ya hemos comentado, hace disminuir la ansiedad de Perú, en su diario solamente hay una entrada referente a este tema. En ella queda claro que, a pesar del alto nivel de responsabilidad que Perú siente con respecto a su trabajo personal, lo que ella prefiere es la clase, la interacción con compañeros y profesora y el uso comunicativo de la LE (18.09.00).

De forma similar a como procedimos con Bolivia, los datos que analizamos en este apartado emergen exclusivamente de la entrevista con Perú.

7.2.7.7.1. Formas de organización social en el aula

Perú valora positivamente el trabajo en parejas y en grupos, sobre todo como medio de hacer la clase más amena y más activa. Al igual que otras alumnas, como Bolivia, Tijuana o Chile, ella también describe las condiciones que considera necesarias para asegurar la eficacia del trabajo en grupos: motivación de los alumnos, participación de todos y que haya algún alumno que tenga buen nivel como estímulo para los otros (P28). En su opinión, el mayor enemigo del trabajo en grupos es la desmotivación o poco interés de algún alumno.

La siguiente cita de su entrevista es relevante en cuanto a su pensamiento sobre el trabajo en parejas o en grupos:

P65: mm, ich glaub schon, dass es ganz gut ist, ich weiss nicht, ob es immer was bringt, aber es lockert auf jeden Fall den Unterricht auf und man ist einfach mehr gefordert, selbständig zu sprechen oder zuzuhören, auch wenn die anderen was falsch machen oder man selber was falsch macht, ich glaub, wenn wir nicht so direkt sprechen können, würde es nicht so viel Spaß machen, aber ich fand's, glaube ich schon, ganz positiv...

E66: ja, ja

P66: allein durch die Auflockerung, dass man nicht einfach herum sitzt und zuhört...

E67: ja

P67: ist ganz gut, man muss einfach sprechen

P65: mm, creo que sí, que está muy bien, no sé si siempre es útil, pero en cualquier caso hace la clase más amena y a uno se le exige más hablar o escuchar por uno mismo, incluso si los otros hacen algo mal o uno mismo hace algo mal, creo que si no pudiéramos hablar tan directamente no sería tan ameno, pero yo lo encontré, creo que sí, bastante positivo...

E66: sí, sí

P66: sólo esa relajación de la clase, eso de que uno no esté simplemente sentado escuchando...

E67: sí

P67: está muy bien, uno tiene que hablar

A pesar de su valoración positiva de este tipo de trabajo, es destacable que ni siquiera una alumna tan convencida de la importancia de la interacción en la clase, del uso inmediato de la lengua que aprende y de la necesidad de los compañeros para aprender una lengua, considere *a priori* que el trabajo en parejas o en grupos es útil en términos de aprender más. No obstante, ella incide en las ventajas de esta forma de trabajar: fomenta el uso de la LE en el aula de forma productiva (hablar), receptiva (escuchar) y autónoma ("selbständig"), es decir, sin depender siempre del profesor. No comparte la opinión o creencia popular de que trabajando en parejas o en grupos, como el profesor no tiene en todo momento el control y la posibilidad de corregir, los aprendices pueden contagiarse los errores unos a otros. Perú menciona explícitamente el hecho de que uno oye los propios errores y los de los demás, pero no parece encontrar objeción en ello. Ampliaremos este tema en el

apartado dedicado a la gramática, puesto que en otro momento de la entrevista parece contradecirse (P35).

Como conclusión, a lo largo de la entrevista Perú insiste en las dos ventajas de este tipo de trabajo que considera fundamentales: aporta dinamismo y amenidad a la clase y, además, fomenta el uso activo de la LE.

7.2.7.7.2. Percepción del papel del profesor

A diferencia de las otras alumnas analizadas, Perú no explica ampliamente el papel que, según ella, tiene el profesor o la profesora en clase de LE. Su discurso tampoco deja entrever una identificación con la profesora del curso intensivo, como era el caso de Córdoba, Cuzco, Chile, Tijuana o Bolivia. Es muy posible que Perú conciba el proceso de aprendizaje de una LE como un proceso más autónomo, en el que la responsabilidad individual es lo más importante. Esto sería coherente con el análisis realizado sobre el papel que el trabajo individual tiene en esta alumna. No obstante, Perú explica en su entrevista lo que espera de un profesor de LE:

P47: ja, vor allem Freude an der Sprache, es muss mir Spaß machen, die Sprache zu lernen, und halt viele neue Ideen, also immer unterschiedliche, es darf nicht so trocken sein...

E48: mm, mm

P48: eine Fremdsprache ist schon sehr abwechslungsreich

E49: mm, °ok

P49: und halt darauf eingehen, wenn jemand was nicht versteht und die dümmsten Fragen beantworten können ((lachen)) weil da schon öfters was gefragt wird, so dass das schon Voraussetzung ist

P47: sí, sobre todo que le guste la lengua, a mí me tiene que gustar aprender la lengua, y en fin muchas ideas nuevas, o sea siempre diferentes, no debe ser demasiado árido...

E48: mm, mm

P48: una lengua extranjera es algo muy variado

E49: mm, °ok

P49: y bueno ocuparse de ello cuando alguien no entiende algo y poder contestar las preguntas más tontas ((risas)) porque sí que se suele preguntar, así que eso es un requisito

El pensamiento de Perú en torno al papel del profesor se centra en que éste ha de estar atento a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y debe intentar satisfacerlas. Como otras alumnas (Cuzco y Tijuana), Perú considera que la motivación del profesor para enseñar es muy importante y por eso la nombra en primer lugar. Además, desde el punto de vista discursivo, establece una consecuencia inmediata: considera importante que al profesor "le guste la lengua" y, en la frase siguiente afirma que a ella le "tiene que gustar aprender la lengua". Es decir, para que a ella como aprendiz le guste aprender la lengua, al profesor le tiene que gustar enseñarla. Es como si el profesor pudiera, o incluso tuviera que, transmitir motivación al alumno.

En lo tocante al trabajo en el aula, el profesor debe aportar ideas nuevas, variadas y amenas para el desarrollo de la clase y debe ser accesible, poder

contestar a todo tipo de preguntas. El primero de estos dos factores implica que sólo aportando una gran variedad de ideas y de técnicas de aula se hace justicia a la enorme variedad de una LE y el segundo implica no sólo que el profesor tiene que disponer de los conocimientos profesionales necesarios para **poder** contestar todo tipo de preguntas, sino que, además, debe **querer** hacerlo, es decir, tener comprensión con las dificultades de los alumnos y ayudarles en su proceso de aprendizaje.

7.2.7.7.3. Percepción y valoración de la interacción por alumnas

Para Perú, la interacción es imprescindible y tiene dos vertientes. Una es la de la motivación, ya que, como escribe en su diario, le gusta más aprender en grupo en la clase que sola en casa (18.09.00). La otra es la necesidad de la interacción para el aprendizaje, puesto que no se considera capaz de aprender una lengua sola, sino que tiene que aprenderla con otros (P64). En este sentido, nos parece pertinente detenernos en el siguiente fragmento de su entrevista:

E59: mm, welche Rolle spielt eigentlich dein Verhältnis zu den anderen Studenten in der Gruppe? im Fremdsprachenunterricht, spielt das irgendwie eine Rolle? oder nicht?

P59: im Fremdsprachenunterricht ist das irgendwie schon sehr wichtig, wichtiger als in anderen Seminaren oder sowas, weil man einfach da drauf angewiesen ist, mit anderen zu kommunizieren, um die Sprache zu lernen

E60: mm, mm

P60: und das ist ganz gut, wenn man sich gut versteht...

E61: mm, meinst du auch auf menschlicher Ebene? °dass man einigermaßen miteinander [klar kommt...]

P61: [ja] ja klar, obwohl es auch nicht immer sein muss, also man kann sich ja auch so miteinander unterhalten, aber man lernt die Leute besser kennen und so:

E62: ja, mm, ist es für dich anders, eine Sprache zu lernen als ehm ein anderes Fach?

P62: ja

E63: mm

P63: die Sprache ist halt schon sehr viel mit den anderen Leuten zusammen lernen und bei anderen Fächern kann man viel mehr selber machen und daheim lernen oder sowas, einfach nur zuhören... °bei der Sprache ist es anders...

E64: ja, ist es für dich, also für deine Art und Weise zu lernen, auch anders? würdest du da auch diese Trennung machen?

P64: ja, also, eine Sprache kann ich nie alleine lernen, das würde mir nie das würde ich nicht schaffen, aber andere Sachen schaffe ich schon alleine zu lernen, das ist nicht das Problem...

E59: mm, ¿qué papel juega tu relación con los otros estudiantes del grupo? en la clase de lengua extranjera, ¿juega eso de alguna manera un papel? ¿o no?

P59: en la clase de lengua extranjera eso sí que es de alguna forma muy importante, más importante que en otros seminarios o así, porque uno simplemente depende de eso, de comunicarse con otros para aprender la lengua.

- E60: mm, mm
P60: y eso está muy bien si uno se entiende bien...
E61: mm ¿quieres decir también a nivel humano? °que uno más o menos se [lleve bien...]
P61: [sí] sí, claro, aunque no es obligatorio, o sea se puede hablar así también, pero se llega a conocer mejor a la gente y así:
E62: sí, mm, ¿es diferente para ti aprender una lengua de ehm otra asignatura?
P62: sí
E63: mm
P63: la lengua es pues aprender muchísimo con otras personas y en otras asignaturas se puede hacer mucho más uno mismo y estudiar en casa y así, simplemente escuchar... °con la lengua es distinto...
E64: sí, ¿es para ti, o sea para tu forma de aprender, también diferente? ¿harías tú ahí también esa separación?
P64: sí, o sea, una lengua yo no puedo nunca aprenderla sola, eso nunca me- eso no lo conseguiría, pero otras cosas sí que puedo aprenderlas sola, no es problema...

Perú establece una clara diferencia entre lo que ella entiende y percibe que es aprender una lengua, proceso que se basa en la comunicación con los compañeros, y el aprendizaje de otras materias, que puede ser un proceso mucho más individual ("estudiar en casa") y receptivo ("simplemente escuchar"). Es más, uno "depende" de la comunicación con los otros para aprender la lengua. Esto cimienta más aún la idea de que, para esta alumna, una lengua es una herramienta de comunicación y de que, por lo tanto, para aprenderla hay que usarla de forma comunicativa. Para eso necesita a sus compañeros de clase.

Además, hay otro aspecto importante para Perú, al que también alude en este fragmento: la relación personal con los compañeros. No sólo necesito o dependo de la comunicación con los otros para aprender la LE, sino que puede ser interesante también llegar a conocerlos mejor, factor que, si bien no es imprescindible, sí puede facilitar en gran medida el "aprender muchísimo con otras personas".

7.2.7.8. Contenidos culturales

Este tema no aparece ni en el diario ni en la entrevista de esta alumna. Al igual que sucedía con Chile, Salamanca y Tijuana, no es éste un factor que le resulte especialmente importante a Perú, no forma parte integrante de lo que para ella es aprender una lengua. No ve relación entre la lengua como instrumento de comunicación y los componentes culturales de dicha lengua.

7.2.7.9. Gramática

Desde el principio del curso de ELE, Perú tiene la expectativa de abordar contenidos gramaticales en el curso de ELE. El segundo día del curso, que es el primero para ella, escribe en su diario:

Endlich werde ich auch in die Geheimnisse der spanischen Grammatik eingeweiht! (05.09.00)

¡Por fin yo también soy iniciada en los secretos de la gramática española!

Es decir, a diferencia de los contenidos culturales, que a su juicio no forman parte integrante del aprendizaje de una lengua, los contenidos gramaticales están estrechamente ligados a lo que para ella significa aprender una lengua. En relación con este tema, es interesante hacer un recorrido cronológico por el diario de esta alumna, analizando e interpretando las entradas en las que se refiere al aprendizaje de la gramática. A ello dedicamos los siguientes párrafos.

Durante la primera semana del curso de ELE, Perú aprovecha las ventajas de disponer de conocimientos de latín (06.09.00), lengua que estudió durante cinco años en la escuela. En otras palabras, Perú es una aprendiz capaz de activar conocimientos previos de otra lengua para que le faciliten el aprendizaje de una nueva LE. Sin embargo, en esa misma entrada escribe: "(todavía) no tengo problemas con la gramática". Es decir, es consciente de que recurrir al latín es una estrategia limitada, que posiblemente sólo le sea útil al principio. Durante la segunda semana, la alumna experimenta algún problema puntual relativo a la gramática (las preposiciones, 11.09.00), que no parece constituir una fuente de ansiedad para ella, ya que un día más tarde su diario refleja que comprende las explicaciones gramaticales, pero tiene problemas puntuales en el uso, lo cual no es extraño en un curso de principiantes.

Siguiendo los datos que emergen de su diario, vemos que, a finales de la segunda semana del curso, Perú se enfrenta por primera vez a dificultades gramaticales más serias (los "pronombres de objeto directo y de objeto indirecto", 14.09.00):

Gott sei Dank hatte ich an der Uni Sprachwissenschaft! Ich glaube, ich habe es grundsätzlich kapiert, das kann sich aber auch wieder ändern, wenn ich es mir noch einmal anschau. (14.09.00)

¡Menos mal que en la uni tuve lingüística! Creo que básicamente lo he captado, pero eso puede cambiar si me lo miro otra vez.

Esta cita es una muestra más de que Perú está en condiciones de activar mecanismos para reducir su ansiedad. En éste caso recurre a sus conocimientos de otra materia: la lingüística. Su percepción general, como en otros casos, es positiva: ha comprendido los pronombres. Sin embargo, como en todas las otras entradas en las que se trata este tema, hay un elemento de incertidumbre, como si esa comprensión del problema no fuera nada definitivo.

La entrada del día siguiente, a mitad del curso, revela una falta de ansiedad ante una forma inductiva de abordar la gramática: ese día se trata en clase el paradigma completo de la conjugación de los verbos en presente, pero esto no supone problema, puesto que hasta entonces los alumnos ya han estado conjugando verbos (15.09.00). Muy posiblemente, y en contraposición con Salamanca y con Chile (la primera con un estilo de aprendizaje analítico y orientado a la autoridad y la segunda con un estilo analítico), el estilo de aprendizaje de Perú es más favorable a este procedimiento inductivo. En la entrevista, la alumna confirma que la forma de abordar la gramática no tiene por qué ser deductiva; puede ser inductiva (P37).

No obstante, muy posiblemente influida por su percepción de que la gramática forma parte indisoluble del aprendizaje de una LE y por su experiencia escolar, etapa en la que ella considera que el aprendizaje de una LE se basa en la gramática y el vocabulario (P76), hacia el final del curso la alumna escribe:

Muß unbedingt noch die Grammatik verinnerlichen! (26.09.00)

¡Es imprescindible que interiorice la gramática!

A pesar de que Perú tiene percepción de éxito en su aprendizaje del español, de que su voluntad de comunicarse y su autoestima como aprendiz son altas, de que su experiencia de aprendizaje durante el curso de ELE es muy positiva y de que su nivel de ansiedad es bajo, factores considerados como favorables para aprender una LE, ella tiene la sensación de que todavía le falta algo, de que precisa ("es imprescindible") hacer suya la gramática ("interiorizar"). Le parece tener que hacerse consciente de la gramática como sistema formal de la lengua. A pesar de su concepción de la lengua como herramienta de comunicación y de su creencia de que como mejor se aprende una lengua es usándola, su bagaje de aprendizaje escolar de lenguas y posiblemente su experiencia como estudiante de Filología Alemana le hacen pensar que eso no es suficiente y que, además, tiene que saber lo que ella llama y critica como "teórico" (P76). No es suficiente con saber usar la lengua para comunicarse, hay que saber reflexionar sobre ella, hay que aprender la gramática de forma consciente.

En su entrevista, Perú aporta datos que confirman el análisis de su diario en relación con el tema de la gramática. En este sentido, nos parece oportuno detenernos en la respuesta de Perú a la pregunta de la entrevistadora sobre si considera que aprende gramática hablando:

P35: | mm, naja: schon: aber wahrscheinlich langsamer als wenn ich mir die Grammatik verdeutliche, wenn ich ständig denk- also wenn ich ständig höre, was andere Leute sprechen, und es dann nachmache, dann lerne ich auf jeden Fall Grammatik, aber ich werde mir der Regeln nicht bewusst, irgendwie... dadurch kann ich auch die Fehler von anderen annehmen, weil irgendjemand es ständig was falsch macht

P35: | mm, bueno: sí: pero probablemente más despacio que si me hago consciente de la gramática, si siempre piens- o sea si siempre oigo lo que dicen otros y luego lo repito yo, entonces aprendo gramática de todas formas, pero no soy consciente de las reglas, de alguna manera... así yo también puedo adoptar las faltas de otros, porque alguien siempre hace algo mal

Estas afirmaciones de Perú podrían parecer una contradicción a su creencia en la interacción en el aula como forma más adecuada de aprender una lengua usándola. Además de estar influida por su experiencia escolar, es muy posible que ella necesite la gramática como sistema interno para monitorizar su comunicación, es decir, como sistema que, en un segundo plano, controla el uso que ella hace de la lengua. No en vano, tanto en su diario ("verinnerlichen": interiorizar), como en su entrevista ("verdeutlichen": hacerse consciente), usa

expresiones que indican procesos internos tendentes a la conciencia lingüística (*language awareness*).

Por tanto, no es que la posibilidad de adoptar las faltas de los compañeros sea un motivo principal de preocupación para Perú, lo cual no sería coherente con su idea de que hay que aprender una lengua con otros, sino que pone un ejemplo de por qué y para qué necesita la gramática. Y esto sí es coherente con su perfil de aprendiz responsable que, del mismo modo que sabe que aprender una lengua requiere tiempo, trabajo individual y concentración, es consciente de que, como aprendiz autónoma, también tiene que aprender a controlar la corrección y adecuación de su discurso en LE. Para esto quiere y necesita la gramática.

Este grado de autonomía como aprendiz que presenta Perú se refleja en otros momentos de su entrevista: cuando explica que necesita explicaciones gramaticales en clase, pero que no tienen por qué ser muy detalladas (P36), que la manera de abordar la gramática puede ser deductiva o inductiva (P37) y que está dispuesta a activar recursos de aprendiz autónoma para intentar paliar el problema (P38).

7.2.7.10. Vocabulario

Como todas las otras alumnas analizadas, Perú hace referencia a la técnica de memorización de léxico a base de una lista con dos columnas, en alemán y en la LE que está aprendiendo (P40) y, al igual que otras alumnas como Córdoba, Cuzco, Salamanca y Bolivia, la critica por ser ineficaz (P39). Es interesante el hecho de que, mientras otras alumnas prueban estrategias nuevas y "recaen" en el uso de las listas de vocabulario, Perú considera que aplicar estrategias asociativas de aprendizaje de léxico, percibidas como nuevas por las alumnas, es lo "sistemático" (P53).

Igual que Bolivia, Perú también distingue entre el aprendizaje del vocabulario de una lengua moderna y de una clásica: en el caso de la lengua clásica, por ejemplo el latín, puede funcionar la técnica de aprender vocabulario con listas, pero no para aprender una lengua moderna (B125, P41); por lo menos no cuando se pasa de una fase inicial de adquisición de vocabulario básico (P41). Bolivia explicaba que ella aprende vocabulario en contexto (por ejemplo, B127 a B130) y Perú refiere que ella lo hace "escuchando o usando la lengua" (P42). Son dos alumnas capaces de activar diferentes recursos y estrategias para el aprendizaje del léxico.

Los datos que emergen de su diario y de su entrevista, totalmente coherentes, sugieren que Perú experimenta una clara evolución en cuando a su visión de cómo se aprende vocabulario. Comenzaremos con los datos de su diario, porque nos permiten visualizar esa evolución y analizarla cronológicamente; éste es el motivo por el que presentamos a continuación todas las entradas que tratan este tema. Con el fin de facilitar y agilizar la lectura variamos la forma habitual de presentación de la cita original y su traducción en este trabajo,

disponiendo los datos en dos columnas: a la izquierda el original en alemán y a la derecha su traducción al español:

<i>Ich glaube, am meisten Probleme werde ich damit haben, mir genügend Vokabeln anzueignen. (05.09.00)</i>	Creo que la mayor parte de los problemas los tendré aprendiendo suficiente vocabulario. (05.09.00)
<i>Heute haufenweise neue Vokabeln durchgenommen: Verwandtschafts-bezeichnungen, Adjektive, Länder und Nationalitäten usw. Muß unbedingt alles noch gründlich wiederholen, sonst vergesse ich das meiste wieder. (06.09.00)</i>	Hoy hemos dado un montón de vocabulario nuevo: relaciones de parentesco, adjetivos, países y nacionalidades, etc. Tengo que repasar todo a conciencia sin falta, si no, la mayor parte se me olvida. (06.09.00)
<i>Bei mir machen sich die ersten Lernermüdungen bemerkbar. Muß dringend wieder mehr lernen: vor allem Vokabeln! (11.09.00)</i>	Ya noto los primeros síntomas de cansancio al aprender. Es urgente que vuelva a estudiar más: ¡sobre todo vocabulario! (11.09.00)
<i>Allmählich habe ich Probleme, dem Lerntempo zu folgen: Gott im Himmel! Täglich Dutzende neue Wörter, und es reicht nicht, dass ich sie verstehe, wenn sie im Text vorkommen! Ich muß sie auch anwenden! (12.09.00)</i>	Poco a poco tengo problemas para seguir el ritmo de aprendizaje: ¡Dios mío! Cada día docenas de palabras nuevas ¡y no es suficiente con entenderlas cuando salen en el texto! ¡También tengo que usarlas! (12.09.00)
<i>Am meisten nervt mich das ständige Vokabellernen. (13.09.00)</i>	Lo que más me saca de quicio es estudiar continuamente vocabulario. (13.09.00)
<i>Dem Unterricht kann ich immer noch ganz gut folgen, aber ich habe keine Zeit, das Gelernte nachzuarbeiten. Ich habe das Gefühl, dass ich kaum noch neue Vokabeln dazulerne. Mein Wortschatz reicht meistens nur – leider auf stark vereinfachte Weise – das Wesentliche mitzuteilen. Noch eine Woche – hoffentlich lerne ich noch dazu! (25.09.00)</i>	Todavía puedo seguir bastante bien la clase, pero no tengo tiempo de trabajar lo aprendido. Tengo la sensación de que apenas aprendo palabras nuevas. Mi vocabulario generalmente sólo alcanza – desgraciadamente de forma muy simplificada – para comunicar lo esencial. Todavía una semana – ¡ojalá siga aprendiendo! (25.09.00)
<i>Im Moment pauke ich keine Vokabeln, sondern kann mir nur die merken, die häufig im Unterricht vorkommen. (26.09.00)</i>	Ahora mismo no empollo palabras nuevas, sino que sólo me quedo con las que salen frecuentemente en clase. (26.09.00)
<i>Schade, dass der Kurs bald zu Ende ist, denn ich glaube, ich befinde mich bald an dem Punkt, an dem ich anfangs spanische Vokabeln intuitiv zu verwenden und nicht mehr lange über mögliche Fehler nachdenke. (27.09.00)</i>	Qué pena que pronto termine el curso, porque creo que pronto estoy en el punto en el que empiezo a usar palabras en español de forma intuitiva y no pienso mucho en posibles faltas. (27.09.00)

Ya el primer día en que Perú asiste al curso intensivo, ella prevé que va a tener problemas para aprender suficiente vocabulario (05.09.00). Es una idea que ya trae de antes al aula de ELE, que proviene de su experiencia escolar de aprendizaje de lenguas, basada a su juicio en aprender vocabulario y gramática (P76). Muy probablemente, su previsión se ve acentuada por el hecho de que ha perdido el primer día de clase, es decir, cuatro horas, y que el ritmo del curso es rápido, puesto que en cuatro semanas de clase, a razón de cuatro horas diarias, se trabaja el mismo material que en dos semestres con cuatro horas semanales. En resumen: Perú tiene ya al principio del curso una clara predisposición a ver el aprendizaje del vocabulario como un problema. El segundo día se confirma esa impresión inicial: se maneja gran cantidad de vocabulario en el aula y Perú considera que su trabajo es repasarlo de forma individual. Por tanto, podemos concluir que durante la primera semana del curso Perú se enfrenta a un problema básico para ella: la gran cantidad y

variedad de vocabulario que tiene que aprender estudiándolo de forma individual.

En la segunda semana (del 11.09.00 al 15.09.00), esta alumna experimenta momentos de ansiedad causados por su sensación de que no llega a aprender todo el vocabulario que necesita y que tendría que estudiar más. Acusa síntomas de cansancio (11.09.00), teme no poder seguir el ritmo de la clase (12.09.00) e incluso se llega a enfadar un poco (13.09.00).

En la tercera semana no hay alusiones directas al tema del vocabulario, pero sí a sus momentos de ansiedad porque cree no estudiar lo suficiente (18.09.00, 19.09.00, 20.09.00), a su confusión con el inglés cuando busca una palabra en español (22.09.00) y a su impresión de que apenas aprende "palabras nuevas" (20.09.00). Por otro lado, ya hace una alusión que sugiere que su visión del tema está cambiando paulatinamente. Veamos la siguiente cita:

Ich hätte nie gedacht, dass ich allein durch den Unterricht so viel lernen würde! In der Schule mußte ich mir alles daheim erarbeiten. (21.09.00)

¡Nunca habría pensado que sólo con las clases aprendería tanto! En la escuela tenía que trabajármelo todo en casa.

Por primera vez, Perú se hace consciente de que los procesos puestos en marcha en el aula favorecen en gran medida su proceso de aprendizaje. La comparación directa con su experiencia escolar es clara y apunta en una dirección crítica: su aprendizaje escolar no era tan efectivo y requería más trabajo individual.

Para terminar, pasemos a analizar las entradas correspondientes a la cuarta y última semana del curso. El primer día de esta semana (25.09.00), Perú constata que todavía está en condiciones de seguir "bastante bien" la clase, en contraposición con las entradas de la segunda semana. Tiene la "sensación" de que apenas aprende palabras nuevas, pero también la esperanza de aprender algo más en la semana que queda de curso. Las dos entradas siguientes nos revelan que la actitud de Perú ante el aprendizaje del vocabulario ha cambiado: ahora no lo "empolla", sino que retiene el que aparece frecuentemente en clase (26.09.00). Al día siguiente aporta la explicación clave: ella percibe que ahora puede empezar a usar vocabulario "de forma intuitiva" (27.09.00). Es decir, ya no hace falta memorizar vocabulario en casa de forma individual, puesto que en el aula se activan recursos suficientes como para aprenderlo por otros medios. En este punto hemos de recordar que la profesora de este curso realizó con los alumnos entrenamiento específico en estrategias de aprendizaje de vocabulario, lo cual puede haber influido en el cambio de actitud de esta alumna. Precisamente una de las estrategias presentada por la profesora era la de seleccionar el vocabulario que se consideraba más necesario y no intentar memorizarlo todo.

Si bien es cierto que no se puede establecer una relación directa causa-efecto entre dicho entrenamiento en estrategias y el pensamiento de Perú, también lo es que el cambio de actitud con respecto al aprendizaje del vocabulario es patente en esta alumna y que está directamente relacionado con los procesos

de aprendizaje y enseñanza que se han generado y activado en el curso de ELE al que asiste. Los datos aportados por la entrevista confirman esta relación entre el cambio de actitud de la alumna y los procesos del aula. Veamos su respuesta a la pregunta sobre cómo aprendió vocabulario durante el curso intensivo:

P43: da hab ich am Anfang noch die Vokabeln so gelernt, dass ich abgedeckt hab und die dann so gelernt hab, aber irgendwann hatte ich halt die Zeit nicht dazu und manchmal nicht die Lust dazu und dann habe ich sie durch die Hausaufgaben und im Unterricht gelernt, dadurch dass der ganze Wortschatz in den Übungen vorkam und dadurch habe ich die meisten Wörter so gelernt...

P43: ahí yo al principio aprendía las palabras tapándolas y estudiándolas luego, pero en algún momento no tenía tiempo para eso y a veces no tenía ganas y entonces las aprendía con los deberes y en clase, porque todo el vocabulario salía en los ejercicios y de esta forma aprendí la mayor parte de las palabras...

Es resumen, Perú también conocía y solía poner en práctica la técnica de aprendizaje de vocabulario con listas bilingües de palabras, pero cuando constató que no era una técnica efectiva para ella, la abandonó y comenzó a aplicar otras: aprender vocabulario en contexto, a través de actividades, ejercicios o textos, escuchando, relacionándolo con imágenes, etc. Sólo hay otras dos alumnas en las que coincide en este aspecto: Córdoba y Bolivia.

7.2.7.11. Fonética/pronunciación

Excepto una alusión en el diario sobre la necesidad de trabajar mucho para mejorar su pronunciación (11.09.00), este tema no aparece en los datos aportados por Perú.

7.2.7.12. Destrezas receptivas: comprensión auditiva y comprensión lectora

Como a las otras alumnas, la entrevistadora le pide a Perú que jerarquice las cuatro destrezas por la importancia que les concede. Esta alumna se inclina por "escuchar" en segundo lugar y "leer" en cuarto. Coloca "escuchar" después de hablar, porque es algo que se puede hacer en casa, con una grabación (P34), mientras que "hablar" sólo se puede hacer en clase. Éste es un argumento fundamental para Perú, en su línea de aprovechar el tiempo en clase para hacer cosas que no puede hacer sola (P33). Por tanto, también considera que la comprensión lectora es una destreza que se puede trabajar en casa, individualmente (P28).

Al igual que Salamanca o Bolivia, Perú también tiene dificultades con la comprensión auditiva. Necesita varias audiciones porque le resulta difícil seguir el ritmo de habla de la grabación. Es capaz de hacer un diagnóstico del problema ya al principio del curso: se concentra en las pocas palabras que conoce y no pone atención al contexto (06.09.00). Sin embargo, unos días después, esta dificultad ya no es tan grave: la alumna considera que su "comprensión auditiva" ha mejorado (11.09.00). El hecho de que no vuelva a

aparecer este tema en sus datos sugiere que no constituye una dificultad que le preocupe en exceso. En este sentido contrasta claramente con Chile.

7.2.7.13. Interacción oral

Aunque este tema no aparece en el diario de Perú, en su entrevista nos aporta los suficientes datos como para poder afirmar que ésta es la destreza más importante para ella. No sólo jerarquiza "hablar" como primera destreza cuando ha de clasificarlas, sino que hay otros factores, ya analizados, que nos llevan a esta afirmación: sus creencias de que como mejor se aprende una lengua es usándola, de que no puede aprender una lengua sola y de que el tiempo de clase debe aprovecharse para realizar actividades que uno como aprendiz no puede hacer de forma individual, es decir, actividades "con otros" (P30, P33).

7.2.7.14. Expresión escrita

Esta destreza le sirve a Perú como medio de aprendizaje útil, que la ayuda a "aprender a manejar la nueva lengua" y a adquirir vocabulario nuevo (08.09.00), siguiendo un tipo de aprendizaje activo y "práctico" preferido por ella (véase el tema específico de esta alumna). En otra entrada de su diario, al final del curso, nos confirma este extremo: "Creo que como más aprendo es en la clase y escribiendo redacciones" (26.09.00). A pesar de la importancia que, según los datos del diario, parece tener la expresión escrita como medio de aprendizaje para esta alumna, como casi todas las otras alumnas, Perú sitúa la destreza de "escribir" en el último lugar de la clasificación que hace por orden de importancia para ella. Es posible que, al contestar de forma espontánea, no tenga en cuenta "escribir" como destreza para comunicarse en la lengua que aprende o que considere que no es una destreza importante en el aula, sino fuera de ella.

7.2.7.15. Uso de material/medios

Perú no reflexiona sobre este tema, posiblemente porque considera el elemento humano (compañeros y profesor) como esencial en su proceso de aprendizaje y no se detiene a pensar en materiales o medios usados en el aula. Su idea básica de "hacer algo con los demás" en el aula implica directamente a las personas, pero no a los materiales. Sólo hay una breve alusión al libro de trabajo usado en el curso (Martín Peris, Martínez Gila y Sans Baulenas, 1997), expresando su duda al final del curso sobre si los ejercicios incluidos en él le resultan útiles o no (26.09.00), aunque en algún momento ya había decidido que sí, porque la obligan a aplicar inmediatamente lo aprendido (21.09.00). Una vez más, vemos que este criterio de aplicación inmediata es fundamental para esta alumna.

7.2.7.16. Diario de aprendizaje

Tanto en su diario (28.09.00) como en su entrevista (P1 a P3), Perú deja claro que su diario de aprendizaje le ha sido útil para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, para ser más consciente de él, lo cual valora positivamente (P6).

7.2.7.17. Percepción del cambio en cuanto al proceso de aprendizaje-enseñanza durante el curso de ELE

7.2.7.17.1. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad

Perú resulta sorprendida al constatar en la tercera y penúltima semana del curso que, en contraposición a su experiencia escolar, aprende mucho en el aula de ELE (21.09.00); por tanto, podemos considerar que en ésta se activan procesos que facilitan claramente su aprendizaje.

Después del último día de clase, Perú escribe una entrada en su diario en la que hace una reflexión global sobre su experiencia durante el curso intensivo. Veámosla:

Allerdings kann ich mit Sicherheit sagen, dass sich meine Methode, Sprachen zu lernen, grundsätzlich geändert hat.

Zu Schulzeiten war Vokabeln pauken und Grammatiktheorie die übliche Lernmethode – kein Wunder, dass ich es gehasst habe, eine neue Sprache zu lernen.

Ich bin sehr überrascht, dass es auch anders geht und ich zum ersten Mal Spaß daran hatte, Spanisch zu lernen. (28.09.00)

Pero puedo decir con seguridad que mi método de aprender lenguas ha cambiado radicalmente.

En mi época en la escuela el método de aprendizaje habitual era empollar vocabulario y teoría gramatical – no es de extrañar que odiara aprender una nueva lengua.

Estoy muy sorprendida de que también funcione de otra forma y de que por primera vez me gustara aprender español.

Ésta es una afirmación rotunda ("con seguridad") sobre la percepción que tiene esta alumna de cambio durante el curso de ELE. Hace una comparación explícita con su experiencia escolar, que vuelve a criticar por estar basada exclusivamente en memorizar gramática y vocabulario. Hemos de destacar el uso de la palabra "teoría" en relación con la gramática, ya que Perú, al igual que la profesora Irmí, tiene un concepto negativo de lo "teórico", valorando lo "práctico" como positivo. Retomaremos este aspecto al tratar el tema específico de esta alumna.

Perú es contundente cuando utiliza el verbo "odiar" ("hassen") para referirse a experiencias anteriores de aprendizaje de una lengua. También lo es cuando utiliza la expresión "Spaß haben" (gustar, encontrar divertido) para la experiencia que acaba de vivir. Su sorpresa nos hace pensar que probablemente estaba convencida de que el aprendizaje de una lengua extranjera tiene que ser tal y como ella lo vivió en la escuela, un tipo de aprendizaje al que ella no se adaptaba bien. Su cambio de actitud ante el aprendizaje de una LE es de 180 grados y surge a raíz de los procesos que se activan durante el curso intensivo de ELE.

A petición de la investigadora, en la entrevista Perú explica esa cita de su diario. Su explicación desemboca en su concepto de aprendizaje "práctico", que trataremos como tema específico de esta alumna.

Los datos aportados por Perú en su diario quedan confirmados totalmente en su entrevista sin que la investigadora le preguntara directamente por ello, sino por su opinión sobre su forma de aprender lenguas. Veamos el fragmento correspondiente:

P12: also eigentlich hasse ich es, Sprachen zu lernen

E13: JA?

P13: ja, also es macht mir nicht SO viel Spaß, ich hab da ein bisschen Probleme damit, vielleicht lagt's auch an der Schulzeit, wie ich's da gelernt hab, aber jetzt in diesem Intensivkurs hat's mir Spaß gemacht

E14: mm

P14: ich war selber erstaunt da drüber, dass es mir so viel Spaß macht

E15: mm, woran lag das, dass es dir Spaß gemacht hat? was glaubst du?

P15: es war anders, es war nicht so stur, so Vokabeln auswendig lernen, einfach nur Stoff an die Tafel schreiben und hinschreiben, sondern es war halt interaktiver, man durfte mitmachen, wobei das meiste habe ich auch im Unterricht gelernt und nicht daheim

P12: o sea en realidad odio aprender lenguas

E13: ¿SÍ?

P13: sí, o sea no me gusta TANTO, ahí tengo ciertos problemas, quizás viene de la escuela, de cómo aprendí allí, pero ahora en este curso intensivo me ha gustado

E14: mm

P14: yo misma estaba sorprendida de que me gustara tanto

E15: mm ¿en qué radica que te gustara tanto? ¿qué crees?

P15: fue diferente, no fue tan pesado, o sea memorizar vocabulario, simplemente escribir cosas en la pizarra y apuntar, sino que fue más interactivo, uno podía participar, por lo que la mayor parte de las cosas las aprendí en la clase y no en casa

Vemos que Perú utiliza aquí incluso las mismas expresiones que en su diario para reflejar su sorpresa por su cambio de actitud: pasa de odiar ("hassen") el aprender una LE a que éste le guste y le parezca divertido ("Spaß"). No sólo eso, sino que además le resultó muy efectivo (P72). La diferencia fundamental frente a su experiencia escolar es que el aprendizaje durante el curso de ELE no fue tan "pesado", en sentido de "monótono" o "rígido" ("stur"), sino más "interactivo", potenciando la interacción en el aula, elemento que ella valora muy positivamente. Recalca aquí también su percepción de aprender más en la clase que en casa, factor importante, puesto que ella no puede aprender una lengua sola (P64). Los procesos de aprendizaje y enseñanza durante el curso intensivo se acercan más al aprendizaje "práctico" o activo que ella prefiere.

7.2.7.18. Tema específico de la alumna: aprendizaje "práctico"

Perú está convencida de que la forma más efectiva de aprender una lengua es usarla, es decir, se decanta por una forma activa de abordar el aprendizaje: es lo que ella considera como aprendizaje "práctico".

De una forma similar a Irmí, profesora de enseñanza secundaria, Perú establece una dicotomía entre "teoría", con claras connotaciones negativas para ella, y "práctica", que valora positivamente. Ya hemos comentado que en su diario critica el haber tenido que "empollar teoría gramatical" en su aprendizaje de lenguas escolar (28.09.00).

Dentro de esta dicotomía entre teoría y práctica, empezaremos por la práctica, que es lo que Perú prioriza. Como ya hemos comentado anteriormente, Perú considera que lo más importante para aprender una lengua es usarla, tanto dentro como fuera del aula (P19). Según ella, una ventaja de usar la LE y aplicar rápidamente lo que se aprende es que se puede constatar en el uso si se ha aprendido o no (P21). Es decir, la prueba fehaciente de adquisición de lengua para Perú es estar en condiciones de usarla.

Pasamos a continuación a la "teoría", que Perú asocia a elementos que considera negativos. El problema de "aprender algo teórico" es que no es efectivo, puesto que, a su juicio, se olvida enseguida (P19). Otra connotación que ella añade a la palabra "teórico" es la de algo difícil de aplicar en la práctica porque nadie lo usa (P44). En todo caso, para ella, lo "teórico", lo que no implica usar la lengua para aprenderla, dificulta el aprendizaje.

Concluiremos el análisis de este tema con el fragmento de la entrevista en el que la alumna responde a la petición de la investigadora para que explique su cambio de "método de aprender lenguas" durante el curso de ELE, cambio que había expuesto en su diario (28.09.00). He aquí la cita correspondiente:

P76: ich mach's praxisorientierter, ich hab in der Schule immer sehr theoretisch Sprachen gelernt, Vokabeln und Grammatik

E77: mm

P77: und weniger das Anwenden oder die Übung oder sowas...

E78: mm

P78: und in dem Intensivkurs habe ich gelernt, dass ich es mehr praktisch lernen muss, damit es mir auch mehr Spaß macht und damit ich die Vokabel, die ich gelernt hab, auch anwende

E79: mm

P79: sonst vergesse ich sie gleich wieder

E80: °ja

P80: und ich glaube, es war ganz ok

P76: lo hago de forma más orientada a la práctica, en la escuela siempre aprendí lenguas de forma muy teórica, vocabulario y gramática

E77: mm

P77: y menos la aplicación o el ejercicio o así...

E78: mm

P78: y en el curso intensivo aprendí que tengo que aprender de forma más práctica, para que me guste más y para aplicar también las palabras que he aprendido

E79: mm

P79: si no se me vuelven a olvidar enseguida

E80: °sí

P80: y creo que estuvo bastante bien

Desde el punto de vista discursivo, Perú reitera aquí la siguiente dicotomía:

aprendizaje orientado a la práctica en el curso intensivo de ELE *versus* **aprendizaje de LE teórico en la escuela: gramática y vocabulario**

En esta dicotomía radica el rotundo cambio de actitud de esta alumna frente al aprendizaje de una lengua. El aprendizaje "práctico" no sólo es para ella más motivador, sino también más eficaz. Además, podemos afirmar que el curso intensivo de ELE ha cumplido en el caso de esta alumna una doble función: por una parte, le ha resultado útil en su aprendizaje de la lengua española y, por otra, en el ámbito de "aprender a aprender" ("aprendí que tengo que aprender de forma más práctica"). Se trata de una doble función didáctica y pedagógica.

PERÚ
TRATAMIENTO GENERAL DE CADA TEMA

TEMA	DIARIO	ENTREVISTA
1. Actividades en el aula.	Perú prefiere el aprendizaje activo; por eso valora positivamente las actividades en las que se usa la lengua para la práctica y para la comunicación y aquéllas que se hacen en cooperación. Está muy motivada al realizar este tipo de actividades.	No aparece este tema.
2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad.	<p>Datos coherentes.</p> <p>El curso de ELE es una experiencia clave de aprendizaje para Perú, puesto que hace cambiar de forma radical su actitud ante el aprendizaje de una LE, de muy negativa a muy positiva. La razón es que la forma de abordar el proceso de aprendizaje que se fomenta en ese curso coincide con la forma preferida por Perú para aprender una LE.</p> <p>La rapidez del ritmo de la clase es un factor de angustia puntual, pero Perú activa recursos para superarla a medida que aparece. Algunos de estos recursos son: sentirse integrante de un grupo que comparte experiencia de aprendizaje, ser consciente de la necesidad de usar la LE para aprenderla, estar dispuesta a asumir riesgos, tener una alta voluntad de comunicarse, aprovechar la clase como fuente de interacción que favorece su aprendizaje y relacionar la LE que aprende con conocimientos de los que ya dispone. En definitiva, Perú es receptiva a la experiencia de aprendizaje del curso de ELE y tiene alta autoestima como aprendiz.</p> <p>Perú concede valor intrínseco al aprendizaje de una LE. Por primera vez está motivada para aprender una LE; su motivación se mantiene estable y es capaz de superar los momentos de ansiedad. Tres factores contribuyen a reforzar su motivación: su percepción de éxito en el aprendizaje, su autoestima como aprendiz de una LE y el aprendizaje activo de la LE.</p> <p>Perú experimenta momentos de ansiedad debidos a la rapidez del ritmo del curso, pero es capaz de superarlos, para lo cual son importantes la profesora (es accesible) y los compañeros (comparten con ella una experiencia de aprendizaje). La sensación de no realizar el suficiente trabajo individual para seguir el curso le produce ansiedad, pero ésta disminuye cuando Perú se acostumbra al ritmo del curso. Sus momentos de ansiedad no perjudican su valoración positiva de la experiencia de aprendizaje de ELE.</p>	
3. Experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas.	Perú hace una comparación directa de su experiencia escolar con el curso de ELE. Al principio, declara que "odia" aprender lenguas y lo achaca a su experiencia escolar, pero esa actitud tan negativa se convierte en muy positiva a lo largo del curso de ELE.	

