

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Incidencia de un enfoque basado en la autonomía de aprendizaje en la adquisición del inglés

Arantza Mongelos García



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

PROGRAMA DE DOCTORADO: PSICODIDÁCTICA
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Bilakaeraren eta Hezkuntzaren psikología Saila

Incidencia de un enfoque basado en la autonomía de aprendizaje en la adquisición del inglés

Autora: Arantza Mongelos García

Tesis Doctoral realizada bajo la dirección de la
Dra. Jasone Cenoz Iragui

Donostia, noviembre de 2008

“Beti dago beste pauso bat emateko”

“Siempre hay un paso más que dar”

Don Jose Maria Arizmendiarieta
(1915-1976)

A Peio, Miriam y Nerea

A Aita y Ama

Agradecimientos

Quiero mostrar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que me han ayudado en la elaboración de esta larga y ardua tarea. Sin su ayuda y apoyo esta labor no hubiera sido posible. Vaya por adelantado mi disculpa si no menciono a todas y cada una de ellas.

En primer lugar, me gustaría expresar mi más sincera gratitud y reconocimiento a mi directora de tesis, Jasone Cenoz, por su gran maestría, su disposición, dedicación y consejo. Sin su confianza, paciencia y ánimo este trabajo no hubiera sido posible.

Quiero agradecer también a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea la dedicación especial que me ha concedido, sin la cual, el presente trabajo no hubiera sido posible. A su actual decana, Nekane Arratibel así como a su antecesor en el cargo Jose Antonio Mendikute, sin cuya confianza, experiencia y buenos consejos tampoco habría logrado llegar a buen puerto.

Así mismo, debo mi gratitud a Amelia Barquín y Julen Arexolaleiba, quienes me ayudaron a la hora de adecuar los instrumentos utilizados para la recogida de datos al castellano y euskara respectivamente. A Ane Altuna y Naiara Bernal que también me ayudaron en otros momentos iniciales de la investigación.

A Olga Esteve, Richard Smith, Leni Dam y Lienhard Legenhausen quiero expresar mi más sincero reconocimiento, por la prontitud en sus respuestas a las diversas consultas realizadas acerca de diferentes aspectos de este trabajo.

También debo mi agradecimiento a la dirección de educación: a Matilde Sainz, Juanjo Otaño, Edurne Galíndez y Karmele Pérez; al departamento de lenguas, en especial a Julia Barnes, Begoña Pedrosa, Pili Sagasta, Ane Urizar. A todos vosotros muchas gracias por vuestro incondicional apoyo e interés, y por vuestra confianza en mí y en mi capacidad. Quiero agradecer su confianza a todo el colectivo de HUHEZI, así como a Mondragon Unibertsitatea.

Este trabajo tampoco hubiera sido posible sin la colaboración de los estudiantes que participaron de esta investigación. Muchas gracias por vuestra paciencia y dedicación.

Pero el último tramo de este extenso recorrido no hubiera sido el que ha sido sin la ayuda del centro de formación de las cooperativas del Grupo Mondragón, Otalora, por permitirme recluirme en él y realizar mi trabajo. En especial quiero mostrar mi agradecimiento a Julio Cantón, por su confianza, y a Oibar Elorza, quien ha sabido escuchar mis alegrías, tristezas, dudas y temores, animándome en todo momento hasta el final.

A Aita, porque tú desde bien atrás en el tiempo viste la posibilidad hoy convertida en realidad de que yo realizara este trabajo. Sin tu tesón, insistencia y persistencia el proceso quizás hubiera sido más largo.

A Ama, desde donde te encuentras, y siempre, has sabido darme la confianza que me faltaba. Gracias por estar ahí y no dejarme de tu mano.

A Belén, Itzi, Javi y Pablo. Cada uno, a vuestra manera, habéis sabido escucharme, insistir y estar ahí acompañándome en los distintos momentos a lo largo de este recorrido.

Sin embargo, no quiero olvidar a quienes probablemente más intensa y directamente hayan vivido la elaboración de este trabajo: Peio, Miriam y Nerea. Gracias a los tres por haber estado a mi lado desde el principio, con muchos deseos de que terminara, pero sin ningún desprecio ni reproche en este largo camino.

Finalmente, mi más sincero agradecimiento a todas las personas que me han animado, por su interés y comprensión, que me han ayudado a finalizar este trabajo de investigación.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	11
<u>Primera Parte: Contexto teórico</u>	13
1. Corrientes didácticas en la educación: Cambios experimentados en el último siglo	15
1.1. Introducción	17
1.2. Cambio de paradigma educativo	17
1.3. Evolución en el campo de la educación: El aprendiz como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje	19
1.3.1. Principales corrientes de aprendizaje a lo largo del siglo XX	20
1.3.2. Tipos de constructivismo	23
1.3.2.1. Constructivismo cognitivo o psicológico	25
1.3.2.2. Constructivismo de orientación sociocultural	26
1.4. El constructivismo sociocultural y el aprendizaje de lenguas	28
1.4.1. Las funciones mentales	30
1.4.2. Interiorización y apropiación	31
1.4.3. Discurso privado y discurso interior	32
1.4.4. Zona de desarrollo próximo (ZDP)	34
1.5. Los principios vygotskyanos y la autonomía del aprendizaje aplicado a la adquisición de segundas lenguas	36
2. Autonomía del aprendizaje	41
2.1. Introducción	43
2.2. Orígenes del concepto "autonomía de aprendizaje"	43
2.3. Definición del término "autonomía del aprendizaje"	44
2.4. Dificultades terminológicas en la delimitación del término "autonomía del aprendizaje". Distinta terminología utilizada	56
2.5. Implicaciones derivadas del concepto de autonomía del aprendizaje	58

3. La conciencia lingüística y el conocimiento metacognitivo: Influencia y relación con la autonomía del aprendizaje	65
3.1. Introducción	67
3.2. Conciencia de la lengua	67
3.2.1. Revisión del concepto de conciencia lingüística: diversas tendencias ...	68
3.2.1.1. Tendencia pedagógica	69
3.2.1.2. Tendencia crítica	70
3.2.1.3. Tendencia psicolingüística	71
3.2.2. La conciencia lingüística y la enseñanza de lenguas (L1/L2)	72
3.3. Conciencia metacognitiva	73
3.3.1. Cognición y metacognición: evolución de un concepto	76
3.3.2. Conocimiento y estrategias cognitivas y metacognitivas	79
3.3.3. La metacognición en el aprendizaje de segundas lenguas / lenguas extranjeras	82
3.3.4. Relación entre metacognición y autorregulación	83
3.3.5. Relación entre metacognición y autonomía de aprendizaje	85
3.4. Las estrategias y la autonomía de aprendizaje	86
3.4.1. Definición de estrategias	86
3.4.2. Distintas propuestas de clasificaciones de estrategias	88
3.4.3. Investigaciones realizadas con relación a estrategias y autoaprendizaje	91
4. Creencias del aprendiz sobre adquisición de segundas lenguas	95
4.1. Introducción	97
4.2. Creencias sobre SLA: Definiciones y aportaciones teóricas	97
4.3. Tipos de investigaciones realizadas en torno a las creencias sobre SLA	102
4.3.1. Enfoque normativo	102
4.3.2. Enfoque metacognitivo	107
4.3.3. Enfoque contextual	113
4.3.4. Diferencias entre los distintos enfoques	119

5. El plurilingüismo en la enseñanza superior	121
5.1. Introducción	123
5.2. El Espacio Europeo de Educación Superior. Los acuerdos de Bolonia	123
5.3. Implicaciones de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y la enseñanza y aprendizaje de idiomas en la educación superior	127
5.4. Cambios de enfoques de enseñanza-aprendizaje en el espacio europeo de educación superior: Perspectivas de futuro para la enseñanza del inglés con fines específicos	132
5.5. Herramientas diseñadas por el Consejo de Europa para el desarrollo de lenguas	133
5.5.1. El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (CEFR)	134
5.5.2. El Portafolio Europeo de Lenguas (PEL)	136
5.6. Un proyecto Plurilingüe: El Proyecto Educativo Mendeberry en Mondragon Unibertsitatea (MU)	138

<u>Segunda Parte: Trabajo de campo</u>	143
6. Objetivo y descripción de la investigación	145
6.1. Preguntas de investigación	147
6.2. Contexto	148
7. Metodología de la investigación	151
7.1. Diseño metodológico	153
7.2. Sujetos	153
7.3. Instrumentos utilizados en la investigación	156
7.3.1. Cuestionario sobre el historial del estudiante	158
7.3.2. Cuestionario sobre creencias del estudiante	159
7.3.3. Instrumentos de reflexión	160
7.3.3.1. Diario: recopilación del diario	161
7.3.3.2. Plantillas para la planificación personal del estudiante	162
7.3.3.3. Plantillas para la planificación grupal	164
7.3.3.4. Plantillas para la evaluación personal del estudiante	166
7.3.3.5. Plantillas para la evaluación grupal	168
7.3.4. Test de competencia comunicativa en inglés de los estudiantes	169
7.3.5. Portafolio oral y escrito	171
7.4. Desarrollo de la investigación	172
7.4.1. Pre-test	172
7.4.2. Descripción del desarrollo de la intervención didáctica	173
7.4.3. Post-test	174
8. Resultados	175
8.1. Pregunta de investigación #1	177
8.2. Pregunta de investigación #2	185
8.2.1. Datos recogidos en el cuestionario sobre el historial del estudiante	185

8.2.1.1. Percepción de las distintas destrezas	186
8.2.1.2. Importancia de las distintas destrezas	187
8.2.1.3. Valoración y sensaciones generadas por las distintas destrezas ..	189
8.2.2. Datos recogidos en el diario del estudiante	197
8.2.3. Datos recogidos en las plantillas de planificación	199
8.2.3.1. Planificación personal	199
8.2.3.2. Planificación grupal	204
8.2.4. Datos recogidos en las plantillas de evaluación	207
8.2.4.1. Evaluación personal	207
8.2.4.2. Evaluación grupal	215
8.2.5. Datos recogidos en el cuestionario sobre creencias del estudiante	217
8.2.5.1. Sentido de auto-eficacia del estudiante	217
8.2.5.2. Estrategias importantes	223
8.2.5.3. Dimensiones de las actitudes relacionadas con estrategias	226
8.3. Pregunta de investigación #3	238
8.3.1. Datos recogidos en el cuestionario sobre el historial del estudiante	226
8.3.2. Datos recogidos en el cuestionario sobre creencias del estudiante	240
9. Conclusiones	251
9.1. Introducción	253
9.2. Conclusiones relacionadas con las preguntas de investigación	253
9.2.1. Conclusiones relacionadas con la pregunta de investigación #1	253
9.2.2. Conclusiones relacionadas con la pregunta de investigación #2	256
9.2.2.1. Ideas iniciales de las estudiantes respecto a sí mismos	257
9.2.2.2. La reflexión, la evaluación y la planificación	258
9.2.2.3. La auto-eficacia, las estrategias que fomentan la autonomía y las dimensiones	258
9.2.3. Conclusiones relacionadas con la pregunta de investigación #3	263
9.2.3.1. Punto de partida de los estudiantes respecto a determinadas actividades de aprendizaje de lenguas	263

9.2.3.2. Creencias sobre el rol del profesor, el rol del feedback y de la naturaleza del aprendizaje de lenguas	264
9.3. Limitaciones de la presente investigación	267
9.4. Líneas futuras de investigación	268
Referencias bibliográficas	271
Anexo 1	291
Anexo 2	327

Índice de Tablas:**Primera Parte: Contexto teórico****1. Corrientes didácticas en la educación: Cambios experimentados en el último siglo**

Tabla 1.1:	Discurso privado vs. discurso interior	34
------------	--	----

3. La conciencia lingüística y el conocimiento metacognitivo: Influencia y relación con la autonomía del aprendizaje

Tabla 3.1:	Clasificaciones de estrategias	89
------------	--------------------------------------	----

Tabla 3.2:	Clasificación estrategias metacognitivas	90
------------	--	----

4. Creencias del aprendiz sobre adquisición de segundas lenguas

Tabla 4.1:	Enfoque normativo	103
------------	-------------------------	-----

Tabla 4.2:	Enfoque metacognitivo	108
------------	-----------------------------	-----

Tabla 4.3:	Enfoque contextual	114
------------	--------------------------	-----

Segunda Parte: Trabajo de campo**7. Metodología de la investigación**

Tabla 7.1:	Diario del estudiante	162
------------	-----------------------------	-----

Tabla 7.2:	Plantilla de planificación personal	163
------------	---	-----

Tabla 7.3:	Plantilla de planificación grupal	164
------------	---	-----

Tabla 7.4:	Plantilla de evaluación personal	166
------------	--	-----

Tabla 7.5 :	Plantilla de evaluación grupal	168
-------------	--------------------------------------	-----

8. Resultados

Tabla 8.1:	Resultados globales competencia comunicativa	178
------------	--	-----

Tabla 8.2:	Comprensión Escrita	178
------------	---------------------------	-----

Tabla 8.3:	Expresión Escrita	179
------------	-------------------------	-----

Tabla 8.4:	Uso del Inglés	181
Tabla 8.5:	Comprensión Oral	182
Tabla 8.6:	Expresión Oral	182
Tabla 8.7:	Auto-valoraciones de las distintas destrezas – frecuencias	186
Tabla 8.8:	Auto-valoraciones de las distintas destrezas – medias	186
Tabla 8.9:	Auto-percepción de la importancia de las distintas destrezas – frecuencias	188
Tabla 8.10:	Auto-percepción de la importancia de las distintas destrezas – medias	188
Tabla 8.11:	Valoración de las sensaciones generadas por la pronunciación – frecuencias	190
Tabla 8.12:	Valoración de las sensaciones generadas por la pronunciación – medias	190
Tabla 8.13:	Valoración de las sensaciones generadas por la gramática – frecuencias	191
Tabla 8.14:	Valoración de las sensaciones generadas por la gramática – medias	191
Tabla 8.15:	Valoración de las sensaciones generadas por el vocabulario – frecuencias	192
Tabla 8.16:	Valoración de las sensaciones generadas por el vocabulario – medias	192
Tabla 8.17:	Valoración de las sensaciones generadas por la comprensión escrita – frecuencias	193
Tabla 8.18:	Valoración de las sensaciones generadas por la comprensión escrita – medias	193
Tabla 8.19:	Valoración de las sensaciones generadas por la comprensión oral – frecuencias	194
Tabla 8.20:	Valoración de las sensaciones generadas por la comprensión oral – medias	194
Tabla 8.21:	Valoración de las sensaciones generadas por la expresión escrita – frecuencias	195
Tabla 8.22:	Valoración de las sensaciones generadas por la expresión escrita – medias	195
Tabla 8.23:	Valoración de las sensaciones generadas por la expresión oral – frecuencias	196

Tabla 8.24:	Valoración de las sensaciones generadas por la expresión oral – medias	196
Tabla 8.25:	Magnitud de la auto-eficacia	218
Tabla 8.26:	Fuerza de la auto-eficacia – frecuencias	219
Tabla 8.27:	Fuerza de la auto-eficacia – medias	219
Tabla 8.28:	Confianza en habilidades generales para aprender y alcanzar objetivos específicos de lenguas – frecuencias	220
Tabla 8.29:	Confianza en habilidades generales para aprender y alcanzar objetivos específicos de lenguas – medias	221
Tabla 8.30:	Estrategias importantes – frecuencias	223
Tabla 8.31:	Estrategias importantes – medias	224
Tabla 8.32:	Estrategia 1 – frecuencias	227
Tabla 8.33:	Estrategia 1 – medias	227
Tabla 8.34:	Estrategia 2 – frecuencias	228
Tabla 8.35:	Estrategia 2 – medias	228
Tabla 8.36:	Estrategia 3 – frecuencias	229
Tabla 8.37:	Estrategia 3 – medias	229
Tabla 8.38:	Estrategia 4 – frecuencias	230
Tabla 8.39:	Estrategia 4 – medias	230
Tabla 8.40:	Estrategia 5 – frecuencias	231
Tabla 8.41:	Estrategia 5 – medias	231
Tabla 8.42:	Estrategia 6 – frecuencias	231
Tabla 8.43:	Estrategia 6 – medias	232
Tabla 8.44:	Estrategia 7 – frecuencias	232
Tabla 8.45:	Estrategia 7 – medias	232
Tabla 8.46:	Estrategia 8 – frecuencias	233
Tabla 8.47:	Estrategia 8 – medias	233
Tabla 8.48:	Dimensión 1 – medias	234
Tabla 8.49:	Dimensión 2 – medias	235
Tabla 8.50:	Dimensión 3 – medias	235

Tablas

Tabla 8.51:	Dimensión 4 – medias	236
Tabla 8.52:	Diferentes escenarios de trabajo	239
Tabla 8.53:	Rol del profesor – frecuencias	240
Tabla 8.54:	Rol del profesor – medias	241
Tabla 8.55:	Rol del feedback – frecuencias	243
Tabla 8.56:	Rol del feedback – medias	244
Tabla 8.57:	Naturaleza del aprendizaje de lenguas – frecuencias	245
Tabla 8.58:	Naturaleza del aprendizaje de lenguas – medias	246

Introducción

El trabajo que se presenta a continuación responde al interés surgido ante la cada vez mayor incidencia e interés por el enfoque basado en la autonomía del aprendizaje. En este estudio se plantea la influencia que dicho enfoque puede tener al ser aplicado en adquisición de segundas lenguas, aunque en nuestro caso, y debido al contexto en el que se sitúa este trabajo, nos referimos a adquisición de una tercera lengua.

Este estudio está localizado en un contexto universitario con estudiantes jóvenes adultos cuyas primera y segunda lengua son las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca, el euskara y el castellano. En nuestro estudio los estudiantes tienen como objetivo la profundización en la adquisición del inglés.

El objetivo de esta investigación es estudiar la influencia que el enfoque de autonomía de aprendizaje tiene en el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto institucional concreto. Así mismo, esta investigación se plantea analizar el grado de implicación y concienciación que dicho enfoque supone en el proceso de aprendizaje de una LE por parte de los aprendices, teniendo en cuenta las creencias con las que el estudiante afronta el aprendizaje.

Como se ha comentado partimos de un enfoque basado en la autonomía del aprendizaje y comunicativo. Los enfoques comunicativos, tal y como recuerda Little (1990:9), reconocen que no es suficiente enseñar mediante la palabra o la demostración; debemos crear espacios y condiciones en las que nuestros aprendices aprendan haciendo, es decir, comunicándose. De esta manera tenemos como requisito fundamental en el aula comunicativa el ser capaz de acomodar una amplia variedad de tipos de discursos de forma que los aprendices tengan la oportunidad de completar la más amplia variedad posible de roles del discurso mientras aprenden. Este tipo de flexibilidad deriva naturalmente de la práctica del aprendiz como centro de su aprendizaje.

De esta forma, a lo largo de la investigación plantearemos cuál es la evolución experimentada en cada uno de los diferentes factores a considerar para llegar a percibir el avance en la competencia lingüística de los aprendices. Tal y como se verá, este trabajo corrobora el avance en competencia lingüística de sus sujetos, influenciado aunque no de manera significativa por la mayor asunción de responsabilidad, mayor concienciación de su proceso de aprendizaje. Además se observa una tendencia al cambio en algunas de las creencias de los sujetos respecto al rol del profesor y el rol del feedback al experimentar con un enfoque comunicativo no tradicional.

Para ello hemos dividido el presente trabajo en dos partes. La primera parte recoge el marco teórico que sirve de fundamento al trabajo de campo realizado en la segunda parte. El desarrollo del marco teórico consta de cinco capítulos.

El primero de ellos sirve para centrar el tema de la educación dentro de los distintos paradigmas y corrientes didácticas que se han ido dando a lo largo del

último siglo. Para terminar ahondando en la influencia de los principios vygotskyanos y la autonomía del aprendizaje aplicados a la adquisición de lenguas.

El segundo capítulo encuadrado en el marco teórico, se centra en la definición de la autonomía del aprendizaje así como lo que ello implica. A continuación, el tercer capítulo trata sobre el conocimiento metacognitivo y su relación con la autonomía del aprendizaje. Para ello se comienza haciendo una revisión del concepto de conciencia lingüística, para continuar con la conciencia metacognitiva y los diferentes aspectos que se interrelacionan con ella, pasando finalmente a profundizar en las estrategias de aprendizaje.

Desarrollados estos puntos, seguidamente pasamos al cuarto capítulo en el que nos centramos en las creencias, tema muy unido a la conciencia metacognitiva. En este capítulo comenzaremos por analizar las diferentes denominaciones que recibe el término creencias. Posteriormente nos centraremos en tres posibles enfoques para analizar las creencias del estudiante, analizando diferentes investigaciones en cada caso.

Para finalizar el marco teórico el quinto capítulo se ocupa del plurilingüismo en la enseñanza superior, marco en el que se contextualiza nuestro estudio. Al desarrollar este capítulo nos centraremos en la importancia del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), su puesta en marcha, así como su aplicación en el Proyecto Plurilingüe Mendeberry en Mondragón Unibertsitatea, en la que se lleva a cabo el estudio de campo de esta investigación.

La segunda parte de este estudio está dedicada al trabajo de campo propiamente dicho. Para ello tomamos como punto de partida los objetivos planteados anteriormente, a partir de los cuales nos planteamos tres preguntas de investigación derivadas de la fundamentación teórica desarrollada en la primera parte. Tras la presentación de la metodología utilizada para tratar de contestar las preguntas planteadas y la descripción del contexto en el que se ha realizado el trabajo de campo, presentamos los resultados de los análisis realizados así como las conclusiones que se derivan de los mismos. En este último apartado también consideramos las limitaciones que nuestra propia investigación presenta, además de líneas futuras de investigación que, desde nuestra perspectiva, derivan de los resultados de este trabajo.

Primera parte: Contexto teórico

- **Capítulo 1:** Corrientes didácticas en la educación: Cambios experimentados en el último siglo
- **Capítulo 2:** Autonomía del aprendizaje
- **Capítulo 3:** La conciencia lingüística y el conocimiento metacognitivo: Influencia y relación con la autonomía del aprendizaje.
- **Capítulo 4:** Creencias del aprendiz sobre adquisición de segundas lenguas.
- **Capítulo 5:** El plurilingüismo en la enseñanza anterior

Capítulo 1: Corrientes didácticas en la educación: Cambios experimentados en el último siglo

1.1. Introducción

1.2. Cambio de paradigma educativo.

1.3. Evolución en el campo de la educación: El aprendiz como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3.1. Principales corrientes de aprendizaje a lo largo del siglo XX

1.3.2. Tipos de constructivismo

1.3.2.1. Constructivismo cognitivo o psicológico

1.3.2.2. Constructivismo de orientación sociocultural

1.4. El constructivismo sociocultural y el aprendizaje de lenguas

1.4.1. Las funciones mentales

1.4.2. Interiorización y apropiación

1.4.3. Discurso privado y discurso interior

1.4.4. Zona de desarrollo próximo (ZDP)

1.5. Los principios vygotskyanos y la autonomía del aprendizaje aplicado a la adquisición de segundas lenguas

1. Corrientes didácticas en educación: Cambios experimentados en el último siglo

1.1. *Introducción*

En este capítulo vamos a describir la evolución que se ha dado en el contexto educativo en general ante el aprendizaje. Comenzaremos describiendo el cambio de paradigma que ha tenido lugar en las últimas décadas, sobre todo en los aspectos referidos a la enseñanza de segundas lenguas. A continuación pasaremos a analizar brevemente las principales corrientes educativas que han tenido lugar a lo largo del siglo XX hasta llegar a nuestros días. Haremos un mayor hincapié en la corriente denominada constructivismo, hablando así mismo de algunas de las distintas variantes en las que ha ido derivando, como pueden ser el constructivismo psicológico y el constructivismo social. En cada una de ellas tendremos como principales autores a Piaget y a Vygotsky respectivamente.

El trabajo de Vygotsky será de especial relevancia en nuestro estudio ya que algunas de sus principales contribuciones, como son las funciones mentales, la internalización y la apropiación, la zona de desarrollo próximo, o el discurso privado y el discurso interior, son elementos clave a la hora de entender el planteamiento que se hace en el enfoque objeto en esta investigación, la autonomía del aprendizaje.

1.2. *Cambio de paradigma educativo*

La enseñanza de lenguas ha experimentado un cambio de paradigma en el último cuarto del siglo XX. Hasta los años 70, la enseñanza aparecía dominada por lo que se llamó el enfoque sintético (Little 1989). A partir de esos años pasaría a desarrollarse el enfoque analítico. Para entender cada uno de ellos, pasaremos a describirlos brevemente.

En primer lugar nos centraremos en el enfoque sintético. En este enfoque la lengua se fracciona en partes más pequeñas, más asimilables, formando unidades de aprendizaje. Uno de los principales problemas detectados a este enfoque es la tendencia a separar el proceso de aprendizaje de los objetivos de los aprendices. Esto puede llevar a fortalecer la idea de que la lengua se puede usar para propósitos comunicativos únicamente cuando su gramática se domina completamente.

El enfoque analítico, sin embargo, organiza el contenido de la lengua alrededor de unidades distintas como pueden ser las funciones comunicativas, temas, situaciones, de forma que el aprendiz se encuentra frente a fragmentos de comunicación que los tendrá que analizar y trabajar para ir creando sus propios repertorios de lengua, de comunicación. Al centrarse en el proceso individual de aprendizaje, este paradigma coloca al aprendiz, en lugar de al proceso, en el centro del aprendizaje.

Uno de los intereses centrales del enfoque analítico es el relativo a las necesidades del aprendiz. Al mover hacia el centro del proceso de aprendizaje al aprendiz encontramos un mayor interés también por el individuo. Este mayor interés viene de forma paralela en el aprendizaje de lenguas y en la teoría pedagógica en general. El aprendiz se convierte en un cúmulo de experiencias pasadas, necesidades, intereses, expectativas y potencial de aprendizaje que el profesor necesariamente deberá tener en cuenta para adaptarse a ello.

Otro punto a tener en cuenta en el cambio de paradigma tiene relación con la figura del profesor y el rol que el profesor asume en el proceso de aprendizaje. En el enfoque sintético se hace énfasis en la figura del profesor como la principal fuente de información, en este caso, sobre la lengua objeto. En los enfoques metodológicos encuadrados dentro de este paradigma, como puede ser el enfoque "gramática-traducción" (grammar-translation) o los enfoques "audio linguales", la labor del profesor se centraba en llevar a los alumnos a través de materiales ya diseñados, en un modelo de enseñanza por el cual los alumnos debían de ser inmediatamente capaces de interiorizar y reproducir cualquier aspecto de la lengua que se les presentara dentro de una secuencia específica en la lengua objeto. Así, en el paradigma sintético, además de guiar al alumno a través de los materiales, el profesor tiene la función de evaluar al alumno cada cierto tiempo para ver si éste ha retenido la información que se ha ido presentando en los materiales. Pero, como afirma Escobar (2000), los métodos encuadrados dentro de este enfoque se tambalearon al percatarse de que la mera repetición no era garantía de aprendizaje y causaba aburrimiento en los aprendices.

Por el contrario, en el enfoque analítico, centrado en el aprendiz, se identifica la función del profesor con la de facilitador del aprendizaje. Se entiende que a la hora de aprender una lengua hace falta mucho más que simplemente la presentación y consiguiente práctica mediante ejercicios de fragmentos del sistema de la lengua que se quiere aprender.

A través de la investigación en adquisición de lenguas, se sabe que la interacción juega un papel crucial en dicho aprendizaje (véase Long, 1985; Long y Porter, 1985; Porter, 1986; Pica, Holliday, Lewis y Morgenthaler, 1989). Así mismo, se sabe que es necesario tener gran variedad de input de manera que la adquisición se pueda dar de una manera más natural (Donato, 1994; Long, 1983). También se conoce que la lengua se va interiorizando de forma gradual por lo que la presencia del error será algo inevitable dentro del proceso de aprendizaje (Corder, 1967; Lyster y Ranta, 1997; Lightbown y Spada, 1999).

Pero el paradigma analítico también conlleva una serie de cambios para el aprendiz respecto al paradigma sintético. En cuanto a su respuesta ante la tarea de aprendizaje, en un entorno dominado por la presencia del profesor, el aprendiz puede llegar a pensar que el aprendizaje es una consecuencia directa del hecho de estar presente ante el profesor en todo momento. Desde un entorno en el que el aprendiz se convierte en el centro de su aprendizaje, todo esto cambia. En primer lugar, el aprendiz es el que tiene que ir en busca de sus objetivos de aprendizaje, que aparecen directamente ligados a sus necesidades, intereses y

expectativas. De esta manera se observa que el aprendiz pasa a ser agente, y no paciente, de su proceso de aprendizaje.

El aprendiz ha de ir desarrollando una capacidad individual de reflexión acerca del aprendizaje realizado y cómo lo ha realizado, para luego llegar a las conclusiones que le permitan determinar su futuro aprendizaje, tanto en cuanto a contenido como a forma. El desarrollo de esta capacidad implica el desarrollo de la autonomía del aprendizaje, que viene a ser el principal objetivo de los sistemas que se centran en el aprendiz. Si el aprendiz individual es capaz de aceptar gradualmente la responsabilidad de su aprendizaje, los objetivos que otros puedan establecer, se convertirán en propios y podrá llegar a ser un usuario de la lengua con éxito a lo largo de su propio proceso de aprendizaje.

1.3. *Evolución en el campo de la educación: El aprendiz como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje*

A lo largo de las últimas décadas del siglo XX, el cambio de paradigma también se ha visto reflejado en la aparición y desarrollo de distintas corrientes de aprendizaje que iremos analizando a lo largo de este apartado. Además de aparecer como corrientes psicológicas, estos cambios aparecerán relacionados con distintas teorías y metodologías de enseñanza y de enseñanza de lenguas.

Brevemente podemos adelantar que, en la década de los 60 y 70 dichos cambios tienen que ver con un cambio intelectual que marca un alejamiento de las ideas conductistas y de las teorías audio-linguales existentes hasta entonces (utilización de laboratorios de lenguas, etc.). En esos momentos surgen otras áreas de estudio, como son el análisis del discurso, la pragmática, la sociolingüística y el desarrollo de enfoques funcionales de la gramática. Estas nuevas áreas de estudio favorecen el movimiento hacia enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas. Estos enfoques hacen hincapié en la contextualización frente a lo que hasta el momento había sido adquisición descontextualizada del conocimiento sobre la lengua objeto (Breen y Candlin, 1980; Littlewood, 1981).

Así mismo, la idea de que el proceso de aprendizaje de lenguas ha de ser un proceso para aprender cómo comunicarse afianza la idea de la centralidad del aprendiz, por la cual es el aprendiz y no el profesor el que ha de estar en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Nunan 1988; Tarone y Yule 1989). Los enfoques comunicativos, los que sitúan al aprendiz en el centro del proceso, así como la autonomía comparten su atención en el aprendiz como agente clave en el proceso de aprendizaje.

Igualmente, debemos hacer hincapié en el hecho de que los cambios llevados a cabo en los sistemas educativos y en la práctica de la enseñanza de lenguas son indicativos de otros cambios sustanciales en las funciones del conocimiento en el ámbito social y económico y la manera en la que dicho conocimiento se construye e intercambia. A la vista de estos cambios, el aprendiz con éxito es visto, cada vez más, como una persona capaz de construir el conocimiento directamente desde su

experiencia del mundo y no tanto como una persona que es capaz de responder a una formación específica de forma adecuada.

De cualquier forma, y tal y como Benson (2001) afirma, aun cuando la idea sobre el concepto de autonomía aparece situada en armonía junto a la necesidad de aprendices de lenguas cualificados dentro de una economía globalizadora, no surge de esta necesidad y tampoco depende de ella. La autonomía se preocupa fundamentalmente de los intereses de los aprendices y no de aquellos que requieren sus habilidades.

1.3.1. *Principales corrientes de aprendizaje a lo largo del siglo XX*

A lo largo del siglo XX, han ido prevaleciendo distintas teorías de aprendizaje. A modo general se puede hablar de tres grandes corrientes como son el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. La distinción fundamental entre ellas es su manera de concebir el conocimiento.

Comenzamos el siglo XX con el **conductismo** que se prolonga a lo largo de la primera mitad. A la hora de hablar del conductismo es preciso hacer referencia a Watson (1924), considerado padre del conductismo, quien define la psicología como ciencia de la conducta. Para Watson (1924), el objeto de estudio de la psicología, en lugar de ser la conciencia como lo había sido hasta entonces, debería estar constituido únicamente por la conducta, por aquello que los sujetos hacen y es observable. Watson pretende convertir la psicología en una rama de la ciencia natural, teniendo como finalidad la predicción y el control de la conducta. Así mismo, afirma que la psicología conductista: "se propone como meta que, dado un estímulo, se pueda predecir la respuesta o, viendo qué reacción tiene lugar, inferir cuál es el estímulo que la ha provocado" (Watson, 1924:33).

Por otro lado, Watson (1924) afirma que el individuo es el resultado de sus experiencias con el entorno, de forma que su comportamiento es el resultado de su adaptación al medio tras un tiempo de exposición a un estímulo determinado. De igual manera, define las emociones a partir de los estímulos del entorno, de forma que las mismas leyes que rigen el aprendizaje emotivo, aparecen como la base de otras adquisiciones y hábitos.

Es necesario señalar que Watson toma como punto de partida los trabajos realizados por Pavlov y Skinner. Según los experimentos realizados por estos dos autores, el aprendizaje tiene lugar cuando existe un cambio de frecuencia en un comportamiento observable por el cual el individuo ha de adaptarse a los condicionamientos del contexto.

En primer lugar cabe destacar el fisiólogo ruso Pavlov (1927) defendía que cualquier conducta compleja, si la analizamos y descomponemos en sus partes, hallamos que está constituida por reflejos condicionados. Establece la posible conexión entre estímulos ambientales neutros y la actividad fisiológica, avanzando en el conocimiento de las relaciones entre el organismo y su entorno. Demuestra que un comportamiento de naturaleza fundamentalmente fisiológica puede llegar a estar controlado por aspectos ambientales dispares.

Por otro lado, Skinner realiza su trabajo basado en los experimentos iniciados anteriormente. Skinner (1938) defiende que no todo el aprendizaje humano es tan automático y no deliberado como sugieren anteriormente. La mayor parte de las conductas no son provocadas por estímulos, sino emitidas o producidas a voluntad. La persona incide en su alrededor de manera activa para producir diferentes consecuencias. Skinner (1938) llega a la conclusión de que la respuesta que está conectada con un nuevo estímulo no es un reflejo. Se trata de reforzar o premiar alguna conducta que el sujeto produce o emite espontáneamente, y no de reforzar otras conductas. Sugiere que la conducta del organismo opera sobre el medio, así como que la respuesta del sujeto es el instrumento de la producción de la recompensa.

El conductismo entiende el conocimiento como la respuesta automática que da el individuo como respuesta a factores externos que se encuentran en el entorno. Es el ambiente el que hace al individuo. Watson (1924:108-109) resume esta idea en la siguiente cita:

“Dadnos una docena de niños sanos, bien formados y un mundo apropiado para criarlos, y garantizamos convertir a cualquiera de ellos, tomado al azar, en determinado especialista: médico, abogado, artista, jefe de comercio, pordiosero o ladrón, no importa los talentos, inclinaciones, tendencias, habilidades, vocaciones y raza de sus ascendientes”.

A mediados del siglo XX surge otra nueva corriente desarrollada más allá de la visión simplista del conductismo. Surge la corriente denominada psicología cognitiva o **cognitivismo**. Desde aquí se critica al conductismo la reducción del aprendizaje a algo automático, exento de toda voluntad y propósito por parte del individuo. Tal y como aseveran Gautier y Vervisch (2001) se trata de un enfoque “coincidente con el conductismo en su preocupación por los datos observables del comportamiento y por el método experimental, pero superándole por su consideración de los procesos mentales internos” (2001:117).

El cognitivismo pretende resaltar la importancia del sujeto, quiere saber qué es lo que ocurre, cuáles son los procesos mentales que la persona activa y cambia a lo largo del proceso de aprendizaje. De esta manera el conocimiento pasa a ser una concepción mental simbólica dentro de la mente del aprendiz. El aprendizaje, consecuentemente, se define como el proceso por el cual el aprendiz deposita este conocimiento o representación simbólica en la memoria.

El aprendizaje únicamente tendrá lugar si la información nueva se almacena de forma significativa y organizada. Si el aprendiz tiene la habilidad de organizar y categorizar la información, podrá aprender los contenidos nuevos y los almacenará de forma correcta en su mente. Todos los tipos de conocimiento nuevos se organizan en esquemas mentales de manera que el aprendiz pueda ser capaz de transferir esta información a distintos contextos. La esencia del aprendizaje dentro de esta corriente radica en el razonamiento, la resolución de problemas y la simulación de situaciones reales. A través de todo esto, mediante la secuenciación

de actividades de aprendizaje, el aprendiz estará capacitado para lograr los objetivos de aprendizaje marcados.

Recapitulando, en la psicología cognitiva hay un intento de superar el esquema mecánico anterior de estímulo-respuesta. Se destaca la importancia del individuo y la de sus procesos mentales en la conducta. El individuo interpreta la realidad y, en consecuencia, actúa. El cognitivismo considera el conocimiento como una representación en la mente del individuo.

La siguiente corriente, que se desarrolla tras las anteriores, es la denominada **constructivismo**. Carretero (1993:21) lo define como la idea que afirma que

“El individuo – tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos – no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores”.

El conocimiento es una “construcción” del ser humano, no se trata de una copia de la realidad o de su entorno. Dicha construcción se realizará basándose en la representación inicial que la persona posea respecto a la nueva información, así como en la actividad que se desarrolle al respecto. Dicha actividad podrá ser tanto externa como interna.

Por otro lado, Solé y Coll (2006) describen el conocimiento y el aprendizaje en el constructivismo como el resultado de una dinámica en la que las aportaciones del individuo al acto de aprender y conocer juegan una papel determinante. El objeto se conoce a través de la relación con los marcos interpretativos que le aplica el sujeto, de forma que en el conocimiento intervienen, además de las características del objeto, los significados originados en los marcos de interpretación utilizados por el sujeto. Tal y como sugiere Coll (2001:157-158):

“El conocimiento y el aprendizaje no son pues nunca el resultado de una lectura directa de la experiencia, sino más bien el fruto de la actividad mental constructiva mediante la cual, y a través de la cual, las personas leemos e interpretamos la experiencia”.

El constructivismo parte de la base de que el conocimiento se construye en el transcurso del proceso de aprendizaje de cada persona. Así mismo, observamos el consenso existente con relación al carácter activo del aprendizaje. Consecuentemente, el aprendizaje es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende. Existen diversos elementos que aparecen en dicho proceso como piezas imprescindibles en esa construcción personal, en su desarrollo. Nos referimos a los “otros” significativos o a los agentes culturales.

Desde este punto de vista, el aprendizaje se define como la capacidad “de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o sobre un contenido” (Solé y Coll, 2006:16). Para los constructivistas, el conocimiento no es un concepto ni fijo ni objetivo. El conocimiento se construye por medio de la elaboración individual, que es relativa y cambiante. El aprendizaje asiste al

desarrollo de la persona en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad.

Cada individuo genera su propio conocimiento, sus propias reglas mentales, sus propios esquemas, mediante los cuales da sentido y significado a sus propias experiencias. De esta forma, se entiende el aprendizaje como el proceso por el cual ajustamos nuestras estructuras mentales para poder relacionarnos con nuestro entorno e interpretarlo. Consecuentemente, al aprender se da una búsqueda, una reconstrucción de significados, una interpretación personal de algo que es nuevo para poder integrarlo a nuestro conocimiento y hacerlo nuestro, interiorizarlo.

Solé y Coll (2006:16) hablan de este proceso en términos de aprendizaje significativo, aprendemos "significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe." No se trata de un proceso que nos lleve a la acumulación de conocimientos nuevos, sino que se llevará a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya teníamos.

1.3.2. Tipos de constructivismo

Establecer una clara división entre las distintas formas de constructivismo resulta una tarea difícil, tal y como afirma Coll (2001). Todas ellas son la base de los planteamientos actuales sobre el desarrollo del aprendizaje y otros procesos psicológicos.

Al analizar la distinta literatura sobre el constructivismo, nos encontramos ante distintas posibles clasificaciones. Una de ellas es la presentada por Coll (2001), quien manifiesta la existencia de cierto acuerdo en cuanto a la distinción entre tres tipos de explicaciones. Todas ellas se encuadran dentro del constructivismo aun cuando ofrecen distintas versiones respecto al funcionamiento psicológico.

La primera de dichas distinciones es el denominado constructivismo cognitivo o genético, cuyo origen está en la psicología y la epistemología genéticas, y su desarrollo firmemente unido a la aceptación de los enfoques cognitivos, en auge a partir de los años sesenta.

En segundo lugar, el constructivismo de orientación sociocultural, socio-constructivismo, o también constructivismo social. Esta corriente se basa principalmente en los planteamientos realizados por Vygotsky.

Finalmente, el constructivismo asociado al constructivismo social y a la aparición de enfoques postmodernos en el ámbito de la psicología que sitúan el conocimiento, y los procesos psicológicos en general, en el uso del lenguaje y en las prácticas lingüísticas y discursivas.

Estas tres concepciones del constructivismo difieren entre sí en determinados puntos básicos relacionados con la naturaleza individual o social de la construcción del conocimiento. Consecuentemente, también difieren al explicar los cambios que se producen en los alumnos como resultado de la enseñanza.

Frecuentemente se encuentran clasificaciones basadas en los autores predominantes dentro del constructivismo, dividiéndolo según los trabajos y aportaciones realizadas por Piaget, Vygotsky o Ausubel.

Tanto Piaget (1923, 1969, 1980, 1983) como Vygotsky (1978, 1979a, 1986) basan sus aportaciones en el desarrollo de la inteligencia y su construcción social. Piaget (1969, 1980) habla de que la inteligencia atraviesa fases cualitativamente distintas, subrayando que la diferencia entre las distintas fases, o estadios como él los denomina, es cualitativa y no sólo cuantitativa. De esta forma al pasar de un estadio a otro se adquieren esquemas y estructuras nuevas.

Vygotsky (1986), por su parte, se basa en que el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura. Piaget nunca negó la importancia atribuida a la misma, pero no profundizó en su estudio. Observamos que una de las mayores aportaciones de Vygotsky (1979b), retomada posteriormente por la psicología, es la que sostiene que los procesos psicológicos superiores primeramente se adquieren en un contexto social para luego internalizarse. Esta internalización "es un producto del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social" (Carretero 1993:24). Los planteamientos desarrollados por Vygotsky (1978) parten de la idea de que lo que un individuo puede aprender no sólo depende de su actividad individual.

Por su parte la contribución principal de Ausubel (1963, 1969), se centra en que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno. Para Ausubel aprender es sinónimo de comprender, de forma que aquello que se entienda se aprenderá y recordará mejor al quedar integrado en nuestra estructura de conocimientos.

Volviendo sobre las posibles clasificaciones dentro del constructivismo, Carretero (1993) tras analizar las aportaciones de los tres autores principales mencionados hasta ahora, realiza su propia clasificación basada en sus teorías:

- "El aprendizaje es una actividad solitaria": basada principalmente en la visión dada por Piaget, Ausubel y la Psicología Cognitiva de que el individuo aprende al margen de su contexto social.
- "Con amigos se aprende mejor": esta posición se mantiene a caballo entre las posturas de Piaget y Vygotsky. Este enfoque se centra en el estudio del efecto de la interacción y el contexto social sobre el mecanismo de cambio y aprendizaje individual.
- "Sin amigos no se puede aprender": Posición vygotskyana radical en la que se mantiene que el conocimiento no es un producto individual sino social.

Vistas las distintas posibilidades, en el presente trabajo nos ceñiremos a distinguir principalmente entre el constructivismo cognitivo, representado por Piaget y el constructivismo social, representado por Vygotsky. En este último añadiremos lo que Coll (2001) mencionaba como tercera vía, interpretándolo como un subtipo dentro del constructivismo social o socioconstructivismo.

1.3.2.1. **Constructivismo cognitivo o psicológico**

En la clasificación realizada por Coll (2001), esta tendencia aparece en un extremo, en línea con la tradición dominante en psicología. Se concibe el pensamiento, el aprendizaje y cualquier proceso psicológico como fenómenos que tienen lugar en la mente de la persona. La persona almacena en su mente sus representaciones tanto físicas como sociales, por lo que el aprendizaje únicamente consiste en relacionar las experiencias o informaciones nuevas con las ya existentes. Esto puede llevar a un proceso intermedio de revisión y modificación de las representaciones existentes o, por el contrario, a la construcción de representaciones nuevas a través de la reorganización y diferenciación de las ya existentes.

El principal impulsor de esta corriente, como se ha mencionado anteriormente, es Piaget. La idea central de su teoría (Piaget 1969, 1980) es que el conocimiento es el producto de una interacción entre la realidad y las restricciones que la mente del individuo impone. De manera que el individuo construye su conocimiento a medida que interactúa con la realidad. Dicha construcción se realiza mediante diversos procesos entre los que destacan los de asimilación y acomodación.

En el proceso de asimilación el individuo incorpora la nueva información haciéndola parte de su conocimiento, lo que no quiere decir que necesariamente la integre a la que ya posee. Respecto al proceso de acomodación cabe resaltar que a través de este proceso la persona transforma la información que ya tenía en función de la información nueva recibida. En última instancia, el desarrollo cognitivo desde esta perspectiva, no es más que una sucesión de interacciones entre procesos de asimilación y acomodación en pos de equilibrios cada vez más estables y duraderos.

Coll (2001), por otra parte, señala que el constructivismo cognitivo centrará su labor en tres aspectos. En primer lugar, se centrará en el estudio de la dinámica interna del proceso de construcción del conocimiento. A continuación tratará de interpretar cómo dicha dinámica se ve afectada por los movimientos de incorporación, encaje o puesta en relación entre la información nueva y las representaciones ya existentes en la mente del individuo. Por otro lado, esta tendencia examinará las condiciones de enseñanza bajo las cuales se realiza el encuentro cognitivo entre la información nueva y las representaciones ya existentes, de forma que el individuo pueda direccionar las acciones en el sentido deseado (revisión, modificación, reorganización o diferenciación). En este sentido, se entiende la mente como propiedad exclusiva del individuo.

Dentro de la clasificación de Carretero (1993) mencionada anteriormente esta perspectiva del constructivismo es la descrita como "el aprendizaje es una actividad solitaria".

1.3.2.2. Constructivismo de orientación sociocultural

Volviendo a la clasificación de Coll (2001), esta tendencia aparece en el extremo contrario a la descrita en el apartado anterior. También es conocida como socioconstructivismo o constructivismo social.

Esta perspectiva parte de unas ideas radicalmente opuestas con relación a la naturaleza de la construcción del conocimiento y de los cambios que se producen en los alumnos como resultado de la enseñanza. Los orígenes de esta tendencia se encuentran en los estudios realizados por Vygotsky (1978, 1986). Su idea principal radica en la negación de los procesos mentales y de la mente como propiedades individuales y como fenómenos que solamente tienen lugar en la mente del individuo. Determinados autores que se sitúan en esta tendencia, aseguran que únicamente tiene sentido hablar de la mente y de los procesos mentales como entidades psicológicas si es que se tiene en cuenta que no se trata de una naturaleza individual, sino social. Consecuentemente, el lugar donde se despliegan y se manifiestan no está en la mente del individuo sino en las interacciones entre las personas, en las relaciones sociales, en las prácticas socioculturales, en el uso del lenguaje, en las prácticas lingüísticas de la comunidad o en el mundo social.

En un periodo en el que el ámbito de la psicología está muy convulsionado debido a las luchas entre las distintas escuelas para lograr convertirse en el enfoque legítimo para el estudio de los procesos psicológicos, Vygotsky (1978) considera la división de todas ellas en dos corrientes: la psicología profunda y la psicología superficial. Vygotsky (1978) rechaza la primera porque no le podía llevar a descubrir las regularidades presentes bajo la superficie de los fenómenos. Por otro lado, reconoce, en línea con la psicología profunda, que los factores biológicos juegan un papel importante en la actividad psicológica, aun cuando observa que no son suficientes para explicar las formas de pensamiento humano.

Vygotsky (1978, 1986), Leontiev (1978, 1981a, 1981b) y Luria (1979) establecerán los fundamentos de lo que hoy en día conocemos como teoría sociocultural de la mente. Esta teoría pretende ser, según Arumí (2006), una teoría de individuos reales y no de abstracciones idealizadas que se aproxima a su objeto de estudio desde la interpretación, la hermenéutica y la historia, cosa que no se da en los enfoques más tradicionales de investigación.

Uno de los fundamentos más representativos de la teoría vygotskyana es la idea de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en la vida social, en las interacciones que se mantienen con otras personas, en la participación en actividades reguladas culturalmente. Vygotsky (1979b) asevera que las relaciones sociales o las relaciones entre las personas son subyacentes genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones. Consecuentemente, una de las cuestiones principales a formular será cómo se produce y en qué consiste el paso de lo que es individual a lo que es social, y a continuación, cómo se da la relación entre los dos niveles. Para resolver estas cuestiones conceptos como la internalización y la apropiación así como la zona de desarrollo próximo serán esenciales. Estos conceptos los retomaremos más adelante.

- *Otros planteamientos dentro del constructivismo social*

Entre las dos tendencias comentadas en las que aparece una clara disociación entre lo individual y lo social, entre el hecho interno y el hecho externo, entre pensamiento y lenguaje, existe una extensa variedad de propuestas y planteamientos. Estos planteamientos, tal y como afirma Nutrí (1997:758), pretenden mostrar que

“Si incorporamos las perspectivas sociocultural y lingüística al modelo constructivista cognitivo de los procesos mentales, es posible ver cómo el lenguaje y los procesos sociales del aula constituyen las vías a través de las cuales los alumnos adquieren y retienen el conocimiento”.

De manera que el aprendizaje y lo que sucede dentro del aula ocurre como consecuencia de las aportaciones individuales así como de la dinámica de las relaciones sociales que se establecen entre los participantes (profesor y alumnos en el entorno del grupo clase).

Por su parte, Salomón (1993) estima que es válido considerar los procesos mentales como una propiedad de las personas que actúan de forma conjunta en entornos organizados culturalmente. Esos entornos, como por ejemplo las aulas, tienen identidad propia, como también la tienen sus diferentes integrantes (alumnos y profesores en nuestro caso). La identidad de cada integrante se mantiene al cambiar de entorno. De esta forma, la mente individual, el conjunto de representaciones mentales que construye a partir de sus experiencias, aporta la continuidad que requiere el mantenimiento de su identidad personal.

Las representaciones individuales y las actividades sociales culturalmente organizadas están íntimamente interrelacionadas y se influyen mutuamente. Así, mantienen una relación fluida y transaccional por lo que las dos han de ser consideradas a la hora de entender los procesos de construcción del conocimiento que realizan los alumnos en el entorno educativo (Salomón 1993).

En este mismo sentido, Prawat (1996, 1999a, 1999b) insiste en subrayar las ventajas de una perspectiva epistemológica sobre la mente y los procesos mentales, que se situaría en la mitad entre las dos alternativas representadas por el constructivismo cognitivo y los planteamientos posmodernos del constructivismo social y de la orientación lingüística o sociolingüística.

Prawat (1996, 1999a, 1999b) sostiene que las bases de esta alternativa epistemológica se encuentran en los trabajos de Dewey (1933, 1966) y en las aportaciones que Vygotsky (1978, 1986) realizó en sus últimos años de vida. Según Prawat (1996, 1999a, 1999b), Vygotsky da un giro radical en la orientación que da a su pensamiento a partir de sus escritos de 1930. Vygotsky adopta un enfoque que sitúa en primer plano la importancia del significado. A partir de este momento la construcción de significados (o meaning-making) se convierte en su principal preocupación. En este ámbito de construcción de significados destaca el hecho de que Vygotsky (1986) otorga la misma importancia a los factores individuales como a los sociales, llevándole a prestar atención prioritaria a los mecanismos mentales del individuo que intervienen en dicha construcción,

aspecto casi inexistente hasta entonces en sus obras. Así, Dewey (1933, 1966) y Vygotsky (1978, 1986) aceptan en sus últimos trabajos la existencia de la mente como propiedad del individuo, aunque no como propietarios en exclusiva (Prawat 1999a). Las representaciones individuales y los procesos mentales que intervienen en la construcción de todo conocimiento se encuentran bajo la influencia directa de las comunidades o entornos culturalmente organizados en los que participan las personas.

También Coob y sus colaboradores llegan a conclusiones parecidas a las que hemos planteado hasta ahora (Coob y Yackel 1996; Coob 1998; Cobb y Bowers 1999). Según los autores citados, que realizan su trabajo en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, el punto de encuentro entre el constructivismo cognitivo, el constructivismo de orientación sociocultural y su propio planteamiento tiene lugar en la importancia que tiene en los tres casos la actividad como concepto esencial de la explicación del aprendizaje. Por otro lado las diferencias surgen en la forma de caracterizar y estudiar la actividad.

Así, mientras el constructivismo cognitivo intenta explicar la actividad matemática y el aprendizaje como fenómenos exclusivamente psicológicos de carácter individual, el constructivismo de orientación sociocultural busca las claves de la actividad y del aprendizaje como fenómenos exclusivamente psicológicos más amplios, que tienen su origen en entornos y comunidades de práctica distintos al aula y al grupo clase. Estos autores defienden la complementariedad de un enfoque sociocultural y de otro emergente que lo identifican como una variante del constructivismo social, con el objetivo de explicar la actividad matemática y el aprendizaje de la forma en que tiene lugar en el contexto social del aula (Coob y Yackel, 1996).

De acuerdo con Coob y Yackel (1996), esta perspectiva emergente sería el resultado de la coordinación explícita de dos tendencias teóricas diferentes a la actividad. Por un lado hablan de una perspectiva social, que contaría con una visión interaccionista de los procesos colectivos y compartidos que se dan en el aula como fundamento. Por otro lado mencionan la segunda perspectiva, que sería psicológica. Esta perspectiva radica en la visión constructivista cognitiva de la actividad individual de los agentes (tanto alumnos como profesores) mientras participan en esos procesos compartidos y contribuyen a su desarrollo.

Como afirma Coll, “la construcción individual del conocimiento que llevan a cabo los alumnos está inserta en, y es inseparable de, la construcción colectiva que llevan a cabo profesores y alumnos en ese entorno específico culturalmente organizado que es el aula” (2001:164).

1.4. *El constructivismo sociocultural y el aprendizaje de lenguas*

La teoría sociocultural, calificada de ser una visión fuertemente interaccionista por Lightbown y Spada (1999), defiende que la lengua se desarrolla totalmente a través de la interacción social. Así mismo asegura que, en un entorno altamente

interactivo, el niño es capaz de alcanzar un nivel más alto de conocimiento y actuación que el que llegaría a alcanzar de hacerlo de forma individual. Vygotsky (1978) se refiere a lo que el niño puede hacer en interacción con otro, pero no individualmente, como zona de desarrollo próximo del niño. Vygotsky (1978) observa la importancia de las conversaciones mantenidas por el niño con adultos y con otros niños y percibe en ellas el origen de la lengua y del pensamiento. Piaget (1926), por el contrario, defiende que la lengua se desarrolla como un sistema de símbolos para expresar los conocimientos adquiridos mediante la interacción con el mundo físico. Para Vygotsky (1978), por el contrario, el pensamiento es esencialmente discurso interiorizado y discurso emergente de la interacción social. Como Lightbown y Spada (1999) afirman "Vygotsky's theory assumes that all cognitive development, including language development, arises as a result of social interactions between individuals" (1999:44).

En relación con la adquisición de segundas lenguas, Lantolf y Appel (1994) manifiestan que, extendiendo la teoría de Vygotsky a este ámbito, los aprendices de segundas lenguas alcanzan mayores niveles de conocimiento cuando colaboran e interactúan con otros hablantes de segundas lenguas que son más capaces que ellos mismos, como puede ser un profesor u otro alumno más adelantado. El nivel de ejecución que puede lograr un aprendiz cuando está sustentado por la interacción con un interlocutor más avanzado se identifica con la zona de desarrollo próximo, idea clave en la teoría de Vygotsky. Esta se puede observar en distintas estrategias de discurso utilizadas por aprendices más avanzados, creando mejores condiciones para que el aprendiz de segunda lengua comprenda y produzca la lengua.

Anteriormente por otro lado, Vygotsky (1979) afirma que durante largo tiempo la psicología se ha negado a estudiar la conciencia, limitándose de manera un tanto forzosa, a ceñirse únicamente a explicar las similitudes o conexiones más elementales entre un ser viviente y el mundo, sin profundizar para nada en otros aspectos importantes y complejos relativos al comportamiento humano. Según Vygotsky la conciencia es lo que diferencia el comportamiento humano del de otros seres vivos, además de conectar el conocimiento de la persona con su comportamiento. Por todo esto, ha de ser objeto de investigación de la psicología.

Tal y como mencionan Lantolf y Appel (1994), Vygotsky concibe la conciencia como más que el simple hecho de ser consciente de las capacidades cognitivas que tiene cada uno. En su concepción de conciencia se incluyen los mecanismos de auto-regulación utilizados por la persona en la resolución de problemas. Esta concepción se asemeja más a la que hoy se entiende por metacognición, e incorpora funciones como planificación, atención, memoria, resolución de problemas, y evaluación. Estas funciones las veremos identificadas más adelante dentro de las funciones mentales superiores.

A continuación nos detendremos a profundizar en conceptos básicos dentro de la teoría vygotskyana como son las funciones mentales, la internalización o la zona de desarrollo próximo (ZDP) entre otros.

1.4.1. **Las funciones mentales**

Tal y como afirma Lantolf (2000) , Vygotsky percibe la mente humana como un sistema funcional en el que las propiedades naturales del cerebro, especificadas por la propia biología, componen una mente superior, también configurada culturalmente, que a través de la integración de artefactos simbólicos se convierte en pensamiento.

Consecuentemente, Vygotsky (1979b) diferencia entre dos tipos de funciones mentales diferentes. Por un lado, habla de funciones mentales inferiores y por otro, de funciones mentales superiores. Las primeras son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales que vienen determinadas genéticamente. Consecuentemente, el comportamiento derivado de las funciones mentales inferiores es limitado y está condicionado por lo que podamos hacer.

Por el contrario, las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan mediante la interacción social. El hecho de que el individuo se encuentre en una sociedad específica y con una cultura concreta hacen que las funciones mentales superiores estén determinadas por la manera de ser de dicha sociedad. El comportamiento derivado de estas funciones está abierto a diversidad de posibilidades.

Como ya se ha comentado, Vygotsky (1978) defiende que el conocimiento es el resultado de la interacción social. A través de la interacción con los otros adquirimos conciencia de nosotros mismos y aprendemos a utilizar los símbolos que nos permiten pensar de forma cada vez más compleja. Así mismo, defiende que una mayor interacción social nos lleva a un mayor conocimiento y a una ampliación de las funciones mentales. De esta forma llega a la conclusión de que el ser humano es, sobre todo, un ser cultural que es lo que le diferencia del resto de los seres vivos. Volviendo sobre la idea principal, cabe recalcar que la distinción entre funciones mentales superiores e inferiores radica en el hecho de que el individuo se relaciona con el entorno no sólo de forma directa sino también a través de y por medio de la interacción con el resto de los individuos. Es decir, somos porque los otros son o, en cierta manera, somos lo que los otros son.

Para concluir, y siguiendo a Vygotsky, Lantolf (2000) y Arumí (2006) también trabajan en la idea de las funciones mentales superiores. Lantolf (2000) por su parte, afirma "Higher mental capacities include voluntary attention, intentional memory, planning, logical thought and problem solving, learning, and evaluation of the effectiveness of these processes" (2000:2). Estos actos ocurren primeramente como fenómenos sociales y paulatinamente se van transformando en propiedad individual. Aquí surge una división entre habilidades interpsicológicas e intrapsicológicas. Dicha división, así como el paso de unas habilidades a otras se denomina internalización, concepto que trabajaremos a continuación.

Arumí (2006), por otro lado, manifiesta que las funciones mentales superiores se desarrollan en dos momentos. En primer lugar, se manifiestan en el ámbito social y posteriormente en el plano individual.

1.4.2. *Internalización y apropiación*

Según Vygotsky (1978), la internalización es el movimiento y reconstrucción a nivel interpsicológico de una operación intrapsicológica, gracias a las acciones mediante signos o herramientas psicológicas. Vygotsky entiende que de la misma manera que el individuo utiliza herramientas técnicas para manipular el entorno, también utiliza herramientas psicológicas para dirigir y controlar su forma de actuar física y mentalmente.

Por otro lado, y a diferencia de las herramientas técnicas que se dirigen desde el exterior y hacia el objeto de la actividad en el que se quiere incidir, los signos son dirigidos desde el interior y hacia el sujeto de la actividad. Este movimiento desde el interior va dirigido a producir cambios en el comportamiento de uno mismo o de otros. De esta manera, y por su inclusión en una actividad en particular, un signo es capaz de cambiar el proceso y la estructura de las funciones mentales necesarias para realizar una actividad.

Según Lantolf (2000) dentro del proceso de internalización tiene lugar la convergencia entre el pensamiento y los artefactos creados para la mediación cultural, especialmente los que están organizados lingüísticamente (conversaciones, metáforas, narraciones, poesía...). Para Lantolf (2000) al hablar de internalización hablamos del proceso por el cual las funciones mentales superiores llegan a su ser. De aquí se deriva que el origen de la conciencia reside fuera del ser de la persona y aparece realmente anclada en la actividad social.

La internalización pasa de ser una operación que tenía lugar en un plano exterior o social a ser una operación que tiene lugar en un plano interno o psicológico. No hemos de entender el proceso de internalización como una mera transferencia sino como un proceso transformativo, que reviste una serie de cambios en las estructuras y funciones que se interiorizan. No se trata de una transmisión de propiedades, estamos hablando del proceso de formación del mismo plano intrapsicológico (Vygotsky 1978).

Vygotsky entiende la internalización como un proceso por el que la persona se mueve de la realización de acciones concretas con la ayuda de artefactos materiales y de otras personas, a la realización de acciones mentalmente sin ninguna ayuda externa, aparentemente. Ahora bien, esto no quiere decir que la actividad mental esté libre de mediación. Existe apoyo, pero ahora se localiza internamente. Como se puede apreciar, ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se han realizado en un plano externo, pasan a realizarse en un plano interno. Se trata de un proceso de control de los signos que originariamente formaban parte de una actividad social.

Vygotsky (1978) reúne en tres puntos las transformaciones que tienen lugar en el transcurso de estos procesos descritos:

- Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a darse internamente.
- Un proceso interpersonal se transforma en uno intrapersonal.

- Esta transformación anterior es el resultado de una serie larga de procesos evolutivos. Dicho proceso sigue existiendo y cambiando como una forma de actividad externa a lo largo de un periodo de tiempo tras el cual se interioriza definitivamente.

Vygotsky (1978) denomina "apropiación" a la reconstrucción que las personas, a lo largo de su propio proceso de desarrollo histórico, van realizando de las distintas herramientas psicológicas. Según Vygotsky (1978), la persona a medida que va teniendo contactos con sus semejantes, va apropiándose de los elementos culturales de su entorno. Consecuentemente, el individuo no se va a adaptar a los fenómenos de su entorno, sino que los va a hacer suyos, se hace con ellos. De esta manera, se puede observar que mientras la adaptación requiere un proceso de modificación de las facultades y características del individuo por requerimiento del medio, la apropiación surge en la reconstrucción de facultades y formas de comportarse que se han ido desarrollando. La apropiación es un proceso activo de interacción entre los objetos y los individuos además de reconstrucción personal. En este proceso la persona puede recurrir a diversos lenguajes o interpretaciones de la misma situación y utilizar claves distintas para resolver los problemas. En cada momento las personas darán su significado a las situaciones en las que se vean involucradas y a su propia actividad en función de sus propias características personales, sus propias ideas, sus propios conocimientos, su propia experiencia, sus intereses, etc.

1.4.3. El discurso privado y el discurso interior

Lantolf y Appel (1994) afirman que la primera función que tiene el lenguaje es la comunicativa o interpersonal y sirve para establecer contacto social, para realizar interacciones sociales además de coordinar la conducta en encuentros sociales o actos conjuntos con otras personas. La función secundaria del habla, también denominada egocéntrica, es intrapersonal y cognitiva. Esta función se considera secundaria, no porque sea de menor importancia, sino porque ontogenéticamente ocurre más tarde y se deriva de la anterior.

El discurso privado o egocéntrico ha sido estudiado por numerosos investigadores a lo largo de los años y su función específica ha sido causa de grandes debates. Tal y como mencionan Lantolf y Appel (1994), uno de dichos estudiosos fue Piaget (1969), quien consideraba que el discurso privado no tiene ninguna función específica y únicamente constituye una fase ontogenética en la transición desde el discurso individual al social para luego desaparecer. Entiende que es un proceso que se da en los niños en su proceso de socialización y desaparece una vez que se entra en un estadio en el que la mente del niño ya se ha socializado.

Sin embargo, Vygotsky considera que el discurso egocéntrico tiene una función básica en el desarrollo y comportamiento de la actividad mental. Según Vygotsky (1986), este discurso no desaparece sino que se esconde en forma de pensamiento verbal o discurso interior, en forma elíptica. Al evolucionar del discurso privado al discurso interior, el discurso privado pierde su equivalencia estructural con el discurso social, que es su origen:

“In the beginning, egocentric speech is identical in structure with social speech, but in the process of transformation into inner speech it gradually becomes less complete and coherent as it becomes governed by an almost entirely predicative syntax”. (Vygotsky 1986:145)

Dicho de otra manera, el discurso privado tiene sus orígenes sociales en el discurso de otros pero adquiere una función privada o cognitiva. A medida que el desarrollo cognitivo sigue avanzando, el discurso privado se convierte en “subvocal” finalmente evolucionando hasta el discurso interior, o lenguaje que en su forma más profunda pierde sus propiedades formales y se condensa en significado puramente.

Siguiendo con la teoría de Vygotsky (1986), una vez que el discurso egocéntrico es convertido en discurso interior y se esconde, éste no tiene porque permanecer escondido permanentemente. Puede resurgir de nuevo como discurso privado cuando el individuo se encuentra una tarea que para él requiere dificultad. El discurso privado tiene una función estratégica; a mayor dificultad en la tarea mayor estructuración del discurso privado. Representa una exteriorización del orden interno por el cual el individuo procura recuperar el control de sus funciones cognitivas para poder afrontar la tarea con éxito.

Desde la perspectiva vygotskyana del crecimiento mental, ante situaciones difíciles, el adulto revierte a sus estrategias de conocimiento de niño para poder controlar la situación y ganar en auto-regulación. Frawley y Lantolf (1985) se refieren a esta cualidad dinámica de la actividad mental como el principio de acceso continuo.

Volviendo al concepto de discurso interior ya mencionado, cabe decir que tiene una larga trayectoria histórica en el ámbito de las ideas. Tal y como Arumí (2006) explica, ya Platón en su tiempo hablaba de la forma en que la persona se formaba la opinión y lo que él entendía que había una especie de conversación dentro de sí en silencio, no en voz alta ni dirigida a otra persona. Pero es al lingüista alemán Humboldt a quien se asigna el origen del término al referirse en sus estudios a una forma interior de discurso. De cualquier manera, Humboldt no llega a definirlo. Otros autores, entre ellos Vygotsky, lo definirán años más tarde y este último es considerado hoy en día como el principal autor sobre la teoría del discurso interior. Vygotsky rechaza las teorías dadas hasta entonces al verlas muy reduccionistas. Él interpreta que el discurso interior como una forma autónoma del discurso que permite el pensamiento verbal, pero que no es idéntica al pensamiento. Según Vygotsky “thought does not express itself in words, but rather realizes itself in them” (1978:251).

Tal y como asegura Guerrero (2005:29), Las distintas definiciones que se han dado de discurso interior incluyen tres elementos característicos:

- Es un discurso hablado, lo que no significa que sea un discurso que se pueda sentir. Se trata de la lengua en acción, no como abstracción.
- Es un discurso silencioso, no lo pueden sentir las personas que puedan estar con la persona que lo está experimentando.

- Es un discurso orientado hacia el yo por lo que sus objetivos no son públicos sino privados.

También surgen dos aspectos básicos. Por un lado el discurso interior tiene una función cognitiva, de pensamiento, y por otro tiene una función comunicativa, de diálogo con uno mismo. En cuanto al aspecto formal, Vygotsky (1986) señala tres características, no es audible, tiene una sintaxis abreviada y una semántica reducida.

Finalmente, recogemos las semejanzas y diferencias entre los dos tipos de discursos subrayadas por los distintos autores mencionados hasta el momento, en la siguiente tabla resumen:

Tabla 1.1: *Discurso privado vs. discurso interior*

Discurso privado	Discurso interior
Audible	Silencioso
Articulado abiertamente, carácter vocal	No articulado, carácter subvocal
Anterior al discurso interior	Posterior al discurso privado
Discurso abreviado	Discurso abreviado
Función auto-reguladora	Función auto-reguladora

1.4.4. **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**

La siguiente cuestión a considerar se trata de cómo puede una persona interiorizar los contenidos y las herramientas psicológicas de su cultura, cómo se da la transición de lo interpersonal a lo intrapersonal.

La "Zona de Desarrollo Próximo" (ZDP), concepto desarrollado por Vygotsky, responde a esta pregunta definiéndolo como una zona en la que se pone en marcha un sistema interactivo, una estructura de apoyo creada por otras personas y por las herramientas culturales apropiadas para una situación que permite al individuo ir más allá de sus competencias actuales (Cole, 1984; Newman, Griffin y Cole 1991). Vygotsky define el término de la siguiente manera: "The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (1978:86).

Tal y como comenta Lantolf (2000), para Vygotsky las funciones mentales superiores aparecen en dos momentos en el individuo. Primeramente en el plano "inter-mental", en el que el proceso se encuentra distribuido entre el individuo y otra persona o personas y/o artefactos culturales. Posteriormente en el plano "intra-mental", en el que la capacidad se realiza únicamente por el individuo mediante la mediación psicológica. Cabe recalcar la idea de que la ZDP no es un lugar físico localizado en tiempo y espacio, más bien se trata de una metáfora

para poder observar y entender cómo los medios utilizados en la mediación son adecuados e interiorizados. Sin embargo, el paso del nivel "inter-mental" al "intra-mental" marca el comienzo del control del niño sobre su propia conducta, dicho de otra manera auto-regulación. El papel del lenguaje, sobre el que volveremos más adelante, en el proceso de apropiación como primer artefacto cultural simbólico es crucial. De aquí Lantolf y Appel (1994) concluyen que el desarrollo cognitivo es cuestión del niño de manera individual adquiriendo control mediado simbólicamente, o regulando, los procesos estratégicos mentales.

Como observamos en la definición dada por Vygotsky (1978:86) la ZDP es la diferencia entre lo que una persona puede lograr al actuar sólo y lo que esa misma persona es capaz de llegar a realizar con el apoyo de otra persona y/o de un artefacto cultural. Además, cabe resaltar que no es la realización de una tarea específica en sí la que aparece como característica importante en la actividad interpersonal, sino el proceso cognitivo superior que surge como resultado de la interacción.

Partiendo de su definición, tenemos que tener también en cuenta cuáles son las características de la ZDP. De acuerdo con Werstch (1988), la ZDP no es propiedad del individuo en sí, ni del dominio interpsicológico, sino de ambos. Está determinada por el nivel de desarrollo del niño y las formas de instrucción implicadas en el desarrollo de la actividad. Las actividades educativas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje son las que, según lo expuesto, crean la zona de desarrollo próximo.

Así mismo, podemos afirmar que la ZDP no es una zona estática sino dinámica en la que cada paso constituye una construcción interactiva específica de dicho momento y, además, abre distintos caminos de evolución futuros. El "otro" más competente realiza acciones dirigidas a que el menos competente pueda hacer de forma compartida lo que no es capaz de realizarlo por sí solo. Así, en estas acciones, el otro más capacitado controla el centro de atención y mantiene los segmentos de la tarea en los que participa, siempre en un nivel de complejidad adecuado a las posibilidades del menos capacitado (Bruner, 1986).

Wood, Bruner y Ross (1976), siguiendo en la línea de trabajo de la ZDP, formula del concepto de "andamiaje" o "Scaffolding". Este término hace referencia también al carácter dinámico que hemos venido comentando hasta ahora. Este concepto sugiere que el apoyo eficaz que el "otro más capaz" proporciona al "menos capaz" es aquél que se ajusta a sus competencias en cada momento y que va variando a medida que éste puede tener más responsabilidad en la actividad. La respuesta tendrá una condición complementaria y es que deberá ser un apoyo ajustado pero de forma transitoria. La retirada de la ayuda y la cesión progresiva del control se irá dando, variablemente según su progreso en la tarea, aseguran el traspaso de responsabilidad del más al menos capaz. Este traspaso de responsabilidad es en sí el fin, la meta, de la actividad.

Cubero y Luque (2001) destacan otra característica: el rol activo de los aprendices y su importancia en el carácter dinámico de la ZDP. Estudios como el realizado por Newman, Griffin y Cole (1991) nos presentan la importancia de las distintas intervenciones de los participantes en el desarrollo de la actividad. Todas ellas, y

no sólo las de los más expertos, son fundamentales en el curso que toman las actividades. Todos los puntos de vista implicados en una ZDP son decisivos para su evolución. Esta cualidad está estrechamente relacionada con la naturaleza dinámica de la ZDP mencionada con anterioridad.

A modo de conclusión, podemos comentar que la transición desde la regulación por otro, o actividad inter-mental, a la auto-regulación, o actividad intra-mental, tiene lugar en la ZDP en la que el niño y el adulto (menos-más capaz) entablan un proceso dialógico en la que el adulto va guiando al niño hasta que éste es capaz, entiende la perspectiva del adulto con respecto a la tarea "as a result of behaving (under someone else's guidance) as if she/he understood it and of trying to create a coherent account of the relationship between speech and action" (Wertsch, 1979:21). Finalmente el niño asume su responsabilidad y control de su propia actividad conscientemente.

1.5. Los principios vygotskyanos y la autonomía del aprendizaje aplicado a la adquisición de segundas lenguas

Los puntos desarrollados en el apartado anterior son importantes a la hora de adquirir segundas lenguas. Al situarnos ante una clase cualquiera e intentar explicar lo que ocurre en ella en cuanto a la actividad docente, todavía hoy en día aparecen presupuestos del tipo: "hay un profesor en control de lo que acontece en el aula"; "alumnos a los que hay que enseñarles algo para que lo puedan aprender", "los alumnos aprenden mediante la asistencia a clase, la lectura de libros...", "existe algo que es el objeto de aprendizaje/enseñanza que ha de ser transmitido por el profesor mediante clases magistrales" (Tort-Moloney, 1997).

No obstante, a la hora de hablar de la adquisición de segundas lenguas parece que las afirmaciones realizadas anteriormente se sostienen firmemente. Existe una lengua que ha de ser aprendida; el profesor realiza su trabajo utilizando los medios de los que dispone, según la práctica establecida o la tendencia en boga (gramática-traducción, métodos audio linguales, enfoques comunicativos). Hoy en día todavía está muy extendida la creencia de que una lengua se enseña/aprende utilizando el método adecuado y trabajándola lo suficiente. Pero la realidad ante la que nos enfrentamos es otra. Como asevera Tort-Moloney (1997:1), "nadie aprende lo que se enseña, y nadie enseña lo que se aprende". A pesar de todo se aprende. La diferencia existente entre lo que se pretende realizar y lo que realmente se consigue es especialmente tangible en el aula de Segundas Lenguas.

Así, en el aula de Segundas Lenguas, la clave para aplicar el modelo de Vygotsky y poder llegar a lograr los objetivos planteados en el proceso de enseñanza/aprendizaje, parte de la necesidad de reconocer el papel central de la autonomía del aprendiz y del profesor. Dentro de este modelo tienen una importancia crucial los conceptos de internalización y mediación del conocimiento para el desarrollo de la autonomía tanto del aprendiz como del profesor dentro del aula de segundas lenguas. En este apartado seguiremos la definición dada por

Tort-Moloney (1997:3) de autonomía “the state of being liberated within the learning process from obstacles which could operate inside or outside the learning process to significantly and unnecessarily retard the ability to impart understanding”.

Dentro de la teoría desarrollada por Vygotsky (1986), observamos que lo que nos hace únicos respecto al resto de los seres es nuestra capacidad para poder desarrollar las funciones mentales superiores, así como las elementales, que dependen de la convergencia de dos capacidades muy diferentes genéticamente a una edad muy temprana, como son el pensamiento y el habla. Una vez que estas dos capacidades se han fusionado, el habla juega un papel muy importante a la hora de centrar nuestro pensamiento en la realización de una tarea. Piaget (1923) denomina a este habla discurso egocéntrico tiene un papel fundamental en el proceso de socialización y cognición. Esta idea de Piaget permite a Vygotsky profundizar e identificar la doble naturaleza del discurso como una herramienta para la interacción y la intra-acción. Para él la dialéctica entre pensamiento y discurso discurre de la interacción social a la internalización. Argumenta que el discurso egocéntrico es interiorizado y se convierte en discurso interno, que la persona adulta desarrolla llegando a entrar en conversación consigo misma. Así, en la persona adulta, el discurso interno sigue teniendo una función de asimilación cognitiva y apropiación.

Consecuentemente, se aprecia la lengua como el producto de un diálogo comunicativo conceptual entre el adulto y el niño que precede al diálogo verbal. La interacción con el adulto sirve de marco referencial en el que los mecanismos asociados al discurso interno se engarzan. Aquí surge un sistema de doble andamiaje, interpersonal e intrapersonal, unido al concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP).

Tal y como asegura Tort-Moloney (1997), en la perspectiva interactiva sobre la cognición aparece como eje central el desarrollo psicológico del andamiaje. A través del andamiaje se podrá dar un traspaso de responsabilidad, comprensión y habilidades entre el niño y la persona más capaz. Esto se realizará a un ritmo adecuado al desarrollo de la autonomía de aprendizaje con respecto a la habilidad que se está trabajando. Wood, Bruner y Ross (1976) identifican seis funciones que el tutor realiza para facilitar la actuación del niño: estimulación del interés del niño en la tarea; simplificación de la tarea; mantenimiento del objetivo; señalización de elementos críticos o discrepancias entre lo realizado y la solución ideal; control del grado de frustración y riesgo al resolver la tarea; demostración de una versión ideal de la tarea a realizar.

Este andamiaje lleva a conseguir un avance en las actividades compartidas a través de la implicación y el aprendizaje ocurre a través de la realización. El progreso a través de la ZDP tiene lugar cuando el niño siente la actividad como un desafío bajo la supervisión de otro más capaz. El “otro más capaz” será quien ratificará que la participación del niño en la actividad se da a un nivel seguro pero lo suficientemente desafiante.

Volviendo a argumentos expuestos al comienzo de este apartado, y en términos vygotskyanos, la interfaz entre lo que puede ser aprendido y enseñado dentro del

aula constituye una zona de desarrollo próximo en la que las necesidades individuales del aprendiz son saciadas de forma interactiva. Si tomamos la definición de Little (1991) del término autonomía observamos la importancia subyacente del proceso de andamiaje en la adquisición de segundas lenguas (SLA):

Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts. (Little, 1991:4).

Para Little (1991) la importancia del proceso de andamiaje se mantendrá hasta que éste pueda ser retirado y sustituido por la internalización del conocimiento por el aprendiz:

The developmental learning that unimpaired small children undergo takes place in interaction with parents, brothers and sisters, grandparents, family friends, neighbours and so on. Education, whether institutionalised or not, is likewise an interactive, social process. For most of us, important learning experiences are likely to be remembered at least partly in terms of our relationship either with one or more other learners or with a teacher. What is more, our capacity for self-instruction probably develops out of our experience of learning in interaction with others: in order to teach ourselves, we must create an internal substitute for the interaction of home or classroom. (1991:5)

Así mismo, Dam (1995), como se verá en el capítulo 2 (Contexto teórico) referido a la autonomía del aprendizaje, profundiza en esta estructura de andamiaje creando un entorno de aprendizaje centrado en el aprendiz/profesor basado en:

- Cambio del centro de atención de la enseñanza al aprendizaje;
- Cambio en el papel del profesor;
- Cambio en el papel del aprendiz;
- El rol de la evaluación;
- Visión del aula de lenguas como un entorno rico para el aprendizaje.

Con estos cambios el proceso de aprendizaje se hace visible de forma que la autonomía del aprendizaje no es movida por las actividades sino por unos principios. No hay una serie de técnicas o tareas sino que las decisiones se toman conjuntamente con el profesor, dentro del grupo de trabajo, o consigo mismo. La palabra "responsabilidad" aparece recurrentemente en la literatura sobre la autonomía del aprendizaje. Este concepto encierra un principio que es

fundamental para poder realizar actividades significativas que lleven a elevar la competencia lingüística en la lengua objeto.

De esta manera, se intentará transmitir a los aprendices una situación lo suficientemente transparente como para que puedan ser conscientes de la conexión entre lo que realizan, cómo lo realizan, porqué lo realizan, y qué han aprendido. Little (1996), sostiene que la autonomía del aprendiz surge de la colaboración, de manera que la asunción de la responsabilidad del propio aprendizaje supone compartir la responsabilidad del aprendizaje de los otros.

En el ámbito de la autonomía del aprendizaje se utilizan distintas herramientas que ayudan a canalizar los aspectos mencionados hasta ahora. Así, los diarios, por ejemplo, intentan ser una forma de canalizar el discurso interno del aprendiz, que intenta facilitar la internalización de lo que se va aprendiendo. Otros elementos, como las planificaciones o evaluaciones, tanto individuales como grupales, ayudan en el desarrollo de la ZDP, en el proceso de regulación, y en sus funciones mentales superiores.

Los aprendices tienen la oportunidad de elegir entre una serie de acciones al enfrentarse a una situación de dificultad en su proceso de aprendizaje, lo que les lleva a implicarse personalmente en él. La situación les lleva a entrar en un diálogo consigo mismo, con el profesor, con sus compañeros o incluso con la situación del aula. Esta situación tiene lugar en el momento de estrés que Vygotsky (1986) identifica como el momento en el que el aprendiz busca el discurso externo para facilitar el aprendizaje.

Otro elemento fundamental dentro del aula de segundas lenguas "autónoma" es el trabajo en grupo. Tal y como afirma Tort-Moloney (1997), en este entorno el grupo es una parte integral del proceso de aprendizaje individual, no se trata de ser liderados por procesos de actividades grupales. El hecho de aprender del "par" se considera como una agente activo dentro del aprendizaje, ya que hace de capa en el andamiaje de cada aprendiz.

Podemos concluir con Little (1996) que el traspaso al aprendiz del control sobre el aprendizaje es algo más que un fenómeno psicológico. El estudiante deberá asumir gradualmente el control de forma que controle la interacción social, dando forma y fundamento al proceso de aprendizaje:

"... Gradual handing over of control to the learner – in other words, the deliberate fostering of learner autonomy – is not an option that the tutor may or may not adopt according to ideological preference: it is essential to the success of the tutoring process. [...] The handing over of control to the learner is more than a psychological phenomenon. In order to gain the psychological benefits of successful learning, the learner must gradually assume control of the social interaction that gives outward form and substance to the learning process". (1996:7)

Capítulo 2: Autonomía del aprendizaje

2.1. Introducción

2.2. Orígenes del concepto “autonomía de aprendizaje”

2.3. Definiciones del término “autonomía del aprendizaje”

2.4. Dificultades terminológicas en la delimitación del término “autonomía del aprendizaje”. Distinta terminología utilizada

2.5. Implicaciones derivadas del concepto de autonomía del aprendizaje

2. Autonomía del aprendizaje

2.1. *Introducción*

Este capítulo es una aproximación al concepto de autonomía del aprendizaje. Veremos cómo, lo que hasta hace unos años constituía cierta novedad, el fomento de la autonomía del aprendiz en diversas situaciones didácticas, se ha convertido en un factor indispensable en los enfoques pedagógicos actuales.

Este capítulo comienza situando el término en sus orígenes, para posteriormente definir qué es lo que se entiende por el concepto “autonomía del aprendizaje”. Para ello se revisan los estudios y definiciones aportadas por distintos autores, haciendo hincapié en los diversos aspectos en los que se ha ido profundizando a lo largo de la literatura. Además de aspectos distintos se verán distintas perspectivas propuestas por diversos expertos para realizar una aproximación al término.

Pero no todo termina con la definición del concepto. A lo largo de la literatura referente a la autonomía del aprendizaje nos encontramos que existe una complicación añadida, como es la gran variedad de términos que se han utilizado para referirse a lo mismo. En efecto, nos encontramos ante auto-instrucción, auto-dirección, instrucción individualizada, auto-gestión, aprender a aprender, individualización, por nombrar algunos de los términos más comunes. En este capítulo, intentaremos analizar lo que cada término implica y lo que puede aportar en cada caso.

Después de analizar tanto las definiciones como la terminología, daremos un paso más para ver qué implicaciones pedagógicas aparecen como consecuencia de la adopción de un enfoque metodológico fundamentado en la autonomía del aprendizaje. Partiendo de una visión más general que la que se tenía hasta la fecha del proceso de enseñanza/aprendizaje, el centro de atención deja de ser el profesor y se traslada hacia el aprendiz. Esto lleva consigo el desarrollo de la responsabilidad compartida ante el aprendizaje, así como nuevas formas de entender el papel del estudiante, el papel del profesor, el papel del feedback, las relaciones, la participación, entre otros. Estos aspectos son más específicos de contextos educativos formales, pero como ya veremos, las implicaciones también se extienden a otros contextos de aprendizaje que no se han tenido en cuenta hasta la fecha, contextos situados fuera de la instrucción formal en todos los ámbitos de la vida de la persona.

2.2. *Orígenes del concepto “autonomía del aprendizaje”*

Antes de empezar a definir el término autonomía del aprendizaje, creemos conveniente hacer una breve descripción de los orígenes del concepto. Según Gremmo y Riley (1995) a raíz de las agitaciones políticas que vive Europa en los

años 60 del siglo pasado, se intenta dar respuesta a los ideales y expectativas nuevas surgidas, así como a un giro ideológico que se está dando, por el que alejarse del consumismo y materialismo, pretendiendo poner un mayor énfasis en el valor de la experiencia personal, la calidad de vida, la libertad personal y los derechos de las minorías.

Holec (1981) recoge estas ideas y, en su proyecto para el Consejo de Europa, parte de la descripción social e ideológica de la que surgen las ideas sobre la autonomía del aprendizaje. Estas entran en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras a través del Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa, establecido en 1971. En estos comienzos se contemplaba la autonomía como el aprendizaje por el cual los objetivos, el progreso y la evaluación son determinados en todo momento por los propios estudiantes, ellos tienen la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje (auto-aprendizaje).

En la misma época, en Estados Unidos las investigaciones se centran en definir lo que se entiende por un “buen aprendiz de lenguas” (Rubin, 1975; Stern, 1975), demostrando que hay distintas maneras de lograr el aprendizaje de lenguas con éxito, así como características del buen aprendiz, desembocando en las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje.

Tras esto, y ya en los años 80, empieza a haber una inquietud respecto al cómo del desarrollo de la autonomía en cuanto a sus aspectos prácticos. Estas inquietudes tendrían como objeto proporcionar al estudiante estrategias y técnicas que le ayudaran al aprendizaje autónomo fuera del aula (lo que Benson (1997) vendrá a denominar autonomía técnica)

Benson (1996) ofrece una visión importante sobre los cambios que se han producido en el concepto de autonomía, pasando de una perspectiva denominada “situacional” centrada en las condiciones estructurales necesarias para la autonomía, a una perspectiva centrada en los aspectos psicológicos y que se concentra en la responsabilidad del aprendiz sobre su propio aprendizaje, responsabilidad individual. También destaca el cambio dado al pasar de un enfoque centrado en los objetivos y contenidos a otro centrado en los métodos.

2.3. Definición del término “autonomía del aprendizaje”

Una vez situado el origen del concepto de autonomía, pasaremos a continuación a analizar distintas definiciones dadas al término autonomía en el ámbito del aprendizaje, y más específicamente en el aprendizaje de lenguas.

