

monografías

EL PENSAMIENTO DE LOS APRENDIENTES EN TORNO A CÓMO SE APRENDE UNA LENGUA: DIMENSIONES INDIVIDUALES Y CULTURALES



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA



CENTRO DE RECURSOS PARA LA ATENCIÓN
A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EDUCACIÓN

monografías



**EL PENSAMIENTO DE LOS
APRENDIENTES EN TORNO
A CÓMO SE APRENDE
UNA LENGUA:
DIMENSIONES
INDIVIDUALES Y
CULTURALES**

Carmen Ramos Méndez

ASELE

Colección Monografías n° 10

2007



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 651-07-207-2
ISBN: 978-84-369-4460-0
Dep. Legal: M- -2007
Imprime: OMAGRAF, S.L.

www.map.es/publicaciones

www.mec.es

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
1. ¿QUÉ SON IDEACIONES Y CREENCIAS?: APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS	11
2. CREENCIAS Y PENSAMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES	23
3. VARIABLES INDIVIDUALES DEL APRENDIENTE Y CREENCIAS	31
4. LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS: MODELOS DE EXPLICACIÓN	39
4.1. Relación entre creencias y actitudes: el modelo de Mantle-Bromley [1995].....	48
4.2. Creencias y teorías subjetivas.....	51
4.3. Creencias y conocimiento metacognitivo.....	56
4.4. Concepciones y creencias: el modelo de análisis de Benson y Lor [1999]	62
5. «CULTURAS DE ALUMNOS»: EL ENTORNO SOCIOCULTURAL Y LAS CREENCIAS DE LOS APRENDIENTES	67
6. POSIBLES CONFLICTOS ENTRE EL PENSAMIENTO DE ALUMNOS Y PROFESORES	91
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»	99
CONCLUSIÓN	113
BIBLIOGRAFÍA	115

doctoral [Ramos Méndez, 2005] que nace de la convicción de que es relevante estudiar las creencias del aprendiente 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 aprendiente 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 y que, por otra parte, se alimentan a lo largo del tiempo de las experiencias de aprendizaje que va teniendo dicha persona. Esta perspectiva nos parece particularmente interesante cuando el aprendiente 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. Y ése es precisamente el caso en el proyecto de investigación mencionado, que estudia las creencias de universitarios alemanes aprendices de español como lengua extranjera (ELE) y que se ven enfrentados a una enseñanza mediante tareas.

Por otra parte, teniendo en cuenta que las creencias de los aprendientes 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, con el fin de que el lector pueda extraer conclusiones en cuanto al papel que desempeñan una determinada tradición pedagógica y una cierta cultura de aprendizaje en la formación y articulación del pensamiento de los alumnos. Además, no es extraño que en el aula surjan conflictos entre el pensamiento del profesor, responsable de su toma de decisiones docentes y de su actuación pedagógica, y el del alumno, a través del cual se filtran sus percepciones de lo que ocurre en el aula, determinando de esta manera su forma de abordar el aprendizaje. Por tanto, no podemos considerar el pensamiento, las creencias o el conocimiento metacognitivo de los aprendices de forma aislada, sino siempre en relación con el pensamiento, más o menos reflexivo o «conscientemente» reflexivo, de los docentes, en cuyas aulas no sólo se aprenden, por ejemplo, lenguas extranjeras, sino en las que los alumnos se socializan y se forman como aprendientes.

Con esta monografía es nuestra intención ofrecer una fundamentación teórica lo más sólida posible para todos aquellos lectores que quieran adentrarse en el mundo de la reflexión de alumnos y profesores sobre procesos

de aprendizaje, así como para todos aquellos que deseen iniciar una investigación en este ámbito y necesiten introducirse en los conceptos fundamentales.

En el capítulo primero hacemos un recorrido por la bibliografía pertinente en torno a dos conceptos que consideramos clave cuando se trata de intentar entender mejor el pensamiento de los alumnos: los conceptos de ideas y creencias, teniendo en cuenta que «ideación» es un concepto más dinámico que «creencia», refiriéndose al hecho de que la formación de los sistemas de creencias constituye un proceso gradual que transcurre de forma paralela a las diversas experiencias de aprendizaje por las que una persona pasa. En este capítulo repasamos estos dos conceptos desde la perspectiva de la filosofía, la pedagogía y la psicología.

En el segundo capítulo nos adentramos brevemente en el pensamiento profesional de los profesores. A pesar de que no constituyen el centro de nuestra investigación, sí es interesante considerar hasta qué punto las creencias generadas y mantenidas por los docentes inciden en el pensamiento de los aprendientes. El pensamiento de los profesores forma parte de las culturas de aprendizaje o culturas de aula y contribuye a darles forma. Por otro lado, es interesante tener en cuenta las creencias de los profes-

sores al reflexionar sobre posibles conflictos entre el pensamiento de alumnos y profesores, tal y como se propone en el capítulo 6.

El tercer capítulo está dedicado a indagar sobre la relación entre creencias y variables individuales del aprendiente, tanto cognitivas como afectivas, como por ejemplo, la aptitud, la motivación, el estilo de aprendizaje o las estrategias de aprendizaje que cada alumno activa y pone en práctica. Esta relación puede ofrecerlos claves sobre por qué unos aprendientes tienen más éxito que otros en su proceso de aprendizaje de una lengua. Por otra parte, como sugieren Bernat y Gvozdenko [2005], si sabemos más sobre la relación entre creencias y factores de la personalidad del aprendiente, estaremos en condiciones de intentar iniciar procesos que contribuyan a modificar o reestructurar el pensamiento de los aprendientes.

La exposición y comentario de diversos modelos que consideramos útiles para comprender mejor el pensamiento de los aprendices es el objetivo del siguiente capítulo. Tras explicar algunos estudios que toman como base el cuestionario *BALLI* [Horwitz, 1987], nos centramos en el análisis de cuatro modelos de explicación: el de Mantley-Bromley [1995], el de las teorías subjetivas, el que incluye las creencias dentro del conocimiento

metacognitivo y el de Benson y Lor [1999].

Después de haber examinado las dimensiones individuales en el pensamiento de los aprendientes, pasamos en el capítulo 5 a estudiar las dimensiones culturales, no en el sentido de cultura nacional (por ejemplo, aprendientes o alumnos españoles, alemanes, japoneses, etc), sino en el sentido de las llamadas «culturas de alumnos», «culturas de aprendizaje» o «culturas de aula». Esta perspectiva es coherente con el enfoque etnográfico adoptado en el estudio que se basa en este marco teórico [Ramos Méndez, 2005], que pretende dar cuenta del entorno sociocultural en el que los aprendientes están inmersos, contextualizándolo ampliamente y ofreciendo una «descripción densa» [Geertz, 1973] del mismo, 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.

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 aprendientes, hemos considerado relevante explorar los posibles desencuentros que pueden surgir entre el pensamiento de los alumnos y de los profesores

en el capítulo 6. Nos parece ésta una de las principales fuentes de dificultades en el aula relacionadas con las diferentes expectativas que aprendientes y profesor aportan y con la forma en que tienen unos y otro de abordar el proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera.

En el último capítulo examinamos otra posible fuente de conflictos: los que pueden surgir entre el pensamiento de los alumnos y el enfoque de enseñanza que experimenta en el aula, sobre todo en los casos en los que los alumnos se ven expuestos a una situación de cambio pedagógico. Éste es el caso, por ejemplo, cuando el profesor intenta introducir una innovación metodológica en el aula o intenta aplicar un nuevo enfoque didáctico y los alumnos se resisten a ese cambio. Además, analizamos también la corriente de investigación que propone la necesidad de una «pedagogía apropiada» [Kramsch y Sullivan, 1996], en el sentido de que sea apropiada o adecuada a una determinada cultura y que ésta, por tanto, se «apropie» de ella, haciéndola suya.