	Según ella, el aprendizaje de lenguas en el colegio era "teórico" (basado en vocabulario y gramática) y "pesado" (siempre con los mismos procedimientos: memorizar vocabulario y anotar lo que el profesor escribe en la pizarra).	
4. Progresos hechos y estadio del propio proceso de aprendizaje.	Perú percibe positivamente sus progresos durante el curso de ELE. Al final del curso es consciente de que todavía le cuesta comunicarse, pero se siente en un buen punto de partida para empezar a usar la LE de forma espontánea.	No aparece este tema.
5. Estrategias de aprendizaje. Cómo se aprende.	Para ella son importantes las estrategias de aprendizaje asociativo de vocabulario, que considera fomentadas por el manual y la profesora.	Lo más importante es que el aprendizaje de una LE sea "práctico": que se fomente su uso dentro y fuera del aula como herramienta de comunicación. Para ella, el aprendizaje en el curso de ELE fue "práctico" en contraposición con su experiencia escolar de aprendizaje de LE, que fue "teórica", basada en la gramática y el vocabulario, pero no en el uso de la LE. Memorizar no es un procedimiento adecuado para aprender una LE. Una buena clase ha de ser variada y amena. Hay que empezar rápidamente a usar la LE sin importar los errores; de su corrección se aprende. Los errores forman parte del proceso de aprendizaje. Su corrección ha de respetar la afectividad del aprendiz, ha de ofrecer un diagnóstico eficaz y una explicación clara del problema y ha de ser fiable. Según Perú, las actividades más efectivas en el aula son las que potencian la interacción con los compañeros, ya que son necesarios en el proceso de aprendizaje. Hay que usar la LE para comunicarse con ellos. Las actividades que uno puede hacer solo son adecuadas para el trabajo individual, no para el aula. Perú ve el uso de estrategias de aprendizaje

		asociativo de vocabulario como estrategia global y no puntual, como "sistema".
6. Trabajo individual y autoaprendizaje. Yo como aprendiz.	<p>Datos coherentes.</p> <p>Perú se siente responsable de realizar una cantidad adecuada de trabajo individual, sobre todo en relación con el estudio del vocabulario. No poder hacerlo le llega a crear ansiedad, aunque a veces dude de la eficacia de dicho trabajo. No se limita a realizar el trabajo propuesto por la profesora, sino que considera que ha de estudiar para aprender a largo plazo; ella es responsable como alumna autónoma.</p> <p>Valora el curso intensivo como la mejor forma para ella de aprender una LE, porque le puede dedicar concentración total.</p> <p>Como aprendiz de una LE, Perú está dispuesta a invertir tiempo, trabajo, atención y concentración.</p> <p>En resumen, destacan en Perú estos rasgos: alto nivel de autoestima como aprendiz, escasa ansiedad ante el error, recursos para superar los momentos de ansiedad, percepción de éxito en el aprendizaje, creencia de que hay que usar activamente la LE para aprenderla, alto nivel de voluntad de comunicarse y concepto de lengua como herramienta de comunicación dentro y fuera del aula.</p>	
7. El factor humano: formas de organización social en el aula, percepción del papel del profesor, percepción y valoración de la interacción por alumnas.	<p>Perú prefiere la clase al aprendizaje individual, la interacción con compañeros y profesora y el uso comunicativo de la LE</p>	<p>Valora positivamente el trabajo en parejas y en grupos, ya que aporta dinamismo y amenidad a la clase y fomenta el uso activo de la LE. Además, es una forma de no depender siempre del profesor y usar la LE de forma autónoma. Según ella, las ventajas de esta forma de trabajar pesan más que el hecho de oír los propios errores y los de los demás; también pesan más que el hecho de que ella no sabe si este trabajo es siempre útil.</p> <p>Las condiciones para que el trabajo en grupos sea efectivo son: alta motivación y participación activa de todos los alumnos y estímulo por parte de aquéllos que tienen mejor nivel de lengua. El mayor enemigo: desmotivación o falta de interés.</p> <p>A diferencia de otras alumnas, Perú concibe el aprendizaje de una LE como proceso autónomo, de mayor responsabilidad</p>

		<p>individual, no identificándose tanto con la profesora del curso. De un profesor de LE espera que esté atento a las necesidades de aprendizaje de los alumnos e intente satisfacerlas. A fin de que ella esté motivada para aprender la LE, necesita la motivación del profesor para enseñarla.</p> <p>En el aula, el profesor debe aportar ideas nuevas, variadas y amenas y debe ser accesible. Debe poder y querer contestar todo tipo de preguntas porque tiene los conocimientos necesarios y porque comprende los problemas de los alumnos.</p> <p>Para Perú, la interacción es imprescindible y tiene dos vertientes: motivación causada por la interacción (le gusta aprender en grupo en clase, más que sola en casa) y necesidad de interacción para aprender una LE (no puede aprenderla sola).</p> <p>A diferencia de otras materias, aprender una LE es un proceso altamente comunicativo e interactivo. Uno "depende" de la comunicación con otros para aprender una lengua. Además, una buena relación personal facilita el proceso.</p>
8. Contenidos culturales.	No aparece este tema en los datos de Perú. Para ella, los contenidos culturales no forman parte integrante del aprendizaje de una lengua. No ve relación entre ellos y la LE como instrumento de comunicación.	
9. Gramática.	<p>Datos coherentes.</p> <p>Para Perú, la gramática está estrechamente ligada al aprendizaje de una LE. En esto influye su experiencia escolar y posiblemente también sus estudios de Filología Alemana. Aunque tiene dificultades gramaticales puntuales durante del curso de ELE, no se convierten en una fuente de ansiedad para ella.</p> <p>A pesar de que tiene percepción de éxito en su aprendizaje del español, de que su voluntad de comunicarse y su autoestima como aprendiz son altas, de que su experiencia de aprendizaje durante</p>	

	<p>el curso de ELE es muy positiva y de que su nivel de ansiedad es bajo, ella necesita "interiorizar" la gramática, ya que la precisa como sistema interno para monitorizar su comunicación, es decir, como sistema que, en segundo plano, controla su uso de la lengua. Para ella, la gramática es una forma de autorregulación de su discurso en LE, una forma de conciencia lingüística (<i>language awareness</i>)</p> <p>Perú tiene un cierto grado de autonomía respecto al aprendizaje de la gramática, no depende de un enfoque deductivo para abordarla y puede activar recursos para paliar problemas y reducir su ansiedad.</p>	
<p>10. Vocabulario.</p>	<p>Datos coherentes.</p> <p>Durante el curso de ELE, Perú experimenta un cambio claro en su visión del aprendizaje de vocabulario:</p> <p>influida por su experiencia escolar de aprendizaje de LE, basada según ella en aprender vocabulario y gramática, desde el principio del curso ella prevé que tendrá problemas con el aprendizaje del léxico, que considera que debe hacer individualmente. Esta visión se mantiene durante la primera semana del curso. En la segunda semana, siente ansiedad debida a sus problemas para estudiar y aprender vocabulario. En la tercera semana, sigue experimentando momentos de ansiedad, pero alude ya a que los procesos activados en el aula favorecen su aprendizaje del léxico. Critica su experiencia escolar, porque no era efectiva y requería una mayor cantidad de trabajo individual. Al final de la cuarta y última semana del curso, Perú declara no memorizar palabras sino retener sólo aquellas que aparecen frecuentemente en clase. Considera que ahora podría empezar a utilizar vocabulario "de forma intuitiva".</p> <p>Este cambio en su pensamiento está relacionado con los procesos que se activan en el aula de ELE. Como las otras alumnas, Perú también conoce bien la técnica de memorizar vocabulario con listas bilingües, que llegó a utilizar al principio del curso. Sin embargo, la critica por considerarla ineficaz. Ella prefiere aprender vocabulario "escuchando o usando la lengua" y aplicando estrategias variadas. Perú diferencia entre aprender una lengua clásica (se puede aprender el léxico con listas) y una moderna (esa técnica no funciona). En este caso, lo mejor es aprender vocabulario usándolo.</p>	
<p>11. Fonética/pronunciación.</p>	<p>Excepto una alusión sobre la necesidad de trabajar mucho para mejorar su pronunciación, este tema no aparece en los datos aportados por Perú.</p>	
<p>12. Destrezas receptivas: comprensión auditiva y comprensión lectora.</p>	<p>No es un tema que le cause gran ansiedad, pero declara tener algunas dificultades con la comprensión auditiva con grabaciones. Hace un diagnóstico del problema: ella se concentra en las palabras conocidas y no pone atención al contexto.</p>	<p>Según ella, la comprensión lectora se puede practicar en casa individualmente. El tiempo de clase hay que aprovecharlo para hacer cosas con "los otros". Éste es un argumento fundamental para ella.</p>
<p>13. Interacción oral.</p>	<p>No aparece este tema.</p>	<p>Ésta es la destreza más importante para Perú.</p>

14. Expresión escrita.	Escribir es un medio de aprendizaje útil para Perú, porque le ayuda a aprender el manejo de la nueva lengua. Es una forma de aprendizaje activo.	Sitúa esta destreza en último lugar, bien porque no la ve como medio para comunicarse o porque no le parece una destreza importante en el aula.
15. Uso de material/medios.	Perú prácticamente no reflexiona sobre este tema; para ella los compañeros y el profesor son más importantes, puesto que se trata de "hacer algo con los demás" en el aula. Los materiales deben cumplir la función de hacer que se aplique inmediatamente lo que se va aprendiendo en el aula.	
16. Diario de aprendizaje.	Datos coherentes. El diario de aprendizaje es una forma, que Perú valora positivamente, de reflexionar y ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje.	

PERCEPCIÓN DE CAMBIO EN CUANTO AL PROCESO DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA DURANTE EL CURSO DE ELE

TEMA	ENTREVISTA
2. Experiencia de aprendizaje en el aula. Motivación y ansiedad.	Datos coherentes. La actitud de Perú ante el aprendizaje de una LE cambia radicalmente durante el curso de ELE: del odio al placer de aprender una LE. Esto la sorprende, ya que pensaba que no había otra forma de aprender diferente a la que había experimentado en la escuela, que critica por estar basada sólo en el aprendizaje memorístico de la gramática y el vocabulario. Los procesos activados en el aula durante el curso favorecen su aprendizaje, ya que prefiere una forma "práctica", es decir, activa de aprender. Considera el curso motivador y útil.

TEMA ESPECÍFICO DE LA ALUMNA

TEMA	DIARIO	ENTREVISTA
Aprendizaje "práctico"	Datos coherentes. Para Perú, la forma más efectiva de abordar el aprendizaje de una LE es hacerlo de forma activa, aprender la LE usándola. Esto es para ella aprendizaje "práctico". Establece una dicotomía entre aprendizaje "práctico" (en el curso de ELE, usando la LE, positivo, activo, efectivo, motivador) y aprendizaje "teórico" (en la escuela, memorizando gramática y vocabulario, negativo, pasivo, inefectivo, monótono. Sólo hay adquisición de LE para ella si se puede usar. El curso de ELE ha cumplido una doble función en el caso de Perú: didáctica (para aprender la lengua española) y pedagógica (para "aprender a aprender").	

7.3. CONSIDERACIONES SOBRE EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Hemos dedicado el capítulo que cerramos ahora con este apartado al análisis de los datos procedentes de las alumnas y de los profesores de secundaria investigados. En el caso de las siete alumnas estudiadas, el objetivo central de nuestro trabajo, hemos realizado una triangulación de los datos surgidos de sus diarios y entrevistas. En el caso de los tres profesores de secundaria, utilizamos los datos emergidos en sus entrevistas como información de trasfondo que nos ayuda a comprender mejor el pensamiento de los alumnos en torno a cómo se aprende una lengua extranjera.

La riqueza de temas surgidos de los datos es considerable. Hemos de destacar una vez más la gran cantidad de información que nos ha proporcionado el discurso de los participantes en esta investigación, tanto alumnas como profesores. De los diarios de las alumnas surgieron en total dieciséis temas que abarcan ámbitos muy diversos del aprendizaje de una LE, relacionados con el propio proceso y la experiencia de aprendizaje en el aula de ELE, sus experiencias previas de aprendizaje, la forma en la que abordan el aprendizaje de una LE, los participantes en los procesos que se desarrollan en el aula, los contenidos, las destrezas, el material usado y su percepción de la enseñanza mediante tareas como enfoque metodológico puesto en práctica en el aula de ELE. Algunas alumnas nos ofrecen también una metarreflexión sobre todo este proceso y sobre el diario que han escrito.

En el caso de los profesores, la gran variedad de temas que surgen en las entrevistas es también patente, pero, dado que se trata de datos secundarios, en la descripción del "clima pedagógico" de la enseñanza de LE que se desprende de sus entrevistas nos hemos centrado básicamente en cinco ámbitos temáticos, que consideramos útiles para comprender mejor el pensamiento de los alumnos. Se trata de los siguientes: el concepto de comunicación y enseñanza comunicativa, la evaluación de lo oral y lo escrito en la enseñanza escolar de LE, el concepto de alumno que tienen los profesores, la importancia del currículum y la enseñanza mediante tareas.

Desde el punto de vista del diseño de la investigación, al realizar el análisis de datos de las alumnas hemos podido constatar que fue una decisión acertada recoger y analizar datos sobre el pensamiento de profesores de enseñanza secundaria, puesto que las alumnas aluden de forma espontánea a su experiencia de aprendizaje de LE en la escuela y la toman como punto de referencia para valorar su aprendizaje de ELE en la universidad. A pesar de que varias de ellas han estado en diferentes países para aprender otras lenguas, queda claro que, a la hora de referirse a un aprendizaje formal por medio de instrucción, las alumnas recurren a su experiencia escolar.

Una vez presentado el análisis de los datos, en el próximo capítulo, dedicado a la discusión general de la investigación, tejaremos una red con ayuda de dicho análisis y del marco teórico ya expuesto, con el fin de poder contestar las preguntas de investigación que constituyen el eje de este estudio.

8. DISCUSIÓN GENERAL

En esta discusión general exponemos el proceso de nuestra investigación en torno al pensamiento de los aprendices de ELE cuando se ven expuestos a una enseñanza mediante tareas. Para ello tenemos en cuenta la información proveniente de los diarios y las entrevistas de las alumnas universitarias que incluimos en el análisis de datos, recurrimos a la información procedente del análisis de las entrevistas con los profesores de enseñanza secundaria cuando lo estimamos pertinente y retomamos determinados aspectos del estado de la cuestión que nos sean de utilidad a la hora de exponer, argumentar y fundamentar esta discusión.

Como ya señalábamos al explicar nuestro interés en esta investigación, desde la década de los años 70 para otras lenguas y hasta bien entrados los 80 en español como lengua extranjera ha ido adquiriendo fuerza la enseñanza centrada en el alumno, que aboga por una mayor implicación del aprendiz en todos los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, desde averiguar sus necesidades de aprendizaje, hasta los procesos y procedimientos que tienen lugar en el aula, pasando por la elaboración del currículum (Nunan, 1988; Tudor, 1996). El aprendizaje y la enseñanza centrados en el aprendiz constituían principios esenciales defendidos en los trabajos germinales del enfoque comunicativo (Breen y Candlin, 1980; Brumfit y Johnson, 1979; Canale y Swain, 1980; Johnson, 1982; Littlewood, 1981; Widdowson, 1978; Wilkins, 1972 y 1976), que ya había recibido un impulso decisivo a partir de la publicación de los documentos del Consejo de Europa para el aprendizaje de lenguas, empezando con la definición y descripción del nivel umbral (Baldegger, Müller y Schneider, 1980; Coste y otros, 1976; Slagter, 1979; Trim, 1981; van Ek, 1975). Este énfasis en los procesos de aula centrados en el aprendiz viene dado en parte a partir de la ruptura con el

concepto de método que acontece en esta época, cuando los diferentes métodos de enseñanza de lenguas eran fórmulas poco menos que infalibles que habían de ser aplicadas por el profesor tal y como habían sido concebidas, sin margen alguno para la intervención alternativa de éste (Stern, 1983).

Por consiguiente, se hace necesario conocer más al aprendiz e investigar aspectos individuales que inciden en su proceso de aprendizaje, como por ejemplo, su experiencia anterior como aprendiz de lenguas, su motivación, su aptitud o su estilo cognitivo. Éstas son las contribuciones individuales del alumno al aprendizaje de una lengua (véase, por ejemplo, Breen, 1987, 2001; Gardner y MacIntyre, 1993a, 1993b). En este cambio del foco de estudio hacia el aprendiz como individuo se enmarca el estudio de sus creencias sobre cómo se aprende una lengua extranjera.

Las creencias forman parte del conocimiento metacognitivo de un alumno y, por lo tanto, actúan como un filtro a través del cual el aprendiz percibe todo su proceso de aprendizaje y lo gestiona (Wenden 1998, 2001). Una enseñanza centrada en el aprendiz y que promulga el fomento de la autonomía de aprendizaje y la autorregulación del mismo ha de conocer y tener en cuenta las creencias de los alumnos.

Por otra parte, uno de los elementos ineludibles para la autonomía de aprendizaje es el uso de las estrategias adecuadas por parte del alumno. Varios estudios han mostrado de forma convincente la influencia de las creencias de los aprendices en su uso de las estrategias de aprendizaje (Horwitz, 1988; Wenden, 1987; Yang, 1999). La investigación de las creencias contribuirá a la mejor comprensión de todo este proceso, así como al estudio de las propias estrategias de aprendizaje.

Si bien las creencias forman parte del pensamiento individual de un aprendiz (Kallenbach, 1996) y hasta ahora se ha tendido a darle mayor prioridad a su dimensión de individualidad que la de pertenencia a un determinado ámbito cultural (Horwitz, 1999), también es cierto que el pensamiento de los alumnos está influido por sus experiencias anteriores de aprendizaje. En los casos en los que los alumnos provienen de una misma tradición educativa y han estado inmersos en el mismo clima pedagógico, hay razones para pensar que sus creencias presentarán rasgos de una determinada cultura de aprendizaje, especialmente si tenemos en cuenta que el aula puede ser considerada como un microcosmos de comunicación (Breen, 1986) o como una "*small culture*" (Holliday, 1994, 1999).

A pesar de la relevancia del estudio de este ámbito, la investigación hasta ahora no ha sido demasiado extensa, sobre todo en lo concerniente a la relación entre creencias de alumnos y culturas de aprendizaje (una excepción es Cortazzi y Jin, 1996), así como en lo relacionado con las creencias de alumnos expuestos a una situación de cambio en cuanto al proceso de aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera. En este sentido, la investigación se ha centrado fundamentalmente en considerar la adecuación del enfoque comunicativo y centrado en el alumno de la enseñanza del inglés a contextos culturales árabes o asiáticos (entre otros, varios artículos en

Coleman, 1996; Ellis, 1996; Holliday, 1996; Kramsch y Sullivan, 1996; Littlewood, 2000).

Esta relación entre creencias de los alumnos y culturas de aprendizaje nos interesa especialmente, puesto que, como ya mencionamos al principio de esta investigación, uno de nuestros objetivos es cuestionar el estereotipo de aprendiz alemán que circula en los ámbitos docentes de español como lengua extranjera. Por otro lado, si disponemos de un perfil más matizado y diferenciado de los aprendices estaremos en condiciones, como profesores, de crear condiciones favorables de aprendizaje en el aula y de apoyarlos de forma adecuada, satisfactoria y motivadora en su proceso de aprendizaje. Es decir, en la misma concepción de esta investigación está la actividad docente en el ámbito universitario alemán, que no deseamos perder de vista en ningún momento. El hecho de que la investigadora sea al mismo tiempo profesora de ELE y de que tenga experiencia en el ámbito que ha sido investigado ha facilitado la comprensión, análisis, interpretación y discusión de los datos obtenidos.

Los alumnos investigados en el presente estudio son estudiantes universitarios alemanes que fueron alumnos de enseñanza secundaria en su país. Este aspecto es importante, puesto que consideramos que todos ellos tienen bases comunes, que corresponden a una tradición educativa determinada, lo que llamamos el "clima pedagógico" de la enseñanza de lenguas en Alemania. Por eso, en el marco de la presente investigación, se realizó un estudio previo basado en entrevistas a profesores de lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria en ese país. Nos interesaba conocer el pensamiento de estos profesores con el fin de poder entender, y posteriormente explicar mejor, el pensamiento de los alumnos.

En la primera parte del capítulo dedicado al análisis de datos incluimos una descripción de dicho clima pedagógico en base al estudio de tres profesores pertenecientes a tres generaciones profesionales distintas. En la discusión que abordamos a continuación recurrimos a informaciones pertenecientes al pensamiento de los profesores que consideramos relevantes para explicar mejor el de los alumnos, sin ánimo de establecer una relación de causa-efecto entre el pensamiento de unos y de otros. Sin embargo, disponer de una descripción bien fundada del pensamiento de los profesores resulta sumamente útil como información de fondo que nos permita identificar y explicar rasgos de la cultura pedagógica y de aprendizaje en la que se han formado los alumnos universitarios.

Como ya explicamos y justificamos en el capítulo dedicado al análisis de los datos de cada alumna, en él incluimos una discusión individual para cada una de ellas. En esta discusión general discutimos y comentamos de forma detallada el pensamiento de las alumnas analizadas teniendo en mente las informaciones proporcionadas por los profesores de enseñanza secundaria; todo ello a la luz del estado de la cuestión que planteamos en la primera parte de este trabajo. Dado que la metodología de investigación y el corpus de datos son variables que impregnan todo el proceso y lo determinan

considerablemente, empezamos este capítulo precisamente con una reflexión crítica en forma de discusión sobre ellas.

8.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y CORPUS

Los instrumentos de investigación cualitativa empleados en este trabajo, diarios y entrevistas, se revelaron como herramientas muy útiles a la hora de obtener una gran riqueza y complejidad de datos referentes a cómo perciben las alumnas investigadas su experiencia de aprendizaje de ELE, cuál es el concepto que tienen del aprendizaje de una lengua extranjera y cómo valoran el cambio de enfoque metodológico al que se ven expuestas. Tanto en sus diarios como en sus entrevistas las alumnas van tejiendo una red discursiva que nos proporciona información muy valiosa sobre múltiples y muy diversos aspectos de su aprendizaje de lenguas. Si bien es verdad que, siguiendo criterios de riqueza y complejidad de la información suministrada, podríamos haber elegido para su análisis a los doce restantes alumnos de los que habíamos recogido datos, decidimos elegir los datos de siete alumnas por considerarlos especialmente elocuentes. Por otra parte, el objetivo que nos habíamos propuesto de elaborar descripciones densas de los datos (Geertz, 1973; Watson-Gegeo, 1988) hizo imprescindible limitar el ámbito de la investigación y la cantidad de personas estudiadas, para poder realizarlas con la suficiente riqueza de información, profundidad y contextualización.

Dado que el proceso de investigación consistió al mismo tiempo en un proceso de aprendizaje para la investigadora, tal y como señala también Woods (1992), *a posteriori* podemos afirmar que fue de vital importancia disponer de un cierto entrenamiento en los instrumentos de investigación que se aplicaron, así como un periodo de familiarización con todo el proceso de investigación etnográfica. La puesta en práctica de varios estudios piloto, a pesar de su brevedad y reducido alcance, constituyó un excelente campo de pruebas para la aplicación de entrevistas y diarios.

Todos los diarios escritos por los 19 alumnos pasaron por un proceso durante el cual se refinó su categorización temática, elaborando así la lista de dieciséis temas sobre los cuales los alumnos habían reflexionado en mayor o menor medida. Dicho proceso hizo patente que los aprendices ponen a nuestra disposición datos referentes a variables muy diversas que configuran el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, desde aquéllas que se refieren a factores afectivos, como la ansiedad o la motivación, hasta aquéllas otras que tienen que ver con el ámbito cognitivo o metacognitivo, como el uso de estrategias de aprendizaje o la percepción que ellos tienen de sí mismos como aprendices de lenguas, pasando por factores directamente relacionados con el aula de LE, como el papel del profesor y del alumno, contenidos y destrezas, las actividades realizadas en clase y los materiales utilizados. Por tanto, podemos concluir que los alumnos están en condiciones de hacer una reflexión profunda y diferenciada sobre su proceso de aprendizaje de una LE. De la misma forma que reclamaron Færch y Kasper (1987) ya hace bastantes años, nosotros también consideramos que en futuras investigaciones será

importante recoger y analizar datos introspectivos que nos abran la puerta al mundo interior de los alumnos como aprendices de LE y que arrojen luz sobre sus procesos internos de aprendizaje a los cuales, de otra forma, no tendríamos acceso.

Las afirmaciones hechas en torno a la adecuación de los diarios como instrumentos para investigar el pensamiento de los alumnos son igualmente válidas si las aplicamos a las entrevistas etnográficas semiestructuradas que realizamos con los alumnos universitarios y con los profesores de enseñanza secundaria. La interacción que se estableció en ellas es rica y aporta gran cantidad de información, tanto retrospectiva como introspectiva. El hecho de tener una guía de preguntas flexible, pensada como orientación, pero que dejaba la posibilidad de salirse de ella y explorar otros caminos contribuyó a la riqueza de la interacción, tanto con los profesores como con los alumnos, y resultó muy útil para mantener la entrevista como conversación, relajada y en un ambiente de confianza, con un propósito determinado (Burgess, 1988). En este sentido, constatamos que las indicaciones proporcionadas por la bibliografía específica nos resultaron muy útiles (Bisquerra, 1989; Burgess, 1988; Cohen y Manion, 1990; Duranti, 1997; Hitchcock y Hughes, 1995; Kvale, 1996; Mason, 1996; Spradley, 1979; van Lier, 1988; Wenden, 1987).

Siguiendo los principios de la investigación cualitativa (por ejemplo, Colás Bravo y Buendía Eisman, 1994, o Hitchcock y Hughes, 1995) y de la llamada "*grounded theory*" (Glaser y Strauss, 1967), es decir, de la generación cíclica de teoría a partir de los datos que se van obteniendo, elaboramos la guía de las entrevistas con los alumnos después de haber realizado un primer análisis de sus diarios y haber elaborado la categorización temática de los mismos. De esta forma los alumnos pudieron explicar, aclarar, ampliar, puntualizar y matizar la información que aportaban en los diarios, estableciéndose en ocasiones incluso una metarreflexión sobre el aprendizaje de una LE. Al analizar conjuntamente ambas fuentes de datos, diarios y entrevistas, conseguimos una imagen coherente del pensamiento de los alumnos.

Al comienzo de la investigación, la investigadora explicó a Mercedes y Dorleta, las dos profesoras de los dos cursos intensivos de ELE a los que asistían los alumnos investigados los principios generales del enfoque metodológico por el que habíamos optado para este estudio; además, mantuvo un estrecho contacto con ellas a lo largo de todo el curso. A pesar de que las profesoras no tuvieron acceso a los diarios de los alumnos, con el fin de garantizar su anonimato, máxime teniendo en cuenta que al final del curso éstos tenían que superar un examen, el hecho de que estuvieran informadas sobre todo el proceso aseguró la coherencia con dos de los principios básicos de la investigación etnográfica: que sea contextual y que se realice en colaboración con los participantes (Nunan, 1992). El contacto continuo con las dos profesoras y el poder disponer de sus planes de clase facilitaron enormemente la interpretación de los datos de los alumnos dentro del contexto en el que fueron recogidos y propiciaron, por tanto, el mantenimiento de una perspectiva émica, esencial en cualquier investigación etnográfica (Watson-Gegeo, 1988).

Esta comunicación constante con las dos profesoras de los cursos intensivos tuvo también otro efecto, que pertenece al ámbito afectivo y motivacional: al sentirse integradas como participantes en la investigación, se implicaron profesional y personalmente en el proyecto y consiguieron crear condiciones extremadamente favorables de aprendizaje y de reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Mercedes y Dorleta apoyaron de forma continua el proceso de reflexión de los alumnos, que era totalmente nuevo para ellos. En este sentido, se revela como fundamental la colaboración estrecha con los profesores a la hora de investigar procesos de aprendizaje de los alumnos. Esta afirmación incide en el postulado de integrar a los profesores en la investigación del aula, en la "etnografía de la educación" que propone van Lier (1988) o el "trabajo de cooperación con el profesorado" sugerido por Woods (1995).

Además de la comunicación constante con las dos profesoras de los alumnos investigados, fue muy útil establecer desde el principio contacto con éstos. Inmediatamente antes de iniciar el proceso de recogida de datos, la investigadora acudió a las dos aulas de ELE y se presentó a los alumnos, proporcionando informaciones sobre su persona, sobre los principios generales de la investigación y sobre su interés en la misma. Además, ofreció sus datos de contacto con el fin de que los aprendices pudieran dirigirse a ella en caso de dudas a la hora de escribir los diarios. A pesar de que los alumnos no hicieron uso de esta posibilidad, sino que se comunicaron con sus profesoras a tal efecto, esta primera toma de contacto propició un ambiente distendido y agradable al realizar posteriormente las entrevistas. Además, el facilitar la comunicación con las profesoras y con los alumnos implicados formaba parte de la visión del proceso de investigación como acto comunicativo y social, para lo cual era preciso establecer primero "acuerdos comunicativos" (Arnaus y Contreras, 1995).

Una vez hechas estas consideraciones de carácter general sobre el proceso de investigación y los instrumentos empleados en él, pasaremos a discutir con más detalle dichos instrumentos, tanto diarios como entrevistas con los aprendices universitarios de ELE y con los profesores de enseñanza secundaria.

En relación con los diarios comenzaremos explicando el hecho, que puede parecer paradójico, de que el título del presente estudio incluya aprendices masculinos ("estudiantes universitarios alemanes"), pero al final sólo se hayan analizado datos de alumnas. Al principio del proceso de recogida de datos, se presentaron voluntarios 19 alumnos para escribir un diario durante el curso intensivo de ELE en el que iban a participar. De ellos, 17 eran alumnas y 2 eran alumnos. A pesar de que el número de alumnas en esos dos cursos intensivos era sustancialmente mayor que el de alumnos (en los dos cursos había un total de 25 alumnas y 8 alumnos, es decir, un 75,75% de alumnas del total de aprendices), la proporción de aprendices que escribe diarios se decanta claramente del lado de las alumnas (un 89,47% de alumnas del total de aprendices que escribieron diarios). No es nuestra intención aquí desarrollar ningún tipo de análisis estadístico, sino formular la hipótesis de que la escritura de un diario posiblemente no resulte tan atractiva para los alumnos como para

las alumnas, o bien porque consideran que es un documento que no tiene utilidad para ellos, o bien porque piensan que es una actividad que no van a saber llevar a cabo adecuadamente. En esto posiblemente influye también el hecho de que escribir un diario es fundamentalmente una tradición femenina y que, por tanto, para muchas mujeres generalmente constituye una forma de expresar su mundo interior, aunque no hayan escrito hasta entonces todavía ningún diario, como es el caso de cuatro de las siete alumnas investigadas (Córdoba, Cuzco, Salamanca y Tijuana). En un futuro habrá que observar si la creciente proliferación de los llamados *weblogs*, diarios o cuadernos de bitácora publicados en internet por multitud de personas particulares, hará que se extienda la costumbre de escribir un diario, tanto para hombres como para mujeres.

La diferencia de sexos con respecto a la escritura de diarios es un aspecto que no se tematiza en los estudios de diarios, en parte quizás porque algunos de ellos son escritos por una persona, que luego analiza esos datos (Appel, 1995; Bailey, 1980, 1983; Campbell, 1996; Díaz Martínez, 1998; Schumann, 1980) y en parte porque en otros estudios los diarios son usados como parte integrante de algún curso de formación de profesores (véase revisión en Bailey, 1990; Bailey, 1996; Chaudron, 1988; Jarvis, 1992; Porter y otros, 1990; Richards, 1998). Sin embargo, creemos que se trata de un tema importante, puesto que, de confirmarse en otros estudios las dificultades para encontrar aprendices masculinos que escriban diarios, habría que plantearse hasta qué punto el diario es un instrumento de recogida de datos adecuado para aprendices masculinos o si, por el contrario, limita *a priori* la gama de informantes a aprendices femeninos. En este caso, en futuras investigaciones sería preciso diseñar instrumentos que nos permitieran recoger datos reflexivos amplios de los aprendices masculinos de lenguas.

El siguiente paso del proceso de investigación lo constituyen las entrevistas con los diecinueve alumnos que escribieron los diarios. Originalmente, nuestra intención era incluir a los dos varones que habían escrito diario, con el fin de disponer de datos de aprendices masculinos. Sin embargo, a uno de ellos no conseguimos localizarlo para realizar la entrevista. Con el otro sí realizamos la entrevista, pero al final descartamos sus datos para el estudio, puesto que ni su diario ni su entrevista eran lo suficientemente elocuentes. Con una dificultad similar se encuentra Dirks (2000) en su estudio sobre profesores y profesoras de inglés en los *länder* del este de Alemania al buscar informantes con los que realizar una entrevista que ella denomina "autobiográfico-narrativa". Al informar sobre dicho estudio, Caspari (2003) se pregunta si este tipo de entrevista es adecuado para todos los participantes en la investigación o si pueden surgir limitaciones relacionadas con el género o la personalidad de la persona entrevistada. Compartimos la duda de esta autora. Ampliaremos este aspecto de las diferencias discursiva relacionadas con el sexo de la persona entrevistada un poco más adelante, cuando nos centremos en la discusión de las entrevistas. Nuestra intención aquí era aclarar el porqué de no haber investigado aprendices varones.

Con el fin de garantizar el anonimato de los diarios y posteriormente de las entrevistas, se pidió a los alumnos de los dos cursos que eligieran, respectivamente, pseudónimos correspondientes a nombres de países y de ciudades del mundo hispanohablante. Así, por una parte, nos era posible distinguir entre los alumnos que asistían a dos cursos de diferente duración (tres y cuatro semanas) y, por otra, se propiciaba una cierta identificación cultural e incluso afectiva con el pseudónimo. Si bien es cierto que, al no tratarse de nombres propios de personas, se pierde cierto poder de evocación al realizar el análisis de datos y la discusión, queríamos evitar que los alumnos tuvieran que identificarse con un nombre que no era el suyo. Por el contrario, en el caso de los profesores de enseñanza secundaria usamos como pseudónimo su nombre de pila, tras haberle pedido explícitamente a cada uno su consentimiento. Dado que ninguna otra persona de sus respectivos centros o de su entorno cercano iba a tener acceso a sus datos, consideramos que el anonimato queda también asegurado.

Los diarios de los diecinueve alumnos son muy diferentes desde el punto de vista discursivo. La mayoría son muy elocuentes y ofrecen largos pasajes textuales narrativo-argumentativos. Algunos son breves y esquemáticos, y están estructurados en forma de registro de las actividades realizadas en clase. No obstante, consideramos que estas diferencias reflejan en sí mismas la forma en la que los alumnos abordan la reflexión sobre su proceso de aprendizaje. Fieles a nuestro objetivo de que los alumnos escribieran sus diarios de la forma más sincera posible ("*candida*", como sugiere Bailey, 1990), para conferirle un alto grado de credibilidad (Bailey y Ochsner, 1983), y de que incluyeran ideas, comentarios y observaciones referidas a todos los ámbitos de su experiencia y proceso de aprendizaje, no les propusimos que escribieran un diario guiado, como proponen por ejemplo Parkinson y Howell-Richardson (1990), sino que nos limitamos a las ya mencionadas orientaciones generales orales y por escrito. Por otra parte, en el análisis de datos de cada una de las siete alumnas investigadas presentamos las características discursivas de su diario y de su entrevista, con objeto de proporcionar una imagen detallada de cada una y facilitar, de esta manera, una mejor comprensión de los datos.

Con alumnos no habituados a escribir diarios de aprendizaje, como era nuestro caso, consideramos conveniente incidir en las explicaciones iniciales, así como en la orientación continua por parte de las profesoras, en el hecho de que para la investigación es vital contar con la información subjetiva que ellos nos puedan proporcionar sobre su aprendizaje, incluyendo sentimientos, percepciones, valoraciones, etc y no solamente lo que ellos consideran como datos objetivos, que básicamente consisten en las actividades que se han realizado en clase. Es importante insistir en ello, dado que para alumnos estos datos subjetivos no son "científicos" y, por tanto, no los consideran importantes para un estudio. Prueba de ello es que varios alumnos preguntaron a lo largo del proceso de investigación cuál era la utilidad de semejantes datos y cómo era posible llegar a un análisis de los mismos.

Desde el punto de vista práctico, también nos parece importante resaltar que, en el caso de que la escritura del diario se realice de forma totalmente

voluntaria, sin que forme parte de un proceso de formación (como ya mencionamos anteriormente para la formación de profesores) o evaluación del aprendizaje (por ejemplo cuando se elabora un portafolio, como propone Kohonen, 1999), es útil dedicar unos minutos al final de la clase a que los alumnos escriban su diario, aunque no sea diariamente. De esta forma, se garantiza que los alumnos escriban sobre temas y aspectos que acaban de experimentar en el aula, aspecto que también destaca Bailey (1990). Esta misma autora sugiere que cada alumno disponga de tanto tiempo para escribir su diario como la duración de la clase sobre la que escribe. En el marco de un curso intensivo que dura toda una mañana esto no es factible, pero sí el dedicar a ello unos 10-15 minutos al terminar la clase. En el caso de nuestro estudio, algunos alumnos continuaron haciendo anotaciones después de la clase, en su casa o incluso en la biblioteca.

El segundo instrumento de recogida de datos utilizado en esta investigación son las entrevistas realizadas con los profesores de enseñanza secundaria y los alumnos universitarios de ELE. En ambos casos se reveló como muy útil disponer de una guía abierta de preguntas con el fin de fomentar la riqueza de la interacción. En el caso de los profesores esta guía estaba dividida en preguntas relativas a estos cuatro bloques: informaciones generales sobre la vida profesional del entrevistado, experiencia como aprendiz de lenguas, experiencia como profesor y enseñanza mediante tareas.

Además de la experiencia profesional de cada profesor, nos interesaba saber cómo había sido su experiencia como aprendiz de lenguas, puesto que partimos de la base de que esta experiencia incide de manera decisiva en la formación del pensamiento de cada profesor, según señalan Richards y Lockhart (1994) y Bailey y otros (1996) recurriendo al concepto de "*apprenticeship of observation*", introducido por Lortie (1975), que hablaba de 13.000 horas de experiencia como aprendiz que ha experimentado cada profesor desde la enseñanza primaria y que influyen mucho más en sus prácticas docentes que las horas dedicadas a la formación como profesor. El análisis posterior de las entrevistas nos confirmó la importancia de tener en cuenta la experiencia previa de los profesores como aprendices de LE. Los tres profesores muestran una influencia de dicha experiencia en su manera de concebir la enseñanza de la LE: Irmi en su forma de resaltar el aprendizaje a través de la comunicación, Bernhard en su concepción de lengua y cultura como elementos inseparables y, seguramente el caso más extremo, Karl-Heinz con su defensa de la memorización de textos como método óptimo para aprender una LE, precisamente el que puso él en práctica como aprendiz. Por tanto, consideramos importante en futuras investigaciones sobre el pensamiento de los profesores y sus prácticas pedagógicas analizar su autobiografía como aprendices.

En cuanto al aspecto discursivo de las entrevistas con los profesores, merece la pena recordar una vez más que éstos mostraron una actitud extremadamente colaboradora con la entrevistadora y un deseo de aportar la mayor cantidad de información útil para la investigación. No obstante, y sin ánimo de establecer conclusiones generalizables, puesto que ni la cantidad de

entrevistados es representativa en este sentido ni era éste uno de los objetivos de la investigación, sí nos parece interesante subrayar las diferencias de género discursivas que hemos constatado en las entrevistas, y que confirman las que se han descubierto en otros estudios (Tannen, 1994).

Los dos profesores, Karl-Heinz y Bernhard, adoptan un discurso más teórico, bien solicitando definiciones o conceptos por parte de la entrevistadora (Karl-Heinz en el caso de la EMT), bien estructurando de forma esquemática su pensamiento y enumerando factores considerados como importantes (Bernhard cuando habla de los factores que él considera importantes para una clase de LE). Podríamos decir que ambos se recubren de una "capa profesional" al hablar con la entrevistadora. A diferencia de ellos, Irmi, la profesora cuya entrevista hemos analizado, aborda la entrevista de forma más emocional y afectiva, implicándose de forma personal. Esto corrobora la idea de Deborah Tannen (1994) de que las mujeres tienden a ser "*high involvement style speakers*", enfocando los temas desde su perspectiva e implicándose a través de su experiencia personal. Ésta puede ser una de las razones por las que Irmi explica lo que ella hace en el aula con mucho más detalle que Bernhard y Karl-Heinz. De acuerdo también con lo que constata Tannen para las conversaciones entre mujeres, Irmi y la entrevistadora comparten risas con mucha más frecuencia que Karl-Heinz (una vez) y Bernhard (ninguna vez).

En todo caso, compartimos con Tannen el principio de no atribuir juicios de valor a estas diferencias descritas, puesto que también las vemos como diferencias culturales en el discurso de hombres y mujeres, debidas en gran parte a su diferente socialización a través del lenguaje.

En el caso de las entrevistas con los aprendices de ELE, recordemos que, a pesar de que entrevistamos también a un aprendiz varón, al final descartamos sus datos, puesto que no eran lo suficientemente elocuentes. A diferencia de sus compañeras, que se implicaron de forma más activa en la entrevista, ampliaron temas, sugirieron otros, etc, este alumno se limitó a contestar de forma muy escueta cada pregunta que le planteaba la entrevistadora. Insistimos en que no es nuestra intención extraer conclusiones a gran escala de este aspecto, pero sí podemos constatar que apunta en la misma dirección sugerida por Tannen.

Al comparar el discurso escrito (diarios) y oral (entrevistas) de las alumnas investigadas, podemos constatar que hay una correlación entre ambos en lo que se refiere a la facilidad de construcción discursiva. De las siete alumnas cuyos datos analizamos, seis no tienen grandes dificultades en articular su discurso, ni de forma oral ni por escrito. Sólo una de ellas (Salamanca) ha escrito un diario que podríamos calificar de esquemático, es decir, como un registro de lo que se hizo cada día en clase. En la entrevista, es la que más problemas tiene para ordenar y expresar sus ideas. Por otra parte, es la única alumna de las investigadas que atraviesa momentos de marcada ansiedad a lo largo del curso y la que tiene una baja autoestima como aprendiz. Es muy posible que esto incida en su inseguridad en todo lo que se refiera a aprender una LE, para lo cual ella encuentra que no tiene aptitud. Esto nos lleva a

pensar que probablemente la baja autoestima incida incluso en la reflexión que se hace sobre el proceso de aprendizaje, dificultando así su desarrollo y el proceso de aprender a aprender. Por otro lado, es destacable el hecho de que la alumna que construye un discurso, tanto escrito como oral, más complejo y con mayor amplitud de información sobre su proceso de aprendizaje sea Chile, precisamente una alumna que había participado en un seminario sobre técnicas de aprendizaje, lo cual muy probablemente propicia su discurso reflexivo.

Una vez discutidos los diarios y las entrevistas como instrumentos de investigación empleados en este estudio desde el punto de vista de sus características discursivas y de interacción, pasamos a la discusión de las características de los datos que han emergido, centrándonos en los rasgos del discurso de las alumnas cuando reflexionan sobre su proceso de aprendizaje.

Como producto de nuestra revisión del análisis de los datos podemos concluir que los aprendices están en condiciones de hacer una reflexión profunda y que aporta gran cantidad de información al proceso de investigación, conclusión a la que llegan otros estudios dedicados a la reflexión de los aprendices de LE, como por ejemplo Kallenbach (1996), que también investigó aprendices alemanes de ELE, pero en contexto escolar. La cantidad y variedad de los temas que emergieron en los diarios, que resultaron en dieciséis categorías después de refinar varias veces las que iban surgiendo, da fe de que los aprendices son capaces de reflexionar y construir un discurso *motu proprio* sobre múltiples aspectos que forman parte de su proceso de aprendizaje, desde temas como la motivación o la ansiedad hasta otros como el material usado en el aula, pasando por el papel del profesor o las destrezas lingüísticas.

En este sentido, es importante que la reflexión de los aprendices no es abstracta, sino que tiene lugar a partir de una situación concreta de aprendizaje y enseñanza, desde la cual se plantean preguntas e intentan darles respuesta. Incluso cuando las preguntas de la entrevista no se refieren directamente al curso de ELE en el que han participado, las alumnas de nuestro estudio se refieren inmediatamente a dicho curso. Esto no es en modo alguno de extrañar si tenemos en cuenta que la metacognición sobre el proceso de aprendizaje se sitúa siempre en un contexto situacional muy concreto ("*situated cognition*", Wenden, 1996a). Creemos relevante resaltar que la reflexión de los aprendices se alimenta básicamente de sus percepciones sobre el proceso de aprendizaje y constituye el "contexto mental" (Tudor, 2002: 2) que es el que da significado para ellos a los conceptos de enseñanza y aprendizaje.

Al contextualizar el pensamiento de las alumnas estudiadas, podemos establecer dos puntos de referencia fundamentales, a los cuales recurren una y otra vez cuando articulan su discurso: el curso de ELE, de forma mucho más frecuente, y su aprendizaje escolar de LE, sobre todo cuando desean establecer una comparación de lo que han experimentado en el curso de ELE. Podemos considerar que su experiencia escolar constituye su punto de partida como aprendices de LE y marca de forma notable sus biografías como tales.

Otro rasgo relevante del discurso de las alumnas es que éstas están en condiciones de conceptualizar y expresar sus ideas en forma de metáforas visualmente potentes y muy explicativas. También Kallenbach (1996) llega a esta conclusión y considera las metáforas utilizadas por los alumnos como definiciones implícitas de conceptos. En nuestro caso podemos poner los siguientes ejemplos de metáforas empleadas por las alumnas investigadas:

- "Barreras gramaticales" ("Grammatikschranken", Córdoba), que obstaculizan la comunicación.
- "Enseñanza viva" ("lebendiger Unterricht", Cuzco), cercana a la vida real y a lo que necesitamos en ella para comunicarnos.
- "Juego de mecano" ("Baukastensystem", Cuzco), que alude al sistema formal de la lengua.
- "Lucha por la supervivencia" ("Überlebenskampf", Chile), para referirse a las situaciones de comunicación auténticas y, por tanto en su opinión, a la EMT.
- "Química" ("Chemie", Chile), refiriéndose a la gramática como sistema que se va construyendo, como parte "técnica" de la lengua.
- "Nadamos entre mil islas inconexas" ("wir schwimmen zwischen tausend unzusammenhängende Inseln", Chile) para describir su percepción sobre el primer día de clase según el enfoque de la EMT.
- "Estructuras vivas" ("lebendige Strukturen", Bolivia), que representan las estructuras de pensamiento y culturales propias de una lengua.

Por medio de estas metáforas, las alumnas conceptualizan diversos aspectos de su aprendizaje de LE. En el caso de Córdoba es la ansiedad que, aunque de bajo nivel, puede llegar a sentir con una enseñanza orientada según un enfoque de carácter estructuralista, pero en el caso de las otras tres alumnas es una manera de conceptualizar lo que para ellas es la lengua. Cuzco y Chile distinguen entre dos vertientes fundamentales de la misma: el sistema formal, que funciona como un sistema cuyos elementos se van ensamblando, y la función comunicativa de la misma, que es la que la acerca a su uso en la vida real. Bolivia combina ambos elementos en una misma metáfora, puesto que para ella la lengua está íntimamente unida a la cultura que representa y a la estructura de pensamiento modelada por ella.

Como hemos señalado anteriormente, algunos autores han hecho ya hincapié en el estudio de la metáfora como instrumento de conceptualización. Hemos citado también a Ricoeur (1975), para el que la metáfora es un uso dinámico de la lengua que se mueve entre dos conceptos, y a Lakoff y Johnson (1980), que trataron la metáfora como forma de relacionar lenguaje y pensamiento. La metáfora no es simplemente una cuestión relativa al lenguaje, sino a los procesos del pensamiento humano, y, desde este punto de vista, nos parece relevante considerar las metáforas utilizadas por las alumnas investigadas, ya que son un reflejo de cómo conciben y conceptualizan ellas el proceso de aprendizaje de una LE. Si bien no está totalmente clara la relación entre el uso de ciertas metáforas y las creencias de un aprendiz, parece claro que las metáforas estén influidas por la cultura de aprendizaje en la que dicho aprendiz se encuentre (Cortazzi y Jin, 1999).

En el caso de las alumnas investigadas en nuestro estudio, es interesante el hecho de que dos de ellas, Cuzco y Chile, consideren que una lengua tiene dos vertientes, que podríamos denominar de forma simplificada como "gramática" y "comunicación", a pesar de que ambas valoran expresamente el aprendizaje de la comunicación en situaciones comunicativas auténticas. No es extraño, ya que el mundo de la "gramática" y el de la "comunicación" han estado durante largo tiempo disociados (y en muchos casos siguen estándolo), puesto que se ha considerado (y frecuentemente se continúa haciéndolo) que primero es necesario aprender a manejar el sistema formal de la lengua para poder después comunicarse en ella. En este sentido, el postulado del enfoque comunicativo y de la EMT referente a que una lengua se aprende comunicándose en ella, así como los principios operativos de la gramática comunicativa pueden causar conflictos con las creencias de los aprendices. Consideramos interesante el hecho de que la alumna que funde ambas vertientes y habla de "estructuras vivas" (Bolivia) haya crecido en un entorno bilingüe (alemán y lengua de signos). Posiblemente, en su conceptualización del proceso de aprendizaje de la lengua, ella pone el énfasis en el aprendizaje naturalístico, mientras que las otras lo sitúan en un contexto instruccional.