Una de las primeras definiciones con la que nos encontramos, y que sirve de base para muchos autores, es la dada por Holec (1981:3). En su definición describe el término autonomía como la “habilidad de hacerse responsable del aprendizaje de cada uno”. Posteriormente ahonda en ella añadiendo que el

aprendiz autónomo afronta esa nueva responsabilidad siendo capaz de establecer sus propios objetivos de aprendizaje, definiendo cuáles van a ser los contenidos y progresión, monitorizando y evaluando en todo momento el progreso. El aprendiz decidirá sus objetivos a corto y a largo plazo, los materiales, métodos y tareas a realizar así como su organización, ejecución y criterios de evaluación de resultados y del proceso de aprendizaje. Holec aprecia que esta cualidad de hacerse cargo del aprendizaje de uno mismo no es algo innato a la persona. Es algo que se puede aprender de forma natural o de manera sistemática, de una manera inducida.

Little (1991) entiende la autonomía como la capacidad de distanciamiento, reflexión crítica, toma de decisiones, y acción independiente que presupone, pero también implica, que el aprendiz desarrollará un tipo de relación psicológica particular hacia el proceso y contenido de su aprendizaje. La capacidad de autonomía aparecerá reflejada en la forma en que el aprendiz aprende y en la forma en que transfiere lo que ha aprendido a contextos más amplios. En sus siguientes trabajos Little seguirá profundizando y más adelante complementa la definición dada por Holec incorporándole la dimensión psicológica.

Benson y Voller (1997), partiendo de la definición dada por Holec (1981), describen cinco formas o situaciones en las que el término autonomía se ha venido utilizando, en el contexto de aprendizaje de lenguas. Dichas situaciones recuerdan a las negaciones dadas por Little (1990) en lo que él define como lo que NO es autonomía del aprendizaje y que retomaremos más adelante.

Así, las situaciones descritas por Benson y Voller (1997) son las siguientes:

- Cuando el aprendiz se encuentra completamente solo ante el aprendizaje, enfrentándose él solo al estudio de la lengua, en este caso.
- Para referirse a una serie de habilidades relacionadas con el aprendizaje auto-dirigido, que pueden ser aprendidas y aplicadas en este tipo de aprendizaje.
- Para denominar una capacidad innata que ha sido reprimida por la educación institucional.
- Para describir la práctica del ejercicio de la responsabilidad, por parte del aprendiz, ante su propio aprendizaje.
- Para hacer referencia al derecho de los aprendices a decidir la dirección de su propio aprendizaje.

Tal y como se observará más adelante, el término "autonomía del aprendizaje" puede llegar a englobar todos y cada uno de los aspectos o situaciones descritas anteriormente, pero no sólo uno de ellos.

Además, Benson (1997) por su parte, sugiere la existencia de tres versiones principales de autonomía de aprendizaje dentro del ámbito del aprendizaje de lenguas: una versión técnica, otra psicológica y una tercera versión denominada política.

Estas tres versiones corresponden aproximadamente a tres grandes enfoques relativos al aprendizaje y el conocimiento dentro del ámbito de las ciencias sociales y las humanidades. Dichos enfoques son el positivismo, el constructivismo y la teoría crítica. Dicho esto, es necesario especificar también que aun cuando no son específicamente tratadas como tales teorías, ayudan en este caso a asociar los enfoques con los problemas de conocimiento y aprendizaje en este ámbito.

- En las versiones denominadas técnicas (positivistas) el concepto de autonomía se define como el acto de aprendizaje de una lengua fuera del marco de una institución educativa, añadiéndole el hecho de que ese aprendizaje se da sin la intervención del profesor. Así, se entiende "autonomía" con relación a situaciones en las que el aprendiz se ve obligado a hacerse cargo de su propio aprendizaje. De aquí surge a continuación la cuestión principal, cómo equipar a los aprendices con las habilidades y técnicas necesarias para poder enfrentarse y gestionar con éxito dichas situaciones cuando surjan.
- Las versiones psicológicas (constructivistas) definen "autonomía" como una capacidad, un conjunto de actitudes y habilidades, que permiten al aprendiz hacerse más responsable de su propio aprendizaje. En el ámbito de estas versiones el desarrollo de la autonomía es entendido como una transformación interna dentro del propio individuo. Dicha transformación puede venir apoyada pero no dependiente de una situación de fomento de la autonomía.
- Finalmente, para las versiones políticas (teoría crítica) "autonomía" supone lograr el control sobre los procesos y contenidos de aprendizaje, incidiendo tanto en el control individual como en el del contexto institucional en el que tiene lugar el aprendizaje. Los aprendices deberán llegar a controlar las estructuras que les lleven a dominar los aspectos claves que tienen una incidencia importante en su aprendizaje.

Tras analizar las distintas visiones, Benson (1997:25) concluye dando tres posibles definiciones a la hora de hablar de autonomía del aprendizaje en el ámbito del aprendizaje de lenguas:

"We are dealing with three basic definitions of autonomy in language learning:

1. Autonomy as the act of learning on one's own and the technical ability to do so;

2. Autonomy as the internal psychological capacity to self-direct one's own learning;
3. Autonomy as control over the content and processes of one's own learning."

Little (1999) considera que la base de la autonomía de aprendizaje está en la aceptación de la responsabilidad que el aprendiz adquirirá sobre su propio aprendizaje. El desarrollo de la autonomía de aprendizaje dependerá del ejercicio de esa responsabilidad que llevará al aprendiz a un constante esfuerzo por entender lo que está aprendiendo, por qué lo está aprendiendo, cómo lo está aprendiendo, para qué lo está aprendiendo y con qué grado de éxito. Así mismo, añade que el efecto de la autonomía de aprendizaje es retirar las barreras que tan fácilmente se erigen entre un contexto de educación formal y lo que es el contexto de aprendizaje más amplio en el que el aprendiz se encuentra inmerso, que es su vida en general. Según Little (1999) la autonomía es efectiva por tres razones. En primer lugar, los aprendices, sin querer realizan su propio aprendizaje. En segundo lugar, ya que esta condición se da, el aprendizaje será más eficaz cuando se es consciente de los objetivos y métodos propios de forma crítica. Por último, es mediante esa conciencia crítica que el aprendiz se siente capacitado para sobrepasar los límites de su contexto de aprendizaje.

Por otro lado, Little (1999) insiste en el hecho de que las distintas libertades conferidas por este enfoque nunca son absolutas, siempre aparecen limitadas y condicionadas. Las personas, por el mero hecho de ser seres sociales, nos encontramos en todo momento ante un equilibrio entre dependencia e independencia, tenemos la condición de ser interdependientes. Como hemos observado anteriormente, Aoki y Smith (1999) inciden en una de las concepciones a menudo asociada al término autonomía por el cual se interpreta que autonomía se asocia con individualismo. Nada menos cierto, el aprendiz no se desarrolla trabajando en solitario, necesita de su relación en grupo con otros aprendices y con el profesor para aprender con ellos y de ellos, en interacción e interdependencia.

De igual manera pero con anterioridad, Esch (1997) en su estudio experimental trata de confirmar que el compromiso de los aprendices de su propio aprendizaje de lenguas puede ser realizado con éxito dentro de un contexto institucional, mediante reuniones frecuentes y sin poner en riesgo la concepción de autonomía. Para ello en su estudio definirá tres requisitos indispensables por parte de cualquier institución que quiera llevar esto a cabo. Estos tres requisitos emergen del análisis de tres concepciones sobre el término autonomía. Los tres errores de concepto analizados por este autor son:

- *Reducción de la autonomía del aprendizaje a una serie de habilidades.* En este caso se niega radicalmente el contenido del propio concepto al limitarlo a ciertas habilidades que parece pueden ser adquiridas llevándonos a una "actitud autónoma".

- *Abandono de las cuestiones específicamente relativas al aprendizaje de lenguas.* A la hora de hablar de autonomía se tiende a generalizar de la misma manera en todas las áreas, pero en el aprendizaje de lenguas es más complejo ya que es la propia lengua la que vamos a utilizar para hablar y reflexionar sobre nuestro aprendizaje. Así, el hecho de ser más autónomo, pasa por ser consciente de las limitaciones que el propio uso de la lengua establece en nuestra visión sobre la lengua y su aprendizaje. De esta forma, el hecho de incidir en las cuestiones específicas del aprendizaje así como el profundizar en el proceso compartiendo con el resto de los aprendices la experiencia personal, llevará al aprendiz a realzar su conciencia sobre el aprendizaje de lenguas.
- *Aprendizaje de forma aislada, individualizada:* Según la autora la era de las nuevas tecnologías, aprendizaje a distancia y su desarrollo han llevado a una sobre generalización de pensar en el trabajo de esta forma aislada como sinónimo de ser “autónomo”, pero nada más lejos de las implicaciones de la autonomía del aprendizaje.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, la definición de Little (1995) complementa la dada por Holec incorporando a ésta última una dimensión psicológica. A partir de aquí, Benson (2001) afirma que la capacidad para asumir la responsabilidad del propio aprendizaje se describe en términos de control sobre los procesos cognitivos que participan en la autorregulación eficaz del aprendizaje.

Posteriormente Bobb Wolff (2001:3) fundamentándose en las definiciones dadas por Holec (1981) y Little (1990; 1991) define el término “autonomía” a través de cinco negativas. Ella asevera que dichas negaciones están basadas en concepciones erróneas acerca de lo que supone el término “autonomía”. Tanto Little como Bobb Wolf nos acercan al término desde lo que no es. Así nos encontramos con que:

- AUTONOMÍA no es sinónimo de ser autodidacta, es decir, no se ciñe al hecho de que el aprendiz “aprenda sin profesor”, aun cuando en gran medida todo aprendiz realiza una gran parte de su aprendizaje sin la intervención del profesor. No se trata de que el estudiante aprenda él solo, sin relacionarse con el resto de los aprendices. En el momento en el que el aprendiz reconoce que es capaz de aprender de sus compañeros, es entonces cuando su propio proceso de aprendizaje se transforma en un proceso más autónomo. Con frecuencia se ha venido a asimilar autonomía con individualización o diferenciación.
- AUTONOMÍA en el contexto escolar, dentro del aula, no supone una abdicación de responsabilidad por parte del profesor, no se trata de dejar que los aprendices se las arreglen por sí mismos, como puedan. No quiere decir que el profesor se desentiende de toda iniciativa ni de todo control, pero su función no será la misma que la que venía

ejerciendo hasta ahora. Así pues, no se puede equiparar autonomía con el aprendizaje independiente sin un profesor.

- AUTONOMÍA no es algo que los profesores hagan a los aprendices; no estamos hablando de un nuevo método de enseñanza, no se trata de una nueva metodología. Aoki y Smith (1999) también corroboran esta idea. Los aprendices necesitarán del estímulo del profesor, pero desde luego que no se trata de un cambio inmediato que los aprendices puedan realizar para desprenderse de la dependencia de los profesores; no es algo que se pueda programar en una serie de sesiones. Aoki y Smith ahondan en esta negación y reformulan tres concepciones erróneas (en cursiva) que frecuentemente han surgido en torno al término autonomía:
 - Error 1: *autonomía es una (nueva) metodología*. Hemos de reconocer que autonomía no es un enfoque aplicado a una forma particular de aprendizaje. Se trata, tal y como afirma Holec (1981) de un objetivo educativo.
 - Error 2: *autonomía implica individualismo*. En campos distintos del saber, se ha reivindicado el hecho de que autonomía no implica una independencia total. Aquí, Holec (1985:175) recalca que el hecho de asumir la responsabilidad del propio aprendizaje "can be done together with other learners ... or with outside help".
 - Error 3: *la legitimidad de la autonomía depende de consideraciones psicológicas/culturales*. Frecuentemente se ha descrito la decisión a favor o en contra del desarrollo de la autonomía de aprendizaje como inapropiada psicológica o culturalmente, cuando en realidad está basado en objeciones políticas. Según Benson (1996), hacerse con el control del aprendizaje de uno mismo, hacerse con esa responsabilidad, requiere un cambio en las estructuras de poder en las que se encuentran envueltas el profesor y el estudiante. Consecuentemente, en distintos contextos se ha argumentado que la autonomía de aprendizaje es un ideal occidental/liberal-democrático importado/impuesto y que es inapropiado en términos de estilos de aprendizaje (Aoki y Smith, 1999; Little, 1999).
- AUTONOMÍA no es una conducta única, fácil de describir. A menudo reconocemos al aprendiz autónomo por su conducta, pero no siempre se manifiesta de la misma manera. Dependerá mucho de las necesidades en cada momento, la evolución dentro de su propio aprendizaje, etc.
- AUTONOMÍA no es un estado constante que alcanzan los aprendices. Esta característica, altamente relacionada con la anterior, no puede ser garantizada una vez adquirida. Así pues, cuando un aprendiz desarrolla esta capacidad no quiere decir que va a mantenerla permanentemente.

Del mismo modo, se puede dar el caso de que un estudiante que sea altamente autónomo en un área no lo sea para nada en otra.

Por otro lado, Little (2008) hace un repaso de la evolución del concepto "autonomía" analizando su propia interpretación ahora desarrollada. En este caso describe su contribución como centrada en los procesos psicológicos del aprendizaje, adoptando una visión amplia del constructivismo, basándose en Piaget (1926) , Vygotsky (1978, 1986) y Bruner (1983) , quienes aseguran que autonomía es una característica y capacidad principalmente humana por la cual nos convertimos en seres autónomos porque somos autónomos. Partiendo de todo esto, entendemos lo que en un trabajo suyo anterior, Little (1997), propone. Podemos encontrar "autonomía" en cualquier forma de comportamiento humano:

"Human beings are autonomous in relation to a particular task when they are able to perform that task (1) without assistance, (2) beyond the immediate context in which they acquired the knowledge and skills on which successful task performance depends, and (3) flexibly, taking account of the special requirements of particular circumstances" (Little 1997:94).

Consecuentemente, la autonomía se convierte en objetivo de todo aprendizaje de desarrollo y en objetivo de aprendizaje formal, ya sea en contextos educativos formales o no.

Así mismo, Dam (1994) introduce la dimensión social al concepto de autonomía del aprendizaje. Para ello entiende el desarrollo de la autonomía del aprendiz como el desarrollo de su conciencia tanto como aprendiz como de su proceso de aprendizaje. Este proceso, según ella, sólo se podrá dar mediante el contacto y la cooperación entre aprendices y profesores por un lado, y aprendices entre sí por otro. De esta manera observamos que no es únicamente el profesor, sino que los aprendices también acuden al aula con conocimiento acerca de lo que tienen que aprender y cómo aprenderlo. En ambos casos:

"It is a question of taking small steps towards the shared responsibility for the teaching/learning situation. The aim is learner autonomy – learner autonomy is the only means possible" (Dam 1994:526).

Dam (1995:44) profundiza en esta línea:

"Learner autonomy is characterized by a readiness to take charge of one's own learning in the service of one's own needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person".

Dickinson (1982), por su parte, defiende que ser responsable de algo no quiere decir necesariamente asumirlo en su totalidad o asumirlo sin ayuda o consejo. Para Dickinson ser responsable es ser capaz, como aprendiz, de tomar decisiones sobre el tipo de ayuda necesaria, llegando a acuerdos con el profesor, quien facilitará el aprendizaje. Widdowson (1990) argumenta en la misma línea sobre la necesidad de que el aprendizaje de una lengua extranjera se realice bajo la orientación y ayuda del profesor requerida por el aprendiz.

Van Esch y St. John (2003) retoman esta idea de que la autonomía del aprendizaje se puede desarrollar en la medida que el control, gestión y responsabilidad sobre el aprendizaje va pasando del profesor al aprendiz. Con esto se hace hincapié en distintos aspectos característicos de la autonomía del aprendizaje, que hacen que se pueda llevar dicho traspaso. Estas características son:

- Marco de trabajo sólido creado por profesor y aprendiz. Dicho marco irá modificándose según las necesidades y progresos realizados.
- Deseo por parte del aprendiz de invertir tanto en el proceso como en el producto de aprendizaje, utilizando lo ya aprendido para redefinir sus objetivos en todo momento.
- Compromiso del aprendiz para consentir y llevar adelante acciones derivadas de sus obligaciones como aprendiz.

(Van Esch y St. John, 2003:17)

Estos aspectos permiten al estudiante desarrollar su autonomía según van consiguiendo más libertad, siendo más dueños de sus decisiones, elecciones y consecuencias que les llevarán a poder evaluar tanto el proceso como el producto final de su aprendizaje.

Según Benson y Voller (1997), el enfoque de autonomía de aprendizaje aparece como un enfoque centrado en el aprendiz, a la vez que anti-autoritario. Su implementación se halla caracterizada, con frecuencia, por ambigüedades que surgen de dos tensiones básicas: por un lado la tensión que surge entre la responsabilidad y la falta de limitaciones; y por otro lado la tensión creada entre lo individual y lo social.

En la misma línea Monereo (2001:12)¹ define:

"Autonomía no como independencia, sino como facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje".

Bajo su punto de vista esta definición es clave para entender la noción de autonomía de aprendizaje que él defiende.

¹ Cursiva en el original.

De aquí se desprende que la persona tiene capacidad para gobernarse a sí misma cuando se enfrenta a un aprendizaje. Esta facultad hace que nuestra propia mente sea capaz de discernir cuándo una información en concreto es totalmente nueva o ya la conoce; que sea capaz de realizar actividades tan intrínsecamente humanas como las de explicar, predecir, darnos cuenta... actividades que llevarán al aprendiz a la autorregulación de su proceso de aprendizaje y estudio en función de los objetivos a conseguir.

Sin embargo Hall y Beggs (1998) nos presentan una perspectiva distinta de la descrita hasta ahora. Estos autores critican la mayoría de las visiones anteriores por ser básicamente "asociales", es decir, les falta el elemento de hacer algo más con el conocimiento a parte de ser simplemente consumidores de lo que aprenden. Para ellos el elemento de interdependencia defendido por autores como Little o Holec únicamente aparece como elemento interno a la persona, como un estado de la mente individual. Ellos por su parte abogan por la interacción realmente existente y característica en el uso de la lengua. Hasta ahora no se da a los aprendices una oportunidad real de generar conocimiento.

Pennycook (1997) se hace eco de esta crítica. Asegura que aspectos relativos a la noción de autonomía se centran principalmente en un cambio actitudinal que viene o se da en los estudiantes como meros consumidores individuales de significados. Los aprendices no son libres de elegir todo lo que ellos quieren, sus elecciones, por ejemplo, aparecen restringidas por otras personas (creadores de materiales, centros de auto-aprendizaje,...).

"Promoting autonomy in language learning, therefore, needs to take into account the cultural contexts of the language learners, to open up spaces for those learners to deal differently with the world, to become authors of their own worlds. If language educators take up the notion of autonomy in language learning merely in terms of developing strategies for self-directed learning, or, in its most reductionist version, sending students to a self-access centre to study on their own, they may be denying their responsibilities as language educators to help students to find the cultural alternatives they deserve" (1997:53)

Por su parte, Sinclair (2000:7-12) establece una descripción del concepto de autonomía. Para ello se basan tanto en definiciones mencionadas hasta ahora en este trabajo, como en distintos trabajos de investigación y lo hacen en los siguientes términos:

- La autonomía es un constructo de capacidades.
- La autonomía implica voluntad por parte del aprendiz de hacerse responsable de su propio aprendizaje.
- Esta capacidad y voluntad de los aprendices de hacerse con esta responsabilidad no es necesariamente innata.
- La autonomía completa es un objetivo idealista.

- Existen distintos grados de autonomía.
- Los grados de autonomía son variables e inestables.
- La autonomía no se trata simplemente de poner a los aprendices en situaciones que les fuercen a ser independientes.
- El desarrollo de la autonomía requiere consciencia sobre el proceso de aprendizaje, requiere reflexión consciente y toma de decisiones.
- El fomento de la autonomía no consiste únicamente en la enseñanza de estrategias.
- La autonomía se puede dar tanto dentro como fuera del aula.
- La autonomía tiene una dimensión tanto social como individual.
- El fomento de la autonomía tiene una dimensión tanto política como psicológica.
- Las diferentes culturas dan una interpretación distinta al concepto de autonomía.

Jiménez Raya, Lamb y Viera (2007:1) definen autonomía en los siguientes términos: "the competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation". A la hora de ahondar en su definición parten de una serie de presupuestos que desarrollaremos a continuación. Algunos de esos presupuestos coinciden con varios de los dados en la definición dada por Sinclair (2000) y analizada más arriba.

Jiménez Raya, Lamb y Vieira (2007) observan autonomía de la siguiente manera:

- Es considerada una competencia: Bajo esta primera caracterización del término, se pretende ampliar la visión del término autonomía, ampliándolo a algo más que una habilidad al describirlo como una competencia. En el término competencia se engloban aspectos que engarzan en la responsabilidad, implicando la habilidad para utilizar el conocimiento, entendimiento, habilidades de pensamiento y habilidades auto-reguladoras para poder realizar un aprendizaje efectivo. Así, esta noción de competencia es capacitadora denotando connotaciones positivas e implicando el deseo y habilidad para crecer como persona y aprendiz.
- No es un concepto absoluto: autonomía no es concebida como algo que se tiene totalmente o no. Se considera como un continuum en el que se observan diversos grados de auto-gestión y auto-regulación que pueden ser desarrollados en distintos momentos así como aspectos del aprendizaje.

- Implica auto-determinación: La auto-determinación implica la promoción de las acciones de la persona con un nivel elevado de reflexión. A la hora de promocionar la autonomía se crean condiciones para el desarrollo de una motivación intrínseca, compromiso activo con el aprendizaje, poder del discurso, iniciativa y capacidad de decisión, auto-control, y persistencia en el aprendizaje.
- Implica responsabilidad social: En este aspecto conviene hacer hincapié en la dimensión social de la autonomía. Uno de los mitos ya comentados es el hecho de que la autonomía se desarrolla en soledad. Es vital ser conscientes del aspecto social de la autonomía. El desarrollo de la responsabilidad social entraña el ser consciente de las necesidades del grupo y las relaciones de interdependencia. Ser socialmente responsable significa utilizar esta conciencia para mejorar la habilidad del grupo para vivir y trabajar juntos. El desarrollo de este sentido de responsabilidad social requiere de una serie de habilidades sociales como son la comunicación, cooperación, negociación, resolución de problemas y perspectiva.
- Necesariamente implica concienciación crítica: aun cuando esta característica puede ser derivada de las descritas anteriormente, hace falta resaltar la idea de que tanto las personas como individuos como el grupo viven en contextos de poder y están sometidos a influencias ideológicas que pueden llevarles a formas no reales de autonomía. En dichos contextos, autonomía requiere de un desarrollo especial de la conciencia crítica hacia dichas influencias y una habilidad para poder resistirlas si fuera necesario.
- Denota un papel proactivo e interactivo: La autonomía del aprendizaje, como ya hemos apreciado, tiene un ámbito social que implica la habilidad de interactuar con otros y aprender de ellos, dando por hecho que el aprendizaje se da por la interacción con el otro. Esto refuerza la idea del interaccionismo social, que hace hincapié en la naturaleza dinámica de la interrelación entre profesores, aprendices y tareas.
- Es posible y deseable en ambientes educativos: En gran medida, cualquier contexto puede ser educativo siempre y cuando los aprendices puedan aprender en y de él. El desarrollo del grado de participación por parte del aprendiz en la construcción de ambientes educativos tendrá implicaciones directas en el desarrollo de la autonomía como una competencia para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Oxford (2003), partiendo de la propuesta realizada por Benson (1997), presenta un modelo teórico más sistemático y comprensible en el cual se integran cuatro perspectivas distintas. Por un lado está la perspectiva técnica, que se centra en la situación física; la perspectiva psicológica, que se centra en las características de los aprendices; una perspectiva socio-cultural centrada en

el aprendizaje mediado; y finalmente una perspectiva político-crítica centrada en ideologías, acceso y estructuras de poder. Así pues, Oxford abandona la visión de perspectiva única de autonomía, defendiendo un modelo integrador en el que las cuatro mencionadas anteriormente son interdependientes:

“No single perspective should be considered antithetical to any other perspective, although some theorists would have us believe that antagonism is inevitable” (Oxford 2003:90)

Martínez (2008) afirma que la autonomía del aprendizaje parece referirse al concepto de capacidad que integra distintas perspectivas que son interdependientes, las cuales reflejan una visión del proceso de aprendizaje constructivo, socio-interactivo y reflexivo.

En la investigación realizada por Martínez (2008) con futuros profesores acerca del concepto de autonomía y sus interpretaciones, se refleja que sus ideas no corresponden completamente con lo que las teorías objetivas sobre autonomía reflejan. Su concepción es muy limitada. Así, Martínez nos da cuenta de la aparente improvisación en la mayoría de los casos a la hora de definir autonomía de manera espontánea. Estas interpretaciones recuerdan varias de los errores de concepción reconocidos en la literatura revisada anteriormente (Little 1991, Esch 1996, Aoki y Smith 1999) por la cual autonomía es equiparada a:

- Individualización o diferenciación
- Aprendizaje independiente, sin un profesor
- Una nueva metodología
- Un absoluto.

Ellis y Sinclair (1989) ratifican que el hecho de ayudar a los estudiantes a hacerse responsables de su propio aprendizaje puede ser beneficioso para ellos, ya que:

- El aprendizaje puede ser más efectivo cuando son los propios aprendices los que toman las riendas de ese aprendizaje, ya que aprenderán cuando estén preparados para aprender.
- Aquellos aprendices que se responsabilicen de su aprendizaje seguirán aprendiendo incluso fuera del aula.
- Aquellos aprendices que sepan sobre el aprendizaje podrán transferir esos conocimientos y estrategias a otras áreas.

Las distintas visiones y definiciones analizadas hasta el momento nos llevarán a intuir una serie de cambios impulsados por la autonomía del aprendizaje. Pero de ellos hablaremos la sección 2.5 en este mismo capítulo.

2.4. Dificultades terminológicas en la delimitación del término “autonomía del aprendizaje”. Distinta terminología utilizada

Según las distintas interpretaciones vistas hasta el momento, podríamos aceptar que uno de los objetivos de la educación a principios del siglo XXI es el desarrollo de la autonomía del estudiante, con un cierto grado de acuerdo en cuanto a la necesidad de ser más independientes en cuanto a su forma de aprender, pensar y comportarse. Incluso, dentro del paradigma constructivista el proceso de aprendizaje en sí es percibido como autónomo, que requiere de la auto-regulación, reflexión y abstracción para poder construir las estructuras conceptuales necesarias en el conocimiento.

Así, y aun cuando este objetivo aparezca ampliamente consensuado, se trata principalmente del discurso metodológico en el ámbito de la enseñanza de lenguas el que aparece impregnado por la autonomía, más que la práctica en sí (Jiménez Raya, Lamb y Vieira 2007). Los citados autores apuntan a que son distintas razones las que generan tensiones que desembocan en esta situación:

- Tensiones entre responsabilidad-libertad y limitación-control en contextos institucionales en los que los sistemas educativos limitan las posibilidades de desarrollo de la autonomía.
- Dificultades a la hora de consensuar una definición práctica de autonomía.
- Dificultades a la hora de definir su función en el aula hoy en día y las formas de promocionarla, de impulsarla.
- Las políticas y prácticas dentro de la formación inicial (y posterior) del profesorado, quizás no cubran adecuadamente los temas referidos a autonomía.

Así pues, y como ya se ha especificado anteriormente, uno de los objetivos fundamentales de la educación hoy en día es el desarrollo de la autonomía, pero el término “autonomía” en sí ha desembocado en no pocas controversias entre distintos sectores (educadores, lingüistas, pedagogos) que han sido incapaces de acordar una única definición.

Esta indefinición nos ha llevado a diversas interpretaciones y nociones derivadas de dicha indefinición: “independence”, “self-regulation”, “self-management”, “self-direction”, “self-instruction”, “learner development”, “learning to learn” (Jiménez Raya, Lamb y Vieira, 2007:28).

Dickinson (1987) también habla de distintos términos “self-instruction”, “self-direction”, “self-access learning” e “individualized instruction” (“auto-instrucción”, “auto-dirección”, “aprendizaje por auto-acceso” e “instrucción

individualizada”) y los define de la siguiente manera en un intento de consensuar diversos aspectos:

- “Self-instruction refers to situations in which learners are working without the direct control of the teacher;
- Self-direction refers to situations in which learners accept responsibility for all the decisions concerned with learning but not necessarily for the implementation of those decisions;
- Self-access learning refers to situations in which learners make use of self-access teaching material or instructional technology that is made available to them;
- Individualized instruction refers to situations in which the learning process is adapted, either by the teacher or by the learner, to suit the specific characteristics of an individual learner”. (1987:11)

En los términos descritos se puede apreciar que la implicación requerida por parte del aprendiz o del profesor no va a ser igual. Igualmente, dicha implicación variará desde un control total por parte del aprendiz en cuanto a los objetivos y actividades de aprendizaje, a un control parcial por su parte, y a un control indirecto por parte del profesor en cuanto a métodos y materias por un lado, y lugar y ritmo de estudio por otro.

Por otro lado, Kumaravadivelu (2003), teniendo en cuenta cuál es el objetivo de la autonomía de aprendizaje, aprecia una doble perspectiva en la literatura actual. Una a la que él denomina perspectiva limitada (“narrow view”) y a la otra la designa como perspectiva amplia (“broad view”).

La perspectiva limitada tiene como objetivo capacitar al aprendiz a aprender a aprender. Según su punto de vista, esta es una perspectiva a corto plazo. Esta perspectiva tiene como foco principal el aprendizaje académico mediante la habilitación de estrategias. El fin en sí mismo es el aprendizaje académico, autonomía académica.

Por otro lado, la perspectiva amplia pretende como objetivo final que el estudiante aprenda a liberarse, teniendo un objetivo a más largo plazo, ampliando miras a otros aspectos y contextos en los que el aprendiz se mueve, una autonomía liberadora. Pretende crear pensadores críticos que puedan realizarse potencialmente como personas.

Esta doble vertiente no se corresponde para nada con el nivel académico de los estudiantes. Es decir, sería totalmente erróneo presuponer que la perspectiva ajustada (que fomenta la autonomía académica) es más adecuada para aprendices con nivel cognitivo bajo, y que la perspectiva amplia sería adecuada para aprendices ya más formados académicamente. Estudiantes en distintos niveles académicos se beneficiarán tanto de un énfasis en autonomía académica como de una autonomía liberadora, deberán darse las condiciones y

preparación adecuadas para ello (apoyo institucional, profesores y estudiantes deseosos de dejar y hacerse cargo de sus responsabilidades...).

2.5. Implicaciones derivadas del concepto de autonomía del aprendizaje

De las distintas perspectivas observadas hasta el momento, podemos deducir que la autonomía de aprendizaje implica la puesta en marcha de elementos que hasta este momento no se tenían en cuenta. Elementos como pueden ser: la toma de decisiones, la negociación profesor-aprendiz(s), la cooperación tanto entre iguales como entre profesor-aprendiz, la participación, las discusiones como parte de esa mencionada negociación y progreso en el aprendizaje.

Elementos como éstos nos llevarán a desarrollar una responsabilidad compartida tanto dentro del aula como a lo largo de los distintos momentos y espacios que conforman el proceso de aprendizaje. De esta manera observaremos que se dan distintos cambios dentro de la estructura actual de aprendizaje. Por nombrar algunos, cabe mencionar el cambio experimentado por el rol del profesor como por el del aprendiz. Otros elementos también experimentan cambios, de todos ellos hablaremos a continuación.

Implicaciones pedagógicas al asumir un enfoque metodológico fundamentado en la autonomía del aprendizaje

Como hemos visto en este mismo capítulo al hacer el recorrido histórico en torno al concepto de autonomía, no es algo nuevo, pero sí relativamente nuevo en el ámbito de la educación. En este ámbito la autonomía se ha introducido de forma explícita, como un nuevo objetivo a lograr.

Little (1997) afirma que toda persona es autónoma con relación a una tarea específica cuando es capaz de realizar dicha tarea sin ayuda; cuando es capaz de realizarla en otro contexto totalmente ajeno a aquél en el que adquirió el conocimiento y habilidades de las cuales depende la tarea para realizarla con éxito; cuando la persona es capaz de realizar la tarea de forma flexible, teniendo en cuenta las características y necesidades específicas de cada circunstancia en particular.

Así, tomando como referencia esa forma de entender lo que es ser una persona autónoma dada por Little (1997), se aprecia que la autonomía implica por un lado la capacidad de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas en el aula en contextos apropiados que van más allá del ámbito del aula. Por otro lado, también observamos la necesaria capacidad de mantener al día esos conocimientos y habilidades para poder responder a las demandas que nos vienen de los continuos cambios de circunstancias.

Tras esta explicitación de la autonomía como objetivo de aprendizaje en contextos formales, Little (1997) apunta como consecuencia el hecho de que su consecución es una cuestión de aprendizaje, así como del aprendizaje de cómo aprender (aprender a aprender). También la reflexión consciente aparecerá como un elemento crucial desde el comienzo, ya que todo aprendizaje formal es consecuencia una motivación intencionada.

Así, cuando hablamos de competencia en una segunda lengua, debemos partir del hecho de que el aprendizaje de una lengua tiene elementos comunes con otras asignaturas del curriculum, pero a la vez importantes diferencias. Es diferente porque, al contrario que en asignaturas como química, matemáticas o historia, el aprendizaje de una lengua se da espontánea e implícitamente, como resultado de una serie de procesos evolutivos que son totalmente inconscientes. Pero, por otro lado, es igual que otras asignaturas porque, al igual que éstas, también tiene sus propios conceptos científicos. Esta doble naturaleza del aprendizaje de segundas lenguas en contextos formales explica por qué el desarrollo de la autonomía de aprendizaje tiene dos objetivos distintos aun cuando inseparables en definitiva: autonomía en el uso de la lengua, autonomía en el aprendizaje de la lengua.

Esto también explica porqué el profesor puede intervenir en dos dominios de actuación distintos, pero así mismo inseparables. Ese apoyo deberá existir en los esfuerzos de sus aprendices a la hora de utilizar la lengua objeto, pero también deberá apoyar sus esfuerzos por controlar su aprendizaje.

Tal y como se ha descrito, si el desarrollo de la autonomía se establece como uno de los objetivos de la pedagogía de segundas lenguas, desde el principio será una de las características definitorias del proceso pedagógico. Esto implica que, desde el comienzo del proceso, los aprendices están completamente involucrados en la planificación, puesta en marcha, monitorización y evaluación del proceso pedagógico. La implementación con éxito de una pedagogía orientada a la autonomía de aprendizaje no es cuestión de seguir una serie de guías estrictamente, sino de responder apropiadamente a las necesidades de un determinado grupo de estudiantes en un contexto socio-cultural específico. Dicha respuesta necesariamente debe considerar los aspectos relacionados con estrategias, tutorización del aprendiz y diferencia cultural (véase por ejemplo Benson, 2001; Benson y Voller, 1997; Dam, 1995, 2000, 2001; Jiménez Raya, Lamb y Vieira, 2007; Little, 1991, 1997, 2000).

Una de las implicaciones que se desprende de todo esto es la necesidad de una responsabilidad compartida a la hora de afrontar el aprendizaje. Para ello es necesario crear un ambiente en el que los aprendices sean capaces de responsabilizarse de su propio aprendizaje por un lado, y que por otro estén deseando hacerlo. Este movimiento hacia un contexto de enseñanza-aprendizaje intermedio entre uno dirigido exclusivamente por el profesor y uno dirigido exclusivamente por el aprendiz llevará hacia esa co-responsabilidad. Un contexto intermedio entre las dos posibilidades mencionadas hará que la cooperación y la negociación tengan su espacio en el contexto de enseñanza-aprendizaje, como afirma Dam (1995).

Según ella, este enfoque implica un cambio en la forma de ver la enseñanza de segundas lenguas y su adquisición, apreciándose cinco diferencias principales:

- *Cambio en el foco de atención centrado en la enseñanza para centrarse en el aprendizaje:* pasaremos de centrarnos en la enseñanza a centrarnos en el aprendizaje. Este cambio implica que el “qué” y el “cómo” se aprende van a ser preocupaciones centrales tanto del profesor como del aprendiz.
- *Cambio en el rol del profesor:* El profesor en vez de enseñar una materia o secuencia predeterminada por él/ ella misma tendrá que tener en cuenta distintos aspectos. Así, se centrará en el aprendizaje y su proceso, en vez de centrarse en enseñar única y exclusivamente; estará abierto a las ideas y sugerencias de los aprendices; diseñará métodos de trabajo y formas para evaluar el progreso junto con los aprendices; actuará de consultor, así como de participante y coaprendiz en el proceso de aprendizaje.
- *Cambio en el rol del aprendiz:* El punto de partida esencial para crear un ambiente de aprendizaje autónomo está en las ideas que los aprendices tienen en con relación al aprendizaje de lenguas, así como sus competencias. Con este cambio de rol se pretende hacer conscientes a los aprendices de los distintos factores que contribuyen en el proceso de aprendizaje. Lo que se pide al aprendiz es que defina sus propios objetivos, que elija material relevante y actividades, y que evalúe el resultado de su aprendizaje.
- *El papel de la evaluación:* aspecto fundamental dentro del proceso de aprendizaje. La evaluación tendrá una doble función. Por un lado asegurarnos que el trabajo que se ha asumido es revisado y discutido, respondiendo a preguntas del tipo ¿qué estamos haciendo? ¿Por qué lo estamos haciendo? ¿Qué ha estado bien /mal? ¿Por qué?. Por otro lado la evaluación pretende establecer una base experimental y una concienciación que podrán ser utilizadas en un aprendizaje posterior, respondiendo a preguntas del tipo ¿Para qué se puede utilizar todo esto? ¿Cómo lo puedo mejorar en el futuro?.
- *Cambio en la visión del aula - el aula como un ambiente rico para el aprendizaje:* se ve el aula como un taller o un laboratorio en el que las cosas se investigan, se prueban; no se aprecia el aula como un ambiente artificial. Los aprendices son profesores y los profesores son aprendices; el proceso y el contenido son interdependientes.

Autores como Holec (1981) y Serrano (1993) también inciden en estos cambios, dándole un gran valor a la evaluación y su papel. Se une en todo momento el concepto de evaluación con el de las necesidades del aprendiz, así como el de sus objetivos. La evaluación es la operación que determina si los resultados obtenidos coinciden con los objetivos establecidos y, por tanto, si éstos se han alcanzado. Analizados los resultados, el aprendiz podrá ver si los objetivos

iniciales han sido correctamente definidos o incluso si sus propias necesidades han sido bien analizadas. Se entiende la evaluación como un elemento de ayuda, y no de censura, una contribución fundamental al proceso de aprendizaje y al desarrollo de la autonomía del aprendiz.

Más arriba hemos incidido en la importancia de que no existen dos aprendices que aprendan de igual forma. De la misma manera, tampoco hay dos profesores que afronten igual su tarea en el aula. El enfoque descrito anteriormente, sobre todo en lo referente a la toma de decisiones y a la negociación, puede resultar un tanto confuso a la hora de ponerlo en práctica. Dam y Gabrielsen (1988) sugieren un marco para la toma de decisiones conjunta. Este marco podría entenderse como el esquema básico para la organización y desarrollo de la actividad en el aula:

1. Profesor y aprendices discuten y deciden el objetivo a alcanzar en el próximo periodo de clases, así como la mejor forma de trabajar para alcanzar dichos objetivos.
2. Los aprendices eligen los materiales y deciden el método, organización del trabajo y distribución temporal (quién hace qué, con quién, dónde, etc.)
3. El profesor toma parte en el desarrollo del programa, analizándolo y apoyando al aprendiz.
4. El profesor transforma sus observaciones en sugerencias para la organización del período siguiente.
5. El profesor y los aprendices evalúan el trabajo realizado.
6. Cada aprendiz identifica su próximo objetivo.
7. Aprendices y profesor planifican el siguiente período.

Como sugiere Sturtridge (1997), los modelos de aprendizaje autónomos implican una reevaluación de los roles tanto del profesor como del aprendiz; así como de la relación entre ellos y la relación de ambos con las instituciones de aprendizaje. Estos roles y relaciones pueden ser complejas y no pueden ser reducidos a simples expectativas de conducta o distribución de poder. Para que los proyectos basados en enfoques de autonomía del aprendizaje funcionen será indispensable que tanto los aprendices como los profesores sepan quiénes son, qué pueden esperar el uno del otro respectivamente, así como cuáles son sus respectivas actitudes con relación al contexto de aprendizaje institucional y social en el que se encuentran.

Desde los distintos modelos de aprendizaje autónomos se intenta abarcar la diversidad no sólo de nivel que se da dentro de un mismo grupo de aprendices, sino también la diversidad de intereses, estilos y objetivos que tienen los aprendices (Linder, 1982).

Van Esch , Schalkwijk, Elsen y Setz (1999) inciden en este mismo punto, pero desde la perspectiva de la formación inicial del profesorado. Está claro que al poner en práctica un enfoque basado en la autonomía del aprendizaje el rol del profesor cambia:

- De dirigir a acompañar: el profesor no es el que dirige o lidera el proceso de aprendizaje, pasa a acompañar en dicho proceso, a tutorizar, aconsejar.
- De ejecutar a preparar: así mismo este cambio supondrá al profesor una mayor dedicación a la preparación, desarrollo y ajustes de tareas; consecuente mayor dedicación a la preparación y gestión de las clases.
- De una evaluación exclusiva del producto final a una evaluación tanto del producto como del proceso: el profesor dejará de estar preocupado única y exclusivamente de lo que los estudiantes deberán aprender, sino que también centrará su atención en cómo deberán aprenderlo, atendiendo a las estrategias de aprendizaje así como al enfoque necesario para la mejora de las distintas tareas.

Inciendo en estos tres cambios en el rol del profesor los autores aseveran "the teacher's role will not be less prominent but will definitely be different" (Van Esch , Schalkwijk, Elsen y Setz, 1999:28).

Según Monereo (2001), la autonomía del aprendizaje o "aprendizaje estratégico", denominación que él defiende como más precisa y menos dada a malentendidos, implica un cambio en el foco de aprendizaje, desembocando en la autorregulación.

La autorregulación en el ámbito de la didáctica despierta cada vez mayor interés y paulatinamente la autorregulación se ha convertido en un elemento integrante de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Arumí, 2006) .

Respecto a la autorregulación cabe señalar brevemente que Mayor, Suengas y González Marqués (1993) la definen como todo aprendizaje en el que los usuarios son participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. Al hablar de ser participantes activos se refieren a ser activos de forma metacognitiva, motivacional y conductual. En todo proceso que ocurre de esta forma, existe una retroalimentación informativa auto-orientada que permite el control de dicho proceso.

De esta definición se desprende que por un lado la conciencia y el control, y por otro la interacción son los pilares fundamentales de la auto-regulación. Toda actividad autorreguladora supone, en primer lugar, una toma de conciencia indiscutible, aun cuando esta concienciación puede darse a distintos niveles y su manifestación será también distinta, más en forma de auto-control o en forma de control ejecutivo (Mayor, Suengas y González Marqués 1993:58)

Por otro lado, Allal y Saada Robert (1992) consideran que los procesos de autorregulación pueden implicar diferentes grados de activación de la conciencia. Presentan la toma de conciencia en forma de continuum en el que existen cuatro grados distintos:

- Regulaciones implícitas, integradas en el funcionamiento cognitivo, sin conciencia del sujeto e inaccesibles.
- Regulaciones accesibles a la conciencia y explicitables si la tarea u otro elemento así lo demanda.
- Regulaciones explicitadas, sobre las cuales el sujeto opera con intencionalidad, en el habla.
- Regulaciones instrumentadas, que se apoyan en un soporte externo al pensamiento del sujeto. Este soporte puede estar constituido por el mismo aprendiz o por el profesor siempre y cuando no se apodere del instrumento.

Monereo (2001) afirma, en esta misma línea, que para poder llegar a la autorregulación es necesario dar un traspaso progresivo en el ejercicio del control que hasta ahora ha estado en el profesor, como hemos mencionado más arriba. Ahora se plantea que el control pase al estudiante para que sea él quien lo pueda utilizar autónomamente. Ese traspaso tendrá que darse no sólo en una dirección, es decir como si el profesor fuera el que da una serie de instrucciones a ejecutar.

El traspaso de control, la transferencia habrá de ser recalando la importancia de los momentos críticos de resolución; de las alternativas de decisión que existen en cada paso; de la justificación bien argumentada de porqué la solución adoptada parece, en un caso determinado, la mejor y en qué ocasiones hubieran sido preferibles las soluciones rechazadas.

De esta manera se camina desde un control externo y centrado en el profesor a una autorregulación interna por parte del aprendiz. Se da lugar a un control regulado por el propio aprendiz pero guiado, facilitado por el profesor, que asume su nuevo rol de facilitador (Monereo 2001).

Resumiendo, se puede definir la autonomía de una manera muy general, diciendo que se trata de la capacidad de asumir el control del aprendizaje de uno mismo. Por el contrario, no se habla de un método, sino de un enfoque, de una forma por la que el aprendiz se acerca al proceso de aprendizaje. Con esta idea, la autonomía se convierte en un objetivo deseable y legítimo en la formación en lenguas, destacando varios aspectos a su favor.

En primer lugar, la autonomía es asequible a todo el mundo aunque se hace única con cada aprendiz que es único y cada situación que también es única, basándose en la tendencia natural de todo aprendiz a responsabilizarse de su

propio proceso de aprendizaje (por ejemplo, Nunan, 1995; Barkhuizen, 1998; Ellis, 1994, Wenden, 1999; Little and Singleton, 1990).

Por otro lado, aquellos aprendices que carezcan de autonomía serán capaces de desarrollarla, siempre y cuando cuenten con las condiciones y preparación adecuadas. Esta idea nos lleva a reflexionar sobre la gran influencia en su desarrollo ejercida por la forma de organizar la práctica de la enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, Kelly, 1996; Nunan, 1997; Voller, Martyn y Pickard, 1999; Pemberton, Toogood, Ho y Lam, 2001).

Finalmente, se podría afirmar que la autonomía del aprendizaje es más efectiva que el aprendizaje no-autónomo, es decir, que el desarrollo de la autonomía implica un mejor aprendizaje de la lengua (por ejemplo, Dam & Legenhausen, 1996, 1999; Legenhausen, 2003; Zhoulín, 2007).

Capítulo 3: La conciencia lingüística y el conocimiento metacognitivo: Influencia y relación con la autonomía del aprendizaje

3.1. Introducción

3.2. Conciencia de la lengua

3.2.1. Revisión del concepto de conciencia lingüística: diversas tendencias

3.2.1.1. Tendencia pedagógica

3.2.1.2. Tendencia crítica

3.2.1.3. Tendencia psicolingüística

3.2.2. La conciencia lingüística y la enseñanza de lenguas (L1/L2)

3.3. Conciencia metacognitiva

3.3.1. Cognición y metacognición: evolución de un concepto

3.3.2. Conocimiento y estrategias cognitivas y metacognitivas

3.3.3. La metacognición en el aprendizaje de segundas lenguas / lenguas extranjeras

3.3.4. Relación entre metacognición y autorregulación

3.3.5. Relación entre metacognición y autonomía de aprendizaje

3.4. Las estrategias y la autonomía de aprendizaje

3.4.1. Definición de estrategias

3.4.2. Distintas propuestas de clasificaciones de estrategias

3.4.3. Investigaciones realizadas con relación a estrategias y autoaprendizaje

3. La conciencia lingüística y el conocimiento metacognitivo: Influencia y relación con la autonomía del aprendizaje

3.1. Introducción

Este capítulo pretende profundizar en diversos aspectos relacionados entre sí, como son la conciencia lingüística y el conocimiento metacognitivo, para pasar luego a ver cuál es su relación con la autonomía del aprendizaje.

El capítulo comienza con un análisis de la conciencia lingüística, qué se entiende por conciencia lingüística o conciencia acerca de la lengua y las distintas tendencias que existen en este ámbito. Posteriormente pasamos a analizar la importancia de la conciencia lingüística en el aprendizaje de lenguas, ya sean primeras o segundas lenguas, la incidencia que la conciencia lingüística tiene en el aprendizaje de lenguas.

Posteriormente se incide en la conciencia metacognitiva, ahondando en la evolución experimentada y en la diferenciación entre cognición y metacognición. Para ello se observa la evolución experimentada por el término, viendo su interpretación según diversas disciplinas, para llegar a la necesidad de explicar la diferencia entre el conocimiento y las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas. Cabe resaltar, que gran parte de los estudios realizados en este ámbito, tal y como menciona Wenden (1999, 2001) se quedan sobre todo en el aspecto teórico. Los estudios prácticos relacionados con el conocimiento metacognitivo de los aprendices se centran sobre todo en estudiantes de secundaria en contextos formales y en estudios prácticos realizados en el aula.

Siguiendo con el presente capítulo, se pasa a la relación existente entre la metacognición y la enseñanza de segundas lenguas, y entre ésta y la autorregulación y la autonomía del aprendizaje.

Finalmente, se reflexiona sobre la importancia que las distintas estrategias tienen sobre el enfoque basado en la autonomía del aprendizaje, partiendo de la definición dada por diversos autores y analizando diferentes propuestas de clasificación. En este apartado, se dedica una sección aparte a revisar determinadas investigaciones que se han realizado y merecen especial atención.

3.2. Conciencia acerca de la lengua

La conciencia acerca de la lengua (conocimiento sobre la lengua) se ha considerado como una herramienta importante, tanto para los aprendices de lenguas como en la formación específica de los formadores de lenguas. Su importancia, entre otros aspectos, radica en la comprensión de la estructura y las funciones de la lengua a la hora de poder asistir a los aprendices. Esa asistencia también será necesaria en la formación de habilidades y comprensión de la lengua. Estos aspectos son considerados tanto al hablar de lenguas

maternas, como de lenguas extranjeras o segundas lenguas, aun cuando puedan existir distintas connotaciones en cada caso.

A la hora de hablar de conciencia sobre la lengua, a lo largo de estos últimos años se ha venido utilizando distinta terminología en la literatura. Cots (2008) hace un repaso y propone el término KAL ("Knowledge About Language" conocimiento sobre la lengua) para abarcar términos como conciencia lingüística (language awareness), conocimiento metalingüístico (metalinguistic knowledge), concienciación (consciousness-raising), enfoque en la forma (focus on form) y conocimiento explícito (explicit knowledge).

Por otro lado, van Lier (1996:79) define el término (language awareness – LA) de la siguiente manera:

"LA is a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life" (Donmall 1985:7)

Esta definición nos servirá como punto de partida. A continuación veremos cuál ha sido su evolución y las dificultades que el tema plantea.

3.2.1. *Revisión del concepto de conciencia lingüística: diversas tendencias*

Los orígenes del movimiento sobre la conciencia lingüística pueden ser remontados a hace más de 25 años, hacia la década de los 70 en el siglo XX. Este movimiento surgió de la necesidad de reforzar el área de adquisición de la lengua a la vez que se intentaba solventar los problemas que la implementación del curriculum de lengua generaba (James y Garret 1992). Se observaba una insatisfacción en el profesorado causada por los bajos resultados obtenidos por los estudiantes, tanto en lo que respecta a lengua materna (en este caso inglés) como en lenguas extranjeras, en el ámbito de educación primaria y de educación secundaria. Este movimiento tuvo movimientos paralelos en lugares como Reino Unido, Estados Unidos u otros países de Europa, creándose foros de discusión y corrientes distintas, como veremos más adelante.

Dichas discusiones, inicialmente referidas a la adquisición de lengua materna, también afectaron a la adquisición de lenguas extranjeras. A raíz de aquellas, se sugirió la inclusión de la "conciencia lingüística" como nueva asignatura en el curriculum escolar. Se preveía que esto traería consigo una serie de beneficios. En primer lugar, se lograba la creación de un marco conceptual para aprendices y profesores en el que poder explorar y discutir temas relacionados con la lengua, tanto materna como extranjeras o minoritarias. Por otro lado, se creaba un foro en el que apreciar la diversidad lingüística además de confrontar los prejuicios ante las lenguas. Por último, se pretendía dar a los estudiantes la confianza de analizar y contrastar modelos formales de lengua, ampliando de esta forma su aptitud hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Este movimiento tiene lugar en el Reino Unido, pero, como se ha mencionado, se dan movimientos en Estados Unidos, paralelamente. Además, dentro de Europa surgen movimientos en Suiza, Holanda y Alemania. En estos últimos países sus orígenes se remontan hasta principios del siglo XX (Van Essen 1997).

Siguiendo a Cots (2008), podemos agrupar el movimiento en dos tendencias. Por un lado, una que se centra más en el aspecto pedagógico y la otra en el aspecto psicolingüístico. La tendencia pedagógica es considerada heredera del movimiento originado en los años 70 en el Reino Unido, cuyo objetivo primordial era insistir en la pedagogía de las lenguas, tratando la conciencia lingüística principalmente como conciencia acerca de las características lingüísticas y sociolingüísticas que dominan el uso de la lengua.

Dentro de esta misma tendencia, también denominada General Language Awareness (Kumaravadivelu 2003), aparece otra corriente que se conoce como Critical Language Awareness. Esta corriente trata la conciencia lingüística principalmente como conciencia de los factores sociales y políticos que dominan el uso de la lengua. Pretende combinar dos elementos: por un lado, el entendimiento del funcionamiento de la lengua como sistema y, por otro, el desarrollo de la habilidad y deseo de crítica de las bases ideológicas a la hora de elegir el lenguaje a utilizar.

La tendencia psicolingüística, aun cuando también aparece ligada al aspecto pedagógico, se sitúa más cercana al campo de la adquisición de segundas lenguas (SLA), con una orientación psicolingüística claramente centrada en el proceso de aprendizaje más que en el proceso de enseñanza. Little (1997), desde esta perspectiva, intenta definir el término conciencia lingüística, mostrándonos que se trata de un elemento indispensable, aunque variable, dentro de las cualidades psicolingüísticas de la persona. A veces se explicita y se verbaliza, otras no.

Little, además, subraya que al hablar de conciencia lingüística recogemos dos fenómenos cualitativamente distintos. Por un lado, hablamos de conciencia lingüística desde una perspectiva más psicolingüística. Aparece como una capacidad innata a la persona, que nos permite adquirir y procesar la lengua. Por otro lado, al hablar de conciencia lingüística desde una perspectiva más general, se entiende como conocimiento sobre la lengua que se imparte a los estudiantes a través de la escuela. Ambos fenómenos tienen lugar en la persona en sí, pero no son intercambiables, hay que fomentarlos, trabajarlos para así poder desarrollarlos. Los dos fenómenos podrán estar implicados en el proceso de aprendizaje de la lengua, así como en su uso.

Cada una de las tendencias descritas tiene su propio desarrollo que pasamos a describir a continuación.

3.2.1.1. Tendencia pedagógica

Dentro de esta tendencia el foco de atención se encuentra en las propiedades de la estructura de la lengua y su uso, básicamente en lo referido a las habilidades relacionadas con la lecto-escritura. En este aspecto apenas existen diferencias destacables entre el movimiento americano y el británico (Kumaravadivelu 2003).

Se definen seis principios metodológicos aplicables tanto a la educación primaria como la secundaria.

- Imposibilidad de volver al análisis descontextualizado de la frase.
- Construcción a partir de las propias habilidades y recursos del aprendiz.
- Existencia de una relación dialéctica entre aprender cómo utilizar una lengua y aprender sobre ella.
- Capacitación a los aprendices para descubrir las intenciones ideológicas que existen detrás del uso de la lengua.
- Introducción gradual del metalenguaje según las necesidades de los aprendices.
- Enfoque experimental y descubridor de la lengua.

Además de estos principios metodológicos, se describen cinco ámbitos en los que se centra esta tendencia:

- El ámbito afectivo: formando y desarrollando distintas actitudes, motivación y curiosidad.
- El ámbito social: impulsando armonía social en contextos multilingües y multiculturales.
- El ámbito de poder: capacitando a la persona para liberarse de la opresión y manipulación mediante el uso de la lengua.
- El ámbito cognitivo: desarrollando aptitudes lingüísticas e intelectuales, sobre todo relacionadas con el aprendizaje y uso de lenguas.
- El ámbito de actuación: mejorando realmente el nivel de conocimiento y uso de la lengua.

3.2.1.2. Tendencia crítica

La contribución principal de esta tendencia es la consideración de que además del tratamiento de la lengua dentro del aula, atendiendo a la precisión y corrección, ha de incorporarse un tercer elemento de análisis. Este tercer elemento es el contexto social. En él se consideran tanto la lengua como su uso:

- i. Como elementos modelados por y capaces de modelar las fuerzas sociales, y
- ii. Como elementos de construcción y respaldo de la identidad social.

Cots (2008) define el objetivo de esta corriente como contribuidora a la educación de ciudadanos críticos. Ciudadanos capaces de entender el uso de la lengua con relación a las reglas de exactitud y corrección, e interpelarlas, si así fuera necesario. En última instancia, esta tendencia pretende formar ciudadanos capaces de resistir y contrarrestar algunas prácticas de lengua, como puede ser, por ejemplo, el lenguaje que en determinadas ocasiones se utiliza en el ámbito de la política o de la publicidad.

Van Lier (1996) también describe esta corriente como totalmente enfrentada a temas de poder, control y manipulación que se realizan mediante el uso de la

lengua en nuestra sociedad. Asegura, así mismo, la importancia de los distintos procesos de lengua que afloran a través de esta tendencia. Los califica como procesos necesarios e importantes sobre los que reflexionar, sobre todo en el mundo de la educación.

“CLA promotes critical thought and democratic decision-making, and therefore should not push a political or ideological agenda that goes beyond clearly articulated basic human values”, (van Lier 1996:82).

3.2.1.3. *Tendencia psicolingüística*

Dentro de esta tendencia aparecen términos como “conocimiento explícito” (explicit knowledge), “instrucción formal” (formal instruction) o “enfoque en la forma” (focus on form). Según Long (1988), uno de los principios básicos de esta corriente establece que toda formación que centra la atención del aprendiz en determinadas características formales de la lengua tiene efectos positivos. Esto se dará indistintamente si se trata de una segunda lengua o de una lengua extranjera. Los efectos citados repercutirán tanto en la adquisición de la lengua como en el nivel de lengua alcanzado.

Teniendo en cuenta la práctica de un amplio sector del profesorado, parece que refuerza la idea de que el conocimiento explícito en lengua extranjera (L2) se considera un facilitador del conocimiento implícito de la misma, favoreciendo al aprendiz en diferentes ámbitos. Por un lado, le permite percatarse de determinadas características específicas desde el punto de vista formal del input, que de otra forma podrían pasar desapercibidas. Con esto permite reconocer el espacio existente entre su actuación y la actuación de otros hablantes más competentes en la lengua. Por otro lado, este conocimiento explícito en L2 facilita que el aprendiz monitorice su producción, ya sea con antelación (planificando o preparando la producción a realizar) o posteriormente (analizando o revisando la producción realizada).

Long (1991) presenta otro elemento relacionado con la transmisión del conocimiento sobre la lengua (KAL). Se trata de la controversia entre “focus on forms” vs. “focus on form” (podríamos traducirlo por “enfoque en las formas” vs “enfoque en la forma”). El primero se centra más en la selección de una serie de estructuras o formas que se incluyen dentro del programa a cubrir con los aprendices. Estas estructuras o formas se enseñan y evalúan de forma aislada, diferenciadamente. El segundo enfoque se caracteriza por la importancia que se le da al significado dentro de la actividad comunicativa. La actividad sólo se centrará en la forma cuando sea un requisito surgido de la necesidad del aprendiz para llevar adelante la actividad comunicativa.

Otros autores (Doughty y Williams 1998) también profundizan en la cuestión, pero se centran en el tema de si el “enfoque en la forma” debe ser un proceso planificado o ha de surgir de forma casual. En cualquiera de los casos, la presencia del “enfoque en la forma” en el aula de lenguas debería considerarse estrechamente junto con otros elementos pedagógicos como por ejemplo su

necesidad, su utilización planificada o a modo de compensación, las estructuras lingüísticas en las que centrarse, su duración, su lugar dentro del curriculum.

3.2.2. La conciencia lingüística y la enseñanza de lenguas (L1/L2)

Como consecuencia inmediata de la introducción del conocimiento sobre la lengua o la conciencia lingüística en el curriculum de lengua (tanto en L1 como en L2) surge el primero de los principios metodológicos descritos anteriormente: la imposibilidad de volver al análisis descontextualizado de la frase.

Este problema parece acentuarse en el caso de L2 ya que, aun cuando el enfoque comunicativo aparece como dominante en el aula, la presencia y el peso de la gramática es hoy en día todavía muy fuerte y se sitúa, a menudo, en el centro de la pedagogía, así como de los materiales utilizados por los profesores. En el caso de algunos profesores parece que el hecho de fomentar el conocimiento sobre la lengua o la conciencia lingüística se percibe como una vuelta a los paradigmas anteriores centrados en la gramática, gramática al nivel de frase o inferior. Este planteamiento actual debería integrarnos en el paradigma comunicativo, centrándonos en el enfoque en la forma.

Si reflexionamos sobre lo que ocurre dentro del aula, podemos tomar como referencia la experiencia que Leni Dam desarrolla desde su realidad dentro del aula, así como en su desempeño como in-service trainer. En su artículo de 1991 parte de la idea de que para poder llevar adelante un enfoque basado en la autonomía del aprendiz, tal y como ya se desarrolla en el capítulo sobre autonomía (capítulo 2, Contexto teórico), ha de darse un cambio en el rol del aprendiz y en el del profesor. Todavía hoy en día estamos más acostumbrados a ver clases centradas en el profesor. Esto hace que recaigan sobre el profesor todas las decisiones a tomar sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje..

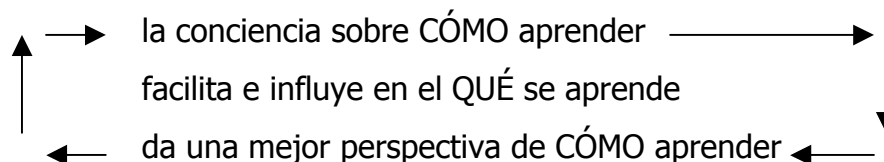
Sin embargo, y basándose en su investigación, Dam (1991) afirma que un cambio en dichos roles implica un crecimiento en distintos aspectos:

- Mayor crecimiento en la conciencia lingüística y en la conciencia sobre los factores que determinan el aprendizaje.
- Mayor conciencia de los procesos de aprendizaje y de los procesos sociales dentro del aula.
- Mayor concienciación de las posibilidades y responsabilidades personales dentro de dichos procesos.

Así mismo, Dam (1991) observa dos elementos fundamentales. Por un lado, la capacidad de los estudiantes de expresarse si se les pregunta y cuando se les pregunta. Por otro lado, la posibilidad de descubrir el desarrollo experimentado por los estudiantes a lo largo del tiempo. Aquí surge una influencia doble: del desarrollo cognitivo del estudiante, y del cambio de rol o atención experimentado por el profesor. Dam (1991) subraya en su estudio, y a través de las evaluaciones realizadas por los estudiantes, la concienciación general de los distintos elementos implicados en el proceso de aprendizaje. Dicha

concienciación permite que el estudiante planifique y haga uso de sus nuevas oportunidades de aprendizaje.

Esto fomenta: (i) la conciencia sobre los procesos de aprendizaje y los procesos sociales que se dan en el aula; (ii) la conciencia de las posibilidades y responsabilidades personales en ambos procesos. Teniendo esto en cuenta Dam (1991:197) establece el siguiente diagrama:



Desde su estudio, Dam (1991) concluye que a la hora de desarrollar la conciencia de aprendizaje es primordial que el profesor respete incondicionalmente los términos en que el aprendiz formula su conciencia y conceptos dentro del proceso de maduración. Así mismo, deberá respetar las condiciones en que este proceso tiene lugar.

Por otro lado, la relación existente entre multilingüismo y el conocimiento lingüístico aparece como un punto de interés. En este ámbito, Herdina y Jessner (2002) recomiendan, en el caso de multilingüismo secuencial, considerar la importancia de la formación en conciencia metalingüística para compensar la creciente inestabilidad del repertorio comunicativo del individuo. Esto puede considerarse como un claro apoyo a la presencia de la conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas, especialmente cuando se trata de aprendices que ya poseen más de una lengua (Cots, 2008).

3.3. **Conciencia metacognitiva**

Al hablar de conciencia metacognitiva estamos hablando de la conciencia de uno mismo y del conocimiento que el aprendiz tiene de su propio proceso de aprendizaje. Autores como Ellis (1999) observan que ésta es la clave para el éxito en el aprendizaje. A lo largo de los años se ha tendido a pensar que esta conciencia metacognitiva no se da en los niños, pero distintas investigaciones han demostrado que incluso niños relativamente jóvenes muestran cierto grado de conciencia metacognitiva y que puede ser desarrollada (Fox, 2001; Jacobs, 2004).

Igualmente, la experiencia dentro del aula ha mostrado que siempre y cuando se les dirija a través de las preguntas adecuadas y dándoles las oportunidades necesarias, los niños, además de desarrollar esta conciencia, son capaces de expresarse de manera significativa y razonadamente, con verdadero sentido (Ellis, 1999).

A menudo el término conciencia metacognitiva es definido como "conocimiento sobre el conocimiento" (Brown 1978) que aplicado a un contexto de aprendizaje de lenguas significa conocimiento sobre uno mismo como aprendiz. Dicho de otra manera se trata del conocimiento y auto-conciencia que un aprendiz tiene de su propio proceso de aprendizaje.

Profundizando en el término, Ellis (1999 y 2000), al hablar de conciencia metacognitiva, se centra sobre todo en los niños y en contextos de aprendizaje de lenguas, califica su definición como un término "paraguas" ya que incluye en ella otros elementos como son: la conciencia lingüística, conciencia cognitiva o conciencia de aprendizaje, conciencia social y conciencia cultural. También habla de la conciencia de los padres y otros miembros de la comunidad educativa, miembros que deberán entender lo que está pasando en el aula, o fuera de ella, y porqué.

Todos estos elementos se solapan en cierta medida, pero dentro del aula contribuyen al desarrollo en el aprendiz de: actitudes positivas, conciencia de sí mismo y confianza en sí mismo, bien sea niño o adulto.

El desarrollo de todos estos elementos se considera clave para el completo desarrollo de la persona y esencial para un aprendizaje eficaz. El aprendiz ha de ser claramente consciente de qué está haciendo, para qué lo está haciendo y cómo le puede ser de utilidad en el futuro, en su aprendizaje. Esto es aplicable, no sólo al contexto del aula, sino a todos aquellos contextos donde se desarrolla aprendizaje.

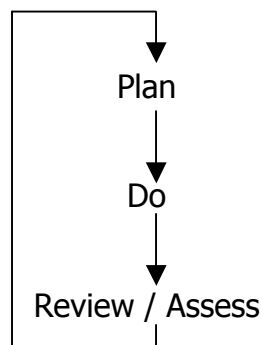
A continuación pasaremos a describir brevemente lo que Ellis (1999) entiende por cada uno de los elementos mencionados como componentes de la conciencia metacognitiva y su importancia:

- Al hablar de conciencia lingüística, el objetivo es estimular en el aprendiz el interés por la lengua, para que pueda desarrollar su entendimiento y conocimiento, lo mismo sea lengua materna que otra lengua extranjera o segunda lengua.
- Conciencia cognitiva o de aprendizaje: Ellis plantea como principal objetivo que el aprendiz sea capaz de entender porqué está aprendiendo una lengua extranjera, en este caso, en el contexto escolar. Aparte de lo que el estudiante pueda aprender dentro del aspecto lingüístico, es importante que se dé cuenta de los beneficios que le aporta personal, cognitiva, cultural, afectiva y socialmente.
- Cuando se incluye la conciencia social, se vuelve a los orígenes de la teoría sociocultural del aprendizaje, iniciada por Vygotsky y hoy en día desarrollada por autores como Lantolf y Thorne (2006) o Arumí (2006) entre otros. En este aspecto, lo que se quiere desarrollar y elevar a la conciencia es el hecho de que las funciones cognitivas superiores son interiorizadas a través de la interacción social, llevando al estudiante a aprender a interaccionar con otros, a trabajar en grupo, a compartir con otros, generando con todo ello actitudes positivas.
- La conciencia cultural tiene como objetivo que el niño, aprendiz, genere una actitud de apertura hacia el otro. Esta actitud le llevará a participar en actividades que le ayudarán a entender y descubrir, diferencias y semejanzas entre las personas y las distintas culturas, viéndolas como algo positivo y ampliando la perspectiva del mundo.
- La conciencia de los padres y de otros miembros de la comunidad educativa: se insiste en la importancia que tiene el hecho de que estos

miembros de la comunidad, que rodean al aprendiz, sean conscientes de lo que está ocurriendo en el proceso de aprendizaje y el porqué.

De esta manera, podemos afirmar que la importancia del desarrollo de la conciencia metacognitiva radica en el conocimiento necesario por parte de todo aprendiz de ser consciente de qué hace y porqué lo hace. Para ello, será necesario incorporar a la práctica actividades de reflexión. Este tipo de actividades llevarán a que el aprendiz pueda pensar en qué va a hacer y porqué. Se trata de actividades de experimentación a través de las cuales intentará lograr sus objetivos, y actividades de reflexión posterior que le ayudarán al aprendiz a mirar retrospectivamente el trabajo realizado. En esa exploración el estudiante analizará lo que se ha conseguido, si se ha conseguido, cómo se ha logrado y porqué, canalizándolo hacia una nueva reflexión de planificación.

Esto lo podemos resumir de la siguiente manera:



Este ciclo, como veremos en el capítulo 7 (Trabajo de campo), aparece totalmente integrado en la metodología implementada en la investigación desarrollada en el presente trabajo, dentro del enfoque de autonomía de aprendizaje. Este modelo ha influido enormemente la teoría sobre la autonomía en el aprendizaje de lenguas, sobre todo en los trabajos realizados por Kohonen (1992, 2000). Este modelo también se conoce como aprendizaje experiencial, basado en los trabajos realizados por Dewey, Kelly, Rogers y otros autores, es desarrollado por Kolb (1984) quien toma como centro de atención del aprendizaje la experiencia de aprendizaje inmediata del estudiante. Además considera el aprendizaje como un proceso cíclico que integra la experiencia inmediata, la reflexión, la conceptualización y la acción. La reflexión aparece como el vínculo entre la experiencia y la conceptualización o teorización.

Sinclair (1999) hace mención específica a la relación existente entre la conciencia metacognitiva y la autonomía. Como se desprende de las definiciones vistas en el capítulo 2 (Contexto teórico) referido a autonomía, y más específicamente en el caso de la autonomía aplicada al aprendizaje de lenguas, el aprendiz desarrolla la capacidad de tomar decisiones adecuadas sobre su aprendizaje. Es decir, sabe sobre su aprendizaje. Según Sinclair, esta capacidad de tomar las decisiones adecuadas tiene mucho que ver con una mayor profundización en el desarrollo de la conciencia metacognitiva en al

menos tres aspectos: El aprendiz mismo como aprendiz; el tema del que se trata (asignatura...); el proceso de aprendizaje.

3.3.1. Cognición y metacognición: Evolución de un concepto

Al intentar definir la "metacognición" partimos del hecho diferencial de los seres humanos: la capacidad de reflexión sobre nuestro comportamiento y sobre nuestros pensamientos. Esta capacidad es inherente a los seres humanos a diferencia del resto de animales. Esta capacidad nos permite explicitar nuestras ideas, podemos pensar en voz alta.

Este hecho ha sido aprovechado de distintas formas por prácticas sociales de diversa índole (filosofía, religión...). Pero el interés por la "metacognición" llega hoy en día hasta el ámbito de la psicopedagogía, que aporta un nuevo enfoque a la cuestión. Como explica Monereo (1995:74), no se trata únicamente de que el estudiante piense en voz alta de manera que el docente sea más consciente de lo que está ocurriendo y poder evaluarle. Lo que se pretende es que sea el propio estudiante el que sea consciente de lo que piensa y cómo lo piensa para que, a largo plazo, él mismo pueda analizarlo y modificarlo de manera autónoma según sus necesidades.

Se ha sugerido que la metacognición puede ser la clave del éxito para un aprendizaje satisfactorio en cualquier ámbito. Así mismo, parece que la diferencia entre aprendizaje eficaz e ineficaz radica en la conciencia existente sobre los distintos tipos de estrategias:

"Los aprendices más eficaces son conscientes de los procesos que hay alrededor de su propio aprendizaje, intentan utilizar estrategias idóneas y son capaces de reflexionar sobre estos aspectos del aprendizaje". (Arumí, 2006: 97).

Pero el término "conocimiento metacognitivo" o "metacognición" es un término que ha sido utilizado por distintas disciplinas y se ha definido de diversas maneras que analizaremos más adelante. La esencia de todas ellas es que la metacognición es el conocimiento y la regulación de la propia cognición y de los propios procesos mentales.

Tal y como se entiende hoy en día, la metacognición es fruto de una clara evolución histórica, alcanzando un nivel de conceptualización que integra las diferentes perspectivas desde las cuales se ha llevado a cabo su estudio.

De esta forma, cada disciplina ha intentado acotarlo a su estilo. Tal y como describe Monereo (1995:75-76), los filósofos de la mente hablan de introspección reflexiva (Churchland, 1994), los pedagogos hablan de reflexión en y sobre la acción (Schön, 1992), los conductual-cognitivistas plantean la metacognición desde la autoobservación (Bandura, 1989); los defensores del procesamiento de información proponen como control y monitorización cognitivos (Pressley, Borkowski, & Schneider, 1987); en el campo de la teoría sociocultural se expresan en términos de regulación intrapsicológica; y en el ámbito de la epistemología genética definen la metacognición desde la abstracción reflexiva (Piaget, 1974).

Martí (1995) menciona que la metacognición puede referirse a diversos aspectos:

- Por un lado está el conocimiento sobre los procesos cognitivos, dentro del cual se distinguen tres tipos de conocimientos: conocimientos sobre personas, conocimientos sobre tareas y conocimientos sobre estrategias.
- Por otro lado está el aspecto referido a la regulación de los procesos cognitivos (o actividad mental). En este caso se identifican tres procesos esenciales para dicha regulación: la planificación, el control y la evaluación de los resultados.

Estos dos rasgos (el conocimiento sobre los procesos cognitivos y la regulación de los procesos cognitivos o actividad mental) son complementarios e inseparables (Brown, Bransford, Ferrera, & Campione, 1983).

El primero se refiere al aspecto declarativo del conocimiento (saber qué... knowing what...) y ofrece a la persona una serie de datos sobre diferentes aspectos de la cognición (conocimientos sobre los procesos de lectura, de escritura, de memoria, de resolución de un problema matemático..). Según Brown (1987:68), esta información suele ser relativamente estable (lo que sé sobre la cognición no suele variar de una situación a otra), tematizable (podemos discutir y reflexionar con otros acerca de lo que sabemos sobre la cognición), a menudo falible (las ideas y creencias que tenemos sobre la cognición pueden ser equivocadas), y de desarrollo tardío (requiere que la persona considere como objeto de conocimiento los procesos cognitivos y que pueda reflexionar sobre ellos).

El segundo aspecto de la metacognición se refiere al aspecto procedimental del conocimiento (saber cómo... knowing how...) y permite a la persona encadenar de forma eficaz las acciones que le permiten realizar una tarea con éxito. De acuerdo con Brown (1987:68), estos procesos suelen ser relativamente inestables (muy dependientes del tipo de tarea), no necesariamente tematizables (la persona puede ser capaz de controlar y guiar sus propios procesos cognitivos sin ser capaz de describirlos o reflexionar sobre ellos) y relativamente independientes de la edad (niños de diferentes edades y adultos muestran todos ellos procesos de regulación). De todo esto constatamos la necesidad de especificar en cada caso a qué tipo de conocimientos o de procesos nos referimos cuando hablamos de metacognición.

Flavell, considerado precursor de la "metacognición" en psicología a raíz de diversos estudios sobre los procesos de la memoria, habla de metacognición como el conocimiento que regula cualquier aspecto de cualquier acción (Flavell 1981). El conocimiento tiene como objeto facilitar dicha regulación. En otras palabras, es el conocimiento sobre el conocimiento (Flavell, 1985). Brown et al. (1983), por su parte, afirman que la metacognición implica el conocimiento de la propia cognición así como la regulación de la actividad mental. Esto implica que el aprendiz ha de planificar su actividad mental antes de comenzar cualquier tarea; ha de observar si la actividad iniciada es efectiva; y finalmente ha de evaluar los resultados obtenidos.

Flavell (1985) destaca los siguientes aspectos esenciales de la actividad mental metacognitivamente madura:

- El conocimiento sobre los objetivos que se quieren adquirir a través del esfuerzo mental.
- La elección de estrategias para conseguirlo.
- La autoobservación de la ejecución para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas.
- La evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.

Pero el desarrollo de las teorías de Flavell y sus colaboradores se dan en una época en las que pasan desapercibidas en el ámbito educativo, en un momento en el que sus teorías probablemente estaban demasiado alejadas de las corrientes dominantes en el espectro educativo.

Otro ámbito de estudio de la metacognición es el centrado en la problemática planteada por las limitaciones de la persona a la hora de generalizar o transferir lo que ha aprendido a distintas situaciones. En este ámbito se presentan hipótesis según las cuales el uso de los recursos cognitivos propios no es espontáneo, sino que una vez que nos encontramos ante la necesidad de resolver una tarea concreta es cuando necesitamos activar los recursos cognitivos para elegir la estrategia más adecuada a la situación. Con el objetivo de probarlo, se introduce la enseñanza explícita de los métodos de autorregulación que permiten al sujeto el control y supervisión del uso de los propios recursos cognitivos. De esta forma, se llega a la dimensión de metacognición concebida como control de la cognición.

Las tres fases por las que han pasado históricamente los estudios sobre metacognición convergen y forman un constructo que según Campione, Brown y Connell (1989:102) abarca tres dimensiones:

- Conocimiento estable y consciente que la persona tiene sobre la cognición, sobre sí misma como aprendiz, sobre los recursos que tiene disponibles y sobre la estructura del conocimiento en los dominios en los que trabaja.
- La autorregulación, el control y la orquestación que hace el aprendiz de sus propias destrezas cognitivas.
- Habilidad para reflexionar tanto sobre el propio conocimiento como sobre sus procesos de dominio de este conocimiento.

A finales de los años 80 del siglo XX, se recupera el tema de la metacognición, con la entrada de los enfoques constructivistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Arumí (2006:99), tras el análisis de diversos investigadores, concluye que:

- Quedan delimitados los dos campos de estudio de la metacognición: el primero es una perspectiva primordialmente evolutiva, próxima a la definición de Flavell. En ella la metacognición se asimila al conocimiento general que el estudiante tiene sobre su cognición. El

segundo campo de estudio es una orientación educativa relacionada con la autorregulación que el aprendiz puede ejercer sobre sus operaciones mentales cuando realiza una tarea escolar.

- La metacognición hace referencia a una serie de operaciones cognitivas realizadas por un conjunto interiorizado de mecanismos que permiten recopilar, producir y evaluar información, así como también controlar y autorregular el funcionamiento intelectual propio.
- La metacognición es un constructo tridimensional que abarca: 1. conciencia; 2. supervisión, control y regulación; 3. evaluación de los procesos cognitivos propios.

Así, nos encontramos que a lo largo de los distintos estudios se han establecido distintos modelos de metacognición, pero ninguno ha intentado generar un modelo general y completo de la metacognición. El modelo de Flavell (1979, 1981), que como ya se ha mencionado es uno de los precursores en el estudio de la metacognición y su modelo es el de mayor influencia, se centra en la interacción entre cuatro componentes: los objetivos cognitivos, las experiencias metacognitivas, el conocimiento metacognitivo, y el uso de estrategias.

3.3.2. Conocimiento y estrategias cognitivas y metacognitivas

Hasta el momento, en los diferentes estudios sobre cognición y metacognición revisados hemos hablado de "el conocimiento de la cognición (conocimiento metacognitivo) y la regulación de los procesos cognitivos (estrategias metacognitivas)" (Arumí, 2006:103), es decir todas las definiciones incluyen los componentes conocimiento y estrategias. Pero, ¿qué es cognitivo y qué es metacognitivo? ¿Cuál es la diferencia entre una estrategia cognitiva y una estrategia metacognitiva?

Flavell (1979) afirma que conocimiento cognitivo y conocimiento metacognitivo vienen a ser lo mismo, radicando su diferencia únicamente en la utilización de la información. Livingston (1997) parte de la definición frecuentemente dada de metacognición: "thinking about thinking", para poder determinar lo que es cognitivo y lo que es metacognitivo. Las estrategias cognitivas se utilizan para que la persona pueda elegir un objetivo determinado, mientras que las estrategias metacognitivas se utilizan para cerciorarse realmente que el objetivo se ha logrado. Las experiencias metacognitivas siempre ocurren junto a las cognitivas, bien sea precediéndolas o posponiéndolas, ahora bien, las estrategias cognitivas y metacognitivas se pueden solapar, haciéndolas en ocasiones confusas, ya que no siempre se pueden distinguir o analizar por separado.

Jiménez Raya (1998) define el concepto de "aprender a aprender" como

"The procedure by which learners obtain insights about the learning process, about themselves, about effective learning strategies, and by which they develop positive attitudes towards language and language learning". (Jiménez Raya, 1998:14).

Más adelante, Jiménez Raya (2003) subraya la idea de que aprender a aprender se refiere al hecho de desarrollar la conciencia sobre los diversos aspectos relacionados con el aprendizaje (en este caso refiriéndose al aprendizaje de una lengua extranjera). A través de la formación en el aprendizaje, procuramos que el aprendiz adquiera una mayor comprensión de dicho proceso, mediante la adquisición de estrategias de aprendizaje apropiadas, y suscitando la motivación por el mismo. Los estudiantes son capaces de entender la naturaleza de su propio funcionamiento cognitivo, las razones para el éxito y el fracaso, y los procesos específicos resultantes. Autores como Feuerstein, Jensen, Hoffman y Rand (1985), Baker y Brown (1984) afirman que el papel del profesor en el pensamiento reflexivo sobre el aprendizaje es clave, y proponen tres componentes esenciales para la formación de habilidades cognitivas:

- Formación en el uso de estrategias específicas orientadas a resolver tareas.
- Formación en la "concienciación"; educación explícita referente al significado de estrategias y la variedad de su utilidad (conocimiento metacognitivo).
- Instrucción en cómo organizar, compaginar y prever la aplicación de dichas estrategias (estrategias metacognitivas).

De acuerdo con Jiménez Raya (2003:202), el conocimiento metacognitivo se refiere a las creencias que el individuo posee sobre sí mismo como aprendiz, sobre los requisitos de las diferentes tareas, y sobre el proceso de aprendizaje. Las acciones que el aprendiz lleva a cabo vienen guiadas por la visión que tiene sobre su propio proceso de aprendizaje en los siguientes aspectos: cómo aprende, qué implica el hecho de pensar y la naturaleza del conocimiento.

El intento de centrar la atención de forma explícita en el conocimiento metacognitivo relativo a estrategias contrasta con la gran cantidad de formación en estrategias existente. En dicha formación muy pocas veces se repara en informar sobre el cuándo, cómo y porqué utilizar las estrategias que se pretende enseñar.

Consecuentemente, parece necesario centrar la atención en aspectos clave en la metacognición y crear un sistema integral en el que pudieran incluirse los rasgos ya citados (el conocimiento sobre el cómo, cuándo y dónde utilizar determinadas estrategias), además del conocimiento sobre cómo las estrategias se interrelacionan entre sí; el conocimiento sobre cómo elegir, monitorizar y revisar estrategias; y el conocimiento general sobre estrategias (Pressley, Borkowski y O'sullivan 1984).

El mensaje fundamental de este tipo de formación es el siguiente: los aprendices serán capaces de desarrollar su aprendizaje si, al mismo tiempo que aprenden, son conscientes de su propio pensamiento, de forma que hablamos de un resultado además de un productor de desarrollo del conocimiento.

La utilización del término estrategia implica, según Oxford (1999), la realización de un movimiento consciente hacia la consecución de un objetivo. Este movimiento puede darse a través de acciones o actitudes específicas en el

aprendiz. La utilización de dichas estrategias ayudará al aprendiz en el camino a la autorregulación de sus aprendizajes.

Una estrategia de aprendizaje es una actividad utilizada por un aprendiz para incrementar su aprendizaje y superar sus limitaciones en su capacidad de procesamiento. Consecuentemente, las estrategias de aprendizaje son reconocidas como intensificadoras del proceso de aprendizaje cuando son utilizadas adecuadamente, allanando el camino hacia un aprendizaje independiente y auto-dirigido. Las estrategias de aprendizaje son importantes en el ámbito de la educación porque facilitan la identificación de diferencias entre los aprendices más efectivos de los que no lo son tanto. Esas diferencias se muestran mayoritariamente en la frecuencia de uso además de en la variedad de estrategias utilizadas. Así, Oxford et al. (1990) dicen:

“Though all language students use some kind of strategies, the more effective students use them more consciously, more purposefully, more appropriately, and more frequently than do less able students”. (Oxford et al., 1990:199)

Como mencionan Brown, et al. (1983), el conocimiento metacognitivo y las estrategias metacognitivas son dos elementos bien diferenciados que, si bien no pueden ser considerados similares ni intercambiables, forman parte del concepto más amplio que es la metacognición.

El conocimiento metacognitivo se refiere a la información que el aprendiz adquiere sobre su propio aprendizaje. Mientras que las estrategias metacognitivas son las habilidades generales a través de las cuales el aprendiz gestiona, dirige, regula y guía su propio aprendizaje, por medio de la planificación, monitorización y evaluación. (Wenden 1998:519; Wenden 1999:43).

Según Wenden (1998), la utilización de estas tres estrategias mencionadas, planificación, monitorización y evaluación, se conoce en la psicología cognitiva con el término de autorregulación, mientras que en la literatura referida a la autonomía del aprendizaje y en la referida a la educación de adultos se conoce como autodirección.

Distintos autores utilizan distinta terminología. Así como Flavell habla en términos de componentes metacognitivos, otros hablan de habilidades metacognitivas, llegando a formular distintas clasificaciones dentro de las habilidades metacognitivas. Weinstein y Mayer (1986) las desglosan de la siguiente manera:

- Planificación de la acción cognitiva, es decir, organización de las estrategias a utilizar para llegar a la consecución del objetivo.
- Concienciación del grado de consecución del objetivo y, en consecuencia, modificación del plan o estrategia implementado.
- Utilización de manera espontánea de los conocimientos previos.
- Accesibilidad a la información relevante para la realización y resolución del problema o tarea.

Kagan y Lang (1978), por otro lado, sitúan estas habilidades metacognitivas en las siguientes dimensiones:

- Supervisión: implica la capacidad de reflexión sobre las actividades que se están realizando así como la capacidad de examinar sus consecuencias.
- Regulación y control: al detectar un problema que hay que resolver.
- Conocimiento del conocimiento: Esto supone la existencia de una serie de procesos que permiten que la persona sea consciente de sus propios recursos intelectuales.

Chamot y O'Malley (1994:216) al realizar su propia clasificación de estrategias de aprendizaje afirman "students without metacognitive approaches are essentially learners without direction or opportunity to plan their learning, monitor their progress, or review their accomplishments and future learning directions".

Finalmente, tras analizar estudios de diversos autores, podemos concluir la conveniencia de la utilización de enfoques metacognitivos que puedan encaminar a los aprendices a la hora de planificar su aprendizaje, monitorizar su trabajo, revisando sus logros o fracasos y marcando nuevas líneas de aprendizaje.

3.3.3. La metacognición en el aprendizaje de segundas lenguas/ lenguas extranjeras

Desde la década de los 80 del siglo XX, los principales autores que escriben sobre el aprendizaje de segundas lenguas, al hacer referencia a las estrategias de aprendizaje y al aprendizaje autodirigido, identifican la necesidad de ayudar al aprendiz a reflexionar sobre sus creencias así como sobre su conocimiento acerca del aprendizaje. Es decir, se identifica la necesidad de ayudar al aprendiz a potenciar su conocimiento metacognitivo.

A través de la literatura observamos que diversos autores analizan la estrecha conexión existente entre metacognición, autonomía e intervención explícita del aprendiz en su aprendizaje.

Así, Wenden (1998:531) asegura la necesidad de que el profesor oriente al estudiante en su formación de lenguas hacia enfoques más reflexivos y autodirigidos, logrando ser más autónomos:

"Teachers should also aim to help language learners develop a more reflective and self-directed approach to learning their new language. For the greater part, language instructors will view their goal as the provision of instruction that facilitates the development of linguistic autonomy. However, learners also need guidance in improving and expanding their knowledge about learning so that they may also become more autonomous in their approach to the learning of their new language". (Wenden, 1998:531).