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 trabajo es nuestra intención expresa hacernos eco de los trabajos publicados en los

países de habla alemana, dado que el contexto de nuestra investigación [Ramos Méndez, 2005] 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, a renglón seguido, las citas que aparecen en alemán, prescindiendo de notas a pie de página.

Para cerrar la presente introducción, queda añadir que 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 formas genéricas como «los profesores» o «los aprendientes». No es nuestra intención ocultar 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.

Capítulo 1. ¿QUÉ SON IDEACIONES Y CREENCIAS?: APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS

«Ideaciones» y «creencias» son los dos conceptos clave en torno a los cuales se articula el presente trabajo de investigación. A pesar de que en el cuerpo del estudio recurrimos muy frecuentemente al concepto de «creencia», consideramos relevante explicar también el concepto de «ideación» con el fin de hacer hincapié en nuestra convicción de que el pensamiento de los alumnos es algo dinámico que se va construyendo de forma paralela a la experiencia pedagógica que viven. Por lo tanto, en este capítulo 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. 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. Ferrater Mora [1980], en su Diccionario de Filosofía, define el concepto de «ideación» como un proceso mediante el cual se forman ideas.

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 lengua extranjera (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 componente 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 aprendientes, 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:

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 cualquier caso, las ideaciones forman parte inherente al proceso de aprendizaje y enseñanza de una LE: «[...] *language teaching without an ideational component would be a purely mechanical activity, unrelated to any understanding.*» [Prabhu, 1995, 58].

Mientras que las ideaciones se refieren a procesos de pensamiento, 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 en la segunda parte de este capítulo.

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. Como seres humanos y personas pensantes, no podemos dejar de tener creencias. 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

desempeñan 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, unos y otros tienen un concepto adquirido de qué es una lengua y para qué sirve. A modo ilustrativo ofrecemos algunos ejemplos de creencias ampliamente extendidas sobre el aprendizaje de una LE:

- 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.

Estas creencias han sido extraídas del cuestionario *BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)*, diseñado por Horwitz [1987] con objeto de investigar las creencias de los aprendientes 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 aprender una LE, o lo que consideramos que debe ser. Lightbown y Spada [1999] ofrecen una selección de dichas «ideas populares», contrastándolas con los resultados de la investigación sobre dichos temas. Por lo tanto, no resulta exagerado 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, repertories 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 aprendientes 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* [Chrysho-

choos, 1991], *students' thinking* [Marx y Winne, 1987], *learners' philosophy of language learning* [Abraham y Vann, 1987], *expectations* [White, 1999] y *personal «myths»* [Bernat y Gvozdenko, 2005].

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: la filosofía. 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: «*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, contemplada 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 esta conceptualización expuesta, podemos perfilar ya algunos rasgos de las creencias: son ideas muy estables

que forman parte integral y orgánica de nuestro pensamiento (por tanto, estamos convencidos de que son verdad); además, 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 primeros.
- 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 y que solemos generalizar y creer que es válido también para la mayoría de las personas.
- 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 M. Rokeach, [una creencia es 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, propuestos por Williams y Burden [1997]:

- Tienden 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 el capítulo 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]. Otros estudios [Bernat y Gvozdenko, 2005] sugieren que necesitamos más investigación para comprobar si es posible, y en qué medida, realizar actuaciones docentes en el aula que tengan como meta modificar o replantear creencias de los aprendientes.
- 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 del individuo (actitudes y valores). Incidiremos en este punto al exponer más adelante los diferentes modelos de explicación de las creencias, especialmente el propuesto por 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 sostienen.

Según subraya Pajares [1992], las creencias surgen y se transmiten mediante un proceso de aculturación y construcción social. La socialización del aprendiente 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, 2000a y 2000b; 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 constatare 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 aprendiente. Éste es el caso de la investigación sobre teorías subjetivas (véase el apartado correspondiente en el capítulo dedicado a exponer 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].

Por nuestra parte, consideramos que las ideaciones y creencias de aprendientes 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. A estas alturas de la revisión bibliográfica, pode-

mos ofrecer una definición de creencias que refleja los principios conceptuales que consideramos fundamentales:

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.

Capítulo 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. 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, sobre todo si tenemos en cuenta que los aprendientes, como parte integrante de una determinada cultura de aprendizaje, están directa o indirectamente influidos por las creencias que generan y mantienen sus profesores a lo largo de su socialización como individuos que aprenden.

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 las investigaciones de Borg [2003], Cambra y otros [2000], Llobera y otros [1999] y Woods [1996]. No en vano Cambra Giné se refiere a una «explosión terminológica» [Cambra Giné, 2003, 207], que esta autora ordena en seis bloques y fundamenta detalladamente en una amplia revisión bibliográfica. Los mencionamos a continuación, porque ilustran muy bien los diferentes ámbitos que abarca la investigación sobre el pensamiento profesional de los docentes:

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 capítulo, nos limitaremos a repasar

algunos modelos que consideramos especialmente explicativos, centrándonos sobre todo en el que propone Woods [1996].

A modo de aproximación inicial, 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 acercarnos 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 capítulo 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 de toma de decisiones del profesor que él denomina etno-cognitivo, ya que combina la etnografía como método de investigación con la cognición, ya que 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 expe-

riencias 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 fines investigativos 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 sistemas 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 capítulo 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 aprendientes 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*»), confiéndole 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 docente. 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 sobre el pensamiento profesional de los docentes puede ser útil a la hora de 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].

Capítulo 3. VARIABLES INDIVIDUALES DEL APRENDIZAJE 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 aprendiente 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 aprendientes, 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 aprendiente en cuya cabeza 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 aprendiente, 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 propi-

cian el hecho de que unos aprendientes 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 aprendiente» [Naiman, Frohlich, Stern y Todesco, 1978; Rubin, 1975]. Estos primeros estudios centrados en las características que presentan los «buenos aprendientes» desembocarían posteriormente en las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje, las técnicas y operaciones que emprenden los aprendientes para hacer más efectivo su proceso de aprendizaje [O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990a, 1996b; Wenden y Rubin, 1987; Wenden, 1991].

No es nuestro propósito aquí hacer un repaso exhaustivo de la investigación sobre variables individuales, sino considerarlas en tanto en cuanto constituyen un marco para las creencias de cada aprendiente, relacionándose así con ellas. Anita Wenden, estudiosa del conocimiento metacognitivo del aprendiente y reivindicadora de su importancia en los procesos de aprendizaje define dicho conocimiento como aquél que se refiere a lo que el apren-

diente 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 aprendiente: «*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]. Más adelante 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 aprendiente 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 aprendientes 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 aprendientes

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, podemos considerar que las variables individuales y las creencias constituyen dos ámbitos interrelacionados y de mutua influencia, pero ¿qué o cuáles son las variables individuales de un aprendiente? 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 aprendiente, la motivación y la ansiedad pueden ser modificadas y modeladas por intervención del profesor.

Otro autor que incide en esta dificultad de deslindar la dimen-

sión 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 [1991], los cuales consideran como elementos que explican la diferencia de resultado entre aprendientes 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 aprendiente, el orden de nacimiento (si el aprendiente es hijo mayor o hijo único) y las experiencias anterior-

res de aprendizaje [Larsen-Freeman y Long, 1991].