Como último rasgo del discurso de las alumnas nos centraremos en lo que consideramos una patente influencia del discurso profesionalizador en el que están inmersas. Como ya hemos mencionado, las alumnas de ELE investigadas realizan diferentes tipos de estudios: Ciencias Empresariales (Córdoba y Chile), Ciencias Económicas (Bolivia) Filología (Cuzco y Perú), Geografía (Salamanca) y Pedagogía especial para discapacitados psíquicos (Tijuana).

Chile y Bolivia presentan rasgos del discurso profesionalizador vigente en el ámbito de la economía, sobre todo en el sentido de que conciben el aprendizaje de una LE como un reto continuo que hay que superar, con exigencias que es necesario afrontar. Las dos valoran el aprendizaje activo, caracterizado por el dinamismo, la variedad de actividades, la acción, la flexibilidad y la capacidad de adaptación a situaciones comunicativas imprevistas. Es un aprendizaje orientado a la consecución de objetivos y la resolución satisfactoria de problemas que van surgiendo. Cuzco estudia Filología con orientación a la formación de profesores (*Lehramt*), por lo que es muy consciente del aula como espacio de aprendizaje y enseñanza. Es muy consciente del papel de los alumnos y la profesora como integrantes del aula y su grado de identificación con la profesora es alto; a veces, hasta se imagina en su lugar. No es de extrañar que la metáfora con la que podemos considerar que conceptualiza su experiencia de aprendizaje en el aula de ELE sea una referida a la enseñanza, más que al aprendizaje: "enseñanza viva" ("lebendiger Unterricht"). Tijuana, estudiante de Pedagogía especial para discapacitados psíquicos, pone especial énfasis en la necesidad de una atmósfera distendida de aprendizaje en el aula y la importancia de poner en práctica estrategias de aprendizaje adecuadas y variadas. Esta alumna es especialmente consciente de los problemas de aprendizaje y del ámbito de "aprender a aprender", y considera que el profesor tiene una responsabilidad pedagógica en este sentido, incluso a nivel universitario.

Podemos concluir que la influencia del discurso profesionalizador de las especialidades estudiadas por las alumnas se hace patente en los casos en los que dicho discurso tiene cierta relación con alguno de los aspectos del aprendizaje de ELE que están experimentando: el enfoque en el cumplimiento de objetivos y resolución de problemas, es decir, enfoque orientado a la acción, al igual que en la EMT, en el ámbito de la economía; el énfasis en la enseñanza, en el caso de la alumna que se está formando como profesora de secundaria; el énfasis en el aprendizaje, en el caso de la alumna que se está formando como profesora de futuros alumnos con problemas de aprendizaje. En estos casos, las alumnas no se pueden liberar de la forma de entender y conceptualizar la experiencia de aprendizaje que han adquirido en el contexto de aprendizaje dominante en el que se encuentran.

Tras esta discusión de los aspectos que consideramos relevantes del diseño de investigación y corpus de datos, pasamos a continuación a discutir el pensamiento de los alumnos con relación a cómo aprenden una LE, tanto sobre su forma de abordar el proceso de aprendizaje, como a los factores y elementos que inciden en él y a la metarreflexión que realizan. Al final incluimos la discusión sobre la percepción de cambio que presentan los alumnos, enfrentados a una EMT.

8.2. PENSAMIENTO DE LOS ALUMNOS EN RELACIÓN CON SU APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

En esta parte central de la discusión dedicaremos nuestra atención a los siguientes ámbitos: el pensamiento de los aprendices sobre su proceso de aprendizaje y sobre lo que consideran que es aprender una lengua, su pensamiento en torno a contenidos, destrezas y materiales implicados en su aprendizaje y, brevemente, la metarreflexión que realizan en el marco de la escritura de sus diarios durante los cursos de ELE en los que participan. A modo de introducción, comenzamos con una discusión general sobre la mayor o menor recurrencia de los temas que tratan los alumnos en sus diarios, ya que consideramos que este aspecto puede arrojar luz sobre sus creencias sobre en qué consiste aprender una lengua.

Como ya hemos expuesto de forma detallada en el capítulo dedicado al diseño de la presente investigación, al realizar el análisis de los diecinueve diarios escritos por los aprendices de LE mediante una categorización temática que fue refinada una y otra vez, emergieron dieciséis temas, a los que iremos refiriéndonos sucesivamente a lo largo de esta discusión. Como se trataba de una reflexión libre, sin ninguna imposición de temas o estructuración previa de los mismos, no todos los alumnos trataron todos los temas (recordemos que los diarios fueron escritos por alumnas y alumnos; por eso utilizamos el masculino genérico). Por tanto, consideramos que, observando las categorías que aparecen con mayor o menor frecuencia, sabremos más sobre aquello en lo que se fijan los alumnos, aquellos temas y aspectos relacionados con su proceso de aprendizaje que más les preocupan o de los que son más conscientes. En una investigación para la cual hemos optado claramente por una metodología cualitativa de enfoque etnográfico, no es nuestra intención realizar un tipo de análisis cuantitativo, sino constatar cuáles de esos temas están más presentes en la reflexión espontánea de los aprendices, porque serán los que posiblemente nos aporten más información sobre cómo abordan los alumnos el proceso de aprendizaje y los que actúen como filtro ante su percepción del mismo.

Todos los alumnos que escribieron un diario trataron el tema que se refiere a su experiencia de aprendizaje en el aula, la motivación y la ansiedad. Esto es perfectamente comprensible si consideramos que, como ya hemos señalado, los alumnos no realizan una reflexión abstracta, sino a partir de una experiencia concreta de aprendizaje a la que se refieren implícita o explícitamente, de acuerdo con el concepto de "*situated cognition*" (Wenden, 1996a). Además, el diseño de nuestra investigación tenía como objetivo precisamente la reflexión de los alumnos sobre el curso de ELE que estaban realizando.

Todos los alumnos menos uno abordan en su diario el tema de la gramática. Esta circunstancia nos parece significativa y, a nuestro juicio, puede tener dos interpretaciones, que no necesariamente se excluyen mutuamente, sino que muy posiblemente se potencian. Por una parte, parece ser un aspecto del aprendizaje de una LE que preocupa a los alumnos especialmente y por eso se fijan prioritariamente en él. Por otra, a partir de sus experiencias previas de

aprendizaje de lenguas, fundamentalmente su aprendizaje escolar, ellos se han acostumbrado a ver el aprendizaje de una lengua a través del prisma de la gramática. Su experiencia les dice que lo importante de una lengua, lo que hay que aprender, es la gramática. Lo demás puede ser complementario o incluso accesorio, pero la gramática es el centro. La gramática se entiende como el sistema formal de la lengua en sentido restringido, es decir las formas que constituyen dicho sistema. Ampliaremos estas reflexiones más adelante, cuando nos ocupemos de la discusión de cada uno de los temas surgidos en los diarios.

Una gran mayoría de alumnos, concretamente dieciséis, tratan dos temas que, en su concepción de lo que es aprender una LE, van unidos: el trabajo individual y autoaprendizaje y el aprendizaje del vocabulario. En el primero de los casos se refieren básicamente al trabajo que tienen que realizar en casa de forma complementaria a las clases, es decir, a los "deberes". Son plenamente conscientes de que el trabajo individual es un elemento necesario que ellos tienen que aportar para aprender una LE. El segundo tema, el aprendizaje del vocabulario, va unido al anterior en tanto en cuanto ellos consideran que estudiar y aprender el vocabulario nuevo es uno de los trabajos individuales más importantes que tienen que hacer como aprendices de LE. La ansiedad por no haber estudiado lo suficiente el vocabulario nuevo que va surgiendo en cada clase es un tema recurrente en los diarios de los aprendices durante el curso de ELE.

A juzgar por la frecuencia de aparición de estos temas en los diarios de los alumnos, podemos concluir que, para éstos, los pilares del aprendizaje de una lengua extranjera son la gramática y el vocabulario. A la misma conclusión llega Kallenbach (1996) en su investigación sobre escolares alemanes alumnos de ELE. No es de extrañar si volvemos la mirada a los profesores de enseñanza secundaria que hemos investigado. En el caso de Karl-Heinz, el profesor de más experiencia, tanto "gramática" como "vocabulario" fueron elegidas palabras clave en el análisis de sus datos, por la recurrencia que presentan en su discurso. Por otra parte, tanto para Irmi como para Bernhard, la gramática y el vocabulario son aspectos cuyo aprendizaje es inevitable. Para Irmi son la base del posterior aprendizaje (I94) y para Bernhard constituyen lo que él llama "trabajo clásico" (B14), en contraposición al "trabajo creativo", orientado hacia la comunicación. Recordemos que, no obstante, tanto Irmi como Bernhard se declaran partidarios de una enseñanza de signo comunicativo en sus clases.

Numerosos alumnos (quince en total) tratan los temas relacionados con las actividades realizadas en el aula y con lo que hemos denominado "factor humano", es decir, las personas implicadas en los procesos que se desarrollan en el aula. La frecuencia de la aparición del tema relativo a las actividades realizadas es fácilmente justificable, puesto que muchos alumnos utilizan el diario como registro de lo que se hace en el aula. Sin embargo, los alumnos no suelen posicionarse ante estas actividades, muy probablemente porque no están acostumbrados a reflexionar ni a opinar sobre ellas. Desde la perspectiva de los alumnos, su función es participar en lo que propone el profesor y aportar

esfuerzo y trabajo por su parte. En cuanto al "factor humano", la reflexión de los alumnos se centra básicamente en el profesor, que parece desempeñar un papel notablemente más importante que los compañeros de clase. Los alumnos reflexionan y escriben sobre el profesor, no tanto como profesional de la enseñanza, sino sobre todo como persona.

Otros temas bastante frecuentes en la reflexión de los alumnos son:

- Las destrezas receptivas (reflexionan sobre él catorce alumnos), sobre todo la comprensión auditiva, que a veces les plantea dificultades.
- El uso de material y medios en la clase (también catorce alumnos), consistente con la idea de que los alumnos prefieren una clase con variedad de actividades. Ellos consideran que los medios aportan variedad al aula.
- El estadio del propio proceso de aprendizaje (sobre él escriben trece alumnos), que se convierte en indicador de ansiedad cuando creen no avanzar o de motivación cuando escriben sobre los progresos que hacen. Está relacionado con el estado de ánimo a lo largo del curso, pero también con la autoestima como aprendiz de cada alumno.
- Cómo se aprende (este tema surge en los diarios de trece alumnos); los aprendices se refieren sobre todo a técnicas de aprendizaje, posiblemente porque éste es un aspecto más "concreto" y más "palpable" de reflexión. Es decir, no es una reflexión abstracta, sino que los alumnos cuentan por escrito lo que hacen concretamente para aprender y para practicar determinados aspectos.

Los temas que hemos comentado hasta ahora son aquéllos sobre los que los alumnos reflexionaron con mayor frecuencia en sus diarios. Entre estos temas y los menos tratados hay una diferencia considerable en cuanto a su recurrencia, lo que nos hace pensar que éstos últimos, en el planteamiento concreto de esta investigación, desempeñan un papel menos importante en la reflexión espontánea y no guiada de los alumnos con respecto a su forma de abordar el aprendizaje de una LE. Consideramos esta información de interés, puesto que, como también señala el antropólogo Bloch (1998), para conocer mejor el pensamiento de las personas, no sólo es importante averiguar aquello que dicen, sino que también es significativo lo que no dicen.

De los diecinueve alumnos que escribieron un diario, sólo ocho reflexionaron sobre la interacción oral. Decimos "sólo", porque en las entrevistas que se realizaron posteriormente, queda patente que consideran que "hablar" es una actividad muy importante para aprender una lengua. Sin embargo, se refieren a "hablar" como mera práctica de la lengua, y no como auténtica comunicación de significados, sentimientos, etc.

Hay tres temas que aparecen en los diarios de siete alumnos: contenidos culturales, fonética y pronunciación y expresión escrita. Excepto para algunos aprendices (por ejemplo, Bolivia), aprender lengua no significa necesariamente aprender cultura. Por otro lado, el ámbito de la fonética y la pronunciación no parece ser un tema que preocupe especialmente a los alumnos, ya que perciben el español como una lengua fácil de pronunciar. Por último, la

expresión escrita es para ellos una destreza que les resulta útil como práctica de la lengua, pero no la perciben como destreza para comunicarse.

Algo menos de un tercio de los alumnos que escribieron un diario (concretamente seis) reflexionan sobre sus experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas. Podemos considerar que no son muchos, pero no es de extrañar, si tenemos en cuenta que el diario se refiere a la experiencia inmediata de aprendizaje durante el curso de ELE en el que están participando los alumnos en esos momentos y porque es necesaria una reflexión más profunda para comparar esa experiencia con otras anteriores. Al escribir sobre experiencias anteriores, los alumnos suelen recordar inmediatamente su experiencia escolar como punto de referencia, el otro ejemplo del que disponen de enseñanza instruccional en su propio país.

Por último, el tema menos recurrente en los diarios de los alumnos es la reflexión sobre el propio diario de aprendizaje que estaban escribiendo (cuatro alumnos). Para aprendices poco acostumbrados a reflexionar de esta forma sobre su proceso de aprendizaje, es difícil llevar a cabo una metarreflexión.

Una vez que hemos realizado este repaso de los dieciséis temas que emergen en los diarios de los alumnos, examinando su recurrencia, pasamos a la discusión de cada uno de ellos. Son los siguientes: actividades realizadas en el aula y posicionamiento de los alumnos ante ellas; experiencia de aprendizaje en el aula, motivación y ansiedad; experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas; progresos hechos y estadio del propio proceso de aprendizaje; estrategias de aprendizaje y cómo se aprende; trabajo individual y autoaprendizaje; el "factor humano", es decir, formas de organización social en el aula, percepción del papel del profesor, percepción y valoración de la interacción por parte de las alumnas; contenidos culturales; gramática; vocabulario; fonética y pronunciación; destrezas receptivas, es decir, comprensión auditiva y comprensión lectora; interacción oral; expresión escrita; uso de material y medios en el aula; reflexión sobre el propio diario de aprendizaje.

Como ya explicitamos en el capítulo dedicado al análisis de datos, nos interesa especialmente el posicionamiento de las alumnas investigadas con respecto a las actividades que realizan en el curso de ELE al que asisten. Para ellas es importante que en el aula se realicen actividades muy variadas, que la clase sea amena y no monótona. Es ésta una idea que comparten los alumnos de secundaria (Kallenbach, 1996) y de la que algunos profesores son plenamente conscientes, por ejemplo, Irmi, que considera que es necesario aplicar diferentes actividades y procedimientos en el aula, que ella llama "métodos" (135), con el fin de acercarse a la diversidad del mundo fuera del aula.

Las alumnas investigadas valoran positivamente las actividades que suponen un cierto esfuerzo, pero que consideran como comunicativas y no como mera repetición de formas lingüísticas. No son partidarias de los ejercicios tipo *drill*, aunque Cuzco los considera necesarios en los primeros estadios de aprendizaje, con el fin de automatizar ciertas estructuras. Podemos establecer

un claro contraste entre Salamanca, la alumna que menor grado de autoestima como aprendiz y mayor nivel de ansiedad muestra a lo largo del curso y que prefiere actividades más guiadas que le ayuden a "grabar" contenidos en su memoria y Chile, una alumna altamente motivada para la cual el aprendizaje de ELE es un reto que ha de afrontar y superar, que prefiere las actividades más libres por considerarlas más comunicativas.

Hemos podido constatar que el objetivo de las alumnas es aprender a comunicarse en la lengua que están aprendiendo; por tanto, valoran las actividades que, a su juicio, las conduzcan a ese fin. Además, asocian un aprendizaje comunicativo con un aprendizaje activo. Las alumnas que prefieren un aprendizaje activo, como Córdoba, Cuzco, Chile, Tijuana o Perú, son partidarias de actividades que les exijan, que tengan un cierto grado de dificultad, que no sean demasiado guiadas y fomenten la expresión libre y la comunicación, que sean amenas y no monótonas y que hagan que se impliquen. No sólo es que les guste más realizar este tipo de actividades, sino que las consideran más efectivas.

Hay alumnas (Cuzco, Chile y Tijuana), que incluso perciben como negativo el retorno a ejercicios de tipo estructural, porque, a su modo de ver, no les reportan ningún beneficio. No podemos dejar de transcribir una comunicación personal de Mercedes, una de las dos profesoras de los cursos de ELE, que consideramos significativa para entender este proceso: "*Cuando los hacés listos, no quieren más ser burros.*" (Mercedes es uruguaya, de ahí el uso de "hacés"). De esta forma, la profesora se refiere precisamente al hecho de que, cuando los alumnos se han acostumbrado a las actividades de carácter comunicativo que cubren sus expectativas, ya no desean volver a las de corte estructural.

La única alumna que declara preferir ejercicios tipo *cloze* es Salamanca (S41), alegando que son los que ya hacía en la escuela. Creemos que su baja autoestima como aprendiz y su consideración de que carece de aptitud para aprender lenguas desempeñan un papel fundamental en este sentido: como no se atreve a asumir riesgos y a abordar el aprendizaje de una LE con confianza en sí misma, se siente más segura realizando las actividades que ya conoce y con las que tiene amplia experiencia.

Por tanto, podemos afirmar que el objetivo de las alumnas investigadas es aprender la lengua para comunicarse en ella; por eso desean realizar actividades que las conduzcan a ello. Aceptan las actividades tipo *drill* sólo en niveles iniciales y en ámbitos muy concretos, con el fin de automatizar determinadas estructuras, pero consideran que las actividades cercanas a las situaciones reales de comunicación son más efectivas y más motivadoras. Una falta de autoestima como aprendiz puede causar que la alumna tenga una actitud conservadora y prefiera actividades como las realizadas en la escuela.

La reflexión de las alumnas sobre su experiencia de aprendizaje, su motivación y su ansiedad en el curso de ELE es muy amplia y aporta gran cantidad y profundidad de información. Ellas valoran la experiencia de aprendizaje durante

ese curso de forma muy positiva debido principalmente a estos factores: una atmósfera de aprendizaje agradable y distendida, profesoras motivadoras, buena relación con los compañeros, variedad de actividades y medios, trabajo en parejas y en grupos y necesidad de hablar en clase. Cuzco denomina esta enseñanza "enseñanza viva" ("lebendiger Unterricht", C81) y la localiza en el polo opuesto de sus estudios para formarse como profesora de secundaria. En varios momentos de la entrevista compara el curso de ELE con su carrera de Filología francesa y expresa su entusiasmo por el primero y su decepción por la segunda (C12 y C13). El tipo de enseñanza que pone en práctica su profesora de ELE se aproxima mucho más a la visión comunicativa que ella tiene de la lengua y satisface su objetivo de aprender para comunicarse y por medio de la comunicación.

El análisis de los datos sugiere que la creación de una buena atmósfera de aprendizaje en el aula es una condición importante; el caso más claro en este sentido es Tijuana, que explicita su necesidad de sentirse bien en clase (T14). No en vano Ribé y Vidal (1993) comienzan su libro sobre trabajo por tareas y por proyectos con un capítulo dedicado a cómo crear una buena atmósfera en el aula.

Un factor que seguramente contribuye a facilitar una atmósfera de aprendizaje favorable es el formato de los cursos intensivos. A lo largo de tres o cuatro semanas, a razón de una mañana completa de trabajo en el aula cada día, se propicia el establecimiento de relaciones muy estrechas entre los alumnos y el profesor y los propios alumnos entre sí. Por otra parte, estos cursos se ofrecen siempre en periodo no lectivo, por lo que los alumnos suelen tener menos carga de trabajo en sus respectivos estudios y pueden concentrarse más en aprender la LE. Es muy probable que la situación hubiera sido muy diferente si hubiéramos realizado esta investigación en el marco de un curso semestral, el otro formato de curso que ofrece el departamento, es decir, en periodo lectivo a razón de dos clases semanales de 90 minutos cada una.

A pesar de que el ritmo del curso es rápido y requiere un considerable esfuerzo personal por parte de los aprendices, esto no es obstáculo para que todas las alumnas, sin excepción, valoren muy positivamente su experiencia de aprendizaje. Por lo tanto, se revela como fundamental la necesidad de crear una atmósfera distendida, carente de factores de ansiedad y que propicie las relaciones personales alumno-alumno y alumno-profesor. Todos estos factores revierten directa y positivamente en la motivación de las alumnas. El centro motor que regula todos estos factores es, según las alumnas, la figura del profesor, que discutiremos más adelante.

Por lo tanto, podemos concluir que una atmósfera de aprendizaje distendida y percibida como agradable no sólo constituye un importante factor de motivación, sino que puede compensar elementos de ansiedad como pueden ser un ritmo rápido de aprendizaje o incluso bajo nivel de autoestima, como es el caso de Salamanca.

Llama la atención la notable discrepancia que existe entre la gran importancia que las alumnas conceden a la atmósfera de aprendizaje como factor afectivo y el hecho de que, de los tres profesores de secundaria investigados, sólo la profesora, Irmí, haga hincapié en este tema. Con sólo tres profesores investigados, no pretendemos extraer conclusiones representativas, pero sí consideramos que sería interesante, en futuras investigaciones, profundizar en las hipótesis ya existentes sobre las diferencias de estilo de enseñanza entre profesores y profesoras, tal y como ya apuntan algunos estudios como Häuptle-Barceló y Glaser (1996) o Kahlke (1996), en el sentido de que las profesoras están más preocupadas por crear una atmósfera acogedora y agradable para los alumnos que sus compañeros masculinos.

Un elemento interesante con respecto a la experiencia de aprendizaje de las alumnas es su percepción del ritmo de la clase. Sólo una alumna, Cuzco, percibe el ritmo a veces como algo lento, lo cual le causa ansiedad. Como ya hemos señalado, Cuzco se está formando como profesora de francés; sus buenos conocimientos de esa lengua y su experiencia como aprendiz seguramente le facilitan el aprendizaje de ELE. Otras alumnas, como Salamanca, Chile, Bolivia o Perú, perciben el ritmo de la clase en ocasiones como muy rápido y esto les llega incluso a causar cierta ansiedad. Sin embargo, se dan cuenta de que, a pesar de esa percepción suya, son capaces de seguirlo (por ejemplo, Bolivia o Perú), constatando, además, éxito en su aprendizaje. Pensamos, por lo tanto, que se trata más bien de una percepción de las alumnas que posiblemente tiene que ver con el hecho de que, al ser la EMT un enfoque nuevo para ellas, no están acostumbradas a determinadas formas de secuenciar actividades y contenidos y a ciertos procedimientos de aula. Por lo tanto, pueden prever en menor grado lo que ocurre en el aula y poner en práctica menos facetas de su experiencia escolar de aprendizaje de una LE. Consideramos que un ejemplo de esta desorientación de las alumnas en cuanto a la forma de secuenciar actividades en el aula de EMT es la metáfora que emplea la alumna Chile en su diario de aprendizaje el primer día del curso intensivo de ELE: "Nadamos entre mil islas inconexas" ("Wir schwimmen zwischen tausend unzusammenhängende Inseln").

Ya hemos mencionado la necesidad de hablar en clase como elemento que, según las alumnas, contribuye a su valoración positiva de la experiencia de aprendizaje en el curso de ELE. En este sentido, y al tratarse la EMT de un enfoque de carácter comunicativo, consideramos interesante el concepto de "voluntad de comunicarse" (*WTC* o *willingness to communicate*). Según MacIntyre y Charos (1996), la voluntad de comunicarse, aplicada a la LE, está determinada por dos parámetros: la percepción que tiene el aprendiz de su nivel de dominio de la LE y su falta de temor a hablar. Además, un aumento de las oportunidades de usar la LE influye directamente en la voluntad de comunicarse de un aprendiz. Un aprendiz con una alta *WTC* (Córdoba, Perú) valorará más positivamente la experiencia de aprendizaje en un aula en la que se trabaja según la EMT y se adaptará mejor a ella que un aprendiz con un nivel bajo de *WTC* (Salamanca). La correlación más fuerte se da entre la voluntad de comunicarse en LE y la percepción de la propia competencia comunicativa (MacIntyre, Baker, Clément y Donovan, 2002). Según estos

autores, cuanto menor sea el grado de ansiedad, más alto será el nivel de competencia comunicativa percibido por el aprendiz. Por tanto, podemos afirmar que un alto nivel de autoestima y un bajo nivel de ansiedad no sólo propician una alta *WTC* y una sensación de logro en el aprendizaje, sino una mejor adaptación a la EMT.

En resumen, consideramos que los siguientes factores individuales facilitan la adaptación del aprendiz a la EMT y su consideración como un enfoque que le facilita una experiencia de aprendizaje positiva: alto grado de autoestima y de tolerancia a la ambigüedad, percepción favorable de la propia competencia en la LE y cierta capacidad de toma de riesgos. Son éstos, por tanto, rasgos que sería necesario fomentar en los aprendices dentro del ámbito de aprender a aprender, comenzando ya en la enseñanza escolar.

Los dos factores relacionados con la experiencia de aprendizaje que emergieron de los diarios de las alumnas y que vamos a discutir a continuación son la motivación y la ansiedad. En cuanto a la motivación, hemos de tener en cuenta que todas las alumnas asisten voluntariamente al curso, por lo que podemos partir de una motivación preaccional (Dörnyei, 2001b) y una actitud favorable ante la lengua española y/o ante sus hablantes. En la mayoría de los casos, la motivación de las alumnas se basa en un interés puramente personal, es decir, que ellas conceden importancia al "valor intrínseco" de aprender una lengua (Dörnyei, 2001a). Solamente Chile declara haber recibido una recomendación para aprender ELE como factor importante para decidirse a participar en el curso. No es extraño en este caso que la motivación más fuerte no parta de ella misma, sino del exterior, teniendo en cuenta que esta alumna considera que tiene poca aptitud para aprender una lengua.

No obstante, una experiencia de aprendizaje claramente positiva y una motivación preaccional no parecen ser suficientes para garantizar la permanencia de las alumnas en los cursos de español hasta llegar a niveles superiores. A pesar de la falta de cifras oficiales, puesto que prácticamente no se realiza investigación en este campo, es un dato conocido que numerosos alumnos abandonan los cursos de LE de los centros de lenguas de las universidades alemanas (*Sprachenzentren*) después de los niveles iniciales. Ante este hecho se plantea la cuestión de cómo asegurar la continuidad, y las respuestas suelen darse a nivel institucional o curricular, por ejemplo proponiendo integrar los cursos de lenguas en el currículum de otras disciplinas o reconocer cierto número de créditos por dichos cursos o incluso introducir tasas de matrícula. Se supone que, de esta forma, los alumnos universitarios estarían dispuestos a dedicarle más tiempo al aprendizaje de una LE y valorarían más la oferta de cursos.

Sin embargo, en nuestro intento de proponer una respuesta a esa cuestión, pensamos que es interesante acercarnos a Chile, la alumna de mayor continuidad en su aprendizaje de ELE, que completó los cursos de todos los niveles, siguió con una formación complementaria en lengua y cultura de los países hispanohablantes e incluso realizó una estancia de estudios en España. Nos parece significativo el hecho de que Chile presente una motivación que se

sustenta en varias bases, tanto de orientación integrativa como instrumental; además, la alumna tiene en cuenta el valor intrínseco de aprender una LE y alude también a motivos de carácter familiar. Su motivación es un constructo dinámico que ella se encarga de cuidar de forma activa. Su experiencia de aprendizaje durante el curso de ELE puede ser considerada como una "experiencia de flujo" (Csikszentmihalyi, 1990). Por otra parte, es receptiva a la lengua meta y a sus hablantes y su cultura, a la profesora como persona, a la forma de enseñar de la profesora, al contenido del curso, a los materiales didácticos (excepto al manual como medio de autoaprendizaje), a tener éxito en su proceso de aprendizaje y a la idea de comunicarse con otros. Es decir, todos los aspectos de la receptividad mencionados por Allwright y Bailey (1991), excepto la receptividad ante los compañeros, pero ante éstos experimenta una competitividad positiva que le sirve de estímulo en su proceso de aprendizaje (Bailey, 1983). Además, tiene curiosidad en aprender la LE y todos sus aspectos, como una forma del "*spirit of exploration*" del que hablaba van Lier (1996), en torno al cual podemos situar dos metáforas que emplea esta alumna: "lucha por la supervivencia" ("Überlebenskampf") y la ya mencionada "nadamos entre mil islas inconexas" ("wir schwimmen zwischen tausend unzusammenhängende Inseln").

Por lo tanto, sugerimos que la continuidad y persistencia (Williams y Burden, 1997) en el proceso de aprendizaje se basan en factores en torno a la motivación del alumno, teniendo en cuenta que pueden ser factores muy diversos pero que han de implicar siempre que el aprendiz sea consciente de que él es el responsable de mantener su motivación de forma activa. Cuanto más amplio sea el espectro de factores motivacionales, más se facilitará la persistencia en el aprendizaje. Todo este proceso puede ser potenciado por parte institucional proporcionando al alumno una "experiencia de flujo" (Csikszentmihalyi, 1990) en su aprendizaje, en la que todos los elementos que intervienen en el aula son importantes, y, de forma esencial, como veremos más adelante, el profesor.

La motivación va unida a la necesidad de logro en el aprendizaje, pero la percepción de logro está relacionada con el grado de autoestima. Una alumna como Salamanca, con bajo nivel de autoestima, no percibe éxito en su aprendizaje. Esto afecta a su motivación y a su implicación personal en el proceso de aprendizaje. Las alumnas como Córdoba, Cuzco, Chile, Bolivia o Perú, que disponen de un nivel más alto de autoestima, tienden más a percibir éxito en su aprendizaje. Esto influye positivamente en su motivación, pero también en los recursos y estrategias que activan para facilitar su proceso de aprendizaje.

Otro concepto directamente relacionado con la motivación es la receptividad. Recordemos que la receptividad consiste en un estado de mente y que las personas receptivas son aquellas que están abiertas a la experiencia de convertirse en hablantes de otra lengua (Allwright y Bailey, 1991). Podemos considerar que Córdoba, Cuzco, Chile, Tijuana, Bolivia y Perú son alumnas receptivas. Córdoba, Cuzco y Bolivia son receptivas a la lengua meta y a las personas y la cultura de dicha lengua; Chile, como ya hemos mencionado, es

receptiva a la lengua meta y a sus hablantes y su cultura, a la profesora como persona, a la forma de enseñar de la profesora, al contenido del curso, a los materiales didácticos (excepto al manual como medio de autoaprendizaje), a tener éxito en su proceso de aprendizaje y a la idea de comunicarse con otros; Córdoba, Cuzco y Tijuana son receptivas a los compañeros. Por el contrario, Salamanca encaja en el concepto contrario y presenta una "actitud defensiva" (*defensiveness*; Allwright y Bailey, 1991), es decir, se siente amenazada por la experiencia de aprendizaje y, por tanto, percibe la necesidad de establecer defensas frente a ella. La actitud defensiva se une a otros factores, como el bajo nivel de autoestima, de tolerancia a la ambigüedad, de toma de riesgos y la motivación de orientación instrumental sin considerar el valor intrínseco de aprender la LE.

Por tanto, en este estudio se confirma la idea de que factores como la motivación proveniente de diversas fuentes, la importancia del valor intrínseco de aprender una LE, la receptividad, la autoestima como aprendiz, la tolerancia a la ambigüedad, la capacidad de toma de riesgos y la voluntad de comunicarse son fundamentales para propiciar el aprendizaje de una LE. Por el contrario, un alto nivel de ansiedad y una motivación de orientación instrumental proveniente del exterior son factores que dificultan el proceso de aprendizaje.

Como ya hemos apuntado anteriormente, un elemento muy importante que fomenta la motivación en el aula de LE a juicio de las alumnas investigadas es la profesora. Para ellas es fundamental que se dé comunicación entre profesora y alumna, no sólo en sentido lingüístico, sino en sentido de identificación o empatía. Claros ejemplos de esto son Chile y Cuzco. Ampliaremos este tema y lo discutiremos de forma específica más adelante. Otro elemento motivador en algunas alumnas (Córdoba y Cuzco) es el aprendizaje de la cultura. A diferencia de las otras alumnas, Córdoba concibe la cultura como "cultura con minúsculas" (Miquel y Sans, 1992). Nos parece significativo el hecho de que, tanto Córdoba como Cuzco, asocian la motivación que les produce el aprendizaje de contenidos culturales con su identificación a nivel personal con la profesora.

Para cerrar la discusión en torno a la motivación, consideramos interesante comentar brevemente el pensamiento de Cuzco, alumna en formación y futura profesora de francés en la enseñanza secundaria, que compara sus estudios con el curso de ELE. En esta comparación, sus estudios salen perdiendo claramente, puesto que el curso de ELE representa su ideal de clase ("enseñanza viva", "lebendiger Unterricht") y los estudios de filología todo lo contrario. El curso de ELE representa su objetivo principal, que consiste en "saber usar la lengua y saber expresar y comprender contenidos", mientras que en sus estudios de filología tiene que traducir, lo que ella considera como algo totalmente opuesto (18.09.00). El resultado de esta dicotomía resulta en un dilema que esta alumna expresa así: enseñar en la escuela *versus* hacer algo uno mismo con la lengua (C10). Cuzco concibe la enseñanza de LE como una prolongación de lo que ella experimenta en su formación como futura profesora, es decir, enseñar lengua en la escuela tiene que ver para ella con la

reflexión formal de la lengua y no con la lengua como herramienta de comunicación.

Esta crítica de Cuzco coincide con la que hace Karl-Heinz, uno de los profesores de secundaria investigados a la vez que formador de profesores, a la formación universitaria del profesorado por el mismo motivo: es una formación alejada de la práctica y en la que priman los aspectos teóricos, como el estudio de la historia de la lengua, y no los prácticos, como el aprendizaje del uso real de dicha lengua (K37). Aunque de forma menos tajante que Karl-Heinz, Berhard, otro de los profesores de secundaria, critica también la formación universitaria por considerar que no prepara de forma adecuada a los futuros profesores. Estas opiniones de dos profesores en activo y una futura profesora coinciden con los resultados de una encuesta realizada en Renania del Norte-Westfalia entre profesores en período de formación (*Referendare*), según los cuales un 96% de los encuestados contestaron negativamente a la pregunta sobre si se sentían bien preparados como profesores de español por parte de la universidad (Klink, 2001).

El otro factor relacionado con la experiencia de aprendizaje que emergió de los diarios de los aprendices y que discutimos a continuación es la ansiedad. Según los datos, una causa de ansiedad reconocida por los aprendices es no poder disfrutar de una atmósfera de aprendizaje agradable y distendida. Por tanto, una de las funciones del profesor será intentar crear ese tipo de atmósfera, de manera que los alumnos puedan trabajar con "*relaxed concentration*" (Allwright y Bailey, 1991), que se consigue minimizando las fuentes de ansiedad negativa o debilitadora (*debilitating anxiety*), que es la que dificulta el proceso de aprendizaje, y optimizando las de ansiedad positiva o facilitadora de dicho proceso (*facilitating anxiety*). Es decir, de acuerdo con Allwright y Bailey, no se trata de eliminar totalmente la ansiedad.

Los datos analizados sugieren que la ansiedad que surge en algunos momentos del curso está relacionada con la percepción del ritmo de la clase que tienen las alumnas, tanto aquéllas que sienten ansiedad si perciben el ritmo como demasiado lento (Cuzco, Chile), como aquéllas que la sienten si el ritmo les resulta demasiado rápido (Salamanca, Perú). La percepción de ritmo, de poder seguirlo sin grandes dificultades, está relacionada con la autoestima y la percepción de éxito en el aprendizaje. Si la alumna tiene autoestima como aprendiz, será capaz de activar recursos para superar los momentos de ansiedad, que se convertirá así en ansiedad puntual y no debilitadora.

Otro motivo de ansiedad para las alumnas es no verse en condiciones de realizar la cantidad de trabajo individual que consideran necesaria para poder seguir el ritmo del curso. Dicho trabajo individual se relaciona básicamente con el aprendizaje del vocabulario nuevo que surge cada día en el aula. Aquí se hace patente, sobre todo hacia el final de los dos cursos intensivos, que sería necesario que los alumnos seleccionaran vocabulario que han de aprender, ya que no pueden aprender todo, y que tuvieran un repertorio más amplio de estrategias de aprendizaje de vocabulario. Ampliaremos este tema más

adelante, cuando discutamos el aprendizaje de vocabulario de forma específica.

De las alumnas investigadas, la que percibe un mayor grado de ansiedad, y así lo refleja en su diario y entrevista, es Salamanca. En su caso, éstos son los factores relacionados con la ansiedad: bajo nivel de autoestima; bajo nivel de tolerancia a la ambigüedad; escasa capacidad de toma de riesgos, factor relacionado con la baja autoestima y la motivación de orientación instrumental, confirmando las propuestas de Beebe (1983); competitividad negativa con respecto a sus compañeros, relacionada con la baja autoestima (Bailey, 1983); cierto nivel de ansiedad social, porque se trata de compañeros nuevos que ella todavía no conoce. En el caso de Salamanca se observa claramente la interrelación entre ansiedad y problemas con la habilidad oral en la LE, como dos factores que repercuten negativamente uno en otro (Allwright y Bailey, 1991). También es patente la conexión entre ansiedad y aprensión a la comunicación (Horwitz, Horwitz y Cope, 1991), así como entre ansiedad y bajo nivel de autoestima, inhibición y baja capacidad de toma de riesgos (Brown, 1987).

Salamanca está preocupada porque no quiere formar parte del grupo de los peores alumnos, mientras que Chile quiere pertenecer a los mejores. Tanto una como otra perciben cierto grado de ansiedad. La diferencia entre ellas estriba en que Chile tiene un grado más alto de autoestima y percibe la competitividad con los compañeros como un reto. Salamanca percibe un grado de competitividad tal que le causa ansiedad debilitadora, mientras que para Chile dicha competitividad es un estímulo, es decir, constituye un grado de ansiedad facilitadora (Bailey, 1983). Por lo tanto, en este estudio se confirma la relación que ya habían constatado Allwright y Bailey (1991) entre competitividad, ansiedad y autoestima.

Por tanto, coincidimos con otros autores (Allwright y Bailey, 1991; Beebe, 1983; Brown, 1987; Dörnyei, 1994) en señalar que la autoestima como aprendiz es un factor fundamental al aprender una LE. Consideramos que una de las funciones del profesor, especialmente de los profesores de la enseñanza secundaria, ha de ser fomentar la autoestima como aprendices de los alumnos.

Además de una atmósfera de aprendizaje distendida y de una buena relación con el profesor, otro factor que hace disminuir la ansiedad y la convierte en superable para los alumnos es una actitud de aprendizaje activo (Chile, Tijuana, Perú), que consiste en tomar la iniciativa y no esperar todo del profesor, sino aportar uno mismo todo lo posible, intervenir en la clase, implicarse de forma personal e intelectual en el aprendizaje. En definitiva, considerar el aprendizaje como un proceso dinámico.

Para concluir esta discusión sobre el papel de la ansiedad, señalamos otros dos factores que contribuyen a reducirla: la sensación de solidaridad con los compañeros y la sensación de logro en el aprendizaje.

Todos estos factores individuales del aprendizaje que acabamos de discutir, como motivación, ansiedad, autoestima, etc, son importantes en relación con las creencias de los aprendices, en tanto en cuanto forman parte del conocimiento sobre la persona (*person knowledge*), una de las tres dimensiones del conocimiento metacognitivo según Wenden (1998, 1999, 2001), que además explicita la relación entre dicho conocimiento y los factores individuales del aprendiz (Wenden, 2001), según hemos explicado ya en el apartado correspondiente del estado de la cuestión. Varios estudios han señalado explícitamente la interrelación entre variables individuales y creencias de los aprendices (Brown, 2000; Dejuán Espinet, 1996; Ely, 1986; Gardner, 1985; Horwitz, 1999; Larsen-Freeman, 2001; Mantle-Bromley, 1995; Riley, 1997).

Llama la atención el hecho de que este tema de las variables individuales no aparezca en el discurso de los profesores de enseñanza secundaria investigados, a excepción de la aptitud y la motivación. La primera aparece con mucha frecuencia en el discurso de Karl-Heinz cuando clasifica a los alumnos en "buenos", "malos" y "mediocres". Sin embargo, este profesor asimila aptitud con inteligencia, en contra de la investigación realizada en este ámbito. Por otra parte, Irmí y Karl-Heinz hablan de motivación cuando relatan sus propias experiencias de aprendizaje, pero sólo Bernhard, el profesor más novel, menciona la necesidad de motivar a los alumnos como un objetivo prioritario de su enseñanza.

Cabe preguntarse por qué no reflexionan los profesores de forma explícita sobre este tema, si bien Irmí y Bernhard consideran a los alumnos básicamente como personas, es decir, con rasgos que marcan su individualidad, lo cual puede interpretarse como una diferencia generacional entre los profesores, ya que Karl-Heinz considera a los alumnos principalmente como receptores de conocimientos. Es posible que los profesores no sean conscientes de la importancia de estas variables individuales para aprender una LE y para formarse como aprendiz, es decir, en el proceso de construcción del pensamiento de los alumnos. Es posible que sean conscientes, pero no de forma explícita, sin considerar factores por separado, sino con una visión global del alumno como persona. Es posible que estén preocupados por otros temas, como los contenidos, la metodología, el currículum o la evaluación, que sí aparecen en su discurso.

El tercer tema surgido de los diarios de los aprendices de ELE se refiere a sus experiencias anteriores de aprendizaje de LE. En este sentido, la referencia clave para todas las alumnas es la escuela, lo cual implica que hemos de considerar la experiencia escolar como etapa que marca su biografía como aprendices de LE. Por lo tanto, los hábitos, las técnicas y las estrategias, en definitiva, los comportamientos de aprendizaje de LE adquiridos en la escuela, tendrán una influencia decisiva en la percepción de procesos posteriores de aprendizaje de LE. A esta misma conclusión llegan Navarro, Luzón y Villanueva (1997).

Todas las alumnas hacen una crítica, en algunos casos ciertamente dura, de su experiencia escolar de aprendizaje de lenguas. En concreto, critican los siguientes aspectos: no hay suficiente práctica oral de la LE, existe un alejamiento con respecto al uso real de la LE, no se fomenta la relación entre las lenguas que se aprenden (a pesar de que todos los alumnos aprenden como mínimo dos, una de las cuales puede ser una lengua clásica, generalmente latín) y el aprendizaje del vocabulario se da por supuesto, ya que han de realizarlo los alumnos en casa, a base de trabajo individual.

De estos temas a los que aluden los alumnos en relación con el recuerdo que tienen de su experiencia escolar, hay uno que aparece también en el discurso de los profesores: la lengua oral *versus* la lengua escrita en el aula. Los alumnos, como acabamos de señalar, critican la falta de práctica oral en las aulas de secundaria. Por otra parte, los dos profesores más jóvenes, Irmi y Bernhard, formados ya según los principios del enfoque comunicativo, constatan y critican el hecho de que la evaluación escolar no se adecúa al enfoque de enseñanza, puesto que es un tipo de evaluación que prima lo escrito frente a lo oral de forma casi exclusiva. De esta forma, surge un dilema que ellos intentan salvar como buenamente pueden y al que hacen referencia varios estudios en el contexto educativo alemán (Appel, 2000; Rüegg, 2003; Schröder, 1984, 2000).

Por tanto, profesores y alumnos coinciden en que debería haber más práctica comunicativa oral en el aula de LE en secundaria. El problema es la evaluación. Los profesores se ven atados a un tipo de evaluación que consideran inadecuada a la enseñanza comunicativa que ellos prefieren y no ven forma de liberarse de ella. Por lo tanto, aunque son conscientes de la importancia de la comunicación y del valor de lo oral en el aula, se sienten obligados a proporcionarles a sus alumnos las herramientas necesarias para que se enfrenten con éxito a la evaluación, y éstas son básicamente escritas. En este caso, el sistema establecido bloquea las necesidades percibidas tanto por los profesores como por los alumnos. Es necesaria una reforma de la evaluación escolar que se adecúe más a los presupuestos de la enseñanza comunicativa y que tenga en cuenta de forma adecuada la oralidad en el aula. El hecho de que Viëtor ya lo reclamara en el año 1882 (Howatt, 1984 o Schröder, 1984) no resulta especialmente esperanzador.

Las dos alumnas que cursan estudios relacionados con la futura profesión de enseñante (Cuzco, como profesora de lengua, y Tijuana, como profesora de educación especial) hacen una crítica más global de la escuela: Cuzco no cree que se dé una clara innovación didáctica en la escuela hacia lo que ella llama "enseñanza viva" y Tijuana critica la escuela de su infancia como un lugar en el que lo que contaba eran las notas y que no constituía un entorno de aprendizaje. Es ésta una forma más "profesional" de reflexionar sobre los problemas de la escuela que refleja una visión más globalista y pedagógica, influida sin duda por su futuro discurso profesional en el que ya empiezan a estar inmersas.

De todas las alumnas analizadas, Salamanca parece ser la que siente mayor grado de ansiedad y la que peor se adapta a la forma de trabajar en el curso de ELE, sobre todo en lo referido a la gramática. Ya hemos comentado que prefiere los ejercicios tipo *cloze*, porque son los que más hacía en la escuela. No obstante, reflexiona también sobre actividades que ella no había experimentado en la escuela, pero que considera efectivas, como por ejemplo el trabajo en grupos y el uso de *mind maps* para el aprendizaje del vocabulario. Puede resultar sorprendente que incluso esta alumna, la más apegada a la forma de aprender en la escuela y la que más dificultades tiene en adaptarse a un enfoque metodológico nuevo para ella, valore de forma positiva el trabajo del curso de ELE por considerarlo más orientado a la práctica y al aprendizaje de la comunicación en la lengua meta.

El siguiente tema al que nos vamos a dedicar en el marco de esta discusión es la percepción que tienen las alumnas de los progresos hechos en el curso de ELE y del estadio de su propio proceso de aprendizaje en el que se encuentran. Es un tema que consideramos importante, puesto que la percepción de logro en el aprendizaje, como ya hemos señalada está directamente relacionado con la motivación para aprender una LE.