Distintas investigaciones destacan la gran influencia que puede tener sobre los resultados de aprendizaje la percepción que cada aprendiz tiene de su aprendizaje (Reid y Hresko, 1982; Weinert y Kluwe, 1987). Por otro lado investigadores como Rubin (1987), Wenden (1987a y 1993), Horwitz (1985) y Victori (1992) destacan la importancia de trabajar con los aprendices las actitudes y el conocimiento acerca del aprendizaje de una lengua. Esto ayuda al estudiante a tener un mayor conocimiento de su propio estilo de aprendizaje, preferencias, creencias y expectativas. Muchos investigadores y docentes, hoy en día, dan gran importancia al conocimiento sobre el aprendizaje y reivindican la introducción de este tipo de conocimiento en las tareas cuyo objetivo es ayudar al aprendiz de lenguas a "aprender a aprender".

Por último, cabe mencionar la existencia de otros estudios que han intentado demostrar el desarrollo y evolución experimentado por el conocimiento metacognitivo (por ejemplo, Enkvist, 1992; Hosenfeld, 1999; Shaw, 1998; White, 1999).

3.3.4. Relación entre metacognición y autorregulación

Para Flavell (1981, 1987), el desarrollo metacognitivo consiste en adquirir conocimientos sobre las variables referentes a las personas, las tareas y las estrategias que afectan al funcionamiento cognitivo o psicológico, por un lado. Por otro, se trata de la comprensión de las experiencias metacognitivas:

- Conocimiento sobre las variables referentes a la persona: se trata de la información que acumulamos los seres humanos como organismos cognitivos. Incluimos conocimientos propios del individuo o interpersonales sobre el comportamiento ante distintas tareas cognitivas, interpersonales, de comparación de rendimiento de diferentes personas y universales sobre características generales de los procesos cognitivos.
- Conocimiento sobre las variables referentes a la tarea: se trata de saber cómo la naturaleza de la información que gestionamos afecta y limita la forma de representarla y realizarla. El aprendiz ha de ser consciente de diversos aspectos al enfrentarse a una tarea determinada: el objetivo de la tarea, la naturaleza de la tarea y los requisitos necesarios para realizar la tarea (conocimientos necesarios, pasos y estrategias a aplicar y nivel de dificultad).
- Conocimiento de las variables referentes a las estrategias: implica el aprendizaje de habilidades o procedimientos que nos lleven a conseguir nuestros objetivos. Es primordial distinguir las estrategias cognitivas de las metacognitivas. La estrategia cognitiva nos permite alcanzar un objetivo cognitivo, mientras que la estrategia metacognitiva nos va a permitir escoger la estrategia cognitiva adecuada y controlar si se está consiguiendo el objetivo propuesto o no.
- Las experiencias metacognitivas: el desarrollo metacognitivo también implica la comprensión de las experiencias metacognitivas.

Como se ha mencionado, la metacognición implica una dualidad: la metacognición como conocimiento de las operaciones mentales y la metacognición como la autorregulación de estas operaciones. Ambos aspectos son complementarios e inseparables. Al hablar de metacognición, generalmente se hace énfasis en esta dualidad. En un principio se recalca más el aspecto cognitivo, que era el que se estudiaba. Hoy en día, sin embargo, la función autorreguladora va adquiriendo mayor relevancia ya que se ha demostrado que para conseguir el objetivo final, el aprendiz ha de saber qué quiere conseguir y cómo conseguirlo, para poder incidir posteriormente en los dos ámbitos de la metacognición. "Saber cómo" significa poseer estrategias de actuación adecuadas y eficaces (autorregulación). Consecuentemente, se deriva que enseñar a autorregular la actividad mental es lo mismo que enseñar estrategias de aprendizaje eficaces, alcanzando como desarrollo metacognitivo el saber aprender.

Vygotsky (1978) define la autorregulación como el proceso de planificación, guía y monitorización de la propia actitud y atención por parte del aprendiz. Añade, asimismo, que si el aprendiz va a controlar y dirigir su propio pensamiento, tendrá que ser consciente de ello. Vygotsky sostiene que el propósito de todo aprendizaje es llegar a desarrollar un aprendizaje individualizado, capaz de enfrentarse y solucionar problemas, y que sea auto-regulado.

Para ello es imprescindible la ayuda de los "otros" que son más capaces que nosotros mismos (ya sean profesores, padres, otros compañeros u otras personas) ya que con su ayuda, con su andamiaje, nuestro conocimiento irá incrementándose e irá desarrollándose.

Wenden (1998) parte de la idea de Flavell (1979) de que el conocimiento metacognitivo tiene una función muy importante en muchas de las actividades cognitivas relacionadas con el uso de la lengua, con la adquisición de la lengua, y con diversos tipos de auto-formación. El conocimiento metacognitivo se activa deliberadamente cuando la naturaleza de la tarea de aprendizaje requiere de pensamiento consciente y preciso, cuando se trata de una tarea nueva, o cuando el aprendizaje no ha sido correcto o completo. Sin embargo, también puede surgir de manera automática, evocado por determinadas claves en una situación de tarea específica. Así mismo Flavell (1979:907-8) indica "it may and probably does influence the course of the cognitive enterprise without itself entering into consciousness".

Distintos estudios analizados muestran que el conocimiento metacognitivo determina el enfoque que los estudiantes expertos utilizan ante el aprendizaje (Baker y Brown, 1984; Nickerson, Perkins y Smith, 1985; Wong, 1986; Garner, 1987); mejora los resultados de aprendizaje (Dickinson, 1995; Zimmerman, 1989; Zimmerman y Bandura, 1994), la comprensión de textos escritos (Brown, Armbruster y Baker, 1986; Schommer, 1990; Schommer, Crouse y Rodees, 1992), la conclusión de nuevos tipos de tareas de aprendizaje (Vann and Abraham, 1990); mejora el ratio de progreso en el aprendizaje (Victori y Lockart, 1995), y la calidad y velocidad del compromiso cognitivo (Pintrich, Marx y Boyle, 1993). Pero es de especial relevancia la influencia ejercida por el conocimiento metacognitivo en la auto-regulación del aprendizaje (planificación, monitorización y evaluación). Tal y como recogen diversos autores, se trata de

un requisito previo para la auto-regulación de los aprendices (por ejemplo, Butler y Winne, 1995; Baker y Brown, 1984), ayudándoles a convertirse en participantes activos de su propio proceso, en vez de receptores pasivos de determinada formación (Paris y Winograd, 1990), y proporcionándoles el conocimiento básico para poder realizar la planificación, monitorización y evaluación en la auto-regulación del aprendizaje (Perkins y Salomon, 1989). De acuerdo con Wenden (1998), los diversos estudios nos muestran la influencia que el conocimiento metacognitivo ejerce sobre los aspectos mencionados de la auto-regulación. Pero además, nos permiten percibir más claramente el papel de este tipo de conocimiento a la hora de analizar una tarea y transferir un conocimiento. Estos dos procesos aparecen implícitos en la planificación y monitorización del aprendizaje.

Resumiendo, podemos afirmar que la planificación, la guía y la monitorización, (aspectos que engloban la autorregulación para Vygotsky, y ya mencionadas), junto con la organización y la evaluación se encuentran entre las actitudes primordiales para el aprendizaje, que son frecuentemente llamadas estrategias metacognitivas de aprendizaje. Frecuentemente, también se conocen genéricamente con el término metacognición (Oxford, 1999).

3.3.5. Relación entre metacognición y autonomía del aprendizaje.

Para Wenden (2001), entre conocimiento metacognitivo y autorregulación existe una estrecha relación. Si admitimos esta relación, nos resultará más fácil entender lo que es la autonomía del aprendizaje, sobre todo con relación a cómo desarrollarla y aumentarla. Tal y como se analiza en el capítulo 2 (Contexto teórico) referido a la autonomía del aprendizaje, se trata de un potencial y un objetivo a los que todas las personas aspiramos en distintos ámbitos o en distintos momentos de nuestra vida.

Por otro lado, también se ha mencionado que, el conocimiento metacognitivo es la base de procesos como la planificación y la monitorización (control y evaluación de resultados), procesos ambos enmarcados dentro de la autorregulación. Si estas estrategias no contactan de la manera apropiada con una buena base de conocimiento, serán estrategias débiles (Perkins y Salomon, 1989). Igualmente, distintas investigaciones han demostrado que los aprendices que se auto-regulan se distinguen por su habilidad para utilizar el conocimiento metacognitivo de manera flexible (Brown, Campione y Day, 1981; Pressley, Borkowski, y Schneider, 1987). Estas investigaciones vienen a corroborar los resultados arrojados en otros estudios en segundas lenguas que demuestran la relación existente entre lo que los estudiantes saben sobre el aprendizaje de lenguas y el enfoque que adquieren ante una tarea específica (Benson y Lor, 1998; Elbaum, Berg y Dodd, 1993; Holec, 1987; Park, 1994; Wenden, 1987a; Yang, 1999).

De aquí, inferimos que el desarrollo del conocimiento metacognitivo es primordial a la hora de desarrollar el potencial de autonomía en el aprendiz. Tal y como Benson (2001) afirma, una de las características del aprendiz autónomo es la posesión y habilidad para aplicar el conocimiento metacognitivo. Igualmente, Sinclair, McGrath y Lamb (2000) afirman que el desarrollo de la

autonomía requiere, por parte del aprendiz, una concienciación y reflexión consciente acerca del propio proceso de aprendizaje, y lo que ello implica. Para poder lograrlo, el aprendiz deberá tomar control de su propio proceso cognitivo, deberá ser consciente de su proceso cognitivo, dando paso a la dimensión metacognitiva.

Podemos llegar a la conclusión de que el desarrollo de la autonomía del aprendizaje consiste principalmente en la formación de los aprendices en la adquisición de conocimiento sobre su propia cognición. Asimismo, han de ser capaces de regular su propia actividad mental durante su proceso de aprendizaje.

Así, el proceso de enseñanza no se ciñe únicamente a la transmisión de conocimientos o habilidades, sino que se trata de un proceso de acompañamiento, facilitación o ayuda al aprendiz para aprender a aprender. De esta manera, los aprendices, además de adquirir el conocimiento a través de la materia en cuestión, aprenderán a aprenderla, adquiriendo el conocimiento metacognitivo que incluye el conocimiento relativo a la tarea, conocimiento sobre sí mismos y conocimiento sobre estrategias de aprendizaje. Además, debemos recalcar la importancia adquirida por el proceso de concienciación del propio proceso de aprendizaje. Para que el aprendizaje sea lo más profundo posible, el aprendiz necesariamente ha de reflexionar sobre dicho proceso de aprendizaje. Este último factor que resulta ser medio y organización trascendental para el avance y la mejora en el aprendizaje (Zabala, 1999).

3.4. *Las estrategias y la autonomía del aprendizaje*

3.4.1. *Definición de estrategias*

A la hora de hablar de estrategias, podemos partir de tres concepciones generales provenientes de diversas tendencias dominantes en la investigación de estrategias. Por un lado, se asume que las estrategias son conscientes y explícitas. Por otro lado, y basada en la premisa anterior, se afirma que las estrategias pueden ser enseñadas como una habilidad más dentro del aula de lenguas. Por último, se asegura también que una buena enseñanza de estrategias desembocará en la autonomía del aprendizaje.

Little (2000) defiende la importancia de las estrategias para poder entender la autonomía de aprendizaje, argumentando que el control estratégico en el aprendizaje y uso de lenguas es uno de los componentes primordiales en la autonomía. Pero fundamentándose en la perspectiva holística del aprendiz en su concepción de autonomía, prefiere hablar desde otra posición distinta a la tradicional al hablar de estrategias. De esta manera, insiste en aspectos como que las estrategias no tienen porqué ser explícitas ni conscientes; tampoco son totalmente enseñables, tan sólo pueden serlo en unos aspectos muy limitados; y por último asegura que no son todo lo que supone la autonomía del aprendizaje.

Recogiendo lo comentado anteriormente en este mismo capítulo, recordamos que para Oxford (1999) el término estrategia implica el movimiento consciente hacia un objetivo, mientras que las estrategias de aprendizaje las define como acciones, actitudes, pasos, técnicas... específicas que llevan al aprendiz a ampliar su aprendizaje. Así, uno de los objetivos de las estrategias de aprendizaje de lenguas será capacitar al aprendiz para alcanzar tareas de aprendizaje individuales, mientras que el mayor de los objetivos será proporcionarle el nivel de lengua adecuado de forma que el estudiante sea capaz de utilizarla en cualquier situación, incluso fuera del aula.

Así mismo, Wenden (1987b:7) en una breve revisión literaria del término estrategia, refleja la dificultad hallada para su definición, ya que nos encontramos con referencias como "técnica, táctica, planes potencialmente conscientes, operaciones utilizadas conscientemente, estrategias de procesamiento de la lengua, habilidades de aprendizaje, habilidades básicas, habilidades funcionales, habilidades cognitivas, procedimientos para resolución de problemas..." que dificultan su definición. Para ella al hablar de estrategias existen seis criterios generales a tener en cuenta que parecen caracterizar las actitudes de aprendizaje:

- Las estrategias se refieren a acciones o técnicas específicas, no a características que describen el enfoque utilizado por el aprendiz en su aprendizaje.
- Algunas de estas acciones son observables y otras no lo son.
- Las estrategias aparecen orientadas a un problema. Los aprendices las utilizan como respuesta a una necesidad, de manera que facilite la adquisición, almacenamiento, recuperación o uso de la información.
- Bajo una interpretación extensa, las estrategias se utilizarán para hablar de actitudes hacia la adquisición de la lengua que contribuyen tanto directamente como indirectamente al aprendizaje (que realiza el aprendiz para controlar o transformar el conocimiento nuevo o para recuperarlo o utilizarlo, así como para crear oportunidades de aprendizaje y utilización del limitado repertorio de lengua que pueda poseer).
- Se puede recurrir a las estrategias de manera consciente.
- Las estrategias son actitudes susceptibles de cambios, pueden ser modificables, rechazadas, y aprendidas.

Cohen (1988:4), por su parte, define las estrategias de aprendizaje como "learning processes which are consciously selected by the learner" haciendo especial hincapié en el elemento de la elección, que es lo que dará a una estrategia su carácter especial. También las define como movimientos de los que el aprendiz es parcialmente consciente, aun cuando no se les preste toda la atención requerida. De ahí deriva su especial conexión con la noción de conciencia a la hora de definir las estrategias de aprendizaje. Cohen asegura "in my view, the element of consciousness is what distinguishes strategies from those processes that are not strategic" (1998:4) a pesar de todo, es consciente

de la controversia y dificultad que la definición del término entraña, como hemos podido observarlo a través de otros autores.

3.4.2. Distintas propuestas de clasificaciones de estrategias

A través de distintas investigaciones se han ido elaborando distintas clasificaciones dentro de las estrategias de aprendizaje. Por un lado se aprecia que, en general, la investigación relacionada con las estrategias de aprendizaje de lenguas se ha centrado en tres aspectos: por un lado en la identificación y clasificación de estrategias; por otro lado en la correlación entre el uso de estrategias y los resultados obtenidos, la efectividad de las estrategias; y por último en la posibilidad de formar a los aprendices en el uso de estrategias.

Si nos centramos en el primer aspecto, la identificación y clasificación de estrategias, parece lógico comenzar hablando de taxonomías de estrategias a partir de las cuales vislumbrar posibles conductas relacionadas con la autonomía del aprendizaje, ya que el uso consciente de estrategias de aprendizaje implica un control sobre su gestión. Dicho control podría ser descrito, parcialmente, en términos de capacidad para utilizar algunas o todas las estrategias asociadas a la idea de control.

Distintos autores han ido presentando distintas clasificaciones. Si examinamos el trabajo realizado por Wenden (1983), ella clasifica las estrategias utilizadas por los aprendices adultos en tres categorías: en primer lugar conocimiento de lo que la lengua y su aprendizaje implican; en segundo lugar planificación del contenido y métodos de aprendizaje; y por último auto-evaluación del progreso y de la experiencia de aprendizaje. Así mismo, halla que estos aprendices adultos se cuestionan a sí mismos con relación a las diferentes categorías y según las respuestas que se dan, toman las decisiones oportunas. Esta dinámica sugiere que todo uso de estrategias está basado en la reflexión que se realiza sobre el proceso de aprendizaje.

O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990), por nombrar algunos autores, realizan sus propias propuestas de clasificación de estrategias que aparecen recogidas en la tabla 3.1, que aparece más adelante.

Las estrategias cognitivas de O'Malley y Chamot (1990), así como las estrategias directas de Oxford (1990), requieren de operaciones directas sobre la lengua a aprender, por lo que parece que tienen que ver menos con la autonomía de aprendizaje que el resto de las estrategias.

Según O'Malley y Chamot (1990) las estrategias metacognitivas requieren de los siguientes aspectos:

“Thinking about the learning process, planning for learning, monitoring the learning task, and evaluating how well one has learned” (1990:137).

Todos estos aspectos aparecen fuertemente ligados a la autonomía del aprendizaje.

A la hora de describir estas estrategias, O'Malley y Chamot (1990) se centran en la base cognitiva de los aspectos actitudinales dentro de la gestión del aprendizaje. Esa gestión el aprendizaje de uno mismo, para que sea efectiva, requiere de ciertas capacidades cognitivas. Sin embargo, en la literatura sobre estrategias de aprendizaje se tiende a describir y listar estas capacidades cognitivas en correlación con determinadas actitudes específicas y observables.

Tabla 3.1: Clasificaciones de estrategias

Autor	Estrategias	Descripción
O'Malley y Chamot (1990)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cognitivas ▪ Metacognitivas ▪ socio-afectivas 	<p>se realizan directamente sobre lo que va a ser aprendido</p> <p>utilizan el conocimiento de los procesos cognitivos para regular el proceso de aprendizaje</p> <p>se refieren al modo en que los aprendices interactúan con otros y se controlan a sí mismos de forma que puedan ir desarrollando su conocimiento</p>
Oxford (1990)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Directas ▪ Indirectas subdivididas en: <ul style="list-style-type: none"> ○ Metacognitivas ○ Sociales ○ Afectivas 	<p>requieren de procesos mentales de la lengua objeto</p> <p>apoyarán el aprendizaje a través de la planificación, concentración, evaluación, busca de oportunidades, control de la ansiedad, aumento de cooperación y empatía...</p>

Basándose en un estudio longitudinal realizado con estudiantes americanos de español y ruso, y utilizando la metodología "think-aloud protocols", Chamot, Küpper y Impink-Hernandez (1988) realizan la clasificación que se muestra en la tabla 3.2. para las estrategias metacognitivas.

Benson (2001) describe esta clasificación como una taxonomía de las operaciones involucradas en la auto-gestión del aprendizaje.

Por su parte Oxford (1990), al hablar de estrategias metacognitivas de aprendizaje (donde se incluyen estrategias como la planificación, guía, monitorización, organización y evaluación), y siguiendo la teoría de Vygotsky, afirma que estas estrategias se interiorizan mediante la interacción social. Esa interacción tiene lugar con otras personas más competentes que se hayan dentro del círculo del aprendiz.

Tabla 3.2: Clasificación estrategias metacognitivas (Chamot, Küpper y Impink-Hernandez, 1988)

- Planificación:	- Propuesta de estrategias para la realización de una tarea, generación de un plan que se utilizará para la realización de la tarea.
- Atención dirigida:	- Mantener la atención durante toda la tarea.
- Atención selectiva:	- Tener en cuenta aspectos específicos del input lingüístico durante la realización de la tarea.
- Autogestión:	- Controlar el propio rendimiento lingüístico para poder maximizar el uso de los conocimientos previos.
- Auto-monitorización:	- Controlar, verificar o corregir el propio rendimiento durante la realización de una tarea lingüística.
- Identificación de problemas:	- Identificar la cuestión general o específica de la tarea que impide su resolución satisfactoria.
- Auto-evaluación:	- Controlar el propio repertorio lingüístico, la utilización de las estrategias o la capacidad para realizar con éxito la tarea en cuestión

Pero no sólo va a interiorizar estas estrategias. De igual manera, por la interacción social con los otros, el aprendiz llegará a interiorizar las estrategias cognitivas de aprendizaje. Dentro de éstas encontramos algunas como analizar, sintetizar, evaluar, designadas por Vygotsky (1979) como "funciones cognitivas superiores".

Sin embargo, la interacción social necesita de estrategias sociales de aprendizaje. Oxford (1990) identifica algunas como pueden ser realizar preguntas, pedir ayuda, colaborar con los "otros" vía oral o conversación social. La conversación social que, como afirma Vygotsky (1978), fomenta el uso en el aprendiz de la conversación consigo mismo, primeramente en voz alta, para luego ir desarrollando el discurso interior (estrategias metacognitivas reflexivas que guían la acción).

Chamot y O'Malley (1994), por su parte, y en cuanto a las estrategias socio-afectivas se refiere, apenas llegan a desarrollarlas. Podemos sintetizar estas últimas estrategias diciendo que las estrategias sociales representan acciones que se realizan teniendo en cuenta al otro, mientras que las estrategias afectivas son las que se llevan a cabo con relación a uno mismo. Así, el

desarrollo de estas estrategias dependerá, en gran medida, de la actitud del aprendiz hacia su papel y el de los otros en el proceso de aprendizaje y hacia sus propias capacidades.

Además de los tres tipos de estrategias de aprendizaje mencionados hasta ahora, Oxford (1990) habla de otros tres tipos de estrategias que pueden ser parte de la auto-regulación del aprendiz de lenguas. Las primeras son las estrategias afectivas (como por ejemplo reducir el grado de ansiedad a través de la música o premiarse por el buen trabajo) que ayudan al aprendiz a gestionar sus emociones y motivación. Las siguientes son las estrategias compensatorias (por ejemplo, adivinar según el contexto o gesticular para comunicar palabras desconocidas) que ayudan a compensar la falta de conocimiento. Por último tenemos las estrategias memorísticas (por ejemplo, recordar a través de imágenes mentales o utilizar acrónimos) que, siendo estrategias cognitivas, tienen como función especial el infundir nueva información en la memoria a largo plazo.

De todas las clasificaciones que se han realizado, una de ellas es la más exhaustiva y la que mayormente se ha utilizado en el campo de la investigación de estrategias. Es el inventario desarrollado por la propia Oxford (1990), conocido como SILL (Strategy Inventory for Language Learning). Este inventario fue creado originariamente para determinar cómo el uso de estrategias de aprendizaje tiene su influencia en el grado de éxito del personal militar a la hora de adquirir lenguas extranjeras. Pero al ser posteriormente adoptado por distintas universidades, escuelas y distintos tipos de entidades relacionadas con el aprendizaje de lenguas, se amplió su grado de aplicación.

A pesar de haberse desarrollado otros instrumentos en el mismo ámbito, muchos de ellos según Oxford y Burry-Stock (1995) no han sido lo suficientemente fiables y no han sido validados en las investigaciones publicadas al no tratar sistemáticamente todas las estrategias identificadas como necesarias para el aprendizaje de lenguas.

El objetivo fundamental del SILL es proporcionar una visión general de lo que puede ser considerado como utilización típica de estrategias por el aprendiz como individuo, más que dar a conocer una serie de estrategias específicas típicas utilizadas para una determinada tarea.

3.4.3. Investigaciones realizadas con relación a estrategias y autoaprendizaje

En distintos estudios sobre estrategias, observamos que se han ido realizando distintas investigaciones para analizar las relaciones entre éstas y las diversas formas de aprendizaje. Una de esas relaciones se establece entre el uso de las estrategias de aprendizaje y los resultados de dicho aprendizaje. Debido a esa relación, autores como Bandura (1997) o Zimmerman y Pons (1986) aseguran que resulta muy común encontrar que estudiantes acostumbrados a utilizar estrategias resultan tener un alto nivel de auto-eficacia, es decir, una percepción de ser estudiantes efectivos.

En el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas, distintos autores (Cohen, 1990; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990, 1996; Wenden y Rubin, 1987) han identificado relaciones existentes entre el uso de estrategias para el aprendizaje de lenguas y la competencia en la lengua objeto. En la investigación realizada por Nunan (1991) los aprendices efectivos se diferencian de los no efectivos en la gran habilidad que tienen los primeros para reflexionar y expresar su propio proceso de aprendizaje. Este tipo de aprendices también utiliza con mayor frecuencia las estrategias para involucrarse de manera activa en el aprendizaje (Green y Oxford, 1995).

Por su parte, Oxford (1999) asegura tras analizar el uso del inventario diseñado por ella (SILL) "language learning strategies do indeed make a significant difference in language proficiency" (1999:117).

A continuación nos detendremos un poco más en detalle en el estudio realizado por Cotterall (1999), por ser el estudio en el que se basa el cuestionario utilizado en nuestra investigación. Cotterall realiza su investigación con 131 estudiantes de inglés en Nueva Zelanda, en la Universidad de Victoria, matriculados en tres cursos impartidos al mismo tiempo a lo largo de 12 semanas.

En su estudio señala diversas áreas en las que se revela la existencia de evidencia de determinadas actitudes que favorecen la autonomía. Una de ellas se refiere a la relación entre lo que los estudiantes creen y lo que saben sobre determinadas estrategias. Los sujetos indican su deseo de adoptar y aceptar la responsabilidad de utilizar una serie de estrategias clave en relación con el aprendizaje de lenguas (como pueden ser el análisis de las propias necesidades, el establecimiento de objetivos o la planificación de su aprendizaje). Esto se da aun cuando los sujetos carecen de esas estrategias. Este hecho, según la autora, muestra que los aprendices de lenguas se muestran con una disposición positiva hacia el hecho de adquirir experiencia acerca de nuevas estrategias de aprendizaje. Las estrategias seleccionadas en el cuestionario utilizado por la autora de la investigación, son todas relacionadas con aspectos que se consideran especialmente importantes en situaciones en las que los estudiantes tienen que gestionar su propio aprendizaje, incluyendo estrategias cognitivas, sociales y metacognitivas. Su análisis desprende que la mayoría de los sujetos dice que sabe adoptar seis de las ocho estrategias explicitadas. Estas estrategias representan un importante conocimiento y actitud para los aprendices que quieren asumir su responsabilidad en determinados aspectos de su aprendizaje de lenguas.

En este mismo estudio, sin embargo, se observa que las dos estrategias cuyo conocimiento y saber hacer aparece más limitado tienen que ver con estrategias metacognitivas clave en el aprendizaje de lenguas. Estas estrategias son la monitorización y la evaluación del aprendizaje. Por los datos recabados en la investigación, parece que se puede interpretar que tanto la monitorización como la evaluación del rendimiento propio no están muy claros a los ojos de los estudiantes.

Como conclusión, cabe resaltar que investigaciones anteriores (Hosenfeld, 1977; Vann y Abraham, 1990) han mostrado que una de las diferencias entre

el estudiante más o menos efectivo radica en la habilidad de auto-corregirse. De igual manera, la evaluación se considera trascendental para el aprendizaje efectivo. Dam (1995), al hablar de la habilidad de los aprendices para evaluar su propio progreso la describe como el cimiento del proceso de aprendizaje. Según la autora, de su estudio se desprende la necesidad de instrucción en formas de monitorizar, de hacer seguimiento, y en estrategias de evaluación. A su vez, Rubin (1998) propone tres áreas en las que la intervención del profesor es necesaria para desarrollar estas dos estrategias: incremento de la conciencia, creación de oportunidades y creación de situaciones de andamiaje. Cotterall (1999), por su parte, confirma que éstas pueden ser las intervenciones adecuadas para aquellos estudiantes deseosos de responsabilizarse de su aprendizaje pero que carecen de estas estrategias metacognitivas.

Así, podemos concluir que el desarrollo de la conciencia del estudiante, en cuanto a su propio aprendizaje, es una pieza clave para una mayor aceptación de responsabilidad y mayor progreso en el aprendizaje de lenguas.

Capítulo 4: Creencias del aprendiz sobre adquisición de segundas lenguas

4.1. Introducción

4.2. Creencias sobre SLA: Definiciones y aportaciones teóricas

4.3. Tipos de investigaciones realizadas en torno a las creencias sobre SLA

4.3.1. Enfoque normativo

4.3.2. Enfoque metacognitivo

4.3.3. Enfoque contextual

4.3.4. Diferencias entre los distintos enfoques

4. Creencias del aprendiz sobre la adquisición de segundas lenguas

4.1. *Introducción*

Este capítulo es una aproximación al tema de las creencias o representaciones del aprendiz con relación a la adquisición de segundas lenguas.

¿De dónde surge el interés por las creencias, bien sean del aprendiz o del profesor? Parece que, tal y como veíamos en el caso de la autonomía del aprendizaje en un capítulo anterior, el interés por las creencias dentro del ámbito de adquisición de segundas lenguas (SLA de aquí en adelante) en el área de lingüística aplicada se manifiesta a mediados de la década de los 80 del siglo XX. Comparándolo con otras disciplinas hablamos de fechas relativamente recientes, pero a partir de entonces han surgido un gran número de conferencias y estudios para profundizar en el tema.

Al igual que en los capítulos anteriores, en este capítulo partimos de la definición del término que abordamos, "creencias del aprendiz" que también se conoce como "representaciones del aprendiz". En este caso, la definición del término también presenta dificultades. Según Pajares (1992) el problema puede deberse a la naturaleza paradójica de las creencias o a la diversidad de intereses de los distintos académicos que han investigado sobre el tema.

Además, en este capítulo intentaremos resolver las cuestiones planteadas al comienzo, de manera que nos lleven a definir la relación entre esas cuestiones y el enfoque adoptado en esta investigación, la autonomía del aprendizaje. Además analizaremos la influencia que las representaciones del estudiante pueden ejercer en la autonomía del aprendizaje. Asimismo, trataremos de relacionar las creencias del aprendiz con los conceptos desarrollados en el capítulo anterior (la metacognición, la conciencia lingüística, etc).

Para ello analizaremos diversas investigaciones realizadas en torno a las creencias, pero utilizando tres posibles enfoques descritos por Barcelos (2003): el enfoque normativo, el enfoque metacognitivo y el enfoque contextual. Para terminar concluiremos con una comparación de los tres enfoques presentados.

4.2. *Definiciones y aportaciones teóricas*

¿A qué nos referimos cuando hablamos de creencias? ¿Cómo definimos el término creencias referidas al aprendiz y más concretamente centrándonos en un contexto de aprendizaje de lenguas? ¿Tienen alguna relación con la metacognición, desarrollada anteriormente?

En primer lugar debemos recordar que la literatura referida a la metacognición (Weinert y Kluwe 1987, Wenden 1999) nos recuerda que conocimiento metacognitivo no es lo mismo que estrategias metacognitivas. El primero se refiere al conocimiento adquirido sobre el aprendizaje, mientras que las

estrategias metacognitivas se refieren a las habilidades a través de las cuales el aprendiz gestiona, dirige, regula y guía su aprendizaje.

El término "creencias del aprendiz" es frecuentemente utilizado como sinónimo del término "conocimiento metacognitivo". Wenden (1998, 1999), como veremos detalladamente más adelante, describe las creencias como algo que se sostiene de manera más firme que el conocimiento metacognitivo. Además Wenden hace hincapié en la diferencia entre los dos términos afirmando que las creencias tienen relación con los valores que puede tener el individuo, y pueden estar determinadas por dichos valores.

Por su parte, Lamb (2005) diferencia entre conocimiento metacognitivo y creencias, pero como dos tipos distintos de conocimiento. El primer tipo de conocimiento se refiere al conocimiento adquirido a través de las realidades de aprendizaje en un contexto específico, es decir, se centra en lo que los aprendices saben sobre sí mismos y sus propios contextos de aprendizaje. Por otro lado, el segundo tipo de conocimiento se refiere al conocimiento sobre el aprendizaje en general y cuyos orígenes es difícil de especificar.

Distintos autores han utilizado diferentes términos y definiciones a la hora de referirse a las creencias. A continuación analizaremos diferentes definiciones intentando remarcar los aspectos más destacables posteriormente.

Primeramente, partimos de la definición dada por Dewey (1933) al término creencias. Dewey (1933) lo define como una forma de pensamiento que "covers all the matters of which we have no sure knowledge and yet which we now accept as certainly true, as knowledge, but which nevertheless may be questioned in the future..." (1933:6). Siguiendo esta línea, Rokeach (1968) afirma que las creencias son una predisposición para actuar.

No obstante, a lo largo de los últimos años las creencias sobre SLA han sido objeto de diversas investigaciones (por ejemplo Allwright, 1984; Barkhuizen, 1998). Sin embargo, y aunque se reconoce que los aprendices tienen sus propias ideas respecto al aprendizaje de lenguas, todavía su importancia no es reconocida.

Según Allwright (1984), algunos profesores parecen ignorar que los aprendices tienen contribuciones muy valiosas que hacer con respecto al proceso de aprendizaje. Por su parte Barkhuizen (1998) reafirma las críticas anteriores añadiendo que en la realidad apenas se consulta abierta y sistemáticamente con el aprendiz sobre su experiencia de aprendizaje. De igual forma, Riley (1997a) critica a profesores, investigadores y teóricos de la lengua por ignorar el papel relevante del aprendiz. Critica que profesores, investigadores, etc. no sean capaces de tener en cuenta las creencias del aprendiz, la visión subjetiva que el propio aprendiz tiene del tema, que será la que influya más que cualquier otra en su aprendizaje.

Preston (1991) realiza otra observación: las creencias populares sobre la lengua no son tenidas en cuenta y son frecuentemente menospreciadas. Sin embargo, rebate esta idea señalando que dichas opiniones son productos del razonamiento del individuo basados en los problemas y recursos que tiene para afrontar la situación de aprendizaje.

Como ya se ha comentado, una de las dificultades a la hora de definir las creencias sobre SLA radica en que se han utilizado diferentes términos para dicha función y, en cada caso, la definición también ha ido variando. Algunos de los términos utilizados aparecen a continuación.

Por un lado contamos con el término "teorías de lingüística populares sobre el aprendizaje" (folklinguistic theories of learning) (Miller y Ginsberg, 1995:294). En este caso se define el término como las ideas que los estudiantes tienen sobre las lenguas y su aprendizaje. Otros términos que aparecen son "representaciones del aprendiz" (learner representations) o "representaciones" (representations). Con relación al primero Holec (1987:152) lo define como las suposiciones iniciales del aprendiz con relación a su papel, el del profesor y los materiales de aprendizaje. Riley (1994:8) profundiza en el término definiendo las representaciones como las ideas populares acerca de la naturaleza de la lengua y las lenguas, la estructura de la lengua y su uso, la relación entre pensamiento y lengua, identidad y lengua, lengua e inteligencia, lengua y aprendizaje.

Abraham y Vann (1987:95) recurren al término "filosofía del aprendiz sobre el aprendizaje de lenguas" (learner's philosophy of language learning) para referirse a las creencias sobre cómo funciona la lengua y, consecuentemente, cómo se aprende. Mientras, Wenden (1986b, 1987, 1991) habla de "conocimiento metacognitivo" (metacognitive knowledge) definiéndolo en los siguientes términos:

"The stable, stable although sometimes incorrect knowledge that learners have acquired about language, learning and the language learning process; also referred to as knowledge or concepts about language learning or learner beliefs; there are three kinds: person, task and strategic knowledge." (Wenden, 1991:163)

Pero, también existen otros términos para hablar de creencias en los que el término cultura estará presente, al menos en su denominación. Así, Gardner (1988:110) se refiere a las "creencias culturales" (cultural beliefs) de las que dice que son las expectativas mentales que tienen los profesores, padres y estudiantes respecto a todo lo que es la adquisición de segundas lenguas. Riley (1997b:122) presenta el término "cultura de aprendizaje" (learning culture) como una serie de representaciones, valores y creencias relacionadas con el aprendizaje que ejercen una influencia directa en la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje. Por su parte, Barcelos (1995:40) recurre al término "cultura de aprendizaje de lenguas" (the culture of learning languages), y lo define como sigue:

"Learners' intuitive implicit (or explicit) knowledge made of beliefs, myths, cultural assumptions and ideals about how to learn languages. This knowledge, according to learners' age and social economic level, is based upon their previous educational experience, previous (and present) readings about language learning and contact with other people like family, friends, relatives, teachers and so forth".

Finalmente, Cortazzi y Jin (1996:230) hablan de "cultura de aprendizaje" (culture of learning) para referirse a los aspectos culturales de la enseñanza y el aprendizaje; lo que la gente en general entiende por actividades y procesos de aprendizaje "normales" y "buenos", y que tienen su origen en aspectos culturales.

Pero el hecho de que nos encontremos ante tantos términos diferentes no implica necesariamente que sea algo negativo, al contrario, puede ser enriquecedor.

Podemos observar que todas las definiciones hacen hincapié en la naturaleza y aprendizaje de la lengua. Por otro lado, las definiciones de los términos utilizados, por ejemplo, por Barcelos (1995), Cortazzi y Jin (1996) hacen hincapié en la naturaleza social y cultural de las creencias. Subrayan el hecho de que las creencias surgen debido a las interacciones con los otros y con el entorno, de ahí que tengamos que contar con la dimensión social además de la dimensión cognitiva.

Miller y Ginsberg (1995) por su parte, defienden en su interpretación que las teorías lingüísticas populares ayudan al aprendiz a interpretar y encuadrar sus experiencias. Finalmente, cabe destacar que Gardner (1988) pone su acento en el papel que juega el entorno social al ser compartido por distintos individuos.

Contrastadas las definiciones revisadas hasta el momento con la definición dada por Dewey (1993) más arriba, podemos subrayar la naturaleza contextual de las creencias. Observamos que las creencias, además de su componente cognitivo, también cuenta con el componente social que se fundamenta en nuestras experiencias y problemas. De aquí, Freeman (1991) deduce que las investigaciones en el ámbito de las creencias han de centrarse en lo que los aprendices saben, no en lo que necesitan saber.

Por otro lado, White (1999) en su estudio, que analizaremos más adelante en este mismo capítulo, parte de dos premisas. En primer lugar observa que las creencias ayudan a la persona a definir y entender el mundo y a sí mismo, de manera que tenga una función adaptadora y cambiante. La segunda premisa considera que las creencias tienen una función instrumental a la hora de definir tareas, jugando un papel crítico a la hora de definir la conducta. También percibimos que las creencias pueden ser definidas como construcciones mentales de experiencia que se consideran verdaderas y guían la conducta. El sistema de creencias sostenido o desarrollado por los aprendices les ayuda a adaptarse a entornos nuevos, a definir lo que es esperado de ellos y a actuar de acuerdo con esas creencias.

Así mismo, White (1999) también considera necesario definir el término "expectativas". En su opinión las expectativas aparecen modeladas por las creencias, y pueden influir en las reacciones, respuestas o experiencias del individuo ante un entorno diferente.

Sin embargo, Benson y Lor (1999) cuestionan la idoneidad del término "creencias del aprendiz" tal y como es concebida en la bibliografía sobre adquisición de segundas lenguas (SLA). Ellos consideran que dicho término no recoge la complejidad del pensamiento del aprendiz en relación con el

aprendizaje de lenguas. Así, proponen un marco analítico basado en tres niveles distintos: concepción, enfoque y creencia. La noción referida a la concepción de lenguaje y aprendizaje de lenguas se presenta como una categoría de nivel superior que condicionará determinadas creencias específicas. La noción vinculada a los enfoques de aprendizaje se plantea como una categoría que describe el nivel al que las creencias se hacen manifiestas en contextos de aprendizaje específicos.

Benson y Lor (1999) concluyen que es necesario diferenciar entre dos tipos de representación dentro del pensamiento del aprendiz con relación a las concepciones sobre el aprendizaje, y las creencias. Las "concepciones sobre el aprendizaje" tienen que ver con lo que el estudiante piensa que es el objeto y proceso de aprendizaje. Por otro lado, las "creencias", tal y como son concebidas en la bibliografía sobre adquisición de segundas lenguas, se refieren a lo que el aprendiz mantiene como verdadero con relación a dichos objetos y procesos, basados en una determinada concepción de lo que son.

Así mismo, Benson y Lor (1999) defienden que las "concepciones sobre el aprendizaje" caracterizan el pensamiento del aprendiz, pero a un nivel superior de abstracción que las "creencias". Mientras que las "creencias" pueden ser inferidas prácticamente desde una serie de datos, las "concepciones sobre el aprendizaje" necesitan un análisis más complejo. Las "concepciones sobre el aprendizaje" se organizan de manera jerárquica y se pueden caracterizar cuantitativa o cualitativamente.

Por último, tanto las concepciones como las creencias se entienden en relación y como respuesta a un determinado contexto. Las creencias se manifiestan con relación a los enfoques de aprendizaje. Los enfoques de aprendizaje son eficaces en un contexto específico, y aparecen limitados por determinadas concepciones que están disponibles al aprendiz en un momento determinado.

En el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras, las concepciones sobre el aprendizaje pueden interpretarse como aquello que la lengua extranjera es, así como aquello en lo que consiste su proceso de aprendizaje.

Así pues, para Benson y Lor (1999) la "concepción" constituye un nivel de representación más abstracto y elevado que constriñe a las "creencias". La noción de concepciones sobre el aprendizaje nos sirve para poder clasificar las creencias inferidas jerárquicamente de forma directa a partir de determinada información. Así mismo, el "enfoque" constituye el nivel en el que tanto las creencias como las concepciones se hacen manifiestas. La noción de enfoques de aprendizaje nos sirve para entender la funcionalidad de las concepciones y las creencias y cómo se pueden abrir al cambio.

Resumiendo, en los distintos términos utilizados para denominar a las creencias hemos visto que se indica la relación entre creencias y conocimiento, y entre creencias y acciones. Las creencias de los estudiantes influyen en sus actos. Sin embargo, los actos realizados también pueden influir en las creencias y cambiarlas. Las creencias y las acciones interactúan entre sí y se dan forma mutuamente. Finalmente, habría que tener en cuenta que para poder modificar

las creencias, el aprendiz debería también modificar las “concepciones” en las que se basan sus creencias y prestar atención al contexto en el que funcionan.

4.3. Investigaciones realizadas en torno a las creencias sobre SLA

En esta sección nos vamos a acercar a diferentes investigaciones en creencias del aprendiz en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas. Para ello, como hemos visto en el apartado anterior, partimos de la definición de creencias dada por Dewey (1933), revisada en el apartado anterior. En ella se observaba que las creencias son cuestiones sobre las que no tenemos un conocimiento seguro, pero nos sentimos seguros de actuar sobre ellas; y son cuestiones que aceptamos como seguras, pero que pueden ser cuestionadas en un futuro.

De la misma manera que analizábamos la existencia de diferente terminología, en este apartado observaremos diferentes perspectivas teóricas que nos muestran diferentes metodologías. Así analizaremos las distintas investigaciones bajo tres enfoques, siguiendo a Barcelos (2000, 2003). Cada uno de los enfoques utiliza una metodología para la recogida de datos y para su análisis. En el primero de los enfoques que veremos más abajo, nos encontramos con la utilización de cuestionarios (por ejemplo, el cuestionario denominado BALLI diseñado por Horwitz (1983) y posteriormente utilizado en otras investigaciones como la realizada por Mantle-Bromley (1995). En este caso el análisis se realiza mediante estadística descriptiva. Este enfoque recibe el nombre de normativo.

En el siguiente enfoque, enfoque metacognitivo, la recogida de datos se realiza mediante las entrevistas y los auto-informes, para luego realizar el análisis del contenido. En este enfoque podemos encuadrar investigaciones como las realizadas por Wenden (1986, 1987) o Victori (1992). El enfoque contextual es el tercero de los enfoques que analizaremos. En él la metodología que se presenta para la recogida de datos es a través de las observaciones, las entrevistas, los diarios, los estudios de casos, para luego realizar un análisis interpretativo de dichos datos. En este enfoque encuadramos investigaciones como las realizadas por White (1999) o Benson y Lor (1999) .

4.3.1. Enfoque normativo

Este enfoque recoge, principalmente, estudios en los que las creencias se observan como indicadores de actitudes futuras de los estudiantes, como autónomos o buenos aprendices. Además, son estudios que describen y clasifican los tipos de creencias que los estudiantes tienen acerca de la adquisición de segundas lenguas. Por otro lado, algunos estudios establecen vínculos entre las creencias sobre SLA y autonomía.

Las características principales de este enfoque se recogen en el siguiente cuadro:

Tabla 4.1: Enfoque normativo

Enfoque normativo	
<i>Definición</i>	Creencias entendidas como sinónimas de ideas preconcebidas, ideas erróneas, y opiniones.
<i>Metodología</i> a. Recogida de datos. b. Análisis de datos.	a. Cuestionarios con escalas tipo Likert. b. Estadística descriptiva.
<i>Relación acciones-creencias</i>	Las creencias se aprecian como buenos indicadores de las actitudes futuras, autonomía y efectividad como aprendices de lenguas de los aprendices

Como se puede observar, la gran mayoría de los estudios incluidos en este enfoque utilizan los cuestionarios como herramienta para la recogida de datos y su análisis mediante la estadística descriptiva. Una de las ventajas de los cuestionarios es su rapidez en el tiempo, si existen limitaciones para su realización. También tienen a su favor la posibilidad de realizar la recogida de datos en distintos momentos. Por otro lado, los cuestionarios resultan más personales, anónimos o individuales frente a la observación, pero también tienen sus limitaciones. El cuestionario no asegura que las interpretaciones sean consistentes entre los sujetos implicados en la investigación, y hay cierta tendencia a responder lo que se interpreta como adecuado. Por otro lado el cuestionario limita las respuestas de los sujetos al proporcionar una serie de enunciados pre-establecidos.

Uno de los cuestionarios más frecuentemente utilizado (o adaptado) en los estudios de este enfoque es el denominado BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) diseñado por Horwitz (1983) , aunque en algunos casos se desarrollan cuestionarios propios (por ejemplo, Cotterall, 1995).

Horwitz (1983) desarrolla un inventario de creencias para evaluar las creencias de los aprendices a cerca del aprendizaje de lenguas. Con el desarrollo y puesta en marcha de este inventario, la autora pretende sensibilizar al profesorado ante los distintos tipos de creencias que pueden estar presentes en los aprendices y las posibles repercusiones de éstas tanto a la hora de aprender una segunda lengua como a la hora de enseñarla.

El inventario consta de 34 preguntas tipo escala Likert cuyo objetivo es tanto de investigación como formativo. Como instrumento de investigación evalúa las creencias de aprendices y profesores con relación a la enseñanza-aprendizaje de lenguas:

- Para entender la naturaleza de las creencias de los aprendices y sus impactos en las estrategias de aprendizaje de lenguas.

- Para entender porqué los profesores eligen determinadas prácticas de enseñanza.
- Para determinar en qué puntos las creencias de los estudiantes y de sus profesores de lenguas pueden entrar en conflicto.

El inventario resultante pretende evaluar las creencias de los aprendices en cinco áreas principales: la aptitud del aprendiz en lengua extranjera; la dificultad del aprendizaje de lenguas; la naturaleza del aprendizaje de lenguas; las estrategias de comunicación y aprendizaje; y las motivaciones.

El inventario no tiene una cifra de cómputo total. Los sujetos valoran cada ítem. Con esa valoración se pretende, por un lado, dar importancia a cada ítem como descriptor de la visión de aprendizaje del sujeto. Por otro lado, cada descriptor ha de servir como estímulo para la discusión. De esta forma, al responder a los distintos elementos no existen respuestas correctas o incorrectas. Lo que se busca es describir creencias específicas y discutir el impacto potencial que estas creencias pueden tener en las expectativas del aprendiz y en sus estrategias.

Este inventario ha recibido diferentes usos (Horwitz, 1987) Así, diversos profesores lo utilizaron como panel de discusión al comienzo de un curso nuevo de lenguas. A través de las discusiones surgidas, lograron aclarar ideas equivocadas que sostenían los aprendices sobre el aprendizaje de lenguas. Esta práctica, según Horwitz (1987), sirve de ayuda al profesor para ser más consciente de las creencias de sus propios aprendices.

Dentro de este enfoque se encuadran diferentes estudios como los llevados a cabo por Horwitz (1987, 1988), Campbell, Shaw, Plageman y Allen (1993), Cotterall (1995), Mantle-Bromley (1995), Kuntz (1996). A continuación analizaremos dos trabajos representativos dentro de este enfoque: Horwitz (1987), y Mantle-Bromley (1995).

Horwitz (1987)

La investigación realizada por Horwitz (1987) tiene como objetivo analizar el impacto que las creencias de los aprendices pueden tener en su propia adquisición de lenguas, así como en el uso efectivo de sus estrategias para ello. El estudio se realiza con treinta y dos estudiantes de nivel intermedio de un curso intensivo de inglés en la universidad de Austin, Texas, y de diversas procedencias.

Horwitz (1985, 1987) defiende la idea, avalada también por Wenden (1987), de que lo que los estudiantes piensan sobre el aprendizaje de lenguas puede influir en su manera de realizar las distintas actividades de aprendizaje. Consecuentemente, Horwitz afirma: "knowledge of student beliefs about language learning is an important step toward understanding the etiology of learning strategies" (1987:120).

Como ya se ha comentado, el inventario pretende analizar las creencias en cinco áreas principales (la aptitud en lengua extranjera, la dificultad ante el aprendizaje de lenguas, la naturaleza del aprendizaje de lenguas, las estrategias de aprendizaje y comunicación, la motivación). Horwitz (1987), a la

hora de valorar la aptitud en lengua extranjera pretende analizar la igualdad de potencialidad en cuanto al aprendizaje de lenguas. Es decir, si realmente algunas personas son más capaces que otras a la hora de aprender lenguas con éxito, y si lo son, quiénes son esos estudiantes más capaces. En este estudio, la mayoría de los estudiantes defiende el concepto relacionado con la aptitud para las lenguas extranjeras o con las habilidades especiales para el aprendizaje de lenguas.

Respecto a la dificultad ante el aprendizaje de lenguas, una gran parte de los aprendices participantes en este estudio creen que algunas lenguas son más fáciles que otras, y el inglés, en el caso de la investigación en cuestión, lo valoran como de dificultad media. En general, se aprecia que las valoraciones de los aprendices acerca de la dificultad para aprender una lengua en concreto son cruciales para el desarrollo de las expectativas y el compromiso de los aprendices frente al aprendizaje de lenguas. Si los aprendices infravaloran la dificultad de una tarea, pueden verse frustrados si no consiguen avanzar a la velocidad esperada por ellos.

En el aspecto referido a la naturaleza del aprendizaje de lenguas, aparece una creencia generalizada con relación a que a la hora de aprender una lengua lo que hay que hacer es traducir de otra, o simplemente aprender las reglas gramaticales o aprender vocabulario nuevo. Una parte de los participantes en esta investigación comparte esta creencia, aunque reconocen que aprender una lengua no es lo mismo que aprender otra disciplina académica.

Con respecto a las estrategias de comunicación y aprendizaje, diversos ítems del inventario se refieren al proceso de aprendizaje de lenguas así como a la práctica de la comunicación espontánea en las aulas, presentándose quizás como las preguntas más directamente relacionadas con la práctica real y directa del aprendizaje de lenguas de un aprendiz. El grupo de estudiantes del estudio su muestra muy favorable en cuanto a hablar en la lengua objeto, pero su timidez y exceso de preocupación con respecto al acento podrá impedir sus intentos de comunicación.

Finalmente, el aspecto referido a la motivación aglutina los deseos que los sujetos tienen respecto al aprendizaje de lenguas. No se sabe si dicha motivación ha contribuido a que estos aprendices comenzaran a estudiar una lengua, ya que cuando se realizó este estudio los sujetos ya habían comenzado su proceso de aprendizaje. A pesar de ello, una gran mayoría de los sujetos mostraban un gran interés por hablar la lengua bien, aspecto este que lo unían con la posibilidad de obtener mejores oportunidades profesionales, así como posibilidades futuras de integración en contextos donde se habla la lengua que están aprendiendo. La motivación que muestran aparece como instrumental e integradora.

Según Horwitz (1987), los resultados vertidos en el estudio nos muestran diversas creencias comunes entre aprendices de segundas lenguas. Sin embargo aún quedan por determinar hasta qué punto dichas creencias pueden variar de persona a persona o de contexto a contexto. Horwitz (1987) sugiere que la evaluación sistemática de las creencias de los aprendices facilita enormemente el aprendizaje en el aula de lenguas.

Mantle-Bromley (1995)

Dentro del enfoque normativo comentaremos otro ejemplo de investigación, la realizada por Mantle-Bromley (1995). El objetivo principal de este análisis es investigar las actitudes de los aprendices hacia la lengua y la cultura.

La autora cuenta para su investigación con noventa y cuatro estudiantes de español y francés, además de tres profesores de un distrito escolar de Kansas. Para esta investigación se utilizó el inventario BALLI para medir las creencias de los aprendices a cerca de la adquisición de segundas lenguas. Dicho inventario fue adecuado al estudio. En algunos casos se eliminaron diversas categorías que no eran relevantes o que se solapaban con otra parte de la investigación. En otros casos determinadas secciones fueron ampliadas para obtener más información sobre las lenguas implicadas en la investigación y las creencias al respecto por parte de los sujetos. Cabe destacar que en este estudio se utilizó el BALLI únicamente para recoger información descriptiva. Se pretendía determinar si los individuos (de séptimo grado) iniciaban su aprendizaje de lenguas con unas creencias y expectativas que podían ser inexactas e irreales.

Los resultados obtenidos con relación a las diferentes categorías contempladas en el inventario BALLI llevan a diferentes conclusiones. Con relación a las creencias sobre la dificultad del aprendizaje de lenguas, los estudiantes de este estudio mostraron que la lengua que estaban estudiando era relativamente fácil para ellos. Esta creencia podría llevar a los sujetos a una situación en la que sus creencias y los resultados obtenidos en el aprendizaje de la lengua no se corresponden.

Respecto a las creencias sobre la aptitud para aprender lenguas extranjeras, algunos aprendices creyeron con antelación que no eran buenos para aprender lenguas, además de creer, erróneamente, que parte de la dificultad que encontraron se debía a su falta de inteligencia.

Las creencias sobre la naturaleza del aprendizaje de lenguas mostró que muchos de los sujetos acudieron al aula con creencias erróneas sobre las habilidades y conocimientos necesarios para tener éxito.

Finalmente, en el apartado referente a sus creencias sobre aprendizaje y comunicación se observó que parte de los sujetos creían que no se debía hablar la lengua que se estaba aprendiendo hasta hacerlo correctamente.

Con esto, la autora concluye en su estudio la necesidad de actuar sobre las creencias de los aprendices, ya que determinadas actitudes y/o creencias iniciales pueden ser contraproducentes para el éxito en el aprendizaje.

Analizados dos ejemplos de investigaciones encuadradas en el enfoque normativo, concluimos el análisis del enfoque destacando los siguientes aspectos. Las creencias son entendidas como ideas preconcebidas, ideas erróneas u opiniones. Con relación a los datos, se recogen a través de cuestionarios. Esto permite realizar investigaciones con muestras amplias, incluso la recogida de datos puede efectuarse en distintos momentos, incluso

diferentes contextos. Por el contrario, la utilización de los cuestionarios puede limitar las respuestas de los sujetos, al utilizar afirmaciones predeterminadas por el investigador. Además, estas afirmaciones pueden tener diferentes interpretaciones según los sujetos.

Por otro lado, los datos recogidos se analizan mediante estadística descriptiva, pero desde la perspectiva de alguien que no participa de la cultura que está siendo estudiada. Al analizar los datos se adopta una perspectiva cuantitativa y "etic", es decir desde una perspectiva procedente del estudio científico y objetivo de las conductas y sus resultados. Según Barcelos (2003), en este caso las creencias son medidas fuera de contexto.

Esto puede presentar diversos problemas. En primer lugar, los aprendices pueden interpretar los ítems de diferente manera a lo que en un principio se pretendía en la investigación. En segundo lugar, las creencias que presenta el investigador pueden ser totalmente distintas a las que el aprendiz piensa que son realmente relevantes en su aprendizaje. En tercer lugar, si los estudiantes tienen algunas de dichas creencias qué significado tiene, qué implica, se reflejan éstas en sus actuaciones, cómo interactúan con sus creencias, porqué las tienen. Estas cuestiones no parecen ser abordadas en las investigaciones realizadas bajo este enfoque.

4.3.2. Enfoque metacognitivo

Dentro del enfoque metacognitivo se definen las creencias como conocimiento metacognitivo, de ahí su denominación. Como podemos concluir tras el análisis que realizado sobre el conocimiento metacognitivo en el capítulo anterior, en este enfoque aparece, de manera implícita, que el conocimiento metacognitivo del aprendiz también constituye sus teorías de acción (Wenden 1987, 1998, 1999, 2001). Estas teorías llevan al aprendiz a reflexionar sobre lo que está realizando, de manera que pueda entender los principios en los que se sustentan sus acciones y así desarrollar su potencial de regular su aprendizaje.

Wenden es una de las autoras más representativas de este enfoque. A la hora de definir las creencias apreciamos que Wenden, a pesar de que en su estudio (Wenden, 1999) se refiere a las creencias como un sub-apartado dentro del conocimiento metacognitivo, también argumenta que las creencias son distintas del conocimiento metacognitivo.

Las características principales de este enfoque con relación a la definición, la metodología utilizada y la relación entre creencias y acciones se resumen en el cuadro siguiente:

Tabla 4.2: Enfoque metacognitivo

Enfoque metacognitivo	
<i>Definición</i>	Creencias definidas como conocimiento metacognitivo.
<i>Metodología</i> a. Recogida de datos. b. Análisis de datos.	a. Entrevistas y auto-informes. b. Análisis del contenido.
<i>Relación acciones-creencias</i>	Las creencias se aprecian como buenos indicadores de la autonomía del aprendiz y su efectividad en el aprendizaje de lenguas, aunque se admite la influencia de otros factores, como puede ser el propósito, la razón.

En este enfoque se incide en que mientras el conocimiento metacognitivo se aprecia como algo objetivo que se adquiere por medio del aprendizaje formal, las creencias se observan como el entendimiento individual y subjetivo que aparece unido a los valores de la persona. Además aparece caracterizado por un compromiso que no aparece en el conocimiento.

Esta relación con el conocimiento metacognitivo será una de las características que diferenciará a las investigaciones enmarcadas en este enfoque de las enmarcadas dentro del enfoque normativo. El conocimiento metacognitivo, dentro de este enfoque, se aprecia como una característica fundamental para poder orientar al aprendiz a ser más autónomo. Así mismo se observa una mayor conexión entre las creencias y el comportamiento autónomo que en el enfoque normativo.

Las investigaciones incluidas en este enfoque principalmente realizan la recogida de datos mediante los relatos orales recogidos a través de entrevistas semi-estructuradas y auto-análisis. En cuanto al análisis de los datos se realiza por medio del análisis del contenido. Por otro lado, aunque algunas investigaciones también utilizan cuestionarios, ninguna utiliza el BALLI. En esos casos los investigadores diseñan sus propios cuestionarios de forma que se centran en aspectos específicos del conocimiento metacognitivo. La principal diferencia con el enfoque normativo no radica en la utilización o no de cuestionarios, sino en el hecho de la definición de las creencias como conocimiento metacognitivo y su relación con la autonomía. La mayoría de los estudios en este enfoque contemplan el conocimiento metacognitivo como una característica esencial para poder ayudar a sus estudiantes en el proceso de ser más autónomos.

Así mismo, la mayoría de los estudios hacen referencia al conocimiento metacognitivo y su influencia en el aprendizaje (por ejemplo, Wenden 1986b, 1991, 1999, 2001). Los supuestos básicos de los que se parte en estos estudios

son, por un lado, que los estudiantes realmente piensan sobre su proceso de aprendizaje y, por otro, que son capaces de expresar algunas de sus creencias. Por ejemplo, Wenden (1986b) muestra la capacidad de los estudiantes de hablar sobre aspectos como la lengua que tienen que aprender, su competencia en la lengua, los resultados de sus esfuerzos de aprendizaje, y el mejor enfoque para el aprendizaje de la lengua.

Los estudios principales encuadrados en este enfoque son los realizados por Wenden (1986, 1987), Victori (1992, 1993), Victori y Lockhart (1995) y Cotterall (1999). A continuación pasaremos a analizar tres ejemplos de este enfoque.

Wenden (1987)

Comenzamos analizando el trabajo realizado por Wenden (1987). En él Wenden estudió las creencias sistemáticas de los estudiantes para poder descubrir cuáles eran esas creencias, y si esas creencias quedaban reflejadas en lo que los estudiantes decían que hacían a la hora de aprender una segunda lengua.

La investigación se realizó con 25 sujetos que no llevaban más de dos años residiendo en USA. Todos los individuos estaban matriculados en la universidad de Columbia en un programa de nivel avanzado de inglés. Para la recogida de datos se realizó una entrevista semi-estructurada en la que los individuos debían informar sobre los contextos sociales en los que oían hablar inglés. Además se les pidió que hablaran sobre las situaciones dentro o fuera del contexto académico en las que se veían implicados, además de las situaciones relacionadas con el aprendizaje de lenguas. Todas estas conversaciones fueron grabadas y transcritas.

Los resultados del estudio mostraron que los estudiantes tenían creencias sistemáticas acerca de tres categorías: La importancia de utilizar la lengua de una forma natural; la importancia de aprender sobre la lengua; la importancia de los factores personales (sentimientos, auto-conceptos, actitudes, aptitudes).

A la hora de interpretar los resultados, Wenden (1987) trata de relacionar lo expresado explícitamente por los aprendices con lo que dicen que hacen a la hora de aprender lenguas. Así, establece los siguientes aspectos a relacionar con las categorías descritas anteriormente: estrategias, pautas de atención, criterios de evaluación, y planificación de prioridades.

Con relación a las estrategias, los aprendices que hacen hincapié en el aspecto relacionado con la utilización de la lengua, afirman que creen que utilizarán las estrategias de comunicación. Los que destacan la importancia de aprender sobre la lengua, muestran una tendencia al uso de estrategias cognitivas para aprender de los errores propios, así como para entender y recordar mejor determinados aspectos de la lengua. Con relación a los aspectos personales no se destaca nada en el ámbito de las estrategias.

El aspecto relacionado con las pautas de atención aporta los siguientes resultados. Con relación al uso de la lengua de forma natural, se presta atención al significado y propósito social de la interacción, y no a la forma de la

lengua. En cuanto al aprendizaje sobre la lengua, los estudiantes aparecieron más conscientes de la forma. Así, a la hora de centrar su atención en las situaciones de comunicación su intención primordialmente era centrada en la forma. Finalmente, y en cuanto a los aspectos personales, tampoco hubo diferencias reseñables, aunque sí mostraron una tendencia a recordar los sentimientos asociados a distintas actividades de aprendizaje y a los contextos de aprendizaje.

Los criterios de evaluación tratan de explicar porqué los estudiantes consideran una actividad o contexto como facilitador para el aprendizaje. Con relación a la importancia del uso de la lengua, los estudiantes remarcan el hecho de tener o no la posibilidad de utilizar la lengua. En cuanto al aprendizaje sobre la lengua, se valoran las actividades o contextos según las posibilidades de escuchar lengua "adecuada o buena". La importancia de los factores personales nos muestra que los estudiantes tienen muy presente los factores afectivos, dando especial relevancia a lo que están aprendiendo, las cualidades del profesor o el entorno social en el que se encuentran.

Finalmente, el aspecto referido a las prioridades de planificación se distingue en las prioridades marcadas en cada caso. Teniendo en cuenta la importancia del uso de la lengua, los estudiantes hacen hincapié en las habilidades orales y auditivas, demostrando una mayor preocupación por los aspectos de la expresión y la comprensión. Con relación a la importancia del aprendizaje sobre la lengua, el énfasis aparece marcado en sí mismo, mientras que los factores personales no parecen tener especial relevancia en esta categoría.

Wenden (1987) concluye su estudio resaltando diversos aspectos. En primer lugar, en su investigación los aprendices sí piensan sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje y son capaces de explicitar parte de sus creencias al respecto. Sus creencias nos muestran que han comenzado a reflexionar sobre lo que hacen para poder entender los principios que lo sustentan.

Victori (1993)

Seguidamente pasamos a comentar el trabajo realizado por Victori (1993) , encuadrado también dentro del enfoque metacognitivo. En esta investigación participan 54 estudiantes de inglés como segunda lengua. Estos estudiantes, pertenecientes a la universidad de UCLA (Los Ángeles) y agrupados en tres niveles distintos de idioma, cursan estudios de grado y postgrado al 50%.

El objetivo del estudio es triple. Incidiendo en el conocimiento metacognitivo, la autora pretende documentar descriptivamente dicho conocimiento en un grupo de estudiantes y analizar si existe consenso en sus opiniones o no. Por otro lado, pretende identificar las creencias coincidentes o disidentes con las teorías sobre SLA. Finalmente, quiere mostrar perfiles de grupos de aprendices con opiniones similares.

Para la investigación se utiliza un cuestionario con 45 preguntas de distintos tipos, según la taxonomía utilizada en metacognición referentes a conocimiento de persona, de tarea y de estrategia. Además del cuestionario se realizan entrevistas con preguntas abiertas a trece de los individuos participantes en el

estudio. El propósito de la entrevista es profundizar en temas del propio cuestionario e incluso temas no mencionados anteriormente.

Los resultados de la investigación demuestran que con relación al rol de los estudiantes en clase, aunque se ven en parte responsables de su aprendizaje, los estudiantes demuestran una actitud poco autónoma. Otorgan mayor responsabilidad al profesor, demostrando poca iniciativa por su parte.

Por otro lado, y en concordancia con las teorías de aprendizaje de segundas lenguas, los sujetos se muestran conscientes de la importancia que tiene la motivación en este ámbito, sin percibir diferencias entre hombres y mujeres. Sin embargo, en el estudio se identifican diversas áreas en las que se perciben discrepancias con las teorías de SLA. Así, por ejemplo, los estudiantes parecen creer que el mayor o menor éxito al aprender una lengua extranjera se une con el ser inteligente, extrovertido, aprender desde la infancia o tener experiencias en otras lenguas similares. También aparece como ventaja el hecho de tener experiencias previas en el aprendizaje de lenguas, pero no se menciona en ningún caso las ventajas de poder utilizar estrategias de aprendizaje, parece que los aprendices no son conscientes de la posibilidad de transferir estrategias aprendidas al estudiar lenguas, tal y como defienden algunos estudios (O'Malley y Chamot, 1990). Los resultados recogidos en este estudio demuestran que a menudo los aprendices tienen unas creencias limitadas o inexactas sobre cómo algunos factores influyen realmente en el proceso de aprendizaje de lenguas.

Los resultados parecen sugerir que cuanto más avanzado sea el nivel del estudiante, y cuanta más experiencia tenga en el aprendizaje de lenguas, su actitud también podrá ser más autónoma.

Victori (1993) concluye que, al analizar el conocimiento metacognitivo de este grupo de aprendices, se han identificado determinadas creencias que pueden ser desfavorables para el aprendizaje. Una de ellas puede venir de la excesiva importancia dada a los factores externos a su propia acción, con lo que determinados aspectos (motivación, esfuerzo por ser más activo y más autónomo o voluntad) puedan aparecer de menor importancia. Consecuentemente, se sugiere incidir en las creencias de los estudiantes si resultan ser adversas para el aprendizaje. Se sugiere hacer reflexionar al aprendiz y hacerle consciente de las creencias y opiniones que tenga.

Finalmente, Victori (1993) aprecia la necesidad de que el aprendiz conozca sus habilidades y limitaciones, las estrategias efectivas que puedan compensar sus posibles deficiencias y las estrategias metacognitivas que le ayuden a planear, evaluar y controlar su aprendizaje. De esta manera se conseguirá un cambio interno en la conciencia del estudiante, que le llevará a conseguir una mayor autonomía en su aprendizaje, incorporando estrategias para el aprendizaje autónomo.

Cotterall (1999)

A continuación analizaremos el trabajo realizado por Cotterall (1999), también perteneciente al enfoque metacognitivo. En su estudio, para la recogida de datos Cotterall (1999) desarrolla su propio cuestionario, basado en otro de un

estudio anterior (Cotterall, 1995). El cuestionario está orientado principalmente a las creencias acerca de las variables implicadas en la adquisición con éxito de segundas lenguas, y que son consideradas importantes en la autonomía del aprendizaje.

Cotterall (1999) realiza la investigación, tomando como punto de partida la realizada anteriormente (Cotterall 1995), con un grupo de 131 estudiantes de inglés matriculados en cursos de EAP (English for Academic Purposes, inglés para fines académicos) para estar posteriormente capacitados para cursar estudios universitarios.

El instrumento utilizado en la investigación consta de dos partes. En primer lugar está el cuestionario formado por 90 preguntas divididas en dos partes y que investigaban las creencias de los aprendices en torno a seis variables clave (con modificaciones sobre las anteriores de 1995): el rol del profesor; el rol del feedback; la sensación de auto-eficacia por parte del estudiante; las estrategias importantes; las dimensiones del comportamiento relacionado con las estrategias; y la naturaleza del aprendizaje de la lengua. En la segunda parte del instrumento el aprendiz ha de escribir una carta a un amigo dando consejo sobre el aprendizaje de lenguas.

Los resultados obtenidos en el estudio según las distintas variables citadas se resumen a continuación:

En lo que respecta al rol del profesor, los estudiantes aceptan como elemento clave en su aprendizaje el hecho de compartir la responsabilidad. También parecen respetar la habilidad del profesor para mostrarles cómo aprender (esto es un dato muy importante para aquellos que quieran fomentar y desarrollar la autonomía del aprendizaje).

Respecto a la naturaleza del aprendizaje de la lengua, en su mayoría aceptan el hecho de cometer errores como un hecho natural dentro del proceso de aprendizaje. Igualmente, admiten que personas distintas aprenden de manera distinta y que aprender una lengua lleva mucho tiempo. Este tipo de conocimiento, uno de los componentes esenciales dentro de la autonomía, representa lo que Wenden (1991) denomina "task knowledge" (conocimiento de la tarea).

Con relación a las dimensiones de las creencias sobre utilización de estrategias, los aprendices aceptan la necesidad de adoptar una serie de estrategias clave. Estas estrategias pueden ser el análisis de sus necesidades, la marcación de objetivos, o la planificación de su aprendizaje.

Pasando a las estrategias que fomentan la autonomía, los resultados muestran que la mayoría de los sujetos dicen saber cómo adoptar seis de las ocho estrategias analizadas. Dichas estrategias (cognitivas, sociales, metacognitivas) representan un conocimiento y actitud importantes para aprendices que quieren asumir la responsabilidad de su aprendizaje de una lengua.

Con referencia a la siguiente variable, las estrategias de monitorización y evaluación, aparecen como las áreas más débiles (estrategias metacognitivas). Los estudiantes no tienen muy claro si es el profesor o ellos quienes mejor saben cómo están aprendiendo. Los estudiantes necesitan formación en este

tipo de estrategias, ya que sin ellas se verán forzados a depender en todo momento del feedback dado por el profesor y de la evaluación realizada a su aprendizaje. Otros autores (Rubin 1998) sugieren intervenir en tres aspectos para poder incidir en las estrategias anteriores: aumento del grado de conciencia, facilitar más oportunidades de práctica y más situaciones de andamiaje.

Finalmente, en cuanto a la auto-eficacia, algunos aprendices expresan no tener ninguna confianza en sí mismos a la hora de aprender una lengua. Se observa que la incapacidad de utilizar estrategias de monitorización y evaluación del aprendizaje está muy unida a la falta de confianza en uno mismo.

La autora concluye su estudio afirmando que las creencias de los estudiantes son un área para futuras investigaciones, aunque para ello profesores e investigadores necesitan ayuda para determinar que áreas de las creencias investigar, qué preguntas de investigación buscar y cómo sacar provecho de los resultados de las investigaciones ya realizadas.

Revisados diversos trabajos incluidos en el enfoque metacognitivo, es necesario recalcar la idea de creencias recogida en este enfoque como sinónimo de conocimiento metacognitivo. Así mismo, se observa que uno de los aspectos positivos que reporta este enfoque es la posibilidad de que los estudiantes utilicen sus propias palabras en la recogida de datos, los estudiantes elaboran y reflexionan sobre sus experiencias de aprendizaje de lenguas. La realización de entrevistas permite que el aprendiz defina y evalúe su proceso de aprendizaje en sus propios términos. Además, los estudios mencionados aportan gran cantidad de información sobre el conocimiento metacognitivo del aprendiz con relación al aprendizaje auto-dirigido. Sin embargo, las creencias se infieren únicamente de las afirmaciones realizadas por los estudiantes, lo que puede ser un aspecto a tener en cuenta como no tan positivo.

Para finalizar, tal y como Barcelos (2003) sugiere, este enfoque no incide en la diferencia entre creencias y acciones, limitándose únicamente a ahondar en las diferencias con intenciones y declaraciones. Además, y a pesar de la conexión entre creencias y experiencia, tampoco se tienen en cuenta las relaciones entre el contexto y la influencia que éste ejerce en las creencias del aprendiz. Al definir las creencias como conocimiento metacognitivo se está incidiendo en la manera de transformar a los aprendices en mejores aprendices, creando un modelo de lo que puede ser el aprendiz ideal.

4.3.3. Enfoque contextual

Analizados los dos primeros enfoques, pasamos a describir las características del tercero y último enfoque, el enfoque contextual.

En este enfoque se enmarcan algunos estudios más recientes que investigan las creencias desde distintas perspectivas, pero todos ellos comparten una serie de apreciaciones acerca de las creencias. Su intención no es llegar a una generalización sobre el tema, sino que intentan lograr una mejor comprensión

de las creencias del aprendiz en contextos específicos. La idea fundamental en este enfoque, en cuanto a su concepción de las creencias, es que se entienden como engarzadas en los contextos de los aprendices.

El cuadro siguiente resume brevemente los aspectos más destacados del enfoque contextual:

Tabla 4.3: Enfoque contextual

Enfoque contextual	
Definición	Creencias como parte de la cultura de aprendizaje y representaciones del aprendizaje de lenguas en una sociedad determinada.
Metodología a. Recogida de datos. b. Análisis de datos.	a. Observaciones, entrevistas, diarios, estudios de casos. b. Análisis interpretativo.
Relación acciones-creencias	Las creencias se aprecian como específicas al contexto, es decir las creencias de los aprendices se investigan dentro del contexto de sus acciones.

En este enfoque, las creencias, además de contextuales, se caracterizan por su ser dinámicas y sociales. El contexto en sí no se aprecia como algo estático, sino como algo que acoge la interacción social, constituido socialmente y que se mantiene interactivamente. En esta idea de contexto es fundamental entender la importancia que tienen las perspectivas de los participantes. Así mismo, es fundamental entender la manera en que los participantes organizan sus percepciones de los acontecimientos.

En este enfoque se reconoce que las creencias forman parte de las experiencias de los aprendices. Las creencias se interrelacionan con su entorno, entendiendo el entorno no sólo como un espacio físico. Se refiere a "the interaction between human beings" y "all that is necessary in life" (Barcelos 2000:9), es decir la interacción en todos los ámbitos de la vida. Como aseveran Sakui y Gaies (1999) "[beliefs are seen as] situationally conditioned" (1999:48) y "relational and responsive to context" (Benson y Lor 1999:464).

En cuanto a la metodología los estudios dentro del enfoque contextual llegan a las creencias mediante una variedad de métodos que incluyen observaciones etnográficas del aula (Allen, 1996; Barcelos 1995, 2000), diarios y narrativas (Miller y Ginsberg, 1995), análisis metafórico (Ellis, 1999, 2001) y análisis del discurso (Riley, 1994; Grigoletto, 2000; Kalaja, 1995). Este enfoque pretende combinar métodos diferentes de forma que se puedan interpretar las creencias de los estudiantes en sus contextos, bajo una perspectiva émic (el sujeto participa en ella). Estos estudios, según Barcelos (2003), requieren de un

método que esté basado en las interpretaciones propias que realiza el aprendiz con relación a los significados y a las perspectivas de sus creencias. Además, su concepción de contexto, ya revisada, es crucial para el análisis interpretativo que se realiza en este enfoque.

Así pues, ante una serie de investigaciones heterogéneas en cuanto a la manera de recoger datos para la investigación, observamos que todas parecen moverse en un paradigma cuantitativo interpretativo. Igualmente, apreciamos que este enfoque presenta una visión del aprendiz mucho más positiva que los otros dos mencionados anteriormente, al presentarlos como seres sociales interactuando en un entorno determinado.

Dentro de este enfoque podemos encuadrar distintas investigaciones. Algunas de ellas son las realizadas por Barcelos (1995), Allen (1996)(Allen, 1996), White (1999), Benson y Lor (1999), Barcelos (2000) o Grigoletto (2000).

Al igual que con los enfoques anteriores, seguidamente analizaremos algunos ejemplos de investigaciones enmarcadas en este enfoque. Nos detendremos en los estudios de White (1999), Benson y Lor (1999) y Peacock (1999).

White (1999)

White (1999) realiza su estudio centrándose en cómo cambian las expectativas del aprendiz ante un entorno nuevo, como es el aprendizaje de lenguas a distancia en forma de auto-aprendizaje, no en el aprendizaje de lenguas presencial.

El estudio se lleva a cabo con veintitrés estudiantes principiantes de japonés y español en un contexto universitario de enseñanza de lenguas extranjeras a distancia. Estos sujetos tienen experiencia previa de aprendizaje de lenguas extranjeras, pero en un contexto de aprendizaje convencional. De los veintitrés sujetos fueron diecinueve los que completaron las cinco fases de la investigación. A lo largo de la investigación se utilizan entrevistas, cuestionarios, escenarios o ejercicios de categorización, diseñando nuevos instrumentos según las necesidades a lo largo del trabajo. White (1999) utiliza la fenomenografía tratando de mostrar cómo los aprendices experimentan, interpretan y comprenden el auto-aprendizaje de lenguas.

Los objetivos de este estudio se centran en analizar las expectativas que se crea el aprendiz al situarse en ese nuevo contexto de aprendizaje de lenguas. Además, se realiza el seguimiento a la evolución que se da en las expectativas y el tipo de creencias que se generan en relación con el auto-aprendizaje.

White (1999:449) no impone una visión de lo que es el aprendizaje auto-dirigido. Para ella:

“Self-instruction is not about learner characteristics or behaviours, nor is it about a specific set of materials. Rather, it concerns the processes learners establish for themselves to engage with the target language, and to continue to develop target language skills”.

De forma que el contexto y el aprendiz influyen uno en el otro mutuamente. Cada interacción aprendiz-contexto es única. Los aprendices son influenciados de distintas formas por el contexto de aprendizaje en solitario, pudiendo extender y desarrollar sus propias habilidades de aprendizaje y conocimiento. Esto es un reconocimiento al crecimiento metacognitivo. Además, White (1999) señala que las creencias han ayudado a los estudiantes a adaptarse al nuevo entorno, ya que han ido revisando y adaptando sus expectativas iniciales, ganando experiencia en el nuevo contexto.

Es posible, según White (1999), que debido a la constante revisión de sus perspectivas, los estudiantes llegaran a ser más conscientes de sí mismos, de su contexto y del proceso de aprendizaje. Con esto en mente, se constata el desarrollo de expectativas sobre el auto-aprendizaje por parte de estos estudiantes principiantes que se han ido revisando y modificando según iban ganado experiencia en el nuevo contexto. Esto confirma la idea de que las creencias ayudan al individuo a entender y adaptarse a las circunstancias.

Una de las principales conclusiones de este estudio tiene que ver con el modelo de auto-aprendizaje basado en la interacción. Según esta idea, los aspectos clave para el auto-aprendizaje tienen lugar en la interacción. Así mismo este trabajo sugiere que en el contexto solitario lo que está disponible para el aprendiz no son únicamente los recursos cognitivos, sino todo lo que el aprendiz es capaz de transformar en texto desde esos recursos. Esta implicación y transformación, tal y como asegura White (1999), suponen un gran reto para muchos estudiantes.

Benson y Lor (1999)

La investigación realizada por Benson y Lor (1999) también se encuadra en el enfoque contextual. Consideran las creencias como relativas y sensibles al contexto, de manera que se manifiestan cualquiera que sea el enfoque utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otros estudios (Wenden 1986, 1987) se ha demostrado la dificultad para identificar y clasificar de manera sistemática las creencias del estudiante. Benson y Lor (1998) identifican y clasifican las creencias de forma diferente a lo realizado por Wenden, esto puede estar ocasionado por los contextos culturales de los estudiantes o por las diferentes maneras de abordar los datos de los investigadores.

La recogida de datos en este trabajo de investigación se realizó mediante el uso de entrevistas con dieciséis estudiantes del primer curso de universidad, en Hong Kong. El objetivo del estudio era evaluar la respuesta de los aprendices a un programa diseñado para promover el aprendizaje independiente. Las entrevistas se realizaron en la lengua madre de los sujetos, cantones.

Benson y Lor (1999), en la recogida de datos, identifican tres dominios diferentes de creencias en este estudio: creencias sobre el aprendizaje de lenguas, creencias sobre uno mismo y creencias sobre la situación de aprendizaje. A la hora de expresar las creencias sobre el aprendizaje de lenguas, los sujetos se expresan mediante fórmulas preceptivas a cerca de lo

que el aprendiz debe realizar para aprender una lengua, o sobre las condiciones que han de darse para que se realice un buen aprendizaje.

Por el contrario, las creencias acerca de uno mismo y a cerca de la situación de aprendizaje se expresan mediante referencias específicas al contexto de aprendizaje, bien sea interno o externo. A pesar de que se puede asumir que las creencias aparecen impuestas también por el contexto de aprendizaje, en esos casos se expresan frecuentemente como verdades absolutas a la hora de hablar sobre el proceso de aprendizaje de una lengua.

Una de las conclusiones a las que llegan Benson y Lor (1999) es que el valor que se le puede dar a la investigación en creencias del aprendiz puede estar no tanto en la comprensión para habilitar o deshabilitar determinados atributos de las creencias, sino en la comprensión de cómo ponen en marcha los aprendices sus creencias.

Finalmente, desde un punto de vista práctico, Benson y Lor (1999) concluyen la necesidad de que los profesores conozcan no sólo lo que sus estudiantes creen sobre el aprendizaje de lenguas, sino también deberán conocer si sus creencias son funcionales o disfuncionales, y si fuera necesario modificar las creencias disfuncionales. A la hora de poder modificar las creencias, el aprendiz también deberá modificar las concepciones subyacentes en las que están basadas, para prestar atención al contexto en el que funcionan.

Peacock (1999)

La investigación realizada por Peacock (1999) se trata de un estudio en el que tomaron parte 202 estudiantes de inglés como lengua extranjera, distribuidos en diez clases distintas. Así mismo participaron en el trabajo 45 profesores del departamento de inglés de la universidad de Hong Kong. El estudio trata sobre las creencias a cerca del aprendizaje de lenguas, analizando las diferencias entre las creencias de los aprendices y las creencias de los profesores. Se pretende analizar si dichas diferencias afectan al aprendizaje y, si así lo fuera, analizar cómo pueden ser atenuadas.

Así, nos presenta los siguientes objetivos de investigación. Por un lado, el estudio se propone determinar si las diferencias entre las creencias del estudiante y las del profesor afectan la competencia en el idioma. Otros objetivos secundarios de la investigación son: desarrollar hipótesis sobre los orígenes de las creencias a cerca del aprendizaje de lenguas de los estudiantes chinos; comprobar la correlación entre la competencia de lengua auto-valorada por el estudiante, y la evaluada externamente (mediante un test).

En su investigación, Peacock (1999) realiza la recogida de datos mediante la utilización de distintos instrumentos, recogiendo datos tanto cualitativa como cuantitativamente. Los instrumentos utilizados fueron: el cuestionario BALLI de auto-evaluación sobre las creencias a cerca del aprendizaje de lenguas; la versión para el profesor del cuestionario BALLI; un test de competencia de la lengua; una hoja de auto-evaluación de la competencia de la lengua; una entrevista semi-estructurada realizada con los aprendices.

Analizados los resultados desprendidos del cuestionario BALLI, Peacock (1999) llega a la conclusión de que determinadas creencias asumidas por los aprendices son contraproducentes para el aprendizaje de la lengua. Esto lleva a encontrarnos con aprendices insatisfechos y frustrados con diferentes elementos del aprendizaje, así como con el progreso de su aprendizaje. Además, el autor observa entre sus conclusiones que, el vacío resultante entre las creencias del aprendiz y las del profesor implica resultados negativos en el aprendizaje de los sujetos participantes; a una reducción en la confianza y satisfacción con la clase; y a un rechazo a la participación en actividades comunicativas.

Por otro lado, y en referencia a las entrevistas semi-estructuradas, el autor reconoce que éstas no tuvieron el éxito esperado para poder descubrir el origen de las creencias de sus estudiantes. En estudios previos (Roberts, 1992:275; Curtin, 1979:282; Wenden, 1986a:9; Balet, 1985:180; Kern, 1995:77; y Horwitz, 1985:336) se ha sugerido que el origen de las creencias de los aprendices se encuentra en las experiencias que han tenido previamente. En el caso de los profesores, por el contrario, parecen adquirir sus creencias en distintos cursos de enseñanza de lenguas extranjeras (EFL).

Con relación a la capacidad lingüística, el estudio desprende la baja auto-evaluación por parte de los sujetos respecto a su nivel de conocimiento de la lengua y de sus habilidades, lo que indica cierto grado de falta de confianza. Por otro lado, de las correlaciones establecidas entre el test y las auto-evaluaciones de lengua, estos aprendices parecen mostrar una gran diferencia entre sexos a la hora de valorar globalmente las distintas destrezas, dando mejores resultados las mujeres, especialmente en cuanto a la comprensión oral y escrita se refiere.

Finalmente, Peacock (1999) recalca la importancia de que el profesorado indague las creencias de sus aprendices y haga todo lo posible por reducir sus incomprensiones e insatisfacciones. Igualmente queda por resolver el tema referente a la distancia entre las creencias de los estudiantes y las de los profesores; porqué se dan; cómo pueden desaparecer... todos ellos son temas que a su juicio requieren de más investigación. De igual modo requiere de investigación la relación entre las destrezas de comunicación oral y las estudiadas en su investigación.

Analizadas diversas investigaciones dentro de este contexto, podemos resumir los aspectos más importantes recordando que la definición de creencias sobre SLA en este enfoque aparece como dinámica y social. Tal y como hemos visto se proponen diferentes metodologías para investigar las creencias por lo que estamos ante un grupo heterogéneo. Sin embargo, todas ellas comparten una serie de supuestos de un paradigma cualitativo e interpretativo.

Además, este enfoque presenta un punto de vista del aprendiz mucho más positiva que los enfoques normativo y metacognitivo, mostrando al estudiante como un ser social que interactúa con el entorno. No obstante los instrumentos

utilizados pueden suponer gran esfuerzo, por lo que quizás puede apreciarse como más apropiado para muestra pequeñas.

Finalmente, se puede hacer hincapié en la idea de que las creencias se investigan teniendo en cuenta las palabras de los propios estudiantes además del contexto donde los estudiantes llevan a cabo sus acciones, teniendo en cuenta la interacción entre estudiante y contexto.

4.3.4. Diferencias entre los distintos enfoques

Una vez analizados los tres enfoques, normativo, metacognitivo y contextual, observamos diversas diferencias significativas. Por un lado, apreciamos que en el enfoque normativo, se definen las creencias sobre SLA como algo contrario al conocimiento y se investigan de manera diferenciada. Por otro lado, en el enfoque metacognitivo, se definen las creencias como conocimiento metacognitivo y las investigaciones habitualmente se realizan a través de entrevistas, de forma que se permite al aprendiz utilizar sus propias palabras a la hora de relatar sus propias experiencias. Estos dos enfoques consideran las creencias sobre SLA como una característica mental. Como afirma Barcelos (2003), esta definición es incompleta, al dejar el factor social de las creencias fuera de la definición. Como hemos visto en el enfoque contextual, tanto las creencias como el conocimiento están inmersas en un contexto.

Además, tal y como afirma Barcelos (2003), los dos enfoques citados quedan incompletos porque no tienen en cuenta que las creencias de los estudiantes están basadas en su propia experiencia. Consecuentemente, no contemplan las creencias desde la perspectiva del aprendiz, y no se utiliza la terminología del estudiante al hablar de sus creencias; además, en los dos enfoques tratan el concepto de creencias como una idea predefinida; igualmente, no tienen en cuenta el contexto social de las creencias así como que los sistemas de creencias no son lineales ni estructuradas, sino que aparecen inmersos en grupos de creencias que forma una compleja red de relaciones. Por el contrario, el enfoque contextual pretende entender las creencias sobre SLA en el contexto social.