En un trabajo más reciente, Larsen-Freeman [2001] ofrece una sinopsis de los factores individuales, tanto cognitivos como afectivos, y explica su posible implicación en las diferencias de aprendizaje, considerándolos como las «contribuciones» del aprendiente. Esta autora distingue entre atributos del aprendiente, 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 aprendiente hace para aprender (estrategias de aprendizaje). A pesar de su título, que la califica de «breve», una amplia revisión bibliográfica de las diferencias individuales de los aprendientes, que incluye también estudios sobre estilos de aprendizaje, se encuentra en Ehrman, Leaver y Oxford [2003].

Recientemente, Dörnyei y Skehan [2003] han lamentado la escasez de estudios en el ámbito de las variables individuales del aprendiente, 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. La queja de estos

autores viene fundamentada por su opinión de que las diferencias individuales, especialmente la aptitud y la motivación del aprendiente, 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 aprendiente 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 aprendiente «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 aprendiente viene dada por el hecho de que no son constructos monolíticos y

estáticos, sino dinámicos y complejos. La manera en que los aprendientes 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 [1997] insiste en la relación entre las creencias y las variables individuales de un aprendiente. 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 Espinet [1996] 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.

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 aprendiente, y actitud; explicaremos su propuesta con más detalle en el capítulo 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 aprendiente 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 [Ely, 1986; Gardner, 1985; Gardner y Lambert, 1972; Gardner y Smythe, 1975].

Al igual que las creencias de un aprendiente, 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 aprendiente 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 aprendiente 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. La consecuencia clara es que 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 [2000], 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 supuesto de que las creencias influyen claramente en las estrategias de aprendizaje que pone en práctica un aprendiente 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 aprendientes 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 aprendientes centran su uso

[Wenden, 1986^a]. Esta investigadora señala que las creencias de un aprendiente sobre cómo se aprende una LE determinan si éste evalúa una determinada estrategia de aprendizaje como efectiva o no [Wenden, 1986b]. En un estudio posterior, habla de creencias prescriptivas explícitas [Wenden, 1987], que son las que nos 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 aprendientes inmersos en contextos sociolingüísticos diferentes: un grupo de aprendientes rusos, integrantes de una sociedad en la que el plurilingüismo es muy común, y un grupo de aprendientes de Estados Unidos, sociedad

EL PENSAMIENTO DE LOS APRENDIENTES

en la cual el monolingualismo 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 aprendiente 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 aprendientes 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 aprendientes y el uso que hacen de diferentes estrategias de aprendizaje, Yang [1999] investigó a más de 500 universitarios taiwaneses aprendientes de inglés como LE y llegó a la conclusión de que existen relaciones cíclicas entre las creencias de los aprendientes 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.

Capítulo 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]. Para una revisión crítica de la investigación sobre creencias, véase Kalaja y Barcelos [2003].

Los sistemas de creencias de los aprendientes han sido considerados como un factor preexistente al aprendizaje [Naiman, Frohlich, Stern y Todesco, 1978], pero también como un compo-

nente interactivo del mismo [Bialystok, 1978]. En el capítulo anterior hemos comprobado la relación que existe entre las creencias y las variables individuales del aprendiente y hemos revisado algunos estudios en este sentido; en éste, repasaremos trabajos que investigan las creencias de los aprendientes en diferentes contextos de aprendizaje.

Una de las autoras que se ha dedicado con intensidad al estudio de las creencias de los aprendientes 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 aprendientes, pero también de profesores (véase por ejemplo el estudio de 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 aprendientes de alemán, 63 de francés y 98 de español [Horwitz, 1988]. Su objetivo es describir las creencias específicas de los distintos grupos de aprendientes 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 aprendientes investigado, es decir, no considera la posible evolución de las creencias de los aprendientes 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 aprendientes 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 incon-

sistencias 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 buen instrumento pedagógico o de investigación en acción.

Cabe destacar que, frente a otros autores que incluyen las creencias en la dimensión cognitiva del aprendiente [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 aprendiente [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 aprendientes 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 aprendiente, 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 aprendientes y su éxito en el aprendizaje: es más probable que los aprendientes 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 aprendientes 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 aprendiente 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 aprendientes 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 aprendientes 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 aprendientes 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» [Kramsch y Sullivan, 1996], otros en el de «enfoque ideológico» [Coleman, 1996a] 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 investigó también las creencias de los aprendientes con objeto de averiguar si reflejan o no su «*readiness for autonomy*», es decir, si dichas creencias son favorables a que el aprendiente 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 aprendientes 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 aprendientes investigados: papel del profesor, importancia de la retroalimentación o *feedback* que recibe el alumno, independencia del aprendiente, 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 funcio-

nes como diagnóstico de dificultades, distribución del tiempo, establecimiento de objetivos, que en realidad deberían ser actividades fundamentales del aprendiente 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 aprendientes 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 aprendientes: el papel del profesor, la importancia del *feedback* que recibe el alumno, la sensación que tiene el aprendien-

te 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 aprendientes 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 [1999] sobre aprendientes en situación de aprendizaje autodirigido. 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 aprendientes 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 aprendiente-contexto, la tolerancia a la ambigüedad y el locus de control. La base de la interfaz aprendiente-contexto es la creencia en la primacía de la dinámica específica que se establece entre el aprendiente y el contexto de aprendizaje autodirigido; esta creencia se materializa en una transformación por parte del

aprendiente del material lingüístico de la LE en texto para uso propio. La tolerancia a la ambigüedad es la respuesta que da el aprendiente 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 aprendiente 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].

Puesto que el proyecto de investigación del cual forma parte el presente marco teórico se realizó con alumnos universitarios alemanes aprendientes de español como lengua extranjera (ELE), consideramos pertinente hacer referencia a un trabajo publicado en Alemania sobre las teorías subjetivas (*subjektive Theorien*), que constituyen toda una línea de investigación en dicho país. Se trata de un estudio realizado con 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 aprendientes de ELE, igual que los investigados por nosotros, aunque sea en diferente contexto 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.

Una de las revisiones más recientes en el ámbito de las creencias de aprendizaje es la realizada por Bernat y Gvozdenko [2005], que abogan por un enfoque interdisciplinar en la investigación de las creencias sobre el aprendizaje de lenguas que intenten captar la complejidad del fenómeno. Estas dos autoras distinguen tres enfoques en la bibliografía por ellas revisada: el enfoque normativo, metacognitivo y contextual. El primero de ellos se caracteriza por el uso de cuestionarios como el *BALLI* [Horwitz, 1987] u otros, basados en la esca-

la de Likert. El enfoque metacognitivo, sustentado principalmente en los trabajos de Wenden [1998, 1999, 2001], tiene como ventaja, según estas autoras, que los aprendientes son más conscientes de sus estilos y estrategias de aprendizaje, así como de las creencias que pueden llevarles a mejorar su propio proceso de aprendizaje. Por último, en los estudios caracterizados por el enfoque contextual, las creencias forman parte del contexto en el que están inmersos los aprendientes. Estos estudios siguen el paradigma de investigación cualitativo e interpretativo, aplicando muchas veces herramientas de investigación procedentes de la etnografía. Un ejemplo de este enfoque es la investigación de Ramos Méndez [2005].

Como hemos visto en el apartado anterior, los sistemas de creencias constituyen un eje principal en los constructos que modelan las variables individuales del aprendiente. Teniendo en cuenta esta información como base, a continuación pasamos a exponer algunos modelos de explicación de las creencias. 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 aprendientes tienen de lo que es y lo que significa aprender una lengua.