Los resultados de esta investigación sustentan el concepto de "voluntad de comunicarse" (*willingness to communicate, WTC*), es decir, la percepción de la propia competencia comunicativa y la falta de ansiedad al aprovechar oportunidades para usarla de forma oral influyen directamente en la voluntad de comunicarse (MacIntyre y Charos, 1996). La correlación más fuerte se da entre la voluntad de comunicarse en LE y la percepción de la propia competencia comunicativa. Por otra parte, a menor ansiedad, más alto es el nivel de competencia comunicativa percibida por el aprendiz (MacIntyre, Baker, Clément y Donovan, 2002). Claros ejemplos de esto son las alumnas Córdoba, Cuzco, Bolivia y Perú. Por el contrario, si aumenta la ansiedad, el aprendiz percibe un nivel más bajo de competencia comunicativa, como sucede en el caso de Salamanca. En esta alumna coincide la entrada de su diario en la que refleja su impresión de haber aprendido bastante con el momento de menor ansiedad. Por lo tanto, consideramos de importancia crucial reducir las posibles fuentes de ansiedad en el aula o apoyar a los alumnos para que activen mecanismos que les ayuden a superar los momentos de ansiedad.

También en relación con este tema las dos alumnas que se preparan para ser profesoras, Cuzco y Tijuana, muestran una diferencia importante en su pensamiento con respecto a las demás, puesto que son conscientes de que han aprendido mucho, pero también saben que no es suficiente, que el curso intensivo es una base, un punto de partida. Ellas conciben el aprendizaje como un proceso mucho más largo, que probablemente no termina nunca. Es muy posible que en sus estudios hayan trabajado con el concepto de "*lifelong learning*".

Como conclusión a este tema, podemos afirmar que la percepción de logro o progreso en el proceso de aprendizaje, que las alumnas asocian claramente a una competencia oral básica en la LE, es un factor claramente motivador, como

muestra el análisis e interpretación de los datos de las alumnas Córdoba, Cuzco, Salamanca y Tijuana, que, por otra parte, son tipos de aprendizaje completamente diferentes.

En sus diarios, los aprendices de ELE reflexionaron de forma bastante amplia sobre su forma de aprender en general y sobre las estrategias de aprendizaje que ponen en práctica. Éste constituye nuestro próximo tema.

Las alumnas de nuestro estudio consideran el aprendizaje activo como muy efectivo. Se refieren a un tipo de aprendizaje que conlleva implicación personal a todos los niveles, como resalta Cuzco, que propicia la reflexión consciente sobre todo el proceso, según Chile, y en cuyo marco el aprendiz ha de tomar la iniciativa para llegar a una mayor autonomía de aprendizaje, tal y como señala Tijuana. Esta alumna, a partir de cuyo discurso describimos lo que ella considera como aprendizaje activo en el capítulo dedicado al análisis de datos, parte de la base de que un aprendizaje de este tipo implica buscar y poner en práctica nuevas estrategias de aprendizaje.

En este sentido, se revela un contraste con los resultados expuestos por Kallenbach (1996) que constata la percepción que tienen los alumnos escolares de su papel más bien pasivo, que ellos consideran normal. Consideramos que esto está relacionado con el hecho de que los aprendices universitarios tienen un grado más alto de madurez, tanto en cuanto a su personalidad como en cuanto a su papel como aprendices.

Para las alumnas investigadas, aprender una lengua no es lo mismo que aprender otra materia. Básicamente, para aprender una LE se precisa un mayor grado de implicación personal e incluso afectivo. Son conscientes de que aprender una LE es un proceso largo, que requiere mucho esfuerzo. Por tanto, podemos considerar que tienen creencias realistas en este sentido. En su opinión de que es preciso un alto grado de implicación personal para aprender una LE coinciden con la profesora Irmi, que solicita de sus alumnos dicha implicación, posiblemente porque ella vivió su aprendizaje de LE también de esa forma. Tanto las alumnas con la profesora coinciden en otorgar importancia a la dimensión afectiva y de implicación personal al aprender una LE, a diferencia de los profesores. Es posible que esto tenga que ver con la ya mencionada idea, expuesta por Tannen (1994), de que las mujeres tienden a enfocar los temas implicándose de forma más personal. Dada la limitación de este estudio, que investiga solamente a alumnas y no a alumnos, no podemos más que establecer esta hipótesis. Será necesario plantear otros estudios para confirmarla o refutarla.

Las alumnas parten de la base de que una lengua se aprende para comunicarse en ella, y éste constituye su objetivo primordial. Además, todas menos una, concretamente Salamanca, están convencidas de que la mejor forma de aprender una lengua es usarla, con lo que, de forma intuitiva, coinciden con un principio básico del enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas (Widdowson, 1978) y de la enseñanza mediante tareas (Zanón y Hernández, 1990). Salamanca es precisamente la alumna más apegada a la

forma en la que ella aprendió lenguas en la escuela y considera que primero tiene que memorizar contenidos, básicamente léxicos y gramaticales, para poder luego ponerlos en práctica. Este paso de la teoría a la práctica le plantea problemas en el aula de ELE, y de ahí surgen sus dificultades de adaptación a la EMT.

Como ya explicamos en el capítulo dedicado al análisis de los datos, concretamente en la descripción del "clima pedagógico" de la enseñanza de LE en Alemania, para los dos profesores más jóvenes, Irmi y Bernhard, el concepto de comunicación y de enseñanza comunicativa es muy importante en su labor docente. Aquí constatamos una diferencia generacional entre estos dos profesores por un lado y Karl-Heinz, el más veterano, por el otro. Éste último no maneja el concepto de enseñanza comunicativa de forma activa en su discurso.

También comentamos en el análisis de datos los problemas que constataban los dos profesores más jóvenes para aplicar su concepto de enseñanza comunicativa al aula, debido básicamente al tipo de evaluación escolar, que prima la lengua escrita en claro detrimento de la lengua oral. Por tanto, si bien ellos tienen un concepto de enseñanza y aprendizaje comunicativos de la LE, se ven obligados a evaluar de forma no comunicativa, por lo que se ven inmersos en una dicotomía. Como muestran diversos estudios (Appel, 2000; Rüegg, 2003; Schröder, 1984, 2000) no es ésta una percepción puntual de los profesores investigados en nuestro estudio, sino algo que numerosos profesores consideran problemático.

No es extraño que esto se refleje en las aulas y que incida en el pensamiento de los alumnos. Las alumnas de nuestro estudio tienen un concepto comunicativo de la lengua y de su aprendizaje; sin embargo, a la hora de referirse al trabajo del aula consideran que aprender una LE es básicamente aprender gramática y vocabulario. Primero, y a modo de estructura que vertebra todo el proceso o de andamio, la gramática. Excepto Cuzco, futura profesora de secundaria, las alumnas no mencionan el aprendizaje de la comunicación con actividades significativas; es probable que Cuzco haya oído hablar de esto en sus estudios, por lo que posiblemente haya influido en su pensamiento como aprendiz de LE. "Hablar" constituye para las alumnas una práctica de aula, no necesariamente un intercambio de información, ideas o sentimientos. Por una parte, comparten la opinión de los profesores formados según los postulados del enfoque comunicativo, pero, por otro, perciben que lo importante en el aula es lo que al final se evalúa. De la misma forma que los profesores, también las alumnas asocian la comunicación al uso oral de la lengua. Por tanto, las actividades que consideran más efectivas son aquellas que potencian la producción oral. Dentro de este ámbito valoran positivamente las actividades realizadas en grupos o en parejas, a las que nos referiremos con más detalle un poco más adelante.

En consecuencia, consideramos que sólo a través de un replanteamiento de la evaluación escolar será posible una enseñanza comunicativa en las aulas de secundaria con el fin de enseñar y aprender la comunicación a través de la

comunicación. Mientras no se reforme dicha evaluación, seguirá existiendo una dicotomía entre concepto de lengua y de su enseñanza y aprendizaje por parte de profesores y alumnos y su realización en el aula.

Otro punto de coincidencia interesante entre las alumnas y los dos profesores más jóvenes, Irmi y Bernhard, es que tanto unas como otros atribuyen gran importancia a la variedad de actividades en el aula como condición para una buena clase. Es muy posible que este aspecto, no mencionado en ningún momento por Karl-Heinz, el profesor más veterano, tenga un componente generacional en cuanto a la rápida y siempre cambiante oferta de estímulos audiovisuales a la que nos vemos enfrentados en la actualidad, por ejemplo, en los medios de comunicación. A una conclusión similar llega Kallenbach (1996) en su estudio sobre escolares que aprenden ELE.

Excepto en el caso de Tijuana, futura profesora de educación especial, y Córdoba, bilingüe en alemán y rumano, las alumnas estudiadas no reflexionan sobre la intervención o incidencia de su L1 en su proceso de aprendizaje de LE. Mientras que tanto Tijuana como Córdoba ven como ventajosa la intervención de su L1 en su proceso de aprendizaje, las otras alumnas "borran" o, por lo menos intentan eliminar, su L1 de dicho proceso, muy posiblemente porque consideran, aunque sea de forma inconsciente, que es mejor que la L1 quede aparte, so pena de causar interferencias con la lengua que están aprendiendo.

Éste es un tema que también tratan los tres profesores investigados. Todos ellos consideran útil usar la L1 en situaciones concretas del aula de LE. Excepto el más joven de ellos, Bernhard, que aboga por un uso puntual de la L1 para reducir el nivel de ansiedad de un aprendiz en un momento determinado o para amonestar "en serio" a los alumnos, los otros dos profesores, Irmi y Karl-Heinz, se refieren más bien a la imposibilidad de dejar de lado la L1 de los alumnos en la práctica docente diaria. Es muy posible que su mayor experiencia en el aula les haya llevado a esta conclusión. En relación con este tema se establece una clara diferencia entre los dos profesores más jóvenes, Irmi y Bernhard. La primera considera no sólo imposible, sino incluso contraproducente, mantener la L1 fuera del aula de LE; según ella, no se puede crear un "Sprachpark", un parque temático de lenguas en 45 minutos de clase. En contraposición, Bernhard aboga por utilizar la L1 sólo en ocasiones puntuales; para él, lo ideal sería crear un "fremdsprachliche Welt", un mundo de LE en la clase.

Vemos que esta disparidad de opiniones por parte de los profesores se traduce en el no aprovechamiento de la L1 en el aula de LE. La mayor parte de las alumnas no reflexionan sobre el papel de la L1 en su aprendizaje de la LE, por lo que posiblemente desaprovechen importantes estrategias de reflexión contrastiva.

La segunda parte de este ámbito temático, dedicado a cómo se aprende, se refiere al uso de estrategias de aprendizaje en el aula de LE, a las cuales vamos a dedicar los siguientes párrafos.

Las alumnas investigadas consideran como útil el hecho de que las profesoras de los dos cursos intensivos de ELE incluyeran en sus clases entrenamiento específico en estrategias de aprendizaje. Esta valoración positiva es realizada incluso por Tijuana, la alumna que muestra disponer de un cierto repertorio de estrategias, de las cuales describe algunas. Muy posiblemente por el hecho de ser estudiante de Pedagogía especial, Tijuana está familiarizada con el ámbito de "aprender a aprender" y, por tanto, en condiciones de aplicar una gama de estrategias de aprendizaje bastante más variada que las otras alumnas. Otra alumna que también describe el uso que ella hace de estrategias es Bolivia; como se trata de estrategias de aprendizaje de vocabulario, trataremos este punto un poco más adelante.

No es de extrañar la valoración positiva que hacen las alumnas universitarias del entrenamiento en estrategias de aprendizaje que reciben en el curso de ELE, ni que lo consideren como algo novedoso, si tenemos en cuenta los resultados del estudio de Kallenbach (1996), cuyos alumnos de secundaria declaran que no hay entrenamiento en técnicas de aprendizaje en clase de LE en la escuela. La palabra "estrategia" no aparece ni una sola vez en el discurso de los tres profesores investigados en el presente estudio. Este concepto no parece formar parte de su reflexión sobre su actividad docente, por lo menos de una reflexión de carácter general y no encaminada al tema específico de "aprender a aprender". El discurso de estos profesores se centra más en los contenidos que en los procesos. De ahí la importancia que tiene el currículum escolar en su discurso. Les preocupa más lo que ellos han de enseñar y sus alumnos han de aprender que cómo enseñarlo. Si bien en el currículum escolar al que ellos se refieren (*Fachlehrplan für Englisch*, 1990) se incluyen también estrategias y técnicas de aprendizaje, así como procedimientos de aula, los profesores siempre se refieren a contenidos cuando hablan del currículum.

Las estrategias de aprendizaje a las que se refieren las alumnas en los datos recogidos son, en la mayoría de los casos, estrategias de aprendizaje de vocabulario. De esto podemos inferir que las alumnas no manejan un concepto amplio de estrategias como facilitadoras del proceso de aprendizaje, sino que se refieren más bien a técnicas puntuales de aprendizaje de léxico. Por tanto, sería positivo que en los cursos de LE, tanto en la enseñanza secundaria como en la universitaria, se realizara un entrenamiento específico en estrategias de aprendizaje que incluyera estrategias de todo tipo, no sólo para aprender vocabulario.

Trataremos más ampliamente el tema de las estrategias de aprendizaje de vocabulario un poco más adelante. Sin embargo, nos parece relevante mencionar ahora que todas las alumnas aplican la misma técnica de aprendizaje de léxico: la memorización de vocabulario con listas bilingües alemán-español y viceversa. Es decir, cada alumna se va haciendo su propia lista con el vocabulario que va surgiendo en clase organizado en dos columnas o utiliza el glosario que aparece al final del manual. Para aprender ese vocabulario, la alumna cubre, por ejemplo, la columna con las palabras en

alemán y las va diciendo con ayuda de la otra columna. Después repiten el proceso a la inversa. Algunas cambian el orden.

Las alumnas Córdoba, Bolivia y Perú conocen bien e incluso llegan a aplicar la técnica de memorización de vocabulario con listas bilingües. Sin embargo, como están convencidas de su ineficacia, se atreven a experimentar y activan otras estrategias para el aprendizaje del vocabulario, como por ejemplo, aprenderlo en contexto, a través de actividades, ejercicios o textos, escuchando, relacionándolo con imágenes, etc. Consideramos relevante plantearnos por qué estas tres alumnas se lanzan a experimentar nuevas estrategias; por eso, nos hemos preguntado qué rasgos y creencias tienen en común estas tres aprendices, ya que posiblemente favorezcan la experimentación y aplicación de estrategias nuevas de aprendizaje y, no menos importante, es posible que propicien el abandono de estrategias o técnicas cuya aplicación no le resulta efectiva al aprendiz. En otras palabras, serían rasgos y creencias que fomentan la activación por parte del aprendiz de estrategias de aprendizaje que se adapten mejor a su propio estilo de aprendizaje y contribuyan a optimizarlo. En concreto, nos referimos a estos rasgos y creencias:

- Alta autoestima como aprendices.
- Bajo nivel de ansiedad general.
- Importancia del valor intrínseco de aprender una LE (Dörnyei, 2001).
- Consideración de la interacción en el aula como elemento fundamental para aprender una LE.
- Valoración muy positiva del aprendizaje cooperativo.
- Alta voluntad de comunicarse (MacIntyre y Charos, 1996), influida por su percepción positiva del nivel de competencia comunicativa en la LE y su falta de ansiedad ante el uso oral de la LE.
- Percepción de logro en el aprendizaje, que, a su vez, está directamente relacionada con la autoestima (Brown, 1987).
- Alto nivel de toma de riesgos (Beebe, 1983).

Por tanto, como implicación pedagógica resultante de estas observaciones, sugerimos la necesidad de que los profesores potencien estos rasgos en los aprendices, creando condiciones óptimas para ello. De esta forma, contribuirían a la autonomía de aprendizaje de sus alumnos, al mantenimiento de su motivación y, en definitiva, a su mayor éxito en el aprendizaje de una LE.

Podemos concluir este tema de las estrategias de aprendizaje añadiendo que consideramos muy útil el entrenamiento en dichas estrategias, especialmente para los alumnos con más dificultades, puesto que parecen ser éstos los que menos estrategias son capaces de poner en práctica, con lo que entran en un círculo vicioso (Halbach, 2000). Es el profesor el que pueden contribuir de forma decisiva a que el alumno rompa ese círculo.

El siguiente tema que emerge del discurso de las alumnas y que discutimos a continuación es el ámbito del trabajo individual, del autoaprendizaje y de cómo cada una de las alumnas percibe su papel como aprendiz. Ellas son

conscientes de que es necesario un cierto esfuerzo y trabajo personal para aprender una LE; es más, afirman que ésta es su principal aportación al aula de LE. Se sienten responsables de su proceso de aprendizaje y llegan a percibir ansiedad si no están en condiciones de realizar el trabajo individual que consideran necesario para avanzar en su proceso de aprendizaje; dos ejemplos extremos de esto son Chile, que llega a percibirlo como fracaso personal, y Perú, que duda de la eficacia de su trabajo individual. Gran parte del ese trabajo individual se materializa para las alumnas en el estudio del vocabulario nuevo que va surgiendo en las clases. Otras actividades que realizan de forma individual son: estudiar gramática y hacer los trabajos propuestos por la profesora.

La alumna que aporta una reflexión más amplia y más profunda sobre su papel como aprendiz es Tijuana. Podemos considerar que esta alumna, como estudiante de Pedagogía especial, tiene recursos suficientes para hacerlo. Tijuana, durante su aprendizaje escolar de LE, pensaba que lo fundamental era estudiar la gramática y el vocabulario y se consideraba ya una buena aprendiz de LE. A raíz del curso de ELE, se da cuenta de que hay otro ámbito tan importante como la propia aptitud para aprender una lengua: el ámbito de "aprender a aprender". Esto nos confirma en nuestra idea de que es necesario que los aprendices dispongan de herramientas y recursos de reflexión para ser más conscientes de su propio proceso de aprendizaje. No todos pueden ser expertos en pedagogía, pero sí pueden estar un poco más preparados para reflexionar sobre cómo abordan el aprendizaje de una lengua.

En interesante la correlación que hemos percibido entre voluntad de comunicarse y ansiedad ante la comunicación, por una parte, y la necesidad de realizar trabajo individual, por otra. Una alumna como Córdoba, que presenta una alta voluntad de comunicarse, no es muy partidaria de realizar gran cantidad de trabajo individual, puesto que lo que considera importante es la interacción en el aula. Llega incluso a sentir ansiedad ante la perspectiva de tener que dedicar mucho tiempo al trabajo individual. Salamanca, una alumna que presenta ansiedad ante la perspectiva de comunicarse en el aula y, por tanto, un bajo nivel de voluntad de comunicarse, considera que el trabajo individual es esencial, que es el primer paso para la práctica comunicativa posterior e imprescindible para "cumplir" con el profesor y que la clase pueda avanzar. Salamanca considera que, si aumenta el trabajo individual que realiza, puede llegar a mejorar su forma de aprender una LE (S25). Esta correlación nos sugiere que los alumnos que tienen dificultades para comunicarse en el aula o incluso que sienten ansiedad ante esta perspectiva intentan compensar esa carencia aumentando la cantidad de trabajo individual. A este respecto, consideramos de vital importancia no tanto que estos alumnos aumenten la cantidad, sino más bien la calidad del trabajo individual que llevan a cabo. El profesor desempeñará aquí, como en tantos otros ámbitos, un papel fundamental para ayudar a estos alumnos a que desarrollen las estrategias de aprendizaje adecuadas.

Como ya hemos comentado, todas las alumnas valoran la práctica oral y las actividades de tipo comunicativo en el aula y las consideran importantes y

efectivas para aprender una LE. Sin embargo, no renuncian por ello a intentar adquirir el "sistema" de la lengua, que asocian con el sistema formal, con la gramática. En esto influyen muy posiblemente dos factores: el hecho de que sean aprendices ya adultas y con sus capacidades cognitivas plenamente desarrolladas y la herencia del *Gymnasium* como centro de enseñanza por el que todas han pasado, como centro que propugna un aprendizaje sistemático de los contenidos y una actitud analítica de los alumnos frente a los problemas. La única alumna que no concede importancia al aprendizaje de dicho "sistema" como tal es Córdoba, que precisamente es la única alumna bilingüe con dos lenguas modernas (alemán y rumano). La otra alumna que podemos considerar bilingüe, pero con alemán y lengua de signos, Bolivia, se comporta en este sentido como las alumnas que tienen una única L1: en los momentos de ansiedad porque no percibe ese "sistema" al que está acostumbrada, intenta proporcionárselo por sí misma en forma de tablas de verbos irregulares y de libro de gramática con el fin de sentirse "más segura" (entrada del 08.09.00 en su diario).

En este punto de la discusión en el que nos dedicamos a cómo se ven las alumnas investigadas en su papel de aprendices de LE, estimamos relevante revisar el concepto de alumno de los tres profesores investigados. A este respecto hemos podido constatar una clara diferencia entre ellos: mientras que Karl-Heinz, el profesor más veterano, tiende a clasificar a los alumnos según su grado de rendimiento escolar, Irmi y Bernhard, los dos profesores más jóvenes, tienden a ver a los alumnos prioritariamente como personas. Mientras que para el primero los alumnos son básicamente receptores y procesadores de la información que él les transmite, los otros dos parecen estar influidos por concepciones humanistas de la enseñanza. Es posible que ésta sea ya una diferencia generacional. No obstante, hay otra que nos parece clara: el único profesor que alude en repetidas ocasiones al proceso de aprendizaje que viven los alumnos y él como profesor y que lo tiene en cuenta como variable activa en el contexto escolar es Bernhard, el profesor más joven. Muy posiblemente es el único de los tres que ha entrado en contacto a lo largo de su formación con los presupuestos constructivistas de la enseñanza de una LE (Bleyhl, 2000; Timm, 2003; Wendt, 1996, 2000b; Williams y Burden, 1997).

Veamos ahora en concreto lo que pide cada uno de los profesores de sus alumnos. Bernhard, el profesor más novel, les pide disposición a enfrentarse a cosas nuevas y a trabajar, pero no espera de ellos ningún tipo de capacidad especial, sino que lo importante para él es ver que el alumno se esfuerza. Irmi, más veterana que Bernhard, les pide espontaneidad, disposición a comunicarse y trabajo individual (por ejemplo, estudiar vocabulario). Por último, Karl-Heinz, el más veterano, reclama que los alumnos tienen que estar dispuestos a "trabajar duro" (K95) y menciona el estudio de la gramática y del vocabulario. Su principal queja es que cada vez hay más alumnos que no aportan el rendimiento escolar suficiente para estar en un *Gymnasium*.

Constatamos, por tanto, que los tres profesores les piden una cierta cantidad de trabajo individual a sus alumnos y que, al igual que las alumnas investigadas, consideran que estudiar vocabulario es una parte importante de

dicho trabajo. Si tenemos en cuenta las opiniones del profesor más veterano, sin olvidarnos de su cargo como formador de profesores, no nos extrañará que algunas alumnas lleguen a sentir cierto grado de ansiedad y hasta remordimientos de conciencia si no realizan todo el trabajo individual que consideran necesario.

Pasemos al siguiente tema que emerge de los datos de los aprendices y que discutiremos a continuación y que denominamos de forma general como "el factor humano", que engloba el papel y las relaciones de las personas implicadas en los procesos del aula. Con la expresión "factor humano" no es nuestra intención referirnos a dichas personas como meros factores o elementos en el proceso de aprendizaje y enseñanza, puesto que justamente pretendemos defender lo contrario: la importancia decisiva que tienen dichas personas, especialmente la figura del profesor, como catalizadores de dicho proceso. Dentro de este ámbito temático nos referiremos a estos aspectos en particular: las formas de organización social en el aula, la percepción del papel del profesor y la percepción y valoración de la interacción que surge en el aula por parte de las alumnas.

En relación con las formas de organización social en el aula, consideramos muy interesante e incluso sorprendente la variedad de argumentos que ofrecen las alumnas investigadas al valorar positivamente las actividades realizadas en grupos o en parejas. No sólo opinan que estas actividades aportan variedad y amenidad a la clase de LE, sino que las consideran efectivas por estos otros motivos: fomentan la cantidad y la calidad de la interacción, el aprendizaje cooperativo y la implicación personal del aprendiz, favorecen la autoevaluación de los propios conocimientos al compararlos de forma no competitiva con los de los compañeros y contribuyen a crear un entorno protegido en el cual la intervención oral causa mucha menos ansiedad que en el pleno de la clase. Precisamente son éstas ventajas que son destacadas en la investigación sobre aprendizaje cooperativo (Crandall, 1999; Johnson, Johnson y Holubec, 1994; Sharan y Shachar, 1988), aunque las alumnas las perciben con toda seguridad de forma intuitiva. De forma coherente con la importancia que las alumnas conceden a la práctica oral de la LE, ellas consideran efectivas las actividades en pareja o en grupo como favorecedoras de dicha práctica.

Si consideramos el punto de vista de los tres profesores de secundaria investigados, podemos constatar que solamente Irmi, la profesora, se siente implicada en el hecho de hacer que sus alumnos trabajen en grupos. Ella opina que esta forma de trabajo, que además concibe como parte integrante de la enseñanza mediante tareas, aporta variedad al aula. Karl-Heinz, el profesor más veterano, parte de la base de que los alumnos de secundaria ya tienen que acceder al *Gymnasium* con la capacidad de trabajar en grupos, puesto que deberían haberla adquirido ya en la enseñanza primaria. Bernard, el profesor más joven de los tres, no se pronuncia sobre este tema.

Nos parece interesante el hecho de que hay dos críticas muy similares al trabajo en grupos. Una viene de la alumna Chile y la otra del profesor Karl-Heinz. Chile considera el trabajo en grupos como inefectivo cuando el grupo es

demasiado numeroso y los miembros no hablan la lengua que están aprendiendo y no se toman en serio el trabajo (CH52). Karl-Heinz considera que es difícil formar grupos operativos en los que haya una representación de todos los tipos de alumnos que están en el aula (K208-K211). La consecuencia es que ambos prefieren el trabajo en parejas. Consideramos relevante esta comparación, puesto que tanto Chile dentro del grupo de alumnas, como Karl-Heinz por parte de los profesores de secundaria, son las dos personas investigadas que más importancia conceden al aprendizaje y a la enseñanza de contenidos. Por tanto, podemos considerar que, como formula Karl-Heinz de forma explícita (K213), este tipo de trabajo es interesante, no necesariamente en relación con el aprendizaje de una LE, sino con la formación de la personalidad del aprendiz y de su competencia social. Sin embargo, la investigación va más allá de una ventaja de carácter pedagógico.

A lo largo de los últimos años se ha realizado una cierta cantidad de investigación sobre los posibles beneficios del trabajo en parejas y en grupos. Uno de los argumentos principales es que son formas de organización social en el aula que propician un aumento de la cantidad y calidad de la interacción que se produce en la misma, no sólo entre profesor y aprendices, sino entre éstos mismos. A estas alturas de la investigación, es un hecho de general aceptación que una mayor cantidad y una mejor calidad de la interacción y del *input* fomentan el aprendizaje de una LE (Gass, 1997, 2003). Seliger (1983) llega a los siguientes resultados en su investigación: los aprendices que mantienen una gran cantidad de interacción progresan más que los que mantienen poca, los aprendices que inician la interacción son más capaces de convertir el *input* en *intake* y la interacción más intensa lleva a un perfil de errores con menos cantidad de errores causados por interferencias con la L1. En su estudio sobre aprendices tailandeses de inglés, McDonough (2004) señala que los aprendices que participaron de forma más intensa en las actividades en parejas y grupos mostraron una mejor producción de las formas meta practicadas, a pesar de que no percibían dichas actividades como útiles en su proceso de aprendizaje. Es decir que, independientemente de sus creencias al respecto, este tipo de actividades era útil para estos aprendices.

El trabajo en grupos es una forma de organización social del aula que consideramos especialmente importante en el contexto que estamos investigando, puesto que la EMT recurre a ella con frecuencia. No en vano uno de los pilares metodológicos de este enfoque es el aprendizaje cooperativo. Curiosamente, Prabhu (1987) no incluyó el trabajo en grupos en su *Bangalore Project*, que, como ya hemos explicado, se considera como el proyecto germinal de la EMT. Su principal argumento contra el trabajo en grupos era no exponer a los aprendices a muestras de lengua que no fueran correctas; por tanto, sólo debían ser confrontados con las muestras de lengua que les proporcionaban sus profesores. Sin embargo, en las aplicaciones actuales de la EMT se considera el aprendizaje cooperativo como uno de los principios clave (por ejemplo, Ellis, 2003). Este autor ofrece una amplia relación de ventajas e inconvenientes del trabajo en parejas y en grupos.

Hay una cantidad de estudios considerable que muestran los beneficios del trabajo en grupos. Becker-Mrotzek y Vogt (2001) informan sobre las ventajas del trabajo en grupos con respecto a la motivación, a la autonomía del aprendiz, al aprendizaje cooperativo y a la obtención de mejores resultados. Por ello, se extrañan de la escasa representación que tiene este tipo de organización social en las aulas de secundaria en Alemania. Flowerdew (1998) argumenta que el trabajo en grupos contribuye a crear un entorno de trabajo protegido, en el cual los aprendices no tienen que exponerse públicamente. Bygate (1988) defiende que la interacción oral en pequeños grupos puede favorecer, en contra de la opinión de numerosos profesores e investigadores, la manipulación estructural de la lengua, fomentando así el conocimiento del sistema formal de la misma.

Para concretar argumentos a favor de la interacción en grupos, podemos referirnos a los que aporta Lightbown (2000) en su revisión de la bibliografía pertinente: los aprendices están en condiciones de proporcionarse mutuamente *input* y oportunidades para la interacción, no necesariamente producen más errores que en la interacción con el profesor, son capaces de negociar significados y clarificar errores unos con otros y se benefician más al tener más oportunidades de interacción uno a uno que en el pleno del aula.

No obstante, el trabajo en grupos ha de presentar ciertas características para que pueda ser considerado como efectivo. Las actividades que aprovechan este tipo de organización social del aula habrían de estar basadas en el intercambio de información y deberían enfatizar la colaboración, así como un reparto igualitario de la responsabilidad entre los aprendices (Pica, 1987). Solamente de esta forma la interacción presentará rasgos cercanos a los de la comunicación auténtica, como por ejemplo peticiones de clarificación o negociación de significados.

A pesar de una tendencia generalizada a considerar como útil la interacción entre alumnos como uno de los componentes de la EMT, se escuchan algunas voces críticas, como la de Seedhouse (1999). Este autor sostiene que la interacción que se produce en el contexto de la realización de una tarea por parte de los aprendices de LE constituye un tipo de comunicación muy determinado, con ciertas limitaciones. Si bien es verdad, según Seedhouse, que las tareas generan múltiples ejemplos de petición de aclaración, de comprobaciones y de autorreformulaciones, no es menos cierto que no cubren otras muchas variedades de interacción existentes en la comunicación fuera del aula.

Como ya hemos señalado, tanto la alumna Chile como el profesor Karl-Heinz prefieren explícitamente el trabajo en parejas. Karl-Heinz lo señala incluso como un "impulso humano natural" (K206). Tijuana da a entender de forma implícita que considera el trabajo en parejas como más efectivo, puesto que en un grupo puede ser que uno tome la iniciativa y los demás se dejen llevar. Parte de la investigación aboga también por esta forma de organización social del trabajo en el aula (Griggs, 1998; Nussbaum, 1999; Pica y Doughty, 1985; Pujol Berché, 2001).

Para cerrar este tema consideramos interesante señalar que cuatro de las alumnas indican criterios para que el trabajo en parejas o en grupos resulte efectivo. Concretamente, mencionan los siguientes criterios: es preciso que los compañeros se impliquen personalmente y que el profesor compruebe el cumplimiento del objetivo marcado (Cuzco), es útil cambiar de compañero y limitar el tiempo (Salamanca), el profesor puede ir de grupo en grupo controlando un poco el proceso de trabajo y se pueden realizar actividades en las que uno de los alumnos tiene las soluciones del otro y actúa de "instancia de control" (T66, Tijuana), es precisa la motivación de los alumnos, la participación de todos y que haya algún alumno de buen nivel que actúe como estímulo para los demás (Perú). En resumen, las alumnas consideran que la motivación y colaboración de todos es muy importante y conciben al profesor como organizador y coordinador de todo el proceso, que siempre está presente en el mismo. Ésta es una de las funciones del profesor, cuyo papel discutiremos a continuación.

Al analizar el papel del profesor (en este caso, de las dos profesoras de los cursos de ELE) para las alumnas investigadas, no está de más recordar cómo caracteriza Hofstede (1997) la sociedad alemana. Este autor considera que es una sociedad de escasa distancia con respecto al poder (*small power distance*), es decir, una sociedad en la que subordinados y superiores se consideran mutuamente como existencialmente iguales y se parte de la base de que dichos papeles no son inamovibles, sino que pueden cambiar. En este tipo de sociedad los profesores suelen esperar que sus alumnos tomen también la iniciativa y son considerados como expertos que transmiten verdades impersonales, y no sabiduría personal. Hofstede también habla de la sociedad alemana como una sociedad eminentemente "masculina", es decir, una sociedad en la que se espera de los hombres que sean asertivos y ambiciosos y de las mujeres que sean cálidas y se ocupen de cuidar las relaciones humanas. En una sociedad "masculina" lo importante es el rendimiento y el éxito. Por último, Hofstede habla de la sociedad alemana como una sociedad que intenta evitar la ambigüedad a toda costa. Por lo tanto, en el seno de una sociedad tal, se espera de los profesores que tengan la respuesta a todas las preguntas de los alumnos.

Podemos adelantar aquí que las dos profesoras de los cursos de ELE en los que participaron las alumnas investigadas desempeñan para ellas un papel crucial, no sólo a nivel profesional, sino también personal e incluso afectivo. Esto, no obstante, no constituye una premisa nueva en la investigación. A la misma conclusión llega Oxford (2001), quien, además, destaca la importancia de averiguar las creencias que los aprendices tienen sobre los profesores, ya que determinan la forma en la que los primeros perciben y construyen la interacción con los segundos. Esta interacción, a su vez, tiene una influencia directa en el aprendizaje. Esto no es extraño si tenemos en cuenta que el enfoque interaccionista parte de la incidencia mutua de las creencias y percepciones de profesor y alumnos (Pekarek Doehler, 2000).

El papel del profesor es importante, no sólo en lo que se refiere al aspecto didáctico del aula (procedimientos, actividades, materiales, etc), sino a cómo concibe éste el aprendizaje de una LE y qué les transmite, implícita y explícitamente a los alumnos: *"The messages that teachers convey in their classrooms, both explicitly and implicitly, about what they consider successful learning to be will profoundly affect their learners' developing notions of themselves as learners as well as their progress in learning a language."* (Williams y Burden, 1999: 200).

Underhill (1999) distingue tres clases de profesores: el "Lector", el "Profesor" y el "Facilitador". Según él, el primero dispone simplemente de conocimientos sobre el tema que enseña, el segundo dispone de conocimientos sobre ese tema y está también familiarizado con métodos y procedimientos para enseñarlo y, por último, el tercero dispone de todo eso y, además, tiene en cuenta la atmósfera psicológica del aprendizaje y sus procesos internos. Éste último está en condiciones de ayudar a sus alumnos a que se conviertan en aprendices más autónomos.

Ya hemos explicado los diferentes tipos de receptividad, siendo uno de ellos la receptividad ante el profesor como persona (Allwright y Bailey, 1991); es decir, cuando un aprendiz rememora experiencias de aprendizaje, generalmente lo hace asociándolas positiva o negativamente con un profesor determinado. Y esto es exactamente lo que hacen las alumnas investigadas en este estudio.

Por ejemplo, un alto grado de identificación con la profesora puede contribuir a superar los momentos de ansiedad y hacer que la alumna declare una percepción de ansiedad cero, como ocurre en el caso de Chile. Por tanto, podemos concluir que el papel del profesor es fundamental a la hora de minimizar los posibles factores de ansiedad para los alumnos y de convertirla sólo en momentos puntuales de ansiedad. Uno de los rasgos del profesor que más contribuye a esto es su accesibilidad, es decir, el estar disponible para los alumnos cuando éstos tienen dudas o dificultades.

Las expectativas de las alumnas investigadas con respecto al profesor de LE se pueden condensar de la siguiente forma: que disponga de alta competencia lingüística y cultural para poder transmitir la cultura de la LE que está enseñando, lo cual es considerado por las alumnas como un elemento importante de motivación; que esté motivado y se implique personalmente en su enseñanza; que establezca y mantenga una buena relación con sus alumnos, sin mantener una gran distancia con ellos; que demuestre interés en que éstos aprendan. En su descripción de cómo ha de ser el papel del profesor de LE, podemos comprobar que las alumnas se centran en características no tanto relacionadas con las competencias profesionales, sino más bien con la dimensión personal y afectiva de la enseñanza.

Podemos comprobar, por tanto, que aparecen dos de las dimensiones con las que Hofstede (1997) caracteriza la cultura alemana: la escasa distancia con respecto a la autoridad y la caracterización como sociedad "masculina", que parte de la base de que son las mujeres las que han de ocuparse del

mantenimiento de las relaciones humanas. Por una parte, las alumnas declaran preferir a un profesor que les resulte cercano. Por otra, todas ellas valoran el hecho de que las dos profesoras de los cursos de ELE hayan conseguido establecer y mantener buenas relaciones con sus alumnos; además, una de sus expectativas con respecto al profesor de LE es que se ocupe precisamente de esas relaciones. Llegados a este punto podemos preguntarnos si esta expectativa es tan obvia porque es formulada por alumnas y no por alumnos. También podemos cuestionarnos si, al expresarla, están pensando en sus profesoras aunque hablen de expectativas en general, para profesores y profesoras. Podríamos plantearnos la siguiente pregunta: ¿expresarían esta idea también si se refirieran a profesores y no profesoras? Dada la limitación de este trabajo, que investiga sólo a alumnas, que además acuden a clase de profesoras, no podemos contestar a estas preguntas. Sí nos parece interesante formular como hipótesis la idea de que tanto las alumnas como las profesoras están más preocupadas por la atmósfera de aprendizaje y por las buenas relaciones humanas en el aula. En el caso de las profesoras ya hay algunos estudios que apuntan en esa dirección (Hauptle-Barceló y Glaser, 1996; Kahlke, 1996). En el estudio de Appel (2000) sobre el pensamiento profesional de profesores de inglés en la enseñanza secundaria, el autor nos informa sobre la importancia que la relación personal con los alumnos tiene, en general, para los profesores y las profesoras que investiga; de esa relación depende en gran medida el éxito de su trabajo. Esta idea es expresamente resaltada por seis personas, y todas ellas son profesoras.

La alumna que describe con más detalle lo que ha de hacer un profesor en la clase y que más se fija en lo que hace su profesora es Tijuana, alumna de Pedagogía especial. Según ella, un profesor ha de aportar muestras de lengua, explicar bien, adaptarse al nivel de los alumnos, estructurar la clase, hacerla amena, estar motivado y enseñar con pasión, prestar atención a las dificultades y apoyar a los más débiles, así como ayudar a los alumnos a que aprendan a aprender. Ésta es una muestra más de cómo trasluce el discurso profesionalizador de cada alumna en su pensamiento sobre el aprendizaje de una LE.

La valoración que hacen las alumnas de sus dos profesoras de ELE es tan positiva que no es de extrañar que cinco lleguen a identificarse con ellas: Córdoba, Cuzco, Chile, Tijuana y Bolivia. Por otro lado, la alumna Salamanca no menciona a la profesora en su diario, posiblemente porque su papel de organizadora y directora de lo que ocurre en el aula le parece incuestionable. Salamanca tiene un estilo de aprendizaje orientado a la autoridad y necesita al profesor no sólo como fuente de motivación y estímulo, sino como factor de "presión". Su éxito depende directamente de la actuación del profesor, de si consigue implicarla o no en la interacción del aula; ésta es más importante que su propia motivación. El factor que ella menciona como más importante para su aprendizaje es el profesor; sólo después se sitúa ella como aprendiz. Salamanca prefiere una enseñanza más centrada en el profesor, pero es la única alumna.

Por lo tanto, podemos afirmar que casi todas las alumnas investigadas prefieren una enseñanza centrada en el alumno, en sus necesidades de aprendizaje y en sus expectativas. No obstante, consideran al profesor como organizador y director de todo este proceso. A esta misma conclusión llega Kallenbach (1996) en su estudio de escolares alemanes aprendices de ELE.

El pensamiento de las alumnas estudiadas coincide también con el de los tres profesores de secundaria investigados, que se sienten como motor de lo que ocurre en el aula. En este sentido nos parece muy ilustrativa la forma en la que Bernhard, el más joven de los profesores investigados, describe su opción metodológica:

B35: [...] also kommunikativ aber ich halte die Zügel weiter in der Hand.

[...]

B35: [...] o sea comunicativo pero yo sigo llevando las riendas. [...]

Como conclusión podemos afirmar que el profesor constituye, por una parte, un factor muy importante de motivación para las alumnas. Por otra, su actuación pedagógica y personal puede compensar factores provocadores de ansiedad, consiguiendo que incluso una aprendiz como Salamanca, con un grado relativamente alto de ansiedad en algunos momentos y dificultades de adaptación a la EMT, valore su experiencia de aprendizaje como globalmente positiva.

El tercero de los aspectos que vamos a discutir dentro del ámbito del "factor humano" es la percepción y valoración de la interacción que surge en el aula por parte de las alumnas. Sus expectativas con respecto a sus compañeros es que éstos estén también motivados y dispuestos a aprender de forma cooperativa. Para las alumnas, la buena relación con los compañeros es uno de los factores que propician lo que ellas consideran una buena atmósfera de aprendizaje y un elemento que mejora el funcionamiento del trabajo en grupos.

Para todas las alumnas, excepto Chile y Bolivia, es importante la buena relación personal con los compañeros como parte de la atmósfera de aprendizaje favorable. Sin embargo, hay una diferencia fundamental entre ellas: mientras que Chile percibe a los compañeros básicamente como competidores, Bolivia hace referencia explícita a la importancia de la interacción en clase para progresar en el aprendizaje. Sólo dos alumnas se refieren directamente a la interacción como elemento de aprendizaje: Bolivia y Perú. Como dice Perú: "una lengua yo no puedo nunca aprenderla sola" (P64). En esto coincide con la profesora Irmi y nos hace volver a plantearnos una cuestión que ya abordamos al discutir el papel del profesor: ¿es el deseo de tener una buena relación con los compañeros una muestra más de la dimensión "masculina" de la cultura alemana? Como ya señalamos anteriormente, no disponemos de datos suficientes para intentar contestar esa pregunta, por lo que nos limitamos a plantear esta idea como hipótesis.

Dos alumnas perciben un sentimiento de competitividad en el aula, pero de forma muy diferente: Salamanca y Chile. Salamanca percibe una

competitividad negativa, que llega a causarle ansiedad durante el curso, de forma similar a la que constató Bailey (1983) en su estudio de diario sobre un curso de francés en el que participaba como alumna. Bailey habla de ansiedad debilitadora, puesto que dificulta el aprendizaje. Por otro lado, para Chile es importante que los compañeros, al igual que ella, sean ambiciosos y quieran progresar, más que el hecho de mantener una buena relación con ellos. Al contrario que Salamanca, Chile percibe una competitividad positiva o facilitadora (Bailey, 1983). No obstante, los momentos de ansiedad causada por la competitividad que experimenta Salamanca son puntuales y no llegan a modificar su valoración positiva de la atmósfera de aprendizaje durante el curso. A ello contribuye de forma decisiva su profesora.

Después de haber discutido de forma detallada el "factor humano", aludiremos brevemente al siguiente tema que emergió de los diarios de los aprendices de ELE: los contenidos culturales. Los resultados de nuestra investigación sugieren que, para las alumnas, aprender una LE no significa necesariamente aprender su cultura, sino que ésta es algo complementario, algo que se añade, pero que no es intrínseco al aprendizaje de una LE. Probablemente tiene que ver con la tradición escolar y académica alemana de separar *Sprache* (lengua) de *Landeskunde* (cultura y civilización), y de considerar este segundo elemento como algo complementario, que se empieza a trabajar cuando ya se dispone de un cierto nivel de lengua, no antes, a pesar de los intentos del currículum escolar de unir ambas componentes. En la universidad estos ámbitos están por lo general claramente separados, tanto en la formación de profesores de secundaria, como en otros estudios de lenguas extranjeras.

Cuando se habla de *Landeskunde*, a menudo se hace referencia a la llamada "*Cultura con mayúsculas*", es decir, todo lo relacionado con las manifestaciones culturales de carácter literario, artístico, etc, y no a la "*cultura con minúsculas*", es decir, "*todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido.*" (Miquel y Sans, 1992: 17). Sin embargo, las alumnas de nuestro estudio muchas veces se refieren a la "*cultura con minúsculas*" (por ejemplo, Córdoba).

Los contenidos culturales y, sobre todo, el hecho de que sean transmitidos con cierto entusiasmo por parte de la profesora, constituyen un elemento de motivación importante para las alumnas que tienen un alto grado de identificación con la profesora, y que la consideran como un puente con otra cultura (Córdoba, Cuzco). Para otras alumnas, como Salamanca y Chile, son contenidos menos importantes que otros, como la gramática o el vocabulario. La única alumna que considera lengua y cultura como entidades indisolubles es Bolivia, que parte de la base de que la cultura contribuye a estructurar el pensamiento que, a su vez, se expresa a través de la lengua.

Como ya señalamos al principio de esta discusión, las alumnas conciben el aprendizaje de una LE como aprendizaje de gramática y de vocabulario, los dos siguientes temas que discutiremos a continuación. Las alumnas ven su proceso de aprendizaje de ELE a través del prisma de la gramática, como si miraran a través de unas "gafas gramaticales". Para ellas el núcleo de su

aprendizaje está integrado por los contenidos gramaticales; perciben que eso es lo esencial, y lo demás se va añadiendo. Entienden la gramática como el sistema formal de la lengua en sentido restringido, es decir las formas que constituyen dicho sistema y prefieren algún tipo de sistema para el aprendizaje de la gramática, una especie de "andamio" que les ayude a estructurar lo que van aprendiendo y por el cual se puedan guiar.

Según Kallenbach (1996) la progresión que prefieren los alumnos es, primero, entender y ser conscientes de un fenómeno gramatical y, segundo, acostumbrarse al uso con la práctica. Ésta es exactamente la progresión que desea Salamanca, una alumna que espera realizar trabajo gramatical cada día en clase y que identifica en alto grado aprendizaje de la LE con aprendizaje de la gramática. Salamanca está claramente influida por su experiencia escolar, hasta tal punto que declara preferir los ejercicios tipo *cloze*, porque son los que solía realizar en la escuela. No es extraño que esta alumna tenga dificultades de adaptación a la EMT, que no se basa en la secuencia clásica de aprendizaje explícito de la gramática primero y práctica después, sino que parte de la base de que la lengua se aprende usándola, es decir, comunicándose directamente con ella. Éste es un punto de conflicto con la EMT.