A pesar de las diferencias al definir o investigar las creencias, los tres enfoques remarcan el hecho de que las creencias influyen en la conducta del aprendiz. Es decir influyen en las estrategias para el aprendizaje de la lengua que utiliza el aprendiz o el enfoque utilizado para su aprendizaje. Sin embargo, se observa que la relación entre creencias y acciones no es directa. No sólo las creencias conducen las acciones, sino que las acciones y la reflexión sobre las acciones llevan a cambiar o crear nuevas creencias. La relación entre creencias y acciones puede ser recíproca, originando un enfoque de investigación más interactivo. Por otra parte, también se sugiere que las creencias han de ser inferidas no sólo de las declaraciones de los estudiantes, sino también de sus acciones e intenciones (Pajares, 1992; Richardson, 1998; Rokeach, 1968).

Barcelos (2003) aboga porque las creencias sobre SLA vayan más allá de una simple predicción de conductas, que vayan a una investigación de creencias en

contexto. Es necesario entender cómo interactúan las creencias con las acciones del aprendiz y qué funciones realizan en sus experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula. Tal y como afirma Dewey (1933) el saber no se puede separar del hacer. Consecuentemente, un estudio de lo que los aprendices saben (o creen) implica: experiencias y acciones de los aprendices; interpretaciones realizadas por los aprendices sobre sus experiencias; y el contexto social y la influencia que éste ejerce en sus experiencias. En definitiva, ha de recoger no sólo los aspectos cognitivos y metacognitivos de las creencias, sino también el ámbito social.

Para finalizar, cabe mencionar que en este capítulo hemos intentado hacer una aproximación a las creencias del aprendiz, partiendo de las diferentes definiciones que se han dado al término, para después analizar los diferentes enfoques posibles para las investigaciones. En este capítulo hemos optado por seguir la clasificación realizada por Barcelos (2000, 2003) que difiere de otras realizadas por otros autores, como por ejemplo Kalaja (1995) quien reconoce dos enfoques.

Según los diferentes estudios sobre creencias que hemos ido viendo a lo largo de este capítulo podemos asegurar que al haber distintas creencias, éstas dan lugar a distintas actitudes y conductas ante el aprendizaje de lenguas. Lo mismo sucede ante el auto-aprendizaje de lenguas. Riley (1997a) nos muestra cómo la autonomía del aprendizaje es algo que aparece extendido por distintos lugares, siendo algo universal y parte de la naturaleza humana. Siguiendo este razonamiento llegamos a una doble conclusión: la primera más ligada al tema de este capítulo, las creencias, la segunda al tema de este trabajo, la autonomía del aprendizaje.

En primer lugar, nos encontramos que el auto-aprendizaje efectivo requiere de un buen soporte y formación en el aprendizaje, de forma que los aprendices tengan la oportunidad y el tiempo de desarrollar su autoconciencia, que es un elemento esencial en la autonomía. Es esencial porque, si los aprendices han de hacerse cargo de su propio aprendizaje, necesitan identificar, entender y reflexionar sobre sus propias creencias, que pueden venir determinadas por su cultura.

La segunda conclusión se refiere a que la autonomía no está predispuesta por la cultura. Como objetivo educativo es un requerimiento social y cognitivo, una característica definitoria del proceso de aprendizaje. Dependiendo de las formas dadas por los contextos culturales diversos para el aprendizaje formal, su consecución será más fácil o difícil de conseguir.

Capítulo 5: El plurilingüismo en la enseñanza superior

5.1. Introducción

5.2. El Espacio Europeo de Educación Superior. Los acuerdos de Bolonia

5.3. Implicaciones de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y la enseñanza y aprendizaje de idiomas en la educación superior

5.4. Cambios de enfoques de enseñanza-aprendizaje en el espacio europeo de educación superior: Perspectivas de futuro para la enseñanza del inglés con fines específicos

5.5. Herramientas diseñadas por el Consejo de Europa para el desarrollo de lenguas

5.5.1. El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (CEFR)

5.5.2. El Portafolio Europeo de Lenguas (PEL)

5.6. Un proyecto Plurilingüe: El Proyecto Educativo Mendeberry en Mondragon Unibertsitatea (MU)

5. El Plurilingüismo en la enseñanza superior

5.1. *Introducción*

En este capítulo vamos a tratar el plurilingüismo en la educación superior, en el Espacio Europeo de Educación superior. Para ello será necesario considerar distintos aspectos. En primer lugar, comenzaremos analizando lo que la Comisión Europea ha ido trazando a lo largo de los últimos años mediante distintos acuerdos. Estos acuerdos, que tienen carácter preceptivo para todos los países miembros de la comunidad europea, describen los mínimos que deberán regir el espacio europeo de educación superior.

Analizados los requerimientos de los acuerdos, será necesario profundizar en las implicaciones que se derivan de ellos, sobre todo con relación a la comunicación y el plurilingüismo en Europa. Para poder poner en marcha las acciones derivadas de los acuerdos, será necesario recurrir al Consejo de Europa y a las herramientas propuestas desde este organismo. Estas herramientas tendrán como objetivo facilitar el trabajo ahora bien será cada estado miembro el que decide utilizarlas o no, adecuarlas o no.

Para finalizar este capítulo describiremos el proyecto educativo Mendeberry, que se desarrolla en Mondragón Unibertsitatea. Este proyecto es una aplicación de lo que los acuerdos europeos han descrito. Es un proyecto plurilingüe en el que se están intentando poner en marcha varias de las acciones propuestas por el consejo de Europa, en fase muy inicial a la hora de poner en marcha la investigación que se describe en la segunda parte de este estudio.

5.2. *El Espacio Europeo de Educación Superior. Los acuerdos de Bolonia*

Al hablar de espacio europeo de educación superior es necesario establecer a qué nos referimos. Por su puesto, estamos hablando de educación universitaria, pero al hablar de espacio europeo de educación se trata del intento de crear un espacio, un marco que sea válido para Europa, para los países miembros de la Comunidad Europea. Hasta la realización del acuerdo de Bolonia los distintos países funcionaban de manera muy distinta. Cada país tenía su forma de entender y organizar la educación superior. Pero la demanda y el intento de ser más competitivo ante la fuerte amenaza de otras universidades hizo que Europa se pusiera en marcha. A continuación intentaremos desmenuzar lo que se está realizando en estos momentos en el ámbito europeo, dónde se está y a dónde se pretende llegar. Para ello tenemos que partir de los acuerdos de Bolonia y la puesta en marcha de este proceso.

Una de las primeras menciones aparece en la declaración conjunta de La Sorbona de 25 de Mayo de 1998, en la que se reunieron los ministros representantes de Francia, Italia, Alemania y Reino Unido. En ella se habla de la Europa del conocimiento y se dice "debemos pensar en una Europa de conocimientos. Es deber nuestro el consolidar y desarrollar las dimensiones

intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente. Éstas han sido modeladas, en gran medida, por las universidades, quienes todavía desempeñan un papel imprescindible en su desarrollo” (1998:1). En esta declaración también se insiste “en la necesidad de crear un espacio europeo de la enseñanza superior como medio privilegiado para fomentar la movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos y el desarrollo global de nuestro continente” como se recoge posteriormente en la Declaración de Bolonia de 1999 .

La Declaración de Bolonia, denominada “El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior”, se establece para intentar lograr distintos objetivos en este ámbito. En primer lugar se explicita la intención de mejorar la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo, intentando que sea un sistema atractivo en el mundo entero, demostrando estar al nivel de la tradición cultural y científica tradicionalmente existente en Europa.

Para poder desarrollar ese primer gran objetivo, se recogen toda una serie de objetivos, con el compromiso de establecer el Área de Educación Superior de Europa para 2010. Estos objetivos se consideran especialmente relevantes, cara a la creación de dicho espacio y a la promoción del sistema europeo en todo el mundo. Los objetivos especificados son los siguientes (1999:2):

- Adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables a fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a escala internacional.
- Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales.
- Puesta a punto de un sistema de créditos como puede ser el sistema ECTS como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes.
- Promoción de la movilidad (de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo) mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación.
- Promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad con miras al desarrollo de criterio y metodologías comparables.
- Promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior.

Resumidamente, observamos tres prioridades, por un lado la introducción de un sistema de dos ciclos (grado, postgrado/doctorado), por otro lado la garantía de la calidad, y finalmente el reconocimiento de titulaciones y periodos de estudio.

Así pues, podemos concluir que uno de los objetivos de los acuerdos de Bolonia es lograr la convergencia y armonización de los sistemas europeos de enseñanza superior. Con la convergencia y posibilidad de comparación de las universidades europeas será más fácil lograr la movilidad de alumnado, profesorado e investigadores, lograr intercambios entre instituciones y fomentar el entendimiento y la colaboración.

Por otro lado, también observamos que otro de los objetivos propuestos por esta reforma es la consecución de una educación superior orientada a la preparación del alumnado para los múltiples retos del mercado. Esto requiere un cambio de orientación. Lo que se venía haciendo hasta el momento, una enseñanza dirigida por el input, centrada en la teoría, en la transmisión de conceptos deberá de transformarse en una enseñanza centrada en los aprendices además de en los resultados y objetivos obtenidos. Se pretende hacer hincapié en el impulso de competencias generales (como pueden ser el pensamiento crítico, la responsabilidad profesional y ética, las habilidades comunicativas...).

En la declaración realizada en Praga en mayo de 2001, se ratifican los objetivos y prioridades marcadas hasta la fecha. Se recalca la necesidad de promover la movilidad de forma que todos los posibles implicados en ella puedan “beneficiarse de la riqueza del Área de Educación Superior de Europa incluyendo sus valores democráticos, diversidad de culturas y lenguas y la diversidad de los sistemas de educación superior” (2001:1).

En la posterior declaración de 2003 en Berlín, aparte de revisar los objetivos asumidos anteriormente, se hace hincapié en la mayor unión entre la educación superior y los sistemas de investigación de los distintos países. Con esto se pretende fortalecer la base de la Europa del conocimiento, siendo su objetivo “preservar tanto la riqueza cultural europea como su diversidad lingüística, basada en la herencia de muy diversas tradiciones y fomentar su potencial de innovación, así como su desarrollo social y económico aumentando la cooperación entre las Instituciones Europeas de Educación Superior” (Declaración de Berlín, 2003:2).

En esta declaración aparecen por primera vez mención explícita a temas diversos. Por un lado, aparece por primera vez la mención a la elaboración de un marco de calificaciones comparables y compatibles para los distintos sistemas. Se explicita que dicho marco debería describir las calificaciones “en términos de trabajo realizado, nivel, aprendizaje, competencias y perfil” (2003:3). Así mismo se requiere la realización de un marco de calificaciones para el área de Educación Superior.

Otro aspecto que se menciona de forma explícita por primera vez en estos acuerdos se refiere a la enseñanza de lenguas. Sobre ello, la Declaración de Berlín nos dice:

“Además, ellos [los ministros] confirman la necesidad de asegurar un periodo substancial de estudio en el extranjero en programas de estudio afines para un conocimiento así de la diversidad lingüística y aprendizaje de la lengua, tal que los estudiantes puedan alcanzar su completo potencial para una identidad, ciudadanía y empleabilidad europea”. (Declaración de Berlín, 2003:5)

Asimismo, y en referencia a la estructuración de los estudios, lo que hasta entonces había aparecido como prioritario, la instauración de dos ciclos (grado

y postgrado²), empieza a vislumbrarse de otra manera. En la declaración de Berlín se hace hincapié en la relación que ha de existir entre el área de educación superior europea (EHEA) y el área de investigación europea (ERA), calificadas como pilares de la sociedad basada en el conocimiento. De aquí surgirá el énfasis que a partir de entonces se otorga al tercer ciclo (doctorado). Así, declaran:

“Conscientes de la necesidad de promocionar links más cercanos entre el EHEA y el ERA en una Europa del conocimiento, y de la importancia de la investigación como una parte integral de la educación superior en toda Europa, los ministros consideran necesario ir más allá de la presente focalización en dos ciclos principales en educación superior e incluir el nivel de doctorado como el tercer ciclo en el proceso de Bolonia” (Declaración de Berlín 2003:6).

A lo largo de las dos siguientes conferencias, Bergen 2005 y Londres 2007, se siguen priorizando los tres objetivos señalados en un principio como de mayor relevancia: la introducción del sistema de tres ciclos; la garantía de la calidad, y el reconocimiento de titulaciones y periodos de estudio. Pero, y como consecuencia de la relación entre la educación superior y la investigación surgen otros desafíos a tener en cuenta. En primer lugar está la propia relación entre educación superior e investigación, intentando con ello fortalecer la competitividad y el atractivo del espacio europeo. Por otro lado aparece la dimensión social, que se aprecia como condición necesaria para los ya mencionados atractivo y competitividad del EEES. La movilidad en sí sigue siendo una prioridad y es calificada como uno de los procesos clave del proceso. Finalmente, aparece el atractivo del EEES y la cooperación con otras partes del mundo, viendo el proceso de Bolonia como una oportunidad para fomentar intercambios equilibrados con otras regiones del mundo. En este aspecto se subraya la importancia del entendimiento y el respeto intercultural.

Así mismo, en el comunicado de Londres, aparece por primera vez explicitado la necesidad de incidir sobre la metodología utilizada y sugiere un cambio de foco en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pasando de estar centrado en el profesor a estar centrado en el aprendiz confirmando que

“Existe una conciencia creciente respecto a que un resultado significativo del proceso consistirá en una transición hacia una educación superior centrada en los estudiantes, y no en una educación centrada en el profesor. Continuaremos respaldando este importante cambio de enfoque” (Comunicado de Londres, 2007:2).

Mondragon Unibertsitatea (MU), institución en la que se sitúa la investigación realizada en este trabajo, comenzó en 1999 a definir y diseñar un nuevo modelo educativo, denominado MENDEBERRI. Un modelo educativo cuyo

² En cuanto a este tema existe cierta confusión. En la documentación utilizada en inglés, desde la declaración de Bolonia se hace referencia a tres ciclos, mientras que en las traducciones al castellano se opta por la inclusión sólo de dos, para evitar confusiones con la terminología utilizada hasta la fecha. Es sólo a partir de Berlín 2003 que también aparece el tercer ciclo como tal presente en la documentación en castellano.

objetivo primordial es el desarrollo de un profesional integral, capacitado no sólo en conocimientos técnicos, sino en competencias transversales, valores, lenguas (objeto de nuestro estudio) y el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

Con este proyecto, MU comienza su camino hacia la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este espacio europeo será necesario que los nuevos profesionales sean agentes activos de la sociedad.

5.3. Implicaciones de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y la enseñanza y aprendizaje de idiomas en la educación superior

Analizadas las distintas declaraciones realizadas por la Comisión Europea respecto al Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación, es necesario realizar un inciso en lo que ello supone en el día a día de las universidades en Europa y considerar qué otras consecuencias se están derivando en ellas. También requiere una exploración más detallada de sus implicaciones con respecto a la enseñanza y aprendizaje de idiomas a este nivel.

Hasta ahora hemos recabado aquello que la Comisión Europea ha dictaminado y, como tal, es de obligado cumplimiento para los 27 estados miembro de la Unión Europea.

A continuación nos centraremos sobre todo en los trabajos realizados y promovidos por el Consejo de Europa, que propone o sugiere distintas líneas de actuación, así como posibles herramientas para poder llevar adelante las sugerencias realizadas. En este caso, cada uno de los 47 estados miembro decidirán, en cada caso, la posibilidad de utilizarlos o cómo adaptarlos a su situación, si lo consideran necesario.

Uno de los primeros aspectos a destacar es la aceptación y utilización cada vez mayor de conceptos como “aprender a aprender”, “autonomía del aprendizaje” o “aprendizaje a lo largo de toda la vida” por parte del Consejo de Europa, quien incide en la necesidad de trabajarlos y promocionarlos. Pero también cabe resaltar la creciente importancia asignada a la competencia lingüística, que será uno de los mayores activos que los aprendices tendrán a su favor ante la empleabilidad y la movilidad.

Debido a la gran importancia dada a la movilidad desde un principio, ya desde la primera declaración realizada en La Sorbona (1998) y a continuación en cada una de las siguientes, la adquisición de lenguas se vislumbra como un elemento imprescindible para llegar a conseguir ese objetivo. Sin embargo, y como se ha mencionado en el apartado anterior, no es hasta el acuerdo de Berlín de 2003 cuando aparece la primera mención explícita a la necesidad de adquirir otras lenguas, a la diversidad lingüística y al aprendizaje de la lengua. Esta adquisición, tal y como se expresa en el acuerdo, favorecerá en los estudiantes

poder alcanzar completamente una identidad, ciudadanía y empleabilidad europea.

Unido a este objetivo e incluso antes de que se explicitara en las declaraciones para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, observamos que a lo largo de las últimas décadas del siglo XX y hasta hoy en día, se han venido realizando esfuerzos para facilitar la movilidad y la comunicación entre las personas de distintos países en Europa mediante el establecimiento de diversos programas como Erasmus, establecido en 1987. En la declaración de Berlín de 2003 se afirma que “las figuras de movilidad han incrementado gracias al soporte sustancial de los programas de la unión europea, y acodaron efectuar los pasos necesarios para (...) el aumento de la movilidad estudiantil” (2003:3).

La enseñanza y aprendizaje de lenguas se ha convertido en un tema clave en la unión europea. Hoy en día se entiende que el ciudadano bien instruido en distintas lenguas, será capaz de promocionar la diversidad lingüística, facilitar la comunicación entre fronteras así como contrarrestar prejuicios étnicos mitigando falsas concepciones e interpretaciones.

Así, como una primera consecuencia se observa la primacía del inglés sobre otras lenguas europeas, además de su estatus cada vez mayor como lengua franca o como lengua ampliamente utilizada por la mayoría en distintos ámbitos de nuestra sociedad. Esto ha llevado a que poco a poco sean más las universidades europeas que decidan impartir sus estudios en inglés, según afirman Räisänen y Fortanet (2008a).

Tal y como afirma Wilkinson (2004:10):

“While it is unlikely that the majority of higher education students will wish to pursue their full-time education in a foreign country, it is very likely that a sizeable minority will do so. And that minority will grow larger if access is eased through familiarity with the language of instruction. (...) If institutions offer a larger range of courses in languages other than the domestic languages, then domestic students may be stimulated to acquire part of their education through the medium of another language”.

Pero ese aumento de estudios en inglés se ha visto inmerso también en una reducción del número de horas de lengua impartidas. Como aseguran Räisänen y Fortanet (2008b), debido a esta gran expansión del idioma, a la hora de incorporar a los estudiantes a la educación superior, con frecuencia, se presupone que existen unos conocimientos previos de la lengua. Ahora bien, el nivel de competencia lingüística oral y escrita varía mucho no sólo entre los aprendices sino también entre los distintos países.

Esto ha llevado a especializar la enseñanza de idiomas en la educación superior de manera que en el futuro esos aprendices puedan acomodarse a las situaciones requeridas profesionalmente. La enseñanza, en este caso de inglés, se ha convertido cada vez más en lo que genéricamente ha venido denominándose como “inglés para fines específicos” (bien sea académico, científico, de negocios...). En este ámbito también se presupone que los aprendices tienen conocimientos de inglés general, pero el objetivo de aprender

la lengua para ellos es el de llegar a comunicarse dentro de un entorno específicamente académico, ocupacional o profesional.

Por un lado, se temió que el proceso de internacionalización supusiera la degradación de la universidad pública. Por otro lado, la repercusión de la supremacía del inglés sobre otros idiomas en los distintos países no ha sido uniforme. Distintas voces, prominentes entre las lenguas nacionales minoritarias o regionales, declaran su temor ante lo que se prevé va a ser la instauración del inglés como lengua franca de la educación superior en Europa desbancando a cualquier otra lengua posible, así como poniendo en peligro la existencia y supervivencia de las lenguas minoritarias.

Tal y como Räisänen y Fortanet (2008b) aseveran, otra oposición a la reforma llega de aquellos que perciben todo este cambio como una gran amenaza a una de las funciones tradicionales de la universidad, la de preservar el patrimonio cultural y como responsable de la educación para el desarrollo del individuo a través de la actividad erudita. En esta línea Martí (2007:23) reflexiona lo siguiente:

“Me alarma un poco el excesivo prestigio que va adquiriendo la lengua inglesa en nuestras Universidades como lengua única. (...) necesitamos la lengua inglesa (...), pero esta atención a la lengua inglesa no deber ir en detrimento de las lenguas locales. (...) Por tanto debemos velar para que esta atención que damos desde las Universidades, desde el sistema educativo, a la lengua común, a la lengua más general del mundo científico y cultural que es el inglés, no vaya en detrimento del cultivo de las lenguas locales”.

El hecho de que fuera el inglés la lengua franca en Europa, no fue una solución obvia para todos los estados de la Unión. A pesar de todo, la realidad era que el inglés era la lengua extranjera más extendida y más frecuentemente enseñada-aprendida en toda la Unión Europea. Además, a esto hay que añadirle otro factor, ante un panorama altamente competitivo en el Espacio Europeo de Educación Superior, el hecho de ofertar programas en inglés hace más fácil atraer estudiantes de todo el mundo, cosa que no ocurre si se ofertan en otras lenguas.

Este último hecho ha derivado en que la enseñanza en inglés se haya convertido en una tendencia que en algunos países se relaciona directamente con el proceso de Bolonia. Pero desde la Comisión Europea se ha intentado hacer frente a este hecho recalcando la necesidad de más lenguas, no quedarse con la “lengua franca”. Holdsworth (2004) afirma que la razón para promocionar otras lenguas no es simplemente para mejorar la comunicación entre los ciudadanos. El hecho de promover el aprendizaje de otras lenguas se relaciona directamente con la capacidad para empezar a entender otra cultura, adoptar otra perspectiva del mundo. Así mismo, nos permite ser más tolerantes y fomenta la solidaridad, competencias todas ellas consideradas básicas para los ciudadanos de la Comunidad Europea.

En 2003 la Comisión Europea emite otro documento denominado “Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006”

("Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de Acción 2004-2006"). Este documento parte diciendo que "la capacidad de comprender otras lenguas y comunicar en ellas es una aptitud básica para todos los ciudadanos europeos" (Plan de Acción, 2003:3) para más adelante calificarla como una actividad para toda la vida; aptitud básica necesaria para la formación, el empleo, el intercambio cultural y la realización personal de todo ciudadano. A continuación, repararemos solamente en algunas de las propuestas realizadas en dicho documento, por considerar que son las más relevantes al tema que estamos tratando.

En el plan de acción se afirma que las universidades son elemento crucial en la promoción del multilingüismo individual y social. Uno de los objetivos especificados es que "todos los estudiantes deberían estudiar en otro país, preferiblemente en una lengua extranjera, durante al menos un curso académico, y deberían recibir una cualificación lingüística reconocida como parte de su programa de estudios" (Plan de Acción 2003:9). Así mismo, se exhorta a las universidades a introducir una política lingüística coherente que estimule a todos los estudiantes a aprender idiomas y que les ofrezca la posibilidad de estudiar en el extranjero.

También se hace hincapié en la necesidad de la existencia de una formación explícita y continua para los profesores de lenguas, incluyendo la necesidad del uso contextualizado de la lengua y de la cultura objeto, mediante estancias prolongadas en el lugar donde se habla dicha lengua.

Como consecuencia de las distintas acciones mencionadas hasta ahora y otras desarrolladas a partir de las ya descritas, aparece como evidente que las instituciones de educación superior han de hacer mucho más para fomentar el aprendizaje de lenguas entre todos los estudiantes. Algunos de los instrumentos impulsados para conseguir estos objetivos son la realización de políticas lingüísticas y planificaciones, utilización de la educación a distancia y e-learning, así como la utilización de lenguas extranjeras como medio de instrucción.

Como recogen Räisänen y Fortanet (2008b) Los miembros de la comisión surgida para llevar todo esto adelante ENLU (European Network for the Promotion of Language Learning Among All Graduates) sostienen que en el futuro todos los estudiantes graduados en Europa deberán:

- Ser capaces de comunicarse en al menos dos lenguas distintas a la suya propia.
- Saber cómo aprender una lengua nueva cuando surja la necesidad o la oportunidad.
- Tener experiencia de primera de trabajar, aprender y colaborar con otros países.
- Estar familiarizado con otras culturas y habilidades interculturales.

No obstante, el Plan de Acción cuenta desde sus inicios con una fecha de revisión y análisis del grado de consecución de las distintas propuestas. Dicha revisión se realizó en 2007, en el Informe sobre la aplicación del Plan de Acción

“Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística”, en el que se examinan los logros de los tres años y proporciona una base para futuras medidas en el ámbito de las políticas de multilingüismo. A modo de conclusión general, y teniendo en cuenta la dificultad inicial de lograr el mismo grado de consecución para cada una de las propuestas realizadas, y en cada uno de los estados miembros, el informe subraya que se ha incrementado de forma perceptible la importancia política del fomento del aprendizaje de idiomas, la diversidad lingüística y el multilingüismo en su conjunto. Así mismo, y tras los tres años del Plan de Acción, se observa que el conjunto de políticas lingüísticas en el ámbito nacional presenta una mayor coherencia global. Esto se hace explícito en los siguientes aspectos generales: consenso general en cuestiones básicas, como la importancia de las lenguas como competencia clave en el marco de la formación permanente; necesidad de que los estudiantes aprendan dos lenguas en su educación inicial y la necesidad de una enseñanza de idiomas de calidad y de una evaluación transparente.

El análisis de la aplicación del Plan de Acción, y velando por una incidencia a largo plazo del mismo, finaliza remitiendo al Programa de Aprendizaje Permanente para 2007-2013³. Este programa ha incorporado los objetivos del Plan de Acción. Por un lado, el fomento del aprendizaje de idiomas y la diversidad cultural constituye un objetivo general de este programa. Se refleja en las prioridades de los programas específicos dedicados a los distintos sectores que abarcan la educación a lo largo de toda la vida (Comenius, Erasmus, Leonardo, Grundtvig) que se complementan con una actividad dedicada a los idiomas, dentro de los cuales cualquiera es admisible: lenguas oficiales, regionales, minoritarias, de los inmigrantes, de los socios comerciales.

A pesar de todo, aún se aprecian distintas áreas de mejora. Por un lado se observa necesario aumentar la variedad de lenguas enseñadas, el inglés sigue siendo en gran medida la lengua de mayor presencia en las distintas acciones. Por otro lado se ve la necesidad de explotar el potencial de la educación de los adultos y el aprendizaje informal y aumentar la motivación para aprender otras lenguas. Se aprecia que el Programa de Aprendizaje Permanente, ya mencionado, es una herramienta altamente válida para complementar las políticas nacionales al añadir una dimensión europea a las actividades de aprendizaje.

Finalmente, cabe mencionar que la principal conclusión recogida en el documento “Una nueva estrategia marco para el multilingüismo” (2005) es que “el multilingüismo es fundamental para el buen funcionamiento de la Unión Europea” (2005: 16). Esta idea aparece totalmente en la línea con las que en 2008 el Consejo de la Unión Europea recoge en su documento “Council Conclusions on multilingualism” en el que se afirma

“Linguistic and cultural diversity are distinctive features in the daily lives of an increasing number of European citizens and companies as a result of increased mobility, migration and globalisation” (Council Conclusions on Multilingualism 2008:2).

³ <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11082.htm>

5.4. Cambios de enfoques de enseñanza-aprendizaje en el espacio europeo de educación superior: Perspectivas de futuro para la enseñanza del inglés con fines específicos

¿Qué reacción genera todo lo expuesto hasta el momento? Parece que la necesidad de seguir formando a nuestros estudiantes en lenguas es firme. Las autoridades europeas insisten en el requisito de que los futuros graduados tengan un buen dominio del inglés, que ha de ser complementado con otras lenguas europeas. Aun así, el nivel de inglés con el que los estudiantes llegan a la educación superior es muy diverso. En algunos países europeos el inglés puede ser considerado casi como una segunda lengua (Cenoz 2006), esto es el caso de muchos países nórdicos. En otros casos los estudiantes llegan a la universidad con unos conocimientos básicos de la lengua extranjera.

Volviendo a los enfoques de enseñanza-aprendizaje existentes en Europa, uno de los enfoques a los que se le adjudica mayor éxito en el aprendizaje de lenguas es el ya mencionado Content and Language Integrated Learning - CLIL (Integración de Contenido y Lengua, también denominado AICLE – Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) o Integrated Content and Language Learning in Higher Education – ICLHE. El Informe sobre el Plan de Acción (2007) hace la siguiente valoración al respecto “actualmente sólo una minoría de alumnos y estudiantes se beneficia de este enfoque. (...) en la mayoría de los países, para generalizar la enseñanza a través del AICLE es preciso realizar importantes esfuerzos en materia de formación del profesorado” (Informe sobre el Plan de Acción, 2007:12). A pesar de todo, estos enfoques parecen ir ganando adeptos tanto por parte de los profesores de lenguas como por parte de los profesores de “contenido”, aunque parece que de momento la respuesta parece ser mayor a niveles de primaria y secundaria.

En los niveles de enseñanza superior parece existir mayor resistencia por el momento. Sin embargo, algunas universidades en los últimos tiempos han incidido en el cambio de metodologías, lo que implica análisis detallados de los cursos, créditos, materiales... así como introducción de metodologías que promueven un aprendizaje activo, reflexivo y autónomo. Todo esto, frecuentemente aparece unido a la introducción de las tecnologías de la información, además de la adopción del mencionado marco de referencia común europeo de las lenguas y, junto con ello, el Portafolio Europeo de Lenguas (European Language Portfolio).

Esta práctica ha reabierto viejos debates entre el profesor de lengua y el profesor de la asignatura, resultando a menudo que el primero se convierte en mero apoyo para el segundo y el aprendizaje de la lengua no recibe consideración alguna con la consiguiente influencia negativa en el aprendizaje del estudiante.

Se han estudiado otro tipo de colaboraciones para esta metodología, como pueden ser la creación de cursos adjuntos o la enseñanza en equipo y

aprendizaje colaborativo. Lo que parece claro es que realmente hace falta una buena colaboración entre los dos tipos de profesores basada en la confianza y en el respeto, dejando claro que ninguno de los dos podrá sustituir al otro y deberán trabajar juntos.

Por otro lado, en el momento actual, y según el estudio realizado por Räsänen y Fortanet (2008b), las metodologías que se utilizan para la enseñanza de inglés para fines específicos (ESP) parecen mayoritariamente alineadas con la que se utiliza en la asignatura del contenido específico. Aún así, se dan diversas variaciones según la inclinación cultural, objetivos, herramientas disponibles... Räsänen y Fortanet (2008b) clasifican las metodologías utilizadas en dos grupos. Por un lado las metodologías centradas en el aprendiz, como pueden ser la metodología basada en la resolución de problemas (PBL), autonomía del aprendizaje, y aprendizaje basado en el uso de las TICs. El segundo grupo estaría más centrado en el profesor utilizando como métodos más frecuentes las clases magistrales, conferencias, tareas individuales, presentaciones y aún basándose principalmente en exámenes escritos como forma de evaluación.

5.5. Herramientas diseñadas por el Consejo de Europa para el desarrollo de las lenguas

Como ya se ha comentado, no es hasta la comunicación de Berlín (2003) que se menciona específicamente la necesidad de incidir en la enseñanza de lenguas en Europa. Sin embargo, la presencia y el interés por ello ya se dejaba sentir en Europa desde antes de dicha mención.

Ya en 1989 el Consejo de Europa crea el proyecto denominado "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment" (Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación; 2002 versión en español) como parte de un proyecto más extenso para la Enseñanza de Lenguas para la ciudadanía europea. Este marco de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, libros de texto y otros materiales en toda Europa.

Además del Marco común Europeo de Referencia de las lenguas, hemos mencionado otra herramienta denominada Portafolio Europeo de Lenguas (PEL). Estas herramientas, como todo lo que surge del Consejo de Europa, pretenden ser de utilidad para aquellos que así lo estimen pertinente. El Consejo de Europa no tiene la potestad sobre todos los países miembro, por lo que lo que sale del mismo no es de obligado cumplimiento a diferencia de la Comisión Europea.

Así mismo merece la pena aclarar la relación entre las dos herramientas planteadas en este apartado. Pedagógicamente hablando, y como defiende Goullier (2007), las dos son inseparables. En el caso del Marco común europeo de referencia su objetivo es incidir en los agentes dedicados a diseñar políticas de enseñanza de lenguas, mientras que el Portafolio europeo de lenguas va

dirigido a los aprendices. La diferencia entre ambos instrumentos es más de perspectiva que de enfoque.

En lo que queda de sección pasaremos a comentar los aspectos más relevantes de cada una de las dos herramientas.

5.5.1. El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (CEFR)

Como ya se ha comentado, el Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (CEFR) proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Se pretende que este Marco de referencia sirva para superar las barreras existentes producidas por los distintos sistemas educativos que impiden la comunicación entre profesionales del mismo ámbito.

“Proporciona a los administradores educativos, diseñadores de cursos, profesores, formadores [...] los medios para reflexionar sobre la propia práctica con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos”
(European Framework, 2002:1)

El Marco común europeo de referencia es el resultado de investigación científica y amplia consulta con expertos entre los años 1993 y 2000. No pretende ser un documento prescriptivo, por el cual se impone la forma de enseñar a los estados miembros sea cual sea la institución, grupo o lengua ante el que se esté realizando la actividad de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Este documento tiene como objetivo primordial servir como herramienta descriptiva, de manera que las partes involucradas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas puedan considerar sus opciones cualquiera que sea la institución o contexto educativo.

Esencialmente, el CEFR pretende potenciar la transparencia y la posibilidad de comparar entre distintas formas y sistemas de enseñanza de lenguas y calificaciones de lenguas. Para ello propone:

- Una metodología común para analizar y describir situaciones y posibilidades en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.
- Una terminología común a todas las lenguas y contextos educativos.
- Una escala común de niveles de competencia de lengua para ayudar a la hora de establecer objetivos y al evaluar los logros de aprendizaje.

El Marco de referencia crea un ámbito favorable a la transparencia de los cursos, programas y titulaciones ya que parte de una base común para la descripción de objetivos, contenidos y metodología. Esto fomenta la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. Así mismo facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje, contribuyendo a la movilidad en Europa.

Tal y como se define en el propio documento (European Framework, 2002) , el Marco de referencia europeo ha de ser integrador, transparente y coherente. Pero qué se entiende por cada uno de estos términos:

- “Integrador”: el CEFR ha de intentar especificar una serie de conocimientos, destrezas, además del uso de la lengua de la forma más amplia posible de manera que los distintos usuarios puedan describir sus objetivos, etc. utilizándolo como referencia. Así mismo, el CEFR ha de proveer con una serie de puntos de referencia con los que medir el progreso del aprendizaje, diferenciando las distintas dimensiones en que se describe el dominio de la lengua. En este aspecto, también se ha de considerar que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (como pueden ser la conciencia sociocultural o las relaciones afectivas por nombrar algunas).
- “Transparente”: la información ha de expresarse clara y explícitamente, haciéndola asequible y fácil de entender por los usuarios.
- “Coherente”: la descripción está libre de contradicciones internas. En el caso de los sistemas educativos el ser coherente implica la existencia de una relación uniforme entre sus distintos componentes, que son: la identificación de las necesidades; la determinación de los objetivos; la definición de los contenidos; la selección o creación del material; el establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje; los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados; la evaluación, los exámenes y las calificaciones.

Al encontrarnos con un marco de estas características, se puede pensar que supone la imposición de un único sistema uniformado. Nada más lejos de ello, el Marco de referencia ha de ser abierto y flexible de forma que se pueda aplicar, adaptándolo según las necesidades, a diferentes situaciones concretas. Consecuentemente, el Marco de referencia ha de ser de finalidad múltiple, flexible, abierto, dinámico, fácil de usar, y no dogmático.

De esta manera, y teniendo en cuenta las características y funciones especificadas, el Marco de referencia ha de relacionarse con una visión muy general del uso y aprendizaje de lenguas.

“El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembro de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (European Framework, 2002).

Este enfoque, basado en la acción que propone el Marco de referencia, tiene en cuenta las capacidades específicas y recursos cognitivos, emocionales, etc. que el individuo aplica como agente social. Todo esto nos lleva a describir cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas como relacionado con cualquiera de las siguientes dimensiones: estrategias, tareas, textos, competencias generales del individuo, competencia comunicativa, actividades de lengua, procesos, contextos y ámbitos. (European Framework, 2002:10)

Así mismo, uno de los primeros logros conseguidos con el marco común de referencia es el establecimiento de los tres componentes que definirán la competencia lingüística comunicativa. Estos componentes son, en primer lugar la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática; por otro lado la competencia lingüística se realiza en las siguientes actividades lingüísticas: recepción, producción, interacción y mediación; por último, las actividades lingüísticas se contextualizan en los siguientes dominios: público, personal, laboral y educativo.

También se aprecia la gran aportación realizada al determinar y describir de forma exhaustiva los niveles comunes de referencia para todas las lenguas en Europa. Aparece como una de las aportaciones más significativas para profesores y estudiantes de lenguas de Europa. Dichos niveles permiten a los profesores de lenguas poder comparar la competencia lingüística de los estudiantes y así facilitar la instauración de objetivos de aprendizaje más adecuados a cada individuo, así como su mejor incorporación a distintos programas educativos. Este instrumento resulta básico a la hora de facilitar la movilidad de estudiantes, profesorado... para poder saber en cada momento de qué nivel de competencia se está hablando.

A modo de concreción y con relación al trabajo de campo que describiremos en la segunda parte de este trabajo, cabe mencionar que el nivel que habrán de alcanzar los sujetos de la investigación es equivalente al conocido como First Certificate in English de la Universidad de Cambridge. Si recurrimos al Marco de referencia, podemos encontrar su equivalencia con el nivel B2⁴. Con esta información y al estar descrito en el Marco de referencia lo que el sujeto puede hacer en cada uno de los niveles, resulta más fácil comprender el nivel de competencia de la persona en cada caso.

Con todo lo expuesto, se puede afirmar que el Marco de referencia sirve de base para el reconocimiento mutuo de las competencias de lengua, facilitando la movilidad tanto en el ámbito educativo como en el profesional a escala europea.

Finalmente, es necesario mencionar que desde el establecimiento del marco común de referencia para las lenguas, el Consejo de Europa sigue trabajando en la misma línea de fomento del aprendizaje y uso de lenguas. Para ello sigue con distintas iniciativas, como la creación del centro europeo de lenguas modernas en Graz, Austria. A través de dicho centro se van canalizando otras acciones relacionadas con la creación de políticas lingüísticas o políticas de enseñanza de lenguas.

5.5.2. El Portafolio Europeo de Lenguas (PEL)

Respecto al Portafolio Europeo de Lenguas (PEL) también denominado European Language Portfolio (ELP), cabe decir que consta de tres documentos; El pasaporte de lenguas, la biografía lingüística y el dossier lingüístico. El

⁴ Equivalencias por lenguas y niveles del Marco de referencia de las lenguas (CEFR)
http://www.alte.org/can_do/framework/table.php

portafolio pretende ser una herramienta en la que el aprendiz, que es su propietario y a quien acompañará a lo largo de todo su aprendizaje, puede realizar diversas acciones:

- Recoger sus experiencias, de aprendizaje y culturales, en las distintas lenguas diferentes a su lengua materna, describiendo y valorando lo que es capaz de hacer para poder presentarlo ante terceras personas o instituciones.
- Desarrollar su autonomía en el ámbito del aprendizaje de lenguas.
- Progresar hacia un auténtico plurilingüismo.

El PEL está compuesto por distintos documentos que se detallan a continuación (ver ELP,2000; Little y Perclová, 2001; Goullier, 2007):

- El Pasaporte de Lenguas (en la actualidad renovado como Europass): proporciona una visión general de la competencia en las distintas lenguas que el individuo posee en un momento concreto en el tiempo. Esta visión general se define en términos de habilidades y de los niveles comunes de referencia establecidos en el marco común de referencia europeo de lenguas. Además, recoge distintas calificaciones, describe competencias lingüísticas y experiencias de aprendizaje interculturales. Permite la auto-evaluación, la evaluación por parte del profesor así como la evaluación realizada por distintas instituciones. En todos los casos recogiendo todos los detalles requeridos para una información exhaustiva.
- La Biografía Lingüística: facilita el hecho de que el aprendiz se involucre en la planificación, reflexión y evaluación de su propio proceso de aprendizaje, así como en su progreso. Alienta al aprendiz a describir lo que es capaz de hacer en cada lengua e incluir información referente a experiencias lingüísticas o culturales vividas fuera de un entorno educativo y formal. Organizado para estimular el plurilingüismo.
- El Dossier: ofrece al aprendiz la oportunidad de seleccionar materiales que avalen sus logros o experiencias recogidas en la Biografía Lingüística o en el Pasaporte de Lenguas.

Pero además de los distintos elementos que lo componen es necesario tener en cuenta las funciones que el PEL adquiere. Por un lado tiene dos funciones: informativa y pedagógica. La función informativa se aprecia desde el momento en el que el individuo presenta sus capacidades con relación a las lenguas extranjeras. Su propósito no es reemplazar los certificados o diplomas que el individuo pueda haber recibido basándose en distintos exámenes sino que intenta complementarlos presentando información adicional sobre la experiencia del individuo así como evidencia específica sobre sus logros en la lengua extranjera.

La función pedagógica se aprecia en que se pretende que el PLE también sea utilizado para hacer el proceso de aprendizaje de lenguas más transparente para los propios estudiantes. Les ayudará a desarrollar su capacidad de

reflexión y auto-evaluación, capacitándoles para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje progresivamente.

Por otro lado, podemos aseverar junto con Little y Perclová (2001), que estas dos funciones están íntimamente ligadas a los intereses del Consejo de Europa al promocionar el aprendizaje de lenguas. Primeramente observamos que la función informativa coincide con el interés del Consejo de Europa de facilitar la movilidad individual así como de referir las calificaciones regionales y nacionales a los estándares internacionales acordados (los niveles comunes de referencia especificados en el Marco Común Europeo de Referencia). En cuanto a la función pedagógica, también apreciamos que coincide con otro interés del Consejo de Europa, promover el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje para toda la vida.

En las funciones mencionadas el PEL pretende apoyar cuatro de los objetivos políticos clave del Consejo de Europa: (i) la conservación de la diversidad lingüística y cultural; (ii) la promoción de la tolerancia lingüística y cultural; (iii) la promoción del plurilingüismo; (iv) y la educación para la ciudadanía democrática. Cada uno de estos objetivos se intenta alcanzar desde los distintos aspectos del PEL. Según Little y Perclová (2001:65) en dos de ellos (ii y iv) se incide por el enfoque reflexivo e independiente del PEL. Los otros dos (i y iii) nos llevan más allá del aula a lo que es la política educativa en general y su implementación. Estos objetivos requieren de la existencia de interacción entre el aula y el profesor a distintos niveles, empezando del más cercano, como puede ser la escuela, hasta llegar al más lejano, que puede ser la comunidad internacional, pasando por otros intermedios, como la ciudad, país, etc.

El PEL pone al mismo nivel, desde un punto de vista de desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, las habilidades adquiridas tanto fuera como dentro del contexto educativo, el uso de las lenguas aprendidas en el ámbito escolar o de forma individual, así como los contactos o visitas realizadas como iniciativa escolar, familiar o individual. Consecuentemente, el PEL dota a los profesores de lenguas de un rol complementario que va más allá de la mera enseñanza de la lengua. Les capacita para aconsejar a los aprendices en su camino de aprendizaje, otorgando la debida importancia a estos aspectos mencionados y recogerlos en el PEL.

5.6. *Un proyecto plurilingüe: El Proyecto Educativo Mendeberry en Mondragon Unibertsitatea (MU)*

Analizados los requerimientos y sugerencias venidas de Europa, y antes de pasar a detallar el desarrollo de un modelo que se está desarrollando en estos momentos, es necesario incidir en otro punto que la Unión Europea también considera clave. Nos referimos a la distinción entre plurilingüismo y multilingüismo.

Desde el Consejo de Europa el concepto de plurilingüismo ha ido adquiriendo importancia, diferenciándolo del multilingüismo. Así, el Consejo de Europa

define el multilingüismo como “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” (European Framework, 2002). Sin embargo el enfoque plurilingüe hace hincapié en la idea de que la experiencia lingüística del individuo va ampliándose inmersa en su entorno cultural. Esta experiencia parte de la lengua familiar para llegar a la lengua de la sociedad, pasando luego a las lenguas de otros pueblos. Así, desde este enfoque se defiende que las lenguas no van guardándose en compartimentos mentales estancos, separados. La persona desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Con este cambio de enfoque la finalidad de la educación en una lengua cambia completamente. Lo que hasta el momento se apreciaba como la consecución del “dominio” de distintas lenguas, cada una considerada de forma aislada y teniendo al “hablante nativo ideal” como modelo, ahora cambia. “El objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas” (European Framework, 2002:5). El Marco de referencia común añade:

“Esto supone que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dársele la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe. Además, una vez reconocido el aprendizaje de idiomas como una tarea que dura toda la vida, adquiere una especial importancia el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza de un joven a la hora de enfrentarse a una nueva experiencia lingüística”.

Esto nos lleva a referirnos a la competencia plurilingüe y pluricultural. En ella se hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en la que la persona, como agente social, domina varias lenguas (en distinto grado) y posee experiencia de varias culturas.

Tal y como se afirma en el Marco común de referencia (2002), el enfoque habitual consiste en presentar el aprendizaje de una lengua extranjera como la suma, en compartimentos distintos, de la competencia de comunicarse en ella más la competencia de comunicarse en la lengua materna. El concepto de competencia plurilingüe y pluricultural: hace hincapié en el plurilingüismo en el que el bilingüismo es simplemente un caso particular, alejándose de la dicotomía L1/L2; considera que el individuo tiene una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de lenguas que conoce; destaca las dimensiones pluriculturales de esta competencia múltiple, pero sin que suponga necesariamente proponer nexos de unión entre el desarrollo de las capacidades que se ejercitan al relacionarse con otras culturas y el desarrollo del dominio lingüístico comunicativo.

Así mismo, es necesario recordar, que en el Plan de Acción propuesto por la Comisión Europea para los años 2004-2006, y con relación a la educación superior se proponía que:

- Cada universidad debería implementar una política lingüística coherente, clarificando su papel en la promoción del aprendizaje y diversidad lingüística.
- Las políticas lingüísticas universitarias deberían incluir acciones explícitas para fomentar la lengua nacional o regional.
- Todos los estudiantes deberían estudiar en el extranjero, preferiblemente en una lengua extranjera, por al menos un trimestre, y deberían conseguir una cualificación de la lengua aceptada como parte de sus estudios.

Teniendo estos distintos aspectos en cuenta, a continuación pasaremos a describir el modelo educativo puesto en marcha en Mondragón Unibertsitatea.

Mondragon Unibertsitatea surgió en el año 1997 por la asociación de tres cooperativas educativas avaladas por una extensa trayectoria y experiencia en el mundo de la enseñanza: Mondragón Goi Eskola Politeknikoa “Jose M^a Arizmendiarieta” S.Coop., ETEO S.Coop., y Irakasle Eskola S.Coop., lo que a su vez constituyen hoy en día las dos Facultades y Escuela de la Universidad:

- Escuela Politécnica Superior de Ingeniería (MGEP)
- Facultad de Ciencias Empresariales (FCE)
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI).

Es en esta última Facultad, dentro de Mondragon Unibertsitatea, en donde tiene lugar la investigación desarrollada en este trabajo.

Tal y como se puede apreciar en su página web⁵, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) tiene un triple objetivo:

- Preparar profesionales de la enseñanza, capaces de educar a los jóvenes en el conocimiento y las competencias;
- Preparar profesionales de la empresa, sobre todo con la función de gestionar empresas y coordinar a las personas; y
- Crear profesionales de la comunicación, capaces de trabajar los aspectos teóricos y prácticos de la comunicación.

Las clases presenciales se imparten en Eskoriatza, Gipuzkoa, pero los estudiantes tienen la oportunidad de estudiar ciertas carreras on-line, como es el caso de la licenciatura de Psicopedagogía y de varios master y postgrados.

En nuestro caso serán los futuros profesionales de la empresa, como ya se detallará más exhaustivamente en la segunda parte del presente estudio, los que participarán en la investigación.

MU, Mondragon Unibertsitatea, se sumergió a finales del siglo XX en el diseño de su nuevo proyecto, para a partir del año 2000 comenzar su implantación. Dicho proyecto se denominó Mendeberry ya que en sus inicios se encontraba en

⁵ <http://www.mondragon.edu/huhezi>

los albores del nuevo siglo. La implantación del Modelo Educativo Mendeberry no se realizó de manera conjunta en todas las carreras. Cada una de las Facultades y Escuela determinó cuáles serían los estudios más apropiados para comenzar para luego, de manera paulatina ir “contagiando” al resto. En el caso de HUHEZI, se decidió empezar la implantación en los estudios de magisterio, especialidad de Educación Infantil. Sin embargo en el resto de los estudios se empezaron a hacer pequeñas implantaciones y es en este caso en el que se encuadra la investigación planteada en este estudio. En este caso se trata de la implantación de un nuevo enfoque basado en la autonomía del estudiante para la adquisición de una lengua extranjera. Como se puede recordar y se observará más detalladamente en la segunda parte de este estudio, tanto la promoción de la autonomía del estudiante como la adquisición de lenguas extranjeras que permitan una movilidad son aspectos marcados por las directrices europeas cara al EEES y partiendo de la declaración de Bolonia.

A la hora de diseñar el proyecto Mendeberry, hay que tener en cuenta que su fundamentación se encuentra en cuatro pilares que se basan en el informe redactado por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, impulsada por la UNESCO y presidida por Jacques Delors (1996). Los cuatro pilares mencionados en el citado informe son: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos; aprender a ser. Tal y como describe Sagasta (2007), a estos cuatro puntos clave se añade posteriormente otro más propuesto por Federico Mayor Zaragoza, “aprender a emprender”, para sustentar la educación del siglo XXI.

Los objetivos generales del proyecto Mendeberry, en su definición, tal y como los describe Aizega (2007:42-43) son los siguientes:

- Adaptar el modelo educativo de Mondragón Unibertsitatea a las necesidades actuales de la empresa y la sociedad.
- Lograr el perfil profesional que demandan las empresas y organizaciones.
- Otorgar al estudiante el protagonismo y la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Para poder lograr estos objetivos generales se definen distintos principios entre los cuales cabe destacar entre otros la movilidad de los estudiantes, movilidad, hecha explícita en la declaración de Bolonia y en el desarrollo del Espacio Europeo de la Educación Superior. Esto tiene una consecuencia directa en el modelo educativo Mendeberry, perfilándose desde sus inicios un proyecto plurilingüe, siguiendo las directrices marcadas desde Europa, en la declaración de Bolonia y posteriores ya analizadas. Los titulados de MU deberán ser plurilingües. Para ello se insertarán en los distintos currículos de las distintas carreras además de las lenguas oficiales de la Comunicada Autónoma Vasca, euskara y castellano, el inglés.

Para cumplir con el reto que nos propone el principio comentado, nos encontramos con que el profesorado de MU también deberá ser plurilingüe y “además de que la institución ofrezca clases de idiomas, las diferentes

asignaturas de cada titulación incorporan actividades y recursos que fomenten el uso de cualquier idioma de manera natural” (Aizega, 2007:43).

En consonancia una vez más con las directrices del EEES y tal y como hemos resaltado en los objetivos generales del proyecto, el modelo educativo Mendeberry tiene como propósito otorgar al estudiante el protagonismo y la responsabilidad de su propio aprendizaje. Para ello se implanta un aprendizaje orientado al problema. Se parte de un problema real o situación que es analizada por los estudiantes para llegar posteriormente a la teoría en la medida en que ésta es necesaria para su resolución. Es decir, siempre y cuando los conocimientos de determinada teoría sean requeridos por los estudiantes para resolver la situación planteada satisfactoriamente.

A la hora de rediseñar los programas MU ha tomado como eje tres metodologías o procesos didácticos: aprendizaje basado en problemas; estudio de casos; Aprendizaje basado en proyectos (PBL, Case study, POPBL). La utilización de cada uno de estos procesos se ha establecido en progresión según la autonomía exigida al estudiante y la complejidad de los objetivos de aprendizaje.

Los procesos mencionados facilitan la organización interdisciplinar, fomentan la autonomía de los estudiantes, posibilitan el trabajo en equipo y el desarrollo de las competencias y valores que se plantean al definir los distintos perfiles profesionales según los planes de estudio.

En lo que respecta al profesorado, estos procesos didácticos fomentan la colaboración, el trabajo en equipo, aspecto éste que no se identifica en los sistemas de enseñanza tradicionales, liderados por el profesor.

Como podemos observar este modelo educativo se encuadra en las metodologías que derivan del proceso de Bolonia, tanto en cuanto a ser centrados en el aprendiz, como en cuanto al fomento del plurilingüismo.

Podemos concluir citando a Martí al hablar del profesional del siglo XXI:

“Un buen profesional no puede ser en le mundo actual (...) simplemente un buen técnico que sabe moverse en un territorio restringido, sino que tiene que ser una persona que reacciona de manera madura, compasiva, solidaria y sensata ante los desafíos de la propia vida y de su sociedad. La Universidad tiene que ofrecer una educación que promueva la cultura, es decir, la sofía. Es una misión delicada y difícil de conseguir y, por esta razón, se olvidó tantas veces”. (Martí, 2007:26)

Mondragon Unibertsitatea mediante su proyecto pedagógico Mendeberry, brevemente descrito, pretende llevar este gran reto adelante, caminando hacia la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Segunda parte: Trabajo de campo

- **Capítulo 6:** Objetivo y descripción de la investigación
- **Capítulo 7:** Metodología de la investigación
- **Capítulo 8:** Resultados
- **Capítulo 9:** Conclusiones

Capítulo 6: Objetivo y descripción de la investigación

6.1. Preguntas de investigación

6.2. Contexto

6. Objetivo y descripción de la investigación

La investigación que presentamos tiene un doble objetivo:

- Por un lado, estudiar la influencia que el enfoque de autonomía de aprendizaje tienen en el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera (LE) en un contexto institucional concreto.
- Por otro lado, se pretende analizar el grado de implicación y concienciación que dicho enfoque supone en el proceso de aprendizaje de una LE por parte de los aprendices.

Con el fin de alcanzar estos objetivos, y en todo momento fundamentados en el marco teórico desarrollado en la parte teórica, nos planteamos las preguntas de investigación que se describen a continuación.

6.1. Preguntas de investigación

A la hora de formular las preguntas de investigación necesarias para el presente estudio, hemos partido de los antecedentes y estado actual del tema ya descritos y analizados en el marco teórico, tomando como base los objetivos planteados y ya descritos. Así, observamos tres grandes planos o ejes para nuestra investigación:

- a. El nivel de competencia lingüística adquirido por los estudiantes.
- b. El nivel de conciencia que el estudiante tiene acerca de su propio proceso de aprendizaje.
- c. Las creencias que el estudiante tiene sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

En consecuencia, proponemos las siguientes preguntas de investigación para los distintos niveles:

▪ Pregunta de investigación #1:

¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación en el nivel de competencia lingüística de los aprendices participantes en la investigación? Teniendo en cuenta las distintas destrezas de la lengua, se formulan las siguientes cuestiones:

- 1.1. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en la comprensión escrita?
- 1.2. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en la expresión escrita?
- 1.3. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en el uso del inglés, en aspectos como la gramática y el vocabulario?
- 1.4. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en la comprensión oral?

1.5.¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en la expresión oral?

- Pregunta de investigación #2:
¿Son los aprendices participantes en la investigación conscientes de su propio avance e implicación personal en el aprendizaje, tras la intervención realizada bajo el enfoque planteado en el presente estudio?
- Pregunta de investigación #3:
¿Evolucionan las creencias de los aprendices de la investigación a lo largo del periodo de intervención realizado bajo el enfoque de autonomía del aprendizaje?

6.2. **Contexto de la investigación**

Esta investigación se localiza en un contexto universitario, dentro de la Universidad de Mondragón (MU), en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI). Mondragon Unibertsitatea consta de tres facultades: la Escuela Superior de Ingeniería (MGEP), la facultad de Ciencias Empresariales (ETEO), y la ya mencionada facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI).

Hoy en día toda la Universidad de Mondragón se encuentra inmersa en el proceso de adaptación de todas sus titulaciones al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, conocido también por el nombre de "Proceso Bolonia" y tratado en el capítulo 5 (Contexto teórico) de este mismo trabajo.

HUHEZI, la facultad en la que se desarrolla la investigación, consta de dos líneas de estudios. Una de ellas relacionada con el ámbito de la educación, en la que se imparten los estudios de Magisterio y Psicopedagogía. La otra línea relacionada con el ámbito de las Ciencias Sociales, dentro de la cual se imparten los estudios de Humanidades y Comunicación Audio-visual. La investigación se ha realizado dentro del ámbito de Ciencias Sociales, en los estudios de grado en Humanidades, itinerario Empresa.

Uno de los objetivos que dicha carrera se plantea, y tal y como se ha descrito anteriormente en el Proyecto Educativo Mendeberry, es que los estudiantes puedan cursar, a lo largo de los cuatro años, asignaturas en tres idiomas: castellano, euskara, e inglés. Para poder llegar a alcanzar dicho objetivo los estudiantes han de alcanzar un nivel mínimo en los tres idiomas. La forma de llegar a dicho nivel será diferente en cada una de las lenguas. La metodología utilizada por cada una de ellas, su presencia en el horario y a lo largo de la carrera presenta cierta variación. Además, otro factor a tener en cuenta es la presencia de cada una de las tres lenguas en el entorno. A continuación pasaremos a comentar estos aspectos teniendo en cuenta cada una de ellas.

En cuanto al euskara y castellano se refiere, se trabaja a partir de una metodología basada en la tipología de textos. Así mismo, los estudiantes se ven ayudados por la presencia de estas lenguas en la realidad lingüística de nuestro entorno a la hora de afrontar dichos idiomas y su aprendizaje. Además de su

propio espacio en el horario lectivo a lo largo del primer ciclo de los estudios, ambas lenguas son utilizadas como medio de instrucción en distintas asignaturas a lo largo de todos los estudios de grado, siendo mayor el número de asignaturas impartidas en euskara que en castellano.

El inglés, por otro lado, no goza ni de la presencia ni de la accesibilidad de los casos anteriores. En cuanto a la presencia curricular, se imparte como asignatura a lo largo de los dos primeros cursos, primer ciclo, en forma de clases de lengua, con un peso equivalente a 6 créditos por curso. Por otro lado, en el segundo ciclo se imparte una asignatura en inglés. Además en la bibliografía de distintas asignaturas suele ser común encontrarse con distintas referencias en inglés.

Por consiguiente, y teniendo en cuenta el objetivo planteado dentro de los estudios en los que nos encontramos, se desarrolla un programa por el cual en el plazo de dos años los estudiantes tendrán que adquirir un nivel específico para cada una de las destrezas de la lengua. Estos niveles están establecidos según las necesidades que más adelante tendrán que cubrir, no sólo en su vida académica, sino también en su vida profesional. Dadas las salidas profesionales de los estudios universitarios en cuestión, una vez licenciados los estudiantes van a tener que utilizar el inglés para su trabajo, bien en sus relaciones profesionales o como medio para obtener distinta información.

En cualquier caso, y como ya veremos más adelante en el apartado referido a los sujetos, hemos de tener en cuenta que nos encontramos ante aprendices que están aprendiendo su tercer idioma, ya que la gran mayoría tiene como primera lengua el euskara o el castellano y como segunda lengua la otra. Además, en la presente investigación contamos con un sujeto cuyas primeras lenguas son el francés y el euskara. Esta situación aparece también en otros contextos multilingües como aparece descrito en Cenoz y Jessner (2000).

Capítulo 7: Metodología de la investigación

7.1. Diseño metodológico

7.2. Sujetos

7.3. Instrumentos:

7.3.1. Cuestionario sobre el historial del estudiante

7.3.2. Cuestionario sobre creencias del estudiante

7.3.3. Instrumentos de reflexión

7.3.3.1. Diario: recopilación del diario

7.3.3.2. Plantillas para la planificación personal del estudiante

7.3.3.3. Plantillas para la planificación grupal

7.3.3.4. Plantillas para la evaluación personal del estudiante

7.3.3.5. Plantillas para la evaluación grupal

7.3.4. Test de competencia comunicativa en inglés de los estudiantes

7.3.5. Portafolio oral y escrito

7.4. Desarrollo de la investigación

7.4.1. Pre-test

7.4.2. Descripción del desarrollo de la intervención didáctica

7.4.3. Post-test

7. Metodología de la investigación

7.1. *Diseño metodológico*

La opción metodológica que planteamos para la presente investigación es una investigación *quasi-experimental*. Este tipo de investigación se enmarca dentro del paradigma experimental, pero se realiza a partir de situaciones ya existentes en el mundo real, es decir no partimos de una situación creada especialmente para la investigación. Como afirman Seliger y Shohamy (1989) en el diseño *quasi-experimental* la investigación se realiza en condiciones en las que es muy difícil controlar muchas de las variables, así como condiciones de investigación en las que los sujetos no pueden ser reorganizados en grupos especialmente diseñados para ello.

Según Seliger y Shohamy (1989), la investigación *quasi-experimental* tiene mayores probabilidades de contar con validez externa, ya que se realiza bajo condiciones muy similares, sino iguales, a las encontradas en contextos educativos.

El diseño de la presente investigación consta de tres partes diferenciadas. La primera se trata de un *pre-test*. La segunda parte y más extensa en el tiempo se trata de la intervención didáctica. Para finalizar, la tercera y última parte consiste en un *post-test*.

Tanto en la fase de *pre-test* como en la de *post-test*, los sujetos han completado una serie de cuestionarios referentes a las creencias de los estudiantes ante la lengua objeto y su proceso de adquisición, así como un test referente a la competencia lingüística de los mismos. Siguiendo la opción metodológica planteada, se pretende analizar la influencia de la intervención realizada que se centra en una unidad didáctica. La unidad didáctica tiene una duración de un cuatrimestre.

7.2. *Sujetos*

Como hemos comentado al hablar del contexto en el que se sitúa la presente investigación, los sujetos presentes en esta investigación se encuentran cursando los estudios de Humanidades, itinerario Empresa, en el primero o segundo curso de carrera. Los sujetos se encuentran cursando el periodo en el que han de adquirir un nivel mínimo en la lengua extranjera, en este caso inglés, para luego en el segundo ciclo de sus estudios poder cursar asignaturas en esa lengua. Este periodo para alcanzar el nivel requerido es de dos años.

Las características que definen el perfil de los estudiantes son las siguientes:

- Alumnado con una idea preconcebida de lo que son las clases de inglés, así como de su manera de aprenderlo. En su mayoría nos encontramos con estudiantes que acaban de terminar su periodo escolar post-obligatorio (Bachillerato). Así mismo, una gran parte de estos sujetos comenzaron a estudiar la lengua extranjera a los 8 años

y han experimentado situaciones muy diversas ante el aprendizaje. Algunas de dichas experiencias resultaron muy negativas, generando en algunos estudiantes sentimientos negativos hacia la lengua. Teniendo esto en cuenta, nos encontramos con que la asignatura de Inglés no es lo que más les agrada.

- Alumnado con una falta de motivación real para aprender el idioma. No se trata de unos estudios específicos del idioma, como podría ser una filología, por ejemplo. Por ello el aprendizaje da escasa prioridad a la asignatura, convirtiéndose a menudo en asignatura de segundo orden.
- Alumnado con una necesidad real de aprender el idioma tanto a corto, como a medio y a largo plazo. Por lo descrito anteriormente en el contexto, estos estudiantes van a necesitar el dominio de la lengua extranjera tanto en su vida académica como en su vida profesional.
- Alumnado con un nivel heterogéneo de inglés, con grandes oscilaciones. Determinados aprendices tienen un punto de partida superior al requerido. La gran mayoría de los estudiantes no llegan a este nivel. Dentro de este segundo grupo aparece una gran disparidad de niveles entre los sujetos.
- Alumnado con diferencia muy amplia entre la producción escrita y la producción oral. En la producción escrita (o expresión escrita) se puede considerar que los sujetos en general se defienden relativamente bien. En cuanto a la producción oral (o expresión oral) no es el caso, llegando algunos sujetos a experimentar grandes dificultades para expresarse en la lengua extranjera.

El grupo seleccionado para la investigación consta en su inicio con 31 estudiantes, pero de ellos se selecciona a 24 para la presente investigación que como ya se ha mencionado, se encuentran cursando primero, segundo ó el Curso de Adecuación a lo largo del curso académico 2003-2004. De entre los 24 estudiantes once son de Primero, diez de Segundo y tres correspondientes al curso de Adecuación. Además, contamos con que el 79,2% de la muestra son chicas y el resto, 20,8%, chicos.

Así mismo, cabe reseñar que la edad de los participantes en la investigación se encuentra dentro de un espectro muy amplio, entre los 17 (8,7%) y los 37 años (4,3%) aun cuando podemos decir que la mayoría se encuentra entre los 18 y los 19 años representando un 70% del total de la muestra. Finalmente, queda mencionar en este apartado que la edad media de la muestra es de 19,96.

Respecto al origen de los estudiantes, en su mayoría, un 54,2%, residen en Debagoiena (Eskoriatza, Aretxabaleta, Arrasate-Mondragon, Oñati). De estos el 45,8% proceden de Debagoiena y el 8,4% proceden de otros lugares aunque en el momento de la investigación residen en Debagoiena.

Otros lugares de residencia a destacar son el resto de Gipuzkoa, con el 33,3%, y Bizkaia con el 12,5%. Por lo tanto, podemos resaltar que contamos con un grupo mayoritariamente residente en el territorio histórico de Gipuzkoa (87,5%). De todos ellos el 54,2% consideran el euskara como su lengua

materna, mientras que tan sólo el 8,3% consideran que lo es el castellano. El 37,5% restante consideran los dos idiomas como su primera lengua o lengua materna, al tratarse de bilingües tempranos.

En cuanto a los aspectos biográficos formativos de los aprendices, el primero a destacar es el tipo de educación, el modelo educativo en el que los sujetos se han formado. El modelo D es el mayoritario con el 91,7% y tan solo el 8,3% el equivalente al modelo B. Ningún aprendiz de la muestra ha sido escolarizado en el modelo A. En el modelo D la escolarización se realiza con el euskara como lengua vehicular, el castellano aparece como asignatura. En el modelo B la escolarización se realiza en las dos lenguas oficiales, el euskara y el castellano, algunas asignaturas se imparten en una lengua y el resto en la otra. El número de asignaturas puede variar según la zona sociolingüística y el colegio. Finalmente el modelo A es el que escolariza al estudiante en lengua castellana. En este caso el euskara aparece como otra asignatura, no como lengua vehicular para el resto de las asignaturas. En cuanto a los modelos educativos, también es necesario resaltar que hoy en día el modelo educativo más extendido en la Comunidad Autónoma del País Vasco es el modelo D, sobretodo cuando hablamos de la escolarización en el ámbito de educación infantil y primaria. Según se va avanzando en la escolarización los otros dos modelos son también más frecuentes. Esto, así mismo, varía según las zonas sociolingüísticas así como según el tipo de centro escolar (Etxeberria, 1999; Azurmendi, Larrañaga y Apalategi, 2008).

Consecuentemente, el tipo de modelo en el que los sujetos han sido escolarizados aparece altamente relacionado con el tipo de centro del que proceden. Así, tenemos que los sujetos de la presente investigación proceden de tres tipos de centros: ikastola (54,2%), colegio público (8,3%) y colegio privado (20,8%). A la hora de identificar el tipo de centro aparece el 16,7% que lo califican como varios de los posibles anteriores. Esto puede ser debido al uso genérico que se hace de la palabra "ikastola" para denominar a cualquier centro, así como al hecho de que en los años 90 las ikastolas (históricamente de iniciativa privada) vivieron un momento convulso. Surgió la posibilidad de convertirse en centros públicos y cada una eligió su propia trayectoria, y aun cuando algunas se convirtieron en públicas y otras se mantuvieron como privadas, la palabra "ikastola" se mantuvo en la denominación del centro.

Por último, y en cuanto a los aspectos históricos relevantes de su educación, destacamos la información referida al tiempo que los estudiantes llevan estudiando la lengua extranjera (LE), en este caso el inglés. Observamos que la gran mayoría, el 52,2%, lleva estudiando inglés desde que tenían 8 años. Mientras que el 13% de los sujetos comenzó a estudiar esta lengua a la edad de 6 años, dato que contrasta con los que comenzaron a la edad de 11 años, que son un 21,7%.

Estas diferencias se deben a la evolución que la enseñanza de idiomas ha sufrido en nuestro sistema educativo. Durante muchos años la enseñanza de la lengua extranjera se comenzaba a la edad de 11 años, históricamente se estudiaba francés, pero a partir de finales de los años 70 se comenzó con el estudio del inglés. Su estudio fue generalizándose y ganando terreno al francés,

pero se seguía introduciendo a la misma edad. Posteriormente, a principios de los 90 se adelantó la introducción de la lengua extranjera en el sistema educativo, comenzando su estudio a la edad de 8 años (los estudiantes que llegan a niveles universitarios a la hora de realizar la presente investigación son los que entonces empezaron a estudiar el idioma a los 8 años). Una vez se generalizó esta práctica, se empezaron a hacer pruebas piloto y a poner en marcha distintos proyectos para introducirlo con anterioridad, de ahí el hecho de que el 13% de los sujetos de la presente investigación comenzaran su estudio con 6 años de edad. En la actualidad, en nuestro sistema educativo, se comienza a aprender una lengua extranjera a la edad de 4 años.

Respecto a la regularidad con la que han trabajado la lengua, el 80% de estos sujetos lo han hecho con continuidad desde que empezaron, aun cuando esta continuidad se da de distintas maneras. En algunos casos (28,6%) lo hacen únicamente en el centro educativo, el resto (65,4%) estudia la lengua además de en el centro educativo fuera de él, en clases particulares, principalmente en academias de idiomas.

7.3. Instrumentos utilizados en la investigación

Para realizar la recogida de datos de este estudio, se han utilizado diversos instrumentos. Cada uno de ellos dará diversa información acerca de los sujetos participantes en la investigación. Los instrumentos utilizados son los siguientes:

- Cuestionario sobre el historial del estudiante.
- Cuestionario sobre creencias del estudiante acerca de la adquisición de lenguas.
- Diario del estudiante.
- Plantilla para la planificación personal del estudiante.
- Plantilla para la planificación grupal.
- Plantilla para la evaluación personal del estudiante.
- Plantilla para la evaluación grupal.
- Test de competencia comunicativa en inglés de los estudiantes.
- Portafolio oral y escrito.

A continuación describiremos brevemente determinados aspectos de dichos instrumentos, para más tarde, en los apartados siguientes describirlos más detenidamente.

En primer lugar se utiliza el cuestionario sobre el historial del estudiante. En él se recogen datos biográficos además de datos referidos a la trayectoria personal en el aprendizaje de lenguas.

Otro instrumento a destacar hace referencia a las creencias de los aprendices sobre adquisición de segundas lenguas. Como se ha podido apreciar en el desarrollo del marco teórico, el tema referente a las creencias de los aprendices es uno de los pilares de este estudio. Así, con este cuestionario se pretende

analizar y ahondar en las creencias que los sujetos de la presente investigación poseen y si realmente, tras la intervención didáctica, se dan cambios en ellas. Para ello los datos referentes a las creencias se han recogido al comienzo de la investigación así como al final de ella, contrastando la evolución que se haya podido dar en dichas creencias.

A parte de estos cuestionarios, se han utilizado una serie de instrumentos encaminados a la reflexión del estudiante. Uno de ellos se utiliza frecuentemente en los enfoques que promocionan la autonomía del aprendizaje, el diario. El diario, como se observará más adelante, servirá para detectar otros aspectos del aprendiz, ausentes en los mencionados cuestionarios. Además, a lo largo de la intervención, los aprendices se enfrentarán a diversos tipos de reflexiones. En principio reflexionarán de manera individual para planificar el trabajo a realizar y la mejor manera de hacerlo según sus necesidades, para luego hacer lo mismo con su grupo, llegando a una planificación conjunta. Una vez planificado y llevada a cabo, los estudiantes tendrán que volver a reflexionar sobre el trabajo realizado, las dificultades encontradas, el modo de resolverlas, la adecuación del trabajo realizado a sus necesidades iniciales... Una vez más se comenzará por la reflexión para la evaluación de modo individual para luego hacer la reflexión para la evaluación en grupo.

Finalmente, hemos de mencionar otro instrumento utilizado en este estudio. Se trata de test cuyo objetivo es valorar la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes. Este test se realiza tanto al principio como al final del proceso. Como se ha mencionado, con este instrumento se pretende de la forma más objetiva posible evaluar el nivel de entrada y salida de la investigación de los sujetos. Para ello se valora la lengua en sus distintas habilidades, teniendo en cuenta la comprensión y expresión tanto oral como escrita además de un apartado más específico dedicado a la gramática y vocabulario. Así, las habilidades que normalmente se valoran al nivel que los sujetos de la investigación requerirán son reading (comprensión escrita), writing (expresión escrita), use of English (utilización del inglés, referente a la gramática y el vocabulario), listening (comprensión oral) y speaking (expresión oral). Utilizamos la terminología en inglés porque es la que en el área comúnmente se utiliza y creemos más conveniente para la investigación.

Todos los instrumentos brevemente descritos, a excepción del test de competencia lingüística, tienen un aspecto común a mencionar. A la hora de completarlos, se plantea la duda de la lengua a utilizar. En todos los instrumentos el interés recae en el hecho de que los estudiantes puedan expresarse de la mejor manera posible, de forma que en todos ellos se les da la opción de utilizar la lengua que ellos consideren más oportuna en cada momento. Al tratarse de instrumentos de reflexión lo que interesa es que los participantes reflexionen y expresen sus reflexiones con la mayor exactitud y sin dificultades. Así, en todo momento se les da la opción de utilizar el castellano, euskara o inglés. En el caso del test de competencia lingüística, como es de suponer, se realiza íntegramente en inglés.

La formulación de los instrumentos, en cuanto a la lengua se refiere, también se valora. En los cuestionarios sobre el historial del estudiante y sobre las creencias se decide realizarlos tanto en euskara como en castellano, y que sea el propio participante el que decida el modelo que prefiere. Para llegar a esta determinación se valora la necesidad de que los participantes en todo momento entiendan claramente lo que se quiere indagar y que no haya dificultades de interpretación por falta de dominio de la lengua. Esta decisión coincide con la decisión tomada por Victori (1995) en su investigación.

En el caso de las plantillas de reflexión y de las preguntas del diario se realizan en inglés. La razón para ello es que no se trata de preguntas complejas y van a ser unos instrumentos recurrentes en el desarrollo de la intervención didáctica.

A continuación pasaremos a desarrollar cada uno de los instrumentos mencionados.

7.3.1. Cuestionario sobre el historial del estudiante

Para la preparación del cuestionario sobre el historial del estudiante se ha recurrido a diversas fuentes. Una de las fuentes utilizada es el cuestionario sobre el historial utilizado por Oxford (1990) , así como el utilizado por Bellver (1997). En su momento estas fueron las fuentes utilizadas para crear uno más extenso por la autora de este estudio. A continuación todos estos instrumentos posibles se cotejaron con los instrumentos utilizados por Victori (1995) en su estudio. Finalmente se recurre a todas las fuentes mencionadas para diseñar el instrumento que resultará finalmente (ver Anexo 1).

El cuestionario que se diseña finalmente es un instrumento del que se obtendrán datos de distinto tipo como son los referentes al origen del aprendiz, la formación académica y la capacitación lingüística. A la hora de valorar la distinta formación se considera necesario profundizar en las experiencias vividas, recabando información referida a enfoques, metodologías, aspectos organizativos referentes a la lengua extranjera que nos ocupa, pero también posibles experiencias con otros idiomas.

En el apartado referente a las experiencias vividas, no sólo se reflexionará sobre aquello vivido dentro del aula, sino que también se incluyen cuestiones sobre posibles estancias en el extranjero y su valoración, así como otros aspectos que hayan podido influir en la adquisición de la lengua en el aprendiz en un contexto no académico.

El cuestionario consta de 146 preguntas. De ellas las diez primeras recopilan datos del tipo lugar de nacimiento, escuela en la que se ha estudiado, desde cuándo etc. A continuación se pasa a analizar aspectos organizativos dentro de la formación académica recibida centrada en la capacitación lingüística (número de estudiantes por grupo, tipo de grupos por los que el aprendiz ha pasado) así como aspectos metodológicos. Con este último tipo de preguntas se pretende indagar el tipo de metodología que se ha utilizado hasta la fecha, así como hasta qué punto el estudiante puede estar familiarizado con el enfoque objeto de este estudio, la autonomía del aprendizaje. En este apartado se realizan

preguntas referidas al papel del estudiante y del profesor así como el de los recursos utilizados en dichas experiencias. Tras esta reflexión, el aprendiz realiza una valoración de los recuerdos que tiene, así como de los sentimientos generados con relación a diversos aspectos trabajados en la adquisición de lenguas.

Las preguntas presentadas en el cuestionario son mayoritariamente preguntas en formato tipo Likert (realizando una valoración entre 1 y 5). Al final de cada grupo de preguntas, que coinciden con los aspectos mencionados en la descripción anterior, se presenta siempre una pregunta abierta. El objetivo de dicha pregunta es dar la oportunidad al estudiante de expresar cualquier otra idea que, en su opinión, no haya quedado reflejada en las preguntas realizadas en el grupo anterior.

Todos los sujetos participantes en este estudio cumplimentan este instrumento, así contamos con el 100% de los sujetos.

7.3.2. Cuestionario sobre creencias del estudiante

A la hora de definir el cuestionario sobre las creencias del aprendiz a utilizar en este estudio, se han tomado como referencia las investigaciones incluidas en el capítulo 4 (Contexto teórico) y entre ellas se han analizado diversos instrumentos descritos en ellas para ver la conveniencia de su aplicación. Así, se ha analizado en detalle el cuestionario desarrollado por Horwitz (1987). Dicho cuestionario presentaba algunos problemas ya que no tiene en cuenta todos los aspectos necesarios para nuestro estudio, por lo que se descartó su utilización.

Otro instrumento analizado es el utilizado por Riley (1997). Este no tiene forma de cuestionario y esta falta de estructuración presenta problemas. Esta razón llevó a que se descartara como instrumento a utilizar en nuestra investigación.

La investigación ya descrita en detalle realizada por Wenden (1987) se basa en la entrevista semi-estructurada. En nuestro caso, se aprecia que un cuestionario puede recoger de manera más objetiva los datos necesarios para esta investigación, por lo que también se descarta su utilización.

Finalmente analizamos las investigaciones realizadas por Cotterall (1995 y 1999). Nos centramos principalmente en la realizada en 1999, situándonos en el enfoque metacognitivo (ver capítulo 4, Contexto teórico). En su investigación de 1999, Cotterall utiliza un cuestionario consistente en 90 preguntas de tipo Likert. Este cuestionario se divide en 6 factores a tener en cuenta para el análisis posterior:

- Creencias sobre el rol del profesor.
- Creencias sobre el rol del feedback.
- Creencias sobre la sensación de auto-eficacia por parte del estudiante.
- Creencias sobre las estrategias importantes.

- Creencias sobre las dimensiones del comportamiento relacionado con las estrategias y la naturaleza del aprendizaje de la lengua.

Se analiza la idoneidad del instrumento, valorando el hecho de ser un cuestionario muy completo del cual se podría recabar no sólo información respecto a las creencias sino también a aspectos relacionados con el conocimiento metacognitivo. Por otro lado, y como aspectos menos positivos, nos encontramos con que el cuestionario es muy largo y no existen traducciones a las lenguas de los sujetos del estudio (euskara y castellano) y que, como ya se ha comentado, se considera necesario para su distribución.

Valorados todos los aspectos hasta ahora mencionados, nos decidimos por la utilización de este último instrumento, el cuestionario utilizado por Cotterall en 1999, pero adaptándolo a la circunstancia que nuestra investigación requería.

De esta forma, algunas partes se descartan porque ya se contemplan en alguno de los otros instrumentos que se van a utilizar, o por la complejidad y falta de pautas para su interpretación. En el caso de algunas de las preguntas se adaptan al contexto siendo a veces incluso necesario adaptar su forma de valoración.

El instrumento resultante para nuestra investigación resultó ser un cuestionario con un total de 92 preguntas. La gran mayoría de las preguntas tenían formato Likert, con una valoración del 1 (totalmente de acuerdo) al 5 (totalmente en desacuerdo). Algunas de las preguntas requerían hacer una valoración propia por parte del estudiante del 1 (nada seguro) al 10 (totalmente seguro). Finalmente había otro grupo de preguntas, que tras valorarlas del 1 al 5, tenían que ordenarlas por orden de importancia (ver Anexo 1).

A la hora de realizar el cuestionario con los sujetos del presente estudio, se presentaron los dos cuestionarios descritos hasta el momento como un solo instrumento con dos partes. La primera el cuestionario referente al historial del estudiante y la segunda el cuestionario sobre las creencias. Después de realizar la prueba piloto, ambos se aplicaron de forma conjunta al comienzo de la investigación, en octubre de 2003 considerándose como pre-test, para luego volver a aplicar únicamente el instrumento referido a las creencias al final del periodo de investigación, en febrero de 2004 como post-test. En ambas ocasiones el 100% de los sujetos cumplieron el cuestionario.

7.3.3. Instrumentos de reflexión

A continuación pasamos a describir otro tipo de instrumentos utilizados a lo largo de la investigación. Se trata de distintos instrumentos o plantillas que se han utilizado para fomentar e impulsar la reflexión con los estudiantes. Las reflexiones que se han realizado han sido tanto individuales como grupales, pero con dos focos distintos. Por un lado, se han realizado reflexiones a la hora de planificar el trabajo a realizar, mirando a más o menos largo plazo, valorando las necesidades y cómo enfocarlas. Por otro lado, se han efectuado

reflexiones a la hora de evaluar el trabajo realizado, echando la vista atrás valorando el progreso habido o no.

Las reflexiones son, como se ha dicho, individuales y grupales. Ahora bien, cada tipo de reflexión tiene su momento. Como veremos a la hora de hablar del desarrollo de la intervención didáctica, el periodo dedicado al estudio se subdivide en lo que la investigadora decide denominar "periodos de trabajo", con un total de tres a lo largo de toda la investigación. Cada periodo de trabajo tiene un comienzo y un final, momentos clave en cada uno de los cuales se realizarán las reflexiones planteadas. Al comienzo del periodo se reflexionará para planificar de forma individual y grupal. Al final del mismo se volverá a reflexionar, pero esta vez para evaluar, igualmente individual y en grupo.

Al hablar de la reflexión en grupo, nos referimos al grupo de trabajo compuesto por cuatro ó cinco estudiantes. Pero se podría esperar que dichas reflexiones revertieran al grupo más grande conformado por toda la clase, siempre y cuando cada grupo decidiera compartir sus conclusiones, decisiones tomadas y recogidas en el grupo.

En cuanto a la reflexión individual, cabe decir que también tiene otros momentos aparte de los propiamente dichos, puesto que los estudiantes participantes han tenido la oportunidad de ir reflexionando sobre su actividad y proceso semanalmente. Dichas reflexiones se han ido recogiendo mediante un diario.

Los distintos instrumentos utilizados para recoger los datos de reflexión se explican a continuación.

7.3.3.1. Diario: Recopilación del diario

El diario es una fuente de recopilación de datos que se utiliza a lo largo de todo el periodo de investigación. El objetivo del diario es recoger las reflexiones que el estudiante realiza con relación a su propia evolución en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el periodo marcado.

El diario es un instrumento personal. Se plantea de manera que, cada aprendiz, al finalizar cada semana realiza un registro en su diario basado en sus reflexiones sobre la marcha de las sesiones de clase de dicha semana. A la hora de realizar el registro se dan unas pautas en forma de preguntas, para que los aprendices las puedan tener en cuenta y reflexionar sobre ellas. Las pautas se formulan en inglés, pero cada estudiante decidirá la lengua en la que realizará su registro. El hecho de dejar a elegir la lengua a utilizar se une con el objetivo que se persigue: que el estudiante ser capaz de expresar sus opiniones, sentimientos, reflexiones de todo tipo como más cómodo o mejor se sienta. Esta decisión deberá repetirse cada vez que se realice un nuevo registro.

Las pautas dadas para la reflexión y posterior introducción de los registros son las siguientes: ¿Cómo me he sentido a lo largo de esta semana? ¿Qué he hecho? ¿Por qué lo he hecho? ¿Cómo me ha resultado? ¿Por qué? ¿Y ahora qué?, presentadas a los estudiantes de la manera que aparece en la tabla 7.1.

Tabla 7.1: Diario del estudiante

<p><i>Learner's diary</i> (Diario del Estudiante)</p> <ul style="list-style-type: none">▪ How did I feel throughout this week? (¿Cómo me he sentido a lo largo de esta semana?)▪ What have I done? (¿Qué he hecho?)▪ Why did I do it? (¿Por qué lo he hecho?)▪ What was it like? Why? (¿Qué tal ha estado? ¿Qué me ha parecido? ¿Por qué?)▪ And now what? (¿Y ahora qué?)

Las pautas dadas incitan al estudiante a reflexionar no sólo sobre el trabajo realizado a lo largo de la semana. El estudiante tendrá que, así mismo, valorar dicho trabajo de manera que pueda tomar decisiones y medidas de mejora si lo cree necesario y volverlas a valorar a corto plazo, cuando tenga que realizar el siguiente registro.

Con relación a los datos con los que se cuentan para este instrumento, conviene recordar su carácter de actividad voluntaria. Dicho esto, es necesario destacar que más de la mitad de las estudiantes (58,3%) deciden llevar adelante su diario.

7.3.3.2. Plantillas para la planificación personal del estudiante

Este instrumento se utiliza al comienzo de un nuevo periodo de trabajo. Si nos referimos al ciclo descrito anteriormente adaptado de Dam (1995), estaríamos en la fase de "plan ahead". Los aprendices han reflexionado sobre lo que han realizado y en estos momentos han de reflexionar y decidir cómo seguir adelante, cómo y hacia dónde encaminar su aprendizaje.

La reflexión y planificación individual es el primer paso al comienzo de un periodo de trabajo. Los aprendices dedican un tiempo individual para reflexionar sobre cuáles son las necesidades reales que se les plantea planificar, en qué áreas necesitan hacer más trabajo y cuándo, dónde y cómo lo pueden realizar.

Para ello se les distribuye la plantilla que aparece en la tabla 7.2 con unas pequeñas pautas de actuación y un total de seis preguntas abiertas.

El aprendiz reflexiona individualmente acerca de sus puntos fuertes, sus puntos débiles, áreas en las que necesita realizar más trabajo, dónde y cómo lo va a realizar, y realiza sus propios apuntes. Como ya se ha comentado, esta

reflexión puede realizarse en cualquier lengua que el aprendiz considere necesario o prefiera. El objetivo de esta reflexión es la reflexión para poder planificar y avanzar en el aprendizaje.

Tabla 7.2: Plantilla de planificación personal

<p><i>Individual work: Reflections and decisions</i> <i>(Trabajo Individual: Reflexiones y decisiones)</i></p>
<p><i>Name: (nombre)</i></p>
<p><i>Think about the following points and write your reflections on them. Then share them with your group and try to decide on common grounds to work on.</i> <i>(Piensa sobre los puntos que aparecen a continuación y escribe tus reflexiones sobre ellos. Luego compártelas con tu grupo y tratad de decidir en los aspectos comunes a trabajar).</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. What are my strong points? (¿Cuáles son mis puntos fuertes?) 2. What are my weak points? (¿Cuáles son mis puntos débiles?) 3. Where do I need to do more work? (¿En qué aspectos necesito trabajar más?) 4. Where am I going to do it? (¿Dónde voy a hacerlo?) 5. How am I going to do it? (¿Cómo voy a hacerlo?) 6. Others? (¿Algo más?)
<p><i>Date: (Fecha)</i> <i>Signature: (firma)</i></p>

Este documento tiene formato parecido a un contrato. El aprendiz una vez realizada su reflexión por escrito deberá firmarla y ponerle la fecha adecuada. Esto le permitirá ir viendo su progresión si fuera necesario al contrastar las distintas planificaciones en el tiempo.