4.1. Relación entre creencias y actitudes: el modelo de Mantle-Bromley [1995]

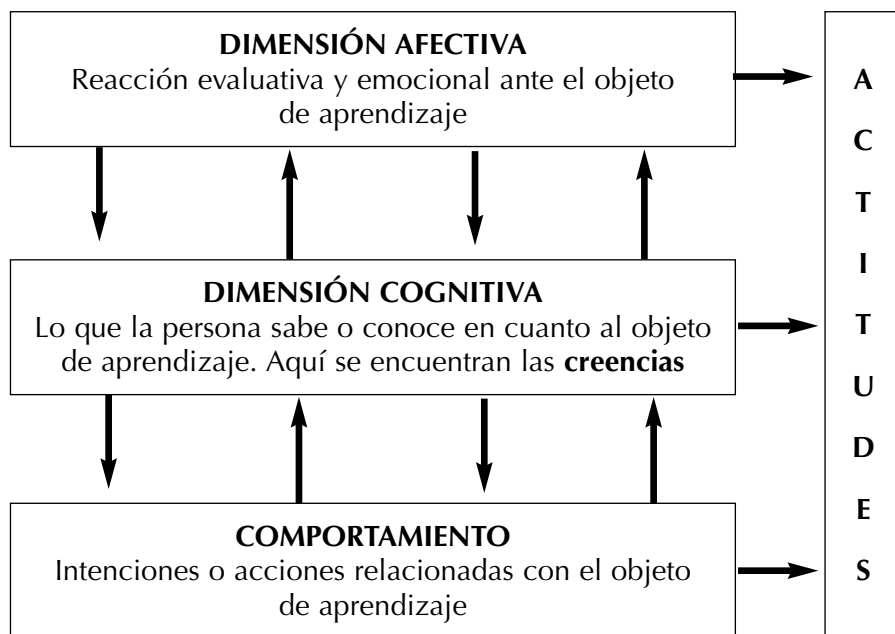
A pesar de que el trabajo de Mantle-Bromley [1995] al que nos referimos aquí no tiene como objetivo prioritario investigar las creencias de aprendientes, sino mantener y mejorar las actitudes de éstos hacia los hablantes de francés y de español, hemos optado por incluirlo aquí y explicarlo con cierto detalle, puesto que consideramos que ofrece una visión certera de las relaciones entre creencias y actitudes de los aprendientes, 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 evolu-

ción 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 aprendientes, 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 aprendiente 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 aprendientes y sus creencias y comportamientos y pone como ejemplo a los alumnos que presentan actitudes positivas y creencias realistas y bien informadas como aprendientes 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 aprendiente, en sus actitudes y en su afectividad.

La principal conclusión de este estudio consiste en que el profesor ostenta 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.

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 aprendientes, que ella considera imprescindible para aumentar la motivación y la persistencia en el estudio de una LE. Es más, según ella, los profesores deben actuar en el aula con vistas a cambiar posibles creencias erróneas o contraproducentes de sus alumnos.

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 aprendientes, 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].

El número de trabajos sobre teorías subjetivas se ha incremen-

tado 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 aprendientes 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 aprendientes 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 fracase 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: 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 aprendientes 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 aprendiente») 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 que, a su vez, 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 aprendientes 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 aprendi-

zaje 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 aprendiente 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 más completa de este programa pasamos a describirlo brevemente aquí. 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 aprendientes, puesto que sólo busca describirlas. Otros autores rechazan explícitamente la aplicación de este programa. Schart [2001], por ejemplo, considera la clase como cultura y así quiere estudiarla, desde la perspectiva de los propios aprendientes, 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.

Pero, ¿cuál es la relevancia de este *Programa de Investigación Teorías Subjetivas* en este trabajo? El programa busca identificar la subjetividad de cada individuo, por lo que todo intento de buscar tendencias comunes y de agruparlas para formar teorías inter-subjetivas (la llamada *Aggregie-*

rung; Caspari, 2003) va en contra de la esencia metodológica y conceptual del programa. En el presente trabajo enfatizamos por un lado la perspectiva individual del pensamiento de los aprendientes, pero, por otro, nuestros esfuerzos se dirigen también a identificar posibles rasgos que den fe de la pertenencia de aprendientes y profesores a una cierta cultura de aprendizaje y de enseñanza. Partimos de la base de que un aprendiente 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, desde el punto de vista de la metodología de investigación, consideramos que un enfoque etnográfico es la opción más adecuada para investigar este ámbito. Y 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.

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 aprendiente 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.

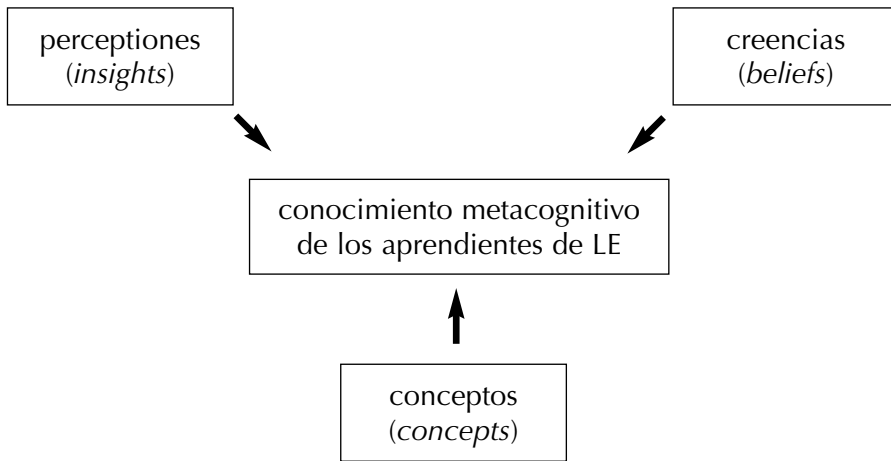
Al centrarnos en el desarrollo que hace Wenden de estos conceptos podemos comenzar por la definición que aporta de conocimiento metacognitivo:

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 aprendiente 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 aprendientes Mori [1999] constata que las creencias epistemológicas de los aprendientes 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]:

EL PENSAMIENTO DE LOS APRENDIENTES



En este modelo se trata de percepciones, creencias y conceptos adquiridos por los aprendientes 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 aprendiente 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 aprendiente.

Posteriormente, a estas características añade otras [Wenden, 1998, 517]:

- Es un conocimiento que se desarrolla relativamente pronto.
- Forma un sistema de ideas relacionadas entre sí.
- Constituye la representación

abstracta de la experiencia del aprendiente.

Siguiendo estrechamente a Flavell, Wenden [1991] distingue tres clases de conocimiento metacognitivo:

- Conocimiento personal (según Flavell: *person variables*): es el conocimiento general que el aprendiente 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 aprendiente 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 aprendiente 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 aprendiente 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 aprendiente 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 aprendiente 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 aprendiente 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 aprendientes 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 [1998], caracteriza cómo los aprendientes 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.

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 autocontrol (*monitoring*) de su aprendizaje a través del cual se hace consciente de cómo funciona y puede tomar medidas para salvar las dificultades que se le presenten. Entre este proceso de autocontrol 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.