Dentro del grupo de las alumnas investigadas, podemos constatar aproximaciones muy diversas al papel que desempeña la gramática en el proceso de aprendizaje de la LE. Por ejemplo, en contraste con Salamanca, para la cual la gramática constituye un elemento de seguridad, para Córdoba el aprendizaje explícito de la gramática constituye una fuente de ansiedad. Prueba de ello son las metáforas que utiliza en su diario: "ataque gramatical" (25.09.00) y "barreras gramaticales" (28.09.00). Córdoba prefiere aprender la gramática hablando y escuchando en clase, en lugar de tener que estudiarla de forma específica. Perú concibe la gramática como herramienta de comunicación, que para ella es lo fundamental al aprender una LE, y está convencida de que una lengua se aprende usándola; no obstante, considera importante lo que ella llama "teoría", es decir, el aprendizaje explícito de contenidos gramaticales.

La controversia entre enseñanza comunicativa y enseñanza con énfasis en los contenidos gramaticales se ha convertido ya en un clásico. Una de las principales críticas a las que ha tenido que enfrentarse el enfoque comunicativo es que, supuestamente, descuida la atención a la forma, a la estructura de la lengua. Sin embargo, la enseñanza comunicativa surgió como cambio de enfoque, es decir, como énfasis en el aprendizaje y la enseñanza de la comunicación, pero sin descuidar la práctica del sistema formal (Littlewood, 1981). Una respuesta a esta controversia son las actuales tendencias de atención a la forma, o *focus on form* (Doughty y Williams, 1998).

Ellis (1997c) afirma que es posible que los aprendices de LE adquieran una competencia gramatical básica a través de la comunicación en el aula, a pesar de que probablemente es difícil que consigan adquirir una competencia gramatical plena por esa vía. No obstante, modificando el *input* y las posibilidades de *output* pueden conseguirse efectos positivos en la adquisición

de la competencia gramatical. Por tanto, no es necesario, y seguramente tampoco productivo, establecer una dicotomía entre comunicación y adquisición de contenidos gramaticales.

Si volvemos la mirada a los profesores de secundaria que hemos investigado, podemos constatar que para los tres es fundamental el aprendizaje de la gramática, así como del vocabulario. En el estudio de Appel (2000) sobre el pensamiento de profesores de inglés, el autor constata que para los profesores de secundaria la clase de gramática es la clase "normal". Para ellos la gramática es la materia que han de estudiar y aprender los alumnos, así como el objeto de la evaluación. Los contenidos gramaticales están integrados, por tanto, en las rutinas institucionales de distribución y evaluación del trabajo. En el caso de los profesores investigados en nuestro estudio, podemos constatar una postura más cercana a un enfoque léxico del aprendizaje de la gramática.

Las alumnas investigadas que hacen hincapié en la comunicación tienden a considerar la gramática como mera herramienta, a la que se ha de dedicar el tiempo estrictamente necesario en el aula (Córdoba, Cuzco, Bolivia). Parte del trabajo gramatical, como repaso, automatización de formas, práctica guiada, se puede o incluso se debe realizar como trabajo individual, con el fin de aprovechar el tiempo de clase para la interacción. Por el contrario, otras alumnas, como Salamanca o Chile, consideran que el tratamiento de la gramática en el aula va indisolublemente unido a lo que ellas consideran una buena clase de LE. Para Salamanca, el tratamiento explícito de la gramática satisface su necesidad de seguridad y de procedimientos cercanos a los que ella conoce por su experiencia escolar. Para Chile, la gramática constituye la parte "técnica" de la lengua, en la que ella tiene que descubrir una cierta "lógica" que le transmite seguridad.

En general, podemos afirmar que las alumnas de nuestro estudio consideran que una de las funciones del profesor de LE es explicar los fenómenos gramaticales en el aula. Ellas están dispuestas a realizar cierta cantidad de trabajo individual fundamentalmente con el fin de practicar lo que el profesor ha introducido en el aula.

Hemos de señalar que, al tratar el tema de la gramática, las alumnas se refieren a un conocimiento explícito de la misma, sin aludir a otros aspectos como contextualización, pragmática, funciones comunicativas de las formas gramaticales, etc. En este sentido, nuestros resultados coinciden con los de Börner (2000) en su estudio sobre las creencias de aprendices de LE en la Universidad de Hamburgo. Por otra parte, consideran el aprendizaje de la gramática como la acumulación sucesiva de unidades o ítems de diferente tipo, tal y como ya señalaba Rutherford (1987) con su concepto de "*accumulated entities*", que incluyen estructuras gramaticales, nociones y funciones que el profesor va presentando a los alumnos en el aula.

Dado que la gramática es uno de los puntos en los que algunas alumnas presentan dificultades de adaptación a la EMT, ampliaremos este tema más

adelante, cuando discutamos la percepción de cambio a lo largo del curso de ELE.

Como ya hemos señalado anteriormente, los dos pilares del aprendizaje de una LE según las alumnas investigadas son la gramática y el vocabulario. A pesar de que, según los datos que nos aportan sobre todo en sus diarios, ven el proceso de aprendizaje de la LE a través de las "gafas gramaticales", al reflexionar de forma explícita, su opinión sobre cuál de esos dos pilares es más importante varía de unas a otras. Alumnas tan dispares en su concepción de lo que es aprender una LE como Chile y Tijuana consideran que saber gramática es más importante que saber vocabulario, puesto que lo importante es saber cómo funciona el sistema para poder luego aplicarlo en contextos específicos. Por el contrario, Cuzco considera que el vocabulario es más importante, al igual que el profesor Karl-Heinz, posiblemente porque ambos consideran la lengua como un sistema que se va construyendo a base de palabras.

Según las alumnas investigadas, estudiar y aprender el vocabulario nuevo es uno de los trabajos individuales más importantes que ellas consideran que tienen que llevar a cabo como aprendices de LE. Si no pueden estudiar de forma satisfactoria el vocabulario nuevo que va surgiendo en clase llegan a sentir incluso ansiedad. Esta actividad forma parte de su responsabilidad como aprendices de LE que han adquirido ya durante su formación escolar.

El tema del vocabulario surge frecuentemente en relación con las estrategias de aprendizaje del léxico. Retomando la definición que aporta Rebecca Oxford (1990), entendemos por estrategias de aprendizaje las acciones específicas emprendidas por el aprendiz por una parte para contribuir a la adquisición, almacenamiento, acceso y uso de información y, por otra, para hacer su aprendizaje más fácil, más rápido, más ameno, más autodirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones.

A lo largo de los dos cursos intensivos de ELE en los que participaron las alumnas investigadas, las profesoras les presentaron y practicaron con ellas diversas estrategias de aprendizaje de vocabulario. Una estrategia que tuvo gran éxito entre las alumnas es la de aprender vocabulario de forma asociativa mediante mapas mentales. Teniendo en cuenta que todas las alumnas, por lo menos al principio del curso, aprenden el vocabulario con ayuda de listas de palabras organizadas en dos columnas, en español y alemán, esta estrategia constituye para ellas un auténtico descubrimiento.

Las alumnas Córdoba, Bolivia y Perú conocen bien e incluso llegan a aplicar la técnica de memorización de vocabulario con listas bilingües al principio del curso. Sin embargo, dado que la consideran ineficaz, se atreven a experimentar y activan otras estrategias: aprender vocabulario en contexto, a través de actividades, ejercicios o textos, escuchando, relacionándolo con imágenes, etc. Para ello es importante el apoyo del profesor, que pone a los alumnos en condiciones de reflexionar sobre este tema, presenta una cierta variedad de estrategias y los anima a que las pongan en práctica. Otro factor que parece favorecer el hecho de que las alumnas se atrevan a experimentar

con estrategias de aprendizaje de léxico nuevas es su grado de autoestima como aprendices. Podemos extraer la conclusión de que, si un aprendiz tiene un alto grado de autoestima, posiblemente esté en condiciones más propicias a la experimentación con estrategias de aprendizaje.

En relación con el aprendizaje del vocabulario se hace patente una gran influencia de la experiencia escolar de aprendizaje de lenguas, tanto del latín como de las lenguas modernas, en cuanto a las estrategias de aprendizaje de vocabulario: a pesar de que todas las alumnas investigadas se atreven a probar estrategias nuevas para ellas, al final del curso, cuando se acerca el momento del examen, la mayoría de ellas vuelve a recaer en la memorización de palabras con una lista. Es ésta la técnica que consideran "normal", de la misma forma que constata Kallenbach (1996) en su estudio sobre escolares alemanes aprendices de ELE. Y de hecho, en las escuelas lo es. Dos pruebas de ello son las que exponemos a continuación. Por una parte, en las papelerías alemanas se pueden comprar cuadernos con líneas horizontales y una vertical que divide cada página en dos columnas; en la tapa aparece la palabra "*Vokabelheft*" (cuaderno de vocabulario). Por otra parte, los manuales de LE que se publican en Alemania incluyen al final un registro del vocabulario que aparece a lo largo del libro, frecuentemente en dos partes: una que recoge el vocabulario ordenado según la lección en la que aparece y otra con el vocabulario por orden alfabético.

Por lo tanto, no es extraño que el aprendizaje de palabras nuevas con ayuda de listas bilingües sea no sólo la técnica estándar aplicada por los aprendices de LE, sino prácticamente la única. Los aprendices de LE no están acostumbrados a poner en práctica otras estrategias. En nuestro caso, la única alumna que lo hace al principio del curso intensivo es Bolivia, que es plenamente consciente de que usa estrategias poco convencionales y hasta un tanto "atrevidas". Buena prueba de ello es que esta alumna le pide a la entrevistadora que no se ría cuando se las explica. Sus estrategias se basan fundamentalmente en intentar retener el vocabulario que necesita en situaciones, como cocinar, salir de paseo con su perro, etc.

En el estudio de Kallenbach, que ya hemos citado en varias ocasiones, la autora constata que uno de los factores que los alumnos de *Gymnasium* consideran como importantes para aprender la LE, especialmente para aprender vocabulario, es la capacidad de ser rápido de entendimiento ("*eine gute Auffassungsgabe haben*", Kallenbach, 1996: 191). Esto implica un cierto nivel de inteligencia y capacidad de memoria, más que el dominio de estrategias adecuadas para el aprendizaje del vocabulario.

Nuestros resultados coinciden en parte con los que obtiene Knapp-Potthoff (2000), que investiga las creencias de escolares alemanes con respecto al aprendizaje del vocabulario. Esta autora constata que la mayoría de los alumnos de su estudio siguen rutinas fijas de aprendizaje del vocabulario que están totalmente orientadas a la superación de las formas de evaluación practicadas en la escuela. En nuestro caso, los aprendices universitarios traen al aula de ELE básicamente una rutina de aprendizaje de léxico a base de

listas, la cual en muchos casos no consideran efectiva. Al conocer a lo largo del curso de ELE nuevas estrategias de aprendizaje de léxico, se atreven a probarlas, pero, cuando se acerca el momento de la evaluación, muestran un comportamiento similar al de los escolares de Knapp-Potthoff y vuelven a las listas de palabras.

Nos parece interesante la distinción que propone Knapp-Potthoff entre los conceptos de "*Vokabeln*" (vocablos) y "*Wörter*" (palabras). El primero está, según esta autora, exclusivamente relacionado con un aprendizaje de la LE en un marco instruccional, mientras que el segundo se refiere a procesos de adquisición espontánea del léxico. Aunque no disponemos de datos suficientes en nuestro estudio para intentar corroborar o refutar esta hipótesis, sí hemos podido constatar una distinción comparable entre dos profesores: la profesora Irmi, con un discurso no teórico y cercano al de los alumnos, no utiliza nunca la palabra "*Vokabeln*" (vocablos) y tiende a utilizar "*Wörter*" (palabras), mientras que el profesor Karl-Heinz, más teórico, usa más bien "*Vokabeln*" y "*Wortschatz*" (vocabulario). Esto nos lleva a pensar que bien puede haber diferencias de conceptualización dependiendo de la terminología que se utilice para lo que en principio se entiende como aprendizaje de vocabulario en general. Será necesario realizar más investigación en este sentido para llegar a conclusiones consistentes.

El intentar memorizar el vocabulario nuevo a base de repetirlo una y otra vez no parece ser algo exclusivo de los aprendices alemanes. En su estudio con aprendices japoneses de inglés como LE, Schmitt (1997) descubre que las técnicas preferidas por dichos aprendices para consolidar el significado de las palabras que estudian son la repetición oral y escrita, que los alumnos consideran especialmente útiles. Al igual que en nuestro estudio, Schmitt también constata la disposición de los alumnos a probar nuevas estrategias, a condición de que alguien se las presente y les entrene en su uso. A nuestro juicio, he aquí una de las funciones importantes del profesor, que entra dentro del ámbito de aprender a aprender. Consideramos que, no sólo a nivel escolar, sino también en la enseñanza universitaria, el profesor debería asesorar y guiar a los aprendices para que éstos adquieran un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje de vocabulario.

Otro resultado interesante del estudio de Schmitt es que los aprendices investigados por él parecen no usar todas las estrategias y técnicas de aprendizaje de vocabulario de la misma forma en todos los periodos de la vida. Según sus resultados, las listas de palabras son usadas por un 82% de los aprendices adolescentes, pero sólo por un 51% de los adultos. El autor aduce como razón principal para esta diferencia el hecho de que los aprendices maduran cognitivamente y dejan de considerar efectiva esta técnica. En el caso de nuestro estudio podemos afirmar que las alumnas investigadas, también adultas, no consideran efectivas las listas de vocabulario para aprenderlo. Sin embargo, a la larga, se ven incapaces de poner en práctica otras estrategias, o bien porque no las conocen o bien porque no han interiorizado su uso. El entrenamiento específico que reciben en el marco del curso de ELE es útil para que las alumnas conozcan y empiecen a aplicar otras estrategias y a

experimentar con ellas, pero es a todas luces insuficiente para cambiar de forma consistente y duradera su comportamiento de aprendizaje de léxico. Sin embargo, los datos de la alumna Perú nos indican que un entrenamiento de este tipo puede ser un factor importante que contribuye a hacer cambiar el pensamiento de un aprendiz con respecto a cómo se aprende el vocabulario (véase el análisis de los datos de esta alumna).

Por lo tanto, consideramos que ésta es una de las lagunas de la formación escolar que reciben los aprendices alemanes de LE, que podría subsanarse si, desde los niveles más elementales, se ofreciera entrenamiento específico en estrategias de aprendizaje de vocabulario y se acostumbrara a los alumnos a reflexionar cómo lo aprenden y por qué, es decir, fomentando de forma adecuada el ámbito de aprender a aprender. Si realmente nos proponemos influir en el comportamiento estratégico de los alumnos, el entrenamiento debería estar integrado en el curso y tendría que ser permanente a lo largo de todo el proceso, al principio presentando estrategias y guiando a los alumnos en su uso, más tarde revisando dicho uso para hacerlo más fluido y, por último, dotando a los alumnos de estrategias de reflexión sobre su aprendizaje, no sólo del vocabulario.

Una ventaja añadida de este tipo de entrenamiento continuado y variado en estrategias de aprendizaje de vocabulario es que de esta forma se podrá atender mejor a la gran variedad de estilos de aprendizaje que presentan los alumnos de todos los niveles educativos, que, evidentemente, no quedan satisfechos con una única técnica, que además supone un aprendizaje memorístico, lineal y monótono.

Después de tratar la importancia de los contenidos culturales, gramaticales y léxicos en el pensamiento de las alumnas investigadas, nos falta un cuarto ámbito de contenidos: la pronunciación y los aspectos relacionados con la fonética de la LE. Teniendo en cuenta los resultados de nuestro análisis, podemos considerar que las alumnas no parecen considerar este ámbito como especialmente problemático en su aprendizaje de ELE. Entre los aprendices alemanes, la lengua española tiene fama de ser una lengua de fácil pronunciación, en contraste con otras, como por ejemplo el francés.

Es posible también que, al contrario que sucede con los contenidos gramaticales, que determinan su forma de percibir el proceso de aprendizaje de LE, las alumnas no estén acostumbradas a reflexionar dicho proceso desde la perspectiva de la pronunciación. Ésta no tuvo tampoco un peso específico en el marco de los dos cursos intensivos de ELE. Habría que plantearse si tanto profesores como autores de materiales didácticos y diseñadores del currículum le otorgan la suficiente importancia a este tema o si, no considerándolo prioritario para cumplir objetivos comunicativos, tienden más bien a pasarlo por alto.

Si bien es verdad que en las entrevistas no se trató de forma específica el tema de la pronunciación y, por lo tanto, se podría argumentar que no se propicia la reflexión sobre este tema, lo cual sin duda es cierto, también es cierto que

tampoco se abordaron directamente otros temas, como los contenidos culturales o las destrezas lingüísticas. Sin embargo, estos temas ocupan un lugar más importante en el pensamiento de los aprendices, por lo menos en lo que a la lengua española se refiere. Es muy posible que la situación cambiara si la lengua implicada fuera otra, como por ejemplo el francés, el inglés o el portugués.

El siguiente ámbito al que vamos a dedicarnos en esta discusión general es el integrado por las destrezas lingüísticas y el papel que desempeñan en el pensamiento de las alumnas investigadas y en su proceso de aprendizaje. Concretamente nos referiremos a la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la interacción oral y la expresión escrita.

Como ya mencionamos al principio de esta discusión, en los diarios de los alumnos aparece con mucha frecuencia la comprensión auditiva como destreza que les plantea dificultades. Sin embargo, en las entrevistas posteriores, las alumnas inciden más en la destreza de la interacción oral, que ellas conceptualizan como "hablar" y que consideran un factor importante para aprender una LE.

Cuando la entrevistadora les pide a las alumnas que ordenen las cuatro destrezas básicas por la importancia que les conceden, todas excepto Córdoba y Bolivia eligen el mismo orden: hablar, escuchar, leer y escribir. Córdoba, que vacila al hacerlo, cambia el orden de las dos últimas y Bolivia escuchar, hablar, escribir y leer (vacila sobre esta última). Por lo tanto, no nos parece exagerado hablar de una primacía de las destrezas orales frente a las escritas, de la misma forma que constata Kallenbach (1996). Queda claro que las alumnas asocian la comunicación en la LE, su objetivo principal al aprenderla, con las destrezas orales. He aquí un contraste más con su experiencia escolar, en la que prima la evaluación de las destrezas escritas, muy a pesar de los profesores de generaciones más jóvenes como Irmi y Berhard. Pero no sólo en la enseñanza secundaria se evalúa prioritaria o exclusivamente la lengua escrita, sino también a nivel universitario: a pesar de la importancia concedida en los cursos intensivos de ELE a la oralidad en el aula y al desarrollo de las destrezas orales, la evaluación final del curso consistió en un examen escrito. La principal razón de esto es la falta de recursos económicos. Las profesoras universitarias de LE implicadas en este estudio son contratadas por horas y no reciben remuneración alguna ni por la corrección del examen escrito ni por la realización de un examen oral, sino sólo por las horas de clase que imparten. La realización de un examen oral a grupos de entre 25 y 30 alumnos supone una inversión de tiempo excesiva en este contexto. Por tanto, una de las implicaciones que nos parecen pertinentes en este sentido sería adecuar la evaluación a la enseñanza que se imparte. Si ésta, como en el caso del enfoque comunicativo y de la EMT, está basada en la integración de destrezas y en la comunicación en la LE como objetivo último, habría que reformar los sistemas de evaluación escolares y dotar de más medios a los departamentos universitarios correspondientes de forma que pudieran llevar a cabo una evaluación coherente con el trabajo realizado en el aula.

La comprensión auditiva es una destreza que plantea dificultades a la mayoría de las alumnas, concretamente a todas menos a Córdoba y Cuzco. No obstante, todas ellas perciben una mejoría de dicha destreza a lo largo de su proceso de aprendizaje de la LE, por lo que podemos deducir que la práctica de la misma, tanto dentro como fuera del aula, les resulta útil. Varias alumnas (Córdoba, Cuzco, Tijuana y Perú) hacen alusión explícita a estrategias de comprensión auditiva basadas en la atención al contexto y en la comprensión global. Al plantearnos el porqué de dicha alusión, llegamos a la conclusión de que, por una parte, son alumnas con un alto grado de autoestima como aprendices y con un alto nivel de tolerancia a la ambigüedad y, por otro, reflexionan de forma activa sobre las estrategias que ponen en práctica. Por tanto, podemos afirmar que un cierto grado de autoestima como aprendiz es un factor importante para la puesta en práctica de estrategias, no sólo de aprendizaje de vocabulario, como ya habíamos mencionado, sino también de comprensión, que resultan de importancia crucial en una enseñanza comunicativa de la LE. Por otra parte, las dos alumnas que parecen tener más dificultades con las actividades de comprensión auditiva (Salamanca y Chile) son precisamente las alumnas que presentan problemas de falta de autoestima y de ansiedad a lo largo del curso de ELE. Esto nos hace pensar que un cierto grado de tolerancia a la ambigüedad es un elemento fundamental a la hora de abordar la comprensión auditiva.

La destreza que las alumnas investigadas valoran como prioritaria es, sin duda, la interacción oral, que ellas conceptualizan como "hablar". Ellas consideran que "hablar" es una actividad *sine qua non* para el aprendizaje de una LE y la asocian con el tipo de aprendizaje que ellas prefieren y que consideran más efectivo, aprendizaje "activo" (Tijuana) o "práctico" (Perú). En su opinión, una LE se aprende usándola, es decir, hablándola en el aula desde las primeras fases del aprendizaje (por ejemplo, Córdoba). En el caso de Salamanca, que considera que primero debe haber una fase de aprendizaje analítico previa a la comunicación en LE, surgen dificultades en la transición de una fase a otra, dificultades que son percibidas por la alumna y que llegan a causarle ansiedad. Pero ella es consciente de que tiene que "hablar" en clase para aprender la LE.

Por lo tanto, una de las funciones principales del profesor de LE según las alumnas es promover la interacción oral en el aula, es decir, "hacer hablar" a los alumnos, ejerciendo, si lo considera necesario, una cierta presión sobre ellos. En este sentido, "hablar" frecuentemente no es una actividad considerada por las alumnas como práctica comunicativa auténtica anclada en el intercambio de significados, sentimientos, emociones, pensamientos, etc, sino como mera práctica de la lengua (Salamanca, Tijuana, Bolivia), que, en último extremo, uno puede realizar solo, en casa, como señala Tijuana en su diario. Da igual sobre qué se hable y en qué contexto, lo importante es hablar en clase.

Sin embargo, las versiones más actuales del enfoque comunicativo de la enseñanza de la LE y, de forma más específica, la EMT se basan explícitamente en la transmisión de informaciones, sentimientos y percepciones en un contexto determinado como principio fundamental de la interacción que

se crea en el aula. Éste es uno de los principios fundamentales que informa el diseño de actividades, tareas y materiales, pero, de manera sorprendente, es un principio por el cual los aprendices parecen pasar de largo. Es probable que a esto hayan contribuido dos factores: en primer lugar, el comportamiento tradicional de los profesores en cuanto a la corrección de errores, guiado por el objetivo de eliminar los errores lo antes posible con objeto de que no se fosilicen, atendiendo sólo al aspecto formal de la lengua y sin establecer una comunicación auténtica con los alumnos en el aula. Los aprendices, por tanto, son conscientes de que lo que le importa al profesor no es lo que ellos dicen, sino cómo lo dicen. En segundo lugar, la creencia de los aprendices, alimentada por la cultura de aprendizaje en la que están inmersos, de que la actividad lingüística que surge y se desarrolla en el aula es simplemente un "ensayo" para que luego puedan comunicarse de verdad en el mundo "real", es decir, fuera del aula. A nuestro juicio, esto es un vestigio del enfoque nocio-funcional y de los principios del enfoque comunicativo, en cuyo marco el aula se convertía en escenario en el que se simulaban situaciones de comunicación sin llegar a producirse una auténtica interacción en el aula. Por auténtica interacción entendemos aquélla que respeta los principios conversacionales establecidos por Grice (1975).

La comprensión lectora aparece en menor medida en el discurso de las alumnas investigadas. Para algunas de ellas (Salamanca, Tijuana y Perú), es una destreza que debería formar parte del trabajo individual, para poder dedicar el tiempo de clase a otras actividades consideradas como más "activas", como señala Tijuana, para la cual la lectura es su medio principal de adquirir vocabulario, ya que así lo aprende en contexto.

En cuanto a esta destreza nos parece interesante el caso de Cuzco, alumna de Filología en la variante de formación de profesorado de secundaria, que aplica una gran variedad de estrategias de comprensión lectora (como, por ejemplo, apelar a conocimientos previos y a su conocimiento del mundo, tener en cuenta el tipo de texto y el contexto, etc) consideradas en la bibliografía pertinente como eficaces (Alderson y Urquhart, 1984; Colomer y Camps, 1991; Denyer, 1998; Fernández, 1991; Greenall y Swan, 1986; Mendoza, 1998; Nuttall, 1988; Solé, 1987 y 1992). De esta forma, efectivamente, consigue una comprensión satisfactoria de los textos a los que se enfrenta. Sin embargo, el abundante trabajo que realiza en sus estudios de Filología basado en utilizar los textos para reflexionar sobre el sistema formal de la lengua, es decir, para aprender gramática y, sobre todo, vocabulario, la lleva a pensar que quizás no sea suficiente con el uso de estas estrategias. Cuzco es un ejemplo de cómo la instrucción formal puede llegar a cuestionar y posiblemente modificar las estrategias de un aprendiz, aunque en un principio éstas sean perfectamente adecuadas al objetivo que éste se ha propuesto.

La última destreza que nos queda por tratar, la expresión escrita, es también la última destreza mencionada por las alumnas, que no ven fines comunicativos en ella, sino meramente un medio de práctica de la lengua. Una excepción a esto es Chile, alumna que tiene un interés genuino en la escritura, también en su L1, y que, al contrario de su experiencia escolar, se siente motivada al tener

que escribir sobre temas que le resultan interesantes. El resto de las alumnas, cuando mencionan la escritura, suelen considerarla como una destreza auxiliar o herramienta para el aprendizaje de otros elementos, especialmente la gramática, pero también el vocabulario. Esto, a nuestro juicio, trasluce también la influencia de la experiencia de aprendizaje escolar, con su valoración de lo escrito como forma de práctica y de evaluación.

Una vez discutido el papel de las destrezas lingüísticas en el pensamiento de las alumnas, pasaremos a comentar brevemente su visión del uso que se realiza en el aula de los materiales y medios, es decir, desde el manual del curso empleado hasta los medios audiovisuales. Éstos últimos son vistos por las alumnas como material complementario que hace más ameno el curso y contribuye a una mejor atmósfera de aprendizaje. Salamanca y Chile, alumnas con un estilo de aprendizaje analítico, muy ancladas en su experiencia de aprendizaje escolar y que experimentan momentos de ansiedad a lo largo del curso de ELE, valoran positivamente las imágenes como elemento de apoyo para el aprendizaje. En general, las alumnas, al igual que la profesora Irmi, valoran especialmente la variedad en el aula; el uso de diferentes medios y materiales es una forma de conseguir esa variedad.

En cuanto al manual utilizado en los dos cursos intensivos de ELE (Martín Peris y Sans Baulenas, 1997), la valoración general de las alumnas que se refieren a él es positiva. En este sentido, destacamos la opinión de Chile, que lo considera cercano a la vida real. Las carencias que las alumnas encuentran en el manual son: índices y glosarios léxicos, una gramática sistemática completa y no dividida por lecciones. Esto no es de extrañar, teniendo en cuenta que para las alumnas aprender una LE significa básicamente aprender gramática y vocabulario, que prácticamente la única técnica de aprendizaje de vocabulario que traen ellas al aula de ELE es la memorización a partir de listas bilingües y que considerar la gramática como sistema o estructura, como "andamio" de la LE. Con el ejemplo de Bolivia queda claro que la profesora está en condiciones de solventar esas carencias, aminorando así la ansiedad que llega a sentir la alumna en algunos momentos. Esta alumna nos ofrece también información sobre algunas dificultades que tienen las alumnas al enfrentarse a la EMT, como por ejemplo el enfoque inductivo del aprendizaje de la gramática. Trataremos este punto un poco más adelante, cuando discutamos la percepción que las alumnas tienen de este enfoque.

El último de los dieciséis temas que emergen de los diarios de los alumnos es la reflexión sobre el propio diario de aprendizaje, es decir, una metarreflexión sobre su proceso de aprendizaje. La idea, ya expuesta y argumentada, de que los alumnos no están acostumbrados a reflexionar sobre su aprendizaje es sustentada también por el hecho de que éste es el tema menos tratado por ellos. Una metarreflexión supone un esfuerzo de reflexión adicional, puesto que no se trata sólo ya de pensar cómo es el proceso de aprendizaje y hacer consideraciones sobre él, sino de pensar sobre el proceso de reflexión que constituye un diario. No debe sorprendernos que la mayoría de los alumnos no llegue a esta metarreflexión al escribir su diario de aprendizaje, a pesar de que

las instrucciones del mismo también incluían la idea de escribir sobre su uso y su utilidad.

A pesar de que, como ya comentamos, el diario parece ser un tipo de texto especialmente femenino, la mayor parte de las alumnas que hemos investigado no había escrito un diario antes de participar en este estudio, no sólo un diario de aprendizaje, sino también privado. Ellas valoran como experiencia positiva el hecho de haber escrito el diario, ya que les ha servido para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y ser más conscientes de cómo aprenden. Algunas alumnas (Córdoba, Salamanca) usan el diario como instrumento de autoevaluación, en el que queda reflejado el trabajo personal que realizan o las actividades del aula.

Las dos alumnas que llevan a cabo una reflexión más amplia y profunda sobre el tema son Chile, que considera el diario como parte del aprendizaje activo que ella persigue, y Tijuana, que considera útil la reflexión sobre el aprendizaje. La primera de ellas declara haber realizado anteriormente al curso de ELE un seminario sobre técnicas de aprendizaje; la segunda es alumna de pedagogía especial, y demostró a lo largo de su entrevista estar al tanto de temas relacionados con el aprendizaje. Por tanto, podemos considerar que es necesario hacer una reflexión conjunta con los aprendices e introducirlos en las técnicas de reflexión sobre el proceso de aprendizaje para que se beneficien al máximo de ellas. Los aprendices, por su experiencia previa de aprendizaje, no están acostumbrados a reflexionar sobre estos procesos, pero, cuando son iniciados en ello, consideran que es una experiencia positiva y útil.

Una vez discutidos los diferentes temas que emergieron de los diarios de los alumnos, a continuación pasamos a dedicar la última parte de esta discusión a comentar cómo perciben y valoran las alumnas investigadas su experiencia de aprendizaje en torno a la EMT, cómo se replantea su pensamiento, dónde surgen puntos de conflicto entre éste y dicho enfoque de enseñanza y hasta qué punto su experiencia de aprendizaje según dicho enfoque en los dos cursos intensivos de ELE llega a iniciar un cierto desarrollo de las alumnas en cuanto al ámbito de aprender a aprender.

En relación con su percepción de la EMT como enfoque que supone un cambio en su forma de aprender una LE, las alumnas que reflexionan de forma más amplia, tratando diferentes temas son estas tres: Córdoba, Cuzco y Salamanca. Las dos primeras tienen un estilo de aprendizaje comunicativo, una voluntad de comunicarse considerable, un alto grado de autoestima como aprendices, una alta capacidad de asumir riesgos y resaltan el contraste entre su forma de aprender en el curso intensivo de ELE y su aprendizaje escolar de LE (Cuzco se refiere incluso a la forma de enseñar, como futura profesora en período de formación). La tercera alumna, por el contrario, tiene un estilo de aprendizaje analítico, escasa voluntad de comunicarse, baja autoestima como aprendiz, escasa capacidad de asumir riesgos y es la que más anclada está en la forma de aprender LE que experimentó en la escuela. No consideramos arriesgado afirmar que la reflexión más amplia proviene, por un lado, de las alumnas que mejor se adaptan a la EMT y que están agradablemente

sorprendidas por esa experiencia, por otro lado, de la alumna cuyo pensamiento choca más con este enfoque.

Todas las alumnas investigadas reflexionan sobre su experiencia de aprendizaje en torno a la EMT. Esto nos parece fácilmente explicable, puesto que en su diario, primera fuente de datos, los aprendices reflexionan básicamente sobre lo que están viviendo en el aula de ELE y cómo lo perciben. Nos llama más la atención el hecho de que el segundo aspecto tratado dentro de su percepción del cambio pedagógico sea el aprendizaje de vocabulario (lo tratan de forma explícita cuatro de siete alumnas). Aunque ampliaremos este tema un poco más adelante, sí podemos constatar ya que el aprendizaje de vocabulario en la escuela según lo describen las alumnas y el gran esfuerzo que tienen que realizar éstas para memorizarlo a base de listas bilingües de palabras es un tema central en su pensamiento sobre cómo se aprende una LE, máxime teniendo en cuenta que consideran esa técnica de memorización con listas como ineficaz. El descubrimiento de otras estrategias de aprendizaje de léxico, tal y como lo perciben en los cursos de ELE, constituye una sorpresa agradable para ellas.

Ya hemos resaltado al principio de esta discusión que las alumnas investigadas valoran la experiencia de aprendizaje durante los dos cursos intensivos de ELE de forma muy positiva, debido sobre todo a los siguientes elementos, que integran lo que la alumna Cuzco denomina como "enseñanza viva" ("lebendiger Unterricht", C81): atmósfera de aprendizaje agradable y distendida, profesoras motivadoras, buena relación con los compañeros, variedad de actividades y medios, trabajo en parejas y en grupos y necesidad de hablar en clase. Si bien es verdad que estos elementos no son exclusivos de la EMT, también es cierto que este enfoque promueve principios de enseñanza y aprendizaje que, a nuestro juicio, potencian de forma especial dichos elementos, como por ejemplo la consideración del aula no como un lugar de "ensayo" de la comunicación, sino como un espacio de comunicación auténtica y significativa, como un "microcosmos de comunicación" (Nussbaum y Tusón, 1996), que concede gran importancia al "elemento humano" como "protagonista de la clase" (Ribé y Vidal, 1995). De esta forma se exige una implicación personal de alumnos y profesor en todos los procesos que tienen lugar en el aula. Otro principio potenciador de los elementos mencionados es el hecho de que la EMT se apoya en los postulados del aprendizaje cooperativo, es decir, en la idea de que, dentro del aula, todos aprenden de todos, y no sólo del profesor (Johnson, Johnson y Holubec, 1994). Para ello, se precisa un entorno acogedor que limite las posibles fuentes de ansiedad (Williams y Burden, 1997). La necesidad de hablar en clase viene dada en gran medida por la realización de actividades centradas en el significado, por el intercambio de ideas y sentimientos personales entre los alumnos y por el fomento de los procesos de comunicación en que se basa la EMT.

Pero no todo es un camino de rosas. Como ya hemos expuesto, una de las características de las creencias de los aprendices es que están en alto grado influidas por sus experiencias previas de aprendizaje y que son relativamente estables. Las alumnas que hemos investigado llegan también al aula con

ciertas creencias sobre lo que es y en qué consiste aprender una LE. Cada una de ellas, como cada aprendiz en general, es un mundo; su aprendizaje y su percepción del mismo están influidos no sólo por sus creencias, sino también por factores individuales como estilo de aprendizaje, aptitud, motivación, etc, así como por sus experiencias previas de aprendizaje. Por tanto, es obvio que unas se adaptarán mejor que otras al trabajo de aula según la EMT. Las alumnas con un estilo de aprendizaje comunicativo como Córdoba no sólo se adaptan extraordinariamente bien a la EMT, sino que parecen encontrar en este enfoque la forma de aprender una LE que siempre habían deseado. Por otro lado, las alumnas con un estilo de aprendizaje analítico y orientado a la autoridad del profesor, como por ejemplo Salamanca, tienen más problemas de adaptación a este enfoque. No obstante, si la atmósfera de aprendizaje es favorable y si la relación con el profesor y los compañeros es buena, entonces la impresión general es claramente positiva.

Dentro de su valoración de su experiencia de aprendizaje de ELE a la luz de su percepción de la EMT, el aspecto que las alumnas consideran de forma unánime como positivo es el énfasis en la comunicación, en lo que ellas conceptualizan como "hablar", y en tareas y actividades que tienen que ver con el mundo real, con el que se encontrarán fuera del aula. Consideran positivo no repetir estructuras, sino realmente tratar de expresar significados (Córdoba, Cuzco). Justamente aquí surge una de las críticas que hacen las alumnas a su aprendizaje escolar de LE, por considerarlo demasiado "teórico" y alejado de la realidad que tendrán que afrontar en la LE. En el caso de Cuzco, alumna de Filología en su rama de formación de profesores (*Lehramt*), su crítica se dirige contra sus estudios. Por lo tanto, consideramos que el intento de aumentar tanto la cantidad como la calidad de la interacción que se produce en el aula, uno de los postulados de la EMT, influye positivamente en la percepción que tienen las alumnas de su experiencia de aprendizaje.

Otro factor que las alumnas consideran como positivo, en el sentido de que hace más agradable pero también más efectivo su aprendizaje, es el trabajo en grupos. Este tipo de organización social del trabajo del aula es nuevo para ellas y diferente del aprendizaje escolar. Podemos afirmar que, no siendo una forma de trabajo exclusiva de la EMT, sí es característica de este enfoque, que recurre a ella con frecuencia. Nos parece significativo el hecho de que, incluso Salamanca, la alumna que menos se puede liberar de la forma de aprender que experimentó en la escuela, enfatice lo positivo del trabajo en grupos.

En relación con su experiencia de aprendizaje en torno a la EMT, nos parece interesante referirnos explícitamente a la alumna Chile, que el primer día de curso trata de conceptualizar en su diario la "orientación a la acción" (*Handlungsorientierung*), la expresión que se usa en lengua alemana para referirse a la EMT. Es la única alumna que lo hace de forma explícita y por iniciativa propia, muy posiblemente influida por el curso de técnicas de aprendizaje en el que había participado anteriormente al curso de ELE y por las explicaciones que había dado en clase su profesora ese día. Para Chile, esta forma de aprender es nueva y resulta positiva porque fomenta la flexibilidad y la creatividad a la hora de enfrentarse a situaciones muy diferentes, justamente lo

que sucede en la vida real. De ahí el uso que hace de la metáfora "lucha por la supervivencia" ("*Überlebenskampf*"), como forma de resolver los problemas que van surgiendo y cumplir los objetivos que ella se va planteando.

Como conclusión a estos comentarios sobre la experiencia de aprendizaje de las alumnas investigadas en torno a la EMT, consideramos que este enfoque, tal y como lo experimentaron ellas en el aula de ELE, se acerca mucho a su creencia de que una lengua se aprende usándola. Para ellas, la EMT constituye un tipo de aprendizaje "activo", "práctico" e "interactivo", en palabras de las propias alumnas. De ahí su valoración positiva y el nítido contraste que perciben, y que critican claramente, con su experiencia escolar.

Sin embargo, esta crítica no sólo parte de las alumnas, sino también de los profesores de secundaria. La metáfora usada por Cuzco para referirse al curso de ELE ("*Era una enseñanza viva*"; "*Es war ein lebendiger Unterricht*") guarda una estrecha relación con la que usa uno de los profesores del estudio de Reinartz (2003) sobre la recepción de la EMT en la enseñanza secundaria (*Gymnasium*), que critica la enseñanza escolar del inglés, porque en ella "*Leben und lernen sind wirklich sehr sehr weit auseinander*." ("La vida y el aprendizaje están realmente muy muy lejos una de otro."). Los aspectos que critican los profesores del estudio de Reinartz por impedir la aplicación de un enfoque como la EMT coinciden con los que critican también los profesores investigados por nosotros: inadecuación de las aulas como espacio físico, división estricta de las clases en periodos de 45 minutos, y, sobre todo, evaluación totalmente inadecuada a los propósitos comunicativos que persiguen.

A continuación, y con el fin de intentar responder al último bloque de preguntas de investigación que nos habíamos planteado en este estudio, trataremos de exponer y explicar cómo se replantea el pensamiento de las alumnas investigadas a raíz de su exposición a la EMT en el aula de español como lengua extranjera.

Como ya hemos mencionado, las alumnas perciben la EMT como una forma de aprender una LE comunicándose en ella, que es precisamente lo que ellas creen que hay que hacer para aprenderla. Por tanto, no hay un replanteamiento de su pensamiento o de sus creencias en este sentido, pero sí en relación con la experiencia de aprendizaje de LE que ellas evocan en su reflexión: su experiencia escolar. En este sentido, se dan cuenta de que hay "otra" forma de aprender una LE, así lo perciben y así lo expresan. Conceptualizan esta "otra" forma de aprender como más activa, más práctica, con más participación por parte del alumno, más relacionada con la comunicación y no con la evaluación, más cercana a la vida real y no sólo enclaustrada en las paredes del aula. Se dan cuenta de que su experiencia escolar de aprendizaje de una LE no es la única, sino una de varias que se pueden hacer. En este sentido, a las alumnas se les abre un mundo nuevo de aprendizaje. Y en este "alumnas" incluimos a Salamanca, la que más problemas de adaptación tiene a este enfoque y la que más apegada está a la forma de aprender que experimentó en la escuela que, sin embargo, ahora critica por no estar orientada a la práctica (S138).

A la hora de considerar un posible replanteamiento del pensamiento de las alumnas a raíz de su experiencia en el aula de ELE, hemos de mencionar una vez más el caso de Cuzco. El curso intensivo de ELE promueve en ella una amplia reflexión sobre sus estudios de Filología para formarse como profesora de secundaria, con el resultado de que se da cuenta de que dichos estudios están bastante lejos del concepto que ella tiene de lo que es aprender una lengua y de que el curso de ELE se ajusta mucho mejor a ese concepto que ella tiene. De ahí que se plantee la dicotomía: "enseñar en la escuela" *versus* "hacer algo yo misma con la lengua" (C10). Como última consecuencia se plantea incluso no convertirse en profesora de lengua. En definitiva, es ésta una crítica a la formación universitaria de profesores de secundaria, que coincide plenamente con la que hacen los profesores, independientemente de la generación a la que pertenecen.

Prueba del replanteamiento que experimentan las alumnas en base a su experiencia con la EMT es que varias de ellas relacionan dicha experiencia con su propia aptitud para aprender una LE o con la aptitud como rasgo general necesario, o no, para aprenderla. Mencionaremos los casos de dos alumnas que nos parecen significativos: Córdoba y Perú. Por ejemplo, para Córdoba, con esta "nueva" forma de aprender, ya no es pertinente plantearse la cuestión de si una persona tiene o no aptitud para aprender una LE, puesto que cualquiera puede hacerlo, ya que el quid de la cuestión está, a su juicio, en fomentar la práctica comunicativa en el aula desde el principio (CO46, CO48). De esta forma, para Córdoba el aprendizaje que ella experimenta según la EMT se acerca a la adquisición natural de la L1 por parte de un niño (CO47). El caso de Perú nos parece especialmente relevante, porque ella vive en su propia carne un replanteamiento total de su pensamiento con respecto a cómo se aprende una LE, y, para su propia sorpresa, pasa de "odiar" el hecho de aprender una LE y de considerar que no tiene aptitud para ello a gustarle su experiencia de aprendizaje en el aula de ELE (P12 a P14).

Podemos considerar, por tanto, que hay algunos aspectos de la EMT que suscitan ciertos cuestionamientos replanteamientos en el pensamiento de las alumnas. Si bien no se trata de aspectos exclusivos de este enfoque, sí podemos afirmar que constituyen principios fundamentales que la EMT intenta promover. Se trata de los siguientes: consideración consecuente de la lengua como instrumento de comunicación más que como objeto de observación, fomento de los procesos de comunicación en el aula, realización de actividades significativas y cercanas al mundo fuera del aula, preocupación por el proceso de aprendizaje y reflexión sobre el mismo e importancia que se le concede al aprendizaje cooperativo y a la relación e interacción entre alumnos y profesor y entre los propios alumnos.

Un elemento importante postulado por la EMT es el fomento de la autonomía del aprendiz y la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje adecuadas. En este sentido, el cuestionamiento que las alumnas hacen de su forma de aprender vocabulario es significativo. Sus intentos de abandonar la memorización de palabras como única técnica de aprendizaje de léxico que

ponían en práctica nos parecen uno de los aspectos sorprendentes de esta investigación, dado lo arraigada que está esta técnica en su pensamiento. Si bien algunas alumnas vuelven a ella llegado el momento del examen, debido a la situación de estrés, podemos considerar que un entrenamiento específico en estrategias de aprendizaje de léxico resulta muy útil, a pesar de que, en el caso de los dos cursos intensivos de ELE haya sido insuficiente, tanto por su duración como probablemente también por su intensidad. Sí ha sido suficiente, no obstante, para hacer tambalear la creencia de que el aprendizaje del léxico no es trabajo de aula, sino responsabilidad plena del aprendiz, que tiene que llevarlo a cabo a base de trabajo individual.

Si bien hemos de considerar que no todas las alumnas pueden explicitar el aspecto que expondremos a continuación, puesto que requiere una mirada entrenada en didáctica como la de Cuzco, futura profesora de secundaria, sí podemos afirmar que se trata de un elemento de importancia crucial, que las otras alumnas también perciben y explican, aunque lo hagan con menos pericia. Nos referimos a la importancia del profesor como guía y orientador de todo el proceso, pero no como factor dominante del mismo. Cuzco percibe que la EMT se caracteriza por ser una enseñanza de procesos y resultados abiertos y no una enseñanza con una secuencia prefijada de presentación, práctica y actuación, que constituye el tipo de clase que ella considera como "normal". Como contraste con este tipo de enseñanza, le llama la atención la mayor flexibilidad y apertura que la EMT requiere del profesor.

El caso de la alumna Perú, que antes "odiaba" y a la que después del curso intensivo de ELE le "gusta" aprender una LE, nos indica que su percepción de un aprendizaje holístico e integral en el que se le da importancia a múltiples procesos, como es la EMT, hace cambiar su pensamiento de que aprender una LE consiste básicamente en aprender gramática y vocabulario, creencia que traía de su aprendizaje escolar.

Estos aspectos de la EMT mencionados suscitan un replanteamiento e incluso algún que otro cambio en el pensamiento de las alumnas investigadas sin llegar a producir choques o puntos de conflicto con él. Este replanteamiento muchas veces se produce en forma de reajuste, es decir, que hace tambalear algunas creencias, pero éstas acaban ajustándose a los procesos de enseñanza y aprendizaje que las alumnas experimentan. Consideramos que esto es así incluso en el caso del aprendizaje del vocabulario, en el que algunas alumnas vuelven a su técnica de aprendizaje habitual, porque creemos que ha sido un entrenamiento insuficiente, pero los rasgos de la necesidad e incluso del deseo de cambiar son patentes.