Respecto a las reflexiones individuales podemos comentar que el número de plantillas recogidas en los distintos periodos varía, siendo muy alto en todos los casos. En los dos primeros periodos contamos con el 91,6% del total de las plantillas, y en el tercer periodo se recogen el 100% de las mismas.

El idioma utilizado ha sido desde el principio mayoritariamente el inglés. Nos encontramos con que el 70,8% de los estudiantes cumplimenta la plantilla íntegramente en inglés en el primer periodo. Pasará a ser el 83,3% el que lo haya íntegramente en inglés en el segundo, pasando a ser el 100% de los aprendices los que lo hagan totalmente en inglés en el tercer y último periodo de trabajo.

7.3.3.3. Plantillas para la planificación grupal

La planificación de grupo se basa en la inicialmente realizada por cada uno de los miembros del grupo de forma individual. Es necesario que cada uno de ellos haya reflexionado sobre sus necesidades para luego compartirlas con el grupo y poder acordar y negociar qué realizar ante el nuevo periodo de trabajo como grupo, qué es lo más necesario para el grupo teniendo en cuenta las necesidades individuales.

Esta planificación se realiza de forma similar a la individual. Los grupos reciben la plantilla que aparece a continuación, con cinco preguntas a modo de guía.

Tabla 7.3: Plantilla de planificación grupal

<p style="text-align: center;"><i>Group Work: Reflections and decisions.</i> <i>(Trabajo en grupo: Reflexiones y decisiones)</i></p> <p><i>Group members: (Miembros del grupo)</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. What are we going to do in class? (¿Qué vamos a hacer en clase?) How are we going to organize our work? (¿Cómo vamos a organizar nuestro trabajo?) How can we help each other? (¿Cómo nos podemos ayudar mutuamente?)2. What are we going to do outside class? (¿Qué vamos a hacer fuera de clase?)3. Others? (¿Algo más?) <p><i>Date: (Fecha)</i> <i>Signatures: (Firmas)</i></p>
--

A la hora de acordar las directrices de trabajo el grupo debatirá sobre el trabajo a realizar en el aula y fuera de ella, cómo organizar el trabajo, cómo se pueden ayudar mutuamente. Esta reflexión podrá realizarse en cualquier lengua elegida por el grupo, tanto a la hora de debatir las pautas de trabajo como a la hora de recogerlas por escrito en la correspondiente plantilla.

Al igual que en el caso anterior, esta plantilla tiene formato de contrato (ver anexo 1). Lo que el grupo recoge en su plantilla es acordado y aceptado por todos los miembros del grupo y para hacerlo evidente lo firman y ponen fecha. Esta plantilla estará a lo largo de todo el periodo de trabajo cerca del grupo, normalmente en la pared cerca de donde acostumbra a trabajar el grupo, para que pueda servir de referencia en todo momento, para que cualquier miembro del grupo pueda recordar los compromisos adquiridos al principio del periodo.

Así mismo, sirve de referencia para el resto de los grupos si quisieran, que pueden en cualquier momento referirse a las planificaciones del resto de los grupos y aprender del resto.

Las planificaciones de grupo se plantean como una plantilla dinámica. A lo largo del periodo de trabajo, y siempre que el grupo así lo considere necesario, puede ser revisado y modificado, adecuándolo si fuera necesario.

Una vez terminada la planificación grupal, cada grupo tiene la posibilidad de compartir los puntos más relevantes con el resto de los grupos y con el profesor. Este hecho ayuda a que el compromiso, al tener que compartirlo con el resto de los compañeros, sea mayor por parte de los participantes. También es el momento en el que se indaga en las razones que han llevado a los grupos a tomar determinados compromisos o, si fuera necesario, incluso a cuestionar los compromisos adquiridos.

En el caso de la planificación grupal contamos, en cada uno de los tres periodos, con las plantillas de todos los grupos con los que se cuenta en cada momento, el 100%. Ahora bien, en cada uno de los grupos se observa que no todos sus participantes están presentes a la hora de realizar esta planificación grupal.

Respecto al idioma utilizado para su realización, se aprecia una tendencia creciente hacia su elaboración en inglés. Así, en el primer periodo de los siete grupos de trabajo existentes dos (28,5%) lo realizan en euskara, uno (14,2%) lo hace mezclando dos idiomas, euskara e inglés. El resto de los grupos, cuatro (57,1%) lo hace íntegramente en inglés. Estas cifras varían en el segundo periodo, en el que nos encontramos con que el 85,7% (seis grupos en total) lo realiza íntegramente en inglés y tan solo el 14,2% (un grupo) lo hace en euskara. A partir de este momento los modelos de mezcla euskara-inglés no se vuelven a dar. Finalmente, en el tercer periodo el 100% de los grupos realiza su reflexión completa en inglés.

7.3.3.4. Plantillas para la evaluación personal del estudiante

Una vez concluido el periodo de trabajo, y tomando como base el diagrama comentado de Dam (1995), por el cual los aprendices una vez planificado y realizado el trabajo, los estudiantes deberán reflexionar sobre ello. Para ello, los aprendices tendrán que detenerse en su quehacer diario y analizar si la planificación realizada y el trabajo llevado a cabo realmente han dado los frutos esperados, si han conseguido los objetivos deseados. Tanto si fuera así como si no lo fuera, es el momento de analizar qué es lo que ha ocurrido y porqué, para luego poder planificar una vez más los siguientes pasos a dar en el aprendizaje.

Para valorar la evolución que el estudiante ha experimentado a lo largo del periodo de investigación el aprendiz recurrirá a otras plantillas. Estas son completadas por cada uno de los estudiantes individualmente, al final de cada periodo de trabajo (cada periodo de trabajo a lo largo de la presente investigación ha constado de 3 semanas), dedicando un tiempo a reflexionar sobre su marcha.

Para ello cada aprendiz utilizará la plantilla de evaluación individual que se presenta a continuación y en la que encontrará nueve preguntas a modo de guía para la reflexión en torno a la forma de organizarse, basándose en qué se ha organizado así, si le ha resultado efectivo o ha tenido que cambiar y porqué, dificultades encontradas y cómo se han resuelto, cómo se siente con los resultados obtenidos, sugerencias de mejora.

Para la preparación de esta plantilla se ha tomado como base las pautas dadas por Bobb (1994) en su investigación, pero adecuando el instrumento al contexto de nuestra investigación y a las necesidades del mismo.

Tabla 7.4: Plantilla de evaluación personal

<p style="text-align: center;"><i>Student's Personal Assessment</i> <i>(Evaluación personal del estudiante)</i></p> <p><i>Think about your work inside and outside class during this last working period and answer the following questions. They should be the basis for your group discussion later.</i> <i>(Piensa en el trabajo que has realizado a lo largo de este periodo de trabajo, tanto dentro como fuera de clase, y contesta a las siguientes preguntas. Estas deben ser la base para el debate que realizaréis después en grupo).</i></p> <p>1. How did you organize your work? What helped you decide how to organize it? (¿Cómo te has organizado el trabajo? ¿Qué es lo que te ha ayudado a la hora de organizarte?)</p> <p>2. Did you work all the time in the same way? Did you change your way of working at all throughout the process? Why/why not? Do you think it would have been necessary at any point? Why/why not? (¿Has trabajado todo el tiempo de la misma forma? ¿Has cambiado tu</p>

forma de trabajo a lo largo del proceso? ¿Por qué (no)? ¿Crees que hubiera sido necesario en algún momento? ¿Por qué (no)?).

3. Did you have any difficulties/problems? What kind of problems/which problems? How did you solve them?
(¿Has tenido alguna dificultad/problema? ¿Qué tipo de problemas/Qué problemas? ¿Cómo los has resuelto?).
4. How well did you use your time both in class and outside class?
(¿Qué tal/Cómo has aprovechado tu tiempo en clase y fuera de ella?).
5. Are you happy with your results after this period? Why/why not?
(¿Estás contento/a con tus resultados tras este periodo? ¿Por qué (no)?)
6. How did you feel throughout this time? Why/what made you feel this way?
(¿Cómo te has sentido a lo largo de este tiempo? ¿Por qué/Qué ha hecho que te sientas de esta forma?)
7. Do you think your work or way of working can be improved? How?
(¿Crees que tu trabajo o tu forma de trabajar puede mejorar? ¿Cómo?)
8. How much English did you use throughout this period? How do you value this? Is there anything you can do about it in the future?
(¿Cuánto inglés has utilizado a lo largo de este periodo? ¿Qué valoración haces de ello? ¿Hay algo que puedas hacer sobre ello en el futuro?)
9. Suggestions to yourself for improvement
(Sugerencias de mejora para ti mismo/a).

Date: (Fecha)

Signature: (Firma)

Los estudiantes, al igual que en los casos anteriores (diario, plantillas de planificación), pueden responder las preguntas en el idioma de su elección. Una vez más, el objetivo último es que sean capaces de expresar cómodamente y evaluar su trayectoria a lo largo de un periodo limitado de tiempo. El hecho de poder hacerlo en inglés es visto por algunos aprendices como su propio avance y progreso en el idioma.

Para poder hacer esta evaluación con rigor, los estudiantes tendrán que tener en cuenta las reflexiones y decisiones tomadas individualmente al comienzo del periodo de trabajo. Como en las plantillas anteriores, ésta tiene el valor de un

contrato, para lo que una vez finalizada la evaluación será firmada y fechada. En la tabla 7.4 se muestra la plantilla presentada a los estudiantes.

Con relación a los datos recogidos, merece la pena mencionar que, al igual que en el caso de las plantillas de planificación, se experimenta una progresión en cuanto al porcentaje recogido, aun cuando es algo inferior que en el caso de aquellas. En las plantillas de evaluación individual contamos con la mitad (50%) recogidas en el primer periodo, el 75% en el segundo periodo y finalizamos con el 91,6% en el tercer y último periodo.

7.3.3.5. Plantillas para la evaluación grupal

Para las evaluaciones de grupo son requeridos todos los instrumentos y plantillas utilizados hasta el momento (diario, plantillas de planificación y plantilla de evaluación individual). Los estudiantes necesitan haber realizado su evaluación individual, y aun cuando las preguntas-guía de la evaluación individual y de la evaluación de grupo no son las mismas, como puede apreciarse en la plantilla que aparece en la tabla 7.5 más abajo, la evaluación individual sirve como punto de partida para que cada aprendiz analice cuál ha sido su papel con relación al grupo en el periodo de trabajo que termina.

Tabla 7.5: *Plantilla de evaluación grupal*

<i>Group Assessment</i> <i>(Evaluación de grupo)</i>	
<i>Group members: (Miembros del grupo)</i>	
1.	Something you liked (Algo que os ha gustado)
2.	Something you didn't like (Algo que no os ha gustado)
3.	Something you've learned (Algo que habéis aprendido)
4.	Something you'd change. (Algo que cambiaríais)
5.	Proposals for your next working period. (Propuestas para vuestro próximo periodo de trabajo)
<i>Date: (Fecha)</i>	
<i>Signatures: (Firmas)</i>	

De igual manera, el grupo tendrá ante sí los compromisos adquiridos al principio del periodo, de forma que puedan saber qué es lo que están evaluando y analizar en qué han mejorado / fallado y a qué se podrán comprometer en el futuro.

Es muy importante que los aprendices comprendan que el proceso en el que se encuentran inmersos, no termina con la evaluación del trabajo del grupo. Como veíamos en el diagrama de Dam (1995), el proceso continúa, se une con la planificación de un nuevo periodo de trabajo. Este nuevo periodo se planificará a la luz de las conclusiones extraídas de la evaluación del periodo anterior.

La evaluación grupal tiene otra expresión a la hora de compartir las conclusiones de cada grupo con el grupo más grande (grupo-clase) y con el profesor. En este momento los grupos comparten los aciertos que han tenido, los fallos y las razones para ello. De aquí surgen discusiones entre los distintos grupos a partir de las cuales todos los aprendices pueden aportar su propia visión y aprender de la experiencia de los otros. Así mismo, son momentos que se aprovechan para sugerir o implementar mejoras en la forma de trabajo, relación entre el grupo etc.

En la reflexión para la evaluación grupal, no se recogen el 100% de las plantillas correspondientes a todos los grupos en cada periodo. Al igual que ocurría en los casos anteriores vemos que se da una evolución desde el primer periodo al último, contando con las reflexiones de 3 de los 7 grupos (42,8%) al principio. En el segundo periodo son 5 las reflexiones recogidas, lo que supone el 71,4%. Finalmente, en el tercer periodo de trabajo, en el que se cuenta con 6 grupos de trabajo, se recogen 5 evaluaciones grupales, suponiendo el 83,3%. A lo largo de todo el proceso se han recogido en total el 65% de las plantillas posibles.

7.3.4. Test de competencia comunicativa en inglés de los estudiantes

A la hora de decidir sobre el instrumento a utilizar como test de competencia comunicativa en inglés de los estudiantes, se han revisado investigaciones relacionadas principalmente con los estudios sobre creencias de los aprendices y sobre autonomía del aprendizaje, ya mencionadas en este capítulo así como en el contexto teórico (Horwitz, 1987; Cotterall, 1995,1999; Victori, 1995; Bobb Wolf, 1994). Analizados los tipos de test de competencia lingüística realizados en dichas investigaciones, se decide adoptar otra prueba distinta a las encontradas en estos casos. En la presente investigación interesa ahondar en los conocimientos de cada una de las destrezas de la lengua (comprensión y expresión escrita y oral) así como el aspecto referido al dominio de la gramática y el vocabulario. En las investigaciones mencionadas no se encuentra ningún test que analice todos los aspectos mencionados, por lo que se decide recurrir a un test ya utilizado con anterioridad por la investigadora y que conforma todas las partes requeridas. Se trata de un test publicado, pero aún así se considera que cumple los requisitos necesarios y su aplicación tiene más ventajas que desventajas.

Una de las ventajas es que el test está dirigido al nivel que se va a exigir a los sujetos sometidos al estudio. La prueba elegida ya ha sido utilizada con grupos anteriores a la hora de medir el nivel de dominio de la lengua, tanto con estudiantes que han cursado los mismos estudios con anterioridad como con otros de estudios distintos.

Una de las desventajas que se le puede aducir a este test es el hecho en sí de ser un test publicado y que haya podido ser ya realizado por los estudiantes con anterioridad. Este hecho no se considera de suficiente peso como para no utilizar este instrumento porque esta posibilidad es remota.

Otro elemento a tener en cuenta a la hora de determinar una decisión favorable hacia este test o no es la duración del mismo. Al ser necesaria la valoración de cada una de las habilidades mencionadas anteriormente, nos encontramos con que se necesita bastante tiempo para completarlo. Una vez más, esto no supone un factor para rechazar la prueba.

El test elegido (ver Anexo 1) es el test preparado para el nivel de First Certificate in English (FCE), perteneciente a las series de exámenes publicadas por Cambridge University Press (CUP) (Book 3; test 3). Consta de cinco partes. La primera hace referencia a la comprensión escrita. En ella el estudiante se enfrenta a cuatro tipos de ejercicios diferentes con distintos textos, con temas diversos. En segundo lugar el estudiante se encuentra ante la parte referida a la expresión escrita. En ella el aprendiz tendrá que escribir un texto, entre 120 y 180 palabras, acorde a una situación lingüística determinada. Al realizar esta tarea, el aprendiz tendrá la posibilidad de elegir entre 4 tipos de texto diferentes a producir (una carta, una historia, un informe y un artículo).

La tercera parte del test corresponde a la gramática y el vocabulario. En ella se encuentran con cinco ejercicios distintos. En el primero, enfocado al conocimiento del vocabulario, el aprendiz tendrá que completar un texto dado con diversos huecos. Para completarlos tendrá que elegir, en cada caso, entre cuatro opciones. El segundo ejercicio enfocado al dominio de la gramática, se trata una vez más de un texto con huecos. En este caso el estudiante no tiene dónde elegir y será él/ella en cada caso el que tenga que decidir la palabra adecuada (un artículo, determinante, adverbio, numeral, conector...). El tercer ejercicio también está enfocado a la gramática. En este caso el aprendiz tiene que transformar una frase dada utilizando una palabra que se le da para ello. La frase resultante tiene que tener el mismo significado que la inicial, con lo que en este ejercicio se hace hincapié en las distintas estructuras gramaticales. El cuarto ejercicio se centra en la corrección gramatical. Ante un texto el aprendiz tendrá que decidir los errores que puedan existir o no en cada línea. Finalmente, el quinto ejercicio vuelve a incidir en el vocabulario. Se trata de un último texto incompleto a completar utilizando en cada caso una palabra derivada de la palabra dada. Se trata de formación de palabras, que a su vez han de ser gramaticalmente correctas.

La cuarta parte del test se centra en la comprensión oral. Una vez más, esta parte consta de cuatro ejercicios. En ellos el estudiante se encuentra con situaciones distintas: diálogos cortos que no tienen ninguna conexión entre sí, entrevistas, breves descripciones realizadas por distintas personas sobre un

mismo tema. En cada caso los estudiantes tendrán que elegir una respuesta, emparejar o completar la información que falta.

Finalmente, la quinta parte corresponde a la expresión oral. Para ello los estudiantes tendrán que realizar diversas tareas en parejas. Por un lado, y tras una breve conversación informal, cada uno de los estudiantes hablará sobre unas fotos con unas pautas dadas. Terminado su turno, su compañero hará una breve intervención dando su opinión. A continuación se dará una situación "conflictiva" a resolver o no entre los dos estudiantes. Finalmente se abrirá una pequeña discusión unida a algún tema derivado de la situación anterior. Con esto se pretende analizar la fluidez, expresión, capacidad de interacción y pronunciación de los estudiantes.

Por último queda recalcar que este mismo test se utilizó como pre-test y como post-test.

Con relación a los datos con los que se cuenta en la investigación provenientes de este instrumento, hay que reseñar que al tratarse de distintas partes, por diferentes motivos no contamos con la totalidad de los sujetos en todas las partes.

7.3.5. El portafolio oral y escrito

El portafolio es otro instrumento con el que queremos conocer la evolución del estudiante en su desarrollo lingüístico. El planteamiento realizado es de recoger un portafolio oral y escrito, de forma que los estudiantes puedan ir viendo y demostrar su evolución en ambas formas de producción lingüística.

Antes de seguir adelante conviene señalar que hemos seguido a Escobar (2000) al definir lo que entendemos por portafolio. Según Escobar (2000:78)

"Un portafolio es una selección de trabajos realizada por un alumno de acuerdo con unos criterios de calidad con la finalidad de documentar las capacidades finalmente adquiridas y su progreso a lo largo de un espacio de tiempo". (Escobar 2000:78).

Así mismo, a la hora de definir más concretamente el portafolio escolar la hace como instrumento que muestra el desarrollo experimentado por el estudiante en su aprendizaje. Para ello el aprendiz mostrará una selección de las tareas que mejor muestran la evolución que sus capacidades ha ido experimentando. A través de dichas tareas el aprendiz documentará la evolución adquirida en el tiempo marcado.

El portafolio utilizado en el presente estudio, como ya se ha comentado, plantea dos formas. Una de ellas para recoger las distintas producciones escritas realizadas por los aprendices de forma individual, con ejemplares correspondientes a las distintas unidades realizadas a lo largo de la investigación. Las producciones en todo momento han sido elegidas por el aprendiz. La otra forma de portafolio, el portafolio oral recoge distintos intercambios realizados por los estudiantes en parejas. En todo momento se trata de situaciones e intercambios seleccionados por los aprendices y

correspondientes a las distintas unidades realizadas. Con el portafolio los aprendices mostrarán su evolución en las dos destrezas determinadas, expresión escrita y expresión oral.

En cuanto al portafolio oral contamos con el 75% de los posibles portafolios. Sin embargo, con relación al portafolio escrito, se han recogido portafolios correspondientes al 100% de los estudiantes sometidos a la investigación. El número de escritos recogidos en los diversos portafolios varía. La gran mayoría (79,1%) se ha limitado a cumplir los requisitos mínimos establecidos. Dichos mínimos exigían un escrito por unidad. El resto (20,83%) no ha llegado a cumplir con el mínimo.

7.4. Desarrollo de la investigación

Tal y como se ha descrito hasta el momento, el desarrollo de la presente investigación consta de tres partes diferenciadas. En primer lugar contamos con la realización del pre-test. A continuación se realiza la intervención didáctica propiamente dicha. Finalmente, se realiza el post-test concluyendo de esta forma la intervención didáctica propuesta en esta investigación.

Como ya se ha mencionado la presente implantación se realizó a lo largo del curso académico 2003-2004 y con estudiantes pertenecientes al primer ciclo de los estudios de Humanidades, itinerario empresa, en la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) de Mondragón Unibertsitatea.

La asignatura, denominada oficialmente en el plan de estudios Lengua Extranjera y su didáctica, contó con tres sesiones semanales distribuidas de la siguiente manera: martes 16:45-17:45, miércoles y viernes 15:15-16:15.

Finalmente, recordamos que el grupo de la investigación estaba formado por un total de 24 estudiantes: once de Primero, diez de Segundo y tres correspondientes al curso de Adecuación. El curso académico 2003-2004 comenzó en esta asignatura el 26 de septiembre.

7.4.1. Pre-test

Al comienzo de la investigación se realiza un pre-test, para el que se utilizan diversos instrumentos de los mencionados anteriormente, como son: el cuestionario sobre el historial del estudiante, el cuestionario sobre las creencias del estudiante y el test de competencia lingüística.

Todos estos instrumentos fueron testados con anterioridad. En el caso del cuestionario sobre el historial y el cuestionario sobre las creencias se realizó una prueba piloto. Realizada la prueba piloto se vio la necesidad de modificar algunas de las preguntas realizadas debido a dudas planteadas por los estudiantes o al analizar las frecuencias de los datos recopilados en la prueba piloto.

En cuanto al test de competencia lingüística, y como se ha comentado anteriormente, se trata de un test publicado que también había sido utilizado con anterioridad con grupos con requisitos lingüísticos similares al grupo de la investigación.

7.4.2. Descripción del desarrollo de la intervención didáctica

Realizados los diferentes elementos del pre-test, pasamos a la implantación de la intervención didáctica, teniendo en cuenta las diferentes fases requeridas en ella. Por un lado se requiere de una fase de formación en la metodología a utilizar, para posteriormente los estudiantes poder trabajar según la metodología descrita. Para una visión detallada de la planificación realizada para la intervención ver Anexo 1.

Así, en la fase de preparación se formó a los participantes en cada una de las distintas secciones a tener en cuenta dentro de la asignatura, secciones que ya habían experimentado en el pre-test correspondiente a la competencia lingüística. Las secciones corresponden con las destrezas o habilidades lingüísticas: comprensión escrita (reading); comprensión oral (listening); uso del inglés en la que se hace hincapié en la gramática y vocabulario (use of English); expresión escrita (writing); y expresión oral (speaking). Para esta fase de formación, se prepararon ejercicios "tipo" para cada una de las destrezas. Se trabajaron con todos los estudiantes tal y como se describe a continuación.

En cada sección se partía de una reflexión individual. Dicha reflexión toma como punto de partida el pre-test de competencia lingüística. Para ello cada estudiante reflexiona acerca de diversos aspectos: por un lado lo que ha logrado y cómo se siente respecto a dichos logros, por otro lado reflexiona sobre cómo ha afrontado los distintos ejercicios de la sección en cuestión. Una vez reflexionado individualmente se comparte en grupo, intentando llegar a un acuerdo sobre la mejor forma de enfocar la realización de los distintos ejercicios. Cada grupo decide su manera y se comparte con toda la clase.

Realizada la fase de formación se pasó a la puesta en marcha de los periodos de trabajo. A lo largo de los periodos de trabajo los estudiantes trabajaban en grupos. La creación de los grupos se dejó a criterio de los propios estudiantes, resultando siete grupos de trabajo que se mantuvieron a lo largo de los dos primeros periodos. Para el periodo final se consideró la necesidad de reorganizar los grupos vista la conveniencia de trabajar con distintas personas. En este caso surgieron seis grupos. A lo largo de toda la intervención se llevan a cabo tres periodos de trabajo de tres semanas de duración cada uno de ellos, resultando un total de nueve semanas dedicadas a la intervención, sin tener en cuenta los momentos dedicados a la planificación y evaluación.

Para cada periodo de trabajo los estudiantes fueron asignados una carga de trabajo. La organización y desarrollo de dicha carga de trabajo es responsabilidad y compromiso del grupo.

El primer periodo de trabajo se utilizó para la introducción de las distintas plantillas mencionadas anteriormente. Al comienzo se introdujeron las plantillas de planificación individual y grupal, además del diario.

En el caso del diario, no todos los estudiantes vieron la necesidad de ponerlo en marcha. Fueron en total 14 de los 24 aprendices los que realizaron el diario, suponiendo un 58% del total de la muestra. Los que empezaron con ello de forma metódica generalmente siguieron hasta el final. Por otro lado, cabe resaltar que algunos estudiantes se animaron más adelante en el proceso.

Al finalizar el periodo de trabajo se pusieron en marcha las plantillas correspondientes a la evaluación individual y grupal.

Además se introdujeron los distintos portafolios. En cada uno de ellos se describieron los requisitos mínimos. Se unieron a la parte correspondiente del pre-test de competencia lingüística como punto de partida analizando en cada caso los criterios de evaluación a tener en cuenta.

A lo largo de todo el periodo que duró la intervención didáctica los estudiantes tuvieron a su disposición en el aula diverso material complementario y de referencia al que poder recurrir (gramáticas, diccionarios monolingües, bilingües). Además, los estudiantes tuvieron acceso a las respuestas de los diversos ejercicios para poder ir corrigiéndolos y reflexionando sobre los problemas y dificultades encontradas.

7.4.3. *Post-test*

Al finalizar la intervención didáctica se realizó el post-test. Tal y como ocurrió en el caso del pre-test constaba de distintas partes: test de competencia lingüística (dividido en cinco secciones) y el cuestionario sobre creencias de los estudiantes sobre adquisición de segundas lenguas.

El test de competencia lingüística se realizó al finalizar el cuatrimestre, al final del periodo de desarrollo de la intervención didáctica.

Capítulo 8: Resultados

8.1. Pregunta de investigación #1

8.2. Pregunta de investigación #2

8.2.1. Datos recogidos en el cuestionario sobre el historial del estudiante

8.2.1.1. Percepción de las distintas destrezas

8.2.1.2. Importancia de las distintas destrezas

8.2.1.3. Valoración y sensaciones generadas por las distintas destrezas

8.2.2. Datos recogidos en el diario del estudiante

8.2.3. Datos recogidos en las plantillas de planificación

8.2.3.1. Planificación personal

8.2.3.2. Planificación grupal

8.2.4. Datos recogidos en las plantillas de evaluación

8.2.4.1. Evaluación personal

8.2.4.2. Evaluación grupal

8.2.5. Datos recogidos en el cuestionario sobre creencias del estudiante

8.2.5.1. Sentido de auto-eficacia del estudiante

8.2.5.2. Estrategias importantes

8.2.5.3. Dimensiones de las actitudes relacionadas con estrategias

8.3. Pregunta de investigación #3

8.3.1. Datos recogidos en el cuestionario sobre el historial del estudiante

8.3.2. Datos recogidos en el cuestionario sobre creencias del estudiante

8. Resultados

A continuación procederemos al análisis de los resultados obtenidos en la presente investigación. Para ello nos basaremos en las preguntas de investigación planteadas al comienzo de este trabajo.

Se irán analizando cada una de las preguntas propuestas recogiendo los datos relevantes de cada uno de los distintos instrumentos utilizados en la investigación.

8.1. *Pregunta de investigación #1*

En la primera pregunta de investigación nos cuestionamos la influencia ejercida por el enfoque planteado en este estudio en el nivel de competencia lingüística de los estudiantes participantes. Esta pregunta la abordamos en primer lugar desde una perspectiva general, para posteriormente analizar la incidencia en cada una de las destrezas de la lengua: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, "uso del inglés", que comprende las áreas de vocabulario y gramática.

A continuación recogemos la primera pregunta de investigación:

1. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación en el nivel de competencia lingüística de los aprendices participantes en la investigación?
 - 1.1. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en la comprensión escrita?
 - 1.2. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en la expresión escrita?
 - 1.3. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en el uso del inglés, en aspectos como la gramática y el vocabulario?
 - 1.4. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en la comprensión oral?
 - 1.5. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en la expresión oral?

Para llevar adelante este análisis recurriremos a algunos de los instrumentos utilizados, y descritos en el capítulo anterior, para la recogida de datos. En

primer lugar contamos con los datos de la prueba de competencia lingüística de la que se realizaron un pre-test y un post-test. Además, el portafolio escrito, el diario del estudiante y la plantilla de evaluación individual del estudiante también nos aportan información relevante a este pregunta de investigación.

Comenzaremos analizando los datos generales referentes a la pregunta planteada, para posteriormente ir indagando sobre cada una de las cuestiones expuestas dentro de ella.

En los datos recogidos mediante la prueba lingüística y según los resultados que se desprenden del pre-test y del post-test de competencia comunicativa observamos los siguientes resultados globales en la prueba:

Tabla 8.1: Resultados Globales competencia comunicativa

Resultados Globales				
	Pre-test	Post-test	T.	S.
Media	51,04	56,77	-4,27	0,00
Desviación típica	17,24	16,34		

Min: 0 – Max: 100

Los resultados nos muestran que la media obtenida pasa de 51,04 inicial a 56,77 al final del periodo. Tal y como se observa en la tabla 8.1, la diferencia resultante es significativa. Se aprecia que tras la intervención realizada en el enfoque planteado en esta investigación se da una mejoría. A estos datos podemos añadir que los valores mínimos recogidos pasan de 27,38 en el pre-test a 29,02 en el post-test, mientras que los valores máximos van de 85,65 en el pre-test a 84,32 en el post-test.

A continuación pasamos a analizar cada una de las cuestiones que nos planteábamos dentro de esta pregunta de investigación #1 y referentes a cada una de las diferentes destrezas de la lengua

En primer lugar centramos nuestra atención en la comprensión escrita con la siguiente cuestión:

1.1. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en la comprensión escrita?

Para analizar la evolución experimentada en la destreza de comprensión escrita contamos con los datos recogidos mediante la prueba de competencia comunicativa. Los datos aparecen recogidos en la tabla 8.2 a continuación:

Tabla 8.2: Comprensión escrita

Comprensión Escrita (reading)				
	Pre-test	Post-test	T.	S.
Media	43,36	56,54	-4,04	0,00
Desviación típica	21,89	20,96		

Min: 0 – Max: 100

Tal y como observamos en los datos en la tabla 8.2, la media pasa de ser 43,36 a 56,54, dándose un incremento superior a 13 puntos, diferencia significativa. Estos datos corroboran lo que anteriormente se ha apreciado en los datos generales: los estudiantes, tras la intervención realizada en esta investigación, han experimentado una evolución significativa en cuanto a la comprensión escrita se refiere.

Si reparamos nuestra atención en los valores mínimos y máximos obtenidos por los estudiantes en esta parte de la prueba, percibimos que el mínimo en el pre-test es 20 mientras que en el post-test el mínimo es algo más de catorce puntos superior (34,5). Por otro lado, en cuanto a los valores máximos, en el pre-test tenemos 98,2 mientras que en el post-test 96,4 siendo algo inferior al final del periodo.

Con relación a la expresión escrita nos formulamos la siguiente cuestión:

1.2. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en la expresión escrita?

Para el análisis de esta cuestión contamos con datos recogidos a través de distintos instrumentos. En primer lugar volvemos sobre la prueba de competencia comunicativa, pero también analizaremos los datos desprendidos del portafolio escrito y del diario del estudiante.

En cuanto a los datos recogidos en la prueba de competencia comunicativa, observamos los datos a continuación (tabla 8.3):

Tabla 8.3: Expresión escrita

Expresión Escrita (Writing)				
	Pre-test	Post-test	T.	S.
Media	56,44	63,27	-3,84	0,00
Desviación típica	21,89	20,96		

Min: 0 - Max: 100

En lo referente a la destreza de expresión escrita (writing), observamos que la media resultante entre las dos pruebas pasa de ser 56,44 a 63,27, con una diferencia cercana a los siete puntos, resultando una diferencia significativa.

Analizando los resultados máximos y mínimos observamos que los valores mínimos son menores en el post-test (32) que en el pre-test (35). Los máximos rondan los mismos valores en las dos pruebas, siendo de 85 al comienzo de la investigación y de 86 al final de la misma, apenas perceptiblemente superior.

A continuación analizamos los datos recogidos a través de los portafolios escritos. Este instrumento, dadas las características del mismo, ya explicadas en el capítulo 7 (Trabajo de campo), nos permite ver la incidencia sólo en la expresión escrita.

Así, comenzamos por destacar que el tratamiento y la importancia que cada estudiante ha dado al portafolio son diferentes. Por ejemplo, se aprecian diferentes actitudes entre los estudiantes a la hora de acopiar y seleccionar los

escritos para el portafolio. De esta forma, el 50% de los participantes recogen, distintos tipos de escritos. Por un lado aparecen las composiciones que ellos creen oportunas según su criterio. Por otro lado, recogen mejoras y correcciones realizadas a todas o algunas de las composiciones anteriores.

Esto indica que al menos en la mitad de los aprendices el enfoque utilizado tiene una incidencia positiva, haciendo que sean más conscientes de qué necesitan mejorar e intentan llevarlo a la práctica. Entre los estudiantes que incluyen las correcciones nos encontramos tanto con participantes que cumplen los mínimos acordados para el portafolio como algunos que no lo hacen.

También dentro del análisis de la expresión escrita recurrimos el diario del estudiante, que se trata de un instrumento totalmente voluntario. El primer dato a destacar es la evolución experimentada en la forma de realizar las entradas del diario.

A la hora de realizar el diario, y como ya se ha explicado en el capítulo 7 (Trabajo de campo), se dieron a los aprendices las siguientes preguntas-guía para su auto-reflexión semanal personal.

<p><i>Learner's diary</i> (<i>Diario del Estudiante</i>)</p> <ul style="list-style-type: none">▪ How did I feel throughout this week? (¿Cómo me he sentido a lo largo de esta semana?)▪ What have I done? (¿Qué he hecho?)▪ Why did I do it? (¿Por qué lo he hecho?)▪ What was it like? Why? (¿Qué tal ha estado? ¿Qué me ha parecido? ¿Por qué?)▪ And now what? (¿Y ahora qué?)
--

En cuanto al formato utilizado observamos que hay modalidades distintas. El 50% de los estudiantes utiliza el formato texto para sus entradas, es decir a modo de párrafo seguido o composición. Por otro lado percibimos que el 21,4% emplea el formato pregunta-respuesta. Finalmente, el 28,5% aplica ambos formatos a lo largo de sus distintas entradas, empezando por el formato pregunta-respuesta para pasar posteriormente al formato composición.

En estos casos el momento de realizar dicha transición varía. De cualquier manera, no creemos que estemos ante una situación en la que se puedan sacar conclusiones generalizables, ya que en dichas ocasiones no ocurre el hecho de que ninguno de estos sujetos haya realizado todas las entradas requeridas a lo largo de todo el periodo de investigación en su totalidad. De cualquier manera cabe reseñar que el paso en todos los casos de formato pregunta-respuesta a formato texto. Esto puede ser debido a dos factores. En primer lugar en la sesión en la que se les introdujo la actividad se les dieron las preguntas-guía,

por lo que los estudiantes directamente se pusieron a “contestarlas”. Por otro lado, siempre resulta más complejo realizar un texto en el que hay que tener diferentes elementos relativos a la lengua en cuenta para poder componer un texto. En el otro supuesto, se trata de escribir una o dos frases en contestación a algo, sin tener que “preocuparse” por darle cohesión y coherencia a las distintas ideas expresadas.

El hecho de darse este cambio de formato se interpreta como que los estudiantes se encuentran ellos mismos más preparados para afrontar dicha tarea, más dispuestos a experimentar con la lengua. Parece que tienen menos miedo a escribir un texto más largo, indicando un avance en su propia competencia comunicativa, resultando ser un hecho positivo (ver ejemplos en anexo 2).

Respecto al uso del inglés, en el que se engloban aspectos como la gramática y el vocabulario, nos planteamos la siguiente cuestión:

1.3. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en el uso del inglés, en aspectos como la gramática y el vocabulario?

En este ámbito contamos con los datos recogidos en la prueba de competencia comunicativa y que se recogen a continuación (tabla 8.4):

Tabla 8.4: Uso del inglés

Uso del Inglés – Gramática y vocabulario (use of English)				
	Pre-test	Post-test	T.	S.
Media	40,09	42,15	-1,13	0,27
Desviación típica	19,33	19,60		

Min: 0 - Max:100

Analizando las medias obtenidas en este apartado, observamos que apenas se da una mejoría apreciable que pasa de estar situada en 40,09 a establecerse en 42,15. Los valores mínimos y máximos de ambas pruebas pasan de 21 en el pre-test a 16,2 en el post-test, en cuanto a los valores mínimos se refiere. Por otro lado los máximos van de 84 en el pre-test a 78,5 en el post-test. Como se observa en la tabla 8.4 la diferencia no es significativa. La puesta en marcha de la intervención de la investigación no parece haber tenido el efecto que se ha visto en las destrezas anteriores.

La comprensión oral es otra de las destrezas a analizar en esta investigación. Para ello nos planteamos la siguiente cuestión:

1.4. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en la comprensión oral?

En este caso nos remitimos a los datos recogidos en la prueba de competencia comunicativa y que aparecen a continuación (tabla 8.5):

Tabla 8.5: Comprensión oral

Comprensión Oral (listening)				
	Pre-test	Post-test	T.	S.
Media	50,31	50,95	-0,24	0,80
Desviación típica	18,54	20,46		

Min: 0 - Max: 100

En cuanto a los resultados ambas pruebas desprenden el mismo valor mínimo (23,3) y máximo (93,3). En cuanto a las medias se da un ligero aumento pasando de 50,31 a 50,95, pero esta diferencia no es significativa. En el caso de la comprensión oral, la metodología aplicada no parece haber tenido la incidencia esperada, lo mismo que ocurría en el caso del uso del inglés (gramática y vocabulario).

Finalmente, analizamos la destreza referente a la expresión oral. En este caso formulamos la siguiente cuestión:

1.5. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en la expresión oral?

Para analizar la cuestión planteada, además de los datos recogidos en la prueba de competencia lingüística, contamos con los datos recogidos en la plantilla de evaluación personal del estudiante.

Los datos recogidos en las pruebas de competencia lingüística se resumen en la siguiente tabla (tabla 8.6):

Tabla 8.6: Expresión oral

Expresión Oral (speaking)				
	Pre-test	Post-test	T.	S
Media	53,10	60,15	-3,58	0,00
Desviación típica	16,92	13,04		

Min: 0 - Max: 100

De los datos se desprende que esta destreza experimenta un avance al final del periodo. Si analizamos las medias obtenidas en cada caso advertimos la evolución experimentada de 53,10 en el pre-test a 60,15 en el post-test, con una diferencia superior a siete puntos.

En cuanto a los valores mínimos y máximos obtenidos en cada una de las pruebas, los mínimos sufren un avance pasando de 20 en el pre-test a 30 en el post-test. Por el contrario, los valores máximos sufren la tendencia contraria, yendo de 90 en el pre-test a 77 en el post-test. Los resultados obtenidos en el pre-test tienen un espectro más amplio en los dos extremos, si los comparamos con el post-test. Así mismo, la desviación típica también es más alta en el pre-test que en el post-test.

Pero, tal y como observamos en la tabla 8.6 la evolución experimentada es significativa. Por lo tanto, podemos apuntar la incidencia positiva del enfoque planteado en la investigación en cuanto a la expresión oral.

Además, la plantilla de evaluación individual también nos permite percibir la incidencia del enfoque utilizado en la investigación con relación a la expresión oral. Resulta ser esta destreza la más mencionada en estas plantillas. Así mismo, los estudiantes reflexionan sobre ella con más asiduidad que sobre el resto de las destrezas.

Recordamos brevemente el formato de la plantilla de evaluación personal utilizada para la recogida de estos datos por parte de los estudiantes.

Student's personal assessment
(Evaluación personal del estudiante)

Think about your work inside and outside class during this last working period and answer the following questions. They should be the basis for your group discussion later.

(Piensa en el trabajo que has realizado a lo largo de este periodo de trabajo, tanto dentro como fuera de clase, y contesta a las siguientes preguntas. Estas deben ser la base para el debate que realizaréis después en grupo).

1. How did you organize your work? What helped you decide how to organize it?
(¿Cómo te has organizado el trabajo? ¿Qué es lo que te ha ayudado a la hora de organizarte?)
2. Did you work all the time in the same way? Did you change your way of working at all throughout the process? Why/why not? Do you think it would have been necessary at any point? Why/why not?
(¿Has trabajado todo el tiempo de la misma forma? ¿Has cambiado tu forma de trabajo a lo largo del proceso? ¿Por qué (no)? ¿Crees que hubiera sido necesario en algún momento? ¿Por qué (no)?).
3. Did you have any difficulties/problems? What kind of problems/which problems? How did you solve them?
(¿Has tenido alguna dificultad/problema? ¿Qué tipo de problemas/Qué problemas? ¿Cómo los has resuelto?).
4. How well did you use your time both in class and outside class?
(¿Qué tal/Cómo has aprovechado tu tiempo en clase y fuera de ella?).
5. Are you happy with your results after this period? Why/why not?
(¿Estás contento/a con tus resultados tras este periodo? ¿Por qué (no)?)

6. How did you feel throughout this time? Why/what made you feel this way?
(¿Cómo te has sentido a lo largo de este tiempo? ¿Por qué/Qué ha hecho que te sientas de esta forma?)
7. Do you think your work or way of working can be improved? How?
(¿Crees que tu trabajo o tu forma de trabajar puede mejorar? ¿Cómo?)
8. How much English did you use throughout this period? How do you value this? Is there anything you can do about it in the future?
(¿Cuánto inglés has utilizado a lo largo de este periodo? ¿Qué valoración haces de ello? ¿Hay algo que puedas hacer sobre ello en el futuro?)
9. Suggestions to yourself for improvement
(Sugerencias de mejora para ti mismo/a).

Date: (Fecha)

Signature: (Firma)

Con referencia a la expresión oral, algunos aprendices dicen no practicarla ante sus propios compañeros por vergüenza, al sentirse que ellos tienen menor nivel de idioma que sus compañeros. Por otro lado, también expresan su complejidad para expresarse en la lengua objeto, sienten que les cuesta mucho tiempo el hecho de apenas expresar un par de ideas. En general se repite constantemente la insatisfacción en esta área.

Determinados aprendices también expresan a lo largo de la investigación distintos estadios de ánimo en este ámbito. Comienzan expresando su necesidad de practicar más el idioma, para más tarde sentirse bastante contentos respecto al uso que hacen de él, para finalizar con sentimientos parecidos al comienzo de la experiencia. Se observan bastantes altibajos respecto a la valoración personal que hacen sobre el uso del idioma en estos aprendices.

Resumiendo, y volviendo sobre la pregunta y cuestiones planteadas en esta pregunta de investigación, podemos afirmar que existe un avance en la competencia lingüística de los sujetos de la presente investigación y tras la intervención puesta en marcha en ella. En cuanto a las diferentes destrezas, podemos aseverar que en tres de ellas (comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral) la mejoría es significativa y en los otros dos casos, aun cuando se da una muy leve mejoría, esta no es significativa. Para terminar, y en cuanto a los datos generales se refiere, la evolución experimentada también es significativa.

8.2. **Pregunta de investigación #2**

La segunda pregunta de investigación se plantea en torno a la conciencia del aprendiz e implicación personal en su aprendizaje. Para ello se formula la siguiente pregunta:

¿Son los aprendices participantes en la investigación conscientes de su propio avance e implicación personal en el aprendizaje, tras la intervención realizada bajo el enfoque planteado en el presente estudio?

Para poder responder a dicha pregunta nos centraremos en los datos obtenidos a través de diferentes instrumentos. Por un lado, nos centraremos en los datos recogidos mediante el cuestionario sobre el historial del aprendiz, que nos servirá como punto de partida. Esta información nos ayudará a situarnos ante el tipo de estudiante participante en la investigación. A través de los datos recogidos con este instrumento, podremos analizar las percepciones iniciales que nuestros sujetos mantienen ante distintos aspectos relacionados con el nivel de conciencia y su implicación en el aprendizaje antes de realizar la intervención planteada en la investigación.

A continuación, recurriremos a los diarios de los estudiantes para observar a lo largo de la intervención cuál ha sido la evolución de dichas percepciones en los estudiantes.

A través de las plantillas, tanto de planificación como de evaluación individuales y grupales, también observaremos la evolución en los dos aspectos marcados en la presente pregunta de investigación. Finalmente, recurriremos al cuestionario sobre creencias del aprendiz, que nos aportará datos para responder a la pregunta de investigación planteada.

8.2.1. Datos recogidos en el cuestionario sobre el historial del estudiante

Como se ha comentado, los datos recogidos en el cuestionario sobre el historial del aprendiz, nos ayudarán a situarnos en el punto de partida en el que los estudiantes se encontraban al inicio de la intervención con relación a su percepción sobre el aprendizaje de lenguas y su implicación en dicho aprendizaje.

Así, de este cuestionario nos interesamos por los siguientes apartados, que serán analizados posteriormente:

- Percepción personal que cada aprendiz tiene acerca de las distintas destrezas, dónde se auto-posiciona en cada una de ellas al comienzo de la investigación.
- Importancia que cada aprendiz da a cada una de las destrezas.

- Valoración y sentimientos que genera cada destreza en el aprendiz.

8.2.1.1. Percepción personal de las distintas destrezas

En esta sección se pide a los sujetos que hagan su valoración personal sobre los distintos aspectos que conforman la lengua, las distintas destrezas y su posicionamiento personal respecto a cada uno de ellos; es decir cómo valoran dichos aspectos en ellos mismos como aprendices de la lengua. Las valoraciones se hacen de 1 a 10, siendo 1 la posición más baja. Los datos que aparecen a continuación nos detallan, en primer lugar (tabla 8.7), las valoraciones realizadas por los estudiantes además de las medias para cada una de ellas (tabla 8.8).

A continuación reproducimos la pregunta y los resultados:

- Valora para cada uno de los aspectos dónde te posicionas con referencia al inglés en una escala de 1 a 10

Tabla 8.7: auto-valoraciones de las distintas destrezas – frecuencias

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Pronunciación	16.7	4.2	8.3	16.7	33.3	8.3	12.5	---	---
Vocabulario	---	8.3	12.5	20.8	20.8	20.8	12.5	4.2	---
Gramática	---	4.2	12.5	16.7	37.5	4.2	20.8	4.2	---
Comprensión Escrita	---	4.2	---	16.7	33.3	25.0	16.7	---	4.2
Comprensión Oral	8.3	12.5	25.0	8.3	20.8	16.7	8.3	---	---
Expresión Escrita	---	12.5	20.8	8.3	12.5	16.7	25.0	4.2	---
Expresión Oral	16.7	16.7	12.5	4.2	33.3	8.3	8.3	---	---

Tabla 8.8: Auto-valoraciones de las distintas destrezas, medias

	Media	Desviación Típica
Pronunciación	4,21	1,91
Vocabulario	4,88	1,62
Gramática	5,04	1,54
Comprensión Escrita	5,46	1,41
Comprensión Oral	4,04	1,80
Expresión Escrita	4,92	1,93
Expresión Oral	3,79	1,95

Min: 1 – Max: 10

En primer lugar, en los posicionamientos realizados por los sujetos (tabla 8.7), observamos que en ninguna de las destrezas ninguno de los estudiantes se sitúan en el grado máximo (10) y tan sólo un 4,2% se sitúa en una posición muy alta (9) en una única destreza (comprensión escrita). Por otro lado, también se observa que tampoco son muchos los sujetos que se posicionan en el otro extremo de la valoración. Son tres las destrezas que aparecen en el extremo más bajo de la tabla, y con porcentajes bajos (16,7% y 8,3%). Las tres tienen que ver con el medio oral. Por último, cabe mencionar que la gran mayoría de las valoraciones para todas las categorías se sitúan entre el 4 y el 7.

A continuación vamos a centrarnos en los datos referidos a las medias (tabla 8.8). Apreciamos que el aspecto posicionado más bajo es el de la expresión oral

con una media de 3,79 sobre 10, esto quiere decir que los estudiantes se sienten muy inseguros a la hora de hablar en el idioma objeto. En contraposición nos encontramos con dos aspectos valorados por encima del 5 como son la gramática (5,04) y la comprensión escrita (5,46). Esto puede ser debido a que los aprendices han podido trabajar más dichos aspectos en sus experiencias de aprendizaje de lenguas hasta el momento. Otro aspecto con una valoración alta, pero que no llega al 5 de media es el del vocabulario que aparece con 4,88 sobre 10.

Por otro lado, cabe destacar la posición dada a la pronunciación. En este caso los estudiantes la valoran por encima de la expresión oral. Este hecho puede resultar un poco chocante teniendo en cuenta que la pronunciación es un aspecto a tener en cuenta dentro de la expresión oral.

Otro aspecto que merece mención es el contraste entre la comprensión y la expresión tanto a la hora de hablar del medio escrito como del medio oral. En cada uno de dichos medios apreciamos que la comprensión aparece más valorada que la expresión. Así, observamos que en el medio escrito la comprensión aparece posicionada en 5,46 mientras que la expresión en 4,92. En el caso del medio oral la comprensión se valora en 4,04 y la expresión en 3,79.

Por otro lado, a la hora de comparar las medias obtenidas en las comprensiones y las expresiones, vemos que es en ambos casos el elemento escrito el que aparece en un posicionamiento más alto (comprensión escrita 5,46 – comprensión oral 4,04; expresión escrita 4,92 – expresión oral 3,79). Una vez más parece que el hecho de poder contar con el elemento escrito da mayor seguridad al aprendiz frente al elemento oral. En el caso del medio escrito, el aprendiz puede volver sobre el texto que intenta comprender o producir tantas veces como quiera o necesite, mientras que en el caso de la oralidad esto no es posible.

Por último, y a modo de conclusión en este apartado, merece un comentario especial el hecho de que las medias recibidas por todas las destrezas y habilidades de la lengua aparecen con puntuaciones muy bajas. Los estudiantes tienen unas apreciaciones de sí mismos muy bajas, apreciando que la más alta que ni siquiera llega al 5,5. Esto será un aspecto a tener en consideración a la hora de valorar otros aspectos, especialmente el que viene a continuación referente a la importancia de los mismos a la hora de adquirir la lengua.

8.2.1.2. Importancia dada a las distintas destrezas

A la hora de valorar la importancia de las distintas destrezas, se pide a los estudiantes que lo hagan del 1 al 5, siendo 1 nada importante y 5 muy importante.

Las tablas 8.9 y 8.10 que aparecen a continuación resumen los resultados recogidos para cada una de ellas. En la tabla 8.9 podemos ver el grado de importancia asignado, mientras que en la tabla 8.10 se muestran las medias de cada una de ellas.

- ¿Qué importancia tiene para ti trabajar los distintos aspectos de la lengua que aparecen a continuación? Valóralos en una escala de 1-5

Tabla 8.9: Auto-percepción de la importancia de las distintas destrezas – frecuencias

	Poco importante	Importancia media %	Importante %	Muy importante
Pronunciación	---	20.8	25.0	54.2
Vocabulario	---	---	45.8	54.2
Gramática	8.3	16.7	29.2	45.8
Comprensión Escrita	---	29.2	37.5	33.3
Comprensión Oral	---	8.3	29.2	62.5
Expresión Escrita	4.2	20.8	41.7	33.3
Expresión Oral	---	4.2	25.0	70.8

Tabla 8.10: Auto-percepción de la importancia de las distintas destrezas, medias

	Media	Desviación Típica
Pronunciación	4,33	,81
Vocabulario	4,54	,50
Gramática	4,12	,99
Comprensión Escrita	4,04	,80
Comprensión Oral	4,54	,65
Expresión Escrita	4,04	,85
Expresión Oral	4,67	,56

Min: 1 – Max: 5

Observando globalmente los datos recogidos en la tabla 8.9, se aprecia que ninguna de las destrezas es considerada como nada importante y tan sólo en el caso de la gramática y de la expresión escrita son consideradas como poco importantes, pero en unos porcentajes muy pequeños. La importancia dada a los aspectos anteriormente valorados es mucho mayor que la auto-percepción analizada en el apartado anterior. Además, observamos que la gran mayoría de los estudiantes consideran que todos los aspectos son importantes o muy importantes, y un menor número de participantes las consideran de importancia media.

En cuanto a las destrezas consideradas importantes, apreciamos que la pronunciación y la expresión oral son clasificadas como importantes por el 25%. La comprensión oral y la gramática aparecen como importante para el 29,2%, la comprensión escrita por el 37,5%, la expresión escrita por el 41,7% y finalmente el 45,8% de los aprendices consideran que el vocabulario es importante.

Pero si analizamos el grado de importancia máximo, observamos lo siguiente: todas las destrezas aparecen con unos porcentajes considerados altos, y en todas ellas menos en dos (comprensión y expresión escrita) son consideradas como muy importantes por casi la mitad o más de los aprendices. Comparativamente hablando, la destreza de mayor importancia es la expresión oral (70,8%), con una media de 4,67 sobre 5; a continuación el 62,5% observan dicho grado de importancia para la comprensión oral con una media de 4,54 sobre 5; el 54,2% consideran que la pronunciación y el vocabulario son

muy importantes, con un 4,33 y un 4,54 de media respectivamente. El 45,8% considera la gramática muy importante (4,12 de media). Finalmente, la comprensión y la expresión escritas adquieren el máximo grado de importancia para un tercio de los estudiantes, el 33,3% con una media de 4,04 en ambos casos.

De los datos observados en las medias podemos concluir que, desde el inicio de la investigación, los estudiantes consideran que las diferentes destrezas de la lengua son muy importantes, pero consideran que las menos son las relativas al medio escrito. Al contrario observamos que las más importantes son las relativas al medio oral, aun cuando el elemento relacionado con dicho medio, la pronunciación, aparece ligeramente menos valorado.

Si retrocedemos al apartado anterior para realizar una pequeña comparativa, observamos que la destreza valorada como más importante en esta sección es la misma en la que los estudiantes se auto-califican más bajo, la expresión oral. También coincide que en el caso de la expresión escrita, a la hora de auto-valorarse los estudiantes se otorgan el valor más alto, mientras que a la hora de valorar su importancia es una de las destrezas a la que, dentro de la importancia que le dan, aparece posicionada más bajo. Estos datos pueden ser interpretados precisamente como que aquello en los que ellos se sienten más seguros o más formados, es menos importante y viceversa.

8.2.1.3. Valoración y sensaciones generadas por las distintas destrezas

En este apartado se pide a los estudiantes que, ante las mismas destrezas que han valorado de formas distintas hasta el momento, den un paso más y reflexionen cómo se sienten en cada una de ellas en diversas situaciones específicas a cada una de ellas.

Para cada una de las siete destrezas se ha intentado utilizar un número equivalente de situaciones a las que normalmente los estudiantes reaccionan de una manera determinada. Como media se han utilizado cuatro situaciones por destreza, pero en el caso de la comprensión escrita se han presentado tres y en el de la expresión oral seis. Se les plantea la siguiente cuestión:

- *Para cada uno de los aspectos valorados anteriormente aparecen ahora una serie de razones con las que te puedes sentir más o menos identificado a la hora de valorar su importancia. Valora cada una de ellas en una escala de 1-5.*

A continuación se presentan los datos recogidos para cada uno de los ámbitos y se analizan por separado.

En primer lugar comenzamos por la pronunciación. Los datos se recogen en las tablas 8.11 y 8.12 a continuación.

Tabla 8.11: Valoración de las sensaciones generadas por la pronunciación – frecuencias

Pronunciación					
	Total desacu %	desacue rdo %	indeciso %	De acuerdo %	Total acuerdo %
Me siento ridículo.	13.0	21.7	21.7	21.7	21.7
Me cuesta mucho reproducir los sonidos.	13.0	52.2	17.4	4.3	13.0
Me gusta oírme en la lengua objeto.	20.8	12.5	37.5	12.5	16.7
Me resulta fácil imitar los sonidos.	17.4	26.1	34.8	13.0	8.7

Tabla 8.12: Valoración de las sensaciones generadas por la pronunciación - Medias

	Media	Desviación Típica
Me siento ridículo.*	2,83	1,37
Me cuesta mucho reproducir los sonidos.*	3,48	1,20
Me gusta oírme en la lengua objeto.	2,92	1,34
Me resulta fácil imitar los sonidos.	2,70	1,18

Min: 1 - Max: 5

* Al calcular estas medias se han invertido las puntuaciones con el fin de que las puntuaciones más altas correspondan a valores más positivos.

Con relación a la pronunciación, los estudiantes se muestran mayoritariamente indecisos ante las situaciones planteadas. En cuanto al hecho de que se puedan sentir ridículos a la hora de pronunciar el idioma que están aprendiendo, tan sólo el 13% está en total desacuerdo, no se sienten ridículos. Mientras, el 21,7% se muestra indeciso y el 43,4% confirma sentirse ridículo en dicha situación.

Estos datos contrastan con la opinión que vierten sobre la dificultad de reproducir sonidos o la facilidad para imitar los sonidos de la lengua objeto. El 65,2% dice no sentir dicha dificultad. Sin embargo el 43,5% piensa que no es fácil imitar los sonidos. Ante la misma pregunta formulada de dos maneras distintas, los resultados aparecen de distinta manera.

Otro aspecto que valoran es el hecho de oírse a sí mismos en la lengua objeto, si les gusta o no. El 37,5% se manifiesta indeciso, mientras que el 33,3% dice que no le gusta y el 29% dice que sí le gusta. Como podemos apreciar las diferencias no son grandes. En todas las situaciones planteadas con relación al ámbito de la pronunciación se observa que las medias son relativamente bajas excepto en el caso de la dificultad de la reproducción de los sonidos que es la única variable que media por encima de 3.

A continuación pasamos al ámbito de la gramática. Los datos referentes a este ámbito se recogen en las tablas 8.13 y 8.14.

Tabla 8.13: Valoración de las sensaciones generadas por la gramática – frecuencias

Gramática					
	Total desacu%	desacuerdo %	indeciso %	De acuerdo %	Total acuerdo %
Es demasiado aburrida.	17.4	8.7	30.4	21.7	21.7
Me resulta difícil.	13.0	34.8	30.4	17.4	4.3
Me resulta fácil.	34.8	26.1	26.1	13.0	---
Al entenderla sé utilizarla cuando necesito.	26.1	30.4	17.4	21.7	4.3

Tabla 8.14: Valoración de las sensaciones generadas por la gramática - Medias

	Media	Desviación Típica
Es demasiado aburrida.*	2,78	1,38
Me resulta difícil.*	3,35	1,07
Me resulta fácil.	2,17	1,07
Al entenderla sé utilizarla cuando necesito.	2,48	1,23

Min: 1 - Max: 5

* Al calcular estas medias se han invertido las puntuaciones con el fin de que las puntuaciones más altas correspondan a valores más positivos.

Con estos datos observamos que más del 40% (43,4%) de los estudiantes la encuentra aburrida, además el 30,4% que se muestra indeciso ante ella. Tan solo una cuarta parte de los sujetos no se sienten aburridos al enfrentarse a la gramática.

Por otro lado, en cuanto a la dificultad que les supone la gramática, el 34,8% dice que está en desacuerdo con la afirmación de que es difícil. Pero, el mismo porcentaje (34,8%), al preguntarles si la consideran fácil, se manifiestan totalmente en desacuerdo. En ambas situaciones contamos con un porcentaje cercano al 30% que se declaran indecisos al respecto, es decir ni la consideran fácil ni difícil. Por último, un porcentaje superior al 55% declara que no entiende la gramática y no sabe utilizarla si es que la necesita. Respecto a este punto el 26% se declara capaz de utilizarla, mientras que el 17% aparece indeciso. Las medias en este aspecto son bastante bajas, siendo únicamente la relacionada con la dificultad que presenta la gramática en sí la que se sitúa por encima de 3.

El vocabulario es el siguiente ámbito en el que nos centramos. Los datos referentes al mismo aparecen recogidos en las tablas 8.15 y 8.16 a continuación.

Tabla 8.15: Valoración de las sensaciones generadas por el vocabulario – frecuencias

Vocabulario					
	Total desacu%	desacuerdo %	indeciso %	De acuerdo %	Total acuerdo %
Demasiado complejo; muchos significados.	8.7	8.7	34.8	30.4	17.4
Intento aprender listas interminables, pero me resulta imposible.	13.0	39.1	26.1	17.4	4.3
Resulta fácil aprender, lo hago en contexto significativo.	8.7	30.4	39.1	13.0	8.7
Cuando aprendo expresiones nuevas intento usarlas.	4.3	4.3	23.1	34.6	23.1

Tabla 8.16: Valoración de las sensaciones generadas por el vocabulario - Medias

	Media	Desviación Típica
Demasiado complejo; muchos significados.*	2,61	1,15
Intento aprender listas interminables, pero me resulta imposible.*	3,39	1,07
Resulta fácil aprender, lo hago en contexto significativo.	2,83	1,07
Cuando aprendo expresiones nuevas intento usarlas.	3,78	1,04

Min: 1 – Max: 5

* Al calcular estas medias se han invertido las puntuaciones con el fin de que las puntuaciones más altas correspondan a valores más positivos.

En este caso se han valorado cuatro aspectos. El primero de ellos es el referido a la complejidad de las palabras debido a la diversidad de significados. La mayoría de los estudiantes (47,8%) está de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 34,8% que se declara indeciso al respecto.

A la hora de valorar el hecho de que existen largas listas de vocabulario que resultan imposibles de aprender, el 52,1% se identifica con la situación. Por otro lado el 26,1% aparece indeciso. Este aspecto concuerda bastante con los resultados expresados en el siguiente factor valorado: me resulta fácil aprender expresiones; sobre todo dentro de un contexto con el 39,1% en desacuerdo y el 39,1% indeciso.

El último aspecto valorado en esta categoría se trata de intentar usar el vocabulario nuevo que se va aprendiendo, según se va aprendiendo. Con relación a este aspecto, el 23,1% de los estudiantes se muestra indeciso, mientras que el 57,7% manifiesta que sí lo hace. En este ámbito las medias aparecen ligeramente más elevadas que en los ámbitos analizados hasta ahora.

La siguiente destreza que se analiza es la comprensión escrita. Las tablas 8.17 y 8.18 recogen los datos vertidos en el historial por los estudiantes.

Tabla 8.17: Valoración de las sensaciones generadas por la comprensión escrita - frecuencias

Comprensión escrita					
	Total desacu%	desacuerdo %	indeciso %	De acuerdo %	Total acuerdo %
Odio leer, me aburro.	---	8.7	30.4	34.8	26.1
Me gusta, pero no los temas de clase.	4.3	39.1	34.8	17.4	4.3
Disfruto con todo tipo de lectura.	4.3	13.0	47.8	17.4	17.4

Tabla 8.18: Valoración de las sensaciones generadas por la comprensión escrita - Medias

	Media	Desviación Típica
Odio leer, me aburro.*	3,78	,95
Me gusta, pero no los temas de clase.*	3,22	,95
Disfruto con todo tipo de lectura.	3,30	1,06

Min: 1 - Max: 5

* Al calcular estas medias se han invertido las puntuaciones con el fin de que las puntuaciones más altas correspondan a valores más positivos.

Con relación a la comprensión escrita, hay que mencionar que es la única destreza en la que tan solo se han valorado tres aspectos. Uno de los datos que destaca en las tablas anteriores es que los estudiantes la encuentran aburrida, y la odian. Observamos que el 64,9% de los sujetos afirman odiarla. El 30,4% se muestra indeciso.

En cuanto al hecho de disfrutar con temas que sean los de clase observamos que el 34,8% se muestra indeciso, frente al 43,4% que dice estar en desacuerdo con tal afirmación. Tan solo el 21,7% dice disfrutar con temas que no sean académicos.

Profundizando en esta línea analizamos la última situación. En ella apreciamos que el 47,8% de los sujetos se manifiesta indeciso en el escenario de sentirse a gusto y disfrutar con todo tipo de comprensión escrita. Ante la misma situación, el 34,8% de los participantes dice disfrutar con ella, mientras que el 17% no lo hace. Como se puede apreciar la comprensión escrita es una destreza que genera sentimientos bastante negativos hacia ella.

A continuación nos detenemos en la segunda de las destrezas relacionadas con la comprensión, se trata de la comprensión oral (tablas 8.19 y 8.20).

Tabla 8.19: Valoración de las sensaciones generadas por la comprensión oral - frecuencias

Comprensión oral					
	Total desacu%	desacuerdo %	indeciso %	De acuerdo %	Total acuerdo %
Me bloqueo en cuanto no entiendo una palabra.	8.7	26.1	21.7	17.4	26.1
Incómodo con ruido de fondo.	8.7	8.7	26.1	8.7	47.8
Me cuesta, pero disfruto al ver qué entiendo.	4.2	8.3	25.0	29.2	33.3
Me resulta agradable.	17.4	26.1	30.4	26.1	---

Tabla 8.20: Valoración de las sensaciones generadas por la comprensión oral - Medias

	Media	Desviación Típica
Me bloqueo en cuanto no entiendo una palabra.*	2,74	1,35
Incómodo con ruido de fondo.*	2,22	1,38
Me cuesta, pero disfruto al ver qué entiendo.	3,79	1,14
Me resulta agradable.	2,65	1,07

Min: 1 - Max: 5

* Al calcular estas medias se han invertido las puntuaciones con el fin de que las puntuaciones más altas correspondan a valores más positivos.

Dentro de esta destreza se plantean cuatro afirmaciones a valorar por los estudiantes. Tras analizar globalmente los datos, podemos apreciar que en esta destreza parece haber más consenso respecto a los sentimientos de dificultad que genera. Es decir, los aspectos que se plantean para la valoración hacen referencia mayoritariamente a dificultades planteadas a la hora de afrontar la comprensión oral.

Los resultados indican que en cuanto al hecho de que la persona se bloquee al no entender lo que está escuchando, el 21,7% de los estudiantes dice sentirse indeciso. El 43,5% se bloquea en esa situación, mientras que el 34,8% no cree bloquearse. Con relación a sentirse incómodos al tener ruido de fondo en una grabación, el 26,1% se siente indeciso, mientras que más de la mitad (62,5%) sí se siente incómodo, frente al 17,4% que no se manifiesta incómodo.

La situación planteada en cuanto a la dificultad que supone la comprensión oral, aunque se disfruta viendo qué es lo que se entiende arroja valoraciones positivas en más de la mitad de los estudiantes (62,5%). Una cuarta parte del total se muestra indeciso ante esta situación.

Finalmente, ante el hecho de que pueda resultar agradable la comprensión oral el 30,4% se muestra indeciso, mientras que el 43,5% dice no resultarle agradable.

A partir de este momento pasamos a las destrezas relacionadas con la expresión. Comenzamos con la expresión escrita para la cual contamos con los datos recogidos de los cuestionarios sobre el historial de los estudiantes en las tablas 8.21 y 8.22 seguidamente.

Tabla 8.21: Valoración de las sensaciones generadas por la expresión escrita - frecuencias

Expresión escrita					
	Total desacu%	desacuerdo %	indeciso %	De acuerdo %	Total acuerdo %
Odio escribir.	26.1	26.1	34.8	13.0	---
Me resulta difícil poner por escrito lo que quiero expresar.	4.3	43.5	13.0	13.0	26.1
Difícil, pero interesante.	---	20.8	29.2	29.2	20.8
Disfruto con la escritura.	13.0	26.1	34.8	21.7	4.3

Tabla 8.22: Valoración de las sensaciones generadas por la expresión escrita - Medias

	Media	Desviación Típica
Odio escribir.*	3,65	1,02
Me resulta difícil poner por escrito lo que quiero expresar.*	2,87	1,35
Difícil, pero interesante.	3,50	1,06
Disfruto con la escritura.	2,78	1,08

Min: 1 - Max: 5

* Al calcular estas medias se han invertido las puntuaciones con el fin de que las puntuaciones más altas correspondan a valores más positivos.

Dentro de esta destreza analizamos cuatro escenarios. El primero y el último pueden en algún momento interpretarse como opuestos, pero no necesariamente. Analizando los resultados observamos lo siguiente. En el primer escenario, odio la expresión escrita, el 34,8% de los estudiantes se muestran indecisos, porcentaje idéntico al que aparece en el escenario descrito como "disfruto con la escritura". Las diferencias aparecen en los sujetos que se muestran identificados o no en cada uno de ellos. En el primer caso más de la mitad (52,2%) de los estudiantes afirma que odia escribir, mientras que tan sólo el 13% dice no odiarlo. Con respecto a "disfruto con la escritura" el 26% afirma hacerlo, mientras que más de un tercio de los estudiantes (39,1%) no disfruta con la escritura.

Los aspectos restantes vinculados con la expresión escrita tienen relación con las dificultades que ésta supone. El primero analiza las "dificultades que suponen para los estudiantes tener que expresarse en la lengua objeto por escrito". El 47,8% no cree que le resulte difícil, frente al 39,1% que sí lo cree y tan sólo el 13% se muestra indeciso en este caso. El último aspecto es continuidad del anterior. Se trata de analizar si "la escritura, aun cuando pueda resultar dificultosa, puede ser interesante para los estudiantes". Los datos nos muestran que el 29,2% se encuentra indeciso, el 50% dice estar de acuerdo, mientras que tan sólo el 20,8% dice estar en desacuerdo con tal situación.

Finalmente pasamos a analizar la expresión oral, para la cual contamos con los datos en las tablas 8.23 y 8.24, a continuación.

Tabla 8.23: Valoración de las sensaciones generadas por la expresión oral – frecuencias

Expresión oral					
	Total desacu%	desacuerdo %	indeciso %	De acuerdo %	Total acuerdo %
Odio hablar sin poder expresar lo que quiero.	8.7	---	13.0	21.7	56.5
Me resulta más rápido decir lo que quiero en otra lengua que domino.	4.3	---	13.0	13.0	69.6
Ridículo estar mucho tiempo para poder expresar dos ideas.	17.4	13.0	17.4	13.0	39.1
Me siento ridículo hablando idiomas que no domino.	17.4	17.4	17.4	17.4	30.4
Me gusta intentar hablar, aun con fallos	4.2	20.8	25.0	29.2	20.8
Es divertido intentarlo	8.7	21.7	13.0	21.7	34.8

Tabla 8.24: Valoración de las sensaciones generadas por la expresión oral - Medias

Variable	Media	Desviación Típica
Odio hablar sin poder expresar lo que quiero.*	1,83	1,23
Me resulta más rápido decir lo que quiero en otra lengua que domino.*	1,57	1,03
Ridículo estar mucho tiempo para poder expresar dos ideas.*	2,5	1,56
Me siento ridículo hablando idiomas que no domino.*	2,74	1,51
Me gusta intentar hablar, aun con fallos	3,42	1,17
Es divertido intentarlo	3,52	1,41

Min: 1 – Max: 5

* Al calcular estas medias se han invertido las puntuaciones con el fin de que las puntuaciones más altas correspondan a valores más positivos.

En esta destreza primeramente se analiza el hecho de que los sujetos “odien la experiencia de tener que hablar sin poder expresarse como ellos quisieran” por falta de recursos lingüísticos. Ante esto el 56,5% dicen sentirse totalmente identificados con la situación. Si a estos le añadimos el 21,7% que también se identifica con ella, tenemos que casi el 80% (78,2) del total se reconoce en ella. Por otro lado, el 8,7% no se identifica con la situación, mientras que el 13% aparece indeciso.

El mismo porcentaje de indecisión se refleja a la hora de expresar su “preferencia a expresarse en una lengua que dominan ya que lo hacen más rápido”. Aquí también se da un alto porcentaje de sujetos (más del 80) que se identifica con la situación descrita, ya que tenemos el 69,6% totalmente de acuerdo y el 13% de acuerdo.

Si analizamos el “sentimiento de ridículo” que los sujetos dicen sentir a la hora de hablar en la lengua objeto, se les plantea dos situaciones. La primera se refiere a sentirse “ridículo al necesitar mucho tiempo para poder expresar unas pocas ideas”. En este sentido el 17,4% se manifiesta indeciso frente al 52,1% que se posiciona de acuerdo y el 30,4% en desacuerdo. El segundo aspecto se trata de “sentirse ridículo hablando en lenguas que no dominan”. Aquí aparece

el mismo porcentaje de indecisos (17,4%) que de sujetos que se muestran de acuerdo (17,4%), en desacuerdo (17,4%) y totalmente en desacuerdo (17,4%), mientras que el 30,4% se muestra totalmente de acuerdo.

Aspectos menos negativos son los que se analizan a continuación. El primero se refiere a "sentirse a gusto expresándose en la lengua objeto aun cuando se cometan fallos". A este respecto una cuarta parte de los sujetos se muestra indeciso, y otro 25% se muestra en desacuerdo mientras que un la mitad de los sujetos dicen estar de acuerdo. Por último, más de la mitad de los estudiantes (56,5) dice parecerle "divertido el hecho de intentar expresarse en la lengua objeto", frente al 30,4% que se muestra en desacuerdo. Tan sólo el 13% aparece indeciso ante este escenario. Vemos pues que en general se trata de afirmaciones con las que en general los sujetos de la investigación se posicionan positivamente, generando sentimientos positivos hacia ellas.

Concluyendo con esta sección, se puede afirmar que los sentimientos que las distintas destrezas generan en los estudiantes al comienzo de la investigación son bastante negativos. Contamos con grupo de investigación bastante marcado ante los distintos ámbitos que tendrán que trabajar en la lengua objeto.

8.2.2. Datos recogidos en el diario del estudiante

Si observamos y analizamos el tipo de entradas realizadas por los aprendices en los diarios (ver apéndice 1 para ver las preguntas-guía, apéndice 2 ejemplos de los diarios), principalmente realizan entradas descriptivas. A través de ellas los sujetos cuentan mayormente el tipo de ejercicios realizado, pero no es el único tipo de información que recibimos. Además, los estudiantes nos hablan de sus sentimientos, de cómo se sienten consigo mismos, con el grupo, en clase, a la hora de realizar las distintas actividades, cómo creen ellos que están realizando su trabajo, qué dificultades están afrontando. Todo este tipo de información nos permite vislumbrar la concienciación e implicación en el aprendizaje de estos estudiantes.

Con relación a los sentimientos vividos, experimentados por los estudiantes, casi el 100% de los sujetos (92,8%) hablan sobre ellos. El 69,2% de los individuos mencionan sus sentimientos en todas sus entradas. Esto supone más de las dos terceras partes del total. En el resto de los casos, lo hacen en más del 50% de sus entradas. A continuación contamos con una muestra representativa de distintos tipos de comentarios, que como veremos los expresan en inglés o en euskara. Los comentarios se han transcrito literalmente como los estudiantes lo han hecho, en ningún momento se han introducido alteraciones o correcciones.

- I feel better this week.
(Me siento mejor esta semana).
- I'm learning a lot of vocabulary; I'm cheerful for that.
(Estoy aprendiendo mucho vocabulario; me siento contenta por ello).

- I feel better than other weeks.
(Me siento mejor que otras semanas).
- I felt well in English class. I like the way we study the lesson. Sometimes I would like the teacher explain us some grammar.
(Me he sentido bien en clase de inglés. Me gusta cómo estudiamos la lección. A veces me gustaría me gustaría que la profesora nos explicara algo de gramática).
- I'm very good in this group, I felt very important because I can help the other people and the other members of the group help me.
(Estoy muy bien en este grupo, me he sentido muy importante porque puedo ayudar a otra gente y los otros miembros del grupo me pueden ayudar a mí).
- I feel quite well, because I'm learning things that I haven't learned before.
(Me siento bastante bien, porque estoy aprendiendo cosas que no he aprendido antes).

En todos los comentarios reproducidos observamos que los sujetos están expresando cómo se sienten. Sentimientos que pueden ser generales o más específicos respecto a una forma de trabajar o actividad.

- My bigger difficult has been to complete gaps.
(Mi mayor dificultad ha estado en completar los espacios).
- They're one of my weak points.
(Son uno de mis puntos débiles).
- Oraindik irakurketekin zailtasunak ditut.
(Todavía tengo dificultades con las lecturas).

En este segundo grupo de entradas, los estudiantes son capaces de expresar y reflexionar sobre las áreas de la lengua que les causa mayor dificultad en el ámbito personal.

- I have to learn my vocabulary and my grammar.
(Tengo que aprender mi vocabulario y mi gramática).
- I have to do more work.
(Tengo que hacer más trabajo).
- I have to do more reading.
(Tengo que hacer más lectura).
- This week I haven't learned a lot... I haven't asimiled it.
(Esta semana no he aprendido mucho... no lo he asimilado).
- I felt well in English class. I like the way we study the lesson. Sometimes I would like the teacher explain us some grammar.
(Me he sentido bien en clase de inglés. Me gusta cómo estudiamos la

lección. A veces me gustaría que la profesora nos explicara algo de gramática).

- I'm very good in this group, I felt very important because I can help the other people and the other members of the group help me. (Estoy muy bien en este grupo, me he sentido muy importante porque puedo ayudar a otra gente y los otros miembros del grupo me pueden ayudar a mí).
- I feel quite well, because I'm learning things that I haven't learned before. (Me siento bastante bien, porque estoy aprendiendo cosas que no he aprendido antes).
- Erraztasun handia hartu baitut gutunak idazteko orduan. (He cogido mucha facilidad a la hora de escribir cartas).
- Oraindik lan asko dudala aurretik. (Todavía tengo mucho trabajo por delante).
- Oso interesgarria da ariketak zuzentzea. (Es muy interesante corregir los ejercicios).
- Ariketak apurka-apurka ulertzen goaz. (Poco a poco vamos entendiendo los ejercicios).
- Esan beharra dut denbora aurrera joan ahala, ariketak geroz eta hobeto egiten ditudala. (Tengo que decir que a medida que el tiempo va para adelante, voy haciendo mejor los ejercicios).

En este grupo de entradas vemos que los sujetos son capaces de reflexionar también sobre su marcha en las diferentes dinámicas y forma de trabajo, hacen una pequeña evaluación de su trabajo para luego comentar dónde necesitan seguir profundizando. En algunos de estos comentarios también podemos observar que se mezclan a la vez sentimientos, planificación, evaluación.

Este tipo de reflexiones y comentarios nos muestran que los estudiantes al tomarse un momento para reflexionar son capaces de reconocer dónde se encuentran y asumir lo que han podido hacer mejor o peor y responsabilizarse de ello, siendo más conscientes de su avance en su propio proceso de aprendizaje.

8.2.3. Datos recogidos en las plantillas de planificación

8.2.3.1. Planificación personal

A continuación centramos nuestra atención en la información recogida a través de las plantillas de planificación. Primeramente nos centraremos en las individuales para luego analizar las plantillas grupales.

Tal y como se ha explicado en el capítulo 7 (Trabajo de campo), los sujetos al comenzar un nuevo periodo de trabajo se encuentran ante una plantilla como la siguiente:

Individual work: Reflections and decisions
(Trabajo Individual: Reflexiones y decisiones)

Name: (nombre)

Think about the following points and write your reflections on them. Then share them with your group and try to decide on common grounds to work on.

(Piensa sobre los puntos que aparecen a continuación y escribe tus reflexiones sobre ellos. Luego compártelas con tu grupo y tratad de decidir en los aspectos comunes a trabajar).

1. What are my strong points? (¿Cuáles son mis puntos fuertes?)
2. What are my weak points? (¿Cuáles son mis puntos débiles?)
3. Where do I need to do more work? (¿En qué aspectos necesito trabajar más?)
4. Where am I going to do it? (¿Dónde voy a hacerlo?)
5. How am I going to do it? (¿Cómo voy a hacerlo?)
6. Others? (¿Algo más?)

Date: (Fecha)

Signature: (firma)

A continuación comentaremos algunas de las plantillas de los estudiantes a modo representativo, respetando en todo momento el original (ortografía, gramática y expresiones utilizadas en cada caso). Para ver más ejemplos ver apéndice 2.

Estudiante 1:

✓ Periodo 1

1. Writing and speaking.
(Escritura y lectura)
2. Reading and listening and use of English.
(Lectura y comprensión oral y uso del inglés)
3. Reading and use of English.
(Lectura y uso del inglés)
4. In class in home.
(En clase, en casa)
5. Working and working.
(Trabajando y trabajando)

✓ Periodo 2

1. My strong point is the writing. I do good a letters. I also try speaking English well, but I don't have good vocabulary.
(Mi punto fuerte es la escritura. Habo bien las cartas. También intento hablar inglés bien, pero no tengo buen vocabulario).
2. My weak points are listening reading and grammar. I specially have problems with in the listening in sentence completion and in grammar the transformation.
(Mis puntos débiles son comprensión oral, lectura y gramática. Tengo problemas especialmente con la comprensión oral al completar las frases, y en gramática las transformaciones).
3. Especially in grammar exercises but now some exercise I do good.
(Especialmente en los ejercicios de gramática, pero ahora algunos ejercicios hago bien).
4. The grammar in class because with my friends I learn more.
(La gramática en clase porque con mis amigos aprendo más).
5. I pay more attention on the listening and learn the different sentences of the transformation.
(Prestar más atención en la comprensión oral y aprender las diferentes frases para las transformaciones).

✓ Periodo 3

1. I do good the speaking with X. and I improve in grammar, specially in correct mistakes. Also I improve in do transformation but it isn't my strong point.
(Hago bien la expresión oral con X. y he mejorado en gramática, especialmente en corregir fallos. También he mejorado al hacer las transformaciones).
2. I think that my weak points are the listening and specially the filing the gaps.
(Creo que mis puntos débiles son la comprensión oral y especialmente lo de completar los espacios).

3. I think I need to pay more attention and think more the exercise.
(Creo que necesito poner más atención y pensar más los ejercicios).
4. I do work in class but the reading and writing at home.
(He trabajado en clase, pero las lecturas y escritura en casa).
5. In group the things of class and alone the others.
(En grupo las cosas de clase e individualmente el resto).

En el caso de este estudiante se ve que la forma de utilizar la plantilla ha ido desarrollándose. En principio observamos que se limita a dar respuestas muy escuetas, casi exclusivamente un par de palabras, para luego ir desarrollándolas más, dando más cabida a sus pensamientos. Las plantillas de los otros dos periodos no son excesivamente elaboradas, pero se observa que hay más reflexión sobre el trabajo que el estudiante realiza para poder detectar sus áreas de mejora y para poder situarse en el momento en el que se encuentra a la hora de comenzar un nuevo periodo. Cuál es su situación “aquí y ahora”.

Estudiante 2:

✓ Periodo 1

1. Egia esan ingelesean ez naiz oso ona eta orokorreen atal guztietan ditut hutsuneak baina bueno entzumena eta ulermena beste atalak baino hobeto ematen zaizkit.
(A decir verdad no soy muy buena, y en general en todos los apartados tengo fallos, pero bueno la comprensión oral y la comprensión se me dan mejor que el resto de los apartados).
2. punturik ahulenak idazlana eta gramatika dira.
(Los puntos más débiles son la escritura y la gramática).
3. Speaking, use of English. (Expresión oral y uso del inglés).
4. Nire puntu ahulak gehiago landu behar ditut, ala eta guztiz ere orokorreen atal guztiak landu behar ditut, eta taldea lan eginez atal hauek hobetu.
(Tengo que trabajar más mis puntos débiles, aunque en general tengo que trabajar todos los aspectos, y a través del trabajo en grupo mejorar estos aspectos).
5. Talde lanean, gehiago ikastea.
(Trabajando en grupo, estudiar más).
6. Kurtsoan zehar, indibidualki eta taldean lan eginez kurtsoa gainditzea.
(A lo largo del curso, trabajando individualmente y en grupo aprobar el curso).

✓ Periodo 2

1. Nere puntu fuerteak esan dezaket idazlan, ulermena (reading), word formation.
(Puedo decir que mis puntos fuertes son escritura, comprensión – lectura – y formación de palabras).

2. Nere puntu ahulak entzumena, gramatika eta ahozkoak direla esan nezake. Hain zuzen ere lotsa handia ematen dit ingelesez hitz egitea. Hiztegi maila ere bajua daukat.
(Puedo decir que mis puntos débiles comprensión oral, gramática y hablar. Precisamente porque me da mucha vergüenza hablar en inglés).
3. Nik gehiago landu beharko nituzkeen gaiak, gramatika entzumena eta ahozkoak dira. Batez ere ahozkoa.
(Los temas que debería trabajar más son la comprensión oral y hablar).
4. Ahaleginduko naiz lan gehiago egiten eta hutsunerik haundienak ditudan lekuetan arreta gehiago jartzen.
(Intentaré trabajar más y en los aspectos que tengo los fallos más grandes poner más atención).
5. Lan gehiago eginez. (Haciendo más trabajo).

✓ Periodo 3

1. I do good the speaking with X. My strong points are writing and word formations.
(Hago bien la expresión oral con X. Mis puntos fuertes son escritura y formación de palabras).
2. I think that my weak points are the grammatical part and transformations.
(Creo que mis puntos débiles son la parte gramatical y las transformaciones).
3. I think I need to practise speaking because until now I didn't speak more in English.
(Creo que necesito practicar más la expresión oral, porque hasta ahora no hablaba más en inglés).
4. I going to do in class some exercise and at home other things.
(Voy a hacer algunos ejercicios en clase y en casa otras cosas).
5. I going to do in group because sometimes is better to do exercise in group.
(Voy a hacer en grupo porque a veces es mejor hacer los ejercicios en grupo).

En el caso de este estudiante lo primero que puede sorprender es la evolución que se da a la hora de utilizar el idioma. En los dos primeros periodos utiliza el euskara, pero ya para el tercero decide utilizar el inglés. Esto puede considerarse como un síntoma de progreso y mayor seguridad en sí mismo a la hora de atreverse a utilizar la lengua aunque no sea bien.

Por otro lado observamos que las respuestas al primer periodo son más elaboradas que en el caso del primer estudiante. En este caso le ayuda el hecho de utilizar su primera lengua. Por otro lado, aquí también vemos que el estudiante es capaz de ir progresivamente especificando sus puntos fuertes y débiles cuáles son: en el primer periodo todo es difícil, aunque luego menciona algunas áreas como menos dificultosas. A lo largo de los tres periodos va

evolucionando en las áreas pasando de mencionar las destrezas en general (speaking) para luego ir especificando las áreas de las destrezas (word formation, transformations).

También nos podemos percatar que para el final de la intervención este estudiante reflexiona sobre los beneficios que le aporta el trabajo en grupo, con lo que nos muestra su grado de implicación en su propio aprendizaje. Este estudiante es consciente de qué es lo que le resulta mejor para avanzar en su aprendizaje

8.2.3.2. Planificación grupal

Tal y como se ha visto en el capítulo 7 (Trabajo de campo), las preguntas que se proponen para la planificación grupal, aunque en menor cantidad que en la planificación individual, se centran en lo que el grupo va a necesitar en el nuevo periodo de trabajo. A continuación se recoge la plantilla a modo de recordatorio.

<p style="text-align: center;"><i>Group Work: Reflections and decisions.</i> <i>(Trabajo en grupo: Reflexiones y decisiones)</i></p> <p><i>Group members: (Miembros del grupo)</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. What are we going to do in class? (¿Qué vamos a hacer en clase?) How are we going to organize our work? (¿Cómo vamos a organizar nuestro trabajo?) How can we help each other? (¿Cómo nos podemos ayudar mutuamente?)2. What are we going to do outside class? (¿Qué vamos a hacer fuera de clase?)3. Others? (¿Algo más?) <p><i>Date: (Fecha)</i> <i>Signatures: (Firmas)</i></p>
--

Seguidamente analizaremos y comentaremos algunas de las plantillas a modo ilustrativo, para ver más ejemplos ver apéndice 2.

A la hora de analizar la evolución de los grupos nos encontramos con un pequeño inconveniente. A la largo de los diferentes periodos de trabajo los grupos de trabajo no se han mantenido constantes a lo largo de toda la

intervención, sí han sido los mismos a lo largo de dos periodos, por lo que la comparación únicamente se podrá hacer para un mismo grupo en esos dos periodos de trabajo.