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 aprendiente en el mismo. En este sentido, suscribi-

mos 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]

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 aprendientes 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 aprendiente está en condiciones de abordar contenidos y contextos de aprendizaje. Además, parten de la base de

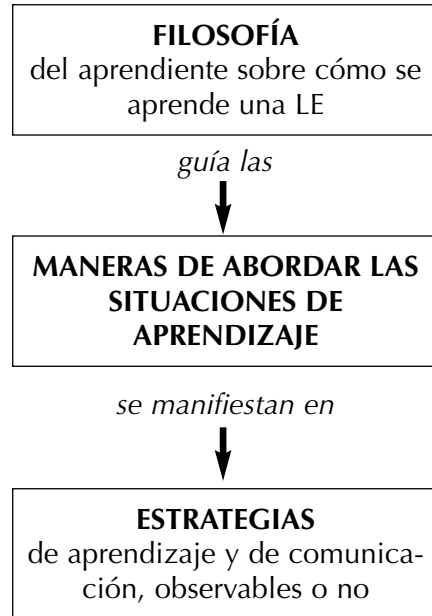
que, si el profesor desea ejercer cierta influencia en las actitudes y los comportamientos de aprendizaje de sus alumnos, no tendrá más remedio que empezar por intentar modificar las creencias subyacentes. Por ello, proponen un marco analítico basado en tres niveles y organizado jerárquicamente: concepciones (*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

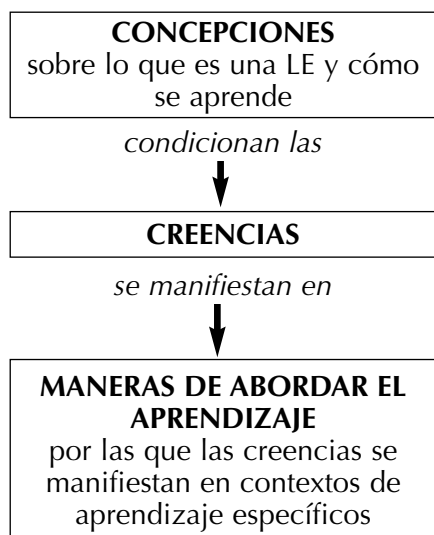
de la siguiente forma [Abraham y Vann, 1987, 97]:



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 que nos ocupa. 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 aprendiente (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 aprendiente están relacionadas con el contexto de aprendizaje y responden a él. Las creencias se manifiestan en maneras diferentes que tiene un aprendiente 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 aprendiente 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 aprendiente 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 aprendiente, 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 aprendiente 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 aprendiente pone en marcha un proceso por el cual da significado a un entorno que no le es familiar, es decir, el aprendiente 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 conclu-

yen 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 aprendientes: 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 aprendientes 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, conside-
. ran 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.

Capítulo 5. <<CULTURAS DE ALUMNOS>>: EL ENTORNO SOCIOCULTURAL Y LAS CREENCIAS DE LOS APRENDIENTES

Como ya hemos señalado anteriormente, es nuestro convencimiento que las ideaciones y creencias de aprendientes y profesores de lenguas, además de tener una innegable dimensión individual, se caracterizan asimismo 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 aprendientes 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 aprendiente. 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 aprendiente 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 aprendiente, el valor que ese entorno concede al aprendizaje de las lenguas, así como el papel que se espera de él como aprendiente 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 aprendiente 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 comparativo de creencias, metáforas y significados. [Williams y Burden, 1997, 209].

Muchas de las creencias de los aprendientes 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 aprendiente. 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 aprendiente 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 aprendiente 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*» [Ox-

ford, 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 aquellos 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 aprendientes y su proceso de aprendi-

zaje 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' socio-cultural 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 aprendiente 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 dis-

crepancias 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 sobre las islas Trobriand, 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 aprendiente 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 aprendiente 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.
- [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 aprendientes 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-work-plans*») y otra, a menudo muy diferente, las tareas según son percibidas e interpretadas por los aprendientes dentro del aula («*tasks-in-process*»). De ahí la importancia de tener en cuenta las aportaciones de los aprendientes al aula a la hora de evaluar los procesos que tienen lugar en ella [Breen, 1987, 1989].

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*

Tal y como señalan autores como, por ejemplo, Canagarajah [1999], Cortazzi [1990] o Tudor [2002], las creencias y expectativas de un aprendiente están modeladas por sus experiencias de aprendizaje previas, sobre todo las experiencias escolares, en cuyo marco ha sido socializado como aprendiente, 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.
- Femeineidad *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 material, pueda dar respuesta a todas las preguntas.

Al igual que Hofstede, Littlewood [1999, 2000] previene contra la formación de estereotipos de aprendientes. 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 socializa-

ción 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 aprendientes de una LE como socialización educativa, cuya importancia en la formación de creencias, valores y expectativas de un aprendiente 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 deter-
 · minada sociedad, el sistema edu-
 · cativo tiene una cultura epistemo-
 · lógica propia, en cuyo marco se
 · va construyendo lo que estos
 · autores llaman «*common know-*
 · *ledge*», es decir el conocimiento
 · compartido tácitamente por los
 · participantes del aula, parte de lo
 · que ellos denominan «*hidden*
 · *agenda*». Basándose en los presu-
 · puestos de Bruner y Vygotsky,
 · estos autores distinguen dos tipos
 · de conocimiento educativo:
 · conocimiento ritual, de carácter
 · procedimental y basado en ruti-
 · nas, y conocimiento basado en
 · principios, reflexivo y no ligado a
 · un determinado curso de acción.
 · El objetivo del paso de los alum-
 · nos por el sistema educativo es
 · que logren adquirir ambos tipos
 · de conocimiento y que sean
 · capaces de distanciarse de su pro-
 · pio aprendizaje, reflexionando
 · sobre él.

· Sin embargo, sería demasiado
 · limitado reducir este concepto de
 · socialización educativa a un pro-
 · ducto del sistema educativo que
 · presenta un determinado *status*
 · *quo* no modificable. A pesar de la
 · ya mencionada influencia de
 · experiencias de aprendizaje pre-
 · vias por las que han pasado los
 · alumnos, el comportamiento en
 · el aula no constituye un elemento
 · estático, sino que se va constru-
 · yendo en base a un frágil equili-
 · brio entre fuerzas que se oponen
 · por parte de los profesores y de
 · los alumnos [Allwright, 1996].

Este autor considera la socializa-
 ción como proceso, observable
 en el aula, y como producto, es
 decir, cuando vemos el comporta-
 miento de aprendizaje de deter-
 minados alumnos que han experi-
 mentado ciertos procesos de
 socialización educativa. De
 acuerdo con esta concepción
 procesual de la socialización, a la
 hora de introducir innovaciones
 didácticas será necesario «sociali-
 zar» a los aprendientes de acuer-
 do con nuevas formas de apren-
 der a aprender [Cortazzi, 1990].
 En resumen: la socialización edu-
 cativa 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 modifi-
 car 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 cap-
 tar de diferentes formas la reali-
 dad 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 apren-
 dizaje como algo personal, que
 depende de las capacidades indi-
 viduales 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 aprendientes. 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 aprendientes 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 aprendientes 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 aprendientes 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. Él 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 inves-

tigación 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, 2000^a, 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 desa-

rolla 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 aprendiente, sino que le proporciona ocasiones para actuar con la lengua, sin que esto establezca una relación lineal de causa-efecto. El aprendiente 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 aprendiente.

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, 2000b]. Desde el punto de vista de las implicaciones pedagógicas, este autor resume su forma de ver el enfoque ecológico de esta manera:

An ecological approach sees the learner as a whole person, not a grammar production unit. This involves having meaningful things to do and say, being taken seriously, being given responsibility, and being encouraged to tackle challenging projects, to think critically, and to take control of one's own learning. The teacher provides assistance, but only just enough and just in time (in the form of pedagogical scaffolding), taking the learner's developing skills and interests as the true driving force of the curriculum. [van Lier, 2004, 223-224].