El principal punto de conflicto que hemos observado con respecto a su exposición a la EMT se refiere al aprendizaje de la gramática. Como ya hemos tratado el tema en la parte de la discusión dedicada específicamente a este tema, nos limitaremos ahora a subrayar por qué consideramos que constituye un punto de conflicto, ilustrándolo con el caso de Salamanca, la alumna cuyo pensamiento está más apegado a la forma de aprender lenguas que experimentó en la escuela.

Como ya hemos comentado anteriormente, las alumnas ven su proceso de aprendizaje de la LE a través de las "gafas gramaticales", puesto que es un elemento que percibían como fundamental en experiencias anteriores. También hemos señalado que esto no quiere decir que sólo quieran aprender gramática, puesto que queda claro que lo que quieren es aprender la LE para comunicarse en ella. Un ejemplo extremo de esto lo representa Córdoba, para la cual el aprendizaje de la gramática es una fuente de ansiedad; por eso habla de las "barreras gramaticales" que obstaculizan sus intentos de comunicación en la LE.

El principal problema de Salamanca es que no es capaz de ver un sistema en el aprendizaje de la gramática a lo largo del curso de ELE. Esta alumna está acostumbrada a un tipo de aprendizaje deductivo, en el cual el aprendiz aprende primero una regla gramatical y después la pone en práctica a base de ejemplos. Sin embargo, en la EMT, y muy frecuentemente en el manual usado durante los dos cursos de ELE (Martín Peris y Sans Baulenas, 1997), el enfoque es inductivo; es decir, el aprendiz observa diversas muestras de lengua que ilustran un determinado fenómeno gramatical e intenta deducir el funcionamiento de dicho fenómeno. El objetivo es potenciar el aprendizaje a base del descubrimiento y la reflexión y, por consiguiente, una mayor autonomía de aprendizaje y responsabilidad del aprendiz como tal.

Tanto alumnos como profesores están acostumbrados a formas de enseñanza y aprendizaje que conllevan una progresión gramatical estipulada de antemano y que además está marcada por la cultura de aprendizaje en la que están inmersos. En un enfoque como la EMT, que postula procesos y resultados abiertos, en teoría no debería haber una progresión fijada de antemano, puesto que ésta debería surgir del trabajo comunicativo del aula y de las actividades significativas que allí se realicen. Sin embargo, un manual basado en la EMT representa un cierto compromiso y una visión menos radical de este enfoque con objeto de hacer más factible y transparente el trabajo en el aula en un contexto instruccional como escuela, universidad, etc. En definitiva, se trata de una "red de seguridad" para profesor y alumnos, tal y como señala Martín Peris (1999b).

Este dilema que surge entre los postulados de la EMT y la percepción de la gramática como sistema formal de la lengua que requiere un tratamiento sistemático es percibido no sólo por los alumnos, sino también por los profesores, como muestra el ejemplo de Bernhard, el profesor más joven de los aquí investigados, que no sabe muy bien cómo incluir el trabajo gramatical en una EMT, cómo "darles un sistema" a los alumnos en el marco de este enfoque (B79). Por otro lado, es un dilema presente en la discusión didáctica actual, que da origen al enfoque conocido como *focus on form* (Doughty y Williams, 1998) que a su vez enfatiza la realización en el aula de las llamadas "tareas formales" (Coronado González, 1998; Ellis, 1998; Ellis, Basturkmen y Loewen, 2002; Gómez del Estal y Zanón, 1999).

Como implicación didáctica consideramos relevante resaltar la importancia de no descuidar el tratamiento de la lengua como sistema formal y, además, hacer a los alumnos conscientes de ello a la hora de trabajar según la EMT. Creemos importante ayudar a los aprendices para que alcancen un cierto grado de sensibilización lingüística o *language awareness* (James y Garrett, 1991; van Lier, 1996, 1998) que les proporcione herramientas útiles para una reflexión sobre la lengua con fines comunicativos.

Para concluir esta discusión, consideramos relevante referirnos a un ámbito que hemos mencionado numerosas veces y que desempeña un papel destacado en la discusión didáctica y pedagógica actual en todos los niveles de la enseñanza, desde la educación primaria hasta la de adultos: Nos referimos al ámbito de aprender a aprender y a su reflejo en el pensamiento de las alumnas investigadas.

Sin duda alguna, todo el proceso de reflexión intensa puesto en marcha a partir de la escritura de los diarios y retomado posteriormente a través de las entrevistas es responsable de una marcada atención de las alumnas implicadas a este ámbito. Si bien hemos de reconocer que éste probablemente no sea el caso en un curso de LE en el cual no se potencie una reflexión tan intensa, sí consideramos de interés comprobar si, por mor de dicha reflexión, surgen ciertos indicios de un posible desarrollo de las alumnas en este sentido.

En general, podemos afirmar que las alumnas se dan cuenta de su preferencia por un tipo de aprendizaje activo, en el que se sientan involucradas personal e intelectualmente y que les obligue a implicarse. Si bien algunas ya eran conscientes de ello, la experiencia en el aula de ELE hace que se reafirmen en dicha idea y que conozcan una forma concreta y tangible de llevarlo a cabo. Es éste un principio de carácter general que muy posiblemente les será de utilidad a la hora de abordar cualquier otro tipo de aprendizaje, no sólo de una LE.

Otro principio general que consideramos relevante a este respecto, y sobre el cual reflexionan las alumnas de forma específica a partir de su experiencia de aprendizaje según la EMT es la importancia y utilidad del aprendizaje cooperativo. Las alumnas pasan de ver el trabajo en grupos como un elemento más de variedad en la clase a una forma útil y efectiva de aprender, que posiblemente les resultará útil en otros contextos de aprendizaje.

Un tercer y último principio general que nos gustaría resaltar debido a su contribución al ámbito de aprender a aprender es la concienciación que experimentan las alumnas investigadas de la importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje, sobre todo en relación con el papel del profesor. De esta forma, consideramos que reflexionan sobre el hecho de que cualquier aprendizaje, no sólo de una LE, no se trata de un trasvase de contenidos, sino que se produce en base a una interacción entre las personas que participan en el aula. Sobre todo en comparación con su experiencia de aprendizaje escolar, consideramos que esto constituye un desarrollo importante de su competencia de aprendizaje.

No deseamos cerrar este tema sin mencionar el ejemplo de Tijuana, alumna de Pedagogía especial y, por tanto particularmente sensibilizada, que declara que su experiencia de aprendizaje durante el curso de ELE no se limita al aprendizaje de la lengua, sino que se extiende también al ámbito de "aprender a aprender", algo que, considerándolo *a posteriori*, ella echa en falta durante su experiencia escolar. Nos parece una crítica que, si bien discreta, resulta significativa si tenemos en cuenta el papel de la escuela como formadora de futuros aprendices.

Concluimos la presente discusión habiendo comentado todos los temas que surgieron de los diarios de los alumnos y en los que profundizamos posteriormente en las entrevistas con las alumnas investigadas, teniendo en cuenta y retomando cuando nos ha parecido conveniente por una parte el estado de la cuestión expuesto y, por otra, la descripción del "clima pedagógico" elaborada en base al pensamiento de los profesores de enseñanza secundaria que han participado en esta investigación.

Así pues, todo ello nos permite presentar en el capítulo siguiente las conclusiones que responden de manera documentada a las preguntas de investigación que nos han guiado a lo largo de este recorrido de exploración de las ideaciones y creencias de un grupo de alumnas ante un cambio de paradigma en la didáctica de LE.

9. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL

Con este capítulo que cierra el presente estudio es nuestro objetivo exponer de forma condensada los resultados de esta investigación y la interpretación que hacemos de los mismos. Nuestro objetivo es completar el círculo que abrimos con las preguntas de investigación, por lo que hemos organizado nuestras conclusiones de forma que den respuesta a directamente a cada una de dichas preguntas.

1 ¿Cómo se articula el pensamiento de universitarios alemanes alumnos de español como lengua extranjera (ELE) en relación con su proceso de aprendizaje de la lengua?

Basándonos en los resultados de nuestro estudio podemos afirmar que los universitarios alemanes alumnos de ELE aprenden la lengua con el objetivo primordial de comunicarse en ella. Para ello, prefieren un tipo de "aprendizaje activo", en el que tengan que implicarse.

Los aprendices consideran que el aprendizaje de la LE tiene dos vertientes: gramática y comunicación. Aunque los resultados sugieren que una educación bilingüe puede hacer que estas dos vertientes se fundan en el pensamiento del aprendiz, éste generalmente percibe su proceso de aprendizaje a través del prisma de la gramática, entendida como sistema formal de la lengua. Su experiencia escolar de aprendizaje de LE ha contribuido a forjar su pensamiento desde este punto de vista. No obstante, los aprendices intuyen que la gramática es una herramienta para llegar a la comunicación, por lo que no desean que la clase de LE se convierta exclusivamente en clase de gramática.

Otro eje importante en el pensamiento de los universitarios con respecto al aprendizaje de una LE es el constituido por la estrecha relación entre el trabajo individual y el vocabulario, ya que consideran que estudiar y aprender léxico es el trabajo individual más importante que han de llevar a cabo. De hecho, si no se ven en condiciones de aprender todo el vocabulario nuevo que surge en el aula, tienden a sentir ansiedad.

A pesar de tener la comunicación en la LE como objetivo primordial, los aprendices no son plenamente conscientes de la necesidad de aprender a comunicarse a través de la comunicación en el aula. Al considerar el trabajo cotidiano en el aula de LE y las actividades correspondientes, su pensamiento gira básicamente en torno al aprendizaje de la gramática y del vocabulario. En esto coinciden plenamente con los profesores de enseñanza secundaria, incluso con aquéllos que son partidarios de un enfoque comunicativo de la enseñanza de la LE. Por lo tanto, podemos afirmar que éste es uno de los rasgos de la cultura de aprendizaje de LE en el entorno de nuestra investigación.

Los aprendices asocian comunicación y uso oral de la LE; por eso, consideran que "hablar" en clase es esencial. Sin embargo, no se refieren con ello a una comunicación significativa, es decir, a un intercambio auténtico de ideas, sentimientos, informaciones, etc, sino a "hablar" como mera práctica lingüística. De la misma forma, para ellos, "escribir" es también una práctica lingüística.

Uno de los factores más influyentes en el pensamiento de los aprendices expuestos a una enseñanza de enfoque comunicativo es su voluntad de comunicarse. Como muestra de las dificultades de adaptación a un enfoque de estas características hemos observado que los aprendices intentan compensar carencias en este ámbito aumentando la cantidad del trabajo individual que realizan.

El pensamiento de las alumnas investigadas está claramente influido por la dimensión afectiva del aprendizaje. Creemos necesario investigar esta dimensión en el caso de aprendices varones, para comprobar si tiene la misma importancia o si se trata de una diferencia de género. Las alumnas consideran que es muy importante poder disfrutar de una atmósfera

distendida y agradable de aprendizaje en el aula. En este sentido, el papel del profesor es fundamental. El profesor es, por una parte, fuente esencial de motivación; por otra parte, su actuación pedagógica y personal puede compensar factores que claramente provocan ansiedad. De esta manera, puede llegar a conseguir fácilmente que incluso un aprendiz con un grado relativamente alto de ansiedad en algunos momentos y con dificultades de adaptación a la EMT valore su experiencia de aprendizaje como positiva.

Un factor motivador importante para los aprendices es la percepción de éxito en su proceso de aprendizaje, independientemente del tipo de aprendiz de que se trate. Para que los aprendices perciban sensación de logro y consigan superar posibles momentos de ansiedad, convirtiéndola en ansiedad positiva y no debilitadora, es fundamental que tengan un alto grado de autoestima. Por su parte, la autoestima está directamente relacionada con la capacidad de toma de riesgos y la tolerancia a la ambigüedad, dos factores que facilitan el aprendizaje. Por lo tanto, consideramos ineludible fomentar los siguientes factores en el aula de LE ya desde la enseñanza secundaria: autoestima como aprendiz, sensación de éxito en el aprendizaje, capacidad de toma de riesgos y tolerancia a la ambigüedad. Son elementos que, a nuestro juicio, forman parte esencial del ámbito de aprender a aprender.

Otro elemento que aparece como fuente de motivación en el pensamiento de los aprendices es que en el aula no reine la monotonía, sino que se realicen actividades muy variadas, empleando para ello diferentes materiales y medios en el aula (por ejemplo, el uso de imágenes). Lo ideal es que sean actividades que les exijan esfuerzo, que presenten un cierto grado de dificultad, que no sean demasiado guiadas y fomenten la expresión libre y la comunicación, que sean amenas y que fomenten la implicación de los aprendices. Estas actividades son consideradas como efectivas y motivadoras al mismo tiempo. Si los aprendices han probado y realizado en clase actividades de estas características, no desean ya retornar a los ejercicios tipo *drill* o de corte más tradicional. Es muy posible que el grado de autoestima influya en el tipo de actividad preferido: a menor grado de autoestima como aprendiz, mayor preferencia por actividades más tradicionales y que resultan conocidas.

En el pensamiento de los aprendices, lengua y cultura son dos campos totalmente diferentes, por lo que, desde su punto de vista, aprender una LE no implica necesariamente aprender su cultura. En algunos casos, especialmente aquéllos que se identifican y sienten empatía con el profesor, lo ven como un puente hacia otra cultura, considerando así la enseñanza de contenidos culturales como un elemento importante, pero adicional, de motivación.

2 ¿Es posible detectar rasgos comunes a los alumnos en cuanto a su pensamiento, de forma que se pueda considerar su pertenencia a una "cultura de aprendizaje"?
¿Cuáles son estos rasgos? ¿Cómo se explican?

Es posible detectar rasgos comunes a los alumnos, que frecuentemente coinciden con los que hemos observado en los profesores de enseñanza secundaria. Estos rasgos denotan su pertenencia a una "cultura de aprendizaje", relacionada a su vez con una "cultura de enseñanza", que hemos descrito como "clima pedagógico" de la enseñanza de lenguas.

Como ya hemos señalado, el objetivo primordial de los aprendices al abordar el aprendizaje de la LE es claramente comunicativo. En los profesores de secundaria de mediana y corta experiencia profesional hemos podido comprobar que ya se formaron según los postulados del enfoque comunicativo y que para ellos el concepto de comunicación desempeña un papel importante. Sin embargo, en la práctica del aula, los aprendices perciben su proceso de aprendizaje a través de las "gafas gramaticales" y lo consideran básicamente como aprendizaje de gramática y vocabulario. En esto coinciden también con los profesores.

Consideramos fundado poder hablar de una cultura de enseñanza y aprendizaje que considera la lengua como instrumento de comunicación y que ésta es el objetivo primordial al aprender o enseñar una LE. Sin embargo, en dicha cultura aparecen importantes dificultades a la hora de concretar ese objetivo en el trabajo de aula. Podemos hablar de un desfase entre la concepción "ideal" que tienen alumnos y profesores de aprendizaje comunicativo y unas prácticas pedagógicas y de aprendizaje ancladas muchas veces todavía en enfoques más tradicionales.

Consideramos que otro rasgo de la cultura de enseñanza y aprendizaje a la que nos referimos es la escasa importancia que se le concede a las estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, la inmensa mayoría de las

alumnas investigadas no disponen de un repertorio de estrategias de aprendizaje. En su cultura de aprendizaje lo importante son los contenidos gramaticales y léxicos y no la forma en la que aprenden. Vemos esta idea corroborada en el pensamiento de los profesores de enseñanza secundaria, que se centra mucho más en los contenidos que en los procesos. Prueba de ello es que el currículum desempeña un papel importante en su discurso profesional, pero no el proceso de aprendizaje.

Otra idea que forma parte de esta cultura de aprendizaje consiste en que todo aquello que no suponga un cierto nivel de dificultad no estimula el aprendizaje. En esta cultura de enseñanza y aprendizaje lo importante es aprender, y no cómo se hace.

El papel del profesor resulta crucial, tanto en lo que se refiere *per se* a la materia que enseña, es decir, la LE, sino también a todos los aspectos que tienen que ver con las condiciones de aprendizaje en el aula: atmósfera de aprendizaje favorable, variedad de las actividades, fuente de motivación, etc. No obstante, los aprendices son plenamente conscientes de su responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje y de la necesidad de realizar una cierta cantidad de trabajo individual, que se materializa básicamente en el estudio del vocabulario. Llegan a sentir ansiedad e incluso fracaso personal si no pueden realizar dicho trabajo de forma satisfactoria. Esto no es extraño, puesto que es una obligación que han adquirido ya durante la enseñanza secundaria.

Los aprendices prefieren un tipo de enseñanza centrada en el alumno, en sus necesidades y en sus expectativas, pero ven al profesor como motor de todos esos procesos. Un ejemplo del papel central que desempeña el profesor es la consideración por parte de los aprendices de que él es quien tiene que organizar y coordinar todos los procesos de aprendizaje cooperativo en el aula. Es decir, se subordina éste al papel del profesor.

Influidos por la cultura de enseñanza y aprendizaje de lenguas en la que están inmersos, los aprendices muestran una concepción del trabajo comunicativo que se realiza en el aula como "ensayo" que les sirve para prepararse a fin de poder enfrentarse después con éxito a tareas de comunicación real fuera del aula. No

consideran la interacción que se produce dentro del aula como auténtica comunicación, sino como mera práctica.

3 ¿Podemos descubrir rasgos en el pensamiento de los alumnos que reflejen influencia del pensamiento generado y mantenido por los profesores de lengua de enseñanza secundaria? ¿Es interesante, con este propósito, recoger información que dé fe de ello? ¿Se pueden identificar diferencias en la influencia del pensamiento de los profesores que tengan relación con sus diferencias de formación y experiencia?

Podemos responder a esta pregunta de forma afirmativa. Un ejemplo de ello es que, tanto para los aprendices como para los profesores de enseñanza secundaria, aprender una lengua es aprender básicamente gramática y vocabulario, aunque unos y otros sean partidarios de un enfoque comunicativo del aprendizaje y de la enseñanza de la LE. Sin embargo, lo esencial, lo que tanto profesores como alumnos perciben como sustancial, es lo que se evalúa en el aula de secundaria, es decir, la lengua escrita.

Según los aprendices y los profesores de mediana o corta experiencia, formados como ya hemos señalado en el enfoque comunicativo, debería concederse más importancia a la comunicación oral en el aula de LE de secundaria. El problema es que la evaluación no se adecúa a dicho enfoque, puesto que considera casi exclusivamente la lengua escrita. El sistema no recoge las necesidades de aprendizaje y enseñanza que perciben alumnos y profesores, ni tampoco su concepto de en qué consiste aprender y enseñar una LE.

Una coincidencia significativa que hemos encontrado entre las alumnas y la profesora de secundaria investigadas es la gran importancia que le conceden al hecho de poder disfrutar de una atmósfera de aprendizaje distendida y agradable. A nuestro juicio, sería muy interesante en futuras investigaciones recoger datos explícitamente sobre este tema entre profesores y alumnos, con el fin de poder averiguar si este factor es igualmente importante para ellos o si, por el contrario, se trata de una preferencia esencialmente femenina.

En relación con el pensamiento de los profesores consideramos ineludible referirnos, igual que lo hacen ellos, a la formación de profesores de secundaria. Tanto un profesor experimentado y formador de profesores como Karl-Heinz, un profesor novel como Bernhard y una futura profesora (la alumna Cuzco) critican abiertamente la formación de profesores como demasiado alejada de la práctica de las aulas. Desde este punto de vista, consideramos urgente una reforma de la formación de los profesores de LE de la

enseñanza secundaria, ya que este tramo de la educación marca el pensamiento de los aprendices de LE. Es grato constatar que algunos *länder* ya han iniciado pasos al respecto.

La experiencia de aprendizaje escolar es decisiva en la formación de los aprendices como tales y no siempre es percibida como una experiencia positiva. Las alumnas investigadas critican su formación escolar de LE y valoran positivamente el trabajo en un entorno que consideran propicio con un enfoque que se acerca a su objetivo principal: aprender a comunicarse en la LE.

En nuestra investigación hemos podido constatar algunas diferencias generacionales con respecto al pensamiento de los profesores de enseñanza secundaria. Una de ellas, que consideramos fundamental, está relacionada con el concepto comunicativo de la enseñanza de la lengua que impera en el pensamiento de los profesores más jóvenes, formados en este enfoque, frente al profesor más veterano y de formación más estructuralista. En este sentido, es muy posible que se esté obrando un cambio en las aulas de LE de los centros de enseñanza secundaria alemanes a medida que se van jubilando los profesores más veteranos y que la plantilla esté compuesta por profesores y profesoras formados en pleno auge del enfoque comunicativo y de las visiones humanistas de la enseñanza de lenguas.

Otra diferencia significativa es la importancia que los profesores más jóvenes otorgan a realizar una gran variedad de actividades en el aula. Ellos muy posiblemente reconocen la necesidad de atraer a los alumnos en un mundo de estímulos rápidos y continuamente cambiantes.

Una tercera diferencia que creemos relevante destacar reside en el concepto de alumno que tienen los distintos profesores. Los más jóvenes están probablemente influidos por concepciones humanistas de la enseñanza y por conceptos de la psicología del aprendizaje y del constructivismo. Ellos ya no conciben al alumno como receptáculo de contenidos, sino como individuo que aprende con todas las dimensiones de su personalidad.

La última diferencia de carácter generacional a la que nos referiremos se refiere directamente al pensamiento de los profesores sobre la EMT y a la conceptualización

que hacen de este enfoque de enseñanza. Constatamos que el único profesor que está en condiciones de conceptualizar la EMT, si bien en términos generales, es también el de formación más reciente. Por otra parte, es también el único que declara haber experimentado este enfoque como aprendiz.

Consideramos que la práctica ausencia del ámbito de aprender a aprender y, más concretamente, de lo relacionado con las estrategias de aprendizaje en el discurso de los profesores bien puede influir en la falta de estrategias que muestran la mayor parte de las alumnas, excepto las que han podido reforzar este ámbito por medio de su formación universitaria (por ejemplo, Tijuana como estudiante de Pedagogía especial) u otros medios (Chile, como participante en un curso sobre técnicas de aprendizaje).

La implicación pedagógica es, a nuestro juicio, clara: una renovada formación de profesores debería dotar a éstos de instrumentos eficaces para potenciar en los alumnos el ámbito de aprender a aprender y convertirlos en aprendices que puedan gestionar su propio proceso de aprendizaje con más autonomía.

4 ¿Cómo construyen estos alumnos su proceso de reflexión sobre el aprendizaje de la lengua?

Los resultados de nuestro estudio muestran que los aprendices construyen su proceso de reflexión partiendo de una situación concreta de aprendizaje, corroborando así el concepto de "*situated cognition*". La reflexión gira en torno a dos ejes referenciales: la situación concreta de aprendizaje y la experiencia de aprendizaje escolar de LE.

Los datos demuestran claramente que los aprendices son capaces de conceptualizar su pensamiento sobre el aprendizaje de una LE a través de metáforas. Estas metáforas son en todos los casos muy ilustrativas y en algunos incluso visualmente muy potentes. Este hecho nos confirma en nuestra idea inicial de que es relevante y muy útil recoger datos en forma de diarios y entrevistas, que reflejen directamente el discurso de los aprendices.

Las alumnas investigadas articulan su pensamiento en torno a su aprendizaje de una LE a través del filtro del discurso profesionalizador en el que estén inmersas por razón de sus estudios. Por lo tanto, no consideramos exagerado afirmar que no hay límites claros entre los

diferentes discursos y que éstos actúan como vasos comunicantes. A pesar de la idea, muy difundida en la sabiduría popular, de que los universitarios ya "saben aprender", justamente por encontrarse ya en ese nivel de su formación, consideramos que también para ellos es útil reflexionar sobre los diferentes procesos de aprendizaje que experimentan, no sólo de LE.

Solamente las dos alumnas estudiadas que ya disponían de conocimientos previos sobre el ámbito de aprender a aprender llegan a un nivel de metarreflexión. Los aprendices no están acostumbrados a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje ni a posicionarse ante lo que se hace en el aula. Por lo tanto, será importante introducir a los aprendices en este ámbito y guiarles en su reflexión para que ésta les resulte beneficiosa y la valoren como tal. Ésta es, en nuestra opinión, una de las funciones esenciales del profesor.

Por otro lado, los resultados de nuestra investigación muestran que es muy posible que la baja autoestima de un alumno como aprendiz y la consideración de que no se tiene aptitud para aprender lenguas impliquen dificultades de reflexión sobre aprendizaje. Una razón más, que se añade a las anteriormente formuladas, para potenciar la autoestima de los aprendices.

Para cerrar estas conclusiones sobre el proceso de reflexión de los aprendices nos referiremos a la escritura de diarios, puesto que hemos constatado que pueden ser una eficaz herramienta para la reflexión. Sin embargo, hemos llegado a la conclusión, que habrá que corroborar o refutar en futuras investigaciones, de que el diario es adecuado para alumnas como instrumento de reflexión, pero no para alumnos. Las alumnas aportan en sus diarios gran cantidad de información coherente sobre múltiples aspectos de su proceso de aprendizaje. Los alumnos se resisten a escribir un diario y, cuando lo hacen, no lo utilizan como instrumento para la reflexión, sino como mero registro de las actividades que realizan en el aula. Si se confirma esta idea en futuras investigaciones, será preciso diseñar instrumentos de reflexión adecuados para los alumnos, con el fin de poder disponer de datos significativos sobre cómo perciben ellos su proceso de aprendizaje.

5 ¿Qué relevancia tiene el factor humano en el proceso de

A la luz de los resultados obtenidos en esta investigación podemos afirmar con rotundidad que el

aprendizaje de la lengua para estos alumnos?

factor humano tiene una importancia fundamental para las alumnas. Para ellas, el establecimiento y mantenimiento de buenas relaciones personales entre profesor y alumnos en el aula es especialmente importante, ya que uno y otros constituyen elementos esenciales que contribuyen a crear una atmósfera de aprendizaje agradable y ayudan de forma decisiva a reducir la ansiedad. Subrayamos aquí la expresión "las alumnas", puesto que consideramos posible que este factor sea más relevante para ellas que para sus compañeros varones. Como ya hemos sugerido anteriormente, sería necesario ampliar la investigación en este sentido, con el fin de averiguar si el pensamiento de alumnos y profesores varones sigue la misma dirección o no.

Hemos de resaltar el papel crucial, tanto a nivel profesional como personal, que desempeña el profesor en este ámbito. El hecho de que éste sea accesible y de que los aprendices sientan empatía con él puede compensar un factor de potencial ansiedad como es un ritmo rápido en el aula o un sentimiento de competitividad negativa. La motivación del profesor es considerada por las alumnas investigadas como fomentadora de su propia motivación para aprender. Las alumnas son receptivas ante sus profesoras.

Las alumnas estudiadas valoran positivamente el aprendizaje en parejas y en grupos, básicamente porque fomentan la cantidad y la calidad de la interacción, el aprendizaje cooperativo y la implicación personal del aprendiz en los procesos del aula. Consideran que este tipo de trabajo aporta variedad al aula, pero es también efectivo, siempre y cuando el profesor esté presente durante todo el proceso y organice, asesore y guíe a los alumnos.

La buena relación personal con los compañeros es, en general, importante para las alumnas investigadas. Sus expectativas sobre sus compañeros es que éstos estén también motivados y dispuestos a aprender de forma cooperativa. Sin embargo, la mayor parte de las alumnas no ve a los compañeros como participantes en procesos de interacción que favorecen el aprendizaje, sino como personas que comparten la experiencia de aprendizaje con ellas y con las que establecen una relación a nivel personal.

6 ¿Cuál es el papel que estos alumnos adjudican a los contenidos gramaticales y léxicos en su proceso de aprendizaje de la lengua?

Ya hemos señalado que para los aprendices la gramática y el vocabulario constituyen los dos pilares del aprendizaje de una LE, por lo que la respuesta a esta pregunta resulta de una claridad meridiana: los contenidos gramaticales y léxicos desempeñan un papel esencial en su proceso de aprendizaje. No resulta extraño, pues, que consideren el manual como herramienta de aprendizaje de gramática y vocabulario.

Para los aprendices, lo esencial es la gramática, a través de la cual perciben su proceso de aprendizaje. Entienden la gramática como sistema formal de la lengua y prefieren algún tipo de sistema para aprenderla, una especie de "andamio" por el cual se guían y que les sirve para estructurar los contenidos que van aprendiendo. La gramática es vista como una acumulación de contenidos que siguen una determinada progresión y que han de ser interiorizados gradualmente. En su concepción de la gramática, los aprendices se refieren a un conocimiento explícito de la misma, es decir, de las formas. En ningún momento aluden a otros aspectos relacionados, por ejemplo, con la contextualización, la pragmática o las funciones comunicativas de las formas gramaticales.

Si consideramos el posicionamiento de las alumnas investigadas con respecto a los contenidos gramaticales, podemos constatar dos tendencias: una representada por las alumnas que consideran la gramática como una herramienta para la comunicación a la que hay que dedicarle el tiempo y el esfuerzo estrictamente necesarios y la otra representada por las alumnas que ponen énfasis en la enseñanza y el aprendizaje explícitos de los contenidos gramaticales, porque les aporta seguridad en su proceso de aprendizaje. Es muy posible que factores como la autoestima, la voluntad de comunicarse o la tolerancia a la ambigüedad aparezcan en mayor grado en los aprendices que representan la primera tendencia.

En general, los aprendices parten de la base de que, en mayor o menor medida según sus propias necesidades, una de las funciones importantes del profesor es presentar y explicar los contenidos gramaticales pertinentes. No están acostumbrados a un enfoque inductivo del aprendizaje de la gramática.

Podemos concluir que los aprendices que, sobre todo a partir de su experiencia escolar de aprendizaje de LE,

están muy apegados a la secuencia de aprendizaje explícito de la gramática primero y práctica después posiblemente tengan dificultades de adaptación a la EMT, ya que este enfoque parte del principio de que la lengua se aprende comunicándose directamente con ella. Por otra parte, los aprendices que basan su aprendizaje de la LE en la comunicación y que incluso perciben el aprendizaje explícito de la gramática como una fuente de ansiedad se adaptarán sin problemas a la EMT.

En relación con los contenidos léxicos, podemos constatar que, a lo largo de su experiencia escolar de aprendizaje de LE, los aprendices han adquirido la responsabilidad de estudiar el vocabulario nuevo y aprenderlo a base de trabajo individual. Prácticamente, la única técnica que conocen y, por tanto, aplican con este fin es la repetición y memorización del léxico con ayuda de listas bilingües de palabras. Es la técnica que aprendieron a usar en la enseñanza secundaria. Sin embargo, absolutamente todas las alumnas investigadas critican esta técnica como ineficaz y la describen como una técnica lineal y monótona.

A lo largo de los dos cursos intensivos de ELE se incluyó un entrenamiento específico en estrategias de aprendizaje de vocabulario en cuyo marco las dos profesoras presentaron y practicaron con los alumnos diversas estrategias de aprendizaje de léxico. Este punto es valorado positivamente de forma unánime por las alumnas, que se atreven a experimentar con dichas estrategias, descubriendo así nuevas posibilidades. Sin embargo, a medida que se acerca el momento de la evaluación final del curso, casi todas las alumnas "recaen" en la memorización con listas. Interpretamos esto como un indicio de que un entrenamiento durante un curso de este tipo es, sin duda, útil para abrir nuevas posibilidades a los aprendices, pero a todas luces insuficiente para cambiar sus comportamientos de aprendizaje de forma duradera. No obstante, en algunos casos (como el de la alumna Perú) este entrenamiento puede llegar a hacer cambiar el pensamiento del aprendiz en torno a este tema.

Un factor que parece incidir de forma significativa en la aplicación de nuevas estrategias de aprendizaje de vocabulario y en la experimentación con ellas es el grado de autoestima de los aprendices. Un alto grado de autoestima favorece dicha experimentación.

A nuestro juicio, una implicación pedagógica y didáctica relevante a este respecto sería la necesidad de ofrecer a los aprendices entrenamiento integrado en estrategias de aprendizaje de vocabulario en todos los niveles educativos, incluyendo el nivel universitario. De esta forma se atendería mejor a las necesidades y los estilos de aprendizaje de los distintos individuos que acuden al aula de LE y se aprovecharía de forma más eficaz el potencial de aprendizaje de los alumnos de acuerdo con el estadio de desarrollo cognitivo en el que se encuentren en cada momento.

7 ¿Qué importancia conceden estos alumnos a las diferentes destrezas lingüísticas en su proceso de aprendizaje de la lengua?

Dos destrezas ocupan un lugar preeminente en el pensamiento de los aprendices: la comprensión auditiva y la interacción oral. La primera, porque les plantea dificultades, y la segunda, porque la consideran de importancia crucial para aprender una LE. Por tanto, podemos concluir que se priorizan claramente las destrezas orales frente a las escritas (comprensión lectora y expresión escrita).

A pesar de que la comprensión auditiva les plantea problemas a los aprendices en el aula, su práctica continuada contribuye a que disminuyan estas dificultades. Hay dos factores que se revelan como importantes para superar estas dificultades: un nivel alto de autoestima y de tolerancia a la ambigüedad. Sobre todo éste último parece ser un factor decisivo para abordar con éxito actividades de comprensión auditiva.

Por lo tanto, podemos afirmar que un alto nivel de autoestima como aprendiz es fundamental para poner en práctica estrategias diversas que ayuden al aprendiz a desenvolverse en todo tipo de situaciones de aprendizaje. Insistimos en nuestra consideración de este factor como digno de ser potenciado.

La destreza que los aprendices consideran como crucial en su proceso de aprendizaje es la interacción oral, que conceptualizan como "hablar". La razón de priorizar esta destreza es la convicción de que una lengua se aprende hablándola. Por tanto, una de las funciones primordiales del profesor de LE será promover la interacción oral en el aula y ocuparse de que todos los aprendices intervengan. Sin embargo, "hablar" a menudo no es una actividad vista por los aprendices como práctica comunicativa auténtica, sino como mera práctica de la

lengua. Hay que hablar, pero da igual sobre qué se hable. A este respecto, la postura de los aprendices, muy posiblemente influida por la enseñanza de LE que han experimentado hasta la fecha, choca con las nuevas tendencias didácticas, representadas por ejemplo por la EMT, que parten de la base de que el aula es un espacio de comunicación y de que el proceso de aprendizaje de una LE es promovido por una comunicación significativa y auténtica en el aula. Será preciso, a nuestro juicio, realizar trabajo de reflexión con los alumnos en este sentido, para que perciban la importancia de una práctica oral (y escrita) significativa y se beneficien de ello en su aprendizaje.

La comprensión lectora aparece en menor medida en el pensamiento de los aprendices, posiblemente porque dan por sentado que es una destreza necesaria para aprender una LE y ya la han practicado ampliamente en el contexto escolar. Existe la tendencia a considerarla como una destreza que puede, e incluso debe, practicarse a base de trabajo individual, y no en el aula.

El ejemplo de Cuzco, alumna de formación de profesores, y su visión de la comprensión lectora nos muestra cómo la instrucción formal llega a conseguir que un aprendiz se cuestione e incluso modifique sus estrategias, aunque en un principio éstas fueran perfectamente adecuadas al objetivo que se había propuesto. No creemos exagerado afirmar en este contexto que la formación en LE no siempre forma, sino que a veces también "deforma".

La destreza menos presente en el pensamiento de los aprendices es la expresión escrita, que tienden a considerar no tanto como una destreza comunicativa como la interacción oral, sino como una herramienta de aprendizaje, sobre todo de la gramática y del vocabulario.

8 ¿Cómo perciben y valoran los alumnos, expuestos a la EMT, su experiencia de aprendizaje en el aula?

Todas las alumnas investigadas valoran positivamente su experiencia de aprendizaje en el curso de ELE, aludiendo a estos factores: atmósfera de aprendizaje agradable y distendida, profesoras motivadoras, buena relación con los compañeros, variedad de actividades y medios, trabajo en parejas y en grupos y necesidad de hablar en clase. Si bien no podemos afirmar que estos factores sean exclusivos de la EMT, sí podemos considerar que este enfoque potencia parámetros de

enseñanza y aprendizaje que los fomentan claramente, como el hecho de considerar el aula como un espacio de comunicación auténtica que concede gran importancia a las personas que actúan y están implicadas en los procesos que tienen lugar en él, el énfasis en el aprendizaje cooperativo y en conseguir un entorno acogedor que aminore las potenciales fuentes de ansiedad, la realización de actividades centradas en el significado y, en general, el fomento de los procesos de comunicación que surgen en el aula de LE.

Los resultados de nuestro estudio sugieren que los aprendices que tengan un estilo de aprendizaje comunicativo se adaptarán sin dificultad a la EMT. Sin embargo, es muy posible que aquéllos que tengan un estilo de aprendizaje analítico experimenten ciertas dificultades. No obstante, si la atmósfera de aprendizaje es agradable y los canales de comunicación con el profesor se mantienen siempre abiertos, incluso un aprendiz que perciba dificultades que lleguen a causarle ansiedad muy posiblemente valore la experiencia de aprendizaje de forma positiva; un claro ejemplo de esto es la alumna Salamanca.

Por lo tanto, podemos afirmar que una atmósfera de aprendizaje distendida y una buena relación con el profesor son elementos que compensan posibles factores de ansiedad en el aula que surjan al poner en práctica un enfoque de enseñanza nuevo que quizás choque, por lo menos parcialmente, con las creencias que traen los alumnos.

En general, los aprendices con una alta voluntad de comunicarse valoran más positivamente la experiencia de aprendizaje en torno a la EMT y se adaptan mejor a ella que los aprendices con un nivel bajo de voluntad de comunicarse. Un alto nivel de autoestima y un bajo nivel de ansiedad no sólo propician una alta voluntad de comunicarse y una mayor sensación de éxito en el aprendizaje, sino una mejor adaptación a la EMT.

En resumen, los siguientes factores individuales facilitan la adaptación del aprendiz a la EMT y su valoración positiva de este enfoque: alto grado de autoestima y de tolerancia a la ambigüedad, percepción favorable de la propia competencia en la LE y cierta capacidad de toma de riesgos.

Por último, el intento de aumentar cantidad y calidad de

la interacción que se produce en el aula, uno de los principios que informan la EMT, es percibido de forma muy positiva por los aprendices, al igual que otros, como el trabajo en grupos y la cercanía de las tareas y actividades realizadas a la vida real, en contraste con su experiencia escolar de aprendizaje de LE.

9 ¿Cómo se replantea el pensamiento de los alumnos a raíz de su exposición a la EMT en el aula?

El trabajo según la EMT en el aula de ELE concuerda con la creencia de los aprendices de que una LE se aprende comunicándose en ella, por lo que no se produce un replanteamiento de su pensamiento en este sentido. Sí se produce en la comparación de su experiencia de aprendizaje según la EMT con su experiencia de aprendizaje escolar, ya que se dan cuenta de que existe "otra" forma de aprender una LE y de que la experiencia que vivieron en la escuela es una de varias posibles.

En comparación con su experiencia escolar, ven el aprendizaje en el aula de ELE según la EMT como una forma de aprender más activa, más práctica, con más participación por parte del alumno, más ligada a la comunicación y no a la evaluación; en definitiva, más cercana a la vida real y a las situaciones a las que tendrán que hacer frente fuera del aula.

El replanteamiento de su pensamiento en torno a la comparación con su experiencia escolar se produce en el sentido de que existen factores que las alumnas consideraban como importantes y que ahora pasan a un segundo plano, como la aptitud para aprender una LE, y otros que ahora cobran una relevancia fundamental, como el fomento de la práctica comunicativa en el aula desde el principio.

Sin duda alguna, un caso extremo de replanteamiento de su pensamiento lo constituye la alumna Cuzco, que se está formando como futura profesora de francés y que se da cuenta de que dicha formación no coincide con su concepto comunicativo del aprendizaje de una LE. Se trata de un replanteamiento radical, puesto que se cuestiona incluso su futuro profesional.

9a Si se producen cambios en el pensamiento de estos alumnos, ¿qué aspectos de la

Los principios básicos sustentados por la EMT, aunque no exclusivos de ella, que suscitan a nuestro juicio un replanteamiento e incluso cambio en el pensamiento de los aprendices se pueden resumir en los siguientes:

EMT suscitan dichos cambios?

consideración consecuente de la lengua como instrumento de comunicación más que como objeto de observación, fomento de los procesos de comunicación en el aula, realización de actividades significativas y cercanas al mundo fuera del aula, preocupación por el proceso de aprendizaje y reflexión sobre el mismo e importancia fundamental que se le concede al aprendizaje cooperativo y a la interacción entre las diferentes personas implicadas en el aula.

Además de todo eso, en el caso del aprendizaje del vocabulario, es crucial la presentación y práctica de estrategias de aprendizaje como forma de potenciar la autonomía del aprendiz, principio por el que se guía también la EMT. Estos procedimientos hacen tambalear la creencia, sostenida por los alumnos a partir de su experiencia escolar de aprendizaje, de que aprender léxico no es trabajo de aula, sino trabajo individual de cada aprendiz.

En definitiva, la concepción de la EMT como aprendizaje holístico en el que se otorga importancia a múltiples procesos que tienen lugar en el aula es una idea que hace cambiar la creencia de que aprender una LE consiste en aprender gramática y vocabulario.

9b ¿Dónde surgen puntos de conflicto entre el pensamiento de los alumnos, teniendo en cuenta sus experiencias previas de aprendizaje de una lengua, y su exposición a la EMT?

El principal punto de conflicto entre el pensamiento de los alumnos y su experiencia de aprendizaje en torno a la EMT que hemos observado radica en el aprendizaje de la gramática. Los aprendices están acostumbrados a considerar la gramática como estructura y, por tanto, prefieren un aprendizaje sistemático de la misma. Dicho aprendizaje sistemático se basa fundamentalmente en un aprendizaje deductivo, es decir, se trata de aprender primero la regla gramatical para pasar luego a su práctica a través de ejemplos. Sin embargo, en la EMT se pone muy frecuentemente en práctica el aprendizaje inductivo, basado en la observación de muestras de lengua por parte del aprendiz para formular a continuación la regla gramatical correspondiente. De esta forma se persigue fomentar la autonomía de aprendizaje.

Como forma de paliar este conflicto potencial consideramos importante no descuidar el tratamiento del sistema formal de la LE y hacer al aprendiz consciente de ello. A este fin, resultará recomendable realizar tareas formales que hagan hincapié en la

observación y reflexión sobre dicho sistema, así como fomentar la toma de conciencia lingüística del aprendiz (*language awareness*).

9c ¿Podemos encontrar indicios de un desarrollo de los alumnos en su formación de aprender a aprender?

Además de otros aspectos puntuales relativos a aspectos parciales del aprendizaje de una LE, como por ejemplo el aprendizaje del vocabulario aplicando estrategias variadas, nos parece interesante y digna de subrayar la reflexión y sensibilización que llevan a cabo los aprendices sobre tres principios de carácter general que experimentan en el aula de ELE: su preferencia e intento de poner en práctica un tipo de aprendizaje activo en el que el aprendiz es la persona responsable que gestiona su proceso de aprendizaje, la efectividad del aprendizaje cooperativo y la importancia de la dimensión afectiva y de las relaciones interpersonales como una de las bases del aprendizaje.

No dudamos de que estos principios les serán muy útiles a los aprendices en otros ámbitos distintos al del aprendizaje de LE.

REFLEXIÓN FINAL

Una vez que hemos respondido a las preguntas de investigación planteadas, pasamos a exponer a modo de desiderátum una implicación pedagógica inspirada por nuestra investigación y que consideramos esencial: que los profesores de LE, tanto de enseñanza secundaria como a nivel universitario, se planteen como objetivo crear condiciones óptimas de aprendizaje en las aulas. A nuestro juicio, esto implica, por una parte, la necesidad de propiciar una atmósfera de aprendizaje agradable y distendida que minimice factores de estrés, y, por otra, la conveniencia de potenciar los siguientes rasgos y creencias en los aprendices, que se revelan como favorables a su proceso de aprendizaje en un entorno de enseñanza comunicativa: alta autoestima como aprendices, bajo nivel de ansiedad general, énfasis en el valor intrínseco de aprender una LE, consideración de la interacción en el aula como elemento fundamental para aprender una LE, valoración positiva del aprendizaje cooperativo, alta voluntad de comunicarse, percepción de logro en el aprendizaje y alto nivel de toma de riesgos. Por otra parte, sería deseable que los profesores ayudaran a aquellos alumnos que presentan carencias en algunos de esos rasgos o creencias negativas en torno a ellos con el fin de que mejoren no sólo la cantidad de trabajo individual que realizan, con el que intentan paliar algunas de esas carencias, sino sobre todo su calidad. Para estos aprendices, más todavía que para otros, es fundamental aumentar y diversificar su repertorio de estrategias de aprendizaje.

Sería necesario, en todo este proceso, tomar en consideración las críticas que, tanto alumnos como profesores, hacen de la enseñanza escolar de LE en Alemania, por estar demasiado alejada de los presupuestos comunicativos que todos ellos se plantean como objetivo. Estamos convencidos de que uno de los factores importantes necesitados de reforma es la evaluación escolar que prima de forma drástica la lengua escrita y el aprendizaje de la gramática y del vocabulario en detrimento de la lengua oral, de las tareas comunicativas significativas y de la consideración del proceso de aprendizaje como tal.

En este sentido, no se nos oculta que los profesores de LE, tanto de secundaria como universitarios, necesitan apoyo. Por lo tanto, abogamos por una formación inicial y continua de los profesores de LE para que ni los profesores noveles ni los más experimentados se planteen el dilema en el que se encuentra inmersa la alumna Cuzco, futura profesora de secundaria, entre "enseñar en la escuela" y "hacer algo yo misma con la lengua". Se trata de acercar el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras a las verdaderas necesidades de los aprendices y a las situaciones que éstos tendrán que abordar fuera del aula. Para ello, es contraproduktivo seguir considerando la enseñanza de LE en el aula meramente como "ensayo de comunicación". La enseñanza de LE es comunicación en sí.

A nuestro juicio, la idea imperante en la enseñanza universitaria alemana de que lo importante es aprender los contenidos correspondientes, que es lo que se considera "científico" o *wissenschaftlich*, es errónea. Abogamos por la introducción de un componente pedagógico de aprender a aprender a nivel universitario, especialmente, pero no sólo, en la enseñanza de lenguas extranjeras. De esta forma, se completaría la formación académica, científica y profesional de los alumnos universitarios con una dimensión que cada vez cobra mayor importancia: el aprender a ser mejores aprendices. La capacidad de aprender, el saber aprender está considerada por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* como una de las competencias generales del individuo. Este documento la define así: "*En su sentido más general, saber aprender es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando éstos cuando sea necesario.*" (Consejo de Europa, 2002: 104).