Grupo 1:

✓ Periodo 1

1. Zailtasun handiena duten ariketak.
Ariketak sailkatu, denok dena egin eta jarri dugun eperako hauek amaitu.
Batei ondo ematen zaizkion gauzak besteei azalduz eta alderantziz.
(Los ejercicios que tienen mayor dificultad.
Clasificar los ejercicios, todos hacer todo y terminarlos para el plazo fijado.
Explicando al resto las cosas que a uno se le dan bien y viceversa).
2. Irakurketako testuak etxean irakurri gero klasera etorritakoan denon artean komentatzeko.
(Los textos de las lecturas leerlos en clase y al venir a clase comentarlos entre todos).
3. Zailtasun asko izanez gero, neurriak hartuko ditugu.
(Si tenemos muchas dificultades, tomaremos medidas).

✓ Periodo 2

1. Do exercises in our weak points.
We are going to try get better our weak points.
The person who has more knowledge will help to others.
(Hacer ejercicios en nuestros puntos débiles.
Vamos a intentar mejorar nuestros puntos débiles.
La persona que tiene más conocimientos ayudará al resto).
2. We will do exercises on the workbook to get better.
(Haremos ejercicios del libro de ejercicios para mejorar).

En el caso de este grupo observamos que, como veíamos con las plantillas individuales, los estudiantes comienzan, por más seguridad, en su lengua materna, para pasar luego a utilizar el inglés. Esto es un síntoma de mayor seguridad, más confianza en sí mismos y mayor conciencia.

También observamos que empieza a surgir una mayor concienciación de la necesidad del trabajo en grupo y lo que el "otro" aporta ("The person who has more knowledge will help to others" periodo 2). Sin embargo, los comentarios no son más superficiales que los realizados en las plantillas individuales. No se profundiza en el tipo de necesidades, quedan a un nivel muy general no se atreven a especificar más cómo trabajarán.

Grupo 2:

✓ Periodo 1

1. Use of English.
Reading and writing at home and use of English here, at class.
Asking our doubts each other, and thinking about the answer.
(Uso del inglés.
Lectura y escritura en clase y uso del inglés aquí, en clase.
Preguntando las dudas entre nosotros y pensando las respuestas).
2. Homework. Writing would be by ourselves. Reading would be at home too.
(Deberes. La escritura sería individualmente. La lectura sería en casa también).

✓ Periodo 2

1. We will try to do as much as we can. We think that it could be necessary to write an eschedoule and complete it. We can offer our help to each other answering the questions.
(Vamos a intentar hacer cuanto más podamos. Creemos que podría ser necesario escribir un calendario y completarlo. Podemos ofrecer nuestra ayuda al resto contestando las preguntas).
2. We will finish all the things we can't complete inside class at home.
(Terminaremos en casa todas las cosas que no podamos terminar en clase).

Este grupo muestra unas reflexiones en la línea del anterior, aunque comienzan desde un principio a hacerlo en inglés. Aquí también observamos que la manera de organizar el trabajo es algo más específica (mencionan las destrezas que creen necesarias) que en el caso anterior. En este grupo, en el segundo periodo se percibe la necesidad de algo más específico aún e incluso un mayor compromiso por su parte. Requieren la necesidad de realizar un plan y completarlo ("it could be necessary to write an eschedoule and complete it").

Las reflexiones realizadas para el tercer periodo de trabajo siguen la línea general de los periodos anteriores y en cuanto a su contenido son bastante parecidas a los ejemplos dados anteriormente, aunque quizás sean más del estilo de las realizadas en el primer periodo. Esto surge con el cambio de grupo, los estudiantes necesitan volver a hacerse a trabajar con otras personas distintas en este momento.

De estos ejemplos y del resto de las plantillas observamos que la reflexión y la concienciación de los estudiantes son similares a la observada en la planificación individual. En diversos momentos aparecen expresiones del tipo "we can offer our help to each other answering questions", "asking our doubts each other, and thinking about the answer", "Batak besteari ahal duen moduan

lagundu". Se percibe que los estudiantes tienen un grado de confianza en la ayuda que pueden recibir y dar entre sí para avanzar en su aprendizaje. Esto nos lleva a intuir una ligera implicación en su propio aprendizaje. Aunque también se expresa esto en los compromisos que toman entre sí a la hora de trabajar y aprender, utilizando comentarios del tipo "We will finish all the things we can't complete inside class at home", "klasean bukatu ez duguna etxean egin". De cualquier modo, estos compromisos son muy someros y en general el tipo de reflexión realizada queda muy superficial.

8.2.4. Datos recogidos en las plantillas de evaluación

8.2.4.1. Evaluación personal

Con relación a las reflexiones para la evaluación se recogen menos instrumentos que en el caso de la planificación.

La plantilla para la evaluación individual se recoge en este mismo capítulo, en la sección 7.1. En esta sección simplemente recogemos las Preguntas-guía planteadas en la plantilla de evaluación individual a modo de recordatorio y para facilitar el análisis posterior de los datos:

1. How did you organize your work? What helped you decide how to organize it?
(¿Cómo te has organizado el trabajo? ¿Qué es lo que te ha ayudado a la hora de organizarte?)
2. Did you work all the time in the same way? Did you change your way of working at all throughout the process? Why/why not? Do you think it would have been necessary at any point? Why/why not?
(¿Has trabajado todo el tiempo de la misma forma? ¿Has cambiado tu forma de trabajo a lo largo del proceso? ¿Por qué (no)? ¿Crees que hubiera sido necesario en algún momento? ¿Por qué (no)?).
3. Did you have any difficulties/problems? What kind of problems/which problems? How did you solve them?
(¿Has tenido alguna dificultad/problema? ¿Qué tipo de problemas/Qué problemas? ¿Cómo los has resuelto?).
4. How well did you use your time both in class and outside class?
(¿Qué tal/Cómo has aprovechado tu tiempo en clase y fuera de ella?).
5. Are you happy with your results after this period? Why/why not?
(¿Estás contento/a con tus resultados tras este periodo? ¿Por qué (no)?)
6. How did you feel throughout this time? Why/what made you feel this way?
(¿Cómo te has sentido a lo largo de este tiempo? ¿Por qué/Qué ha hecho que te sientas de esta forma?)

7. Do you think your work or way of working can be improved? How? (¿Crees que tu trabajo o tu forma de trabajar puede mejorar? ¿Cómo?)
8. How much English did you use throughout this period? How do you value this? Is there anything you can do about it in the future? (¿Cuánto inglés has utilizado a lo largo de este periodo? ¿Qué valoración haces de ello? ¿Hay algo que puedas hacer sobre ello en el futuro?)
9. Suggestions to yourself for improvement (Sugerencias de mejora para ti mismo/a).

Las respuestas a las preguntas 2, 3, 5 y 6 a priori son las que nos pueden dar una visión del aspecto planteado en la segunda pregunta de investigación referente a la implicación y conciencia del aprendiz en su aprendizaje.

Así, mostramos algunos ejemplos dados por los estudiantes en sus plantillas, respetando en todo momento el original (ortografía, gramática y expresiones utilizadas en cada caso). Estos ejemplos son ilustrativos, también, de las diversas formas de cumplimentarlos en cuanto a la forma y contenido se refiere (para ver más ejemplos ver apéndice 2).

Estudiante 3:

✓ Periodo 1

1. We did exercises in class and at home. We didn't have enough time to do the exercises in class so we have to do at home. (Hemos hecho los ejercicios en clase y en casa. No hemos tenido suficiente tiempo para hacer los ejercicios en clase por lo que hemos tenido que hacer en casa).
2. We didn't work all the time in the same way, at first we did less exercises at home and now we have to do more because we don't have time. (No hemos trabajado todo el tiempo de la misma forma, al principio hacíamos menos ejercicios en casa y ahora tenemos que hacer más porque no tenemos tiempo).
3. I didn't have enough time to do the exercises and to understand. (No he tenido suficiente tiempo para hacer los ejercicios y entender).
4. I do a lot of work in class and at home, but if I would have had more time, I could do all the exercises. (He hecho mucho trabajo en casa, pero si hubiera tenido más tiempo, podría hacer todos los ejercicios).
5. I am unhappy because I do a lot of work but I don't have time to do all the exercises and understand them. (Estoy descontenta porque he trabajado mucho, pero no he tenido tiempo de hacer todos los ejercicios y entenderlos).
6. I have felt good but very stressed.

(Me he sentido bien, pero muy estresada).

7. I think that I don't have to improve my work because I do all can I do.

(Creo que no tengo que mejorar mi trabajo, porque hago todo lo que puedo).

8. We don't use throughout this period speaking exercises.

(No hemos usado ejercicios de expresión oral en este periodo).

9. Practice more speaking in English.

(Practicar más hablar en inglés).

✓ Periodo 2

1. Yes, I met my objectives. To get it I have done activities of the book in class and at home.

(Sí, he conseguido mis objetivos. Para ello he hecho actividades del libro en clase y en casa).

2. I organize my work doing the grammar exercises in class and the readings at home because to do this I need more time.

(He organizado mi trabajo haciendo los ejercicios de gramática en clase y las lecturas en casa).

3. No, I don't have any problems.

(No, no he tenido problemas).

4. I do some exercises at home and others in class, the readings at home and the rest in class.

(He hecho algunos ejercicios en casa y otros en clase, las lecturas en casa y el resto en clase).

5. Yes, I'm happy with my results and my classmates helping.

(Si, estoy contenta con mis resultados y ayudando a mis compañeros).

6. I feel good.

(Me siento bien).

7. I think that my work way is correct.

(Creo que mi forma de trabajo es correcta).

8. I think that I have to do and practice more speaking exercises.

(Creo que tengo que hacer y practicar más la expresión oral).

9. Follow this way.

(Seguir igual).

✓ Periodo 3

1. Yes, I think that I meet my requirements, but I think that I have to do more to learn.

(Si, creo que he alcanzado los requisitos, pero creo que tengo que hacer más para aprender).

2. I do some exercises in class and solve the doubts and at home I do another exercises.

(He hecho algunos ejercicios en clase y resolver dudas, y en casa he hecho otros ejercicios).

3. Yes, when I have had some problems, I have had the helping hand of my classmates.
(Sí, cuando he tenido algunos problemas, he tenido la ayuda de mis compañeros).
4. I planify in the best way to do or to work in class or outside class.
(He planificado de la mejor manera posible para hacer o trabajar en clase o fuera de clase).
5. Yes, I am happy because I understand and learn.
(Sí, estoy contenta porque entiendo y aprendo).
6. I have felt very good with myself and with my classmates.
(Me he sentido bien conmigo misma y con mis compañeros).
7. I think that it's correct.
(Creo que es correcta).
8. I use a lot English more than before.
(Uso mucho más inglés que antes).
9. Follow this way and learn a lot.
(Seguir así y aprender mucho).

El ejemplo seleccionado nos muestra uno de los estudiantes que presenta plantillas de evaluación para los tres periodos de trabajo. Desde el comienzo lo realiza en inglés, y en cuanto al grado de elaboración aparece bastante similar en las tres ocasiones.

En cuanto al tipo de reflexiones realizadas, en este caso observamos que este estudiante, a lo largo de los tres periodos va siendo más consciente de sus necesidades, expresándolo de diversas maneras ("I don't have to improve my work", "because to do this I need more time", "I don't have any problems", "I have to do more to learn"), y de la ayuda que recibe de sus propios compañeros ("I'm happy with my classmates helping", "I have had the helping hand of my classmates"). Así mismo, a la hora de expresar sus sentimientos va siendo más específico. Comienza diciendo cómo se siente, para luego ir expresando con qué es con lo que se siente de esa manera ("I'm unhappy", "I'm happy with my results and my classmates helping", "I have felt very good with myself and with my classmates").

Estudiante 4:

✓ Periodo 1

1. We did the exercises at home and then we corrected them in class while we were in group. As it wasn't enough time to do the exercises in class we had to do them at home.
(Hemos hecho los ejercicios en casa y luego los hemos corregido en clase mientras estábamos en grupo. Como no había suficiente tiempo para hacer los ejercicios en clase tuvimos que hacerlos en casa).
2. First we began doing little work at home but as time passed we had to increase our homework.

(Empezamos haciendo poco trabajo en casa, pero según iba pasando el tiempo tuvimos que aumentar los deberes).

3. The main problem was the time.
(El mayor problema ha sido el tiempo).
4. I've used the time (in class and outside class) as well as I could. At home I didn't have much time so I couldn't do everything I wanted to.
(He utilizado todo el tiempo (dentro y fuera de clase) lo mejor que he podido. En casa no tenía mucho tiempo por lo que no podía hacer todo lo que quería).
5. No, because we needed more time for explanations or to understand the theory.
(No, porque necesitábamos más tiempo para explicaciones o para entender la teoría).
6. I felt a little bit stressed because I saw that I didn't have enough time to do everything.
(Me he sentido un poco estresada porque veía que no tenía suficiente tiempo para hacer todo).
7. I don't think my work or way of working could be improved because I tried my best in everything I've done.
(No creo que mi trabajo o manera de trabajar se puede mejorar porque he intentado hacerlo lo mejor en todo).
8. I've tried speaking in English because one of my colleagues asked us to do so but is quite difficult to use it, or to explain things in English.
(He intentado hablar en inglés porque uno de mis compañeros nos pidió hacerlo, pero es bastante difícil utilizarlo, o intentar explicar cosas en inglés).
9. Practice more speaking in English.
(Practicar más hablar en inglés).

✓ Periodo 3

1. Yes, working in group helped me to fulfil my objectives.
(Si, el trabajar en grupo me ha ayudado a conseguir mis objetivos).
2. I haven't changed the way of working because it went ok. I organized my work as usual: coursebook in class and workbook at home.
(No he cambiado la forma de trabajar porque me ha ido bien. He organizado el trabajo como siempre: libro de texto en clase y libro de ejercicios en casa).
3. The only difficulty I had was explaining things to my colleagues because they not always understood what I was telling them.
(La única dificultad que he tenido ha sido al explicar cosas a mis compañeros, porque no siempre me entendían lo que les decía).
4. I recognize that sometimes I worked a little bit slow because all of us had to go at the same time.

- (Reconozco que a veces he trabajado un poco despacio porque todos teníamos que ir al mismo ritmo).
5. I'm happy because I could help other people, but I'm not sure if I have learnt everything I could.
(Estoy contenta porque he podido ayudar a otras personas, aunque no estoy segura de haber aprendido todo lo que podía).
 6. I felt comfortable with my group but sometimes I got a little bit nervous because there were a lot of doubts.
(Me he sentido a gusto con el grupo, aunque a veces me ponía un poco nerviosa porque había muchas dudas).
 7. I don't know but everything can be improved so my work or way of working I suppose also can be improved.
(No lo sé, pero todo puede ser mejorable, por lo tanto mi trabajo o forma de trabajar me imagino que también se puede mejorar).
 8. I think I've used more English than before because it was good for the people in my group so that they could learn more.
(Creo que he usado más inglés que antes porque era bueno para la gente de mi grupo para que pudieran aprender más).

En este caso contamos con un estudiante que realiza su evaluación al final del primer y último periodo de trabajo. En este caso faltaría el momento intermedio, pero con estos dos momentos podemos observar también la capacidad del aprendiz para detectar sus problemas, siendo más específico al final de la intervención ("The main problem was the time", "we needed more time for explanations", "The only difficulty I had was explaining things to my colleagues because they not always understood what I was telling them").

Estudiante 5:

✓ Periodo 2

1. Yes, more or less I've reached my objectives. The listening and reading helped me a lot.
(Sí, más o menos he alcanzado mis objetivos. La comprensión oral y la lectura me han ayudado mucho).
2. I organized my work depending on a class rhythm, I mean that I was doing more or less one unit per week.
(He organizado mi trabajo dependiendo del ritmo de clase, quiero decir que he ido haciendo más o menos una unidad por semana).
3. I've a difficulty about the order of lessons. I prefer doing grammar etc. one by one, not mixed.
(He tenido dificultades con el orden de las lecciones. Prefiero hacer gramática, etc. uno a uno, sin mezclar).
4. In class I was always correcting exercises, or doing them, when we wasn't doing listening.
(En clase estaba siempre corrigiendo ejercicios, o haciéndolos, cuando no estaba haciendo comprensión oral).

5. I'm very happy with my results; it made me inspired to continue on learning english.
(Estoy muy contenta con mis resultados; me han inspirado para seguir estudiando inglés).
6. I feel inspired. Because I was on inspired group.
(Me siento inspirada. Porque estaba con un grupo inspirado).
7. Yes, I think I can improved working and speaking more in English.
(Sí creo que puedo mejorar el trabajo y hablar más en inglés).
8. I would like to go to London to practice it.
(Me gustaría ir a Londres para practicarlo).
9. To do more regularly exercises.
(Hacer ejercicios más regularmente).

✓ Periodo 3

1. No. Because it wasn't the best method to learn english for me. I mean that I've not required best level that I had.
(No. Porque no ha sido el mejor método para aprender inglés para mí. Quiero decir que no he adquirido mejor nivel del que tenía).
2. I was lost. Firstly we organized our work per week – each week for one unit – but later, I got late so I lost the rhythm. Anyway I've learnt lot of things but not as much as I wanted.
(Estaba perdida. Al principio organizábamos el trabajo semanalmente – cada semana una unidad – pero luego, me retrasé con lo que perdí el ritmo. De cualquier forma, he aprendido muchas cosas, pero no tantas como quería).
3. We had lot of difficulties, we resolved some but not all.
(Hemos tenido muchas dificultades, hemos resuelto algunas, pero no todas).
4. Not very good. In class doing some grammar, and outside class some exercices of the second book.
(No muy bien. En clase haciendo algo de gramática y fuera de clase algunos ejercicios del segundo libro).
5. I'm quite disappointed because of the organization of the book: everything is disorganized. I need to do things very tidily.
(Estoy bastante decepcionada por la organización del libro: todo está desorganizado. Yo necesito hacer las cosas muy ordenadamente).
6. Disorganized, without a specifical objective.
(Desorganizada, sin un objetivo específico).
7. Yes, doing exercices organizedly, one by one, chapter by chapter.
(Sí, haciendo ejercicios de forma organizada, uno por uno, capítulo por capítulo).
8. I use a we bit of english for my job. I'll try to go to London.
(Utilizo un poco más de inglés en mi trabajo. Intentaré ir a Londres).
9. To have more patience, and more time to do it.
(Tener más paciencia, y más tiempo para hacerlo).

En este ejemplo observamos que el aprendiz ha realizado las evaluaciones correspondientes al segundo y tercer periodo, nos faltaría el punto de partida. En este caso vemos que el estudiante es muy consciente desde el segundo periodo de cuáles son sus objetivos de trabajo y de sus logros, también expresados en el tercero (“I’ve reached my objectives”, “I’ve learnt a lot of things but not as much as I wanted”). En este último periodo vemos que el estudiante es capaz de reflexionar sobre su estado al no poder conseguir sus objetivos (“I was lost”, “I’m quite disappointed”).

Los ejemplos seleccionados anteriormente nos dan indicios de lo que buscamos con nuestra pregunta de investigación. De ellos y otras respuestas similares analizadas en el resto de las plantillas podemos destacar diversos aspectos, además de los ya comentados en cada caso individual.

Por lo general estas reflexiones de evaluación han sido mucho más elaboradas y cuidadas que las realizadas para la planificación. Son varios los estudiantes que aluden a la carga de trabajo y falta de tiempo para no poder completar sus objetivos. Esto es una reflexión que tiende a aparecer sobre todo en los primeros periodos, pero a continuación, y gracias a ese tipo de experiencias vividas los estudiantes aprenden a organizarse de otra manera; son más conscientes de la importancia que tiene su propio trabajo en casa, así como el cumplimiento de los compromisos que toman en los propios grupos de trabajo.

Así mismo, van tomando conciencia del valor y el grado de implicación que requiere el trabajo en grupo. Son conscientes de que a veces ellos pueden ayudar más al grupo de lo que el grupo les puede ayudar a ellos mismos. Este hecho les ayuda a ser conscientes de sus propios avances en su aprendizaje. Además, les lleva a reconocer nuevas necesidades que les surgen para seguir avanzando en su proceso. Algunos estudiantes sienten que el grupo les aporta mucho y, a ellos mismos, les gustaría aportar más al grupo, pero son conscientes de que no pueden hacerlo por su bajo nivel. De igual manera, los estudiantes observan la importancia de trabajar al mismo ritmo, aunque esto a veces cause impaciencias, insatisfacciones (“podría haber aprendido más”), otro tipo de dificultades porque las dudas que surgen en el grupo pueden ser distintas.

También podemos añadir que los aprendices ven que el trabajo en grupo les va ayudando a todos y cada uno de los miembros del grupo de distinta manera. Les ayuda a conseguir los objetivos propios además de ayudar a los compañeros a conseguir los suyos y experimentar distintas formas de trabajar.

En referencia a la forma de trabajo, determinados aprendices, al principio de la investigación, se sienten muy seguros de su forma de trabajo y a la hora de reflexionar sobre ello no ven que necesiten hacer nada más, nada distinto. Con el paso de los distintos periodos de trabajo y los distintos grupos algunos de ellos ven que realmente “todo puede ser mejorable” y reconocen que su propia forma de trabajo también lo es. Esto no siempre es así, habiendo casos de aprendices que no ven la necesidad de cambiar ya que su forma de trabajo les da los resultados esperados hasta la fecha.

Con relación a los resultados obtenidos, al comienzo algunos aprendices se encuentran satisfechos con lo que van consiguiendo. Pero una vez que son más conscientes de las dificultades que el avance en el aprendizaje les supone, así como del trabajo personal que supone, dicha sensación se vuelve negativa y se muestran a disgusto con sus resultados. Se da una transformación en el nivel de conciencia respecto a lo que se consigue y lo que se puede conseguir en el ámbito personal.

En cuanto a la forma propia de pensar y de hacer las cosas, apreciamos que algunos estudiantes se encuentran en un principio a gusto con su forma de hacer las cosas, con su forma de organizarse, con la utilización que hacen del idioma. Pero no se encuentran satisfechos con el enfoque utilizado (echan de menos más explicaciones a toda la clase a la vez por parte del profesor, que es a lo que están acostumbrados hasta la fecha). En estos casos, el cambio de grupo de trabajo ha resultado vital.

A partir de ese momento estos aprendices aprecian otras cosas que no han tenido hasta entonces, valorando como altamente positivo el trabajo realizado dentro del grupo, el cumplimiento de los compromisos, mayor aprovechamiento del tiempo en los distintos ámbitos de trabajo, mayor utilización de la lengua entre los miembros del grupo. En definitiva, al cambiar de grupo valoran más positivamente la dinámica de trabajo del enfoque planteado.

8.2.4.2. Evaluación grupal

Con relación a la evaluación realizada en grupo, recordamos la plantilla ya comentada en el capítulo 7 (Trabajo de campo):

<p><i>Group Assessment</i> <i>(Evaluación de grupo)</i></p>
<p><i>Group members: (Miembros del grupo)</i></p>
<p>1. Something you liked (Algo que os ha gustado)</p>
<p>2. Something you didn't like (Algo que no os ha gustado)</p>
<p>3. Something you've learned (Algo que habéis aprendido)</p>
<p>4. Something you'd change. (Algo que cambiaríais)</p>
<p>5. Proposals for your next working period. (Propuestas para vuestro próximo periodo de trabajo)</p>
<p><i>Date: (Fecha)</i></p>
<p><i>Signatures: (Firmas)</i></p>

En este caso se considera que todos los puntos planteados nos llevan a priori a ver el grado de conciencia de los aprendices en su proceso, así como su implicación en el mismo.

A la hora de analizar los datos desprendidos de estas plantillas, se consideraran las plantillas en su conjunto, teniendo en cuenta que los grupos han sido distintos en el último periodo de trabajo y la secuenciación entre el primero y el segundo no ha sido tan rigurosa como en los casos de las plantillas anteriores. A pesar de ello, los datos recogidos nos muestran una tendencia en los sujetos de la investigación, resaltando los siguientes aspectos.

Casi el 77% de las muestras recogidas resaltan como aspecto positivo el hecho de trabajar en grupo. En algunas de las muestras especifican qué aspecto les ha gustado trabajar en grupo, como puede ser la gramática. El resto de las muestras mencionan aspectos distintos como puede ser el sistema de clase, la práctica de la comprensión escrita y por último la valoración realizada en una de ellas en su avance en la comprensión oral respecto a un periodo de trabajo anterior.

Con relación a los aspectos que no les han gustado, el 61,5% se decanta por actividades relacionadas con las distintas destrezas de la lengua. Por otro lado, el 15,3% no está de acuerdo con el tiempo dedicado al periodo de trabajo y creen necesario ampliar la duración de los periodos de trabajo. A otro 15,3% no le ha gustado la cantidad de trabajo a realizar en casa. Por último el 7,7% no apunta nada en este apartado.

Respecto a aspectos que han aprendido, los datos recogidos varían. El 38,4% vuelve a recalcar la idea del trabajo en grupo y la ayuda que se proporcionan unos a otros de esta manera. Otro 38,4% relaciona su aprendizaje con aspectos que tienen que ver mucho más directamente con la lengua objeto, como pueden ser la comprensión y expresión escrita y oral, vocabulario, gramática. Por último, el 23% menciona aspectos relacionados con la manera de aprender el idioma, como puede ser el hecho de realizar actividades sin la presencia del profesor, trabajar más en casa, no perder el tiempo y trabajar más.

En el apartado referente a los cambios propuestos, hay gran diversidad de opiniones. Por un lado nos encontramos con que el 23,1% de la muestra cambiarían aspectos relacionados con las destrezas sobre todo lo que se refiere a la comprensión escrita y oral (se les hacen muy aburridas las lecturas y los ejercicios de comprensión oral demasiado complicados). Por otro lado, otro 23,1% añadiría más explicaciones por parte del profesor en las clases. Otro 23,1% no cambiaría nada, está de acuerdo con las cosas tal y como están. Un 15,4% cambiaría un punto relacionado con un aspecto mencionado anteriormente, la falta de tiempo, cambiarían la duración de los periodos de trabajo, dándoles una mayor duración. Por último, el 7,7% comenta que le parece que hay mucho que aprender en el trabajo asignado en cada periodo de trabajo y eso les supone demasiado. Finalmente, otro 7,7% cambiaría su

dedicación en casa, ya que ven necesario dedicarle al idioma más de lo que lo han hecho.

Para terminar, cabe resaltar las propuestas que los propios grupos se hacen de cara al siguiente periodo de trabajo. El 30,7% de los datos recogidos no muestran ninguna sugerencia. El resto, el 9,3%, recogen en sus propuestas los comentarios que han recogido en los apartados referentes a lo que no les ha gustado y lo que cambiarían. Pero sobre todo recalcan el hecho de que necesitan trabajar más y hablar más inglés. A parte de esto mencionan, una vez más, las explicaciones teóricas (gramaticales) necesarias a dar por parte del profesor, así como el problema del tiempo y no perder el tiempo en clase.

8.2.5. Datos recogidos en el cuestionario sobre creencias del estudiante

A través del análisis realizado hasta el momento, podemos percatarnos de la posición inicial de los estudiantes al comienzo de la investigación con relación a las diferentes destrezas de la lengua y sus habilidades y sentimientos en cada una de ellas, además de lo que en determinados momentos han podido sentir sobre ellas en sus distintas reflexiones.

En los apartados que analizaremos a continuación, abordamos las creencias de los sujetos tanto al comienzo como al final de la investigación, prestando atención a la evolución que ha podido darse. En estos apartados analizaremos, en primer lugar, el sentido de auto-eficacia del estudiante. Es decir cómo se percibe a sí mismo en cada una de las situaciones que se le plantean. A continuación pasaremos a examinar las creencias de los estudiantes en cuanto a las estrategias importantes que se plantean en la investigación y también estudiaremos las actitudes que éstas generan en los sujetos.

8.2.5.1. Sentido de auto-eficacia del estudiante

La auto-eficacia del estudiante la subdividimos en distintas secciones. La primera se refiere a la magnitud de la auto-eficacia, si el estudiante realmente se cree capaz de realizar por sí mismo lo que se le plantea. El segundo apartado se denomina fuerza de la auto-eficacia, es decir qué grado de confianza tiene el aprendiz en sí mismo para ser capaz de realizar las distintas funciones. El tercer y último apartado referente a la auto-eficacia se refiere a la confianza del estudiante en sus propias habilidades para aprender lenguas, así como la habilidad para alcanzar objetivos específicos de lenguas.

Seguidamente se analizan cada uno de las tres secciones descritas.

- Magnitud de la auto-eficacia

Se presentan los resultados recogidos en esta categoría. La tabla 8.25 recoge los las frecuencias obtenidas para cada unos de los ítems planteados

correspondientes al pre-test y al post-test. En todos ellos la respuesta era sí o no.

- ¿Crees que...? Si No

Tabla 8.25: Magnitud de la auto-eficacia

Variable	Pre-test		Post-test	
	Sí %	No %	Sí %	No %
Tienes habilidad para aprender una lengua con éxito.	60.9	39.1	58.3	41.7
Eres capaz de escribir correctamente en inglés.	65.2	34.8	65.2	34.8
Puedes aprobar la asignatura.	87.0	13.0	75.0	25.0
Sabes encontrar modo efectivo para aprender inglés.	62.5	37.5	65.2	34.8

Si analizamos detenidamente los datos, apreciamos que los cuatro escenarios que se plantean son mayoritariamente valorados de forma afirmativa, en los dos momentos. Así, en el primer ítem el 60,9% en el pre-test y el 58,3% en el post-test afirman tener la habilidad de aprender lenguas con éxito. En este caso se observa un retroceso del comienzo al final de la investigación, el porcentaje de estudiantes que consideran que tienen habilidades para aprender lenguas disminuye en casi 2,5 puntos, pero aun así sigue siendo mayoritaria la creencia favorable.

El siguiente ítem hace referencia a la capacidad de escribir correctamente en la lengua objeto. En este caso, tanto en el pre-test como en el post-test observamos que se da un porcentaje similar (65,2%), no habiendo ningún tipo de evolución después del periodo de intervención.

En referencia al ítem sobre la capacidad de aprobar la asignatura, en el pre-test el porcentaje es mayor (87%) que en el post-test (75%). El porcentaje, aun cuando experimenta un retroceso, se considera alto agrupando a las $\frac{3}{4}$ partes de los sujetos.

Finalmente, nos encontramos con que el 65,2% de los estudiantes en el post-test dicen saber cómo encontrar el modo efectivo para aprender la lengua objeto. En este aspecto se detecta una ligera mejoría tras la intervención didáctica realizada en la investigación (62,5% en el pre-test).

- Fuerza de la auto-eficacia

En este apartado se pide al aprendiz que valore el grado de confianza que tiene en cada una de las variables planteadas en la sección anterior, que se auto-evalúe en cada caso de 0 a 10 (siendo 0 nada seguro y 10 totalmente seguro).

En las tablas que se presentan a continuación se aprecian los datos referentes a frecuencias (tabla 8.26) y medias (tabla 8.27) respectivamente. Estos datos hacen referencia tanto al pre-test como al post-test.

- ¿Cuál es el grado de confianza en ti mismo ...?

Tabla 8.26: Fuerza de la auto-eficacia, frecuencias pre-test y post-test. – frecuencias

	Test	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Sobre tu habilidad para aprender una lengua con éxito.	Pre	---	---	8.3	4.2	4.2	16.7	20.8	12.5	29.2	4.2	---
	Post	---	---	---	16.7	8.3	8.3	20.8	25.0	16.7	---	4.2
Sobre tu capacidad de escribir correctamente en inglés.	Pre	---	---	8.3	---	12.5	33.3	16.7	25.0	---	4.2	---
	Post	---	---	4.3	13.0	8.7	13.0	26.1	26.1	8.7	---	---
Sobre poder aprobar la asignatura.	Pre	---	---	16.7	---	4.2	20.8	12.5	25.0	8.3	8.3	4.2
	Post	4.3	---	8.7	4.3	4.3	30.4	21.7	13.0	13.0	---	---
Sobre saber encontrar modo efectivo para aprender inglés.	Pre	4.2	---	4.2	8.3	12.5	20.8	16.7	20.8	8.3	4.2	---
	Post	---	---	4.3	17.4	17.4	21.7	13.0	21.7	4.3	---	---

Tabla 8.27: Fuerza de la auto-eficacia - Medias

	Pre-test		Post-test		T.	S.
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Sobre tu habilidad para aprender una lengua con éxito.	6,13	1,96	6,00	1,91	0,46	0,64
Sobre tu capacidad de escribir correctamente en inglés.	5,61	1,46	5,57	1,70	0,15	0,87
Sobre poder aprobar la asignatura.	5,87	2,34	5,30	1,91	1,97	0,62
Sobre saber encontrar modo efectivo para aprender inglés.	5,43	2,01	5,04	1,66	0,90	0,37

Min: 1 - Max: 10

A través de las medias (tabla 8.27) observamos que todas ellas evolucionan hacia datos ligeramente menores. Las diferencias no son significativas.

Si observamos de forma global los resultados recogidos, en la tabla 8.26 percibimos que son muy pocos los casos en los que los estudiantes afirman sentirte nada seguros o totalmente seguros en cualquiera de las variables presentadas. En ambos momentos, la mayoría de los sujetos se valoran con puntuaciones superiores a seis, dándose fluctuaciones a la baja en el post-test.

Profundizando en los matices vertidos en cada uno de los ítems, apreciamos lo siguiente. En el caso de la confianza en sí mismos para aprender lenguas con éxito, el porcentaje de estudiantes que se auto-evalúa por encima de la media (seis o por encima de seis) es más de dos tercios del total, tanto en el pre-test como en el post-test. En ambos casos el 66,7% tiene confianza en sí mismo.

En el caso de la confianza para escribir correctamente en la lengua objeto, las frecuencias nos muestran una evolución positiva del pre-test al post-test, aunque la diferencia entre las medias no lo corrobora. En el primer caso el 45,9% se auto-percibe por encima de seis puntos, mientras que al llegar al post-test es el 60,9% el que tiene esa auto-percepción.

A la hora de aprobar la asignatura parece que la confianza en sí mismos por parte de los estudiantes a lo largo del periodo de la intervención didáctica no evoluciona positivamente. Observamos que se da un retroceso de más de diez puntos a lo largo del periodo de investigación. En este ítem se pasa del 58,3% que tienen una puntuación superior a seis en el pre-test al 47,7% en el post-test.

Finalmente, al hacer referencia a su confianza a la hora de encontrar modos efectivos para aprender la lengua objeto, se observa que el grado de auto-eficacia desciende remarcablemente, pasando de un porcentaje de 50% que se sitúa en el seis o por encima del seis en el pre-test a un porcentaje de 39% en el post-test los que se sitúan en esta posición, suponiendo un descenso de 21 puntos.

- Confianza en habilidades generales para aprender Lenguas y habilidad para alcanzar objetivos específicos de Lenguas.

En este apartado, el último referente a la auto-eficacia, se valoran otras creencias del estudiante referidas a sus habilidades. Éstas hacen referencia por un lado a las habilidades generales que creen tener para el aprendizaje de lenguas. Por otro lado se trata de habilidades más específicas que creen tener para alcanzar objetivos específicos de lengua.

Como en los casos anteriores, los resultados se recogen en dos tablas. La primera tabla (tabla 8.28) hace referencia a las frecuencias y porcentajes en que los estudiantes se posicionan en los escenarios planteados, en una escala de 1 a 5 según estén totalmente en desacuerdo o totalmente de acuerdo. En la siguiente tabla (tabla 8.29) se muestran las medias que se derivan de dichos porcentajes. En ambas tablas se recogen los datos del pre-test y del post-test. Seguidamente analizaremos los datos más relevantes en cada caso.

Tabla 8.28: Confianza en habilidades generales para aprender y alcanzar objetivos específicos de Lenguas pre-test y post-test. – frecuencias

	Test	Total desacu %	Desacue rdo %	indeciso %	De acuerd %	Total acuerd %
1. Creo que soy como la mayoría del resto de mis compañeros en el aprendizaje de lenguas.	Pre	8.7	21.7	30.4	34.8	4.3
	Post	8.3	20.8	41.7	29.2	---
2. Creo que me asusta la idea de que otras personas evalúen mi trabajo.	Pre	25.0	12.5	33.3	16.7	12.5
	Post	29.2	16.7	33.3	20.8	---
3. Creo que sé más inglés que la media de mi grupo.	Pre	37.5	29.2	29.2	4.2	---
	Post	33.3	25.0	29.2	12.5	---
4. Creo que aprendo idiomas con más facilidad que la media de mi grupo.	Pre	33.3	20.8	41.7	4.2	---
	Post	16.7	41.7	33.3	8.3	---
5. Creo que aprendo idiomas con más facilidad que la media de mi grupo.	Pre	---	12.5	16.7	37.5	33.3
	Post	---	---	16.7	62.5	20.8

6. Creo que el éxito que yo tenga a la hora de aprender una lengua depende de lo que haga fuera de clase.	Pre	---	8.7	34.8	39.1	17.4
	Post	---	8.3	29.2	50.0	12.5
7. Creo que el éxito que yo tenga a la hora de aprender una lengua depende de lo que haga fuera de clase.	Pre	8.7	4.3	47.8	34.8	4.3
	Post	---	8.3	41.7	33.3	16.7
8. Creo que el éxito que yo tenga a la hora de aprender una lengua depende de lo que mis compañeros hagan en clase.	Pre	43.5	39.1	13.0	4.3	---
	Post	29.2	20.8	45.8	4.2	---
9. Creo que el éxito que yo tenga a la hora de aprender una lengua depende de lo que el profesor haga en clase.	Pre	26.1	21.7	26.1	26.1	---
	Post	12.5	16.7	29.2	33.3	8.3

Tabla 8.29: Confianza en habilidades generales para aprender y alcanzar objetivos específicos de Lenguas

	Pre-test		Post-test		T.	S.
	Media	D.T.	Media	D.T.		
1. Creo que soy como la mayoría del resto de mis compañeros en el aprendizaje de lenguas.	3,04	1,06	2,91	0,94	0,72	0,47
2. Creo que me asusta la idea de que otras personas evalúen mi trabajo.*	3,21	1,35	3,54	1,41	-1,44	0,16
3. Creo que sé más inglés que la media de mi grupo.	2,00	0,93	2,21	1,06	-1,41	0,17
4. Creo que aprendo idiomas con más facilidad que la media de mi grupo.	2,17	0,96	2,33	0,86	-1,16	0,25
5. Creo que el hecho de que otras personas evalúen mi trabajo puede ser de gran ayuda.	3,92	1,01	4,04	0,62	-0,61	0,54
6. Creo que el éxito que yo tenga a la hora de aprender una lengua depende de lo que haga fuera de clase.	3,65	0,88	3,70	0,82	-1,61	0,87
7. Creo que el éxito que yo tenga a la hora de aprender una lengua depende de lo que haga en clase.	3,22	0,95	3,61	0,89	-1,81	0,8
8. Creo que el éxito que yo tenga a la hora de aprender una lengua depende de lo que mis compañeros hagan en clase.	1,78	0,85	2,30	0,92	-2,15	0,04
9. Creo que el éxito que yo tenga a la hora de aprender una lengua depende de lo que el profesor haga en clase.	2,52	1,16	3,09	1,20	-2,33	0,02

Min: 1 - Max: 5

* Al calcular estas medias se han invertido las puntuaciones con el fin de que las puntuaciones más altas correspondan a valores más positivos.

Analizando los datos correspondientes a la tabla 8.29, observamos que dos de las variables recogidas en ella nos dan una diferencia significativa. Las dos nos hablan del éxito en el aprendizaje, en ambos casos los estudiantes son más conscientes tras la intervención realizada que necesitan de otras personas, como sus compañeros y profesor, para llevar adelante el proceso de aprendizaje de forma exitosa.

El resto de las medias, en su mayoría experimentan una mejoría, aun cuando no lo suficiente para considerarse una diferencia significativa. Por un lado, y siguiendo con el éxito en el aprendizaje, se da una evolución positiva al tener en cuenta el distinto trabajo necesario por parte del propio estudiante. Por otro lado, a la hora de valorar el hecho que otras personas evalúen el trabajo realizado por uno mismo también experimenta un avance, aunque no lo suficiente como para que la diferencia sea significativa. La variable que no experimenta mejoría en la media es la referente a la percepción de sí mismo como el resto de los compañeros ante el aprendizaje de lenguas. Esto puede ser debido a una mayor percepción de la auto-eficacia y de la propia responsabilidad ante el aprendizaje.

Seguidamente centramos nuestra atención en los datos recogidos con relación a las frecuencias (tabla 8.28). En primer lugar tres aspectos requieren nuestra atención y análisis simultáneo. Nos referimos a los ítems uno, tres y cuatro. Estos tres ítems hacen referencia directa a cómo se ve el aprendiz con referencia al grupo a la hora de aprender lenguas. Observamos que el primer ítem es el que mejores resultados arroja tanto en el pre como en el post-test, pero se aprecia un descenso en los estudiantes que se consideran como el resto, pasando del 39,1% al 29,2%. Con relación a los otros dos ítems, en ambos casos se da una leve subida en cuanto a los estudiantes que se muestran de acuerdo con la situación. En los tres ítems se observa que la indecisión se sitúa alrededor del 30%.

Con referencia al hecho de que otras personas evalúen los trabajos propios, ésta puede generar distintas reacciones, como puede ser miedo, rechazo o vivirlo como gran ayuda. En el primero de los casos, observamos que a algo más de un tercio (37,5%) de los sujetos no les asusta que otros evalúen su trabajo; un tercio se muestra indeciso, mientras que algo menos de un tercio (29,2%) manifiesta asustarse ante esta experiencia. Esta tendencia cambia en el post-test, siendo casi la mitad de los estudiantes (45,9%) los que dicen no sentirse asustados por la situación, mientras que los indecisos siguen siendo un tercio. Respecto a la ayuda que pueda suponer que otras personas evalúen los trabajos de uno, la gran mayoría se muestra de acuerdo tanto en el pre-test (70,8%) como en el post-test (83,3%).

En este ámbito referente a la auto-eficacia, también se analizan diversos aspectos relacionados con las creencias que los estudiantes tienen sobre cómo alcanzar el éxito en el aprendizaje de lenguas. Cabe destacar la valoración que los sujetos hacen del esfuerzo que deben hacer fuera del aula (ítem 6). En este caso se pasa de más de la mitad (56,5%) a casi dos tercios del total (62,5%)

de los sujetos que creen necesario este esfuerzo personal. Otro aspecto valorado como necesario por la mitad de los sujetos es el referido a su propio esfuerzo dentro del aula. En este aspecto también se observa un cambio del pre-test al post-test, pasando del 39,1% al 50%. Los dos ítems restantes fluctúan de maneras diferentes entre el pre y el post-test. Si analizamos el ítem 8, mi éxito depende del esfuerzo realizado por mis compañeros en clase, vemos que en el pre-test un porcentaje muy alto (82,6%) se muestra en desacuerdo con ello, pasando a ser el 50% en el post-test. En este ítem vemos que muchos de los sujetos pasan a estar indecisos al respecto tras la intervención realizada en la investigación, llegando al 45,8%. Por último el aspecto que más cambia del pre-test al post-test es el referente al esfuerzo realizado por el profesor para que el estudiante alcance su éxito (ítem 9). En este caso vemos que en el pre-test casi la mitad de los sujetos (47,8%) no están de acuerdo, no creen que esta relación sea así. En el post-test ocurre lo contrario. El 41,6% se muestra de acuerdo con dicha relación.

8.2.5.2. Estrategias importantes

Los ítems que se valoran a continuación tienen que ver con el conocimiento de una serie de estrategias consideradas importantes a la hora de llevar adelante un aprendizaje con éxito, y especialmente para el aprendizaje autónomo de lenguas. Se analizan ocho estrategias, primeramente desde una perspectiva general, la estrategia en su totalidad. Posteriormente se analizará cada estrategia según diferentes grados de implicación que pueda existir para cada una, según la dimensión de las actitudes relacionadas con cada una de ellas. Esto será en el siguiente apartado. En este mismo apartado se considerará cada una de las dimensiones en todas las estrategias indicadas.

Los datos referentes a las estrategias de forma general se recogen en las tablas 8.30 y 8.31 que aparecen a continuación. En la primera (tabla 8.30) se recogen las frecuencias para cada una de las estrategias de 1 a 5 según el grado de conformidad o no del estudiante en cada caso. En la segunda tabla (tabla 8.31) se recogen las medias según los datos anteriores. A continuación resumimos los datos más relevantes recogidos en dichas tablas.

Tabla 8.30: Estrategias importantes, pre-test y post-test. - frecuencias

	Test	Total desacu%	Desacuerdo %	indeciso %	De acuerdo %	Total acuerdo %
1. Sé buscar mis propias formas de aprender lenguas.	Pre	8.3	8.3	41.7	41.7	---
	Post	4.2	12.5	37.5	45.8	---
2. Sé chequear mis trabajos en busca de fallos.	Pre	---	13.0	52.2	30.4	4.3
	Post	---	8.7	39.1	52.2	---
3. Sé explicar para qué necesito el inglés.	Pre	---	4.2	---	50.0	45.8
	Post	---	---	8.3	37.5	54.2
4. Sé identificar mis puntos fuertes y débiles como aprendiz de lenguas.	Pre	---	4.3	17.4	65.2	13.0
	Post	---	---	12.5	75.0	12.5
5. Sé pedir ayuda cuando la necesito.	Pre	---	12.5	20.8	41.7	25.0
	Post	---	8.3	20.8	50.0	20.8

6. Sé ponerme mis propios objetivos de aprendizaje.	Pre	---	4.5	36.4	45.5	13.6
	Post	---	12.5	33.3	45.8	8.3
7. Sé planificar mi aprendizaje.	Pre	---	8.3	37.5	45.8	8.3
	Post	---	8.3	37.5	50.0	4.2
8. Sé cómo medir mi progreso en el aprendizaje de lenguas.	Pre	---	17.4	43.5	34.8	4.3
	Post	---	12.5	75.0	12.5	---
9. Creo que puedo encontrar yo mismo las mejores formas de aprender una lengua.	Pre	4.3	21.7	34.8	30.4	8.7
	Post	---	29.2	45.8	20.8	4.2
10. Creo que mis compañeros me pueden enseñar las mejores formas de aprender una lengua.	Pre	8.7	56.5	26.1	8.7	---
	Post	12.5	16.7	50.0	20.8	---
11. Creo que el profesor me puede enseñar las mejores formas de aprender una lengua.	Pre	---	8.7	13.0	65.2	13.0
	Post	---	---	25.0	58.3	16.7

Tabla 8.31: Estrategias importantes – Medias

	Pre-test		Post-test		T.	S.
	Media	D.T.	Media	D.T.		
1. Sé buscar mis propias formas de aprender lenguas.	3,17	0,97	3,25	0,84	-0,40	0,69
2. Sé chequear mis trabajos en busca de fallos.	3,26	0,75	3,43	0,66	-0,81	0,42
3. Sé explicar para qué necesito el inglés.	4,38	0,71	4,46	0,65	-0,70	0,49
4. Sé identificar mis puntos fuertes y débiles como aprendiz de lenguas.	3,87	0,69	4,00	0,52	-0,76	0,45
5. Sé pedir ayuda cuando la necesito.	3,79	0,97	3,83	0,86	-0,29	0,77
6. Sé ponerme mis propios objetivos de aprendizaje.	3,68	0,78	3,50	0,85	1,07	0,29
7. Sé planificar mi aprendizaje.	3,54	0,77	3,50	0,72	0,32	0,74
8. Sé cómo medir mi progreso en el aprendizaje de lenguas.	3,26	0,81	2,96	0,47	1,66	0,11
9. Creo que puedo encontrar yo mismo las mejores formas de aprender una lengua.	3,17	1,02	3,00	0,85	1,00	0,32
10. Creo que mis compañeros me pueden enseñar las mejores formas de aprender una lengua.	2,35	0,77	2,87	0,86	-2,51	0,02
11. Creo que el profesor me puede enseñar las mejores formas de aprender una lengua.	3,83	0,16	3,91	0,13	-0,49	0,62

Min: 1 – Max: 5

En un análisis general de los datos se puede afirmar que en todas las estrategias listadas los sujetos se muestran por lo general de acuerdo con ellas o quizás indecisos. En un porcentaje muy bajo aparecen estar en desacuerdo con los planteamientos, y en porcentaje menor totalmente en desacuerdo. Una

de las estrategias sí muestra un porcentaje muy alto de sujetos indecisos. Esta tendencia se mantiene del pre-test al post-test.

Si observamos los distintos ítems más en detalle, apreciamos lo siguiente: En el ítem 8 al manifestar si "saben medir su progreso de aprendizaje de lenguas", vemos que en el pre-test casi la mitad de los sujetos (43,5%) se declara indeciso. Este porcentaje incrementa drásticamente al llegar al post-test, pasando a ser el 75% del total de los participantes los que se declaran indecisos. Se observa que al principio de la investigación gran parte de los sujetos que afirmaban saber medir su progreso, pasan a situarse como indecisos al volver a analizar esta estrategia. La media también sufre un retroceso.

En el caso del ítem 7, "sé planificar mi aprendizaje", se aprecia que esta estrategia se mantiene igual en los dos momentos de la investigación, con la mayoría de los sujetos (54,2%) posicionándose de acuerdo con dicha estrategia. La media, sin embargo, desciende levemente.

Así mismo, percibimos que algunas de las estrategias sufren incrementos en la evolución del pre-test al post-test. Una de ellas es la referida a "saber buscar sus propias formas de aprendizaje" (ítem 1). En este caso vemos que se da un incremento pasando del 41,7% en el pre-test al 45,8% en el post-test con un incremento de 4 puntos. La media también incrementa, pero no lo suficiente como para que la diferencia entre las dos se considere como significativa.

Otra estrategia que experimenta un incremento, tanto en las frecuencias como en la media, es la referida a "saber pedir ayuda" (ítem 5). En este caso se pasa del 66,7% al 70,8% de sujetos que se posicionan de acuerdo, con lo que podemos decir que en general los sujetos saben llevar esta estrategia adelante. Sin embargo, la media no es significativa.

También se dan algunos aumentos en otras estrategias. Por un lado "saber identificar los propios puntos fuertes y débiles en el aprendizaje de lenguas" (ítem 4) incrementa de algo más de 9 puntos. Una gran mayoría de los aprendices declaran saber realizar esta estrategia, pasando del 78,2% al 87,5%. En este caso la media, que en un principio se puede considerar como alta, también mejora, pero una vez más no lo suficiente como para ser significativa.

Por último, con un incremento de casi 18 puntos en las frecuencias los sujetos dicen "saber chequear sus trabajos en busca de fallos" (ítem 2), pasando del 34,7% en el pre-test al 52,2% en el post-test. Las medias, una vez más, aun cuando mejoran, no es una diferencia significativa.

Pero no todas las estrategias experimentan una evolución positiva. Algunas de ellas también registran un retroceso. Por un lado tenemos la estrategia relacionada con el hecho de "saber poner objetivos propios de aprendizaje". Tanto en el caso del pre-test como en el del post-test nos encontramos con que la mayoría dice saber hacerlo, pero son menos los que se manifiestan de esta manera en el post-test, pasando del 59,1% al 54,1%.

En cuanto a "saber explicar para qué necesita cada uno la lengua objeto" hablamos de un porcentaje muy elevado en el pre-test que dice saber hacerlo

(95,8%) pasando al 91,7% en el post-test (91,7%). La media en este caso mejora del pre-test al post-test con un valor muy alto en los dos casos, pero no significativamente.

Para terminar con este apartado nos centramos en otros tres aspectos relacionados con las tácticas utilizadas por los sujetos para encontrar las mejores formas de aprender una lengua. Las tácticas están orientadas a tres focos de atención distintos: el propio estudiante, sus compañeros, y el profesor. En cuanto a las tácticas relacionadas con el aprendiz mismo, en el pre-test el 39,1% dice saber encontrar por sí mismo las mejores formas de aprender una lengua, mientras que en el post-test pasa a ser el 25% los que creen estar en esta posición. Por otro lado los que se declaran indecisos pasan de ser el 30,4% en el pre-test a ser casi el 50% (45,8%) en el post-test.

En el caso de ser los compañeros los que les pueden enseñarse entre sí, pasamos de un escepticismo muy amplio en el pre-test por el que más de 2/3 (65,2%) de los sujetos se muestran en desacuerdo, a un grado de indecisión mayoritario en el post-test (50%). En esto se ve una evolución pasando de un estadio inicial en el que no se cree en ello, a otro estadio en el que se pone en duda. Igualmente, en el caso del post-test merece recalcar que el 20,8% cree que sus propios compañeros sí les pueden enseñar las mejores formas de aprendizaje, cuando en el pre-test apenas era el 8,7% el que se declaraba en este sentido. En este caso las media sí nos da una diferencia significativa, corroborando que en este caso los estudiantes son más conscientes del papel del otro en su aprendizaje. Consecuentemente son más conscientes del papel que uno mismo tiene en el aprendizaje de sus compañeros y su responsabilidad en el aprendizaje.

Por último y con referencia al profesor, observamos que en ambos casos los estudiantes ampliamente creen que el profesor sí que les puede enseñar, pero hay una pequeña fluctuación descendente entre los dos tests, pasando del 78,2% en el pre-test al 75% en el post-test. La media, una vez más mejora, pero no significativamente. En este caso también se parte de una media considerada alta.

8.2.5.3. Dimensiones de las actitudes relacionadas con estrategias

A continuación volvemos sobre las ocho primeras estrategias examinadas en el apartado anterior para profundizar en ellas, matizando sus distintas actitudes o dimensiones.

En esta sección, por cada una de las 8 estrategias consideradas se analizarán las cuatro dimensiones o actitudes siguientes:

- Saber llevar la estrategia adelante;
- Confiar en uno mismo para poder realizar dicha estrategia;
- Ser capaz de realizarla siempre y cuando se cuente con ayuda de otra persona para ello;

- Aceptar la responsabilidad que dicha estrategia conlleva.

En las diferentes tablas que aparecen a continuación se recogen para cada una de las estrategias los datos por frecuencias y medias para cada una de las dimensiones respectivamente.

Posteriormente, se reúnen las medias de las distintas estrategias pero agrupadas por dimensiones. Referidas a cada una de las estrategias pero para cada una de ellas teniendo en cuenta las cuatro dimensiones contempladas en este apartado.

A continuación, pasamos a comentar los datos más relevantes de cada una de las estrategias con las cuatro dimensiones planteadas:

- *Estrategia 1. ... buscar mis propias formas de aprender lenguas.*

Tabla 8.32: Estrategia 1 -frecuencias

	Test	Total desacu %	Desacuerdo %	indeciso %	De acuerdo %	Total acuerdo %
Sé...	Pre	8.3	8.3	41.7	41.7	---
	Post	4.2	12.5	37.5	45.8	---
Confío en que sé...	Pre	4.2	16.7	33.3	45.8	---
	Post	---	18.2	31.8	50.0	---
Deseo ser capaz de..., si me ayudan a ello.	Pre	---	---	13.6	40.9	45.5
	Post	---	---	13.0	47.8	39.1
Acepto como responsabilidad mía...	Pre	13.0	8.7	30.4	39.1	8.7
	Post	---	8.3	41.7	45.8	4.2

Tabla 8.33: Estrategia 1 - medias

	Pre-test		Post-test		T.	S.
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Sé...	3,17	0,97	3,25	0,84	-0,40	0,69
Confío en que sé...	3,14	0,88	3,32	0,78	-0,94	0,35
Deseo ser capaz de..., si me ayudan a ello.	4,32	0,71	4,27	0,70	0,29	0,77
Acepto como responsabilidad mía...	3,22	1,16	3,52	0,66	-1,32	0,20

Min: 1 - Max: 5

En el caso de la primera estrategia se aprecia que las cuatro dimensiones planteadas y en relación con las frecuencias mejoran, no ostensiblemente, pero sí como para posicionar a la mayoría de los sujetos de acuerdo con todas las dimensiones menos en la primera (saber), que se queda al 45%. En el caso de la dimensión de "ser capaz con ayuda" nos encontramos con porcentajes muy altos, por encima del 85% tanto en el pre-test como en el post-test.

Las medias, por otro lado, no aparecen con diferencias significativas, pero si las analizamos detenidamente observamos que todas menos la tercera dimensión mejoran ligeramente las dimensiones del pre-test al post-test. En esta última se

puede considerar que el punto de partida es ya muy alto, como lo podemos constatar con las frecuencias.

- *Estrategia 2. ... chequear mis trabajos en busca de fallos.*

Tabla 8.34: Estrategia 2 – frecuencias

	Test	Total desacu %	Desacue rdo %	indeciso %	De acuerd %	Total acuerd %
Sé...	Pre	---	13.0	52.2	30.4	4.3
	Post	---	8.7	39.1	52.2	---
Confío en que sé cómo...	Pre	---	18.2	50.0	31.8	---
	Post	---	13.0	39.1	43.5	4.3
Deseo ser capaz..., si me ayudan a hacerlo.	Pre	---	8.3	4.2	50.0	37.5
	Post	---	---	8.3	75.0	16.7
Acepto como responsabilidad mía...	Pre	---	8.3	20.8	58.3	12.5
	Post	---	---	41.7	50.0	8.3

Tabla 8.35: Estrategia 2 – medias

	Pre-test		Post-test		T.	S.
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Sé...	3,26	0,75	3,43	0,66	-0,81	0,42
Confío en que sé cómo...	3,14	0,71	3,41	0,79	-1,36	0,18
Deseo ser capaz..., si me ayudan a hacerlo.	4,17	0,86	4,08	0,50	0,46	0,64
Acepto como responsabilidad mía...	3,75	0,79	3,67	0,63	0,49	0,62

Min: 1 – Max: 5

A la hora de chequear los trabajos, como se puede observar en la tabla 8.34, un porcentaje superior al 90% se siente capaz de hacerlo siempre y cuando tenga ayuda para hacerlo al final del periodo de la intervención. Sin embargo la media ya desde el principio aparece muy alta y no aparece una diferencia significativa.

En cuanto al planteamiento realizado sobre su confianza en saber hacerlo, es destacable el cambio experimentado del pre-test al post-test. Al comienzo de la intervención, la mitad (50%) de los sujetos se mostraban indecisos al respecto, mientras que para el final casi el mismo porcentaje (47.8%) se siente de acuerdo con ello. Este avance se refleja en la media, pero no lo suficiente como para que la diferencia sea significativa.

Finalmente, merece reseñar la evolución experimentada en la dimensión de aceptar la responsabilidad. El porcentaje de sujetos que se muestra indeciso al final del periodo se duplica respecto al principio del mismo, haciendo que el número de los que al principio manifestaban estar de acuerdo con dicha responsabilidad baje también, quedándose en algo más de la mitad de los estudiantes los que aceptan tal responsabilidad. La media en este caso también desciende, pero no significativamente.

- Estrategia 3. ... explicar para qué necesito la lengua objeto.

Tabla 8.36: Estrategia 3 – frecuencias

	Test	Total desacu %	Desacue rdo %	indeciso %	De acuerd %	Total acuerd %
Sé...	Pre	---	4.2	---	50.0	45.8
	Post	---	---	8.3	37.5	54.2
Confío en que puedo...	Pre	---	---	4.3	50.0	39.1
	Post	---	4.3	4.3	34.8	56.5
Deseo ser capaz de..., si me ayudan a ello.	Pre	4.3	8.7	13.0	34.8	39.1
	Post	---	4.8	9.5	52.4	33.3
Acepto como responsabilidad mía...	Pre	4.2	25.0	12.5	29.2	29.2
	Post	8.3	4.2	12.5	50.0	25.0

Tabla 8.37: Estrategias importantes – Medias

	Pre-test		Post-test		T.	S.
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Sé...	4,38	0,71	4,46	0,65	-0,70	0,49
Confío en que puedo...	4,35	0,57	4,43	0,78	-0,69	0,49
Deseo ser capaz de..., si me ayudan a ello.	3,86	1,15	4,14	0,79	-1,00	0,32
Acepto como responsabilidad mía...	3,54	1,28	3,79	1,14	-1,29	0,20

Min: 1 - Max: 5

En esta tercera estrategia percibimos que el punto de partida en todas las dimensiones es muy alto, ya que en casi todas ellas contamos con que tanto al comienzo como al final del periodo de investigación más de tres cuartas partes de los estudiantes están de acuerdo con los planteamientos. Esto se refleja también en las medias, que aun cuando evolucionan positivamente de forma ligera el punto de partida es muy alto y apenas hay recorrido para que se de una mejoría significativa.

La dimensión que más avanza en las frecuencias es la referente a la aceptación de la responsabilidad. En este caso se pasa de ser algo más de la mitad de los estudiantes los que así lo hacen al comienzo a ser tres cuartas partes de los mismos al final del periodo.

- Estrategia 4 ... identificar mis puntos fuertes y débiles como aprendiz de lenguas.

Tabla 8.38: Estrategia 4 – frecuencias

	Test	Total desacu %	Desacuerdo %	indeciso %	De acuerdo %	Total acuerdo %
Sé...	Pre	---	4.3	17.4	65.2	13.0
	Post	---	---	12.5	75.0	12.5
Confío en que puedo...	Pre	---	8.7	17.4	60.9	13.0
	Post	4.3	---	13.0	69.6	13.0
Deseo ser capaz de..., si me ayudan a hacerlo.	Pre	4.5	4.5	27.3	40.9	22.7
	Post	4.5	---	13.6	63.6	18.2
Acepto como responsabilidad mía.	Pre	4.3	17.4	13.0	60.9	4.3
	Post	---	---	25.0	58.3	16.7

Tabla 8.39: Estrategia 4 – medias

	Pre-test		Post-test		T.	S.
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Sé...	3,87	0,69	4,00	0,52	-0,76	0,45
Confío en que puedo...	3,78	0,79	3,87	0,81	-0,49	0,62
Deseo ser capaz de..., si me ayudan a hacerlo.	3,67	1,01	3,90	0,88	-1,00	0,32
Acepto como responsabilidad mía.	3,43	0,99	3,96	0,63	-2,31	0,03

Min: 1 – Max: 5

La tendencia observada hasta el momento en las estrategias anteriores también la apreciamos en esta cuarta estrategia, aunque los incrementos experimentados en las frecuencias en las cuatro dimensiones son algo más notorios. En las cuatro situaciones se parte de unos porcentajes que agrupan a más del 60% de los sujetos en el pre-test, para pasar a porcentajes superiores al 75% en todos los casos en el post-test. De aquí podemos concluir que esta estrategia junto con sus dimensiones aparece muy generalizada, muy aceptada entre los estudiantes desde un comienzo. Cabe destacar la diferencia experimentada por la dimensión relacionada con la aceptación de la responsabilidad que experimenta una diferencia significativa, pasando de una media de 3,43 a 3,96. En este caso el comportamiento en las frecuencias también cabe resaltar que al comienzo de la investigación había sujetos que no estaban de acuerdo con esta responsabilidad. Al final del periodo no hay ninguno que se manifieste en contra y un cuarto de los sujetos se muestran indecisos ante ella.

- Estrategia 5 ... pedir ayuda cuando la necesito.

Tabla 8.40: Estrategia 5 - frecuencias

	Test	Total desacu %	Desacuerdo %	Indeciso %	De acuerdo %	Total acuerdo %
Sé...	Pre	---	12.5	20.8	41.7	25.0
	Post	---	8.3	20.8	50.0	20.8
Confío en que puedo...	Pre	---	21.7	8.7	47.8	21.7
	Post	---	8.7	21.7	47.8	21.7
Deseo ser capaz de..., si me ayudan a hacerlo.	Pre	---	8.7	8.7	60.9	21.7
	Post	---	4.5	18.2	45.5	31.8
Acepto como responsabilidad mía...	Pre	---	---	---	58.3	38.5
	Post	---	---	4.2	41.7	54.2

Tabla 8.41: Estrategia 5 - medias

	Pre-test		Post-test		T.	S.
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Sé...	3,79	0,97	3,83	0,86	-0,29	0,77
Confío en que puedo...	3,70	1,06	3,83	0,88	-1,00	0,32
Deseo ser capaz de..., si me ayudan a hacerlo.	3,95	0,84	4,05	0,84	-0,56	0,57
Acepto como responsabilidad mía...	4,42	0,50	4,50	0,59	-0,81	0,42

Min: 1 - Max: 5

A la hora de pedir ayuda los sujetos de la presente investigación se muestran de acuerdo con las situaciones planteadas. Los pocos sujetos que podían no estar de acuerdo al comienzo del periodo parecen cambiar de opinión al final. Podemos destacar que el porcentaje de indecisos aumenta en varios casos llegando a ser cercano o incluso superior al 20% al final del periodo de investigación.

Las medias también mejoran, pero sin ser mejoras significativas. Una vez más partimos de unas medias bastante altas.

- Estrategia 6 ... ponerme mis propios objetivos de aprendizaje.

Tabla 8.42: Estrategia 6 - frecuencias

	Test	Total desacu %	Desacuerdo %	Indeciso %	De acuerdo %	Total acuerdo %
Sé...	Pre	---	4.5	36.4	45.5	13.6
	Post	---	12.5	33.3	45.8	8.3
Confío en que sé...	Pre	---	8.7	30.4	47.8	13.0
	Post	---	13.0	34.8	43.5	8.7
Deseo ser capaz de..., si me ayudan a ello.	Pre	---	13.0	13.0	39.1	34.8
	Post	---	---	13.6	63.6	22.7
Acepto como responsabilidad mía...	Pre	---	---	16.7	54.2	29.2
	Post	---	---	12.5	58.3	29.2

Tabla 8.43: Estrategia 6 – medias

	Pre-test		Post-test		T.	S.
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Sé...	3,68	0,78	3,50	0,85	1,07	0,29
Confío en que sé...	3,65	0,83	3,48	0,84	1,00	0,32
Deseo ser capaz de..., si me ayudan a ello.	3,91	1,01	4,09	0,61	-0,81	0,42
Acepto como responsabilidad mía...	4,13	0,68	4,17	0,63	-0,25	0,80

Min: 1 – Max: 5

A la hora de establecer sus propios objetivos se percibe una tendencia en los estudiantes. En primer lugar observamos que ninguno se muestra totalmente contrario a realizarlo aunque algunos pocos no se muestra a favor en algunas de las dimensiones. Si profundizamos en las diferencias entre las dimensiones percibimos que en las dos primeras se dan más reticencias, incluso las diferencias entre el pre-test y el post-test se ven claras. Entre estas dos dimensiones el porcentaje de individuos que se declaran indecisos está cercano a un tercio del total. Las medias en estos dos casos también sufren un ligero descenso.

En las dos dimensiones posteriores la tendencia cambia. Por un lado los sujetos aceptan la necesidad de realizarlo con ayuda y por otro aceptan que es su responsabilidad realizarlo. El porcentaje de indecisos también se sitúa ligeramente por encima del 10%. Las medias en estos casos originalmente elevadas, también mejoran al final del periodo.

- Estrategia 7 ... planificar mi aprendizaje.

Tabla 8.44: Estrategia 7 – frecuencias

	Test	Total desacu %	Desacuerdo %	indeciso %	De acuerdo %	Total acuerdo %
Sé...	Pre	---	8.3	37.5	45.8	8.3
	Post	---	8.3	37.5	50.0	4.2
Confío en que sé...	Pre	---	13.0	30.4	47.8	8.7
	Post	---	8.7	34.8	52.2	4.3
Deseo ser capaz de..., si me ayudan a hacerlo.	Pre	---	8.7	17.4	43.5	30.4
	Post	---	---	8.7	69.6	21.7
Acepto como responsabilidad mía...	Pre	---	---	16.7	58.3	25.0
	Post	---	---	12.5	50.0	37.5

Tabla 8.45: Estrategia 7 – medias

	Pre-test		Post-test		T.	S.
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Sé...	3,54	0,77	3,50	0,72	0,32	0,74
Confío en que sé...	3,52	0,84	3,52	0,73	0,00	1,00
Deseo ser capaz de..., si me ayudan a hacerlo.	3,96	0,92	4,13	0,11	-0,81	0,42
Acepto como responsabilidad mía...	4,08	0,65	4,25	0,67	1,28	0,21

Min: 1 – Max: 5

En el caso de la estrategia sobre “planificar mi aprendizaje”, la dimensión que mayor avance experimenta se trata de la que hace referencia a sentirse capaz de realizarlo siempre y cuando cuenten con ayuda. Pasa del 73,9% en el pre-test al 91,3% en el post-test. En esta estrategia, como observábamos en la estrategia anterior, parece que en las dos primeras dimensiones no se experimenta ningún cambio. Además el porcentaje de sujetos indecisos es superior a un tercio en todo el proceso. Son las dimensiones más relacionadas con la aceptación de la ayuda y la responsabilidad las que mejoran. La misma tendencia se aprecia en las medias.

- *Estrategia 8 ... cómo medir mi progreso en el aprendizaje de lenguas*

Tabla 8.46: Estrategia 8 - frecuencias

	Test	Total desacuerdo %	Desacuerdo %	indeciso %	De acuerdo %	Total acuerdo %
Sé cómo...	Pre	---	17.4	43.5	34.8	4.3
	Post	---	12.5	75.0	12.5	---
Confío en que sé...	Pre	---	12.5	37.5	45.8	4.2
	Post	---	17.4	65.2	17.4	---
Deseo ser capaz de..., si me ayudan a hacerlo.	Pre	---	4.3	13.0	52.2	30.4
	Post	---	---	21.7	56.5	21.7
Acepto como responsabilidad mía.	Pre	4.2	4.2	25.0	54.2	12.5
	Post	---	---	29.2	62.5	8.3

Tabla 8.47: Estrategia 8 - medias

	Pre-test		Post-test		T.	S.
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Sé cómo...	3,26	0,81	2,96	0,47	1,66	0,11
Confío en que sé...	3,39	0,78	3,00	0,60	2,85	0,00
Deseo ser capaz de..., si me ayudan a hacerlo.	4,09	0,79	4,00	0,67	0,56	0,57
Acepto como responsabilidad mía.	3,67	0,91	3,79	0,58	-0,76	0,45

Min: 1 - Max: 5

Finalmente con relación a la última estrategia y sus dimensiones nos encontramos con un porcentaje de sujetos muy alto que se encuentra indeciso respecto a las dos primeras dimensiones (saber y confiar que sabe) estando en ambos casos por encima del 65% en el post-test mientras que en el pre-test no llegaba en ningún caso al 50%. Estos datos contrastan con las otras dos dimensiones que se sitúan por encima del 70% de sujetos que se sienten de acuerdo con ellas tanto en el pre como en el post-test, aun cuando corroboran la tendencia apreciada en las estrategias anteriores en cuanto a manifestarse más de acuerdo con estas dimensiones de aceptar la ayuda del otro y la responsabilidad.

En cuanto a las medias, en el caso de esta estrategia observamos que una de las dimensiones experimenta una diferencia significativa, los sujetos confían menos en sí mismos en ser capaces de medir su propio progreso.

Hasta el momento hemos analizado los datos por estrategias, es decir a cada una de las estrategias le hemos asignado sus cuatro dimensiones para poder contrastarlas entre sí. A continuación presentamos los datos agrupados por dimensiones de forma que en cada una de las cuatro dimensiones podamos analizar y comparar la realización de las diferentes estrategias. Con esta otra forma de clasificar los datos analizados hasta el momento podremos ver para cada una de las dimensiones qué resultados ofrecen las distintas estrategias y compararlas entre sí.

- *Dimensión 1: Sé... (Conozco cómo...)*

Tabla 8.48: Dimensión 1 – medias

	Pre-test		Post-test		T.	S.
	Media	D.T.	Media	D.T.		
... buscar mis propias formas de aprender lenguas	3,17	0,97	3,25	0,84	-0,40	0,69
... chequear mis trabajos en busca de fallos.	3,26	0,75	3,43	0,66	-0,81	0,42
... explicar para qué necesito la lengua objeto.	4,38	0,71	4,46	0,65	-0,70	0,49
... identificar mis puntos fuertes y débiles como aprendiz de lenguas.	3,87	0,69	4,00	0,52	-0,76	0,45
... pedir ayuda cuando la necesito.	3,79	0,97	3,83	0,86	-0,29	0,77
... ponerme mis propios objetivos de aprendizaje.	3,68	0,78	3,50	0,85	1,07	0,29
... planificar mi aprendizaje.	3,54	0,77	3,50	0,72	0,32	0,74
... cómo medir mi progreso en el aprendizaje de lenguas.	3,26	0,81	2,96	0,47	1,66	0,11

Min: 1 – Max: 5

Se aprecia en estos datos que la estrategia que sobresale en los dos momentos de la investigación es la referida a saber explicar para qué se necesita la lengua objeto. Se aprecia una tendencia general a mejorar las medias a lo largo de la investigación, con mayor conocimiento sobre las estrategias.

- *Dimensión 2: Confito en que sé... / sé cómo... / puedo...*

Tabla 8.49: Dimensión 2 – medias

	Pre-test		Post-test		T.	S.
	Media	D.T.	Media	D.T.		
... buscar mis propias formas de aprender lenguas	3,14	0,88	3,32	0,78	-0,94	0,35
... chequear mis trabajos en busca de fallos.	3,14	0,71	3,41	0,79	-1,36	0,18
... explicar para qué necesito la lengua objeto.	4,35	0,57	4,43	0,78	-0,69	0,49
... identificar mis puntos fuertes y débiles como aprendiz de lenguas.	3,78	0,79	3,87	0,81	-0,49	0,62
... pedir ayuda cuando la necesito.	3,70	1,06	3,83	0,88	-1,00	0,32
... ponerme mis propios objetivos de aprendizaje.	3,65	0,83	3,48	0,84	1,00	0,32
... planificar mi aprendizaje.	3,52	0,84	3,52	0,73	0,00	1,00
... cómo medir mi progreso en el aprendizaje de lenguas.	3,39	0,78	3,00	0,60	2,85	0,00

Min: 1 – Max: 5

En este caso, la confianza en saber llevar adelante las diferentes estrategias observamos que aparece la misma que en el caso de la dimensión referida al conocimiento, explicar para qué necesito la lengua objeto.

- *Dimensión 3: Deseo ser capaz de..., si me ayudan a ello.*

Tabla 8.50: Dimensión 3 – medias

	Pre-test		Post-test		T.	S.
	Media	D.T.	Media	D.T.		
... buscar mis propias formas de aprender lenguas	4,32	0,71	4,27	0,70	0,29	0,77
... chequear mis trabajos en busca de fallos.	4,17	0,86	4,08	0,50	0,46	0,64
... explicar para qué necesito la lengua objeto.	3,86	1,15	4,14	0,79	-1,00	0,32
... identificar mis puntos fuertes y débiles como aprendiz de lenguas.	3,67	1,01	3,90	0,88	-1,00	0,32
... pedir ayuda cuando la necesito.	3,95	0,84	4,05	0,84	-0,56	0,57
... ponerme mis propios objetivos de aprendizaje.	3,91	1,01	4,09	0,61	-0,81	0,42
... planificar mi aprendizaje.	3,96	0,92	4,13	0,11	-0,81	0,42
... cómo medir mi progreso en el aprendizaje de lenguas.	4,09	0,79	4,00	0,67	0,56	0,57

Min: 1 – Max: 5

Con referencia al deseo de ser capaz apreciamos que tanto en el pre-test como en el post-test aparece el buscar mis propias formas de aprender lenguas, como la estrategia más deseada que contrarresta con la menos deseada que es identificar los puntos fuertes y débiles como aprendiz de lenguas

En general se percibe una tendencia a mejorar las medias desde el comienzo hasta el final del periodo, aunque no llega a ser significativa. Sin embargo hay

que resaltar que ya al comienzo, en general las medias de esta dimensión son bastante altas.

- *Dimensión 4: Acepto como responsabilidad mía...*

Tabla 8.51: Dimensión 4 – medias

	Pre-test		Post-test		T.	S.
	Media	D.T.	Media	D.T.		
... buscar mis propias formas de aprender lenguas	3,22	1,16	3,52	0,66	-1,32	0,20
... chequear mis trabajos en busca de fallos.	3,75	0,79	3,67	0,63	0,49	0,62
... explicar para qué necesito la lengua objeto.	3,54	1,28	3,79	1,14	-1,29	0,20
... identificar mis puntos fuertes y débiles como aprendiz de lenguas.	3,43	0,99	3,96	0,63	-2,31	0,03
... pedir ayuda cuando la necesito.	4,42	0,50	4,50	0,59	-0,81	0,42
... ponerme mis propios objetivos de aprendizaje.	4,13	0,68	4,17	0,63	-0,25	0,80
... planificar mi aprendizaje.	4,08	0,65	4,25	0,67	1,28	0,21
... cómo medir mi progreso en el aprendizaje de lenguas.	3,67	0,91	3,79	0,58	-0,76	0,45

Min: 1 – Max: 5

Esta última dimensión nos muestra una tendencia similar a la dimensión anterior. En el caso de aceptar las responsabilidades parece muy claro desde un principio que los estudiantes entienden que pedir ayuda cuando se necesita es responsabilidad suya, pero al final del periodo aún está más claro. Mientras, aceptar la responsabilidad de buscar las formas de aprender es la que obtiene una puntuación menor, aun cuando experimenta una mejoría tras la intervención. Sin embargo, como ya hemos indicado anteriormente, las diferencias no son significativas, salvo en el caso de "identificar mis puntos fuertes y débiles".

Para concluir, y teniendo en cuenta los datos recogidos en las tablas 8.48 a 8.51, se observa que las dimensiones correspondientes al "conocimiento de las estrategias" y "confianza en saber/poder utilizar las estrategias" (tablas 8.48 y 8.49) las medias, tanto en al comienzo del periodo de investigación como al final del mismo, son más bajas que en las otras dos dimensiones, "deseo de adoptar las estrategias" (tabla 8.50), y "aceptación de la responsabilidad de la estrategia" (tabla 8.51).

Analizando las medias obtenidas en cada una de las dimensiones observamos que en la estrategia referida a "cómo medir mi progreso en el aprendizaje de lenguas" es la que resulta más baja en cuanto al "conocimiento de la estrategia" (2,96), pero sin experimentar un cambio significativo. Esta misma estrategia resulta ser la que obtiene la media más baja (3,00) al final de la intervención con referencia a la dimensión "confío saber/poder utilizar la estrategia". En este caso el cambio experimentado es significativo.

Con relación a las otras dos dimensiones los resultados no coinciden en cuanto a las estrategias se refiere. Observamos que en cuanto al "deseo de ser capaz de utilizar la estrategia" no existe ningún cambio significativo. En esta dimensión la estrategia "identificar mis puntos fuertes y débiles como aprendiz de lenguas" obtiene la media más baja (3,90). Con relación a la "aceptación de la responsabilidad", la estrategia que aparece con una media más baja es la referente a "buscar las formas propias de aprender lenguas" (media 3,52), pero sin llegar a evolucionar significativamente. Sin embargo se da un cambio significativo con relación a la "identificación de puntos fuertes y débiles del aprendiz".

En general, se puede apreciar una leve tendencia por la cual los sujetos de esta investigación, y utilizando la terminología de las dimensiones, "están deseosos de adoptar las estrategias" y "aceptar su responsabilidad" aun cuando su "conocimiento de las estrategias" o "confianza en saber utilizar las estrategias" no sea tan alto. Esto se observa en las puntuaciones altas y en las medias obtenidas, aunque no haya habido una evolución significativa. No podemos afirmar que se dé una evolución a lo largo de la intervención, si bien es destacable que las medias desde el comienzo son altas, dejando poco recorrido para la evolución.

De estos datos podemos concluir que la aplicación realizada revierte positivamente en estas estrategias, aunque sea levemente.

A la hora de responder a la pregunta de investigación #2 de este estudio hemos partido de un análisis exhaustivo de la percepción inicial que el estudiante tiene sobre las destrezas y lo que estas suponen en su aprendizaje. Posteriormente, y a través de instrumentos como el diario, las plantillas de planificación y evaluación, y el cuestionario sobre creencias hemos analizado el tipo de reflexiones que el aprendiz realiza sobre su proceso de aprendizaje. Además hemos visto la evolución que experimenta en aspectos como el rol del profesor o del feedback y aspectos que puedan ser importantes en la naturaleza del aprendizaje, lo que le ayuda a tener éxito o no en el entorno en el que se encuentra.

Examinados todos estos datos podemos afirmar que los aprendices en sus reflexiones cualitativas son conscientes de su implicación personal en el aprendizaje. Los datos cuantitativos también dejan entrever una tendencia positiva hacia su mayor conciencia e implicación en su propio aprendizaje.

8.3. **Pregunta de investigación #3**

La tercera pregunta de investigación se centra en la evolución que las creencias de los estudiantes han podido experimentar a lo largo del periodo de investigación y tras la intervención didáctica realizada. Se propone la siguiente pregunta de investigación:

¿Evolucionan las creencias de los aprendices de la investigación a lo largo del periodo de intervención realizado bajo el enfoque de autonomía del aprendizaje?

Para tratar de responder a la cuestión se utilizarán datos recogidos a través de varios de los instrumentos ya descritos. En primer lugar, y como en la pregunta de investigación #2, recurriremos a los datos recogidos mediante el cuestionario sobre el historial del aprendiz que nos ayudarán a situarnos ante determinado tipo de creencias con las que los estudiantes ya cuentan al inicio de la investigación. El tipo de creencias en este caso estarán relacionadas con la forma de trabajo en el aprendizaje de lenguas.

Por otro lado, los datos recogidos en el cuestionario sobre creencias relativos al rol del profesor, el rol del feedback y la naturaleza del aprendizaje de lenguas se emplearán para analizar la evolución de las creencias de los estudiantes. Finalmente, analizaremos los datos recogidos en las reflexiones realizadas por los estudiantes en las distintas plantillas utilizadas (planificación y evaluación) así como en los diarios.

8.3.1. **Datos recogidos en el cuestionario sobre el historial del estudiante**

Como punto de partida analizamos los datos relativos a la visión que los estudiantes tienen sobre la forma de trabajo con relación al aprendizaje de lenguas.

La tabla que aparece a continuación (tabla 8.52) recoge las opiniones de los estudiantes respecto a diversos recursos utilizados en el aprendizaje de lenguas, así como a su parecer la mejor manera de utilizarlos. Los estudiantes consideran distintas formas de trabajar (fuera del aula, en el aula, individualmente, en grupo) para los aspectos que se describen en la tabla.

- *De la lista de actividades que aparece a continuación ¿cuáles te parecen ser más apropiadas para trabajar fuera del aula y cuáles para trabajar dentro del aula? ¿Cuáles te parecen más apropiadas para trabajar individualmente y cuales para trabajar en grupo? Marca la columna apropiada.*

Tabla 8.52: Diferentes escenarios de trabajo

	Fuera del aula		En el aula		Individual		En grupo	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Escuchar conversaciones grabadas.	20.8	79.2	75.0	25.0	45.8	54.2	50.0	50.0
Leer textos y hacer ejercicios relacionados con el texto.	37.5	62.5	66.7	33.3	62.5	37.5	41.7	68.3
Escribir caras, informes, historias...	54.2	45.8	45.8	54.2	79.2	20.8	12.5	87.5
Hacer ejercicios de gramática.	8.3	91.7	91.7	8.3	54.2	45.8	41.7	58.3
Dar mi opinión acerca de un tema.	45.8	54.2	58.3	41.7	50.0	50.0	45.8	54.2
Plantear una discusión sobre un tema de actualidad.	20.8	79.2	79.2	20.8	16.7	83.3	83.3	16.7
Corregir los ejercicios devueltos por el profesor, ya revisados.	20.8	79.2	79.2	20.8	45.8	54.2	41.7	58.3
Discutir las dificultades que pueda tener yo personalmente con el idioma.	25.0	75.0	66.7	33.3	37.5	62.5	58.3	41.7
Intentar ampliar mi vocabulario.	54.2	45.8	62.5	37.5	37.5	62.5	58.3	41.7

Como se puede apreciar, los estudiantes valoran la gran mayoría de las actividades para que se realicen dentro del aula, salvo la referente a la ampliación de vocabulario. En este caso más de la mitad de ellos cree que dicha actividad es apropiada para trabajar tanto dentro como fuera del aula. Igualmente, la actividad referente al desarrollo de la escritura es mayoritariamente (54,2%) vista para trabajar fuera del aula.

En cuanto a la forma de trabajar (individualmente o en grupo) la gran mayoría de las actividades las perciben más adecuadas para acometerlas en grupo principalmente, aunque también ven el beneficio de realizarlas individualmente. Las diferencias del trabajo en grupo respecto al individual, por lo general, no son muy grandes excepto en el caso de la escritura en el que el 79,2% afirma que dicho trabajo es mejor realizarlo de forma individual.

En el otro extremo aparecen las discusiones sobre temas de actualidad, que son adecuadas para efectuarlas en grupo. Por último, merece destacar que la actividad de corrección de ejercicios devueltos por el profesor, aun cuando es mayoritariamente vista a realizarlo dentro del aula, también se considera a realizar individualmente o en grupo. Sin embargo, proporcionalmente son más los que dicen que no lo consideran adecuado para trabajarlo en ninguno de los dos planteamientos.

8.3.2. Datos recogidos en el cuestionario sobre creencias del estudiante

A continuación y basándonos en los datos recogidos en el cuestionario sobre creencias, examinaremos la evolución experimentada en las creencias de los estudiantes. Los siguientes aspectos serán los que acapararán la atención de este estudio: el rol del profesor, el rol del feedback y la naturaleza del aprendizaje de lenguas. En todos ellos se compararán datos recogidos en el pre-test y en el post-test.

- Creencias sobre el rol del profesor.

En este primer apartado analizamos la evolución de las creencias de los aprendices respecto al rol que el profesor tiene a lo largo de su proceso de aprendizaje, sobre las funciones y atribuciones del profesor de lenguas. Las tablas 8.53 y 8.54 recogen los datos referentes a estos aspectos. Seguidamente se analizan los resultados más destacados.

Tabla 8.53: Rol del profesor, pre-test y post-test. – frecuencias

	Test	Totalmente en desacuerdo %	En desacuerdo %	Indeciso %	De acuerdo %	Totalmente de acuerdo %
1. Creo que es responsabilidad del profesor decirme lo que debo hacer.	Pre	4.2	37.5	29.2	29.2	---
	Post	12.5	12.5	33.3	33.3	8.3
2. Creo que es responsabilidad del profesor ayudarme a aprender de forma efectiva.	Pre	---	4.2	20.8	50.0	25.0
	Post	---	4.2	33.3	45.8	16.7
3. Creo que es responsabilidad del profesor decirme qué progreso voy haciendo.	Pre	---	8.3	8.3	66.7	16.7
	Post	---	---	25.0	54.2	20.8
4. Creo que es responsabilidad del profesor decirme cuáles son mis dificultades.	Pre	4.2	8.3	33.3	50.0	4.2
	Post	---	12.5	50.0	33.3	4.2
5. Creo que es responsabilidad del profesor crear oportunidades para que yo aprenda.	Pre	8.3	8.3	37.5	45.8	---
	Post	---	4.2	29.2	54.2	12.5
6. Creo que es responsabilidad del profesor decidir cuánto tiempo dedico a las actividades.	Pre	12.5	25.0	37.5	12.5	12.5
	Post	8.3	33.3	41.7	16.7	---
7. Creo que es responsabilidad del profesor saber por qué estamos realizando una actividad.	Pre	---	---	20.8	62.5	16.7
	Post	---	12.5	41.7	37.5	8.3
8. Creo que es responsabilidad del profesor establecer mis objetivos de aprendizaje.	Pre	4.3	30.4	52.2	8.7	4.3
	Post	4.3	30.4	47.8	17.4	---
9. Creo que es responsabilidad del profesor hacerme exámenes con regularidad.	Pre	8.3	8.3	41.7	41.7	---
	Post	4.2	4.2	29.2	58.3	4.2
10. Creo que es papel del profesor ofrecerme ayuda.	Pre	4.3	4.3	17.4	56.5	17.4
	Post	---	---	4.3	73.9	21.7
11. Creo que el profesor ha de ser un experto en técnicas de enseñanza de lenguas.	Pre	---	---	8.7	17.4	73.9
	Post	---	---	---	50.0	50.0

12. Creo que el profesor tiene que tener un gran conocimiento de teorías e investigación sobre cómo se aprenden las lenguas.	Pre	---	8.7	8.7	26.1	56.5
	Post	---	---	12.5	29.2	58.3
13. Creo que el profesor ha de ser un experto a la hora de mostrar a los alumnos cómo aprender.	Pre	4.3	---	13.0	17.4	65.2
	Post	---	---	4.2	41.7	54.2

Tabla 8.54: Rol del profesor - Medias

	Pre-test		Post-test		T.	S.
	Media	D.T.	Media	D.T.		
1. Creo que es responsabilidad del profesor decirme lo que debo hacer.	2,83	0,91	3,13	1,15	-1,27	0,21
2. Creo que es responsabilidad del profesor ayudarme a aprender de forma efectiva.	3,96	0,80	3,75	0,79	0,96	0,34
3. Creo que es responsabilidad del profesor decirme qué progreso voy haciendo.	3,92	0,77	3,96	0,69	-0,25	0,80
4. Creo que es responsabilidad del profesor decirme cuáles son mis dificultades.	3,42	0,88	3,29	0,75	0,53	0,60
5. Creo que es responsabilidad del profesor crear oportunidades para que yo aprenda.	3,21	0,93	3,75	0,73	-2,40	0,02
6. Creo que es responsabilidad del profesor decidir cuánto tiempo dedico a las actividades.	2,88	1,19	2,67	0,86	0,73	0,46
7. Creo que es responsabilidad del profesor saber porqué estamos realizando una actividad.	3,96	0,62	3,42	0,83	3,68	0,00
8. Creo que es responsabilidad del profesor establecer mis objetivos de aprendizaje.	2,77	0,86	2,82	0,79	-0,23	0,81
9. Creo que es responsabilidad del profesor hacerme exámenes con regularidad.	3,17	0,91	3,54	0,83	-2,22	0,03
10. Creo que es papel del profesor ofrecerme ayuda.	3,86	0,88	4,18	0,50	-1,91	0,06
11. Creo que el profesor ha de ser un experto en técnicas de enseñanza de lenguas.	4,65	0,64	4,52	0,51	1,00	0,32
12. Creo que el profesor tiene que tener un gran conocimiento de teorías e investigación sobre cómo se aprenden las lenguas.	4,30	0,97	4,52	0,66	-1,15	0,26
13. Creo que el profesor ha de ser un experto a la hora de mostrar a los alumnos cómo aprender.	4,39	1,03	4,57	0,57	-0,69	0,49

Min: 1 - Max: 5

Respecto a las funciones del profesor cabe destacar la visión mayoritaria que los estudiantes tienen del rol del profesor tanto al comienzo como al final del proceso. Ellos entienden que el rol del profesor es ofrecer ayuda al aprendiz (ítem 10). En el pre-test el 73,9% de los estudiantes así lo perciben, mientras que en el post-test el porcentaje sube hasta el 95,6%. Así mismo, en este

mismo ítem la diferencia que se da entre los dos momentos de la investigación es significativa.