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]. Este 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 conoci-

mientos 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 aprendiente va desarrollando constantemente su interlengua, es complejo, puesto que hay múltiples factores que inciden en él y es no lineal porque el aprendiente 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 autocrítica, 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 capítulo 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 aprendientes. 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 dife-

rencia a los aprendientes, 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 aprendientes 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 aprendientes, 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 PENSAMIENTO DE LOS APRENDIENTES

el contexto cultural en el que están inmersos los aprendientes. 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 aprendientes 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 aprendientes procedentes de países no occidentales</i>	
Asia	Ellis [1996] Littlewood [1999, 2000] Zhenhui [2001]
Cultura árabe	Cortazzi [1990]
China	Cortazzi [1990] Cortazzi y Jin [1996] Ho y Crookall [1995] Zhenhui [2002] Tudor [1996]
Egipto	Holliday [1992, 1994]
Hong-Kong	Flowerdew y Miller [1995], aprendientes de etnia china Kember [2001]
Indonesia	Coleman [1996b], comparación con Gran Bretaña
Irán	Holliday [1994], aprendientes iraníes en Gran Bretaña
Japón	Beebe [1994] Cortazzi [1990] Kubota [1999] Sakui y Gaies [1999] Sower [1999]
Líbano	Diab [2006]
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, aprendientes 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.

Capítulo 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 en juego [Tudor, 1998], 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* al ritmo de movi-

miento, 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 aprendientes 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 aprendientes como actividad efectiva o productiva está influido por las actitudes, creencias y prácticas de cada aprendiente [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 Zhenhui [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

se 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 aprendientes 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 on 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 profes-

sores. 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 que sin embargo los alumnos 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, 1988], de que, a pesar de la valoración positiva que hacen numerosos profesores de las actividades de corte comunicativo, muchos aprendientes 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 aprendientes 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 socio-cultural 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 aprendientes 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, Zhenhui [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. Zhenhui 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 Zhenhui 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 aprendiente.

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 acercáramos a un currículo interactivo, como reclama van Lier [1996], y a la introducción de entrenamiento específico para aprendientes (*learner training*), como sugieren Wenden [1986a] o Zhenhui [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 capítulo, 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.

Capítulo 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 capítulo 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 capítulo precedente a éste, hemos tratado el conflicto potencial entre las «racionalidades» de alumnos y profesores. Ahora 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 en el aula cuando los aprendientes se resisten al 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]. Tanto alumnos

como profesor negocian sus identidades a través de las actividades que tienen lugar en el aula hasta que llegan a lo que Ian Tudor denomina un cierto *modus vivendi* que les permite abordar de forma estable el trabajo en clase. Es muy probable que algunos de los participantes en los procesos de aprendizaje y enseñanza 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 is 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 asimilarlo 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 aprendientes 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 dedi-

can 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; Zhenhui, 2001, 2002] o la autonomía del aprendiente [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 orientadas a potenciar 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 aprendientes asiáticos en el Reino Unido (estudio citado por Benson, 2001).

Uno de los estudios clásicos sobre resistencia por parte de los aprendientes 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, aunque el profesor intente negociar con sus alumnos e invo-

lucrarlos 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 aprendientes 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 prove-

niente de la cirugía y utilizada por Adrian Holliday para referirse a la no aceptación o al 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 originalmente. 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 aprendientes. 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 aprendientes 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 progre-

sivo en las creencias de los aprendientes, 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 aprendientes 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 aprendientes 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 aprendientes. 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 aprendientes y contribuir a modificarlas.

En la investigación de White [1999] queda patente que la exposición de los aprendientes 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 aprendientes pase por un proceso de reajuste.

Los resultados del estudio de Kern [1995] sobre las creencias de universitarios californianos aprendientes de francés y sus profesores aplicando el ya mencionado cuestionario *BALLI* (véase también el capítulo 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 aprendientes 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 aprendientes 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 aprendientes 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 aprendientes, 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 aprendientes [Wenden, 1991]. Su plan parte de la base de que los aprendientes 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 aprendientes, 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 aprendientes 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 aprendientes 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 aprendientes y las posibles razones que subyacen a ellas. Por tanto, este principio asume que si se confronta a los aprendientes 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 aprendientes elaboren la información que se les presenta, es decir, que sean conscientes de su conoci-

miento 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 aprendientes 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 aprendiente; la responsabilidad personal, que será mayor si los aprendientes 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 aprendientes estén más dispuestos a procesarla que si se trata de una fuente única; una atmósfera distendida y positiva que ayude a los aprendientes 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 aprendien-

tes 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 aprendientes 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 aprendiente; 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 aprendientes 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 aprendiente, sus percepciones, sentimientos, reacciones y comportamientos. Wenden llega a la conclusión de que la trilogía compuesta por los elementos sensibilización del aprendiente, 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 de esta forma: «*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 aprendientes 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 aprendiente como tal y ha de comenzar con su sensibi-

lización sobre cómo aborda el proceso de aprendizaje de una LE. La reflexión de cada aprendiente 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 aprendiente 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 aprendiente, fomentando al mismo tiempo la propia responsabilidad de éste en su proceso de aprendizaje.
- El aprendiente 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 aprendiente 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 aprendientes 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 aprendientes 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 aprendientes y por profesores concretos [Tudor, 2001].

Ya hemos aludido en el capítulo 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 inmer-

sos. 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 inmersos 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 importa-

das» 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» [Kramsch 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 ter-

mina y que debería ser parte integrante de la propia metodología de enseñanza.

Dos años después, Kramsch 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.*» [Kramsch 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.*» [Kramsch y Sullivan, 1996, 199] que prepare a los aprendientes para ser hablantes de una LE globales y locales y para sentirse cómodos en culturas internacionales y nacionales.

CONCLUSIÓN

En las últimas 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 aprendiente 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.

Desde la perspectiva práctica de la práctica docente, a la hora de confrontar a un grupo de aprendientes 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 aprendientes y al contexto cultural, entendido como cultura de aprendizaje, en el que están inmersos. La solución a este dilema no es fácil, máxime teniendo en cuenta que las creencias son ideas relativamente estables con las que nos identificamos plenamente como individuos, estando, por tanto, convencidos de que tienen absoluta validez, no sólo en nuestro caso, sino también para otros aprendientes.

A nuestro juicio, el camino a seguir pasa por considerar y observar 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 también 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 aprendi-

zaje. La formación de aprendientes competentes como tales es también responsabilidad del profesor de LE.

En un mundo que cada vez concede más importancia al aprendizaje de por vida (*lifelong learning*) consideramos responsabilidad nuestra como profesores potenciar esta competencia, especialmente en el ámbito de las lenguas. Siguiendo la premisa de Kohonen [1989], el buen aprendiz no nace, sino que se hace.

BIBLIOGRAFÍA

- Abelson, R.P. (1979), «Differences between belief and knowledge systems», *Cognitive Science*, 3, págs. 355-366.
- Abrahan, 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, págs. 85-102.
- 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, págs. 209-228.
- Appel, J. (2000), *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*, München, Langenscheidt-Longman.
- Atkinson, D. (1999), «TESOL and culture», *TESOL Quarterly*, 33 (4), págs. 625-654.
- 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*, Rowley (Mass.), Newbury House, págs. 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, págs. 67-103.
- 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, págs. 195-207.
- Barkhuizen, G.P. (1998), «Discovering learners' perceptions of ESL classroom teaching/learning activities in a South African context», *TESOL Quarterly*, 32 (1), págs. 85-108.
- Bassano, S. (1986), «Helping learners adapt to unfamiliar methods», *ELT Journal*, 40 (1), págs. 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.