En un mundo que cada vez concede más importancia al aprendizaje de por vida (*lifelong learning*) consideramos responsabilidad de la universidad potenciar esta competencia, especialmente en el ámbito de las lenguas. Siguiendo la premisa de Kohonen (1989), es preciso educar a las personas para que se conviertan en buenos aprendices.

10. BIBLIOGRAFÍA

- ABELSON, R.P. (1979) "Differences between belief and knowledge systems", *Cognitive Science*, 3, pp. 355-366.
- ABRAHAM, R.G. y VANN, R.J. (1987) "Strategies of two language learners: a case study", en Wenden, A. y Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, London: Prentice-Hall, pp. 85-102.
- AGUADO, K. (ed.) (2000) *Zur Methodologie in de empirischen Fremdsprachenforschung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- AGUADO, K. y RIEMER, C. (eds.) (2001) *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*, Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ALDERSON, J.C. y URQUHART, A.H. (1984) (eds.) *Reading in a Foreign Language*, London/New York: Longman.
- ALLIUSQUE IDEM (1986) *Mister Knickerbocker und die Grammatik oder warum der Sprachunterricht nicht umkehrt*, Ismaning (München): Max Hueber Verlag.
- ALLWRIGHT, D. (1996) "Social and pedagogic pressures in the language classroom: The role of socialization", en: Coleman, H. (1996) *Society and the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 209-228.
- ALLWRIGHT, D. y BAILEY, K.M. (1991) *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ALLWRIGHT, R.L. (1981) "What do we want teaching materials for?", *ELT Journal*, 36 (1), pp. 5-18.
- APPEL, J. (1995) *Diary of a Language Teacher*, Oxford : Heinemann.

- APPEL, J. (2000) *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik* (MAFF 1, ed. F. Klippel), München: Langenscheidt-Longman.
- ARNAUS, R. (1995) "Decisions al voltant de la construcció d'un informe etnogràfic", *Temps d'Educació*, 14, pp. 83-105.
- ARNAUS, R. y CONTRERAS, J. (1995) "El compromís ètic en la investigació etnogràfica", *Temps d'Educació*, 14, pp. 33-60.
- ARNOLD, J. (ed.) (1999) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (trad. A. Valero, 2000), Cambridge: Cambridge University Press.
- ATHANASES, S.Z. y HEATH, S.B. (1995) "Ethnography in the study of the teaching and learning of English", *Research in the Teaching of English*, 29, pp. 263-287.
- ATKINSON, D. (1989) "Humanistic approaches in the adult classroom: an affective reaction", *ELT Journal*, 43 (4), pp. 268-273.
- ATKINSON, D. (1999) "TESOL and culture", *TESOL Quarterly*, 33 (4), pp. 625-654.
- AUSTIN, J.L. (1962) *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones* (trad. G.R. Carrió y E.A. Rabossi, 1971), Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- BACH, G. y TIMM, J.-P. (eds.) (2003) *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, Tübingen/Basel: Francke Verlag, 3ª ed.
- BACH, G. y VIEBROCK, B. (eds.) (2002) *Die Aneignung fremder Sprachen*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- BAILEY, K.M. (1980) "An introspective analysis of an individual's language learning experience", en Scarcella, R. C. y Krashen, S. D. (eds.) *Research in Second Language Acquisition* (Selected Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum), Rowley (Mass.): Newbury House, pp. 58-65.
- BAILEY, K.M. (1983) "Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies", en Seliger, H. W. y Long, M. H. (eds.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Cambridge (Mass.): Newbury House, pp. 67-103.
- BAILEY, K.M. (1990) "The use of diary studies in teacher education programs", en Richards, J. C. y Nunan, D. (eds.) *Second Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 215-226.
- BAILEY, K.M., LONG, M.H. y PECK, S. (eds.) (1983) *Second Language Acquisition Studies*, Rowley (Mass.): Newbury House.
- BAILEY, K.M. y NUNAN, D. (1996) *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BAILEY, K.M. y OCHSNER, R. (1983) "A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science?", en Bailey, K. M., Long, M. H. y Peck, S. (eds.) *Second Language Acquisition Studies*, Rowley (Mass.): Newbury House, pp. 188-198.
- BAILEY, K.M. y otros (1996) "The language learner's autobiography: examining the 'apprenticeship of observation' ", en Freeman, D. y Richards, J. C. (eds.) *Teacher Learning in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 11-29.
- BALDEGGER, M., MÜLLER, M. y SCHNEIDER, G. (1980) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt.

- BALLESTEROS GÓMEZ, C. (2000) "Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso". Tesis doctoral dirigida por Dr. M. Llobera, Universitat de Barcelona.
- BALLESTEROS, C. y otros (2001) 'El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma', en: Camps, A. (ed.) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona: Graó, pp. 195-207.
- BANGE, P. (1992) "A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)", *AILE*, 1, pp. 53-85.
- BARKHUIZEN, G.P. (1998) "Discovering learners' perceptions of ESL classroom teaching/learning activities in a South African context", *TESOL Quarterly*, 32 (1), pp. 85-108).
- BARLEY, N. (1983) *El antropólogo inocente. Notas desde una choza de barro* (trad. M^a José Rodellar, 1990), Barcelona: Anagrama, 2^a ed.
- BASSANO, S. (1986) "Helping learners adapt to unfamiliar methods", *ELT Journal*, 40 (1), pp. 13-19.
- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KÖNIGS, F.G. y KRUMM, H.-J. (eds.) (1998) *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen: Gunter Narr.
- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H. y KRUMM, H.-J. (eds.) (1995) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen y Basel: Francke Verlag, 3^a ed.
- BECKER-MROTZEK, M. y VOGT, R. (2001) *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und forschungsergebnisse*, Tübingen: Niemeyer.
- BEEBE, J.D. (1994) "Teacher and student views of EFL classroom activities: an ethnographic study", *Language, Culture and Curriculum*, 7 (3), pp. 191-203.
- BEEBE, L.M. (1983) "Risk-taking and the language learner", en: Seliger, H.W. y Long, M.H. (eds.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Cambridge (Mass.): Newbury House, pp. 39-66.
- BELLOSTA VON COLBE, V. (1998) "La situación actual de la enseñanza del español como lengua extranjera en la Universidad alemana", en Voigt, B. (ed.) *Spanischunterricht heute: Beiträge zur spanischen Fachdidaktik*, Bonn: Romanistischer Verlag, pp. 117-132.
- BENSON, P. y LOR, W. (1999) "Conceptions of language and language learning", *System*, 27 (4), pp. 459-472.
- BENSON, P. (2001) *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Harlow (Essex): Pearson Education.
- BERCHEM, T., BÖHM, W. y LINDAUER, M. (eds.) (2000) *Weltwunder Sprache. Zehntes Würzburger Symposium der Universität Würzburg*, Stuttgart, Ernst Klett Verlag.
- BERETTA, A. (1990) "Implementation of the Bangalore Project", *Applied Linguistics*, 11 (4), pp. 321-337.
- BERGER, P.L. y LUCKMANN, T. (1983) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.

- BERRY, R. (1997) "Teachers' awareness of learners' knowledge: the use of metalinguistic terminology", *Language Awareness*, 6 (2/3), pp. 136-146.
- BIALYSTOK, E. (1978) "Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas", en: Muñoz Licerias, J. (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua* (trad. M. Marcos, 1992), Madrid: Visor, pp. 177-192.
- BIDDLE, B.J. (1986) "Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza", en: Wittrock, M.C. (comp.) *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos* (Cap. 1) (trad. G. Vitale, 1989), Barcelona: Paidós, M.E.C., pp. 95-148.
- BISQUERRA, R. (1989) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*, Barcelona: CEAC.
- BLEYHL, W. (2000) "Fremdsprachenlernen konstruktiv", en: Wendt, M. (ed.) *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 103-117.
- BLOCH, M.E.F. (1998) *How We Think They Think: Anthropological Approaches to Cognition, Memory and Literacy*, Boulder (Colorado): Westview Press.
- BLOCK, D. (1990) "Students and teachers metaphors for language learning", en *Actes Novenes Jornades Pedagògiques de l'Ensenyament d'Anglès*, Barcelona: IC-UAB, pp. 30-40.
- BLOCK, D. (1994) "A day in the life of a class: teacher/learner perceptions of task purpose in conflict", *System*, 22 (4), pp. 473-486.
- BLOCK, D. (1998a) "Exploring interpretations of questionnaire items", *System*, 26 (3), pp. 403-425.
- BLOCK, D. (1998b) "Tale of a language learner", *Language Teaching Research*, 2 (2), pp. 148-176.
- BLOCK, D. (1999) "Who framed SLA research? Problem framing and metaphoric accounts of the SLA research process", en: Cameron, L. y Low, G. (eds.) *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 135-148.
- BÖRNER, W. (2000) " 'Das ist eigentlich so 'ne Übung, wo man überhaupt nicht nachdenken muß' – Lernermeinungen zu Grammatikübungen", en: Riemer, C. (ed.) *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen / Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 323-337.
- BORG, S. (1998) "Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: a qualitative study", *TESOL Quarterly*, 32 (1), pp. 9-38.
- BORG, S. (1999) "Teachers' theories in grammar teaching", *ELT Journal*, 53 (3), pp. 157-167.
- BORG, S. (2003) "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do", *Language Teaching*, 36, pp. 81-109.
- BORING, E. G. (1953) "A history of introspection", *Psychological Bulletin*, 50 (3), pp. 169-189.
- BREAKWELL, G. (1990) *Interviewing*, London: Routledge.
- BREDELLA, L., CHRIST, H. y LEGUTKE, M. (eds.) (1997) *Thema Fremdverstehen*. Tübingen: Gunter Narr.

- BREEN, M.P. (1984) "Process syllabuses for the language classroom", en: Brumfit, C.J. (ed.) *General English Syllabus Design* (ELT Documents 118), Oxford: Pergamon Press/British Council, pp. 47-60.
- BREEN, M.P. (1986) "The social context for language learning – a neglected situation?", *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp. 135-158.
- BREEN, M.P. (1987) "Learner contributions to task design", en: Candlin, C.N. y Murphy, D. F. (eds.) *Language Learning Tasks*, London: Prentice-Hall International, pp. 23-46.
- BREEN, M.P. (1989) "The evaluation cycle for language learning tasks", en: Johnson, R.K. (ed.) *The Second Language Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 187-206.
- BREEN, M.P. (ed.) (2001) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow (Essex): Longman/Pearson.
- BREEN, M.P. y CANDLIN, C.N. (1980) "The essentials of a communicative curriculum in language teaching", *Applied Linguistics*, 1 (2), pp. 89-112.
- BREEN, M.P. y LITTLEJOHN, A. (2000) "The significance of negotiation", en: Breen, M.P. y Littlejohn, A. (eds.) *Classroom Decision-Making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 5-38.
- BROCK, M., YU, B. y WONG, M. (1992) "'Journaling' together: collaborative diary-keeping and teacher development", en: Flowerdew, J., Brock, M. y Hsia, S. (eds.) *Perspectives on Second Language Teacher Development*, Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, pp. 295-307.
- BROOKS, F. B., DONATO, R. y McGLONE, J. V. (1997) "When are they going to say 'it' right? Understanding learner talk during pair-work activity", *Foreign Language Annals*, 30 (4), pp. 524-541.
- BROWN, C. (1985) "Requests for specific language input: differences between older and younger adult language learners", en: Gass, S.M. y Madden, C.G. (eds.) *Input in Second Language Acquisition*, Cambridge (Mass.): Newbury House, pp. 272-281.
- BROWN, H.D. (1987) *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall, 2ª ed.
- BROWN, H.D. (2000) *Principles of Language Learning and Teaching*, New York: Pearson Education, 4ª ed.
- BROWN, H.D., CRYMES, R.H. y YORIO, C.A. (eds.) (1977) *Teaching and Learning: Trends in Research and Practice*, Washington D.C.: TESOL.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989) "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32-41.
- BRUMFIT, C. J. (1984a) "The Bangalore procedural syllabus", *ELT Journal*, 38, pp. 233-241.
- BRUMFIT, C.J. (ed.) (1984b) *General English Syllabus Design* (ELT Documents 118), Oxford: Pergamon Press/British Council.
- BRUMFIT, C.J. y JOHNSON, K. (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- BRUMFIT, C.J. y MITCHELL, R. (1989) *Research in the Language Classroom*, London: Modern English Publications & The British Council.

- BRUNER, J. (1983) *In Search of Mind. Essays in Autobiography*, New York: Harper & Row.
- BRUNER, J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*, London: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1990) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (trad. J.C. Gómez Crespo y J.L. Linaza, 1991), Madrid: Alianza Editorial.
- BRUNER, J. (1996) *The Culture of Education*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- BRÜSEMEISTER, T. (2000) *Qualitative Forschung: Ein Überblick*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- BURDEN, R. y WILLIAMS, M. (1998) "Language learners' perceptions of supportive classroom environments", *Language Learning Journal*, 17, pp. 29-32.
- BURGESS, R.G. (1988) "Conversations with a purpose: the ethnographic interview in educational research", en Burgess, Robert G. (ed.) *Studies in Qualitative Methodology. Vol. 1: Conducting Qualitative Research*, London/Greenwich (Connect.): Jai Press, pp. 137-155.
- BURGESS, R.G. (1988) (ed.) *Studies in Qualitative Methodology. Vol. 1: Conducting Qualitative Research*, London/Greenwich (Connect.): Jai Press.
- BURNS, A. (1992) "Teacher beliefs and their influence on classroom practice", *Prospect*, 7, pp. 56-66.
- BUTZKAMM, W. (1993) *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen/Basel: Francke Verlag, 2ª ed.
- BYGATE, M. (1994) "Adjusting the focus: Teacher roles in task-based learning of grammar", en Bygate, M., Tonkyn, A. y Williams, E. (eds.) *Grammar and the Language Teacher*, New York: Prentice Hall, pp. 237-259.
- BYGATE, M., SKEHAN, P. y SWAIN, M. (2001) "Introduction", en: Bygate, M., Skehan, P. y Swain, M. (eds.) *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, Harlow (GB): Longman, pp. 1-20.
- BYGATE, M., SKEHAN, P. y SWAIN, M. (eds.) (2001) *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, Harlow (GB): Longman.
- BYGATE, M., TONKYN, A. y WILLIAMS, E. (eds.) (1994) *Grammar and the Language Teacher*, New York: Prentice Hall
- BYRAM, M. (1989) *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Avon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (1996) "Framing the experience of residence abroad: the pedagogical function of the informal interview", *Language, Culture and Curriculum*, 9 (1), pp. 84-98.
- BYRAM, M. y FLEMING, M. (eds.) (1998) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía* (trad. J.R. Parrondo y M. Dolan, 2001), Cambridge: Cambridge University Press.
- CADIerno, T. (1995) "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua", *REALE*, 4, pp. 67-85.
- CAMBRA GINÉ, M. (1998) "Les méthodes de recherche en didactique des langues à l'école primaire: une approche qualitative", conferencia en Euroconférence "The teaching of foreign languages in European primary schools" Saint-Cloud (Francia).

- CAMBRA GINÉ, M. (2003) *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris: Didier.
- CAMBRA, M. y otros (2000) "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral", *Cultura y Educación*, 17/18, pp. 25-40.
- CAMERON, L. (1999a) "Operationalising 'metaphor' for applied linguistic research", en: Cameron, L. y Low, G. (eds.) *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-28.
- CAMERON, L. (1999b) "Identifying and describing metaphor in spoken discourse data", en: Cameron, L. y Low, G. (eds.) *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 105-132.
- CAMERON, L. y LOW, G. (eds.) (1999) *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CAMPBELL, C. (1996) "Socializing with the teachers and prior language learning experience: a diary study", en Bailey, Kathleen M. y Nunan, David (eds.) *Voices from the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 201-223.
- CAMPS, A. (ed.) (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona: Graó.
- CANALE, M. (1983) "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en: Llobera, M. (coord.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, pp. 63-81.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1 (1), pp. 1-47.
- CANAGARAJAH, A.S. (1999) *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- CANDLIN, C.N. (1987) "Towards task-based language learning", en: Candlin, C.N. y Murphy, D. F. (eds.) *Language Learning Tasks*, London: Prentice-Hall International, pp. 5-22.
- CANDLIN, C.N. y MURPHY, D. F. (eds.) (1987) *Language Learning Tasks* (Lancaster Practical Papers in English Language Education, vol. 7), London: Prentice-Hall International.
- CASPARI, D. (2001) "Vom Interview zum Strukturbild und darüber hinaus – zur Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrer/innen", en: Müller-Hartmann, A. y Schocker-v. Dittfurth, M. (eds.) *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen, (Giessener Beiträge zu Fremdsprachendidaktik, ed. Bredella y otros)*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 238-263.
- CASPARI, D. (2003) *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis (Giessener Beiträge zu Fremdsprachendidaktik, ed. Bredella y otros)*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1998) *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó, 4ª ed.
- CHAMBERS, E.N. (1998) "Pupils' perceptions of the foreign language learning experience", *Language Teaching Research*, 2 (3), pp. 231-259.
- CHAUDRON, C. (1988) *Second Language Classrooms: Research on teaching and learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

- CHAUDRON, C. (2000) "Contrasting approaches to classroom research: Qualitative and quantitative analysis of language use and learning", *Second Language Studies*, 19 (1), pp. 1-56.
- CHEN, T. (2003) "Reticence in class and on-line: two ESL students' experiences with communicative language teaching", *System*, 31, pp. 259-281.
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass.): M.I.T. Press.
- CHRYSHOCHOOS, N. (1991) "Learners' awareness of their learning", en: James, C. y Garrett, P. (eds.) *Language Awareness in the Classroom*, London: Longman, pp. 148-162.
- CLARK, C.M. y PETERSON, P.L. (1986) "Procesos de pensamiento de los docentes", en Wittrock, M. C. (comp.) *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos* (Cap. VI) (trad. A. Negrotto, 1990), Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, M.E.C., pp. 443-539.
- COHEN, A.D. (1990) *Language Learning. Insights for Learners, Teachers and Researchers*, New York: Newbury House.
- COHEN, L. y MANION, L. (1989) *Métodos de investigación educativa* (trad. F. Agudo López, 1990), Madrid: La Muralla.
- COLÁS BRAVO, M.P. y BUENDÍA EISMAN, L. (1994) *Investigación educativa*, Sevilla: Alfar, 2ª ed.
- COLE, P. y MORGAN, J.L. (comp.) (1975) *Syntax and Semantics*, vol. 3, Speech Acts, New York: Academic Press.
- COLEMAN, H. (ed.) (1996a) *Society and the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- COLEMAN, H. (1996b) "Autonomy and ideology in the English language classroom", en: Coleman, H. (ed.) *Society and the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-15.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1991) *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*, Barcelona: Rosa Sensat/Ed. 62.
- CONSEJO DE EUROPA (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- COOK, G. y SEIDLHOFER, B. (eds.) (1995) *Principle & Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press.
- CORDER, S.P. (1967) "La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua", en: Muñoz Licerias, J. (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (trad. M. Marcos, 1992), Madrid: Visor, pp. 31-40.
- CORONADO GONZÁLEZ, M.L. (1998) "Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación y tareas formales", *Carabela*, 43, pp. 81-93.
- CORREA PIÑERO, A.D. y MARRERO ACOSTA, J. (1992) "Las teorías implícitas como marco de estudio del pensamiento del profesor: Descripción de una metodología de investigación", en Estebaranz García, A. y Sánchez García, V. (eds.) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I) Conocimiento y teorías implícitas*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 57-69.

- CORTAZZI, M. (1990) "Cultural and educational expectations in the language classroom", en: Harrison, B. (ed.) *Culture and the Language Classroom*, London: Macmillan, pp. 54-65.
- CORTAZZI, M. y JIN, L. (1996) "Cultures of learning: Language classrooms in China", en: Coleman, H. (1996) *Society and the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 169-206.
- CORTAZZI, M. y JIN, L. (1999) "Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language", en: Cameron, L. y Low, G. (eds.) *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 149-176.
- COSTE, D. y otros (1976) *Un Niveau-Seuil*, Strasbourg: Council of Europe.
- COSTE, D. (1981) "Communicative methodologies", en: Council for Cultural Co-operation Project Group 4 (Director del proyecto: J.L.M. Trim) *Modern Languages (1971-1981)*, Strasbourg: Council of Europe Press.
- COTTERALL, S. (1995) "Readiness for autonomy: investigating learner beliefs", *System*, 23 (2), pp. 195-205.
- COTTERALL, S. (1999) "Key variables in language learning: what do learners believe about them?", *System*, 27 (4), pp. 493-513.
- COUGHLAN, P. y DUFF, P.A. (1994) "Same task, different activities: Analysis of SLA task from an activity theory perspective", en: Lantolf, J.P. y Appel, G. (eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Norwood (NJ): Ablex Publishing, pp. 173-193.
- COULON, A. (1995) *Etnometodología y educación*, Barcelona: Paidós.
- CRANDALL, J. (1999) "El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos", en: Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (trad. A. Valero, 2000), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 243-261.
- CROOKES, G. (1997) "What influences what and how second and foreign language teachers teach?", *The Modern Language Journal*, 81 (1), pp. 67-79.
- CROOKES, G. y GASS S.M. (eds.) (1993) *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*, Clevedon: Multilingual Matters.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York: Harper.
- DAVIS, K.A. (1995) "Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research", *TESOL Quarterly*, 29 (3), pp. 427-453.
- DE FLORIO-HANSEN, I. (coord.) (1998) "Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern" (monográfico) *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 27.
- DEJUÁN ESPINET, M. (1996) *Efectos de dos aproximaciones a la enseñanza del inglés a una tipología variada de alumnos*. Tesis doctoral dirigida por Dr. M. Llobera, Universitat de Barcelona.
- DE LA TORRE, Saturnino (1988) *Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje (II. Conceptualización)*, Barcelona: edición del autor.
- DE LANO, L. y otros (1994) "The meaning of innovation for ESL teachers", *System*, 22 (4), pp. 487-496.
- DEL RINCÓN I IGEA, Delio (coord.) (1995) *Recerca etnogràfica*, Temps d'Educació, 14.

- DEMAZIÈRE, D. y DUBAR, C. (1997) *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris: Nathan.
- DENYER, M. (1998) *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*, Alcalá: Univ. A. de Nebrija (Col. Aula de Español).
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (eds.) (1994) *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage.
- DEPREZ, Ch. (1993) "L'entretien autobiographique ou la (re)presentation de soi: un exemple de dialogue a trois, *CALaP*, 10, pp. 101-115.
- DEPREZ, Ch. (1994) *Les enfants bilingues: langues et familles*, Paris: Didier/Crédif.
- DÍAZ MARTÍNEZ, J. (1998) *Afectividad y tratamiento del error en la clase de segundas lenguas: Estudio introspectivo de un diario*. Memoria de máster dirigida por Dr. M. Llobera, Universitat de Barcelona. <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/diaz.htm> (consulta 02.01.2005).
- DÍAZ MARTÍNEZ, J. y LLOBERA, M. (1997): "El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas", documento de doctorado, Dep. de Didáctica de la lengua y Literatura, Universitat de Barcelona.
- DILLEY, P. (2000) "Conducting succesful interviews: Tips for intrepid research", *Theory Into Practice*, 39 (3), pp. 131-137.
- DIRKS, U. (2000) *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiografische Untersuchung in den neuen Bundesländern*, Münster: Waxmann.
- DIRKX, J.M. y SPURGIN, M.E. (1992) "Implicit theories of adult basic education teachers: how their beliefs about students shape classroom practice", *Adult Basic Education*, 2, pp. 20-41.
- DODICK, D.J. (1996) "A study of the attitudes and motivation of high school foreign language students", *The Canadian Modern Language Review*, 52 (4), pp. 577-595.
- DONATO, R. (2000) "Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom", en: Lantolf, J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 27-50.
- DÖRNYEI, Z. (1994) "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *The Modern Language Journal*, 78 (3), pp. 273-284.
- DÖRNYEI, Z. (1997) "Psychological processes in co-operative language learning: group dynamics and motivation", *The Modern Language Journal*, 81 (4), pp. 482-493.
- DÖRNYEI, Z. (1998) "Motivation in second and foreign language learning", *Language Teaching*, 31, pp. 117-135.
- DÖRNYEI, Z. (2001a) *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2001b) *Teaching and Researching Motivation*, Harlow (Essex): Longman/Pearson.
- DÖRNYEI, Z. y SKEHAN, P. (2003) "Individual differences in second language learning", en: Doughty, C.J. y Long, M.H. (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden (Mass.): Blackwell, pp. 589-630.

- DOUGHTY, C.J. y LONG, M.H. (eds.) (2003) *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden (Mass.): Blackwell.
- DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DUNN, R. (1984) "Learning Style: State of the Science", *Theory Into Practice*, 23 (1), pp. 10-19.
- DURANTI, A. (1997) *Antropología Lingüística* (trad. P. Tena, 2000), Madrid: Cambridge University Press.
- DÜWELL, H. (1979) *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht. Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- EDELHOFF, C. y WESKAMP, R. (eds.) (1999) *Autonomes Fremdsprachenlernen*, Ismaning: Max Hueber Verlag.
- EDGE, J. y RICHARDS, K. (1998) "May I see your warrant, please? Justifying outcomes in qualitative research", *Applied Linguistics*, 19 (3), pp. 334-356.
- EDMONDSON, W. (1996) "Was Lerner über ihr Fremdsprachenlernen berichten", en: House, J. (ed.) *Wie lernt man Sprachen – Wie lehrt man Sprachen? Zwanzig Jahre Sprachlehrforschung am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg*, Hamburg: Zentrales Fremdspracheninstitut, pp. 68-82.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1987) *Common Knowledge: The Developing of Understanding in the Classroom*, London/New York: Methuen.
- EHRMAN, M.E., LEAVER, B.L. y OXFORD, R.L. (2003) "A brief overview of individual differences in second language learning", *System*, 31, pp. 313-330.
- EISENHART, M.A. y HOWE, K.R. (1992) "Validity in educational research", en: LeCompte, M.D., Millroy, W.L. y Preissle, J. (eds.) *The Handbook of Qualitative Research in Education*, San Diego: Academic Press, pp. 643-680.
- EKEN, D.K. (1999) "Through the eyes of the learner: learner observations of teaching and learning", *ELT Journal*, 53 (4), pp. 240-248.
- ELIASON, P.A. (1995) "Difficulties with cross-cultural learning-styles assessment", en: Reid, J.M. (ed.) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, Boston (MA.): Heinle & Heinle, pp. 19-33.
- ELLIS, G. (1996) "How culturally appropriate is the communicative approach?", *ELT Journal*, 50 (3), pp. 213-218.
- ELLIS, R. (1982) "Informal and formal approaches to communicative language teaching", *ELT Journal*, 36 (2), pp. 73-81.
- ELLIS, R. (1986) *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford: Basil Blackwell.
- ELLIS, R. (1992) *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- ELLIS, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

- ELLIS, R. (1997a) *Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1997b) "SLA and language pedagogy: an educational perspective", *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 69-92.
- ELLIS, R. (1997c) *SLA Research and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1998) "Evaluating and researching grammar consciousness-raising tasks", en Rea-Dickins, P. y Germaine, K.P. (eds.) *Managing, Evaluation and Innovation in Language Teaching: Building Bridges*, London: Longman, pp. 220-252.
- ELLIS, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R., BASTURKMEN, H. y LOEWEN, S. (2002) "Doing focus-on-form", *System*, 30, pp.419-432.
- ELY, C.M. (1986) "An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom", *Language Learning*, 36 (1), pp. 1-25.
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (1993) *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Anthropos/UNED.
- ESTAIRE, S. (1999) "Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo", en: Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen, pp. 53-72.
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1990) "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 55-90.
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1994) *Planning Classwork: A task based approach*, Oxford: Heinemann.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. y SÁNCHEZ GARCÍA, V. (eds.) (1992) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I) Conocimiento y teorías implícitas*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- FÆRCH, C. y KASPER, G. (eds.) (1987) *Introspection in Second Language Research*, Clevedon (RU): Multilingual Matters.
- FÆRCH, C. y KASPER, G. (1987) "From product to process – Introspective methods in second language research", en Færch, C. y Kasper, G. (eds.) *Introspection in Second Language Research*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 5-23.
- FENSTERMACHER, G.D. (1986) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en: Wittrock, M.C. (comp.) *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos* (trad. O. Castillo, 1989), Barcelona/Buenos Aires: Paidós, pp. 149-179.
- FENTE GÓMEZ, R., DE MOLINA REDONDO, J.A. y MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A. (eds.) (1989) *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*, Granada: Universidad de Granada/ASELE.
- FERNÁNDEZ, S. (1991) "Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto", *Cable*, 7, pp. 14-20.
- FERNÁNDEZ, S. (coord.) (2001) *Tareas y proyectos en clase*, Madrid: Edinumen.
- FERRATER MORA, J. (1980) *Diccionario de Filosofía*, Madrid: Alianza Editorial, 6ª ed.
- FINOCCHIARO, M. y BRUMFIT, C. (1983) *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*, New York: Oxford University Press.

- FLAVELL, J.H. (1981) "Monitoring social cognitive enterprises: something else that may develop in the area of social cognition", en: Flavell, J.H. y Ross, L. (eds.) *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 272-287.
- FLOWERDEW, J. y MILLER, L. (1995) "On the notion of culture in L2 lectures", *TESOL Quarterly*, 29 (2), pp. 345-373.
- FLOWERDEW, L. (1998) "A cultural perspective on group work", *ELT Journal*, 52 (4), pp. 323-329.
- FONTANA, A. y FREY, J.H. (1994) "Interviewing. The art of science", en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage, pp. 361-376.
- FORTUNE, A. (1992) "Self-study grammar practice: learners' views and preferences", *ELT Journal*, 46 (2), pp. 160-171.
- FOSTER, P. (1999) "Key concepts in ELT: Task-based learning and pedagogy", *ELT Journal*, 53 (1), pp. 69-70.
- FOX, C. (1993) "Communicative competence and beliefs about language among graduate teaching assistants in French", *The Modern Language Journal*, 77 (3), pp. 313-324.
- FRASER, B. J. (1987) *Classroom Environment*, London: Croom Helm.
- FREED, B.F. (ed.) (1995) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Amsterdam (Phil.): John Benjamins Publishing Company.
- FREEMAN, D. (1992) "Collaboration: constructing shared understandings in a second language classroom", en Nunan, D. (ed.) *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 56-80.
- FREEMAN, D. (1995) "Asking 'good' questions: perspectives from qualitative research on practice, knowledge, and understanding in teacher education", *TESOL Quarterly*, 29 (3), pp. 581-585.
- FREEMAN, D. (1996) "Redefining the relationship between research and what teachers know", en Bailey, K.M. y Nunan, D. (eds.) *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 88-115.
- FREEMAN, D. (2000-2001) "Imported theories / Local understandings" (Part 1, 2), *TESOL Matters*, 10 (4) y 11 (1), <http://www.tesol.org/pubs/articles/2000/tm0010-01.html> y <http://www.tesol.org/pubs/articles/2000/tm0012-03.html> (consulta 16.07.2003).
- FREEMAN, D. (2002) "The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach", *Language Teaching*, 35 (1), pp. 1-13.
- FREEMAN, D. y RICHARDS, J.C. (1996) *Teacher Learning in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- FREUDENSTEIN, R. (1995) "Motivation 'zum Anfassen'. Lernpsychologische Folgerungen für ein handlungsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht", *Fremdsprachenunterricht*, 2, pp. 81-85.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (1995) *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

- GARDNER, R. C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold.
- GARDNER, R. C. (1990) "Attitudes, motivation, and personality as predictors of success in foreign language learning", en: Parry, T.S. y Stansfield, C.W. (eds.) *Language Aptitude Reconsidered*, Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall Regents, pp. 179-221.
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Rowley (Mass): Newbury House.
- GARDNER, R.C. y MACINTYRE, P.D. (1993a) "A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables", *Language Teaching*, 26 (1), pp. 1-11.
- GARDNER, R.C. y MACINTYRE, P.D. (1993b) "On the measurement of affective variables in second-language learning", *Language Learning*, 43 (2), pp. 157-194.
- GARDNER, R. C., SMYTHE, P. C. (1975) *Second Language Acquisition: A Social Psychological Approach*, London/Ontario: University of Western Ontario.
- GARDNER, R. C., SMYTHE, P. C. y BRUNET, G. R. (1977) "Intensive second language study: effects on attitudes, motivation and French achievement", *Language Learning*, 27 (1), pp. 243-261.
- GARDNER, R. C. y TREMBLAY, P. F. (1994) "On motivation, research agendas and theoretical frameworks", *The Modern Language Journal*, 78 (3), pp. 359-368.
- GASS, S.M. y MADDEN, C.G. (eds.) (1985) *Input in Second Language Acquisition*, Cambridge (Mass.): Newbury House.
- GEERTZ, C. (1973) *La interpretación de las culturas* (trad. A.L. Bixio, 1997), Barcelona: Gedisa.
- GEERTZ, C. (1988) *El antropólogo como autor* (trad. A. Cardín, 1989), Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- GERIGHAUSEN, J. y SEEL, P.C. (1983) *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen*, München: Goethe Institut.
- GIL, X., GARCÍA, E. y RODRÍGUEZ, G. (1995) "Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica", *Temps d'Educació*, 14, pp. 61-82.
- GILLETTE, B. (1987) "Two successful language learners: an introspective approach", en Færch, C. y Kasper, G. (eds.) *Introspection in Second Language Research*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 268-279).
- GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M. y SIMÓN, T. (1996a) *Profesor en acción 1: El proceso de aprendizaje*, Madrid: Edelsa.
- GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M. y SIMÓN, T. (1996b) *Profesor en acción 2: Áreas de trabajo*, Madrid: Edelsa.
- GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M. y SIMÓN, T. (1996c) *Profesor en acción 3: Destrezas*, Madrid: Edelsa.
- GLASER, B.G. y STRAUSS, A.L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago: Aldine.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1984) *Ethnography and qualitative design in educational research*, New York: Academic Press.

- GÓMEZ DEL ESTAL, M. y ZANÓN, J. (1995) *G de gramática*, Barcelona: Difusión.
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. y ZANÓN, J. (1999) "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español", en: Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen, pp. 73-99.
- GOODSON, Y.F. y HARGREAVES, A. (ed.) (1996) *Teachers' Professional Lives*, London /Washington D.C.: Falmer Press.
- GRADEN, E. C. (1996) "How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students", *Foreign Language Annals*, 29 (3), pp. 387-395.
- GRANDCOLAS, B. y SOULÉ-SUSBIELLES, N. (1986) "The analysis of the foreign language classroom", *Studies in Second Language Acquisition*, 8, pp. 293-308.
- GREENALL, S. y SWAN, M. (1986) *Effective Reading*, Cambridge: CUP.
- GRENFELL, M. y HARRIS, V. (1993) "How do pupils learn?" (partes 1 y 2), *Language Learning Journal*, 8, pp. 22-25 (parte 1) y 9 pp. 7-11 (parte 2).
- GRICE, H.P. (1975) "Logic and conversation", en: Cole, P. y Morgan, J.L. (comp.) *Syntax and Semantics*, vol. 3, Speech Acts, New York: Academic Press, pp. 41-58.
- GROEBEN, N., WAHL, D., SCHLEE, J. y SCHEELE, B. (1988) *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*, Tübingen: Francke.
- GROTJAHN, R. (1987) "On the methodological basis of introspective methods", en Færch, C. y Kasper, G. (eds.) *Introspection in Second Language Research*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 54-81.
- GROTJAHN, R. (1991) "The research programme Subjective Theories", *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp. 187-214.
- GROTJAHN, R. (1993) "Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung. Eine erklärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie", en: Timm, J.-P. y Vollmer, H. (eds.) *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung* (Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Essen), Bochum: DGFF, pp. 223-248.
- GROTJAHN, R. (1995) "Empirische Forschungsmethoden: Überblick", en Bausch, K.-R., Christ, H. y Krumm, H.-J. (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, pp. 457-461.
- GROTJAHN, R. (2000) "Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie", en: Aguado, K. (ed.) *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 19-30.
- GROUPE JAN COMENIUS DE RECHERCHES EN LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DES LANGUES DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS X-NANTERRE (1994) "Les journaux de bord d'apprenants de langues: Objets de recherches et de questionnements théoriques", *Actes de la journée d'études du 29 novembre 1994: les journaux de bord d'apprenants*.
- GRUNEBERG, M. y SYKES, R. (1994) "Students' attitudes to their experience of school language teaching", *Language Learning Journal*, 9, pp. 12-13.
- HABERMAS, J. (1971) "Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz", en: Habermas, J. y Luhmann, N. *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- HABERMAS, J. (1973) *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- HABERMAS, J. (1978) *Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- HABERMAS, J. (1982) *Zur Logik der Sozialwissenschaften*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 5ª ed.
- HACKER, H. (ed.) (1980) *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung in Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HALBACH, A. (2000) "Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: a case study", *System*, 28 (1), pp. 85-96.
- HALLIDAY, M.A.K. (1975) *Learning How to Mean*, London: Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1976) *Language as Social Semiotic*, London: Arnold.
- HAMILTON, J. (1996) *Inspiring Innovation in Language Teaching*, Clevedon: Multilingual Matters.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1983) *Ethnography: Principles in Practice*, New York: Tavistock.
- HARGREAVES, A. (1998) "The emotional practise of teaching", *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), pp. 835-854.
- HATCH, E. y LAZARATON, A. (1991) *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*, New York: Newbury House.
- HÄUPTLE-BARCELÓ, M. y GLASER, B. (1996) "Unterrichten Frauen anders als Männer? Ergebnisse einer Umfrage zur Rezeption geschlechtsspezifischer Unterrichtsstile und –themen im Fremdsprachenstudium", *Neusprachliche Mitteilungen*, 49 (1), pp. 32-34.
- HEAD, K. y TAYLOR, P. (1997) *Readings in Teacher Development*, Oxford: Heinemann.
- HEUER, H. (1995) "Unterrichtsmethoden (Aus der Sicht der Forschung)", en: Bausch, K.-R., Christ, H. y Krumm, H.-J. (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 3ª ed, pp. 484-489.
- HITCHCOCK, G. y HUGHES, D. (1995) *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research*, London/New York: Routledge, 2ª ed.
- HO, J. y CROOKALL, D. (1995) "Breaking with Chinese cultural traditions: Learner autonomy in English language teaching", *System*, 23 (2), pp. 235-243.
- HOFSTEDE, G. (1997) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, London: McGraw-Hill International.
- HOLEC, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- HOLEC, H. (1987) "The learner as manager: managing learning or managing to learn?", en Wenden, A. y Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, London: Prentice-Hall, pp. 145-157.
- HOLLIDAY, A. (1992) "Tissue Rejection and Informal Orders in ELT Projects: Collecting the Right Information", *Applied Linguistics*, 13 (4), pp. 403-424.
- HOLLIDAY, A. (1994) *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge: Cambridge University Press.

- HOLLIDAY, A. (1996) "Developing a sociological imagination: Expanding ethnography in international English language education", *Applied Linguistics*, 17 (2), pp. 234-255.
- HOLLIDAY, A. (1999) "Small cultures", *Applied Linguistics*, 20 (2), pp. 237-264.
- HOLLIDAY, A. y COOKE, T. (1982) "An ecological approach to ESP", en: Waters, A. (ed.) *Issues in ESP* (Lancaster Practical Papers in English Language Education, vol. 5), Oxford: Pergamon Press, pp. 123-143.
- HOLT-REYNOLDS, D. (2000) "What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher", *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 21-32.
- HONEY, P. y MUMFORD, A. (1992) *The Manual of Learning Styles*, Berkshire: P. Honey, 3ª ed.
- HORWITZ, E.K. (1987) "Surveying student beliefs about language learning", en Wenden, A. y Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, London: Prentice-Hall, pp. 119-129.
- HORWITZ, E.K. (1988) "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students", *The Modern Language Journal*, 72 (3), pp. 283-294.
- HORWITZ, E.K. (1996) "Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages", *International Journal of Educational Research*, 23 (7), pp. 573-579.
- HORWITZ, E.K. (1999) "Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies", *System*, 27 (4), pp. 557-576.
- HORWITZ, E.K., HORWITZ, M.B. y COPE, J.A. (1991) "Foreign language classroom anxiety", en: Horwitz, E.K. y Young, D.J. (eds.) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall, pp. 27-36.
- HORWITZ, E.K. y YOUNG, D.J. (eds.) (1991) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall.
- HOUSE, J. (ed.) (1996) *Wie lernt man Sprachen – Wie lehrt man Sprachen? Zwanzig Jahre Sprachlehrforschung am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg*, Hamburg: Zentrales Fremdspracheninstitut.
- HOWATT, A.P.R. (1984) *A History of English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- HUBER, G.L. (1992) "El análisis de las teorías de los profesores a través de la entrevista", en Estebaranz García, A. y Sánchez García, V. (eds.) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I) Conocimiento y teorías implícitas*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 23-40.
- HUSÉN, T. (1999) "Research paradigms in education", en Keeves, J. P. y Lakomski, G. (eds.) *Issues in Educational Research*, Oxford: Elsevier Science/Pergamon, pp. 31-39.
- HYLTENSTAM, K. y PIENEMANN, M. (eds.) (1985) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, San Diego: College-Hill Press.
- HYMES, D. (1971) "Acerca de la competencia comunicativa", en: Llobera, M. (coord.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (trad. P. Horrillo Calderón), Madrid: Edelsa, pp. 27-46.
- HYMES, D. (1974) *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, London: Tavistock.

- HYMES, D. (1980) *Language in Education: Ethnolinguistic Essays*, Washington: Center for Applied Linguistics.
- INSTITUTO CERVANTES (1993) *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- INSTITUTO CERVANTES (2003-2004) *Diccionario de términos clave de ELE: Enfoque por tareas*, http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.html (consulta 04.10.2004).
- JACKSON, P. (1968) *Life in Classrooms*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- JAMES, C. y GARRETT, P. (eds.) (1991) *Language Awareness in the Classroom*, London: Longman.
- JARVIS, J. (1992) "Using diaries for teacher reflection on in-service courses", *ELT Journal*, 46 (2), pp. 133-143.
- JOHNSON, D. (1992) *Approaches to Research in Second Language Learning*, New York: Longman.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1994) *El aprendizaje cooperativo en el aula* (trad. G. Vitale, 1999), Buenos Aires: Paidós.
- JOHNSON, R.K. (1982) *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Oxford: Pergamon.
- JOHNSON, R.K. (ed.) (1989) *The Second Language Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press.
- JONES, F.R. (1994) "The lone language learner: a diary study", *System*, 22 (4), pp. 441-454.
- JORGE, J. R. (1994) "Diary studies as illumination: case study in a Portuguese classroom", *Language Learning Journal*, 10, pp. 64-65.
- KAGAN, D.M. (1992) "Implications of research on teacher belief", *Educational Psychologist*, 27 (1), pp. 65-90.
- KAHLKE, R. (1996) "Frauen und Fremdsprachenvermittlung", *Neusprachliche Mitteilungen*, 49 (1), pp. 19-21
- KALLENBACH, C. (1996) *Subjektive Theorien – Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- KARAVAS-DOUKAS, E. (1996) "Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach", *ELT Journal*, 50 (3), pp. 187-198.
- KASPER, G. (1995) "Der Fremdsprachenlerner", en Bausch, K.-R., Christ, H. y Krumm, H.-J. (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 3ª ed, pp. 466-470.
- KEEVES, J.P. y LAKOMSKI, G. (eds.) (1999) *Issues in Educational Research*, Oxford: Pergamon.
- KELLY, G. A. (1995) *A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*, New York: Norton and Co.
- KEMBER, D. (2001) "Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education", *Studies in Higher Education*, 26 (2), pp. 205-221.

- KERN, Richard G. (1995) "Students' and teachers' beliefs about language learning", *Foreign Language Annals*, 28 (1), pp. 71-92.
- KERSCHHOFER, N. (1995) "Sozialformen", en: Bausch, K.-R., Christ, H. y Krumm, H.-J. (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 3ª ed, pp. 489-495.
- KLINK, H. (2001) "Umfrage unter LehramtsanwärterInnen für Spanisch SII zur Entwicklung ihrer Sprachkompetenz während des Hochschulstudiums", *Hispanorama*, 92, pp. 93-95.
- KNAPP-POTTHOFF, A. (2000) "Vokabeln im Kopf", en: Riemer, C. (ed.) *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen / Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 293-307.
- KNOWLES, L. (1982) *Teaching and Reading*, London: National Council on Industrial Language Training.
- KNUBB-MANNINEN, G. (1994) "Processing habits and second language learning: students' self-evaluation of their learning", *Language, Culture and Curriculum*, 7 (2), pp. 145-159.
- KOHONEN, V. (1989) "Experiential language learning – towards second language learning as learner education", *Bilingual Research Group Working Papers*, Santa Cruz (CA): University of California.
- KOHONEN, V. (1999) "La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras", en: Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (trad. A. Valero, 2000), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 295-309.
- KOHONEN, V., JAATINEN, R., KAIKKONEN, P. y LEHTOVAARA, J. (2001) *Experiential Learning in Foreign Language Education*, Harlow (Essex): Pearson Education.
- KOLB, D.A. (1976) *Learning Style Inventory*, Boston: McBer.
- KOLB, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
- KRAMSCH, C. (1998) *Language and Culture*, Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. y SULLIVAN, P. (1996) "Appropriate pedagogy", *ELT Journal*, 50 (3), pp. 199-212.
- KRASHEN, S.D. (1977) "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2", en: Muñoz Licerias, J. (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua* (trad. M. Marcos, 1992), Madrid: Visor, pp. 143-152.
- KRASHEN, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York: Pergamon Press.
- KRASHEN, S.D. (1987) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Hertfordshire (UK): Prentice-Hall International.
- KRUMM, H.J. (1995) "Der Fremdsprachenlehrer (Aus dem Blick der Forschung)", en: Bausch, K.-R., Christ, H. y Krumm, H.-J. (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, pp. 475-480.
- KUBOTA, R. (1999) "Japanese culture constructed by discourses: Implications for applied linguistics research and ELT", *TESOL Quarterly*, 33 (1), pp. 9-35.