Otro rol que experimenta una evolución similar es el referente a la labor del profesor en cuanto a crear oportunidades de aprendizaje (ítem 5). En este caso el pre-test nos indica que el 45,8% de los sujetos está de acuerdo con este rol. El post-test nos presenta una cifra superior, pasando a ser una creencia mayoritaria con el 66,7% del total. Dos terceras partes de los sujetos creen que esto forma parte del rol del profesor. Igualmente, apreciamos que este cambio experimentado es significativo, confirmando el efecto de la intervención en el cambio de esta creencia en el estudiante.

En cuanto a si es responsabilidad del profesor hacer exámenes regularmente (ítem 9), aparece con gran oscilación entre el pre-test y el post-test. Al comienzo del periodo el 41,7% de los sujetos está de acuerdo, con un porcentaje similar el que se manifiesta indeciso. Al finalizar el periodo de investigación más de la mitad de los sujetos (62,5%) afirman que sí se trata de una responsabilidad del profesor. En este caso la evolución experimentada por la media también muestra la existencia de un cambio significativo. Esto realmente no concuerda con la filosofía y la forma de actuar que se deriva de la intervención puesta en marcha.

Otro aspecto a considerar es si ha de ser el propio profesor el que diga al aprendiz lo que tiene que hacer (ítem 1). En este aspecto vemos que se da un cambio del pre-test, en el que casi la mitad de los sujetos no estaban de acuerdo con ello (41,5%), al post-test en el que prácticamente el mismo porcentaje se muestra ahora de acuerdo con ello (41,6%). La media también aumenta del pre-test al post-test aunque no aparece como un cambio significativo. El cambio de esta creencia en este sentido no es favorable al enfoque puesto en marcha en la investigación.

Según los sujetos sometidos a la investigación hay otros aspectos que también conforman el rol del profesor. Por un lado, que el profesor tenga que dar ayuda efectiva al estudiante (ítem 2 – 52,5%); por otro lado, que sea el profesor el que le informe de su progreso (ítem 3 – 75%). Sin embargo, cabe resaltar que en estos dos aspectos el posicionamiento de los sujetos ha descendido del pre-test al post-test. En el ítem 2 ha pasado del 75% en el pre-test al 52,5% en el post-test. En el caso del ítem 3 el descenso ha sido menor, pasando del 83,4% en el pre-test al 75% en el post-test, aunque en ninguno de los dos casos las leves variaciones experimentadas por las medias son significativas.

Otro rasgo que parece seguir formando parte del rol del profesor es la responsabilidad de explicar porqué se está haciendo una actividad (ítem 7). En este caso, el porcentaje de participantes que está de acuerdo cambia mucho del pre-test (79,2%) en el que se aprecia mayoritariamente que es así, al post-test (45,8%) en el que no llega a ser un sentimiento compartido por la mayoría de los sujetos, aun cuando sigue siendo la creencia mayoritaria. En este caso la variación experimentada es significativa, ratificando la incidencia de la intervención en las creencias.

El hecho de que sea el profesor el que diga cuáles son las dificultades del estudiante (ítem 4) sufre una variación interesante para la investigación, aun cuando la media no arroja una diferencia significativa. Al comienzo más de la mitad de los sujetos (54,2%) creen que sí es su responsabilidad, mientras que en al finalizar es tan sólo el 37,5% el que se muestra de acuerdo, teniendo a la mitad de los sujetos (50%) indecisos ante tal cuestión. Esta variación en la creencia aparece acorde el enfoque de autonomía del aprendizaje.

Sin embargo, observamos dos aspectos que aparecen según los datos como que no son responsabilidad del profesor. Por un lado, se trata de la creencia de que ha de ser el profesor el que decida el tiempo de dedicación a las actividades (ítem 6 – 41,6%), y por otro lado, la creencia de que sea responsabilidad suya establecer objetivos de aprendizaje (ítem 8 – 47,8% indecisos en el post-test). En este último caso el porcentaje de sujetos en desacuerdo se mantiene constante entre el pre y post-test (34,7%) y una ligera subida entre los que se muestran de acuerdo, que no llega en ninguno de los dos tests al 20%. El hecho de que estas dos creencias cambien de tendencia va totalmente en la línea de la investigación realizada, aun cuando en los dos casos las medias no presentan una diferencia significativa.

Con relación a las atribuciones del profesor de lengua, hay que resaltar que en las tres atribuciones analizadas se da una subida en la apreciación de los estudiantes entre el pre y el post-test. Por orden de importancia cabe destacar que, en primer lugar, todos los estudiantes ven al profesor de lengua como un experto en técnicas de enseñanza de lenguas (91,3% pre-test; 100% post-test); a continuación le ven como un experto en enseñar a los estudiantes cómo aprender (82,6% pre-test; 95,9% post-test). Finalmente, también con un porcentaje muy alto, cabe resaltar el hecho de que aprecian que el profesor debe ser un experto en el conocimiento teórico de las investigaciones sobre el aprendizaje de lenguas (82,6% pre-test; 87,5% post-test). Así las cosas, en ninguno de ellos las variaciones experimentadas por las medias aparecen como significativo.

- Creencias sobre el rol del feedback.

En esta sección nos centramos en el análisis de los datos recogidos (tablas 8.55 y 8.56) con referencia al rol del feedback. Al hablar del feedback nos referimos al tipo de feedback recibido por los estudiantes y la función que éste tiene en el aprendizaje de lenguas.

Tabla 8.55: Rol del feedback, pre-test y post-test. – frecuencias

	Test	Totalmente en desacuerdo %	En desacuerdo %	Indeciso %	De acuerdo %	Totalmente de acuerdo %
1. Creo que el profesor es el que mejor sabe cómo voy aprendiendo.	Pre	---	16.7	33.3	50.0	---
	Post	---	16.7	50.0	29.2	4.2
2. Creo que soy el que mejor sabe cómo voy aprendiendo.	Pre	---	8.3	20.8	58.3	12.5
	Post	---	4.2	37.5	41.7	16.7

3. Creo que el feedback sobre mi aprendizaje de lenguas que me doy a mi mismo es el que más me ayuda.	Pre	---	17.4	56.5	17.4	8.7
	Post	---	25.0	41.7	20.8	12.5
4. Creo que el feedback sobre mi aprendizaje de lenguas que recibo del profesor es el que más me ayuda.	Pre	---	4.3	26.1	65.2	4.3
	Post	---	8.3	25.0	58.3	8.3
5. Creo que el feedback sobre mi aprendizaje de lenguas que recibo de otras personas es el que más me ayuda.	Pre	4.3	8.7	47.8	26.1	13.0
	Post	---	8.3	29.7	51.2	8.3

Tabla 8.56: Rol del feedback – Medias

	Pre-test		Post-test		T.	S.
	Media	D.T.	Media	D.T.		
1. Creo que el profesor es el que mejor sabe cómo voy aprendiendo.	3,33	0,76	3,21	0,77	0,56	0,57
2. Creo que soy el que mejor sabe cómo voy aprendiendo.	3,75	0,79	3,71	0,80	0,22	0,82
3. Creo que el feedback sobre mi aprendizaje de lenguas que me doy a mi mismo es el que más me ayuda.	3,17	0,83	3,26	0,96	-0,43	0,66
4. Creo que el feedback sobre mi aprendizaje de lenguas que recibo del profesor es el que más me ayuda.	3,70	0,63	3,65	0,77	0,23	0,81
5. Creo que el feedback sobre mi aprendizaje de lenguas que recibo de otras personas es el que más me ayuda.	3,35	0,98	3,65	0,77	-1,37	0,18

Min: 1 – Max: 5

Esta sección consta de cinco ítems. Con relación a los ítems referidos a quién es el que mejor aprende uno mismo, observamos que el porcentaje de estudiantes que manifiestan que es el profesor cambia del comienzo al final de la intervención. En el pre-test la mitad de los sujetos creen que es el profesor el que mejor sabe cómo aprende cada uno, pasando a ser un tercio en el post-test los que opinan así. En el caso de ser uno mismo el que sabe también existe variación, pasando del 70,8% en el pre-test al 58,4% en el post-test. En este último el porcentaje de sujetos indecisos es superior a un tercio. En ambas variables la media baja, pero la diferencia no es significativa. Sin embargo, la tendencia mostrada por las tendencias, aparece en la línea del enfoque planteado.

Con relación a qué tipo de feedback es el mejor, percibimos que el feedback que recoge mayor porcentaje de estudiantes que cree que es el mejor se trata del feedback dado por el profesor (ítem 4). Pero aparece una leve diferencia a

la baja el pre-test (69,5%) y el post-test (66,6%). La diferencia que se observa en la media también es muy pequeña, no siendo significativa.

El siguiente tipo de feedback mejor valorado se trata del feedback dado por otras personas (ítem 5). En esta creencia se pasa del 39,1% en el pre-test al 59,5% en el post-test, y la media más alta que al principio, pero no es significativa. Por último el menos valorado se sitúa el feedback dado por ellos mismos. En este caso sólo un tercio de los sujetos consideran que es el mejor. Este resultado aparece mejorado respecto al del pre-test en el que apenas se pasa de un cuarto de los sujetos (26,1%). De los tres ítems comentados, éste es el que recoge una mayor subida en la media, aunque no es una diferencia significativa. La tendencia observada en estos tres últimos ítems aparece en línea con la filosofía del enfoque planteado en la investigación.

- Creencias sobre la naturaleza del aprendizaje de lenguas.

Finalmente en esta sección, nos encontramos con las variables relacionadas con la naturaleza del aprendizaje de lenguas, es decir las que contribuyen a un aprendizaje de lenguas con éxito. En este apartado las variables están divididas en tres partes. En la primera de ellas se analizan cuatro creencias comunes contrapuestas con sus contrarias negativas. En segundo lugar se analiza quién tiene que dar las oportunidades para utilizar la lengua. Por último se valoran cinco elementos y el papel que ellos juegan en que el aprendizaje se realice con éxito.

Seguidamente, las tablas 8.57 y 8.58 muestran los datos recogidos en el pre-test y en el post-test, así como las respectivas medias. A continuación nos detendremos en los datos más relevantes.

Tabla 8.57: Naturaleza del aprendizaje de lenguas, pre-test y post-test. - frecuencias

	Test	Totalmente en desacuerdo %	En desacuerdo %	Indeciso %	De acuerdo %	Totalmente de acuerdo %
1. Creo que me puedo comunicar en inglés sin conocer las reglas.	Pre	12.5	45.8	25.0	12.5	4.2
	Post	25.0	37.5	25.0	8.3	4.2
2. Creo que necesito conocer las reglas de la lengua antes de poder comunicarme en inglés.	Pre	---	12.5	16.7	54.2	16.7
	Post	4.2	---	29.2	45.8	20.8
3. Creo que todo el mundo aprende lenguas de la misma manera.	Pre	29.2	20.8	25.0	20.8	4.2
	Post	33.3	25.0	37.5	4.2	---
4. Creo que personas distintas aprenden idiomas de maneras distintas.	Pre	---	4.2	4.2	54.2	37.5
	Post	---	4.2	16.7	37.5	41.7
5. Creo que cometer fallos es perjudicial en el aprendizaje de lenguas.	Pre	70.8	12.5	12.5	4.2	---
	Post	50.0	33.3	4.2	8.3	4.2
6. Creo que cometer fallos es una parte natural del aprendizaje de lenguas.	Pre	---	---	8.3	41.7	50.0
	Post	---	---	4.2	41.7	54.2
7. Creo que es posible	Pre	37.5	37.5	20.8	4.2	---

aprender una lengua en un breve espacio de tiempo.	Post	41.7	41,7	16.7	---	---
8. Creo que el aprendizaje de lenguas lleva mucho tiempo.	Pre	---	---	12.5	54.2	33.3
	Post	---	---	4.2	58.3	37.5
9. Creo que las oportunidades para utilizar la lengua han de ser dadas por mis compañeros.	Pre	21.7	47.8	21.7	4.3	4.3
	Post	20.8	29.2	45.8	---	4.2
10. Creo que yo debo buscar mis oportunidades para utilizar la lengua.	Pre	4.3	4.3	17.4	47.8	26.1
	Post	---	---	16.7	66.7	16.7
11. Creo que las oportunidades para utilizar la lengua han de ser dadas por el profesor.	Pre	---	8.7	39.1	47.8	4.3
	Post	---	4.2	29.2	54.2	12.5
12. El feedback desempeña un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.	Pre	---	8.7	13.0	39.1	39.1
	Post	4.2	---	20.8	54.2	20.8
13. Las oportunidades para utilizar el idioma desempeñan un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.	Pre	---	---	13.0	39.1	47.8
	Post	---	---	4.2	54.2	41.7
14. La práctica desempeña un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.	Pre	---	4.3	---	26.1	69.6
	Post	---	---	4.2	29.2	66.7
15. El profesor de idiomas desempeña un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.	Pre	---	---	30.4	52.2	17.4
	Post	---	4.2	4.2	66.7	25.0
16. Mi propio esfuerzo desempeña un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.	Pre	4.3	---	4.3	13.0	78.3
	Post	---	---	4.2	29.2	66.7

Tabla 8.58: Naturaleza del aprendizaje de lenguas – Medias

	Pre-test		Post-test		T.	S.
	Media	D.T.	Media	D.T.		
1. Creo que me puedo comunicar en inglés sin conocer las reglas.	2,50	0,20	2,29	0,22	1,00	0,32
2. Creo que necesito conocer las reglas de la lengua antes de poder comunicarme en inglés.	3,75	0,89	3,79	0,93	-0,25	0,80
3. Creo que todo el mundo aprende lenguas de la misma manera.	2,50	1,25	2,13	0,94	1,56	0,13
4. Creo que personas distintas aprenden idiomas de maneras distintas.	4,25	0,73	4,17	0,86	0,41	0,67
5. Creo que cometer fallos es perjudicial en el aprendizaje de lenguas.	1,50	0,88	1,83	1,12	-1,21	0,23
6. Creo que cometer fallos es una parte natural del aprendizaje de lenguas.	4,42	0,65	4,50	0,59	-0,7	0,49

7. Creo que es posible aprender una lengua en un breve espacio de tiempo.	1,92	0,88	1,75	0,73	0,77	0,44
8. Creo que el aprendizaje de lenguas lleva mucho tiempo.	4,21	0,65	4,33	0,56	-0,90	0,37
9. Creo que las oportunidades para utilizar la lengua han de ser dadas por mis compañeros.	3,78	0,99	3,57	0,94	1,41	0,17
10. Creo que yo debo buscar mis oportunidades para utilizar la lengua.	3,87	1,01	4,04	0,56	-0,77	0,44
11. Creo que las oportunidades para utilizar la lengua han de ser dadas por el profesor.	2,52	0,73	2,26	0,75	1,36	0,18
12. El feedback desempeña un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.	4,09	0,94	3,87	0,92	0,96	0,34
13. Las oportunidades para utilizar el idioma desempeñan un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.	4,35	0,71	4,39	0,58	-0,29	0,77
14. La práctica desempeña un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.	4,61	0,72	4,65	0,57	-0,25	0,83
15. El profesor de idiomas desempeña un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.	3,87	0,69	4,17	0,65	-1,49	0,14
16. Mi propio esfuerzo desempeña un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.	4,61	0,94	4,65	0,57	-0,22	0,82

Min: 1 - Max: 5

En una visión general de los datos, se observa que en las cuestiones que se han planteado como contrapuestas, los sujetos no caen en contradicciones. Con relación al primer punto se observa que la mayoría de los sujetos consideran necesario conocer las reglas del idioma para poder comunicarse. Ahora bien, aparece una variación entre los dos tests realizados. En el pre-test vemos que la creencia es tal en un porcentaje superior al 70%, mientras que en el post-test la creencia pasa a mantenerse entre dos tercios de los aprendices (66,6%), apareciendo una leve subida en la media, pero no de manera significativa.

Algo semejante ocurre en lo que respecta al hecho de que personas distintas aprenden lenguas de formas distintas. En este caso se da un porcentaje alto de sujetos que así lo creen al final del proceso (79,2%), pero inferior al que aparece al comienzo cuando el 91,7% de los sujetos creen que es así.

Otras dos variables, "cometer fallos como parte del proceso natural de aprendizaje de lenguas" y "el aprendizaje de lenguas lleva mucho tiempo", experimentan un comportamiento bastante similar entre sí, cambiando la tendencia de lo visto en las variables anteriores. Ambas parten de unos

porcentajes muy altos en el pre-test y, tras la investigación, vienen a englobar casi a la mayoría de los estudiantes. En el caso del "tiempo necesario para aprender" pasamos del 87,5% al 95,8%, mientras que en el caso de la "naturaleza de los fallos dentro del proceso de aprendizaje" pasamos del 91,7% al 95,9%. Esto mismo se refleja en las medias, con unos puntos de partida muy altos y una leve mejoría en el post-test, no siendo unas diferencias significativas las que aparecen.

A continuación analizamos las oportunidades de utilización de la lengua experimentadas por los participantes en la investigación. Primeramente observamos que la mayoría de los estudiantes piensa que las oportunidades no han de venir de sus propios compañeros, aunque esta creencia ha evolucionado a lo largo de la intervención (69,5% en el pre-test a 50% en el post-test) dejando mayor lugar a la intervención del "otro". Con relación a esta variable, también es de destacar el elevado número de sujetos que se declaran indecisos al finalizar el periodo de investigación (45,8%) llegando a ser casi a la otra mitad de sujetos los que no saben muy bien cómo posicionarse ante esta creencia.

Por otro lado los estudiantes que piensan que las oportunidades han de venir por parte del profesor también experimentan un cambio, con un aumento en el porcentaje de sujetos que creen en ello al final de la intervención didáctica (52,1% en el pre-test y 66,7% en el post-test). En este caso la media sufre un leve retroceso aunque no significativo.

Finalmente, y lo que aparece como más claro por parte de los estudiantes, es el hecho de que las oportunidades de utilización de la lengua han de venir de ellos mismos. Desde el principio partimos de un porcentaje que incluye a más del 70% de los sujetos, pero este aspecto experimenta un aumento de casi 10 puntos, pasando a abarcar al 83,4% del total. Este aumento, aun cuando en las medias no aparece como diferencia significativa, sugiere una tendencia hacia una mayor implicación por parte del estudiante en su aprendizaje. El aprendiz cree que es él mismo el que tiene que buscar sus propias oportunidades de uso de la lengua. En sus creencias parece estar dispuesto a asumir mayor responsabilidad en su propio aprendizaje.

Como último apartado en esta sección analizamos las respuestas dadas por los estudiantes relacionados con distintos aspectos sobre los que se ha ido reflexionando. En esta ocasión los estudiantes valoran su creencia o no a considerar dichos aspectos como elementos importantes para su aprendizaje de lenguas con éxito. A modo de recordatorio hay que decir que esos aspectos son: el profesor, el feedback, las oportunidades que tienen para utilizar la lengua, la práctica y el esfuerzo personal.

Analizando los datos recogidos en el post-test y comparando los cinco elementos entre sí, solamente uno de ellos se sitúa en un porcentaje de 75% ("el feedback"), que aun siendo más bajo que el resto, comprende a $\frac{3}{4}$ partes de los estudiantes. El resto de los elementos aglutinan a la gran mayoría de los sujetos, con porcentajes todos superiores al 91% en el post-test.

La evolución experimentada desde el pre-test al post-test en todos los casos menos en uno es de mejoría. En el caso de la importancia dada al rol del profesor aumenta, con el 69,7% de los participantes que se muestran de acuerdo en el pre-test pasando al 91,7% en el post-test. La creencia en la importancia imputada al feedback experimenta un descenso pasando del 78,2% al 75%. Pero merece destacar que en este caso también decrece el número de sujetos que creen lo contrario.

Las oportunidades dadas para utilizar la lengua experimentan nuevamente un incremento, pasando del 86,9% al 95,9%. La importancia dada al esfuerzo personal se sitúa en niveles parecidos a la anterior variable, pasando del 91,3% al 95,9%). Por último, se observa que la importancia dada por los estudiantes a la práctica de la lengua se mantiene igual en los dos momentos, 95,7%. En cuanto a las medias obtenidas por estas variables en los dos momentos de la investigación hay que mencionar que en todos los casos partimos de una media inicial bastante alta. Al final del periodo en todos los casos menos en uno se aprecia una tendencia al alza. Ahora bien, las diferencias experimentadas no son significativas.

Sin embargo, podemos concluir que en el periodo que ha durado la investigación aun cuando los cambios experimentados en los datos analizados nos llevan a pensar que no ha habido un cambio en el nivel de conciencia en los aprendices, estos se han percatado de la importancia de distintos elementos para su aprendizaje de lenguas de forma exitosa.

Así pues en esta pregunta hemos partido de las creencias iniciales de los sujetos para contrastarlos a continuación con diversos aspectos que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos hemos podido percatar, que en general se aprecia un movimiento en las creencias de los estudiantes, pero estos cambios en pocas ocasiones resultan ser significativos, con lo que no podemos concluir que la pregunta que nos planteamos inicialmente en la investigación pueda ser respondida afirmativamente. Quizás podemos decir que los cambios leves que se observan puedan apuntar una tendencia que los convierta en algún momento en significativos, pero de momento no podemos afirmar que las creencias de los sujetos evolucionan, no cambia su nivel de conciencia en el aprendizaje tras la intervención realizada, acerca del enfoque de autonomía del aprendizaje.

Capítulo 9: Conclusiones

9.1. Introducción

9.2. Conclusiones relacionadas con las preguntas de investigación

9.2.1. Conclusiones relacionadas con la pregunta de investigación #1

9.2.2. Conclusiones relacionadas con la pregunta de investigación #2

9.2.2.1. Ideas iniciales de las estudiantes respecto a sí mismos

9.2.2.2. La reflexión, la evaluación y la planificación

9.2.2.3. La auto-eficacia, las estrategias que fomentan la autonomía y las dimensiones

9.2.3. Conclusiones relacionadas con la pregunta de investigación #3

9.2.3.1. Punto de partida de los estudiantes respecto a determinadas actividades de aprendizaje de lenguas

9.2.3.2. Creencias sobre el rol del profesor, el rol del feedback y de la naturaleza del aprendizaje de lenguas

9.3. Limitaciones de la presente investigación

9.4. Líneas futuras de investigación

9. Conclusiones

9.1. Introducción

Este capítulo recoge las conclusiones a las que llegamos tras la recogida de datos y el análisis realizado de los mismos. Para ello comenzaremos deteniéndonos en cada una de las preguntas de investigación postuladas al comienzo de este estudio. En cada una analizaremos los resultados obtenidos y trataremos de darles una interpretación, contrastando en todo momento con investigaciones previas y avaladas por el marco teórico desarrollado en la investigación.

Una vez interpretados los datos obtenidos pasaremos a enumerar las limitaciones observadas en la intervención de esta investigación, para posteriormente indicar posibles líneas de investigación futuras que puedan seguir desarrollando el enfoque planteado en este estudio.

9.2. Conclusiones relacionadas con las preguntas de investigación

9.2.1. Conclusiones relacionadas con la pregunta de investigación #1

Al plantearnos la primera pregunta de investigación, lo hacíamos en torno a la competencia lingüística de los estudiantes participantes en este trabajo.

1. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación en el nivel de competencia lingüística de los aprendices participantes en la investigación?
 - 1.1. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en la comprensión escrita?
 - 1.2. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en la expresión escrita?
 - 1.3. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en el uso del inglés, en aspectos como la gramática y el vocabulario?
 - 1.4. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en la comprensión oral?
 - 1.5. ¿Influye la utilización del enfoque planteado en la investigación para el progreso en la expresión oral?

Tal y como observamos en el capítulo anterior al analizar los resultados obtenidos en la investigación, en cuanto a los datos generales se da una mejoría en los resultados pasando de una media de 51,04 a 56,77. Esta diferencia de 5,73 puntos es significativa.

Por otro lado, analizando las distintas destrezas una por una observamos lo siguiente. En primer lugar, y en cuanto a la comprensión escrita se refiere, es la destreza que experimenta un mayor avance. La media pasa de ser 43,36 al comienzo de la intervención a ser 56,54 al final de la misma. La mejoría experimentada es de 13,18 puntos, siendo la diferencia significativa. En los valores mínimos se observa también una mejoría, mientras que los máximos se mantienen, colocándose desde un principio en valores muy altos. De todas las destrezas es la que experimenta mejor evolución. Este hecho puede ser debido a que resulta ser la destreza que, a raíz de la intervención, más oportunidades ha ofrecido a los estudiantes para ser trabajada tanto individualmente como en grupo, tanto en el aula como fuera de ella.

En cuanto a la expresión escrita, también se da una mejoría, aunque no tan elevada como en el punto anterior. En este caso hablamos de una media inicial de 56,44 a una final de 63,27 siendo la diferencia significativa. En esta ocasión también podemos afirmar que los estudiantes han mejorado al trabajar esta destreza. Además de las habituales composiciones que han ido realizando a lo largo de los periodos de trabajo, también han tenido oportunidades de escribir a través de sus diarios y a través de las diferentes reflexiones realizadas (planificación y evaluación). Con las reflexiones veíamos que aun cuando en algunas oportunidades las realizaban en euskara conforme iba pasando el tiempo los estudiantes que las realizaban en inglés eran más. Esto podemos interpretarlo como la existencia de una mayor confianza por su parte al hecho de escribir en inglés, menos temor a expresarse sobre temas más personales en la lengua que están aprendiendo, influyendo positivamente en toda forma de escritura y en el post-test.

El hecho de tener que realizar reflexiones en grupo también favorece la evolución en la comprensión escrita ya que los estudiantes tienen que ponerse de acuerdo en lo que quieren escribir y cómo hacerlo. Por otro lado, al realizar el portafolio escrito los aprendices tienen que decidir qué escrito incluir en él y por qué. Así mismo tienen la oportunidad de corregir los errores o fallos que han podido cometer en sus escritos, reflexionando sobre ellos e intentando corregirlos adecuadamente. Todo este proceso les lleva a reflexionar intensamente sobre la lengua escrita y su expresión, incidiendo positivamente en ella (Wenden, 1987a).

Así mismo, los estudiantes de esta investigación se han podido ver influenciados por sus experiencias como aprendices de otras lenguas, puesto que tal y como se comentó anteriormente se trata de la tercera lengua a la que se exponen para su aprendizaje. Por todo ello, puede ser que los estudiantes estén utilizando estrategias que ya utilizan a la hora de escribir en las otras

lenguas que ya conocen, contradiciendo los resultados obtenidos por Victori (1993), en la que los estudiantes no parecen ser conscientes de la posibilidad de transferir estrategias aprendidas al estudiar lenguas, tal y como se defiende en otros estudios (O'Malley y Chamot, 1990).

De igual manera, se puede concluir que los estudiantes están más familiarizados con el tipo de escritos que tienen que realizar, al haberlos trabajado con anterioridad en las otras lenguas.

Para terminar con la expresión escrita, cabe reseñar que, igual que ocurría en el caso de la comprensión escrita, esta destreza también cuenta, a lo largo de la intervención, con opciones de trabajo muy diversas, desde individualmente a trabajarla en grupo, dentro y fuera del aula. Además la utilización de las diferentes herramientas de planificación y evaluación inciden directamente en esta destreza.

La siguiente destreza por la que nos cuestionábamos en esta pregunta de investigación es la del "uso del inglés" en la que se trabaja sobre todo la gramática y el vocabulario de forma contextualizada, tal y como se describía en el capítulo 3 (Contexto teórico) de esta investigación. En este caso, al analizar los datos recogidos observábamos que la evolución que se da no es significativa. Las medias pasan de 40,09 al inicio a 42,15 al finalizar la intervención. La evolución experimentada es de apenas dos puntos.

Basándonos en estos resultados, podemos pensar que esta reducida diferencia que se percibe en nuestra investigación viene dada por la mayor realización de trabajo orientado a competencias. En esta intervención se han trabajado más las competencias que los conocimientos gramaticales.

La comprensión oral, al igual que la destreza anterior, apenas experimenta progreso en el periodo en que se realiza la investigación. Como veíamos en el capítulo 8 (Trabajo de campo), las medias pasan de situarse en 50,31 en el pre-test a situarse en 50,95 en el post-test, experimentando un incremento un poco superior a medio punto (0,64) con lo que este es apenas perceptible.

A la hora de interpretar este resultado, podemos decir que en el momento de preparar esta parte de la intervención y debido a razones organizativas, fue la destreza que menos se pudo trabajar realmente con el enfoque propuesto. Esta destreza hubo que trabajarla con todos los estudiantes al mismo tiempo de una manera pre-programada, aun cuando la forma de trabajar con los aprendices seguía siendo en sus grupos de trabajo, pero ellos no pudieron decidir en qué momento trabajarlo. Esta no utilización en su totalidad del enfoque propuesto puede habernos llevado al menor progreso experimentado.

En cuanto a la expresión oral, al analizar los resultados, hemos observado que la evolución que se experimenta es significativa. Al comienzo de la investigación la media se sitúa en 53,10 mientras que al final de la misma se coloca en 60,15 con una progresión de algo más de siete puntos (7,05). Estos resultados

pueden ser debidos a la intervención del enfoque de autonomía del aprendizaje ya que el hecho de tener que trabajar en grupos pequeños favorece que los estudiantes hablen en la lengua objeto con mayor seguridad. Así mismo, al estar en grupos pequeños los intercambios lingüísticos que se realizan son más naturales, los diálogos y conversaciones son más similares a los que realizan en la L1. Este hecho viene avalado por las investigaciones realizadas por Dam y Legenhausen (1996, 1999, 2003).

Por otro lado, observamos que la utilización de las diferentes plantillas, tanto de planificación como de evaluación, favorecen la reflexión sobre la expresión oral. Los estudiantes, al realizar sus reflexiones, tanto en el ámbito de grupo como individual, llegan a un nivel mayor de conciencia sobre el uso de la lengua objeto y la necesidad de utilizarla, con lo que terminan haciendo un mayor uso de ella.

En nuestra investigación se observa que las destrezas que experimentan una progresión significativa son, por un lado, las destrezas relacionadas con el medio escrito. Tanto en la comprensión como en la expresión escrita se da una diferencia significativa. También ocurre lo mismo con las destrezas referidas a la expresión, aparece una mejoría significativa en la expresión escrita y en la expresión oral. Además de la mejoría experimentada por los resultados globales de la competencia lingüística.

Podríamos concluir que esta mejoría se debe a la utilización del enfoque de autonomía en el estudio, pero al no contar con un grupo de control que utilizara un enfoque comunicativo más tradicional y que sirviera de contraste, no nos permite aseverar que las mejorías observadas hayan sido directamente influenciadas por la intervención realizada.

No obstante, y apoyándonos en las distintas investigaciones que se han realizado relativas a la competencia lingüística de los estudiantes utilizando un enfoque de autonomía del aprendizaje (Dam y Legenhausen, 1996, 1999, Legenhausen 2003) , podemos observar que el avance experimentado por el grupo en nuestra investigación es similar al de las investigaciones mencionadas. En estas últimas sí había un grupo de control que utilizaba un enfoque comunicativo tradicional. Por lo tanto, consideramos que es probable que el progreso observado se deba a la incidencia del enfoque de autonomía aplicado en la investigación.

9.2.2. Conclusiones relacionadas con la pregunta de investigación #2

La segunda pregunta de investigación nos la planteábamos alrededor del nivel de conciencia que el estudiante tiene sobre su propio aprendizaje, así como su implicación en el mismo. Para ello nos preguntábamos lo siguiente:

¿Son los aprendices participantes en la investigación conscientes de su propio avance e implicación personal en el aprendizaje, tras la intervención realizada bajo el enfoque planteado en el presente estudio?
--

Analizados los resultados en el capítulo anterior, a continuación intentaremos esbozar nuestras conclusiones respecto a la pregunta teniendo en cuenta los diversos aspectos que han intervenido en el mismo.

9.2.2.1. Ideas iniciales de los estudiantes respecto a sí mismos

De los datos recogidos y posteriormente analizados mediante el cuestionario del historial del estudiante, podemos concluir que los estudiantes que han tomado parte en la presente investigación no parten de una percepción personal muy elevada de sí mismos con relación a la lengua objeto. Estos datos confirman los obtenidos por Peacock (1999) en su investigación, en la que los sujetos al auto-valorar su capacidad lingüística en cuanto a conocimientos y habilidades, se auto-valoran bajo. Esto da posibles muestras de un cierto grado de falta de confianza en sí mismos.

Si contrastamos la auto-percepción y la importancia que los sujetos dan a las destrezas, cabe resaltar en primer lugar que todas ellas reciben una valoración que en sus medias logra casi la máxima puntuación. Así mismo, percibimos que son las destrezas referidas al medio escrito las que reciben una importancia algo menor. Esto puede ser debido a que se trate de las destrezas a las que mayor tiempo y trabajo se ha dedicado tradicionalmente en el sistema educativo, por lo que los estudiantes se sienten más seguros, tienen más confianza en sí mismos en dichas destrezas. Si observamos los resultados comentados en el punto anterior, podemos percatarnos que son precisamente estas destrezas las que consiguen mejores avances en la investigación, con diferencias significativas.

Por el contrario, merece resaltar las ideas y resultados logrados con relación a la expresión oral. En esta ocasión los estudiantes se auto-perciben de forma muy baja, aunque le dan gran importancia a esta destreza. Quizá por ello es por lo que consiguen realizar un avance que es significativo a lo largo del estudio realizado. Esto puede deberse al hecho de ser más consciente de su necesidad de practicar la lengua, que como observábamos en las reflexiones realizadas por ellos, aparece continuamente como un aspecto de mejora. Esta utilización de las reflexiones para la mejora en diferentes aspectos de la lengua corrobora los resultados obtenidos por Wenden (1987) en su trabajo.

Finalmente, podemos llegar a la conclusión de que el resto de las áreas que ellos consideran de mayor importancia son aquellas en las que se ven a sí mismos con mayor necesidad de trabajo. En estos casos también hemos podido constatar en nuestro estudio que son las áreas en las que la diferencia que se ha dado ha sido la más reducida, no siendo significativa.

9.2.2.2. La reflexión, la evaluación y la planificación

La reflexión, la evaluación y la planificación son elementos clave dentro de la auto-regulación. Los instrumentos que hemos utilizado para ello nos dan una visión de la conciencia y responsabilidad de los estudiantes ante su propio aprendizaje.

Con relación a las conclusiones que extraemos del trabajo realizado con los diarios, podemos afirmar que el tipo de reflexiones y comentarios expresados nos muestran que los estudiantes, al tomarse un momento para reflexionar, son capaces de reconocer dónde se encuentran y asumir lo que han podido hacer mejor o peor y responsabilizarse de ello. Observamos que esto tiene una incidencia positiva en el grado de concienciación de los sujetos, concienciación que se plasma en su participación activa en su proceso de aprendizaje. A través de las entradas analizadas percibimos que los estudiantes son capaces de reflexionar, planificar y evaluar en el ámbito individual y realizarlo a corto plazo.

A través del resto de las plantillas utilizadas observamos la evolución experimentada en los aprendices en varios de los aspectos de la auto-regulación, aunque de manera más somera que en el caso de los diarios. Por un lado el estudiante es más consciente de los beneficios propios, al realizar sus reflexiones individuales el aprendiz ve de forma positiva lo que le beneficia, lo que necesita y lo que va mejorando.

Así mismo, se observa una evolución en la mayor conciencia acerca de la incidencia de la acción del "otro" en uno mismo y viceversa. Esta evolución se da sobre todo en el caso de las reflexiones individuales. Esto puede deberse a la mayor libertad de los estudiantes de expresar lo que cada uno piensa o siente consigo mismo. Sin embargo, a la hora de expresarlo ante el grupo, la presión del grupo puede ser mayor y no se sienten capaces de realizar esas valoraciones delante del resto. Se observa que las reflexiones realizadas en grupo son mucho más superficiales y apenas se aprecia una evolución en el nivel de concienciación en el aprendizaje. Tampoco se aprecia evolución en el nivel de asunción de la responsabilidad del aprendizaje cuando las reflexiones se realizan en grupo.

A pesar de esto, con nuestra investigación ratificamos la influencia ejercida por el conocimiento metacognitivo en la auto-regulación del aprendizaje (planificación, monitorización y evaluación) de forma que el estudiante participa activamente en su propio proceso (Butler y Winner, 1995; Baker y Brown, 1984; Paris y Winnogard, 1990; Perkins y Salomon, 1989; Wenden, 1998). En nuestro trabajo percibimos que dicha influencia se realiza a través de la utilización de los diversos instrumentos para la reflexión (Jiménez Raya, 2002).

9.2.2.3. La auto-eficacia, las estrategias que fomentan la autonomía y sus dimensiones

Con relación a la concienciación y responsabilidad del propio proceso por parte del estudiante, las creencias del estudiante ejercen una gran influencia. En nuestra investigación hemos analizado la evolución de dichas creencias en lo

que se refiere a la auto-eficacia y el uso de determinadas estrategias que nos ayudan a reflexionar sobre el grado de concienciación y responsabilidad.

La auto-eficacia

Al hablar de la evolución experimentada con relación a la auto-eficacia, en los datos analizados anteriormente observábamos que varios de los valores agrupados en ella, y comparándolos al comienzo y al final de la investigación, aparece una reducida diferencia, que no es significativa. Esto puede ser entendido como la evolución experimentada hacia una mayor concienciación en cuanto a la dificultad que la asignatura entraña, tanto a la hora de aprobar la asignatura como a la hora de escribir correctamente.

Por otro lado, los participantes parecen algo más conscientes de saber encontrar el modo efectivo de aprender comparando el inicio y el final de la investigación, aunque el cambio no es significativo. Esta tendencia que se vislumbra puede radicar en la experimentación realizada a lo largo de la intervención. Los estudiantes saben qué es lo que pueden hacer, cómo hacerlo, para qué... todo esto apoyado de las reflexiones que han ido haciendo les ayuda en su mejoría, por lo que se declaran más confiados en saber encontrar las formas, pero no parecen confiar tanto en los resultados que vayan a lograr.

Nuestra investigación, al contrario que la realizada por Cotterall (1999)(Cotterall, 1999), muestra una mayor consonancia entre los resultados de las variables agrupadas dentro de la auto-eficacia. Además, nuestra investigación muestra la evolución entre los dos momentos del estudio, mientras que el estudio realizado por Cotterall se refiere únicamente a un momento puntual.

Siguiendo con la auto-eficacia, observamos que al analizar la evolución de la intensidad de los distintos aspectos que la conforman, las medias bajan en todos los casos, aun cuando las diferencias no son significativas. Esta tendencia nos puede estar diciendo que los sujetos de la investigación se muestran más conscientes de las dificultades que el proceso entraña en sí, llevándoles a una menor confianza en sí mismos, como ocurre en la investigación realizada por Zhoulin (2007). Este hecho en sí mismo puede interpretarse como positivo puesto que con ello nuestros estudiantes pueden estar siendo más conscientes de la necesidad de trabajar con sus compañeros y no por sí solos. Son más conscientes de que aprenden con el grupo, consigo mismos y con lo que el profesor pueda hacer para orientar y facilitar su aprendizaje. En estos casos observamos que los cambios que se han experimentado son significativos.

En este punto, cabe reseñar que los aprendices también se asignan a ellos mismos parte del éxito en el aprendizaje. El estudiante es más consciente de que su parte de trabajo personal y responsabilidad en el aprendizaje redundan en el éxito que podrá lograr. Se ve una tendencia aunque el cambio no es significativo.

Teniendo en cuenta todos los aspectos comentados hasta el momento de forma general, se puede decir que la conciencia en sí no ha cambiado significativamente en el periodo de tiempo que ha durado la intervención

realizada. Una de las causas puede ser la extensión de tiempo de la intervención misma, quizás hace falta más tiempo para que se vea un cambio significativo en las distintas áreas planteadas. Sí podemos decir que se observa una tendencia, pero no lo suficientemente marcada. Tal y como afirma Kern (1995) las creencias, y en nuestro caso el grado de concienciación, de los estudiantes cambian muy poco en un semestre.

Estrategias y tácticas que fomentan la autonomía

Al analizar las estrategias hemos podido apreciar que la mayoría de las diferencias no eran significativas. Esto puede ser debido a que el punto de partida, las medias del pre-test, ya pueden ser consideradas como altas y aunque hay poco espacio para mejorarlas y en su mayoría se mejoran, no lo suficiente. Esto puede ser debido a que la intervención no ha sido lo suficientemente larga en el tiempo como para ver toda la incidencia.

Si comparamos nuestra investigación con la realizada por Cotterall (1999) observamos que en nuestro caso en todas las estrategias la mayoría de los estudiantes dicen saber adoptarlas, mientras que en su caso esto ocurría con seis de las ocho estrategias. Sin embargo, corroboramos que en el caso de la estrategia relativa a la propia medición del propio progreso también en nuestra investigación es la que resulta más limitada en el conocimiento por parte de los estudiantes.

El avance, aunque no significativo, en la mayoría de las estrategias es positivo, ya que estas estrategias representan un importante conocimiento y actitud para los estudiantes que desean asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje (Cotterall, 1999).

Con relación a las tácticas utilizadas, los resultados obtenidos pueden corroborar lo que se ha dicho anteriormente en cuanto a que los estudiantes son más conscientes de la necesidad del otro, del trabajo en grupo, y de que lo que uno hace influye en el trabajo del resto. No es suficiente con lo que el individuo hace él solo. El único cambio significativo hace referencia a los "otros" como los que me pueden enseñar las mejores formas de aprender una lengua. Cambio destacable de la influencia del otro en positivo.

Por el contrario, nos encontramos con un resultado que, a priori, nos puede parecer contrario a lo que nuestra investigación pretende. El hecho de reconocer al profesor como recurso para avanzar en el aprendizaje puede ser interpretado como contrario a la investigación. Sin embargo puede interpretarse como algo positivo y favorable a lo que la misma persigue, ya que el estudiante percibe al profesor como facilitador en su proceso de aprendizaje, quien le ayuda a reflexionar, y avanzar en el mismo. Esto mismo aparece sustentado por otras investigaciones (Cotterall, 1995, 1999; Wenden 1987).

Dimensiones de las estrategias

Las estrategias analizadas hasta el momento, también sus distintas dimensiones arrojan información sobre el grado de conciencia y de aceptación de la responsabilidad en su propio aprendizaje por parte de los estudiantes.

Como se recordará, en cada una de las ocho estrategias se plantearon cuatro dimensiones diferentes, una referida al conocimiento de la estrategia; otra referida a la confianza en su conocimiento; la tercera dimensión se refiere al deseo de adoptar una estrategia que no se conoce; y finalmente la cuarta dimensión hace referencia a la aceptación de la responsabilidad que se desprende de una estrategia.

En el caso de nuestra investigación, y tal y como se afirmaba en el capítulo 8 (Trabajo de campo), las dos primeras dimensiones (conocimiento y confianza) recogen datos más bajos que las referentes al deseo de adoptar la estrategia y a la aceptación de la responsabilidad. Esto ocurre tanto al principio de la investigación como al final de la misma. Nuestra interpretación a este hecho es que el aprendiz puede sentir deseo de afianzar aquello que cree saber, pero no se encuentra del todo seguro de ello.

Las estrategias, como ya observábamos en el capítulo 8 (Trabajo de campo), no muestran claramente una evolución ya que no llegan a darse unas diferencias significativas en la mayoría de los casos. Sin embargo, sí aparecen las medias altas desde el comienzo de la investigación y a lo largo de ella. Por lo tanto, en términos generales podemos concluir que se observa una leve tendencia en nuestros sujetos, y utilizando la terminología utilizada en el estudio al hablar de las dimensiones, de que "están deseosos de adoptar las estrategias" y "quieren aceptar su responsabilidad" con respecto a ellas, queriendo ser más conscientes y responsables de su aprendizaje.

Por otro lado, las dimensiones relativas al conocimiento y a la confianza en adquirirlo quedan por debajo de las anteriores, confirmando los resultados obtenidos por Cotterall (1999) en su investigación.

Para finalizar con las conclusiones referentes a esta segunda pregunta de investigación podemos comentar que, tras la intervención realizada, observamos que se da una leve tendencia hacia una mayor aceptación de la responsabilidad del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes, aun cuando no resulta ser significativa. Así mismo, hemos apreciado un cambio en la percepción que los estudiantes tiene sobre la aceptación de la ayuda del otro. El aprendiz, tras la intervención, es algo más consciente de la necesidad que tiene de la ayuda del "otro", sea un compañero o sea el profesor. De la misma manera que es más consciente de que él también puede ayudar y ser un "otro" para sus compañeros.

Sin embargo, hemos percibido que determinadas estrategias no han progresado todo lo que cabía esperar en un principio. Analizados los datos, interpretamos que esto es debido a que en algunos casos, como puede ser la estrategia

referente a “pedir ayuda cuando la necesito”, se trata de una estrategia bastante interiorizada por los aprendices, están más habituados a realizarlo por sus experiencias anteriores como aprendices de otras lenguas, por lo que parecen ser conscientes de la posibilidad de transferir estrategias aprendidas al estudiar otras lenguas, tal y como lo defienden algunos estudios (O’Malley y Chamot, 1990). Además, al tratarse de un grupo de estudiantes jóvenes-adultos, determinadas actitudes y creencias relativas a estrategias pueden estar más arraigadas en ellos, y para poder observar algún tipo de evolución el periodo de intervención necesita ser más largo que el realizado en nuestra investigación.

Igualmente, ciertas estrategias quedan por debajo de lo esperado al ser los estudiantes más conscientes, al finalizar la investigación, de las dificultades que entrañan además de ser más conscientes de su importancia y relevancia.

Finalmente, merece la pena reseñar el avance significativo experimentado en la estrategia relativa a “identificar los puntos fuertes y débiles como aprendiz de lenguas”, en su dimensión de aceptación de la responsabilidad. Como hemos visto en diferentes investigaciones (por ejemplo, Cotterall, 1995, 1999; Horwitz, 1987; Wenden, 1987, 1998; Riley, 1989) ésta es una de las estrategias necesarias en la promoción de la autonomía del aprendizaje, de forma que luego el estudiante pueda llegar a marcarse sus objetivos de aprendizaje. Así mismo, el deseo de adquirir la responsabilidad de dicha estrategia representa la existencia de un conocimiento y de una actitud imprescindibles en los estudiantes deseosos de aceptar la responsabilidad de diferentes aspectos de su propio aprendizaje.

Con relación a la percepción de éxito o fracaso en el aprendizaje Dickinson (1995) lo atribuye a los propios esfuerzos y estrategias y no a otros factores fuera del control del estudiante, siendo un elemento característico de la autonomía del aprendizaje. Por otro lado, Schunk (1994) argumenta que los estudiantes que atribuyen el éxito al esfuerzo y uso efectivo de las estrategias deberían experimentar una mayor auto-eficacia y seguir motivados para trabajar de forma productiva. Zhoulín (2007) añade que las atribuciones de los estudiantes para el éxito en el aprendizaje puede contribuir a su deseo de adoptar determinadas iniciativas y mayor responsabilidad en su aprendizaje. Esto implicaría que el profesor estaría en una mejor posición dar más poder a sus estudiantes y mayor autonomía.

Los leves avances experimentados en cuanto a la concienciación del aprendiz, aparecen así mismo unidos a algunos de los resultados obtenidos con relación a la primera pregunta de investigación, la conciencia lingüística. En dicha pregunta observábamos que la destreza que mayor avance experimentaba era la referida a la comprensión escrita. Una vez analizada la incidencia del trabajo realizado en la concienciación del aprendiz, podemos corroborar los resultados obtenidos en otras investigaciones (Brown, Armbruster y Baker, 1986; Schommer, 1990; Schommer, Crouse y Rodees, 1992) por los que el trabajo realizado sobre el conocimiento metacognitivo facilita la comprensión de textos escritos, mejora los resultados de aprendizaje (Dickinson, 1995; Zimmerman,

1989; Zimmerman y Bandura, 1994) y mejora el ratio de progreso en el aprendizaje (Victori y Lockhart, 1995). De esta forma podemos concluir que el trabajo de concienciación y asunción de responsabilidad del propio proceso de aprendizaje realizado a lo largo de la investigación, ha redundado positivamente en el progreso experimentado en la capacidad lingüística de los estudiantes.

9.2.3. Conclusiones relacionadas con la pregunta de investigación #3

La tercera pregunta planteada en esta investigación, se definió en torno a uno de los grandes planos identificados en ella. En este caso se trataba del plano relacionado con las creencias que el estudiante tiene sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Así, se formulo la siguiente pregunta de investigación:

¿Evolucionan las creencias de los aprendices de la investigación a lo largo del periodo de intervención realizado bajo el enfoque de autonomía del aprendizaje?

En el capítulo anterior analizábamos los distintos datos recogidos con relación a esta pregunta. Seguidamente, nos proponemos especificar las conclusiones a las que llegamos desde nuestra investigación y teniendo en cuenta diferentes aspectos relacionados con las creencias y el enfoque de autonomía del aprendizaje.

9.2.3.1. Punto de partida de los estudiantes en cuanto a la realización de determinadas actividades de aprendizaje de lenguas

Como quedaba recogido al realizar al análisis de los datos (capítulo 8, Trabajo de campo), los estudiantes participantes de nuestra investigación parten de unas ideas sobre el tipo de trabajos o actividades orientadas al aprendizaje de segundas lenguas. En ellas se observaba que la mayoría se inclinaba por su realización dentro del aula, con excepciones relativas a áreas como el vocabulario, y también se apreciaba una tendencia al trabajo en grupo más que al individual. Con relación a este último, se apuntaba sobre todo a actividades relacionadas a la expresión escrita.

En consecuencia, podemos entender que a lo largo de la investigación los estudiantes no han tenido ningún tipo de problema al tener que realizar la mayor parte del trabajo realizado dentro del aula, en grupo. Lo que sí hemos podido observar es la evolución experimentada en cuanto a su concepción de lo que representa el trabajo en grupo, lo que el estudiante puede realizar y aprender del resto que no lo haría trabajando individualmente.

Por otro lado, las ideas iniciales mayoritariamente favorables al trabajo en el aula contrastan con diversas investigaciones. Una de ellas es la realizada por

Dam y Legenhausen (1996, 1999) en la que veíamos el gran efecto que ejercía en los estudiantes el hecho de ser consciente de la lengua objeto en el entorno, más allá del aula. Así mismo, la investigación realizada por Yap (1998) ahonda en el aprendizaje de la lengua fuera del aula como un área de gran importancia en el ámbito de la autonomía del aprendizaje.

9.2.3.2. Creencias sobre el rol del profesor, el rol del feedback y de la naturaleza del aprendizaje de lenguas

Al analizar las creencias de los estudiantes nos hemos centrado en tres tipos de creencias, las referentes al rol del profesor, las relativas al rol del feedback y las relacionadas con la naturaleza del aprendizaje de lenguas. Esto se ha hecho así porque se ha determinado que, siguiendo a Cotterall (1999), son las áreas dentro de las creencias que más influyen a la hora de utilizar el enfoque de autonomía del aprendizaje y poder ver su incidencia.

Rol del profesor

Con relación al rol del profesor, en nuestra investigación se da una diferencia significativa con relación a la perspectiva que el estudiante tiene con relación a su papel. Tras la intervención se percibe al profesor como alguien que ayuda al estudiante, le facilita su trabajo, le orienta y le dirige.

En las distintas funciones asignadas al profesor aparece como una tendencia a compartir la responsabilidad del proceso entre el aprendiz y el profesor. Algunos de los aspectos que experimentan cambios significativos son característicos de una enseñanza basada en un enfoque de autonomía del aprendizaje. En algunos aspectos, se aprecia que se da una evolución, pero que las medias son inferiores en el post-test. La gran mayoría de estos casos son ámbitos en los que el profesor tendría una responsabilidad prominente en un enfoque más tradicional, mientras que en nuestro caso, observamos que los estudiantes se han percatado de que es más cosa suya, y no tanto del profesor (ítems 4, 6, 7 en tabla 8.55, por ejemplo), contrario a lo visto por Victori (1993) en cuyo caso otorgan bastante responsabilidad al profesor que se ha de dedicar a corregir errores, enseñar e incentivar.

En nuestra investigación, el cambio mencionado nos permite percibir un pequeño cambio positivo en las creencias de los sujetos tras la intervención. Además, también se observa que los estudiantes siguen apreciando la necesidad de que el profesor sea un experto en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Cotterall, 1999), contrastando con la investigación de Chan, Spratt y Humphreys (2002) en la que se argumenta que los estudiantes universitarios de Hong Kong en su estudio prefieren que sea el profesor el que tome la responsabilidad para la mayoría de las actividades de aprendizaje, manteniendo una perspectiva de profesor que ejerce unas funciones autoritativas conducentes a un aprendizaje efectivo. Esta perspectiva concuerda con la redefinición del papel del profesor en un contexto de autonomía de aprendizaje (Voller, 1997).

Sin embargo, algunos ámbitos muestran un ligero movimiento en las medias. Este movimiento se da en la dirección contraria a la que podría ser esperada, siendo en algún caso un cambio significativo. Por ejemplo, los estudiantes piensan que el profesor ha de hacer exámenes con regularidad, este ámbito que aparece como significativo, junto con el de que sea el profesor el que me diga lo que he de hacer (no significativo), parece que pueden haber cambiado tras la intervención por diversas razones. En primer lugar puede ser debido al hecho de que los estudiantes están más acostumbrados a utilizar metodologías más dirigistas, en las que es el profesor el que controla los diversos elementos y el que decide en todo momento. En segundo lugar, pero en un mismo nivel, los estudiantes a lo largo de la intervención han tenido que ir tomando sus decisiones, esto les ha hecho ser más conscientes del grado de implicación que ello requiere por su parte, con lo que le resulta más fácil que sea otra persona la que lo haga por él mismo. Es un pequeño intento de abdicación de sus responsabilidades dentro de su propio proceso.

Rol del feedback

En cuanto a las creencias sobre el feedback observamos dos ámbitos principalmente. Por un lado contamos con quién es el que mejor sabe cómo se va aprendiendo la medición del progreso en el aprendizaje, y por otro con el feedback más efectivo a la hora de aprender, por parte de quién viene dado. Este aspecto se podría unir con dos de las estrategias comentadas en la pregunta de investigación #2: la medición del progreso en el aprendizaje y la corrección de los propios trabajos.

Con relación a quién sabe cómo aprende uno mismo se observa una tendencia positiva. Tanto al comienzo como al final de la investigación los estudiantes se posicionan a sí mismos como responsables de este ámbito, de ser ellos los que mejor saben hacerlo. En ambos supuestos las medias se reducen, pero más levemente en el caso de ser los propios estudiantes los que mejor saben cómo aprenden. El leve descenso en la media, en este caso, puede ser debido a que sus convicciones iniciales son puestas en entre dicho a lo largo del proceso. Su seguridad anterior ya no es tal, y aun cuando cambia en aspectos que son acordes con el enfoque, de primeras cambian otras creencias también, que en un proceso más largo irían recuperándose.

Respecto al mejor feedback se aprecia una tendencia a fiarse más de uno mismo y del resto de los compañeros. Al comienzo aparece demasiado apoyo en el profesor, que aun cuando luego se sigue dando, y no es contraproducente que así sea, se observa como claramente positivo el hecho de que nuestros sujetos hayan dado mayor fiabilidad y utilidad a su propio feedback. Se aprecia una tendencia al cambio tras la intervención.

Finalmente, con relación al feedback cabe reseñar que es el aspecto situado con la media más baja con relación a los distintos factores que desempeñan un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito, experimentando una bajada respecto al comienzo de la investigación. Esto no tiene porque querer decir que los estudiantes pierdan su credibilidad en el feedback, sino que puede

ser que a lo largo de la investigación los sujetos van siendo más conscientes de la presencia de otros elementos importantes. Además la media obtenida al comienzo no daba mucho margen de mejora.

Estos resultados pueden ser afianzados por lo observado por otras investigaciones que muestran como una diferencia importante entre aprendices más o menos efectivos la capacidad que tienen estos para auto-corregirse (Hosenfeld, 1977; Vann y Abraham, 1990). Así mismo, la evaluación es considerada igualmente importante para un aprendizaje efectivo. Dam (1995) afirma que la habilidad de los estudiantes para evaluar su propio progreso es la pieza clave en su proceso de aprendizaje.

Creencias sobre la naturaleza del aprendizaje de lenguas

En la naturaleza del aprendizaje de lenguas observamos que nuestros datos confirman los resultados obtenidos por Cotterall (1999) en su investigación. Además, hemos de tener en cuenta que en nuestra investigación, aunque las diferencias no son significativas, sí se aprecia que se mantiene la tendencia en casi todos los ámbitos desde el comienzo de la investigación.

De esta forma, apreciamos que la mayoría de nuestros sujetos están de acuerdo con los tres aspectos contrapuestos entre sí (cometer fallos es una parte natural del aprendizaje de lenguas; el aprendizaje de lenguas lleva mucho tiempo; personas distintas aprenden idiomas de maneras distintas). Este conocimiento, considerado como uno de los componentes esenciales a la autonomía, representa lo que Wenden (1991) denomina "conocimiento de la tarea", es decir que el aprendiz entiende la naturaleza del trabajo en el que está implicado.

Por otro lado, el hecho de que crean necesario el conocimiento de las reglas para poder comunicarse puede venir dado por las creencias arraigadas en este aspecto tradicionalmente. También puede tratarse de una concepción errónea que el aprendiz lleva consigo al aula con relación a las habilidades y conocimientos necesarios para tener éxito en el aprendizaje (Mantle-Bromley, 1995).

Finalmente, en cuanto a las oportunidades de aprendizaje se aprecia una mayor tendencia a ser uno mismo el que las busque. Esto es positivo para el enfoque ya que se responsabilizan los estudiantes de su propio aprendizaje. La posibilidad de que sea el profesor el que busque las oportunidades de aprendizaje obtiene la media más baja de las tres posibilidades, apareciendo una media aún inferior al finalizar la investigación. Esto puede interpretarse como efecto de la intervención realizada. Tras ella, parece que la influencia del profesor en todos los ámbitos no es tan alta como en la enseñanza tradicional. Sin embargo, aunque siga dándose, aparecen otros elementos que ejercen una mayor incidencia que en la enseñanza tradicional como son la influencia del resto de los compañeros y de uno mismo.

A modo de resumen, podemos afirmar que las creencias de los sujetos de nuestra investigación se ven modificadas ligeramente, aunque no significativamente. Se aprecia una tendencia que se puede entender como de incidencia positiva tras la intervención. Este hecho se debe a diversas razones. Por un lado la extensión de la intervención que tiene una duración de un cuatrimestre. Como veíamos en la pregunta anterior corroborado por otras investigaciones, las creencias no pueden ser modificadas en tan breve espacio de tiempo, y menos cuando están bien arraigadas. Este puede ser el caso de nuestros estudiantes, ya que hablamos de jóvenes-adultos, con ideas y creencias más arraigadas y más difíciles de modificar (Kern, 1995).

A través del estudio que hemos descrito hemos podido confirmar diferentes resultados obtenidos en otras investigaciones. Resultados relacionados, por un lado, con el avance de la competencia lingüística mediante un enfoque basado en la autonomía del aprendizaje, observando tendencias similares a los de otras investigaciones (Dam y Legenhausen, 1996, 1999; Legenhausen, 2003). Hemos visto la perspectiva y avance de un grupo de estudiantes adultos, que contrasta con las investigaciones realizadas en adquisición de competencia lingüística bajo un enfoque de autonomía ya que en su mayoría se han realizado en contextos de educación primaria y secundaria.

En estas tendencias hemos observado la influencia experimentada por elementos como las diferentes creencias del aprendiz con relación al rol del profesor, el rol del feedback o la naturaleza del aprendizaje de lenguas. Estos mismos elementos han experimentado ligeros cambios que nos hablan de tendencias en línea con diversas investigaciones ya mencionadas (Cotterall, 1999; Mantle-Bromley, 1995; Wenden, 1991; Zhoulin, 2007).

Así mismo, hemos podido constatar el influjo del conocimiento metacognitivo en la auto-regulación del aprendizaje por medio de diferentes instrumentos dirigidos a potenciar el uso de la reflexión sobre la lengua, haciendo que la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje sea más activa, que sean más conscientes y responsables de su propio aprendizaje, corroborando los resultados de otras investigaciones (por ejemplo, Zimmerman y Bandura, 1994; Dickinson, 1995; Cotterall, 1999; Wenden 1998; Jiménez Raya, 2002) y subrayando la incidencia positiva de dichos factores en el progreso experimentado en la competencia lingüística de los estudiantes.

9.3. Limitaciones de la presente investigación

Finalizado el análisis de datos y las implicaciones derivadas de los mismos, nos centramos en analizar distintas limitaciones detectadas a lo largo de nuestro estudio.

En primer lugar debemos reseñar la falta de incorporación a la presente investigación de un grupo de control. La falta de dicho grupo se debió a razones organizativas institucionales a la hora de realizar la recogida de datos, ya que en el diseño inicial de la investigación estaba prevista su existencia.

Razones externas a la investigación obligaron a tener que prescindir de su existencia.

Por otro lado a lo largo del estudio hemos percibido que la duración de la intervención en sí ha resultado demasiado corta. Vistos los resultados obtenidos y las tendencias recogidas tras la intervención, se puede deducir que ante una intervención más larga los resultados hubieran sido más significativos. Además, utilizando como referencia otras investigaciones en el campo de la autonomía del aprendizaje (por ejemplo Dam y Legenhausen, 1996; Zhoulin, 2007), se observa que puede ser conveniente realizar investigaciones con tratamientos más largos. Con relación a este aspecto, cabe mencionar que en nuestro estudio las limitaciones institucionales y organizativas nos han impedido poder realizarla.

En este estudio hemos trabajado con estudiantes adultos. Esto en sí mismo no parece ser una limitación, pero sí puede ser interpretada como tal a la hora de ver la incidencia de la intervención realizada en las creencias. Los estudiantes ya llegan a la investigación con una serie de creencias afincadas en ellos que necesitan más tiempo del que nosotros contábamos para ver de manera significativa ese cambio requerido. Además, el hecho de haber adquirido otras lenguas, y teniendo en cuenta la especificidad de cada lengua, ha podido llevarles a asumir determinadas creencias que no necesariamente tienen por qué ser iguales en el caso que nos ocupa.

Igualmente, el hecho de tener que mezclar estudiantes de dos cursos para la investigación conlleva sus limitaciones ya que por un lado los aprendices de primero se encuentran ante una situación totalmente nueva en todos los aspectos, mientras que los de segundo ya tienen experiencias anteriores y una serie de expectativas con respecto a la asignatura que vienen del curso anterior que ya han tenido la asignatura e incluso a la misma profesora utilizando un distinto enfoque. Esto genera reacciones diferentes entre los estudiantes de los distintos cursos entre sí por un lado, pero también se generan reacciones encontradas entre los estudiantes ya conocidos y el profesor.

A la hora de llevar adelante la investigación se decidió con determinados instrumentos realizar una recogida de datos para pre-test y para post-test. En el caso del historial se determinó que únicamente se recogería dicha información al comienzo del estudio, pero posteriormente y una vez terminada la intervención, se percibió que determinados datos podían haber cambiado a consecuencia de la misma, con lo que hubiera sido conveniente recoger esos datos.

9.4. Líneas futuras de investigación

A la hora de seguir ahondando en el campo de la autonomía del aprendizaje, nuestra investigación deja entrever la necesidad de realizar más investigaciones que demuestren realmente la incidencia de la autonomía en la competencia lingüística. Como ya apunta Benson (2001:189), se trata de una carencia evidente:

“(...) the contribution of practices associated with autonomy to language proficiency has become a critical issue for two reasons. Firstly, researchers are increasingly beginning to understand that there is an intimate relationship between autonomy and effective learning. To date, however, this relationship has largely been explored at the level of theory, and lacks substantial empirical support. Secondly, world-wide concern with accountability in education is increasingly obliging teachers to demonstrate the effectiveness of their practices in terms of proficiency gains” (Benson, 2001:189).

Por todo esto, se cree que es muy necesaria la realización de estudios empíricos que incidan en la relación entre el desarrollo de la autonomía y la adquisición de competencia lingüística. Además, habría que profundizar en la incidencia de la autonomía frente a un enfoque comunicativo “tradicional”, que como en este caso se realizara con aprendices adultos y a lo largo de un periodo superior a un año.

Igualmente, sería interesante realizar una réplica de nuestra investigación con una muestra más amplia de forma que se puedan confirmar o contrastar los resultados obtenidos en este estudio.

Además, la mayoría de los estudios realizados hasta el momento uniendo autonomía y competencia lingüística, se han realizado con sujetos en el ámbito escolar. En nuestra investigación hemos contado con sujetos universitarios, considerados jóvenes-adultos, pero como se ha descrito anteriormente, el tiempo de la investigación no ha sido lo suficiente para realmente incidir en el cambio de creencias y concienciación. Esta puede ser una línea de trabajo futura, por la que, además de la competencia lingüística, se pueda incidir en las creencias a través de un estudio longitudinal con estudiantes adultos y poder contrarrestarlos con los resultados de investigaciones con estudiantes más jóvenes.

Esta línea se considera muy interesante debido al gran interés en el trabajo de la autonomía suscitado en la educación terciaria con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Este trabajo redundaría en la adquisición de lenguas, pero también en otras materias al ser un enfoque válido en todas ellas.

Así mismo, la línea abierta en el campo de las creencias, la asunción de responsabilidad del aprendizaje por parte del estudiante y las estrategias a trabajar deberían seguir profundizándose. Una vez más, este estudio apunta unas tendencias que deberían ser contrastadas con un grupo de control y en un periodo de tiempo más largo, de manera que se pudieran corregir si fuera necesario, con la intervención del profesorado. En este caso, también habría lugar para el diseño de dichas intervenciones.

Igualmente, se podría profundizar en el tema relacionado con la influencia que tiene en las creencias del aprendiz el hecho de haber estudiado otras lenguas, así como en cómo incidir en el cambio de determinadas creencias tras

experiencias de aprendizaje previas y tratándose de estudiantes jóvenes-adultos.

Sin embargo, no sólo las creencias y la conciencia del aprendiz son importantes, las creencias y la conciencia del profesor son áreas en las que habría que profundizar (Llurda y Huguet, 2003) de forma que se pueda estudiar la incidencia que el profesor tiene en las creencias y conciencia del aprendiz.

Finalmente, podemos apuntar que la investigación que hemos realizado supone un punto de partida para futuros caminos, ahondando sobre todo en la relación autonomía – competencia lingüística. Sin embargo, no podemos olvidar que, tal y como ha quedado reflejado en este estudio, las creencias, la conciencia del estudiante, la responsabilidad del proceso de aprendizaje son todos ellos elementos que repercuten finalmente en esa competencia lingüística que se alcanza o no.

Referencias Bibliográficas

- Abraham, R. G., & Vann, R. J. (1987). Strategies of two language learners: A case study. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. (pp. 85-102). London: Prentice Hall.
- Aizega, J. M. (2007). El futuro espacio universitario europeo. Una visión desde Euskadi. In M. Bilbatua (Ed.), *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. (pp. 41-46). Arrasate-Mondragon: Mondragon Unibertsitateko Zerbitzu Editoriala.
- Allal, L., & Saada Robert, M. (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de Psychologie*, 60, 265-296.
- Allen, L. (1996). The evolution of a learner's beliefs about language learning. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 13, 67-80.
- Allwright, D. (1984). Why don't learners learn what teachers teach? - The interaction hypothesis. In D. Singleton & D. Little (Eds.), *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. (pp. 3-18). Dublin: IRAAL.
- Aoki, N., & Smith, R. C. (1999). Learner Autonomy in Cultural Context: The Case of Japan. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change* (pp. 19-26). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Arumí, M. (2006). *Incidència d'una acció pedagògica dirigida a l'autoregulació. Dos estudis de cas a l'aula d'iniciació a l'aprenentatge de la interpretació consecutiva*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (1969). Is there a discipline of educational psychology? *Psychology in the Schools*, 6, 232-244.
- Azurmendi, M. J., Larrañaga, N., & Apalategi, J. (2008). Bilingualism, identity and citizenship in the Basque Country. In M. Niño-Murica (Ed.), *Rothman, J.* (Vol. 37, pp. 35-62). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, M. Kamil, R. Barr & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- Balet, S. B. (1985). Testing some current assumptions. *English Language Teaching Journal*, 29(3), 178-182.
- Bandura, A. (1989). Regulation and Cognitive Processes. *Developmental Psychology*(25), 729-735.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Barcelos, A. M. (1995). *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras [The culture of learning a foreign language (English) of language students]*. Unpublished manuscript, Sao Paulo, Brazil.
- Barcelos, A. M. (2000). *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach*. Unpublished Unpublished doctoral dissertation., The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Barcelos, A. M. (2003). Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 171-199). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Barkhuizen, G. P. (1998). Discovering learners' perceptions of ESL classroom teaching/learning activities in a South African Context. *TESOL Quarterly*, 32(1), 85-108.
- Bellver Roses, V. (1997). *Una Propuesta para el Desarrollo de la Autonomía en el Aprendizaje de Segundas Lenguas: el Entrenamiento en Estrategias de Aprendizaje*. Unpublished Memoria para el Master de Profesores de Español /L.E., Universitat de Barcelona., Barcelona.
- Benson, P. (1996). Concepts of autonomy in language learning. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or & H. D. Pierson (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (pp. 27-34). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Benson, P. (1997). The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 18-34). Harlow, Essex: Longman.
- Benson, P. (Ed.). (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Benson, P., & Lor, W. (1998). *Making Sense of Autonomous Language Learning: Conceptions of Learning and Readiness for Autonomy*. (Vol. English Centre Monograph, No.2.). Hong Kong: University of Hong Kong.
- Benson, P., & Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System*, 27, 459-472.
- Benson, P., & Voller, P. (Eds.). (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow, Essex: Longman.
- Bergen 2005. *El Espacio Europeo de Educación Superior - Alcanzando las metas*. (2005, Bergen, 19-20 de Mayo de 2005.). Retrieved 16 junio, 2008, from <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/national-language-Spanish.htm>
- Berlin 2003. *"Educación Superior Europea"*. (2003, Berlin, 19 de setiembre de 2003.). Retrieved 16 junio, 2008, from <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/national-language-Spanish.htm>

- Bobb Wolff, L. (1994). *The Influence of Autonomy on the Process of Learning EFL at University Level*. Unpublished dirigida por el Dr. Pablo Domínguez González y el Dr. Javier Marrero Acosta., Universidad de La Laguna., Tenerife.
- Bobb Wolff, L. (2001). A Look at Learner Autonomy in the Classroom. In.
- Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1980). Understanding the language teacher. In R. Phillipson & e. al (Eds.), *Foreign / Second Language Pedagogy Research*. (pp. 213-233). Clevedon: Multilingual Matters.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 65-116). Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L., Armbruster, B., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (Ed.), *Reading Comprehension; From Research to Practice*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrera, R. A., & Campione, J. C. (1983). Learning, Remembering and Understanding. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 177-266). New York: Wiley & Sons.
- Brown, A. L., Campione, J. C., & Day, J. D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Leadership*, 10, 14-21.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(245-82).
- Cambridge First Certificate in English 3: Examination Papers*. (1997). Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, C. M., Shaw, V. M., Plageman, M. E., & Alle, T. A. (1993). Exploring Student Beliefs about Language Learning. In W. N. Hatfield (Ed.), *Visions and Realitu in Foreign Language Teaching* (pp. 29-41). Illinois: NTC Publishing Group.
- Campione, J. C., Brown, A. L., & Connell, M. L. (1989). Metacognition: on the Importance of Understanding What You are Doing. In R. Charles & et al. (Eds.), *The Teaching and Assessing of Mathematical Problem Solving* (Vol. 3, pp. 93-114). Virginia: Lawrence Erlbaum Associates-National Council of Teachers of Mathematics.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Zaragoza: Edelvives.

- Cenoz, J. (2006). Across the Assessment Gap: Challenges for Practice and Research. In R. Wilkinson, V. Zegers & C. Van Leeuwen (Eds.), *Bridging the Assessment Gap in English Medium Higher Education*. (pp. 281-291). Bochum: AKS - Verlag.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chamot, A. U., Küpper, L., & Impink-Hernandez, M. V. (1988). *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: Findings of the Longitudinal Study*. MacLean, VA: Interstate Research Associates.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1994). Language Learner and Learning Strategies. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 371-392). Londres: Academic Press.
- Chan, V., Spratt, M., & Humphreys, G. (2002). Autonomous language learning: Hong Kong tertiary students' attitudes and behaviours. *Evaluation and Research in Education*, 16(1), 1-16.
- Churchland, P. M. (1994). *Materia y Conciencia*. Madrid: Gedisa.
- Cohen, A. (1990). *Language Learning: Insights for Learners, Teachers and Researchers*. New York: Newbury / Harper Collins.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 3-17.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza.
- Comunicado de Londres. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. (2007, Londres, 18 de Mayo de 2007.). Retrieved 16 junio, 2008, from http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf
- Coob, P. (1998). Learning from distributed theories of Intelligence. *Mind, Culture and Activity: An International Journal*, 5(187-204).
- Coob, P., & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in the theory and practice. *Educational Researcher*, 28(2), 4-15.
- Coob, P., & Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent and scio-cultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*(31), 175-190.
- Corder, P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(2-3), 161-169.

- Cots, J. M. (2008). Knowledge about language in the mother tongue and foreign language curricula. In J. Cenoz & N. Horberger (Eds.), *Encyclopaedia of Language and Education: Knowledge about Language* (Vol. 6). New York - Berlin: Springer.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205.
- Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: What do learners believe about them? *System*, 27(4), 493-513.
- Council Conclusions on multilingualism*. (2008, 22 May 2008). Retrieved 30 junio, 2008, from http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/100549.pdf
- Cubero, R., & Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2: Psicología de la Educación Escolar* (pp. 137-155). Madrid: Alianza.
- Curtin, J. B. (1979). Attitudes to language learning: the adult student. *English Language Teaching Journal*, 33(3), 281-284.
- Dam, L. (1991). Developing awareness of learning in an autonomous language learning context. In R. Duda & P. Riley (Eds.), *Learning Styles* (pp. 189-197). Nancy: Press Universitaires de Nancy.
- Dam, L. (1994). How do we recognize an autonomous classroom? *Die Neueren Sprachen*, 93(5), 503-527.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Dam, L. (2000). Evaluating Autonomous Learning. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. (pp. 48-59). Harlow: Pearson Education Limited.
- Dam, L. (2001). *Learner Autonomy: New Insights* (Vol. 15): AILA.
- Dam, L., & Gabrielsen, G. (1988). Developing learner autonomy in a school context. A six-year experiment beginning in the learner's first year of English. In H. Holec (Ed.), *Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application*. (pp. 19-30). Strasbourg: Council of Europe.
- Dam, L., & Legenhausen, L. (1996). The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment - the first months of beginning English. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or & H. D. Pierson (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. (pp. 265-280). Hong Kong: HongKong University Press.

- Dam, L., & Legenhausen, L. (1999). Language acquisition in an autonomous learning environment: Learners' self-evaluations and external assessments compared. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. (pp. 89-100). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Declaración de Praga, 2001. Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. (2001, Praga, 19 de mayo del 2001.). Retrieved 16 junio, 2008, from <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/national-language-Spanish.htm>
- Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. (1998, La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998). Retrieved 16 junio, 2008, from <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/national-language-Spanish.htm>
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within*. (Report to UNESCO of the international commission on education.): UNESCO.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education and Introduction to the Philosophy of Human Motivation*. New York: Free Press (First published 1916).
- Dickinson, L. (1982). Self-directed learning. In D. J. Carver & L. Dickinson (Eds.), *Self-directed learning. Collected papers in self-directed learning in English language learning*. Edinburgh: Morray House (mimeo).
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. (pp. 33-56). Norwood, N.J.: Ablex.
- Doughty, C., & Williams, V. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & V. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. (pp. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. (1999, Bolonia, 19 de junio de 1999.). Retrieved 16 junio, 2008, from <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/national-language-Spanish.htm>
- Elbaum, B. E., Berg, C. A., & Dodd, D. H. (1993). Previous learning experience, strategy beliefs, and task definition in self-regulated foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 318-336.
- Ellis, G. (1999). Developing Children's Metacognitive Awareness. In C. Kennedy (Ed.), *Innovation and Best Practice*. (pp. 108-120). Harlow: Longman.

- Ellis, G. (2000). Is it worth it? Convincing Teachers of the Value of Developing Metacognitive Awareness in Children. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. (pp. 76-88). Harlow: Pearson Education Limited.
- Ellis, G., & Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English: a Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1999). *A metaphorical analysis of learner beliefs*. Paper presented at the 12th World Congress of Applied Linguistics (AILA 99), Tokyo, Japan.
- Ellis, R. (2001). The metaphorical constructions of second language learners. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*. (pp. 65-85). Singapore: Pearson.
- Enkvist, I. (1992). Conceptions of learning and study goals: First-semester students of Spanish at a Swedish university. *Newsletter 1992:3 from the Council of Studies of Higher Education*, Stockholm.
- Esch, E. M. (1997). Learner training for autonomous language learning. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. (pp. 164-175). Harlow, Essex: Longman.
- Escobar, C. (2000). *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*. Unpublished dirigida por la Dra. Luci Nussbaum., Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Etxebarria, F. (1999). *Bilingüismo y Educación en el País del Euskara*. Donostia: Erein.
- European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. (2000, June 2004). Retrieved 1 julio, 2008
- Feuerstein, R., Jensen, M., Hoffman, M. B., & Rand, J. (1985). Instrumental enrichment, an intervention program for structural cognitive modifiability: Theory and practice. In J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and Learning Skills. Relating Instruction to Research*. (Vol. 1). Hillsdale, (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's Oral Communication Skills*. (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Flavell, J. H. (1985). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fox, R. (2001). Helping your writers at the point of writing. *Language and Education*, *15*, 1-3.

- Frawley, W., & Lantolf, J. P. (1985). Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, 6, 19-44.
- Freeman, D. (1991). "Mistaken constructs": Re-examining the nature and assumptions of language teacher education. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics 1991* (pp. 25-39). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Gardner, R. (1988). The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, findings, and issues. *Language Learning*, 38(1), 101-126.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Gautier, B., & Vervisch, M. O. (2001). *Coaching Directivo para el Desarrollo Profesional de Personas y Equipos*. Madrid: Oyeron.
- Goullier, F. (2007). *Council of Europe Tools for Language Teaching: Common European Framework and Portfolios*.: Council of Europe / Didier.
- Green, J., & Oxford, R. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.
- Gremmo, M. J., & Riley, P. (1995). Autonomy, Self-direction and Self Access in Language Teaching and Learning: the History of an Idea. *System*, 23(2), 151-164.
- Grigoletto, M. (2000). Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. *Claritas*, 6, 37-47.
- Guerrero, M. C. M. (2005). *Inner Speech . Ls. Thinking words in a Second Language*. Nueva York: Springer.
- Hall, D., & Beggs, E. (1998). Defining Learner Autonomy. In W. A. Renandya & G. M. Jacobs (Eds.), *Learners and Language Learning*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A Dynamic model of Multilingualism: Perspectives of change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Holdsworth, P. (2004). EU policy on language learning and linguistic diversity as it relates to Content and Language Integrated Learning and Higher Education. In R. Wilkinson (Ed.), *Integrating Content and Language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht: Unibersitaire Pers Maastricht, Netherlands.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (1985). On autonomy: Some elementary concepts. In P. Riley (Ed.), *Discourse and Learning* (pp. 173-190). London: Longman.
- Holec, H. (1987). The learner as manager: Managing learning or managing to learn? In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. (pp. 145-156). London: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K. (1983). Beliefs about language learning inventory. Unpublished instrument.

- Horwitz, E. K. (1985). Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying Student Beliefs about Language Learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 119-129). Londres: Prentice Hall International.
- Horwitz, E. K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72(iii), 283-294.
- Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successful language learners. *System*, 5(2), 110-123.
- Hosenfeld, C. (1999). *Some beliefs of language learners are emergent phenomena*. Paper presented at the 12th World Congress of Applied Linguistics (AILA 1999), Tokyo, Japan.
- Informe sobre la aplicación del Plan de Acción "Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística"*. (2007, 15.11.2007). Retrieved 30 de junio, 2008, from http://ec.europa.ed/education/policies/lang/key/legislation_en.htm/com554_es.pdf
- Jacobs, G. M. (2004). A classroom investigation of the growth of metacognitive awareness in kindergarten children through the writing process. *Early Childhood Education Journal*, 32, 17-23.
- James, C. V., & Garret, P. (Eds.). (1992). *Language Awareness in the Classroom*. Harlow: Longman.
- Jiménez Raya, M. (1998). Training language learners to learn. In W. Gewehr (Ed.), *Aspects of Modern Teaching in Europe*. London: Routledge.
- Jiménez Raya, M. (2002). Diario y desarrollo de la metacognición. In M. Carretero, E. Hidalgo, N. McLaren & G. Porte (Eds.), *A Life in Words*. (pp. 339-351). Granada: Universidad de Granada.
- Jiménez Raya, M. (2003). Learning to learn from diverse learners. In M. Jiménez Raya & T. Lamb (Eds.), *Differentiation in the Modern Languages Classroom* (Vol. 7, pp. 195-209). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe - Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. Dublin: Authentik.
- Kagan, & Lang. (1978). *Psychology and education. an introduction*. New York: Harcourt, Brace & Jovnovich, Inc.
- Kalaja, P. (1995). Student Beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 191-204.
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Kelly, G. (1963). *A Theory of Personality*. New York: Norton.

- Kelly, R. (1996). Language counselling of learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or & H. D. Pierson (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71-92.
- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learning education. In D. Nunan (Ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*. (pp. 14-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohonen, V. (Ed.). (2000). *Experiential Learning in Foreign Language Education*. London: Longman.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven & London: Yale University Press.
- Kuntz, P. (1996). *Students of 'easy' languages: Their beliefs about language learning*.
- Lamb, T. (2005). *Listening to our learners' voices: pupils' constructions of language learning in an urban school.*, University of Nottingham.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., & Appel, G. (1994). Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Approaches to Second Language Research. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Legenhausen, L. (2003). Second language acquisition in an autonomous learning environment. In D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (Eds.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. (pp. 65-77). Dublin: Authentik.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leontiev, A. N. (1981a). *Problems of the Development of the Mind*. Mosú: Progress.
- Leontiev, A. N. (1981b). *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford: Pergamon Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

- Linder, P. (1982). Individualisation in our secondary school. In M. S. Geddes, G. (Ed.), *Individualisation*. Oxford: Modern English Publications LTD.
- Little, D. (1989). *Self-access systems for language learning*. Dublin: Authentik in association with CILT, London.
- Little, D. (1990). Autonomy in language learning: Some theoretical and practical considerations. In I. Gathercole (Ed.), *Autonomy in language learning: papers from a conference held in January 1990*. (pp. 7-15). London: CILT.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Little, D. (1996). Learner Autonomy: Some steps in the Evolution of Theory and Practice [ERIC].
- Little, D. (1997). Language awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness*, 6(2&3), 93-104.
- Little, D. (1999). Learner autonomy is more than a western cultural construct. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. (pp. 11-18). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Little, D. (2000). Strategies, counselling and cultural difference: Why we need an anthropological understanding of learner autonomy. In R. Ribé (Ed.), *Developing Learner Autonomy in Language Learning* (pp. 17-33). Barcelona: Unibersitat de Barcelona.
- Little, D. (2008). Knowledge about language and learner autonomy. In J. Cenoz & N. Horberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education: Knowledge about Language* (Vol. 6). New York - Berlin: Springer.
- Little, D., & Perclová, R. (2001). *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D., & Singleton, D. (1990). Cognitive style and learning approach. In R. Duda & P. Riley (Eds.), *Learning Styles*. (pp. 11-19). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Littlewood, W. T. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge Universtiy Press.
- Livingston, J. A. (1997). *Metacognition: An Overview*. Retrieved 20 septiembre 2007, from <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm>
- Llurda, E., & Huguet, A. (2003). Self-awareness in NNS EFL primay and secondary school teachers. *Language Awareness*, 12(3-4), 220-233.
- Long, M. (1983). Native speaker / non-native speaker conversation and the negotaition of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141.

- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. (pp. 377-393). Cambridge, MA: Newbury House.
- Long, M. (1988). Instructed interlanguage development. In L. Beebe (Ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. (pp. 115-141). New York: Newbury House.
- Long, M. (1991). Focus on Form: A design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M., & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19, 305-325.
- Luria, A. R. (1979). *The Making of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language learning*, 19(1), 37-61.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 79(3), 372-386.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (Vol. 2008)(2002). Council of Europe / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español.
- Martí, E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.
- Martí, F. (2007). Discurso de apertura del seminario. In M. Bilbatua (Ed.), *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. (pp. 21-26). Arrasate-Mondragón: Mondragón Unibertsitateko Zerbitzu Editoriala.
- Martinez, H. (2008). The subjective theories of student teachers: Implications for teacher education and research on learner autonomy. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities, and responses* (Vol. 1, pp. 103-124). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Mayor, J., Suengas, A., & González Marqués, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Miller, L., & Ginsberg, R. (1995). Folklinguistic theories of language learning. In B. F. Freed (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. (pp. 293-315). Amsterdam: John Benjamins.
- Monereo, C. (1995). Enseñar a Conciencia ¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Aula*(34), 74-80.