- . – Beebe, J.D. (1994), «Teacher and student views of EFL classroom activities: an ethnographic study», *Language, Culture and Curriculum*, 7 (3), págs. 191-203.
- . – Benson, P. (2001), *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Harlow (Essex), Pearson Education.
- . – Benson, P. y Lor, W. (1999), «Conceptions of language and language learning», *System*, 27 (4), págs. 459-472.
- . – Bernat, E. y Gvozdenko, I. (2005), «Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions», *TESL-EJ*, 9 (1), págs. 1-21.
- . – 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, págs. 177-192.
- . – Block, D. (1994), «A day in the life of a class: teacher/learner perceptions of task purpose in conflict», *System*, 22 (4), págs. 473-486.
- . – Block, D. (1998a), «Exploring interpretations of questionnaire items», *System*, 26 (3), págs. 403-425.
- . – Borg, S. (2003), «Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do», *Language Teaching*, 36, págs. 81-109.
- . – Breen, M.P. (1986), «The social context for language learning – a neglected situation?», *Studies in Second Language Acquisition*, 7, págs. 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, págs. 23-46.
- . – 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), págs. 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, págs. 5-38.
- . – 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.
- . – 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.
- Canagarajah, A.S. (1999), *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- 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, págs. 25-40.
- Cambra Giné, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.
- 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. Ditfurth, M. (eds.) *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, págs. 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.
- Chen, T. (2003), «Reticence in class and on-line: two ESL students' experiences with communicative language teaching», *System*, 31, págs. 259-281.
- Chryshochoos, N. (1991), «Learners' awareness of their learning», en: James, C. y Garrett, P. (eds.) *Language Awareness in the Classroom*, London, Long-man, págs. 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., págs. 443-539.
- 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, págs. 1-15.
- Cortazzi, M. (1990), «Cultural and educational expectations in the language classroom», en: Harrison, B. (ed.) *Culture and the Language Classroom*, London, Macmillan, págs. 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, págs. 169-206.
- Cotterall, S. (1995), «Readiness for autonomy: investigating learner beliefs», *System*, 23 (2), págs. 195-205.
 - Cotterall, S. (1999), «Key variables in language learning: what do learners believe about them?», *System*, 27 (4), págs. 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 (N.J.), Ablex Publishing, págs. 173-193.
 - De Florio-Hansen, I. (coord.) (1998), «Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern» (número 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.
 - Diab, R.L. (2006), «University students' beliefs about learning English and French in Libanon», *System*, 34, págs. 80-96.
 - Díaz Martínez, J. (1998), *Afectividad y tratamiento del error en la clase de segundas lenguas: Estudio introspectivo de un diario*. Memoria de máster, Universitat de Barcelona, *RedELE*, 2004, Número 1, <http://www.mec.es/redele/biblioteca/diaz.shtml> (consulta 21.05.2007).
 - 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, págs. 27-50.
 - Dörnyei, Z. (1994), «Motivation and motivating in the foreign language classroom», *The Modern Language Journal*, 78 (3), págs. 273-284.
 - 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, págs. 589-630.
 - Duranti, A. (1997), *Antropología Lingüística* (trad. P. Tena, 2000), Madrid, Cambridge University Press.
 - 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, págs. 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, págs. 313-330.
- Ellis, G. (1996), «How culturally appropriate is the communicative approach?», *ELT Journal*, 50 (3), págs. 213-218.
- Ellis, R. (1997a), *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ely, C.M. (1986), «An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom», *Language Learning*, 36 (1), págs. 1-25.
- Ferrater Mora, J. (1980), *Diccionario de Filosofía*, Madrid, Alianza Editorial, 6ª ed.
- 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, págs. 272-287.
- Flowerdew, J. y Miller, L. (1995), «On the notion of culture in L2 lectures», *TESOL Quarterly*, 29 (2), págs. 345-373.
- 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, págs. 56-80.
- Freeman, D. (2000-2001), «Imported theories/Local understandings» (Partes 1 y 2), *TESOL Matters*, 10 (4), 11 (1), http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=195&DID=857 y http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=195&DID=871 (consulta 21.05.2007).
- Freeman, D. (2002), «The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach», *Language Teaching*, 35 (1), págs. 1-13.
- Gardner, R.C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London, Edward Arnold.
- Gardner, R.C. y Lambert, W.E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Rowley (Mass), Newbury House.
- Gardner, R.C., Smythe, P.C. (1975), *Second Language Acquisition: A Social Psychological Approach*, London/ Ontario, University of Western Ontario.
- Geertz, C. (1973), *La interpretación de las culturas* (trad. A.L. Bixio, 1997), Barcelona, Gedisa.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. y Scheele, B. (1988), *Das Forschungsprogramm*

- Kallenbach, Ch. (1996), *Subjektive Theorien – Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- 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), págs. 205-221.
- Kern, R.G. (1995), «Students' and teachers' beliefs about language learning», *Foreign Language Annals*, 28 (1), págs. 71-92.
- 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., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. y Lehtovaara, J. (2001), *Experiential Learning in Foreign Language Education*, Harlow (Essex), Pearson Education.
- Kramsch, C. y Sullivan, P. (1996), «Appropriate pedagogy», *ELT Journal*, 50 (3), págs. 199-212.
- 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, Prentice-Hall International.
- Kubota, R. (1999), «Japanese culture constructed by discourses: Implications for applied linguistics research and ELT», *TESOL Quarterly*, 33 (1), págs. 9-35.
- Kumaravadivelu, B. (1994), «The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching», *TESOL Quarterly*, 28 (1), págs. 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2001), Toward a post-method pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35 (4), 537-560.
- 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, págs. 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, págs. 137-171.
- 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, págs. 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, págs. 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, págs. 99-122.
- – Larsen-Freeman, D. (1997), «Chaos/complexity science and second language acquisition», *Applied Linguistics*, 18 (2), págs. 141-165.
- – Larsen-Freeman, D. (2001), «In-dividual 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, págs. 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.
- – 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, págs. 166-182.
- – Li, D. (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), págs. 677-703.
- – Lightbown, P. y Spada, N. (1999), *How Languages are Learned*. Oxford University Press, Oxford, 2ª ed.
- – Littlewood, W. (1999), «Defining and developing autonomy in East Asian contexts», *Applied Linguistics*, 20 (1), págs. 71-94.
- – Littlewood, W. (2000), «Do Asian students really want to listen and obey?», *ELT Journal*, 54 (1), págs. 31-35.
- – 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.
- – 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), págs. 372-386.
- – Martín Peris, E. (1993), «El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesi-

- sidades y tendencias», en Miquel, L. y Sans, N. (coord.) *Didáctica de E/LE 1* (Actas Congreso Expolingua), Madrid, Fundación Actilibre, págs. 167-180.
- 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, págs. 267-304.
 - 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, págs. 293-315.
 - Mori, Y. (1999), «Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning?», *Language Learning*, 49 (3), págs. 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*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, págs. 206-237.
 - 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, págs. 103-154.
 - Nunan, D. (1988), *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.
 - Nunan, D. (1989), «Hidden agendas: the role of the learner in programme implementation», en: Johnson, R.K. (ed.) *The Second Language Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 176-186.
 - Nunan, D. (2000), *Seven Hypotheses about Language Teaching and Learning* (Conferencia plenaria, 34th Annual TESOL Convention, Vancouver, marzo 2000), http://www.nunan.info/presentations/seven_hypothe-