- KUMARAVADIVELU, B. (1994) "The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching", *TESOL Quarterly*, 28 (1), pp. 27-48.
- KUPETZ, R. (2002a) "Subjective Theories of Two Teachers and Their Learners' Beliefs on Portfolio (Self-)Assessment", en: Kupetz, R. (ed.) *Empowerment of the Learner: Changes and Challenges*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 27-55.
- KUPETZ, R. (2002b) "Culture-Specific Beliefs on Teaching in a Changing University Context as Observed at the University of Wollongong, NSW, Australia", en: Kupetz, R. (ed.) *Empowerment of the Learner: Changes and Challenges*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 137-171.
- KUPETZ, R. (ed.) (2002c) *Empowerment of the Learner: Changes and Challenges*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- KVALE, S. (1996) *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Thousand Oaks (CA)/London/New Delhi: Sage.
- KYRIACOU, C., BENMANSOUR, N. y LOW, G. (1996) "Pupil learning styles and foreign language learning", *Language Learning Journal*, 13, pp. 22-24.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980) *Metáforas de la vida cotidiana* (trad. C. González Marín, 1986), Madrid: Cátedra.
- LALONDE, R. N., LEE, P. A. y GARDNER, R. C. (1987) "The common view of the good language learner: an investigation of teachers' beliefs", *The Canadian Modern Language Review*, 44 (1), pp. 16-34.
- LANTOLF, J.P. (ed.) (2000a) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J.P. (2000b) "Introducing sociocultural theory", en: Lantolf, J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 1-26.
- LANTOLF, J.P. (2001) "(S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people", en: Breen, M.P. (ed.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow (Essex): Pearson Education, pp. 141-158.
- LANTOLF, J.P. y GENUNG, P.B. (2000) "L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité: une étude de cas", *AILE*, 12, pp. 99-122.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1997) "Chaos/complexity science and second language acquisition", *Applied Linguistics*, 18 (2), pp. 141-165.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2001) "Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition", en: Breen, M.P. (ed.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow (Essex): Pearson Education, pp. 12-24.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. L. (1991) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas* (trad. I. Molina Martos y P. Benítez Pérez, 1994), Madrid: Ed. Gredos.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1997) *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona: Hurtado.
- LAZARATON, A. (1995) "Qualitative research in applied linguistics: a progress report", *TESOL Quarterly*, 29 (3), pp. 455-472.
- LECOMPTE, M. (2000) "Analyzing qualitative data", *Theory Into Practice*, 39 (3), pp. 146-154.

- LECOMPTE, M., D., MILLROY, W.L. y PREISSLE, J. (eds.) (1992) *The Handbook of Qualitative Research in Education*, San Diego: Academic Press.
- LECOMPTE, M. y PREISSLE, J. (1993) *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, San Diego: Academic Press, 2ª ed.
- LEGENHAUSEN, L. (1999) "Autonomous and traditional learners compared – The impact of classroom culture on attitudes and communicative behaviour", en: Edelhoff, C. y Weskamp, R. (eds.) *Autonomes Fremdsprachenlernen*, Ismaning: Hueber, pp. 166-182.
- LEGUTKE, M. y THOMAS, H. (1991) *Process and Experience in the Language Classroom*, Harlow (Essex): Longman.
- LI, Defeng (1998) "'It's always more difficult than you plan and imagine': Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea", *TESOL Quarterly*, 32 (4), pp. 677-703.
- LIGHTBOWN, P. y SPADA, N. (1999): *How Languages are Learned*. Oxford University Press. Oxford, 2ª ed.
- LITTLEWOOD, W. (1981) *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo* (trad. F. García Clemente, 1996), Madrid: Cambridge University Press.
- LITTLEWOOD, W. (1999) "Defining and developing autonomy in East Asian contexts", *Applied Linguistics*, 20 (1), pp. 71-94.
- LITTLEWOOD, W. (2000) "Do Asian students really want to listen and obey?", *ELT Journal*, 54 (1), pp. 31-35.
- LLOBERA, M. (coord.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.
- LLOBERA, M. (1998) "Ideaciones sobre la didáctica de lenguas extranjeras y segundas: consideraciones sobre un cambio de paradigma", en Mendoza Fillola, A. (ed.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, pp. 369-381.
- LLOBERA, M. (1999) "La formación del profesorado de lenguas: Nuevas perspectivas", en: Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen, pp. 101-119.
- LLOBERA, M. y otros (1999) "El discurso de los profesores: sus creencias sobre el concepto de lengua", Comunicación presentada en el XVII Congreso Nacional de AESLA, Alcalá de Henares.
- LONG, M.H. (1983) "Inside the 'black box': methodological issues in classroom research on language teaching", en Seliger, Herbert W. y Long, Michael H. (eds.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Cambridge (Mass.): Newbury House, pp. 3-36.
- LONG, Michael H. (1985) "A role for instruction in second language acquisition: task-based language training", en Hyltenstam, K. y Pienemann, M. (eds.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, San Diego: College-Hill Press, pp. 77-99.
- LONG, M.H. y CROOKES, G. (1992) "Three approaches to task-based syllabus design", *TESOL Quarterly*, 26 (1), pp. 27-56.

- LÓPEZ LÓPEZ, E. (1999) "Tratamiento de estrategias de forma personalizada", en: Miquel, L. y Sans, N. (coord.) *Didáctica de E/LE 4* (Actas Congreso Expolingua), Madrid: Fundación Actilibre, pp. 141-155.
- LORTIE, D. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*, Chicago: University of Chicago Press.
- LOSCHKY, L. y BLEY-VROMAN, R. (1993) "Grammar and Task-Based Methodology", en Crookes, G. y Gass S.M. (eds.) *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 123-167.
- LOUGHRIN-SACCO, S. J. (1992) "More than meets the eye: an ethnography of an elementary French class", *The Canadian Modern Language Review*, 49 (1), pp. 80-101.
- LUJÁN CASTRO, J. (2001) "La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa: cifras de la situación actual y manifestaciones de los estudiantes", *II Congreso Internacional de la Lengua Española*, "El español en la Sociedad de la Información", http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/lujan_j.htm (consulta 23.02.2005).
- LUZÓN, M.J. y COLL, J.F. (1997) "Instrumentos para la identificación de estrategias, estilos y representaciones de aprendizaje", en: Villanueva, M. L. y Navarro, I. (eds.) *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Castelló: Universitat Jaume I, pp. 85-102.
- LYNCH, T. (1990) "Researching Teachers: Behaviour and Belief", en Brumfit, C. y Mitchell, R. (eds.) *Research in the Language Classroom*, London: Modern English Publications & The British Council, pp. 117-127.
- MACINTYRE, P.D., BAKER, S., CLÉMENT, R. y DONOVAN, L.A. (2002) "Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence and L2 motivation among junior high school French immersion students", *Language Learning*, 52 (3), pp. 537-564.
- MACINTYRE, P.D. y CHAROS, C. (1996) "Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication", *Journal of Language and Social Psychology*, 15 (1), pp. 3-26.
- MALINOWSKI, B. (1923) "El problema del significado en las lenguas primitivas", en Ogden, C.K. y Richards, I.A. (eds.) *El significado del significado* (trad. E. Prieto, 1954), Buenos Aires: Paidós, pp. 310-352.
- MALINOWSKI, B. (1935) *Coral Gardens and Their Magic*, London: Allen & Unwin.
- MANTLE-BROMLEY, C. (1995) "Positive attitudes and realistic beliefs: links to proficiency", *The Modern Language Journal*, 79 (3), pp. 372-386.
- MARCELO GARCÍA, C. (1987) *El pensamiento del profesor*, Barcelona: CEAC.
- MARTÍN PERIS, E. (1987) "Características de una programación comunicativa y su repercusión en el aula", en: *Jornadas Internacionales de Didáctica de ELE*, Madrid: Ministerio de Cultura, pp. 39-58.
- MARTÍN PERIS, E. (1988) "La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos", *Cable*, 1, pp. 16-21.
- MARTÍN PERIS, E. (1993) "El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias", en Miquel, L. y Sans, N. (coord.) *Didáctica de E/LE 1* (Actas Congreso Expolingua), Madrid: Fundación Actilibre, pp. 167-180.

- MARTÍN PERIS, E. (1998) "El profesor de lenguas: papel y funciones", en Mendoza Fillola, A. (ed.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, pp. 87-100.
- MARTÍN PERIS, E. (1999a) "L'educació per a l'autonomia: un nou paradigma docent?", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 18, pp. 7-24.
- MARTÍN PERIS, E. (1999b) "Libros de texto y tareas", en: Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen, pp. 25-52.
- MARTÍN PERIS, E. (2004) "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?", *redELE*, n°0 <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.htm> (consulta 04.05.2004).
- MARTÍN PERIS, E., MARTÍNEZ GILA, P. y SANS BAULENAS, N. (1997, 1999) *Gente 1, Gente 2. Libro de Trabajo y Resumen Gramatical*, Barcelona: Difusión.
- MARTÍN PERIS, E., y SANS BAULENAS, N. (1997, 1999) *Gente 1, Gente 2. Libro del Alumno*, Barcelona: Difusión.
- MARTÍN PERIS, E., y SANS BAULENAS, N. (1998) *Gente 1. Libro del Profesor*, Barcelona: Difusión.
- MARTÍNEZ GILA, P. (1999) "Actividades para la reflexión gramatical en el aula de español/LE", en: Miquel, L. y Sans, N. (coord.) *Didáctica de E/LE 4* (Actas Congreso Expolingua), Madrid: Fundación Actilibre, pp. 165-180.
- MARX, R.W. y WINNE, P.H. (1987) "The best tool teachers have – their students' thinking", en: Berliner, D.C. y Rosenhine, B.V. (eds) *Talks to Teachers: A Festschrift for N.L. Gage*, New York: Random House, pp. 267-304.
- MASON, J. (1996) *Qualitative Research*, London: Sage.
- MAYKUT, P. y MOREHOUSE, R. (1994) *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica* (trad. R. Pujol Álvarez y C. Raventos Roure, 1999), Barcelona: Hurtado.
- MAYRING, P. (1999) "Qualitativ orientierte Forschungsmethoden in der Unterrichtswissenschaft – ein Anwendungsbeispiel aus der Lernstrategieforschung", *Unterrichtswissenschaft*, 27 (4), pp. 292-309.
- McCARGAR, D.F. (1993) "Teacher and student role expectations: cross-cultural differences and implications", *The Modern Language Journal*, 77 (2), pp. 192-207.
- MEAD, M. (1972) *Experiencias personales y científicas de una antropóloga* (trad. C.S. Seibert de Yujnovsky, 1994), Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (1998a) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998b) *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, Barcelona: Octaedro.
- MILES, M. y HUBERMAN, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book*, Thousand Oaks (Ca.): Sage.
- MILLER, L. y GINSBERG, R.B. (1995) "Folklinguistic theories of language learning", en: Freed, B.F. (ed.) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Amsterdam (Phil.): John Benjamins Publishing Company, pp. 293-315.

- MIQUEL, L. y SANS, N. (1992) "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *Cable*, 9, pp. 15-21.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (coord.) (1993) *Didáctica de E/LE 1* (Actas Congreso Expolingua), Madrid: Fundación Actilibre
- MIQUEL, L. y SANS, N. (coord.) (1994) *Didáctica de E/LE 2* (Actas Congreso Expolingua), Madrid: Fundación Actilibre
- MIQUEL, L. y SANS, N. (coord.) (1996) *Didáctica de E/LE 3* (Actas Congreso Expolingua), Madrid: Fundación Actilibre.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (coord.) (1999) *Didáctica de E/LE 4* (Actas Congreso Expolingua), Madrid: Fundación Actilibre.
- MISHLER, E.G. (1991) "Representing discourse: The rhetoric of transcription", *Journal of Narrative and Life History*, 1 (4), pp. 255-280.
- MIßLER, B. (1999) *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*, Tübingen: Stauffenburg.
- MONEREO, C. (coord.) (1997) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona: Ed. Graó, 3ª ed.
- MONEREO, C. y CASTELLÓ, M. (1997) *Las estrategias de aprendizaje: Cómo incorporarlas a la práctica educativa*, Barcelona: Edebé, 4ª ed.
- MORENO GARCÍA, C. (2000) "Conocerse para respetarse. Lengua y cultura, ¿elementos integradores?", *Espéculo* (revista digital), <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html> (consulta 23.07.2003).
- MORI, Y. (1999) "Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning?", *Language Learning*, 49 (3), pp. 377-415.
- MÜLLER-HARTMANN, A. (2001) "Fichtenschonung oder Urwald? Der forschende Blick ins vernetzte fremdsprachliche Klassenzimmer – Wie Triangulation und Interaktionsanalyse der Komplexität gerecht werden können", en: Müller-Hartmann, A. y Schocker-v. Ditfurth, M. (eds.) *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen, (Giessener Beiträge zu Fremdsprachendidaktik*, ed. Bredella y otros), Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 206-237.
- MÜLLER-HARTMANN, A. y SCHOCKER-V. DITFURTH, M. (eds.) (2001) *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen, (Giessener Beiträge zu Fremdsprachendidaktik*, ed. Bredella y otros), Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- MUÑOZ LICERAS, J. (comp.) (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.
- MURCIA, M.A. (1990) "Tareas de comunicación y planificación de la enseñanza de idiomas", *Signos: Teoría y práctica de la educación*, 1, pp. 38-45.
- MURRAY-HARVEY, R. (1994) "Learning styles and approaches to learning: distinguishing between concepts and instruments", *British Journal of Educational Psychology*, 64, pp. 373-388.
- NAIMAN, N., FROHLICH, M., STERN, H. H. y TODESCO, A. (1978) *The Good Language Learner*, Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education (reimpresión en 1996 en Clevedon: Multilingual Matters).

- NAVARRO, I., LUZÓN, M^a J. y VILLANUEVA, M^a L. (1997) "Estudio de las representaciones lingüísticas de los estudiantes de la UJI: cultura de enseñanza vs. cultura de aprendizaje", en Villanueva, M. L., Navarro, I., (eds.) *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 103-154.
- NEIL, P. S. (1996) "German in the classroom: what the pupils think", *Language Learning Journal*, 13, pp. 10-15.
- NESPOR, J. (1987) "The role of beliefs in the practice teaching", *Journal of Curriculum Studies*, 19, pp. 317-328.
- NOELS, K. A., CLEMENT, R. y PELLETIER, L. G. (1999) "Perceptions of teacher's communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation", *The Modern Language Journal*, 83 (1), pp. 23-33.
- NORMAN, N. (1998) "Prescription and autonomy in modern language curricula and materials in Great Britain and Germany. The search for a missing methodology", *Language Learning Journal*, 17, pp. 48-56.
- NUMRICH, C. (1996) "On becoming a language teacher: insights from diary studies", *TESOL Quarterly*, 30 (1), pp. 131-153.
- NUNAN, D. (1988) *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1989a) "Hidden agendas: the role of the learner in programme implementation", en: Johnson, R.K. (ed.) *The Second Language Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 176-186.
- NUNAN, D. (1989b) *El diseño de tareas para la clase comunicativa* (trad. M. González Davies, 1996), Madrid: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1991), "Methods in second language classroom-oriented research. A critical review", *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp. 249-274.
- NUNAN, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (2000) *Seven Hypotheses about Language Teaching and Learning* (Conferencia plenaria, 34th Anual TESOL Convention, Vancouver, marzo 2000), http://www.nunan.info/presentations/seven_hypotheses_LTL.htm (consulta 20.03.2003).
- NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996) "El aula como espacio cultural y discursivo", *Signos: Teoría y práctica de la educación*, 17, pp. 14-21.
- NUTTALL, C. (1988) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Heinemann.
- OCHSNER, R. (1979) "A poetics of second language acquisition", *Language Learning*, 29, pp. 53-80.
- OLSON, J. (1988) "Making sense of teaching: cognition vs. culture", *Journal Curriculum Studies*, 20 (2), pp. 167-170.
- OLSON, J. R. y SINGER, M. (1994) "Examining teacher beliefs, reflective change and the teaching of reading", *Reading Research and Instruction*, 34, pp. 97-110.
- O'MALLEY, J.M. y CHAMOT, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

- O'NEILL, R. (1982) "Why use textbooks?", *ELT Journal*, 36(2), pp. 104-111.
- OPENHEIM, A. N. (1992) *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*, London: Pinter.
- ORTEGA, J. (2003) "Métodos y enfoques en la enseñanza de una lengua extranjera", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 34, pp. 44-56.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1959) *Ideas y creencias* (col. Austral) Madrid: Espasa-Calpe, 6ª ed.
- OXFORD, R.L. (1990a) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York: Newbury House.
- OXFORD, R.L. (1990b) "Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning", en: Parry, T.S. y Stansfield, C.W. (eds.) *Language Aptitude Reconsidered*, Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall Regents, pp. 67-125.
- OXFORD, R.L. (ed.) (1996a) "When emotion meets (meta)cognition in language learning histories", *International Journal of Educational Research*, 23 (7), pp. 581-594.
- OXFORD, R.L. (ed.) (1996b) *Language Learning Strategies around the World: Cross-cultural Perspectives*, Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- OXFORD, R.L. (1999) "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas", en: Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (trad. A. Valero, 2000), Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R.L. (2001) " 'The bleached bones of a story': learners' constructions of language teachers", en: Breen, M.P. (ed.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow (Essex): Longman/Pearson, pp. 86-111.
- OXFORD, R.L. y ANDERSON, N.J. (1995) "A crosscultural view of learning styles", en *Language Teaching*, 28, pp. 201-215.
- PAJARES, M.F. (1992) "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.
- PALOU SANGRÀ, J. (2002) *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Tesis doctoral dirigida por Dra. M. Cambra, Universitat de Barcelona.
- PARKINSON, B. (1993) "Can applied linguists do ethnographic interviews?" *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 4, pp. 96-109.
- PARKINSON, B. y HOWELL-RICHARDSON, C. (1990) "Learner diaries", en: Brumfit, C. y Mitchell, R. (eds.) *Research in Language Classroom*, London: Modern English Publications & The British Council, pp. 128-140.
- PARRY, T.S. y STANSFIELD, C.W. (eds.) (1990) *Language Aptitude Reconsidered*, Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall Regents.
- PEACOCK, M. (2001) "Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study", *System*, 29, pp. 177-195.
- PECK, A. y WESTGATE, D. (eds.) (1994) *Language Teaching in the Mirror. Reflections on Practice*, London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

- PECK, S. (1996) "Language learning diaries as mirror of students' cultural sensitivity", en Bailey, K.M. y Nunan, D. (eds.) *Voices from the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 236-247.
- PEKAREK, S. (1993) "Gestion des rôles dans l'interview semi-directive de recherche: activités de guidage et travail relationnel de l'intervieweur", *Bulletin CILA*, 57, pp. 85-103.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2000) "Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives.", *Aile*, 12, pp. 3-26.
- PERERA, J. (coord.) (2000) *Les Llengües a l'educació secundària/Las lenguas en la educación secundaria* (XXI Seminario sobre "Lenguas y Educación"), Barcelona: ICE/Horsori.
- PETERS, A.M. y BOGGS, S.T. (1986) "Interactional routines as cultural influences upon language acquisition", en: Schieffelin; B.B. y Ochs, E. (eds.) *Language Socialization Across Cultures*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 80-96.
- PICA, T. (2000) "Tradition and transition in English language teaching methodology", *System*, 28 (1), pp. 1-18.
- PICÓ, E., VERDÉS, G. y VILAGRASA, A. (1989) "Las teorías implícitas, estrategias y preferencias de los estudiantes de E/SL en relación a su nivel de toma de riesgo. Algunas correlaciones e implicaciones pedagógicas", en: Fente Gómez, R., de Molina Redondo, J.A. y Martínez González, A. (eds.) *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*, Granada: Universidad de Granada/ASELE, pp. 241-253.
- PIEPHO, H.-E. (1974) *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- PIEPHO, H.-E. (1976) *Einführung in die Didaktik des Englischen*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- PIEPHO, H.-E. (1979) *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I. Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts*, Limburg: Frankonius Verlag.
- PORQUIER, T. (1994) "Le journal de bord dans l'univers des langues et de leur apprentissage", *Actes de la journée d'études du 29 novembre 1994: les journaux de bord d'apprenants*.
- PORTER, P.A., GOLDSTEIN, L.M., LEATHERMAN, J. y CONRAD, S. (1990) "An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation", en Richards, J.C. y Nunan, D. (eds.) *Second Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 227-240.
- PRABHU, N. S. (1982) *The Communicational Teaching Project, South India*, Madras (India): British Council.
- PRABHU, N. S. (1987) *Second Language Pedagogy*, Oxford: Oxford University Press.
- PRABHU, N.S. (1990) "There is no best method – why?", *TESOL Quarterly*, 24 (2), pp. 161-176.
- PRABHU, N.S. (1992) "The dynamics of the language lesson", *TESOL Quarterly*, 26 (2), pp. 225-241.
- PRABHU, N.S. (1995) "Concept and conduct in language pedagogy", en: Cook, G. y Seidlhofer, B. (eds.) *Principle & Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press, pp. 57-71.

- PUCHTA, H. (2001) "Beyond materials, techniques and linguistic analyses: the role of motivation, beliefs and identity", Cambridge University Press, http://www.cup.org.br/articles/articles_11.html (consulta 14.02.2003).
- PULIDO MOYANO, R.A. (1995) "Etnografía i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses", *Temps d'Educació*, 14, pp. 11-32.
- RACHEL, J. (1996) "Ethnography: practical implementation", en: Richardson, J.T.E. (ed.) *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*, Leicester: BPS Books, pp. 113-124.
- RAINER, J. D. (1999) "Faculty living their beliefs" *Journal of Teacher Education*, 50 (3), pp. 192-199.
- RALPH, E. G. (1982) "The unmotivated second-language learner: can students' negative attitude be changed?", *The Canadian Modern Language Review*, 38 (3), pp. 493-502.
- RAMOS MÉNDEZ, C. (1998) "Control de calidad en la clase de ELE: Propuesta para el análisis y comentario de una clase", en Voigt, B. (ed.) *Spanischunterricht heute: Beiträge zur spanischen Fachdidaktik*, Bonn: Romanistischer Verlag, pp. 351-361.
- RAO, Z. (2001) "Matching teaching styles with learning styles in East Asian contexts", *The Internet TESL Journal*, 7 (7), pp. 1-9 (consulta 14.02.2003).
- RAO, Z. (2002) "Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL", *System*, 30, pp. 85-105.
- REA-DICKINS, P. y GERMAINE, K.P. (eds.) (1998) *Managing, Evaluation and Innovation in Language Teaching: Building Bridges*, London: Longman.
- REID, J. (1987) "The perceptual learning style preferences of ESL students", *TESOL Quarterly*, 21 (1), pp. 87-111.
- REID, J. (1999) "La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática", en: Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (trad. A. Valero, 2000), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 315-323.
- REINARTZ, A. (2003) *Leben und Lernen sind weit auseinander! Eine Studie zur Rezeption der Handlungsorientierten Didaktik durch Englischlehrerinnen und -lehrer am Gymnasium*, Opladen: Leske & Budrich.
- REISNER, H. (1974) *Fremdsprachen in Unterricht und Studium*, München: Kösel-Verlag.
- RENKL, A. (1999) "Jenseits von $p < .05$: Ein Plädoyer für Qualitatives", *Unterrichtswissenschaft*, 27 (4), pp. 310-322.
- RENKL, A. (ed.) (1999) "Quantitative und qualitative Analysen in der Lehr-Lernforschung: Perspektiven zur Integration", *Unterrichtswissenschaft*, 27 (4), pp. 290-336.
- RIBÉ, R. (1988) *La llengua anglesa en el cicle secundari d'ensenyament. Factors diferencials*. Tesis doctoral dirigida por Dr. J. M. Jaumà, Universitat Autònoma de Barcelona.
- RIBÉ, R. (1997) *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas: Prototipos de tareas de tercera generación*, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- RIBÉ, R. y VIDAL, N. (1993) *Project Work*, Oxford: Heinemann.
- RIBÉ, R. y VIDAL, N. (1995) *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria*, Madrid: Alhambra Longman.

- RICHARDS, J.C. (1984) "The secret life of methods", *TESOL Quarterly*, 18 (1), pp. 7-23.
- RICHARDS, J.C. (1996) "Teachers' maxims in language teaching", *TESOL Quarterly*, 30 (2), pp. 281-296.
- RICHARDS, J.C. (1998) *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. y LOCKHART, C. (1994) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* (trad. J.J. Zaro, 1998), Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. y NUNAN, D. (eds.) (1990) *Second Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C., PLATT, J. y PLATT, H. (1997) *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas* (adaptación C. Muñoz Lahoz y C. Pérez Vidal), Barcelona: Ariel.
- RICHARDS, J.C. y RODGERS, T.S. (eds.) (1986) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (trad. J.M. Castrillo, 1998), Madrid: Cambridge University Press.
- RICHARDSON, V. (1996) "The role of attitudes and beliefs in learning to teach", en: Sikula, J., Buttery, T.J. y Guyton, E. (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan, 2ª. ed, pp. 102-119.
- RICOEUR, P. (1975) *The Rule of Metaphor: Multi-disciplinary studies of the creation of meaning in language* (trad. R. Czerny, con K. McLaughlin y J. Costello, 1978), London: Routledge & Kegan Paul.
- RIEMER, C. (1997) *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Faktoren*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- RIEMER, C. (2000) "Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz zur Untersuchung individueller Unterschiede", en: Aguado, K. (ed.) *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 93-104.
- RIEMER, C. (ed.) (2000) *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen / Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- RILEY, P. (1989) "Learners' representations of language and language learning", *Mélanges pédagogiques* 1989, pp. 65-72.
- RILEY, P. (1997) "'BATS' and 'BALLS': beliefs about talk and beliefs about language learning", *Mélanges CRAPEL*, 23 (1er trimestre), pp. 125-153.
- ROBERTS, J. (1999) "Personal Construct Psychology as a framework for research into teacher and learner thinking", *Language Teaching Research*, 3 (2), pp. 117-144.
- ROBINSON, P. (2002) "Introduction: Researching individual differences and instructed learning", en: Robinson, P. (ed.) *Individual Differences and Instructed Language Learning*, Amsterdam (Phil.): John Benjamins Publishing Company, pp. 1-10.
- ROBINSON, P. (ed.) (2002) *Individual Differences and Instructed Language Learning*, Amsterdam (Phil.): John Benjamins Publishing Company.
- ROUSELL, L.V. (1992) "Adults dropping out? Try Repgrid?", *ELT Journal*, 46 (4), pp. 362-372.

- RUBDY, R. (1998) "Key concepts in ELT: Task", *ELT Journal*, 52 (3), pp. 264-265.
- RUBIN, J. (1975) "What the 'Good Language Learner' Can Teach Us", en *TESOL Quarterly*, 9, 1, pp. 41-51.
- RUBIN, J. (1987) "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology", en Wenden, A. y Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, pp. 15-30.
- RÜEGG, R. (2003) "Mündlich: gut", en: Buhofer, A.H. (ed.) *Spracherwerb und Lebensalter*, Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, pp. 137-146.
- RUTHERFORD, W.E. (1987) *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, London/New York: Longman.
- SAKUI, K. y GAIES, S.J. (1999) "Investigating Japanese learners' beliefs about language learning", *System*, 27 (4), pp. 473-492.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I., HENRY-WILLIAMS, G. y OSBORNE, E. (1983) *Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren* (trad. B. Rapp, 1997), Wien: WUV-Universitätsverlag.
- SAMUDA, V. (2001) "Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher", en Bygate, M., Skehan, P. y Swain, M. (eds.) *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, Harlow (GB): Longman, pp. 119-140.
- SÁNCHEZ, A. (1997) *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid: SGEL.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1989) *The Ethnography of Communication: An Introduction*, Oxford: Blackwell (2ª ed.).
- SCARCELLA, R.C. y KRASHEN, S.D. (eds.) (1980) *Research in Second Language Acquisition* (Selected Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum), Rowley (Mass.): Newbury House.
- SCHART, M. (2001) "Aller Anfang ist Biografie – Vom Werden und Wirken der Fragestellung in der qualitativen Forschung", en: Müller-Hartmann, A. y Schocker-v. Dittfurth, M. (eds.) *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen, (Giessener Beiträge zu Fremdsprachendidaktik, ed. Bredella y otros)*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 40-61.
- SCHIEFFELIN; B.B. y OCHS, E. (eds.) (1986) *Language Socialization Across Cultures*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHIFFLER, L. (1998) *Learning by Doing im Fremdsprachenunterricht. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch*, Ismaning: Hueber Verlag.
- SCHIFFRIN, D. (1994) *Approaches to Discourse*, Oxford: Blackwell.
- SCHMECK, R.R. (1988a) "An Introduction to Strategies and Styles of Learning", en: Schmeck, R.R. (ed.) *Learning Strategies and Learning Styles*, New York: Plenum Press, 1988, pp. 3-19.
- SCHMECK, R.R. (1988b) "Strategies and Styles of Learning: An Integration of Varied Perspectives", en Schmeck, R.R. (ed.) *Learning Strategies and Learning Styles*, New York: Plenum Press, 1988, pp. 317-347.

- SCHMECK, R.R. (ed.) (1988c) *Learning Strategies and Learning Styles*, New York: Plenum Press.
- SCHMITT, N. (1997) "Vocabulary learning strategies", en: Schmitt, N. y McCarthy, M. (eds.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 199-227.
- SCHMITT, N. y MCCARTHY, M. (1997) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHRÖDER, K. (ed.) (1984) *Wilhelm Viëtor: "Der Sprachunterricht muß umkehren". Ein Pamphlet aus dem 19. Jahrhundert neu gelesen*, Ismaning (München): Max Hueber Verlag.
- SCHRÖDER, K. (2000) "Fremdsprachenerwerb: Erfordernisse, Motivationen, Wege, Probleme. Ein Thesen-Papier", en: Berchem, T., Böhm, W. y Lindauer, M. (eds.) *Weltwunder Sprache. Zehntes Würzburger Symposium der Universität Würzburg*, Stuttgart, Ernst Klett Verlag, pp. 185-185.
- SCHUMANN, F.M. (1980) "Diary of a language learner: a further analysis", en Scarcella, R.C. y Krashen, S.D. (eds.) *Research in Second Language Acquisition* (Selected Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum), Rowley (Mass.): Newbury House, pp. 51-57.
- SCHUMANN, F.E. y SCHUMANN, J.H. (1977) "Diary of a language learner: an introspective study of second language learning", en Brown, H.D., Crymes, R.H. y Yorio, C.A. (eds.) *Teaching and Learning: Trends in Research and Practice*, Washington D.C.: TESOL, pp. 241-249.
- SCHUMANN, J. H. (1994) "Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 231-242.
- SCHUMANN, J.H. (1999) "Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas", en: Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (trad. A. Valero, 2000), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 49-62.
- SCOVEL, T. (1991) "The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research", en: Horwitz, E.K. y Young, D.J. (eds.) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall, pp. 15-23.
- SEEDHOUSE, P. (1999) "Task-based interaction", *ELT Journal*, 53 (3), pp. 149-156.
- SELIGER, H.W. y LONG, M.H. (eds.) (1983) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Cambridge (Mass.): Newbury House.
- SELIGER, H.W. y SHOHAMY, E. (1989) *Second Language Research Methods*, Oxford: Oxford University Press.
- SHAMIM, F. (1996) "Learner resistance to innovation in classroom methodology", en: Coleman, H. (ed.) *Society and the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 105-121.
- SHARAN, S. y SHACHAR, H. (1988) *Language and Learning in the Cooperative Classroom*, New York: Springer-Verlag.
- SHEEN, R. (1994) "A critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus", *TESOL Quarterly*, 28 (1), pp. 127-151.

- SHULMAN, L.S. (1986) "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en: Wittrock, M.C. (comp.) *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos* (Cap. 1) (trad. O. Castillo, 1989), Barcelona: Paidós, M.E.C., pp. 9-91.
- SIGUÁN, M. (coord.) (1995) *La enseñanza de la lengua por tareas*, Barcelona: HORSORI/ICE.
- SIKULA, J., BUTTERY, T.J. y GUYTON, E. (eds.) (1996) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan, 2ª. ed.
- SILVERMAN, D. (1993) *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*, London: Sage.
- SKEHAN, P. (1989) *Individual Differences in Second-Language Learning*, London: Edward Arnold.
- SKEHAN, P. (1996) "A framework for the implementation of task-based interaction", *Applied Linguistics*, 17 (1), pp. 38-62.
- SKEHAN, P. (2003) "Task-based instruction", *Language Teaching*, 36, pp. 1-14.
- SLAGTER, P. (1979) *Un nivel umbral*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- SMITH, L.M. (1994) *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage.
- SMITH, M.S. (1994) *Second Language Learning: Theoretical Foundations*, London: Longman.
- SOLÉ, I. (1987) *L'ensenyament de la comprensió lectora*, Barcelona: CEAC.
- SOLÉ, I. (1992) *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó.
- SOLMECKE, G. (1983) *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- SOLMECKE, G. (1995) "Motivationsprobleme im Englischunterricht und einige Vorschläge zu ihrer Bewältigung", *Fremdsprachenunterricht*, 1, pp. 2-8.
- SOWER, C. (1999) "Postmodern applied linguistics: Problems and contradictions" (comments on Kubota, 1999), *TESOL Quarterly*, 33 (4), pp. 736-758.
- SPOLSKY, B. (1989) *Conditions for Second Language Learning. Introduction to a general theory*, Oxford: Oxford University Press.
- SPRADLEY, J.P. (1979) *The Ethnographic Interview*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SPRATT, M. (1999) "How good are we knowing what learners like?" *System*, 27 (2), pp. 141-155.
- STAATSINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG (1990) *Fachlehrplan für Englisch* [Currículum detallado de inglés], <http://www.isb.bayern.de> (consulta 15.01.2001).
- STEEN, G. (1999) "Metaphor and discourse: Towards a linguistic checklist for metaphor analysis", en: Cameron, L. y Low, G. (eds.) *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 81-104.
- STENSTRÖM, A.-B. (1994) *An Introduction to Spoken Interaction*, London: Longman.

- STERN, H.H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- STEVIK, E.W. (1976) *Memory, meaning and method*, Rowley (Mass.): Newbury House.
- STUBBS, M. (1983) *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*, Oxford: Basil Blackwell.
- SULLIVAN, P.N. (2000) "Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom", en: Lantolf, J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 115-131.
- TAFT, R. (1999) "Ethnographic research methods", en Keeves, J.P. y Lakomski, G. (eds.) *Issues in Educational Research*, Oxford: Elsevier Science/Pergamon, pp. 113-120.
- TANNEN, D. (1994) *Gender and Discourse*, New York/Oxford: Oxford University Press.
- TAYLOR, J. y BOGDAN, W. (1984): *Introduction to Qualitative Research*. New York: John Wiley.
- TAYLOR, P.H. (1987) "Implicit theories", en Dunkin, M.J. (ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford: Pergamon Press, pp. 477-482.
- THORNE, S.L. (2000) "Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity", en: Lantolf, J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 219-243.
- THORNBURY, S. (1991) "Metaphors we work by: EFL and its metaphors", *ELT Journal*, 45 (3), pp. 193-200.
- TIMM, J.-P. (2003) "Lernorientierter Fremdsprachenunterricht: Förderung konstruktiver Lernprozesse", en: Bach, G. y Tim, J.-P. (eds.) *Englischunterricht*, Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, pp. 22-37.
- TIMM, J.-P. y VOLLMER, H. (eds.) (1993) *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung* (Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Essen), Bochum: DGFF.
- TOMA, J.D. (2000) "How getting close to your subjects makes qualitative data better", *Theory Into Practice*, 39 (3), pp. 177-184.
- TOREN, C. (1996) "Ethnography: theoretical background", en: Richardson, J.T.E. (ed.) *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*, Leicester: BPS Books, pp. 102-112.
- TORRANCE, E.P. y ROCKENSTEIN, Z.L. (1988) "Styles of Thinking and Creativity", en Schmeck, R.R. (ed.) *Learning Strategies and Learning Styles*, New York: Plenum Press, 1988, pp. 275-290.
- TREMBLAY, P.F. y GARDNER, R.C. (1995) "Expanding the motivation construct in language learning", *The Modern Language Journal*, 79 (4), pp. 505-520.
- TRIM, J.L.M. (Director del Proyecto 4 del *Council for Cultural Co-operation Project*) (1981) *Modern Languages (1971-1981)*, Strasbourg: Council of Europe Press.
- TUDOR, I. (1996) *Learner-centredness as Language Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TUDOR, I. (1998) "Rationality and rationalities in language teaching", *System*, 26, pp. 319-334.

- TUDOR, I. (2001) *The Dynamics of the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TUDOR, I. (2002) "Exploring context: Localness and the role of ethnography", *Humanising Language Teaching*, 4 (2), pp. 1-9, <http://www.hltmag.co.uk/mar02/mart1.htm> (consulta 10.02.2003).
- TUDOR, I. (2003) "Learning to live with complexity: towards an ecological perspective on language teaching", *System*, 31, pp. 1-12.
- TUMPOVSKY, N.R. (1991) "Student beliefs about language learning: a cross-cultural study", *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 8, pp. 50-65.
- TUSON VALLS, A. (1995) "L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos", *Temps d'Educació*, 14, pp. 149-161.
- UNDERHILL, A. (1999) "La facilitación en la enseñanza de idiomas", en: Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (trad. A. Valero, 2000), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 143-158.
- VAN BÖMMEL, H., CHRIST, H. y WENDT, M. (eds.) (1992) *Lernen und Lehren fremder Sprachen*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- VAN DER KEILEN, M. (1995) "Use of French, attitudes and motivation of French immersion students", *The Canadian Modern Language Review*, 51 (2), pp. 287-304.
- VAN EK, J.A. (1975) *The Threshold Level*, Strasbourg: Council of Europe.
- VAN LIER, L. (1988) *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and second-language classroom research*, London: Longman.
- VAN LIER, L. (1990) "Ethnography: Bandaid, Bandwagon, or Contraband?", en Brumfit, C. y Mitchell, R. (eds.) *Research in Language Classroom*, London: Modern English Publications & The British Council, pp. 33-53.
- VAN LIER, L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*, London/New York: Longman.
- VAN LIER, L. (1998) "The relationship between consciousness, interaction and language learning", *Language Awareness*, 7 (2/3), pp. 128-145.
- VAN LIER, L. (2000a) "From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective", en: Lantolf, J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 245-259.
- VAN LIER, L. (2000b) "Towards a curriculum for educational linguistics: The ecology for language learning", en: Perera, J. (coord.) *Les Llengües a l'educació secundària/Las lenguas en la educación secundaria* (XXI Seminario sobre "Lenguas y Educación"), Barcelona: ICE/Horsori, pp. 113-128.
- VANPATTEN, B. (1997) "How is language teaching constructed? Introduction to the special issue", *The Modern Language Journal*, 81 (1), pp. 1-5.
- VÁZQUEZ LÓPEZ, M. (1996) "Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas", en Miquel, L. y Sans, N. (coord.) *Didáctica de E/LE 3* (Actas Congreso Expolingua), Madrid: Fundación Actilibre, pp. 237-262.

- VEGA RODRÍGUEZ, M. (2002) "La actividad metafórica: entre razón calculante y razón intuitiva", *Especulo*, 10, http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/m_vega.html (consulta 30.03.2004).
- VERBRUGGE, R.R. (1980) "Transformations in knowing: A realist view of metaphor", en: Honeck, R.P. y Hoffman, R.R. (eds.) *Cognition and Figurative Language*, Hillsdale (N.J.): Erlbaum, pp. 87-125.
- VERMERSCH, P. (1994) *L'entretien d'explicitation*, París: ESF.
- VICTORI, M. y LOCKHART, W. (1995) "Enhancing metacognition in self-directed language learning", *System*, 23 (2), pp. 223-234.
- VILAGRASA, A., VERDÉS, G. y PICÓ, E. (1989) "Yo creo, tú crees, él cree... Teorías implícitas sobre el aprendizaje del español como lengua segunda", *Cable*, 4, pp. 36-40.
- VILLANUEVA, M.L. (1997) "Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas", en: Villanueva, M.L. y Navarro, I. (eds.) *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 49-84.
- VILLANUEVA, M.L. y NAVARRO, I. (eds.) (1997) *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- VOGEL, K. (1995) "Fremdsprachen an Hochschulen", en Bausch, K.-R., Christ, H. y Krumm, H.-J. (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, pp. 118-124.
- VOGEL, K. y VOGEL, S. (1975) *Lernpsychologie und Fremdsprachenerwerb*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- VOIGT, B. (1991) "Spanischunterricht in Geschichte und Gegenwart", *Hispanorama*, 59, pp. 124-132.
- VOIGT, B. (ed.) (1998) *Spanischunterricht heute: Beiträge zur spanischen Fachdidaktik*, Bonn: Romanistischer Verlag.
- VON FOERSTER, H. (1985) "Das Konstruieren einer Wirklichkeit", en: Watzlawick, P. (ed.) *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*, München: Piper Verlag, pp. 39-60.
- VON GLASERSFELD, E. (1985) "Einführung in den radikalen Konstruktivismus", en: Watzlawick, P. (ed.) *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*, München: Piper Verlag, pp. 16-38.
- VV.AA. (1983) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Madrid: Santillana.
- WATERS, A. (ed.) (1982) *Issues in ESP* (Lancaster Practical Papers in English Language Education, vol. 5), Oxford: Pergamon Press.
- WATSON-GEGEO, K.A. (1988) "Ethnography in ESL: Defining the Essentials", *TESOL Quarterly*, 22 (4), pp. 575-592.
- WATSON-GEGEO, K.A. (2001) "Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA", *The Modern Language Journal*, 88 (3), pp. 331-350.
- WATZLAWICK, P. (ed.) (1985) *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*, München: Piper Verlag.

- WEISCHEDEL, W. (1975) *Die philosophische Hintertreppe. 34 große Philosophen in Alltag und Denken*, München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- WENDEN, A.L. (1986a) "Helping language learners think about learning", *ELT Journal*, 40 (1), pp. 3-12.
- WENDEN, A.L. (1986b) "What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts", *Applied Linguistics*, 7 (2), pp. 186-205.
- WENDEN, A.L. (1987) "How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners", en: Wenden, A.L. y Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (N. Y.): Prentice-Hall, pp. 103-117.
- WENDEN, A.L. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*, Hertfordshire: Prentice-Hall.
- WENDEN, A.L. (1995) "Learner training in context: a knowledge-based approach", *System*, 23 (2), pp. 183-194.
- WENDEN, A.L. (1998) "Metacognitive knowledge and language learning", *Applied Linguistics*, 19 (4), pp. 515-537.
- WENDEN, A.L. (1999) "An Introduction to *Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics*", *System*, 27 (4), pp. 435-441.
- WENDEN, A.L. (2001) "Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable", en: Breen, M.P. (ed.) *Learner contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow (Essex): Pearson Education, pp. 44-64.
- WENDEN, A.L. (2002) "Learner development in language learning", *Applied Linguistics*, 23 (1), pp. 32-55.
- WENDEN, A.L. y RUBIN, J. (eds.) (1987) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (N.Y.): Prentice-Hall.
- WENDT, M. (1996) *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- WENDT, M. (ed.) (2000a) *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- WENDT, M. (ed.) (2000b) "Kognitionstheorie und Fremdsprachendidaktik zwischen Informationsverarbeitung und Wirklichkeitskonstruktion", en: Wendt, M. (ed.) *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 15-39.
- WENDT, M. (coord.) (2002) "Prozesse der Fremdsprachenaneignung in pluralen Kontexten", en: Bach, G. y Viebrock, B. (eds.) *Die Aneignung fremder Sprachen*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 135-203.
- WHITE, C. (1999) "Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners", *System*, 27 (4), pp. 443-457.
- WIDDOWSON, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.

- WIDDOWSON, H.G. (1989) "Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla", en: Llobera, M. (coord.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (trad. J. Lahuerta), Madrid: Edelsa, pp. 83-90.
- WIDDOWSON, H. G. (1987) "The roles of teacher and learner", *ELT Journal*, 41 (2), pp. 83-88.
- WILKINS, D. A. (1972) *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*, Strasbourg: Council of Europe.
- WILKINS, D. A. (1976) *Notional syllabuses*, Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R.L. (1997) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social* (trad. A. Valero, 1999), Madrid: Cambridge University Press.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1999) "Students' developing conceptions of themselves as language learners", *The Modern Language Journal*, 83 (2), pp. 193-201.
- WILLING, K. (1985, 1988) *Learning Styles in Adult Migrant Education*, Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- WILLIS, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*, Essex: Longman.
- WITTGENSTEIN, L. (1989) *Logisch-philosophische Abhandlung. Tractatus logico-philosophicus. Kritische Edition* (McGuinness y Schulte, J., eds.), Frankfurt/Main: Suhrkamp (edición original 1922).
- WITTRICK, M.C. (1986) "Procesos de pensamiento de los alumnos", en: Wittrock, M.C. (comp.) *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos* (Cap. VII) (trad. A. Negrotto, 1990), Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, M.E.C., pp. 541-585.
- WITTRICK, M.C. (comp.) (1986) *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan.
- WITTRICK, M.C. (comp.) (1986) *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos* (trad. 1989), Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- WITTRICK, M.C. (comp.) (1986) *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación* (trad. 1989), Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- WITTRICK, M.C. (comp.) (1986) *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos* (trad. 1990), Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- WÖLL, G. (1998) *Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht*, Balmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WOODFIELD, H. y LAZARUS, E. (1998) "Diaries: a reflective tool on an INSET language course", *ELT Journal*, 52 (4), pp. 315-322.
- WOODS, D. (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WOODS, P. (1986) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (trad. M. Aurelio Galmarini, 1987) Madrid/Barcelona: Paidós/MEC.
- WOODS, P. (1992) "Symbolic Interactionism: Theory and Method", en: LeCompte, M.D., Millroy, W.L. y Preissle, J. (eds.) *The Handbook of Qualitative Research in Education*, San Diego: Academic Press, pp. 337-404.
- WOODS, P. (1995) "Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació educativa", *Temps d'Educació*, 14, pp. 107-131.

- YANG, N.-D. (1999) "The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use", *System*, 27 (4), pp. 515-535.
- YOUNG, D.J. (1991) "Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest?", *The Modern Language Journal*, 75 (4), pp. 427-437.
- YULE, G. y POWERS, M. (1994) "Investigating the communication outcomes of task-based instruction", *System*, 22 (1), pp. 81-91.
- ZANÓN, J. (1988) "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I)", *Cable*, 2, pp. 47-52.
- ZANÓN, J. (1989) "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (II)", *Cable*, 3, pp. 22-32.
- ZANÓN, J. (1999) "La enseñanza del español mediante tareas", en: Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen, pp. 13-23.
- ZANÓN, J. (coord.) (1999) *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.
- ZANÓN, J. y ALBA, J.M. (1994) "¿Qué es la enseñanza del lenguaje mediante tareas? (I)", *Hispanorama*, 68, pp. 112-116.
- ZANÓN, J. y ALBA, J.M. (1995) "¿Qué es la enseñanza del lenguaje mediante tareas? (II)", *Hispanorama*, 69, pp. 112-115.
- ZANÓN, J. y HERNÁNDEZ, M.J. (1990) "La enseñanza de la comunicación en la clase de español", en *Cable*, 5 (Dossier Enfoque por tareas), pp. 12-18.