- ses_LTL.htm (consulta 21.05.2007).
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
 - 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. (ed.) (1996a), «When emotion meets (meta)cognition in language learning histories», *International Journal of Educational Research*, 23 (7), págs. 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), Madrid, Cambridge University Press.
 - Pajares, M.F. (1992), «Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct», *Review of Educational Research*, 62 (3), págs. 307-332.
 - Peacock, M. (2001), «Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study», *System*, 29, págs. 177-195.
 - Pekarek Doehler, S. (2000), «Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives», *Aile*, 12, págs. 3-26.
 - 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, págs. 80-96.
 - 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, págs. 241-253.
 - Prabhu, N.S. (1990), «There is no best method – why?», *TESOL Quarterly*, 24 (2), págs. 161-176.
 - Prabhu, N.S. (1992), «The dynamics of the language lesson», *TESOL Quarterly*, 26 (2), págs. 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, págs. 57-71.
- Puchta, H. (2001), «Beyond materials, techniques and linguistic analyses: the role of motivation, beliefs and identity», (Partes, 1, 2 y 3) Cambridge University Press, <http://www.cambridge.org.br/site/articles/articles.php?id=5931>, <http://www.cambridge.org.br/site/articles/articles.php?id=5932> y <http://www.cambridge.org.br/site/articles/articles.php?id=5933> (consulta 21.05.2007).
 - Ramos Méndez, C. (2005), *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral dirigida por Dr. M. Llobera, Universidad de Barcelona, <http://www.tdx.cesca.es/> (consulta 21.05.2007)
 - 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), Madrid, Cambridge University Press, págs. 315-323.
 - Richards, J.C. (1996), «Teachers' maxims in language teaching», *TESOL Quarterly*, 30 (2), págs. 281-296.
 - Richards, J.C. y Lockhart, C. (1994), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* (trad. J.J. Zaro, 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, págs. 102-119.
 - 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, págs. 65-72.
 - Riley, P. (1997), «'BATS' and 'BALLS': beliefs about talk and beliefs about language learning», *Mélanges CRAPEL*, 23 (1er trimestre), págs. 125-153.
 - Robinson, P. (ed.) (2002), *Individual Differences and Instructed Language Learning*, Amsterdam (Phil.), John Benjamins Publishing Company.
 - Rowsell, L.V. (1992), «Adults dropping out? Try Repgrid?», *ELT Journal*, 46 (4), págs. 362-372.
 - Rubin, J. (1975), «What the 'Good Language Learner' Can Teach Us», en *TESOL Quarterly*, 9, 1, págs. 41-51.

- – Sakui, K. y Gaies, S.J. (1999), «Investigating Japanese learners' beliefs about language learning», *System*, 27 (4), págs. 473-492.
- – Schart, M. (2001), «Aller Anfang ist Biografie – Vom Werden und Wirken der Fragestellung in der qualitativen Forschung», en: Müller-Hartmann, A. y Schöcker-v. Dittfurth, M. (eds.) *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, págs. 40-61.
- – Schieffelin, B.B. y Ochs, E. (eds.) (1986), *Language Socialization Across Cultures*, Cambridge, Cambridge University Press.
- – 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*, Rowley (Mass.), Newbury House, págs. 51-57.
- – Schumann, J. H. (1994), «Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition», *Studies in Second Language Acquisition*, 16, págs. 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), Madrid: Cambridge University Press, págs. 49-62.
- – Shamim, F. (1996), «Learner resistance to innovation in classroom methodology», en: Cole-man, H. (ed.) *Society and the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 105-121.
- – 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., págs. 9-91.
- – Sower, C. (1999), «Postmodern applied linguistics: Problems and contradictions» (comments on Kubota, 1999), *TESOL Quarterly*, 33 (4), págs. 736-758.
- – 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, págs. 115-131.
- – 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, págs. 219-243.
- – Tudor, I. (1996), *Learner-centredness as Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Tudor, I. (1998), «Rationality and rationalities in language teaching», *System*, 26, págs. 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), págs. 1-9, <http://www.hltmag.co.uk/mar02/mart1.htm> (consulta 21.05.2007).
- Tudor, I. (2003), «Learning to live with complexity: towards an ecological perspective on language teaching», *System*, 31, págs. 1-12.
- Tumpovsky, N.R. (1991), «Student beliefs about language learning: a cross-cultural study», *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 8, págs. 50-65.
- 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), págs. 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, págs. 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, págs. 113-128.
- van Lier, L. (2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*, Boston, Kluwer Academic Publishers.
- Victori, M. y Lockhart, W. (1995), «Enhancing metacognition in self-directed language learning», *System*, 23 (2), págs. 223-234.
- VV.AA. (1983), *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Madrid, Santillana.
- Watson-Gegeo, K.A. (1988), «Ethnography in ESL: Defining the Essentials», *TESOL Quarterly*, 22 (4), págs. 575-592.
- Watson-Gegeo, K.A. (2001), «Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA», *The Modern Language Journal*, 88 (3), págs. 331-350.
- Wenden, A.L. (1986a), «Helping language learners think about learning», *ELT Journal*, 40 (1), págs. 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), págs. 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, págs. 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), págs. 183-194.
 - Wenden, A.L. (1998), «Metacognitive knowledge and language learning», *Applied Linguistics*, 19 (4), págs. 515-537.
 - Wenden, A.L. (1999), «An Introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics», *System*, 27 (4), págs. 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, págs. 44-64.
 - Wenden, A.L. (2002), «Learner development in language learning», *Applied Linguistics*, 23 (1), págs. 32-55.
 - Wenden, A.L. y Rubin, J. (eds.) (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (N.Y.), Prentice-Hall.
 - Wendt, M. (ed.) (2000), *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
 - Whitley, C. (1999), «Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners», *System*, 27 (4), págs. 443-457.
 - Williams, M. y Burden, R.L. (1997), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social* (trad. A. Valero, 1999), Madrid, Cambridge University Press.
 - Willing, K. (1985, 1988), *Learning Styles in Adult Migrant Education*, Adelaide, National Curriculum Resource Centre.
 - Woods, D. (1996), *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
 - Yang, N.-D. (1999), «The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use», *System*, 27 (4), págs. 515-535.
 - Zhenhui, R. (2001), «Matching teaching styles with learning

EL PENSAMIENTO DE LOS APRENDIENTES

styles in East Asian contexts», *The Internet TESL Journal*, 7 (7), págs. 1-9 <http://iteslj.org/Techniques/Zhenhui-Teaching-Styles.html> (consulta 21.05.2007).

– Zhenhui, R. (2002), «Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL», *System*, 30, págs. 85-105.

La Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), creada en 1987, pretende desde sus inicios crear cauces que sirvan para orientar el creciente interés en todo el mundo por nuestra lengua y nuestra cultura. Igualmente pretende establecer foros abiertos para que los que se dedican a esta actividad, ya sea en el campo de la docencia o en el de la investigación, puedan intercambiar ideas y experiencias, y recibir formación e información.

Para cumplir estos objetivos, celebra anualmente un Congreso internacional sobre temas relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera y edita las Actas que, por el rigor, interés y variedad de los trabajos que contienen, se han convertido en un inexcusable instrumento de consulta y referencia.

Igualmente publica un Boletín semestral en el que se incluyen ensayos sobre aspectos del español como lengua extranjera, entrevistas, informes, experiencias de aula, reseñas de las novedades bibliográficas, noticias sobre cursos y congresos, recortes de prensa, etc.

Convoca un premio de investigación (en dos modalidades) que quiere fomentar entre los jóvenes investigadores los trabajos en el campo del español como lengua extranjera.

En nuestra página de la web puede encontrar más información.

<http://www.aselered.es>



ISBN: 978-84-3694-460-0



9 788436 944600