- Monereo, C. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Grao.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: MEC/Morata.
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N., & Smith, E. E. (1985). *The Teaching of Thinking*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-centred curriculum: a Study in the Classroom Community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1995). Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly*, 29(1), 133-158.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Nuthall, G. (1997). Understanding Student Thinking and Learning in the Classroom. In B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching*. (pp. 681-768). Dordrecht: Kluwer.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. (1999). Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 109-126.
- Oxford, R. (2003). Towards a more Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives* (pp. 75-91). Basingstoke: Palgrave.
- Oxford, R. (Ed.). (1996). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Manoa: U of Hawaii P.
- Oxford, R., & Burry-Stock, J. A. (1995). Assess the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System*, 23(1), 1-23.
- Oxford, R., Crookall, D., Cohen, A., Lavine, R., Nyikos, M., Sutter, W., et al. (1990). Strategy training for language learners: Six situational case studies and a training model. *Foreign Language Annals*, 22(3), 197-216.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instructions*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Park, G. (1994). *Beliefs and learning strategies: What can we do to help our students be more effective self-directed learners?* Unpublished manuscript, University of Texas at Austin, Austin, TX.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes: An investigation of the Psychological Activity of the Cerebral Cortex*. London: Oxford University Press.
- Peacock, M. (1999). Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 247-265.
- Pemberton, R., Toogood, S., Ho, S., & Lam, J. (2001). Approaches to advising for self-directed language learning. *Aila Review*.
- Pennycook, A. (1997). Cultural alternatives and autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 35-53). Harlow, Essex: Longman.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 16-25.
- Piaget, J. (1923). *The Language and Thought of the Child*. Cleveland: Meridian Books.
- Piaget, J. (1926). The Language and Thought of the child. In. London: Kegan Paul, Trench, Truber & Co.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1980). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1983). Piaget's Theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (4th ed., Vol. 1). New York: Wiley.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., & Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in second language learning*, 11, 63-90.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(167-200).
- Porter, P. (1986). How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. In R. R. Day (Ed.), *Talking to Learn*. (pp. 200-221). Rowley, MA: Newbury House.
- Prawat, R. S. (1996). Constructivisms, Modern and Postmodern. *Educational Psychologist*, 31, 215-225.
- Prawat, R. S. (1999a). Cognitive theory at the crossroads: Head fitting, head splitting or somewhere in between? *Human Development*, 42(22), 59-77.

- Prawat, R. S. (1999b). Social constructivism and the process-content distinction as viewed by Vygotsky and the Pragmatists. *Mind, Culture and Activity: An International Journal*, 6, 255-273.
- Pressley, M., Borkowski, J., & O'sullivan, J. T. (1984). Memory strategy instruction is made of this: Metamemory and durable strategy use. *Educational Psychologist*, 19, 94-107.
- Pressley, M., Borkowski, J., & Schneider, W. (1987). Cognitive Strategies: good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta & G. Whitehurst (Eds.), *Annals of Child Development*. (Vol. 5). Greenwich, CT: JAI press.
- Preston, D. (1991). Language teaching and learning: Folk linguistic perspectives. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University round table on language and linguistics 1991*. (pp. 583-603). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de Acción 2004-2006*. (2003, Bruselas, 24-07-2003). Retrieved 30 junio, 2008, from http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/report_en.html
- Räisänen, C., & Fortanet, I. (2008a). English for Specific Purposes after the Bologna reform - Introduction. In I. Fortanet & C. Räisänen (Eds.), *Toward a Harmonised European Higher Education: English as the Medium of Teaching and Learning*: John Benjamin Publisher.
- Räisänen, C., & Fortanet, I. (2008b). The state of ESP teaching and learning in Western European higher education after Bologna. In I. Fortanet & C. Räisänen (Eds.), *Toward a Harmonised European Higher Education: English as the Medium of Teaching and Learning*: John Benjamin Publ.
- Reid, D. K., & Hresko, W. P. (1982). Metacognition and Learning Disabilities. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2(1).
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. (2nd ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Riley, P. (1989). Learners' representations of language and language learning. *Melanges Pédagogiques, CRAPEL*, 65-72.
- Riley, P. (1994). Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In E. M. Esch (Ed.), *Self-Access and the Adult Language Learner*. (pp. 7-18). London: Centre for Information on Language Teaching.
- Riley, P. (1997a). 'Bats' and 'Balls': beliefs about talk and beliefs about language learning. *Melanges Pédagogiques, CRAPEL*, 23, 125-153.
- Riley, P. (1997b). The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. (pp. 114-131). New York: Longman.

- Roberts, L. P. (1992). Attitudes of entering university freshmen toward foreign language study: a descriptive analysis. *Modern Language Journal*, 76(3), 275-283.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. New York: Merrill.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Londres: Prentice Hall International.
- Rubin, J. (1998). *Techniques for Promoting Monitoring and Evaluating*.
- Sagasta, P. (2007). Desarrollo y experimentación de un nuevo proyecto educativo: el proyecto Mendeberry en la facultad de humanidades y ciencias de la educación en la universidad Mondragon. In M. Bilbatua (Ed.), *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. (pp. 123-136). Arrasate-Mondragon: Mondragon Unibertsitateko Zerbitzu Editoriala.
- Sakui, K., & Gaies, S. (1998). Investigating Japanese language learners' beliefs about language learning., *Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Applied Linguistics*. Seattle.
- Salomon, G. (1993). No Distribution without Individual's Cognition: a Dynamic Interactional View. In G. Salomon (Ed.), *Distributed Cognitions*. (pp. 111-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schommer, L. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, L., Crouse, M., & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84(435-43).
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schunk, D. L. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. L. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. (pp. 75-99). Ne Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seliger, H. W., & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Serrano, I. (Ed.). (1993). *Lengua Extranjera: Inglés Bachillerato II*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Shaw, J. (1998). *The effect of experiential language learning on epistemological beliefs: A case study of language learners in an MBA program*. Unpublished manuscript, Asian Institute of Technology, Bangkok, Thailand.
- Sinclair, B. (1999). More than an act of faith? Evaluating learner autonomy. In C. Kennedy (Ed.), *Innovation and Best Practice* (pp. 96-107). Harlow: Longman.
- Sinclair, B. (2000). Learner Autonomy: the Next Phase? In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. (pp. 4-14). Harlow: Pearson Education Limited.
- Sinclair, B., McGrath, I., & Lamb, T. (2000). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Skinner, B. F. (1938). *The Behaviour of organisms*. New York: Appleton.
- Solé, I., & Coll, C. (2006). Los Profesores y la Concepción Constructivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala (Eds.), *El Constructivismo en el Aula* (pp. 7-23). Barcelona: Graó.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Sturtridge, G. (1997). Teaching and learning in self-access centres: changing roles? In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 66-78). Harlow, Essex: Longman.
- Tarone, E., & Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Tort-Moloney, D. (1997). Teacher Autonomy: a Vygotskian Theoretical Framework. *CLCS Occasional Paper, Spring*(48), 1-54.
- Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*. (2005, 22.11.2005). Retrieved 30 junio, 2008, from http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/legislation_en.html/com596_es.pdf
- van Esch, K., Schalkwijk, E., Elsen, A., & Setz, W. (1999). Autonomous learning in Foreign Language Teacher Training. In P. Faber, W. Gewehr, M. Jiménez Raya & A. J. Peck (Eds.), *English Teacher Education in Europe. New Trends and Developments*. (pp. 15-31). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- van Esch, K., & St. John, O. (2003). *A Framework for Freedom. Learner Autonomy in Foreign Language Education* (Vol. 8). Frankfurt: Peter Lang.
- van Essen, A. (1997). Language Awareness and Knowledge about Language: An Overview. In L. van Lier & S. Corson (Eds.), *Knowledge about Language* (Vol. 6, pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum - Awareness, Autonomy & Authenticity*. London - New York: Longman.

- Vann, R. J., & Abraham, R. G. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24(2), 177-198.
- Victori, M. (1992). *Investigating the Metacognitive Knowledge of Students of English as Second Language*. Unpublished manuscript.
- Victori, M. (1993). Investigando el conocimiento metacognitivo de estudiantes: sus creencias sobre el aprendizaje de lenguas. In A. Bruton, T.-G. Sibón Macarro & R. M. Manchón Ruiz (Eds.), *Serie sobre Estrategias de Aprendizaje y uso del lenguaje 2*. Alcalá de Guadaíra: CEP.
- Victori, M. (1995). *EFL writing knowledge and strategies: an integrative study*. Unpublished Doctoral Dissertation. Directed by Anita Wenden and Carmen Muñoz., Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Victori, M., & Lockhart, C. (1995). Enhancing Metacognition in Self-directed Language Learning. *System*, 23, 223-234.
- Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning? In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. (pp. 98-113). London: Longman.
- Voller, P., Martyn, E., & Pickard, V. (1999). One-to-one counselling for autonomous learning in a self-access centre: final report on an action learning project. In D. Crabbe & S. Cotterall (Eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Goals and Effecting Change*. (pp. 111-126). Frankfurt: Peter Lang.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1979a). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 17, 3-35.
- Vygotsky, L. (1979b). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. New York: People's Institute.
- Weinert, F., & Kluwe, R. H. (Eds.). (1987). *Metacognition. Motivation and Understanding*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching: A Project of the American Educational Research Association*. Nueva York: MacMillan Publishing Company.
- Wenden, A. (1983). Literature review: the process of intervention. *Language Learning*, 33(1), 103-121.
- Wenden, A. (1986a). Helping language learners think about learning. *English Language Teaching Journal*, 40(1), 3-12.

- Wenden, A. (1986b). What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 7(2), 186-205.
- Wenden, A. (1987a). How to be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. (pp. 103-118). London: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1987b). An introduction to learner strategies: Conceptual background and utility. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 3-14). London: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Wenden, A. (1993). Learner Trainer in Context: A Knowledge-based Approach. *System*, 23, 183-194.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.
- Wenden, A. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System*, 27(4), 435-441.
- Wenden, A. (2001). Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning. New directions in research*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Wenden, A., & Rubin, J. (Eds.). (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall.
- Wertsch, J. V. (1979). The regulation of human action and the given-new organization of private speech. In G. Zivin (Ed.), *The Development of self-regulation through Private Speech*. (pp. 79-98). New York: Wiley & Sons.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 27(4), 443-457.
- Widdowson, H. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkinson, R. (2004). Introduction. In R. Wilkinson (Ed.), *Integrating Content and Language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht: Unibersitaire Pers Maastricht, Netherlands.
- Wong, B. Y. L. (1986). Metacognition and special education: A review of a view. *Journal of Special Education*, 20, 9-29.
- Wood, D. J., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problems Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27(4), 515-535.

- Yap, S. S. L. (1998). *Out-of-class use of English by secondary school students in a Hong Kong Anglo-Chinese school*. Unpublished MA Dissertation, University of Hong Kong., Hong Kong.
- Zabala, A. (1999). *Enfocament Globalitzador i Pensament Complex*. Barcelona: Graó.
- Zhoulin, R. (2007). Learner beliefs about self-regulation: addressing autonomy in the Chinese ELT context. In P. Benson (Ed.), *Learner Autonomy 8: Teacher and Learner Perspectives*. (pp. 61-83). Dublin: Authentik.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. L. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*. New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

ANEXO 1

Intervención, cuestionarios y plantillas para la recogida de datos.

- Planificación inicial para la intervención
- Cartas instrucciones para los estudiantes al comienzo y final de la aplicación
- Cuestionario sobre el historial del estudiante
- Cuestionario sobre las creencias del estudiante
- Plantilla para la planificación individual (Individual Work: Reflections and decisions)
- Plantilla para la planificación grupal (Group Work: Reflections and decisions)
- Diario del estudiante (Learner Diary)
- Plantilla para la evaluación individual (Student's Assessment)
- Plantilla para la evaluación grupal (Group Assessment)
- Test de competencia lingüística:
 - Comprensión escrita
 - Expresión escrita
 - Uso del inglés
 - Comprensión oral

Planificación inicial para la intervención

	Día	Plan / Acción	Otras acciones
1.	Septiembre 26	<i>Presentación programa</i>	Distribución test
2.	Septiembre 30	Reading test	1h15'
3.	Octubre 1	Writing test + some speaking tests	45'
4.	Octubre 3	CANCELLED	
5.	Octubre 7	Use of English test	1h15'
6.	Octubre 8	Listening test + some speaking tests	45'
7.	Octubre 10	Speaking tests	
8.	Octubre 14 x 2	Help with test: reading (1) Help with test: reading (2)	Beliefs and background questionnaire. Diaries presentation
9.	Octubre 15	Help with test: use of English (1)	
10.	Octubre 17		Away
11.	Octubre 21 x 2	Help with test: use of English (2) Help with test: listening (1)	
12.	Octubre 22	Help with test: listening (2)	
13.	Octubre 24		Away
14.	Octubre 28	Help with test: writing (1)	
15.	Octubre 29	Help with test: writing (2)	<i>Written portfolio</i>
16.	Octubre 31	Help with test: speaking (1)	<i>Oral portfolio</i>
17.	Noviembre 4	Help with test: speaking (2)	
18.	Noviembre 5	<i>Beginning of 1st working period</i>	Group formation.
19.	Noviembre 7	Units 1+2	
20.	Noviembre 11		
21.	Noviembre 12		
22.	Noviembre 14		
23.	Noviembre 18		
24.	Noviembre 19		
25.	Noviembre 21		
26.	Noviembre 25	<i>End of 1st working period</i>	Round up session
27.	Noviembre 26	<i>Beginning of 2nd working period</i>	
28.	Noviembre 28	Units 3+4	
29.	Diciembre 2		
30.	Diciembre 3		
31.	Diciembre 5		
32.	Diciembre 9		
33.	Diciembre 10		
34.	Diciembre 12		
35.	Diciembre 16	<i>End of 2nd working period</i>	Round up session
36.	Diciembre 17	<i>Beginning of 3rd working period</i>	
37.	Diciembre 19	Units 5+6	
38.	Enero 7		
39.	Enero 9		
40.	Enero 13		
41.	Enero 14		
42.	Enero 16		
43.	Enero 20		
44.	Enero 21	<i>End of 3rd working period</i>	Round up session
45.	Enero 23		Beliefs questionnaire.

Dear Student,

The questionnaire we would like you to complete is part of some research we are carrying out on students' attitudes to language learning, analysing them and seeing whether these attitudes change as a consequence of the language teaching approach used.

You can have the questionnaire either in Basque or in Spanish, whichever language you feel better with and you think is going to be easier for you. The important thing here is that you really understand the questions so that you can answer as truly as possible.

The questionnaire is divided into 2 parts: The first part is aimed at getting information about you as a student of English and other languages. The second part focuses on what you think specifically about learning English and other languages.

You are asked to write your name on the questionnaire, but feel free not to do so if you are going to feel better and more relaxed when answering the questions. Whatever the case, be sure that the information you provide us will be kept confidential and your names will never be used.

There are no right or wrong answers to these questions. Your answer depends on your point of view, and we are interested in what you think. You will have to circle an answer, or tick, or complete a short answer, as required in each case. Anyway, it should not take you too long to complete it. As you are filling in the questionnaire, feel free to ask anything that you do not understand, or ask for clarifications if needed. If you want to talk about it further once you have completed the questionnaire, please come and see me.

If you are interested in knowing about the results of this on-going research, we expect to have it finished within two more years, and we would be happy to share the results with you.

Finally, we really appreciate your effort and would like to thank you for agreeing to help with our research.

Arantza Mongelos.

Dear Student,

As we told you at the beginning of the year, we are carrying out some research on students' attitudes and beliefs to language learning, analysing them and seeing whether these attitudes and beliefs change as a consequence of the language teaching approach used.

A whole term since you completed our first questionnaire is about to finish and now we would like to ask you to complete part of that same questionnaire again, as part of the same research.

As before, you can have the questionnaire either in Basque or in Spanish, whichever language you feel better with and you think is going to be easier for you. The important thing here is that you understand the questions so that you can answer as truly as possible.

You are asked to write your name on the questionnaire, but feel free not to do so if you are going to feel better and more relaxed when answering the questions. Whatever the case, be sure that the information you provide us will be kept confidential and your names will never be used.

There are no right or wrong answers to these questions. Your answer depends on your point of view, and we are interested in what you think. You will have to circle an answer, or tick, or complete a short answer, as required in each case. Anyway, it should not take you too long to complete it. As you are filling in the questionnaire, feel free to ask anything that you do not understand, or ask for clarifications if needed. If you want to talk about it further once you have completed the questionnaire, please come and see me.

If you are interested in knowing about the results of this on-going research, we expect to have it finished within two more years, and we would be happy to share the results with you.

Finally, we really appreciate your effort and would like to thank you for agreeing to help with our research.

Arantza Mongelos.

Historial del Estudiante

- 1) Nombre y apellidos:
- 2) Edad: _____
- 3) Sexo: a) Hombre: _____ b) Mujer: _____
- 4) Lugar de nacimiento:
- 5) Lugar de residencia:
- 6) Lengua materna:
- a) Euskara _____
- b) Castellano _____
- c) Euskara y castellano _____
- d) Otras: (por favor especifica).....
- 7) Profesión de los padres:
- a) Padre:.....
- b) Madre:.....
- 8) Tipo de centro en el que has estudiado (pon un círculo alrededor de la letra que corresponda):
- a) Ikastola b) Herri eskola c) Colegio privado
- d) Otro (por favor especifica).....
- Nombre:
- 9) Modelo educativo: A_____ B_____ D_____
- 10) Llevo estudiando inglés desde que tenía (pon un círculo alrededor de la letra que corresponda):
- a) 4 años b) 6 años c) 8 años
- d) 11 años e) Otros (por favor especifica):

Piensa en los diferentes periodos de tu vida en los que has estudiado inglés e intenta describirlos con el mayor detalle posible.

Pon un círculo alrededor de la letra que mejor describa cada uno de los aspectos mencionados a continuación.

- 11) Periodicidad con la que has estudiado inglés y tamaño de los grupos en los que has estudiado:
- a) He estudiado inglés con continuidad desde que empecé: Sí No
- i) Tamaño del grupo:
- a) Más de 30 alumnos b) Entre 25 y 30 alumnos c) Entre 20 y 25 alumnos
- d) Entre 15 y 20 alumnos e) Menos de 15 alumnos f) Otros (especifica): _____
- b) He estudiado inglés solamente en el colegio: Sí No
- i) Tamaño del grupo:
- a) Más de 30 alumnos b) Entre 25 y 30 alumnos c) Entre 20 y 25 alumnos
- d) Entre 15 y 20 alumnos e) Menos de 15 alumnos f) Otros (especifica): _____

c) He estudiado inglés en el colegio y en clases particulares (en academias...):
 Sí No

i) Tamaño del grupo en el colegio:

- a) Más de 30 alumnos b) Entre 25 y 30 alumnos c) Entre 20 y 25 alumnos
 d) Entre 15 y 20 alumnos e) Menos de 15 alumnos f) Otros (especifica):

ii) Tamaño del grupo en las clases particulares:

- a) Más de 30 alumnos b) Entre 25 y 30 alumnos c) Entre 20 y 25 alumnos
 d) Entre 15 y 20 alumnos e) Menos de 15 alumnos f) Otros (especifica):

Valora los aspectos que aparecen a continuación según su proximidad a tu realidad como estudiante de inglés:

↳ ¿Cómo describen cada una de las siguientes situaciones tu(s) realidad(es) a la hora de aprender inglés? Valóralas en una escala de 1-5 (1= Nunca; 5= Siempre):

- 12)** El profesor explicaba todo en castellano/ euskara y nosotros hacíamos los ejercicios en inglés. _____
- 13)** Nos dedicábamos únicamente a realizar ejercicios de gramática. _____
- 14)** El profesor nos hablaba todo en inglés. _____
- 15)** Nosotros apenas participábamos en las clases. _____
- 16)** Hacíamos mucho trabajo en parejas. _____
- 17)** Hacíamos mucho trabajo en grupos. _____
- 18)** Realizábamos trabajos para luego exponerlos al resto de la clase. _____
- 19)** El profesor y nosotros proponíamos los temas en los que queríamos trabajar.

- 20)** Nosotros decidíamos en todo momento con quién queríamos trabajar según los distintos proyectos a realizar. _____
- 21)** Nosotros decidíamos las actividades a realizar según las necesidades del grupo en cada momento. _____
- 22)** Realizábamos actividades de comprensión lectora todos juntos. _____
- 23)** Realizábamos actividades de comprensión oral con cierta asiduidad. _____
- 24)** No realizábamos nunca actividades de comprensión oral. _____
- 25)** Las actividades de comprensión lectora eran actividades exclusivamente para realizar fuera del aula. _____
- 26)** Teníamos con asiduidad deberes puestos por el profesor. _____
- 27)** El grupo decidía los deberes a realizar en cada momento, así como su frecuencia. _____
- 28)** El profesor decidía en cada momento lo que teníamos que hacer y los temas a tratar. _____

- 29)** El profesor se dedicaba a ayudar a los alumnos pasando por los distintos grupos. _____
- 30)** Los alumnos, en momentos de dificultades, nos ayudábamos entre nosotros. _____
- 31)** En momentos de dificultades recurríamos a diverso material de apoyo disponible en el aula. _____
- 32)** En momentos de dificultades primero recurríamos al profesor antes de hacer otra cosa. _____
- 33)** Otras (especifica): _____

- ↪ Indica cuál ha sido tu experiencia a la hora de utilizar distintos materiales como estudiante de inglés: (1= totalmente en desacuerdo, 5= totalmente de acuerdo)
- ✓ Libros de texto:
- 34)** He utilizado siempre, desde que empecé. _____
- 35)** He utilizado siempre con excepción de los primeros años. _____
- 36)** Nunca he utilizado un libro de texto en clase. _____
- 37)** Los libros de texto que he utilizado me han parecido siempre muy útiles. _____
- 38)** Han sido interesantes. _____
- 39)** Me han resultado accesibles. _____
- 40)** Me han resultado demasiado sencillos. _____
- 41)** Eran demasiado difíciles. _____
- 42)** Los temas que trataban eran aburridos. _____
- 43)** Todos los libros que he utilizado trataban lo mismo, no importaba el curso en el que estaba. _____
- 44)** Otros (especifica):
- ✓ Enciclopedias
- 45)** Nunca he tenido acceso en clase. _____
- 46)** Teníamos pero nunca las utilizábamos. _____
- 47)** Teníamos en clase y las utilizábamos frecuentemente. _____
- 48)** Otros (especifica):
- ✓ Diccionarios
- 49)** Nunca he tenido acceso en clase. _____
- 50)** Teníamos pero nunca los utilizábamos. _____
- 51)** Teníamos en clase y los utilizábamos frecuentemente. _____
- 52)** Otros (especifica):
- ✓ Libros de gramática
- 53)** Nunca he tenido acceso en clase. _____
- 54)** Teníamos pero nunca los utilizábamos. _____

- 55)** Teníamos en clase y los utilizábamos frecuentemente. _____
- 56)** Otros (especifica):

✓ Ordenadores

- 57)** Nunca he tenido acceso en clase. _____
- 58)** Teníamos pero nunca los utilizábamos. _____
- 59)** Teníamos en clase y los utilizábamos frecuentemente. _____
- 60)** Otros (especifica):

✓ Otros materiales (especifica):

☞ ¿Qué tipo de recuerdos tienes de esos distintos momentos en los que has estudiado inglés? Valóralos en una escala de 1 a 5 (1= totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo)

- 61)** Los recuerdo con ilusión. _____
- 62)** Me parece que son momentos en los que aprendí mucho inglés. _____
- 63)** Creo que podía haber hecho mucho más de lo que hice. _____
- 64)** Prefiero olvidarlos. _____
- 65)** Otros (especifica): _____

☞ A continuación piensa en distintos periodos en los que hayas podido viajar al extranjero para aprender inglés.

- 66)** ¿Has estado alguna vez en algún país de habla inglesa? Sí / No
- 67)** ¿Cuánto tiempo has estado? (Pon un círculo alrededor de la respuesta adecuada)
- | | | |
|---------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|
| a) Un mes | b) Entre 1 y 2 meses | c) Entre 2 y 6 meses |
| d) Entre 6 meses y 1 año | e) Más de 1 año | f) Otros (especifica): _____ |

✓ ¿Cómo ha sido tu estancia en esas ocasiones? (Marca la respuesta que corresponda en cada caso)

- 68)** En familias en las que convivía con hijos de mi edad. Sí No
- 69)** En familias, con hijos pequeños. Sí No
- 70)** En familias, con más gente extranjera, no necesariamente de mi edad. Sí No
- 71)** En escuelas de allí, con gente conocida. Sí No
- 72)** En escuelas de allí, con gente de distintos países. Sí No
- 73)** Trabajando como Au-Pair en una familia. Sí No
- 74)** Realizando diversos trabajos (camarero...) Sí No

75) De vacaciones: con amigos, viaje escolar... Sí No

76) Otros (especifica): _____

✓ ¿En qué idioma y con quién te has comunicado mayoritariamente a lo largo de tu(s) estancia(s) en el extranjero? (Marca la respuesta que corresponda en cada caso.)

77) Con las personas de la familia en la que estaba, en inglés. Sí No

78) Con las personas de mi grupo de clase, extranjeros de distintas nacionalidades, en inglés. Sí No

79) Con las personas de mi grupo de clase, de mi misma nacionalidad, en euskara o en castellano. Sí No

80) Con otras personas que he conocido en dichas estancias, en inglés. Sí No

81) Otros (especifica): _____

✓ Pon un círculo en el número que mejor describa tu respuesta.

82) ¿Cómo valoras dicha(s) experiencia(s)?

i) Muy positivamente

ii) Positivamente

iii) Neutro

iv) Negativamente

v) Muy negativamente

vi) Otros (especifica): _____

↪ Otros aspectos relacionados con las destrezas y el aprendizaje del inglés.

✓ Considera los aspectos que aparecen a continuación. Valora para cada una de ellas dónde te posicionas con referencia al inglés en una escala de 1 a 10 (1 nada; 10 a nivel de una persona nativa)

83) Pronunciación _____

84) Vocabulario _____

85) Gramática _____

86) Comprensión escrita (lectura) _____

87) Comprensión oral (escucha) _____

88) Expresión escrita (escritura) _____

89) Expresión oral (habla) _____

✓ ¿Qué importancia tiene para ti trabajar los distintos aspectos de la lengua que aparecen a continuación? Valóralas en una escala de 1-5 (1= totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo)

90) Pronunciación _____

91) Gramática _____

92) Vocabulario _____

93) Comprensión escrita _____

94) Comprensión oral _____

95) Expresión escrita _____

96) Expresión oral _____

- ✓ Para cada uno de los aspectos valorados anteriormente aparecen ahora una serie de razones con las que te puedes sentir más o menos identificado a la hora de valorar su importancia. Valora cada una de ellas en una escala de 1-5 (1= totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo)

✓ Pronunciación

- 97)** Me siento ridículo. _____
- 98)** Me cuesta mucho reproducir los sonidos. _____
- 99)** Me gusta oírme en la lengua que estoy intentando aprender. _____
- 100)** Me resulta fácil imitar los sonidos. _____
- 101)** Otros (especifica): _____

✓ Gramática

- 102)** Es demasiado aburrida. _____
- 103)** No entiendo nada, me resulta difícil. _____
- 104)** Me resulta fácil. _____
- 105)** Al entenderla sé utilizarla luego cuando la necesito. _____
- 106)** Otros (especifica): _____

✓ Vocabulario

- 107)** Es demasiado complejo. Las palabras tienen demasiados significados. _____
- 108)** Intento aprender listas interminables, pero me resulta imposible. _____
- 109)** Me resulta fácil aprenderlo, ya que procuro aprender las palabras o expresiones dentro de un contexto significativo para mí. _____
- 110)** Cuando aprendo expresiones nuevas intento utilizarlas en cuanto las necesito. _____
- 111)** Otros (especifica): _____

✓ Comprensión escrita (lectura)

- 112)** Odio leer. Me aburro. _____
- 113)** Me gusta leer, pero no los temas sobre los que tenemos que leer en clase de inglés. _____
- 114)** Disfruto en general con cualquier tipo de lectura. _____
- 115)** Otros (especifica): _____

✓ Comprensión oral (escuchar)

- 116)** Me bloqueo en cuanto no entiendo una palabra. _____
- 117)** Me resulta especialmente incómodo el ruido de fondo que suele haber normalmente. _____
- 118)** Me cuesta, pero disfruto viendo qué es lo que entiendo. _____
- 119)** Me resulta agradable. _____
- 120)** Otros (especifica): _____

✓ Expresión escrita (escritura)

- 121)** Odio escribir. _____
- 122)** Me resulta difícil poner por escrito lo que quiero expresar. _____
- 123)** Me cuesta pero me parece interesante. _____

- 124)** Disfruto con la escritura. _____
125) Otros (especifica): _____

✓ Expresión oral (hablar)

- 126)** Odio intentar hablar sin poder decir las ideas que quiero expresar. _____
127) Me resulta más rápido decir lo que quiero en otra lengua que domino. _____
128) Me resulta ridículo estar mucho tiempo para poder expresar dos ideas _____
129) Me siento ridículo hablando en otros idiomas que no domino. _____
130) Me gusta intentar hablar, aunque haga fallos. _____
131) Realmente es divertido intentarlo. _____
132) Otros (especifica): _____

✓ De la lista de actividades que aparecen a continuación ¿cuáles te parecen ser más apropiadas para trabajar **fuera del aula (F)** y cuáles para trabajar **dentro del aula (D)**? ¿Cuáles te parecen más apropiadas para trabajar **individualmente (I)** y cuáles para trabajar en **grupo (G)**? Marca en la columna apropiada:

	F	D	I	G
133) Escuchar conversaciones grabadas.				
134) Leer textos y hacer ejercicios relacionados con el texto.				
135) Escribir cartas, informes, historias...				
136) Hacer ejercicios de gramática.				
137) Dar mi opinión a cerca de un tema.				
138) Plantear una discusión sobre un tema de actualidad.				
139) Corregir los ejercicios devueltos por el profesor ya revisados.				
140) Discutir las dificultades que pueda tener yo personalmente con el idioma.				
141) Intentar ampliar mi vocabulario.				

142) ¿Tienes alguna experiencia como aprendiz de otra(s) lenguas? Sí /No
 En caso afirmativo sigue contestando las siguientes preguntas:

143) ¿En qué idioma(s) tienes dicha experiencia? (Pon un círculo en el número que mejor describa tu respuesta)

- i)** Francés **ii)** Alemán **iii)** Italiano
iv) Portugués **v)** Otros (especifica): _____

✓ Valora dicha experiencia del 1 al 5 (1= totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo)

- 144)** Muy positiva, me ha ayudado en mi proceso de aprendizaje de otras lenguas____
145) Ha sido mejor que mi experiencia con el inglés. _____
146) Ha sido más interesante que mi experiencia con el inglés. _____

147) Ha sido más interactiva que mi experiencia con el inglés. _____

148) Ha sido muy negativa. _____

149) Me ha bloqueado ante otros idiomas. _____

Otros (especifica): _____

Cuestionario sobre creencias del estudiante.

¿Qué es importante para ti en el aprendizaje de lenguas?

Primera parte:

A continuación tienes una lista de creencias que la gente tiene sobre el aprendizaje de lenguas. Indica, por favor, tu grado de acuerdo o desacuerdo con dichas creencias, indicando con un círculo el número que corresponda a tu respuesta.

<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
1	2	3	4	5

1.	Creo que es responsabilidad del profesor decirme lo que debo hacer.	1 2 3 4 5
2.	Sé buscar mis propias formas de aprender lenguas.	1 2 3 4 5
3.	Confío en que sé buscar mis propias formas de aprender lenguas.	1 2 3 4 5
4.	Deseo ser capaz de buscar mis propias formas de aprender lenguas, si me ayudan a ello.	1 2 3 4 5
5.	Acepto como responsabilidad mía buscar mis propias formas de aprender lenguas.	1 2 3 4 5
6.	Creo que es responsabilidad del profesor ayudarme a aprender de forma efectiva.	1 2 3 4 5
7.	Creo que me puedo comunicar en inglés sin conocer las reglas.	1 2 3 4 5
8.	Creo que todo el mundo aprende lenguas de la misma manera.	1 2 3 4 5
9.	Sé chequear / revisar mis trabajos en busca de fallos.	1 2 3 4 5
10.	Confío en que sé cómo chequear/revisar mis trabajos en busca de fallos.	1 2 3 4 5
11.	Deseo ser capaz de chequear/revisar mis trabajos en busca de fallos, si me ayudan a hacerlo.	1 2 3 4 5
12.	Acepto como responsabilidad mía chequear mis trabajos en busca de fallos.	1 2 3 4 5
13.	Creo que es responsabilidad del profesor decirme qué progreso voy haciendo.	1 2 3 4 5

En la siguiente pregunta marca la casilla que corresponda (Sí o No).

14. ¿Crees que tienes habilidad para aprender una lengua con éxito?
 Sí No

En la siguiente pregunta pon un círculo en el número que indique el grado de seguridad en ti mismo:

15. ¿Cuál es el grado de confianza en ti mismo en cuanto a que posees la habilidad para aprender una lengua con éxito?

Nada seguro ----- Totalmente seguro.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las creencias siguientes, indicando con un círculo el número que describe tu respuesta.

<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
1	2	3	4	5

16.	Sé explicar porqué estoy aprendiendo inglés (para qué necesito el inglés)	1 2 3 4 5
17.	Confío en que puedo explicar para qué necesito el inglés.	1 2 3 4 5
18.	Deseo ser capaz de explicar para qué necesito el inglés, si me ayudan a ello.	1 2 3 4 5
19.	Acepto como responsabilidad mía explicar para qué necesito el inglés.	1 2 3 4 5
20.	Creo que soy como la mayoría del resto de mis compañeros en el aprendizaje de lenguas.	1 2 3 4 5
21.	Creo que el profesor es el que mejor sabe cómo voy aprendiendo.	1 2 3 4 5
22.	Sé identificar mis puntos fuertes y débiles como aprendiz de lenguas.	1 2 3 4 5
23.	Confío en que puedo identificar mis puntos fuertes y débiles como aprendiz de lenguas.	1 2 3 4 5
24.	Deseo ser capaz de identificar mis puntos fuertes y débiles como aprendiz de lenguas, si me ayudan a hacerlo.	1 2 3 4 5
25.	Acepto como responsabilidad mía identificar mis puntos fuertes y débiles como aprendiz de lenguas.	1 2 3 4 5
26.	Creo que cometer fallos es perjudicial en el aprendizaje de lenguas.	1 2 3 4 5

En la siguiente pregunta marca la casilla que corresponda (Sí o No).

27. ¿Crees que eres capaz de escribir correctamente en inglés?
 Sí No

En la siguiente pregunta pon un círculo en el número que indique el grado de seguridad en ti mismo:

28. ¿Cuál es el grado de confianza en ti mismo en cuanto a que eres capaz de escribir correctamente en inglés?

Nada seguro ----- Totalmente seguro.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las creencias siguientes, indicando con un círculo el número que describe tu respuesta.

<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
1	2	3	4	5

29.	Creo que es responsabilidad del profesor decirme cuáles son mis dificultades.	1 2 3 4 5
30.	Sé pedir ayuda cuando la necesito.	1 2 3 4 5
31.	Confío en que puedo pedir ayuda cuando la necesito.	1 2 3 4 5
32.	Deseo ser capaz de pedir ayuda cuando la necesito, si me ayudan a hacerlo.	1 2 3 4 5
33.	Acepto como responsabilidad mía pedir ayuda cuando la necesito.	1 2 3 4 5
34.	Creo que es posible aprender una lengua en un breve espacio de tiempo.	1 2 3 4 5
35.	Sé ponerme mis propios objetivos de aprendizaje.	1 2 3 4 5
36.	Confío en que sé ponerme mis propios objetivos de aprendizaje.	1 2 3 4 5
37.	Deseo ser capaz de ponerme mis propios objetivos de aprendizaje,	1 2 3 4 5

	si me ayudan a ello.	
38.	Acepto como responsabilidad mía ponerme mis propios objetivos de aprendizaje.	1 2 3 4 5

En la siguiente pregunta marca la casilla que corresponda (Sí o No).

39. ¿Crees que puedes aprobar la asignatura ATZERRIKO HIZKUNTZA?
 Sí No

En la siguiente pregunta pon un círculo en el número que indique el grado de seguridad en ti mismo:

40. ¿Cuál es el grado de confianza en ti mismo en cuanto a que puedes aprobar ATZERRIKO HIZKUNTZA?

Nada seguro ----- Totalmente seguro.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las creencias siguientes, indicando con un círculo el número que describe tu respuesta.

<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
1	2	3	4	5

41.	Sé planificar mi aprendizaje.	1 2 3 4 5
42.	Confío en que sé planificar mi aprendizaje.	1 2 3 4 5
43.	Deseo ser capaz de planificar mi aprendizaje, si me ayudan a hacerlo.	1 2 3 4 5
44.	Acepto como responsabilidad mía planificar mi aprendizaje.	1 2 3 4 5
45.	Creo que me asusta la idea de que otras personas (profesor, otros compañeros) evalúen mi trabajo.	1 2 3 4 5
46.	Creo que es responsabilidad del profesor crear oportunidades para que yo aprenda.	1 2 3 4 5
47.	Creo que el aprendizaje de lenguas lleva mucho tiempo.	1 2 3 4 5
48.	Creo que es responsabilidad del profesor decidir cuánto tiempo dedico a las actividades.	1 2 3 4 5
49.	Creo que necesito conocer las reglas de la lengua antes de poder comunicarme en inglés.	1 2 3 4 5
50.	Creo que sé más inglés que la media de mi grupo.	1 2 3 4 5
51.	Creo que aprendo idiomas con más facilidad que la media de mi grupo.	1 2 3 4 5
52.	Creo que personas distintas aprenden idiomas de maneras distintas.	1 2 3 4 5

En la siguiente pregunta marca la casilla que corresponda (Sí o No).

53. ¿Crees que sabes encontrar un modo efectivo de aprender inglés?
 Sí No

En la siguiente pregunta pon un círculo en el número que indique el grado de seguridad en ti mismo:

54. ¿Cuál es el grado de confianza en ti mismo en cuanto a que sabes encontrar un modo efectivo de aprender inglés?

Nada seguro ----- Totalmente seguro.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las creencias siguientes, indicando con un círculo el número que describe tu respuesta.

<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
1	2	3	4	5

55.	Creo que es responsabilidad del profesor saber porqué estamos realizando una actividad.	1 2 3 4 5
56.	Creo que cometer fallos es una parte natural del aprendizaje de lenguas.	1 2 3 4 5
57.	Creo que el hecho de que otras personas evalúen mi trabajo puede ser de gran ayuda.	1 2 3 4 5
58.	Creo que es responsabilidad del profesor establecer mis objetivos de aprendizaje.	1 2 3 4 5
59.	Creo que es responsabilidad del profesor hacerme exámenes con regularidad.	1 2 3 4 5
60.	Creo que yo soy el que mejor sabe cómo voy aprendiendo.	1 2 3 4 5
61.	Creo que es papel del profesor ofrecerme ayuda.	1 2 3 4 5
62.	Sé cómo medir mi progreso en el aprendizaje de lenguas.	1 2 3 4 5
63.	Confío en que sé medir mi progreso en el aprendizaje de lenguas.	1 2 3 4 5
64.	Deseo ser capaz de medir mi progreso en el aprendizaje de lenguas, si me ayudan a hacerlo.	1 2 3 4 5
65.	Acepto como responsabilidad mía medir mi progreso en el aprendizaje de lenguas.	1 2 3 4 5

Segunda parte:

Para cada una de las creencias que aparecen bajo los siguientes epígrafes indica tu grado de acuerdo o desacuerdo. Valora cada una de ellas en una escala de 1-5 (1= totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo).

A continuación, ordénalas por orden de importancia.

Feedback (información, reacción)

66. Creo que el feedback (información, reacción) sobre mi aprendizaje de lenguas que me doy a mí mismo es el que más me ayuda.
67. Creo que el feedback (información, reacción) sobre mi aprendizaje de lenguas que recibo del profesor es el que más me ayuda.
68. Creo que el feedback (información, reacción) sobre mi aprendizaje de lenguas que recibo de otras personas es el que más me ayuda.
69. Ordena estas tres creencias por orden de importancia: _____

Oportunidades para utilizar la lengua

70. Creo que las oportunidades para utilizar la lengua han de ser dadas por mis compañeros.
71. Creo que yo debo buscar mis oportunidades para utilizar la lengua.
72. Creo que las oportunidades para utilizar la lengua han de ser dadas por el profesor.
73. Ordena estas tres creencias por orden de importancia: _____

Tácticas

- 74. Creo que puedo encontrar yo mismo las mejores formas de aprender una lengua.

- 75. Creo que mis compañeros me pueden enseñar las mejores formas de aprender una lengua.

- 76. Creo que el profesor me puede enseñar las mejores formas de aprender una lengua.

- 77. Ordena estas tres creencias por orden de importancia: _____

Profesor

- 78. Creo que el profesor ha de ser un experto en técnicas de enseñanza de lenguas.

- 79. Creo que el profesor tiene que tener un gran conocimiento de teorías e investigación sobre cómo se aprenden las lenguas.

- 80. Creo que el profesor ha de ser un experto a la hora de mostrar a los alumnos cómo aprender.

- 81. Ordena estas tres creencias por orden de importancia: _____

Esfuerzo

- 82. Creo que el éxito que yo tenga a la hora de aprender una lengua depende de lo que haga fuera de clase.

- 83. Creo que el éxito que yo tenga a la hora de aprender una lengua depende de lo que haga en clase.

- 84. Creo que el éxito que yo tenga a la hora de aprender una lengua depende de lo que mis compañeros hagan en clase.

- 85. Creo que el éxito que yo tenga a la hora de aprender una lengua depende de lo que el profesor haga en clase.

- 86. Ordena estas cuatro creencias por orden de importancia: _____

- 87. El feedback (información, reacción) desempeñan un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.

- 88. Las oportunidades para utilizar el idioma desempeñan un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.

- 89. La práctica desempeña un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.

- 90. El profesor de idioma desempeña un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.

- 91. Mi propio esfuerzo desempeña un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.

- 92. Ordena estas cinco creencias por orden de importancia: _____

Muchas gracias por tu ayuda.
Arantza Mongelos.

Plantillas para la planificación y la evaluación

Individual work: Reflections and decisions

Name:

*Think about the following points and write your reflections on them.
Then share them with your group and try to decide on common grounds to work on.*

1. What are my strong points?

2. What are my weak points?

3. Where do I need to do more work?

4. Where am I going to do it?

5. How am I going to do it?

6. Others?

Date:

Signature:

Group Work: Reflections and decisions.

Group members:

1. What are we going to do in class?
How are we going to organize our work?
How can we help each other?

2. What are we going to do outside class?

3. Others?

Date:

Signatures:

Learner's diary

- How did I feel throughout this week?

- What have I done?

- Why did I do it?

- What was it like? Why?

- And now what?

Student's Personal Assessment

Think about your work inside and outside class during this last period and answer the following questions. They should be the basis for your group discussion later.

1. How did you organize your work? What helped you decide how to organize it?
2. Did you work all the time in the same way? Did you change your way of working at all throughout the process? Why/why not? Do you think it would have been necessary at any point? Why/why not?
3. Did you have any difficulties/problems? What kind of problems/which problems? How did you solve them?
4. How well did you use your time both in class and outside class?
5. Are you happy with your results after this period? Why/why not?
6. How did you feel throughout this time? Why/what made you feel this way?
7. Do you think your work or way of working can be improved? How?
8. How much English did you use throughout this period? How do you value this? Is there anything you can do about it in the future?
9. Suggestions to yourself for improvement

Date:

Signature:

Group Assessment

Group members:

1. Something you liked

2. Something you didn't like

3. Something you've learned

4. Something you'd change.

5. Proposals for your next working period.

Date:

Signatures:

Test de Competencia Lingüística: Comprensión escrita

Test de Competencia Lingüística: Expresión escrita.

Test de Competencia lingüística: Uso del inglés.

Test de Competencia lingüística: Comprensión oral.

ANEXO 2

Ejemplos de los materiales de los estudiantes.

- Diarios.
- Portafolios escritos.
- Planificación personal de los estudiantes.
- Planificación grupal.
- Evaluación personal de los estudiantes.
- Evaluación grupal.

Diarios

Portafolios escritos

Planificación personal del estudiante

Planificación grupal

Evaluación personal de los estudiantes

Evaluación grupal

ANEXO 1

Intervención, cuestionarios y plantillas para la recogida de datos.

- Planificación inicial para la intervención
- Cartas instrucciones para los estudiantes al comienzo y final de la aplicación
- Cuestionario sobre el historial del estudiante
- Cuestionario sobre las creencias del estudiante
- Plantilla para la planificación individual (Individual Work: Reflections and decisions)
- Plantilla para la planificación grupal (Group Work: Reflections and decisions)
- Diario del estudiante (Learner Diary)
- Plantilla para la evaluación individual (Student's Assessment)
- Plantilla para la evaluación grupal (Group Assessment)
- Test de competencia lingüística:
 - Comprensión escrita
 - Expresión escrita
 - Uso del inglés
 - Comprensión oral

Planificación inicial para la intervención

	Día	Plan / Acción	Otras acciones
1.	Septiembre 26	<i>Presentación programa</i>	Distribución test
2.	Septiembre 30	Reading test	1h15'
3.	Octubre 1	Writing test + some speaking tests	45'
4.	Octubre 3	CANCELLED	
5.	Octubre 7	Use of English test	1h15'
6.	Octubre 8	Listening test + some speaking tests	45'
7.	Octubre 10	Speaking tests	
8.	Octubre 14 x 2	Help with test: reading (1) Help with test: reading (2)	Beliefs and background questionnaire. Diaries presentation
9.	Octubre 15	Help with test: use of English (1)	
10.	Octubre 17		Away
11.	Octubre 21 x 2	Help with test: use of English (2) Help with test: listening (1)	
12.	Octubre 22	Help with test: listening (2)	
13.	Octubre 24		Away
14.	Octubre 28	Help with test: writing (1)	
15.	Octubre 29	Help with test: writing (2)	<i>Written portfolio</i>
16.	Octubre 31	Help with test: speaking (1)	<i>Oral portfolio</i>
17.	Noviembre 4	Help with test: speaking (2)	
18.	Noviembre 5	<i>Beginning of 1st working period</i>	Group formation.
19.	Noviembre 7	Units 1+2	
20.	Noviembre 11		
21.	Noviembre 12		
22.	Noviembre 14		
23.	Noviembre 18		
24.	Noviembre 19		
25.	Noviembre 21		
26.	Noviembre 25	<i>End of 1st working period</i>	Round up session
27.	Noviembre 26	<i>Beginning of 2nd working period</i>	
28.	Noviembre 28	Units 3+4	
29.	Diciembre 2		
30.	Diciembre 3		
31.	Diciembre 5		
32.	Diciembre 9		
33.	Diciembre 10		
34.	Diciembre 12		
35.	Diciembre 16	<i>End of 2nd working period</i>	Round up session
36.	Diciembre 17	<i>Beginning of 3rd working period</i>	
37.	Diciembre 19	Units 5+6	
38.	Enero 7		
39.	Enero 9		
40.	Enero 13		
41.	Enero 14		
42.	Enero 16		
43.	Enero 20		
44.	Enero 21	<i>End of 3rd working period</i>	Round up session
45.	Enero 23		Beliefs questionnaire.

Dear Student,

The questionnaire we would like you to complete is part of some research we are carrying out on students' attitudes to language learning, analysing them and seeing whether these attitudes change as a consequence of the language teaching approach used.

You can have the questionnaire either in Basque or in Spanish, whichever language you feel better with and you think is going to be easier for you. The important thing here is that you really understand the questions so that you can answer as truly as possible.

The questionnaire is divided into 2 parts: The first part is aimed at getting information about you as a student of English and other languages. The second part focuses on what you think specifically about learning English and other languages.

You are asked to write your name on the questionnaire, but feel free not to do so if you are going to feel better and more relaxed when answering the questions. Whatever the case, be sure that the information you provide us will be kept confidential and your names will never be used.

There are no right or wrong answers to these questions. Your answer depends on your point of view, and we are interested in what you think. You will have to circle an answer, or tick, or complete a short answer, as required in each case. Anyway, it should not take you too long to complete it. As you are filling in the questionnaire, feel free to ask anything that you do not understand, or ask for clarifications if needed. If you want to talk about it further once you have completed the questionnaire, please come and see me.

If you are interested in knowing about the results of this on-going research, we expect to have it finished within two more years, and we would be happy to share the results with you.

Finally, we really appreciate your effort and would like to thank you for agreeing to help with our research.

Arantza Mongelos.

Dear Student,

As we told you at the beginning of the year, we are carrying out some research on students' attitudes and beliefs to language learning, analysing them and seeing whether these attitudes and beliefs change as a consequence of the language teaching approach used.

A whole term since you completed our first questionnaire is about to finish and now we would like to ask you to complete part of that same questionnaire again, as part of the same research.

As before, you can have the questionnaire either in Basque or in Spanish, whichever language you feel better with and you think is going to be easier for you. The important thing here is that you understand the questions so that you can answer as truly as possible.

You are asked to write your name on the questionnaire, but feel free not to do so if you are going to feel better and more relaxed when answering the questions. Whatever the case, be sure that the information you provide us will be kept confidential and your names will never be used.

There are no right or wrong answers to these questions. Your answer depends on your point of view, and we are interested in what you think. You will have to circle an answer, or tick, or complete a short answer, as required in each case. Anyway, it should not take you too long to complete it. As you are filling in the questionnaire, feel free to ask anything that you do not understand, or ask for clarifications if needed. If you want to talk about it further once you have completed the questionnaire, please come and see me.

If you are interested in knowing about the results of this on-going research, we expect to have it finished within two more years, and we would be happy to share the results with you.

Finally, we really appreciate your effort and would like to thank you for agreeing to help with our research.

Arantza Mongelos.

Historial del Estudiante

- 1) Nombre y apellidos:
- 2) Edad: _____
- 3) Sexo: a) Hombre: _____ b) Mujer: _____
- 4) Lugar de nacimiento:
- 5) Lugar de residencia:
- 6) Lengua materna:
 - a) Euskara _____
 - b) Castellano _____
 - c) Euskara y castellano _____
 - d) Otras: (por favor especifica).....
- 7) Profesión de los padres:
 - a) Padre:.....
 - b) Madre:.....
- 8) Tipo de centro en el que has estudiado (pon un círculo alrededor de la letra que corresponda):
 - a) Ikastola
 - b) Herri eskola
 - c) Colegio privado
 - d) Otro (por favor especifica).....Nombre:
- 9) Modelo educativo: A _____ B _____ D _____
- 10) Llevo estudiando inglés desde que tenía (pon un círculo alrededor de la letra que corresponda):
 - a) 4 años
 - b) 6 años
 - c) 8 años
 - d) 11 años
 - e) Otros (por favor especifica):

Piensa en los diferentes periodos de tu vida en los que has estudiado inglés e intenta describirlos con el mayor detalle posible.

Pon un círculo alrededor de la letra que mejor describa cada uno de los aspectos mencionados a continuación.

- 11) Periodicidad con la que has estudiado inglés y tamaño de los grupos en los que has estudiado:
 - a) He estudiado inglés con continuidad desde que empecé: Sí No
 - i) Tamaño del grupo:
 - a) Más de 30 alumnos
 - b) Entre 25 y 30 alumnos
 - c) Entre 20 y 25 alumnos
 - d) Entre 15 y 20 alumnos
 - e) Menos de 15 alumnos
 - f) Otros (especifica): _____
 - b) He estudiado inglés solamente en el colegio: Sí No
 - i) Tamaño del grupo:
 - a) Más de 30 alumnos
 - b) Entre 25 y 30 alumnos
 - c) Entre 20 y 25 alumnos
 - d) Entre 15 y 20 alumnos
 - e) Menos de 15 alumnos
 - f) Otros (especifica): _____

c) He estudiado inglés en el colegio y en clases particulares (en academias...):
 Sí No

i) Tamaño del grupo en el colegio:

- a) Más de 30 alumnos b) Entre 25 y 30 alumnos c) Entre 20 y 25 alumnos
 d) Entre 15 y 20 alumnos e) Menos de 15 alumnos f) Otros (especifica):

ii) Tamaño del grupo en las clases particulares:

- a) Más de 30 alumnos b) Entre 25 y 30 alumnos c) Entre 20 y 25 alumnos
 d) Entre 15 y 20 alumnos e) Menos de 15 alumnos f) Otros (especifica):

Valora los aspectos que aparecen a continuación según su proximidad a tu realidad como estudiante de inglés:

↳ ¿Cómo describen cada una de las siguientes situaciones tu(s) realidad(es) a la hora de aprender inglés? Valóralas en una escala de 1-5 (1= Nunca; 5= Siempre):

- 12) El profesor explicaba todo en castellano/ euskara y nosotros hacíamos los ejercicios en inglés. _____
- 13) Nos dedicábamos únicamente a realizar ejercicios de gramática. _____
- 14) El profesor nos hablaba todo en inglés. _____
- 15) Nosotros apenas participábamos en las clases. _____
- 16) Hacíamos mucho trabajo en parejas. _____
- 17) Hacíamos mucho trabajo en grupos. _____
- 18) Realizábamos trabajos para luego exponerlos al resto de la clase. _____
- 19) El profesor y nosotros proponíamos los temas en los que queríamos trabajar.

- 20) Nosotros decidíamos en todo momento con quién queríamos trabajar según los distintos proyectos a realizar. _____
- 21) Nosotros decidíamos las actividades a realizar según las necesidades del grupo en cada momento. _____
- 22) Realizábamos actividades de comprensión lectora todos juntos. _____
- 23) Realizábamos actividades de comprensión oral con cierta asiduidad. _____
- 24) No realizábamos nunca actividades de comprensión oral. _____
- 25) Las actividades de comprensión lectora eran actividades exclusivamente para realizar fuera del aula. _____
- 26) Teníamos con asiduidad deberes puestos por el profesor. _____
- 27) El grupo decidía los deberes a realizar en cada momento, así como su frecuencia. _____
- 28) El profesor decidía en cada momento lo que teníamos que hacer y los temas a tratar. _____

29) El profesor se dedicaba a ayudar a los alumnos pasando por los distintos grupos. _____

30) Los alumnos, en momentos de dificultades, nos ayudábamos entre nosotros. _____

31) En momentos de dificultades recurríamos a diverso material de apoyo disponible en el aula. _____

32) En momentos de dificultades primero recurríamos al profesor antes de hacer otra cosa. _____

33) Otras (especifica): _____

↳ Indica cuál ha sido tu experiencia a la hora de utilizar distintos materiales como estudiante de inglés: (1= totalmente en desacuerdo, 5= totalmente de acuerdo)

✓ Libros de texto:

34) He utilizado siempre, desde que empecé. _____

35) He utilizado siempre con excepción de los primeros años. _____

36) Nunca he utilizado un libro de texto en clase. _____

37) Los libros de texto que he utilizado me han parecido siempre muy útiles. _____

38) Han sido interesantes. _____

39) Me han resultado accesibles. _____

40) Me han resultado demasiado sencillos. _____

41) Eran demasiado difíciles. _____

42) Los temas que trataban eran aburridos. _____

43) Todos los libros que he utilizado trataban lo mismo, no importaba el curso en el que estaba. _____

44) Otros (especifica):

✓ Enciclopedias

45) Nunca he tenido acceso en clase. _____

46) Teníamos pero nunca las utilizábamos. _____

47) Teníamos en clase y las utilizábamos frecuentemente. _____

48) Otros (especifica):

✓ Diccionarios

49) Nunca he tenido acceso en clase. _____

50) Teníamos pero nunca los utilizábamos. _____

51) Teníamos en clase y los utilizábamos frecuentemente. _____

52) Otros (especifica):

✓ Libros de gramática

53) Nunca he tenido acceso en clase. _____

54) Teníamos pero nunca los utilizábamos. _____

- 55) Teníamos en clase y los utilizábamos frecuentemente. _____
- 56) Otros (especifica):
- ✓ Ordenadores
- 57) Nunca he tenido acceso en clase. _____
- 58) Teníamos pero nunca los utilizábamos. _____
- 59) Teníamos en clase y los utilizábamos frecuentemente. _____
- 60) Otros (especifica):

✓ Otros materiales (especifica):

↳ ¿Qué tipo de recuerdos tienes de esos distintos momentos en los que has estudiado inglés? Valóralos en una escala de 1 a 5 (1= totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo)

- 61) Los recuerdo con ilusión. _____
- 62) Me parece que son momentos en los que aprendí mucho inglés. _____
- 63) Creo que podía haber hecho mucho más de lo que hice. _____
- 64) Prefiero olvidarlos. _____
- 65) Otros (especifica): _____

↳ A continuación piensa en distintos periodos en los que hayas podido viajar al extranjero para aprender inglés.

- 66) ¿Has estado alguna vez en algún país de habla inglesa? Sí / No
- 67) ¿Cuánto tiempo has estado? (Pon un círculo alrededor de la respuesta adecuada)
- a) Un mes b) Entre 1 y 2 meses c) Entre 2 y 6 meses
- d) Entre 6 meses y 1 año e) Más de 1 año f) Otros (especifica): _____

✓ ¿Cómo ha sido tu estancia en esas ocasiones? (Marca la respuesta que corresponda en cada caso.)

- 68) En familias en las que convivía con hijos de mi edad. Sí No
- 69) En familias, con hijos pequeños. Sí No
- 70) En familias, con más gente extranjera, no necesariamente de mi edad. Sí No
- 71) En escuelas de allí, con gente conocida. Sí No
- 72) En escuelas de allí, con gente de distintos países. Sí No
- 73) Trabajando como Au-Pair en una familia. Sí No
- 74) Realizando diversos trabajos (camarero...) Sí No

75) De vacaciones: con amigos, viaje escolar... Sí No

76) Otros (especifica): _____

✓ ¿En qué idioma y con quién te has comunicado mayoritariamente a lo largo de tu(s) estancia(s) en el extranjero? (Marca la respuesta que corresponda en cada caso.)

77) Con las personas de la familia en la que estaba, en inglés. Sí No

78) Con las personas de mi grupo de clase, extranjeros de distintas nacionalidades, en inglés. Sí No

79) Con las personas de mi grupo de clase, de mi misma nacionalidad, en euskara o en castellano. Sí No

80) Con otras personas que he conocido en dichas estancias, en inglés. Sí
No

81) Otros (especifica): _____

✓ Pon un círculo en el número que mejor describa tu respuesta.

82) ¿Cómo valoras dicha(s) experiencia(s)?

i) Muy
positivamente

ii) Positivamente

iii) Neutro

iv) Negativamente

v) Muy
negativamente

vi) Otros (especifica): _____

✎ Otros aspectos relacionados con las destrezas y el aprendizaje del inglés.

✓ Considera los aspectos que aparecen a continuación. Valora para cada una de ellas dónde te posicionas con referencia al inglés en una escala de 1 a 10 (1 nada; 10 a nivel de una persona nativa)

83) Pronunciación _____

84) Vocabulario _____

85) Gramática _____

86) Comprensión escrita (lectura) _____

87) Comprensión oral (escucha) _____

88) Expresión escrita (escritura) _____

89) Expresión oral (habla) _____

✓ ¿Qué importancia tiene para ti trabajar los distintos aspectos de la lengua que aparecen a continuación? Valóralas en una escala de 1-5 (1= totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo)

90) Pronunciación _____

91) Gramática _____

92) Vocabulario _____

93) Comprensión escrita _____

94) Comprensión oral _____

95) Expresión escrita _____

96) Expresión oral _____

- ✓ Para cada uno de los aspectos valorados anteriormente aparecen ahora una serie de razones con las que te puedes sentir más o menos identificado a la hora de valorar su importancia. Valora cada una de ellas en una escala de 1-5 (1= totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo)

✓ Pronunciación

- 97) Me siento ridículo. _____
- 98) Me cuesta mucho reproducir los sonidos. _____
- 99) Me gusta oírme en la lengua que estoy intentando aprender. _____
- 100) Me resulta fácil imitar los sonidos. _____
- 101) Otros (especifica): _____

✓ Gramática

- 102) Es demasiado aburrida. _____
- 103) No entiendo nada, me resulta difícil. _____
- 104) Me resulta fácil. _____
- 105) Al entenderla sé utilizarla luego cuando la necesito. _____
- 106) Otros (especifica): _____

✓ Vocabulario

- 107) Es demasiado complejo. Las palabras tienen demasiados significados. _____
- 108) Intento aprender listas interminables, pero me resulta imposible. _____
- 109) Me resulta fácil aprenderlo, ya que procuro aprender las palabras o expresiones dentro de un contexto significativo para mí. _____
- 110) Cuando aprendo expresiones nuevas intento utilizarlas en cuanto las necesito. _____
- 111) Otros (especifica): _____

✓ Comprensión escrita (lectura)

- 112) Odio leer. Me aburro. _____
- 113) Me gusta leer, pero no los temas sobre los que tenemos que leer en clase de inglés. _____
- 114) Disfruto en general con cualquier tipo de lectura. _____
- 115) Otros (especifica): _____

✓ Comprensión oral (escuchar)

- 116) Me bloqueo en cuanto no entiendo una palabra. _____
- 117) Me resulta especialmente incómodo el ruido de fondo que suele haber normalmente. _____
- 118) Me cuesta, pero disfruto viendo qué es lo que entiendo. _____
- 119) Me resulta agradable. _____
- 120) Otros (especifica): _____

✓ Expresión escrita (escritura)

- 121) Odio escribir. _____
- 122) Me resulta difícil poner por escrito lo que quiero expresar. _____
- 123) Me cuesta pero me parece interesante. _____

- 124) Disfruto con la escritura. _____
- 125) Otros (especifica): _____
- ✓ Expresión oral (hablar)
- 126) Odio intentar hablar sin poder decir las ideas que quiero expresar. _____
- 127) Me resulta más rápido decir lo que quiero en otra lengua que domino. _____
- 128) Me resulta ridículo estar mucho tiempo para poder expresar dos ideas _____
- 129) Me siento ridículo hablando en otros idiomas que no domino. _____
- 130) Me gusta intentar hablar, aunque haga fallos. _____
- 131) Realmente es divertido intentarlo. _____
- 132) Otros (especifica): _____

- ✓ De la lista de actividades que aparecen a continuación ¿cuáles te parecen ser más apropiadas para trabajar **fuera del aula (F)** y cuáles para trabajar **dentro del aula (D)**? ¿Cuáles te parecen más apropiadas para trabajar **individualmente (I)** y cuáles para trabajar en **grupo (G)**? Marca en la columna apropiada:

	F	D	I	G
133) Escuchar conversaciones grabadas.				
134) Leer textos y hacer ejercicios relacionados con el texto.				
135) Escribir cartas, informes, historias...				
136) Hacer ejercicios de gramática.				
137) Dar mi opinión a cerca de un tema.				
138) Plantear una discusión sobre un tema de actualidad.				
139) Corregir los ejercicios devueltos por el profesor ya revisados.				
140) Discutir las dificultades que pueda tener yo personalmente con el idioma.				
141) Intentar ampliar mi vocabulario.				

- 142) ¿Tienes alguna experiencia como aprendiz de otra(s) lenguas? Sí /No
En caso afirmativo sigue contestando las siguientes preguntas:
- 143) ¿En qué idioma(s) tienes dicha experiencia? (Pon un círculo en el número que mejor describa tu respuesta)

i) Francés ii) Alemán iii) Italiano
iv) Portugués v) Otros (especifica): _____

- ✓ Valora dicha experiencia del 1 al 5 (1= totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo)
- 144) Muy positiva, me ha ayudado en mi proceso de aprendizaje de otras lenguas _____
- 145) Ha sido mejor que mi experiencia con el inglés. _____
- 146) Ha sido más interesante que mi experiencia con el inglés. _____

147) Ha sido más interactiva que mi experiencia con el inglés. _____

148) Ha sido muy negativa. _____

149) Me ha bloqueado ante otros idiomas. _____

Otros (especifica): _____

Cuestionario sobre creencias del estudiante.

¿Qué es importante para ti en el aprendizaje de lenguas?

Primera parte:

A continuación tienes una lista de creencias que la gente tiene sobre el aprendizaje de lenguas. Indica, por favor, tu grado de acuerdo o desacuerdo con dichas creencias, indicando con un círculo el número que corresponda a tu respuesta.

<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
1	2	3	4	5

1.	Creo que es responsabilidad del profesor decirme lo que debo hacer.	1 2 3 4 5
2.	Sé buscar mis propias formas de aprender lenguas.	1 2 3 4 5
3.	Confío en que sé buscar mis propias formas de aprender lenguas.	1 2 3 4 5
4.	Deseo ser capaz de buscar mis propias formas de aprender lenguas, si me ayudan a ello.	1 2 3 4 5
5.	Acepto como responsabilidad mía buscar mis propias formas de aprender lenguas.	1 2 3 4 5
6.	Creo que es responsabilidad del profesor ayudarme a aprender de forma efectiva.	1 2 3 4 5
7.	Creo que me puedo comunicar en inglés sin conocer las reglas.	1 2 3 4 5
8.	Creo que todo el mundo aprende lenguas de la misma manera.	1 2 3 4 5
9.	Sé chequear / revisar mis trabajos en busca de fallos.	1 2 3 4 5
10.	Confío en que sé cómo chequear/revisar mis trabajos en busca de fallos.	1 2 3 4 5
11.	Deseo ser capaz de chequear/revisar mis trabajos en busca de fallos, si me ayudan a hacerlo.	1 2 3 4 5
12.	Acepto como responsabilidad mía chequear mis trabajos en busca de fallos.	1 2 3 4 5
13.	Creo que es responsabilidad del profesor decirme qué progreso voy haciendo.	1 2 3 4 5

En la siguiente pregunta marca la casilla que corresponda (Sí o No).

14. ¿Crees que tienes habilidad para aprender una lengua con éxito?
 Sí No

En la siguiente pregunta pon un círculo en el número que indique el grado de seguridad en ti mismo:

15. ¿Cuál es el grado de confianza en ti mismo en cuanto a que posees la habilidad para aprender una lengua con éxito?

Nada seguro ----- Totalmente seguro.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las creencias siguientes, indicando con un círculo el número que describe tu respuesta.

<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
1	2	3	4	5

16.	Sé explicar porqué estoy aprendiendo inglés (para qué necesito el inglés)	1 2 3 4 5
17.	Confío en que puedo explicar para qué necesito el inglés.	1 2 3 4 5
18.	Deseo ser capaz de explicar para qué necesito el inglés, si me ayudan a ello.	1 2 3 4 5
19.	Acepto como responsabilidad mía explicar para qué necesito el inglés.	1 2 3 4 5
20.	Creo que soy como la mayoría del resto de mis compañeros en el aprendizaje de lenguas.	1 2 3 4 5
21.	Creo que el profesor es el que mejor sabe cómo voy aprendiendo.	1 2 3 4 5
22.	Sé identificar mis puntos fuertes y débiles como aprendiz de lenguas.	1 2 3 4 5
23.	Confío en que puedo identificar mis puntos fuertes y débiles como aprendiz de lenguas.	1 2 3 4 5
24.	Deseo ser capaz de identificar mis puntos fuertes y débiles como aprendiz de lenguas, si me ayudan a hacerlo.	1 2 3 4 5
25.	Acepto como responsabilidad mía identificar mis puntos fuertes y débiles como aprendiz de lenguas .	1 2 3 4 5
26.	Creo que cometer fallos es perjudicial en el aprendizaje de lenguas.	1 2 3 4 5

En la siguiente pregunta marca la casilla que corresponda (Sí o No).

27. ¿Crees que eres capaz de escribir correctamente en inglés?
 Sí No

En la siguiente pregunta pon un círculo en el número que indique el grado de seguridad en ti mismo:

28. ¿Cuál es el grado de confianza en ti mismo en cuanto a que eres capaz de escribir correctamente en inglés?

Nada seguro ----- Totalmente seguro.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las creencias siguientes, indicando con un círculo el número que describe tu respuesta.

<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
1	2	3	4	5

29.	Creo que es responsabilidad del profesor decirme cuáles son mis dificultades.	1 2 3 4 5
30.	Sé pedir ayuda cuando la necesito.	1 2 3 4 5
31.	Confío en que puedo pedir ayuda cuando la necesito.	1 2 3 4 5
32.	Deseo ser capaz de pedir ayuda cuando la necesito, si me ayudan a hacerlo.	1 2 3 4 5
33.	Acepto como responsabilidad mía pedir ayuda cuando la necesito.	1 2 3 4 5
34.	Creo que es posible aprender una lengua en un breve espacio de tiempo.	1 2 3 4 5
35.	Sé ponerme mis propios objetivos de aprendizaje.	1 2 3 4 5
36.	Confío en que sé ponerme mis propios objetivos de aprendizaje.	1 2 3 4 5
37.	Deseo ser capaz de ponerme mis propios objetivos de aprendizaje,	1 2 3 4 5

	si me ayudan a ello.	
38.	Acepto como responsabilidad mía ponerme mis propios objetivos de aprendizaje.	1 2 3 4 5

En la siguiente pregunta marca la casilla que corresponda (Sí o No).

39. ¿Crees que puedes aprobar la asignatura ATZERRIKO HIZKUNTZA?

Sí

No

En la siguiente pregunta pon un círculo en el número que indique el grado de seguridad en ti mismo:

40. ¿Cuál es el grado de confianza en ti mismo en cuanto a que puedes aprobar ATZERRIKO HIZKUNTZA?

Nada seguro ----- Totalmente seguro.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las creencias siguientes, indicando con un círculo el número que describe tu respuesta.

<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
1	2	3	4	5

41.	Sé planificar mi aprendizaje.	1 2 3 4 5
42.	Confío en que sé planificar mi aprendizaje.	1 2 3 4 5
43.	Deseo ser capaz de planificar mi aprendizaje, si me ayudan a hacerlo.	1 2 3 4 5
44.	Acepto como responsabilidad mía planificar mi aprendizaje.	1 2 3 4 5
45.	Creo que me asusta la idea de que otras personas (profesor, otros compañeros) evalúen mi trabajo.	1 2 3 4 5
46.	Creo que es responsabilidad del profesor crear oportunidades para que yo aprenda.	1 2 3 4 5
47.	Creo que el aprendizaje de lenguas lleva mucho tiempo.	1 2 3 4 5
48.	Creo que es responsabilidad del profesor decidir cuánto tiempo dedico a las actividades.	1 2 3 4 5
49.	Creo que necesito conocer las reglas de la lengua antes de poder comunicarme en inglés.	1 2 3 4 5
50.	Creo que sé más inglés que la media de mi grupo.	1 2 3 4 5
51.	Creo que aprendo idiomas con más facilidad que la media de mi grupo.	1 2 3 4 5
52.	Creo que personas distintas aprenden idiomas de maneras distintas.	1 2 3 4 5

En la siguiente pregunta marca la casilla que corresponda (Sí o No).

53. ¿Crees que sabes encontrar un modo efectivo de aprender inglés?

Sí

No

En la siguiente pregunta pon un círculo en el número que indique el grado de seguridad en ti mismo:

54. ¿Cuál es el grado de confianza en ti mismo en cuanto a que sabes encontrar un modo efectivo de aprender inglés?

Nada seguro ----- Totalmente seguro.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las creencias siguientes, indicando con un círculo el número que describe tu respuesta.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

55.	Creo que es responsabilidad del profesor saber porqué estamos realizando una actividad.	1	2	3	4	5
56.	Creo que cometer fallos es una parte natural del aprendizaje de lenguas.	1	2	3	4	5
57.	Creo que el hecho de que otras personas evalúen mi trabajo puede ser de gran ayuda.	1	2	3	4	5
58.	Creo que es responsabilidad del profesor establecer mis objetivos de aprendizaje.	1	2	3	4	5
59.	Creo que es responsabilidad del profesor hacerme exámenes con regularidad.	1	2	3	4	5
60.	Creo que yo soy el que mejor sabe cómo voy aprendiendo.	1	2	3	4	5
61.	Creo que es papel del profesor ofrecerme ayuda.	1	2	3	4	5
62.	Sé cómo medir mi progreso en el aprendizaje de lenguas.	1	2	3	4	5
63.	Confío en que sé medir mi progreso en el aprendizaje de lenguas.	1	2	3	4	5
64.	Deseo ser capaz de medir mi progreso en el aprendizaje de lenguas, si me ayudan a hacerlo.	1	2	3	4	5
65.	Acepto como responsabilidad mía medir mi progreso en el aprendizaje de lenguas.	1	2	3	4	5

Segunda parte:

Para cada una de las creencias que aparecen bajo los siguientes epígrafes indica tu grado de acuerdo o desacuerdo. Valora cada una de ellas en una escala de 1-5 (1= totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo).

A continuación, ordénalas por orden de importancia.

Feedback (información, reacción)

- 66. Creo que el feedback (información, reacción) sobre mi aprendizaje de lenguas que me doy a mí mismo es el que más me ayuda.
- 67. Creo que el feedback (información, reacción) sobre mi aprendizaje de lenguas que recibo del profesor es el que más me ayuda.
- 68. Creo que el feedback (información, reacción) sobre mi aprendizaje de lenguas que recibo de otras personas es el que más me ayuda.
- 69. Ordena estas tres creencias por orden de importancia: _____

Oportunidades para utilizar la lengua

- 70. Creo que las oportunidades para utilizar la lengua han de ser dadas por mis compañeros.
- 71. Creo que yo debo buscar mis oportunidades para utilizar la lengua.
- 72. Creo que las oportunidades para utilizar la lengua han de ser dadas por el profesor.
- 73. Ordena estas tres creencias por orden de importancia: _____

Tácticas

- 74. Creo que puedo encontrar yo mismo las mejores formas de aprender una lengua.
- 75. Creo que mis compañeros me pueden enseñar las mejores formas de aprender una lengua.
- 76. Creo que el profesor me puede enseñar las mejores formas de aprender una lengua.
- 77. Ordena estas tres creencias por orden de importancia: _____

Profesor

- 78. Creo que el profesor ha de ser un experto en técnicas de enseñanza de lenguas.
- 79. Creo que el profesor tiene que tener un gran conocimiento de teorías e investigación sobre cómo se aprenden las lenguas.
- 80. Creo que el profesor ha de ser un experto a la hora de mostrar a los alumnos cómo aprender.
- 81. Ordena estas tres creencias por orden de importancia: _____

Esfuerzo

- 82. Creo que el éxito que yo tenga a la hora de aprender una lengua depende de lo que haga fuera de clase.
- 83. Creo que el éxito que yo tenga a la hora de aprender una lengua depende de lo que haga en clase.
- 84. Creo que el éxito que yo tenga a la hora de aprender una lengua depende de lo que mis compañeros hagan en clase.
- 85. Creo que el éxito que yo tenga a la hora de aprender una lengua depende de lo que el profesor haga en clase.
- 86. Ordena estas cuatro creencias por orden de importancia: _____

- 87. El feedback (información, reacción) desempeñan un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.
- 88. Las oportunidades para utilizar el idioma desempeñan un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.
- 89. La práctica desempeña un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.
- 90. El profesor de idioma desempeña un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.
- 91. Mi propio esfuerzo desempeña un papel importante en el aprendizaje de lenguas con éxito.
- 92. Ordena estas cinco creencias por orden de importancia: _____

Muchas gracias por tu ayuda.
Arantza Mongelos.

Plantillas para la planificación y la evaluación

Individual work: Reflections and decisions

Name:

*Think about the following points and write your reflections on them.
Then share them with your group and try to decide on common grounds to
work on.*

1. What are my strong points?
2. What are my weak points?
3. Where do I need to do more work?
4. Where am I going to do it?
5. How am I going to do it?
6. Others?

Date:

Signature:

Group Work; Reflections and decisions.

Group members:

1. What are we going to do in class?
How are we going to organize our work?
How can we help each other?

2. What are we going to do outside class?

3. Others?

Date:

Signatures:

Learner's diary

- How did I feel throughout this week?

- What have I done?

- Why did I do it?

- What was it like? Why?

- And now what?

Student's Personal Assessment

Think about your work inside and outside class during this last period and answer the following questions. They should be the basis for your group discussion later.

1. How did you organize your work? What helped you decide how to organize it?
2. Did you work all the time in the same way? Did you change your way of working at all throughout the process? Why/why not? Do you think it would have been necessary at any point? Why/why not?
3. Did you have any difficulties/problems? What kind of problems/which problems? How did you solve them?
4. How well did you use your time both in class and outside class?
5. Are you happy with your results after this period? Why/why not?
6. How did you feel throughout this time? Why/what made you feel this way?
7. Do you think your work or way of working can be improved? How?
8. How much English did you use throughout this period? How do you value this? Is there anything you can do about it in the future?
9. Suggestions to yourself for improvement

Date:

Signature:

Group Assessment

Group members:

1. Something you liked

2. Something you didn't like

3. Something you've learned

4. Something you'd change.

5. Proposals for your next working period.

Date:

Signatures:

Test de Competencia Lingüística: Comprensión escrita

Test 3

PAPER 1 READING (1 hour 15 minutes)

Part 1

You are going to read a magazine article about research into human weight. Choose from the list A–H the most suitable heading for each part of the article (1–6). There is one extra heading which you do not need to use. There is an example at the beginning (0). Mark your answers on the separate answer sheet.

- A Isn't it boring?
- B The set menu for one, please
- C Initial impressions count
- D What happens to the volunteer
- E The way forward
- F Why take part?
- G What does it look like inside?
- H What is a calorimeter?

The Weight Experiment

Nicola Walters has been taking part in experiments in Scotland to discover why humans gain and lose weight. Being locked in a small room called a 'calorimeter' is one way to find out.

the calorimeters: 4m by 2m white-walled rooms where human volunteers are imprisoned in the name of science. Outside these rooms another sign reads 'Please do not enter – work in progress' and in front of the rooms complicated machinery registers every move the volunteers make. Each day, meals measured to the last gram are passed through a hole in the wall of the calorimeter to the resident volunteer.

H

The signs above the two rooms read simply 'Chamber One' and 'Chamber Two'. These are

1
daily exercise routine timed to the last second. At regular intervals, after eating, she filled in forms about how hungry she felt and samples were taken for analysis.

2
Despite the strange routine, there has never been a shortage of volunteers, male or female. Some even go back for a second stay. 'You can tell immediately if someone can cope' says researcher Alex Johnstone. 'You know the first time they open the door and stare inside. Some will instantly take a step back and say "I don't think I'd like that," and others will wander in and take a good look around.'

3
Nicola Walters is one of twenty volunteers who, over the past eight months, have spent varying periods inside the calorimeter. She was paid £40 for eight days of experiments, of which four were spent in the room. Tall and slim, Nicola does not have a weight problem, but thought the strict diet might help with her training and fitness programme. A self-employed community dance worker, she was able to fit the experiment in around her work. She saw an advert for volunteers at her local gym and as she is interested in the whole area of diet and exercise, she thought she would help out.

4
The food, she insists, was tasty but the meals looked odd because they had been weighed and measured to the last ingredient. It takes three or four people to prepare each one, such is the level of accuracy needed. And when the time comes to eat, the volunteers are faced with plates of food chopped into all sorts of odd sizes.

5
The scientists help the volunteers impose a kind of order on the long days they face in the room. 'The first time, I only took one video and a book, but it was OK because I watched television the rest of the time,' says Nicola. And twice a day she used the exercise bike. She pedalled for half an hour, watched by researchers to make sure she didn't go too fast.

6
It seems that some foods encourage you to eat more, while others satisfy you quickly. Volunteers are already showing that high-fat diets are less likely to make you feel full. Believing that they may now know what encourages people to overeat, the researchers are about to start testing a high-protein weight-loss diet. Volunteers are required and Nicola has signed up for further sessions.

7
The experiment on Nicola involved her spending one day on a fixed diet at home and the next in the room. This sequence was repeated four times over six weeks. She arrived at the calorimeter at 8.30 am on each of the four mornings and from then on everything she ate or drank was carefully measured. Her every move was noted too, her

Part 2

You are going to read an article about a course for radio presenters. For Questions 7-14, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text. Mark your answers on the separate answer sheet.

There are 25 of us on the course for radio programme presenters, to hear the tips from the expert, Paul Fairburn, programme director at the station Heart FM. I have been doing the job for nearly 20 years but it is the closest I have ever come to anything like training. Two of us old hands are clearly there for the chance to make fun of radio presenter school (Lesson Five: The Time Check. 'Class, repeat after me. It's 21 minutes before the hour of three o'clock.')

About half of us are presenters from small local stations and the rest are the type of young man - they are always male - who is always, and a little unfairly, laughed at in the radio business: single-minded enthusiasts who in any other branch of entertainment would probably be welcomed.

Fairburn passes on a vital hint for potential phone-in hosts: 'Don't worry if someone phones up and says they're going to thump you. They won't. The people who are really going to hit you don't tell you first.' This is not altogether encouraging, but interesting to know, and we dutifully make a note of it. We also note Fairburn's tip number one: 'Get a Life outside radio.' 'If you are an interesting person, you will be a more interesting presenter,' says Fairburn. 'So don't spend all your time in radio stations.' This is a bit ironic, because if we had a life we probably wouldn't be sitting in that room on a Wednesday afternoon taking notes. For those of us who went into radio back in the 1970s, it may be a little late for all this. But times have changed, says Fairburn and now you need to learn the profession.

To this end, today's presenters will almost certainly be invited to spend time at lectures, learning from the masters. Dan O'Day, an

American breakfast-show presenter generally regarded as one of the best of that kind, hosts weekend schools, at which topics such as 'Establishing Good Relations On The Telephone' are discussed deeply. The Metro Radio Group in Britain even makes its presenters sign an agreement not to give away confidential ideas picked up on the group's training schemes.

However, courtesy of Fairburn, who picked it up from a former Metro trainee, I am now able to reveal exclusively one of those secrets. 'You are ten minutes from the end of a four-hour programme,' Fairburn tells the class. 'You are naturally winding down, sounding tired, so, a second or two before opening the microphone, shout "Wow!", very loudly into the closed microphone. Then, when you open it, you will sound wide awake, despite yourself.' It does work. I have tried it since, although "Wow!" doesn't seem like the right word for the station I work on, so I tend to shout "Heck!"

Another example of presenter cleverness, which never occurred to us older ones, is the phone-in trick. This gets you on good terms with the local audience if you find yourself working in a strange town. When someone phones in, you find out in some detail - before putting them on the air - where they come from, what the local landmarks are and so on. Then, when they appear on the radio and say where they are calling from, you can say authoritatively, 'Oh yes, just around the corner from the railway station.'

Brilliant, and much more practical than any advice I was given in the dark days when I started. With the benefit of an afternoon's training, I can see the old-fashioned attitudes that were passed on to me then have no place in today's highly competitive radio market.

- 7 What do we learn about the writer in the first paragraph?
 A He had heard that this particular course wasn't very good.
 B He was attending the course so that he could write about it.
 C He wasn't given training as a radio presenter when he started.
 D He had always avoided courses for radio presenters before.
- 8 What does the writer say about some of the others taking the course?
 A People who work in radio have a low opinion of them.
 B They are never likely to find work as presenters.
 C They couldn't follow even simple instructions.
 D People who know them enjoy their programmes.
- 9 What does the writer say about the advice to phone-in hosts?
 A It was worth writing down.
 B It was not true of his own experience.
 C It was not intended for older presenters.
 D It was difficult to understand.
- 10 What do we learn about Metro Radio?
 A Paul Fairburn used to work there.
 B It runs courses for radio presenters.
 C It has copied American methods.
 D Excellent presenters work for it.
- 11 Where do 'those secrets' (line 51) originally come from?
 A confidential documents
 B radio programmes
 C telephone conversations
 D training schemes
- 12 What does the writer say about shouting into a closed microphone?
 A He has adapted the original idea.
 B He initially thought it wouldn't work.
 C It doesn't help him overcome problems.
 D He had tried a similar thing before.
- 13 What does the writer think of the 'phone-in trick'?
 A It works better in some places than in others.
 B It is wrong to deceive the listeners in that way.
 C It is a very good idea he hadn't thought of.
 D It requires too much research before the show.
- 14 What is the writer's conclusion after taking the course?
 A Such courses can be useful even for presenters with his experience.
 B He is glad that he started presenting radio programmes a long time ago.
 C Courses for radio presenters are unlikely to make them better at the job.
 D It has made him worried about his future career as a radio presenter.

Part 3

You are going to read a newspaper article by a British student who worked at a summer camp in the US. Seven paragraphs have been removed from the article. Choose from the paragraphs A-H the one which fits each gap (15-20). There is one extra paragraph which you do not need to use. There is an example at the beginning (0). Mark your answers on the separate answer sheet.

Summer camp: a soap opera

Every June, thousands of British students fly to the United States to spend their holidays working at summer camps. In return, they get a free return flight, full board, pocket money and the chance to travel. Lucy Graham joined a camp and spent eight weeks working with six to sixteen-year-olds.



I APPLIED at the last minute and was so thrilled at the prospect of spending the holidays doing something more exciting than working in the local supermarket that I hastily accepted the only job left – in the camp laundry.

0 H

On arrival I was told by the camp director that I would be doing the washing for 200 children – on my own. Any romantic dreams I'd had quickly turned into nightmare reality. For the first week, the party sent out by the jobs agency – nine students, including me – became a full-time cleaning squad, getting the place ready for its grand opening.

15 The children's arrival also brought 50 American counsellors to look after them, and the opening of the laundry. At first, I had to work from 8.45 in the morning till 10.30 at night to get all my work done. Considering there was no hot water in the laundry and the machines were old, the washing came out remarkably well.

16

The kitchen workers, maintenance man and myself found that we were on the lowest level of the camp's class system. Our four British counsellor friends had a much better time. They got friendly with their American colleagues and were respected by the children. They were also given tips by parents after the holiday.

17

As for the camp itself, it had a large lake and excellent sporting facilities. But because organised activities for the children carried on into the evening, we usually didn't get the chance to use them. However, much more annoying were my room-mates, three 18-year-old girls who worked in the dining room.

18

On top of that, the camp food was poor, with child-size portions; fresh fruit and vegetables were rare. One catering worker even stood over the pineapple rings, checking that you took only one each.

19

However, I couldn't set off as soon as the children left because we had to stay on for a few days, cleaning and closing down the camp. My last duty was to load up the rubbish bags and take out any clothes the children had thrown away, in case their parents asked about them.

20

What's more, without the free ticket I got to the US – and the rail ticket from my parents – I would never have seen Niagara Falls, gone up the Empire State Building or had my picture taken with Mickey Mouse at Disney World.

- A They had never been away from home before, and spent most of the night screaming with excitement. Sometimes, the only way to get any rest was to pretend to be ill and sleep in the medical centre.
- B We weren't so lucky. We were never invited to join in the evening activities. When we did manage to get out of the camp, our evenings tended to consist of eating ice-cream at the local gas station.
- C As a result, the standard of the camp you end up in is usually a question of luck. However, the agencies do hold meetings where you can ask representatives from camps about the facilities and the nature of the work you will be expected to do.
- D We swept out the bedrooms and scrubbed the lavatories, gymnasium and kitchen. We polished the cooking equipment, put up the sports nets and carried any luggage sent on ahead to the bedrooms.
- E On the whole it had been well worth it. Despite the washing, the camp's plus points had been a beautiful setting, meeting a great bunch of travelling companions and doing far more reading for my university course than I would have done at home.
- F All these disadvantages meant that Saturdays, our days off, were highly valued. The places we visited then, such as New York City, gave me an appetite for travelling later on. If I hadn't done that, I would have regretted it – there is so much to see and do and I was keen to get on with it.
- G But with so many clothes to wash and dry, some did get mixed up. I had six-year-olds marching up and telling me that their parents would be very angry if I didn't find their favourite sweater.
- H I started to have my doubts while squashed between the swimming instructor and the sports teacher during the three-hour minibus ride to the camp, which was in a tiny town about 90 miles from New York City.

Part 4

You are going to read an article about sporting activities. For Questions 21–35, choose from the activities (A–E). Some of the activities may be chosen more than once. There is an example at the beginning (0). Mark your answers on the separate answer sheet.

Of which activity are the following stated?

You can do it whenever you want to.

You may not have to pay to do it.

You can develop a strong interest in it after doing it for the first time.

Everyone who does it has a similar attitude to life.

It may be physically unpleasant sometimes.

It shows you that you can do things you didn't think you were capable of.

It doesn't appeal to some people.

It requires you to work things out in advance.

It allows you to see places you otherwise wouldn't be able to see.

Everyone who takes part in it is considered equal.

Anyone who does it can make a mistake.

- 0 B
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30

You don't have to take anything with you to do it.

Learning it is similar to another experience you may have had.

There are various tasks which are carried out for you during it.

Being relied upon by others is part of it.

There is an activity related to it which doesn't take long to learn.

- 31
- 32
- 33
- 34
- 35

GET ACTIVE

SAILING A

As a sailing instructor, it is my experience that, while people who go sailing may have different professional lives and widely differing backgrounds, they all have one thing in common – they are all fun-loving, sociable and determined to get the most out of what they do.

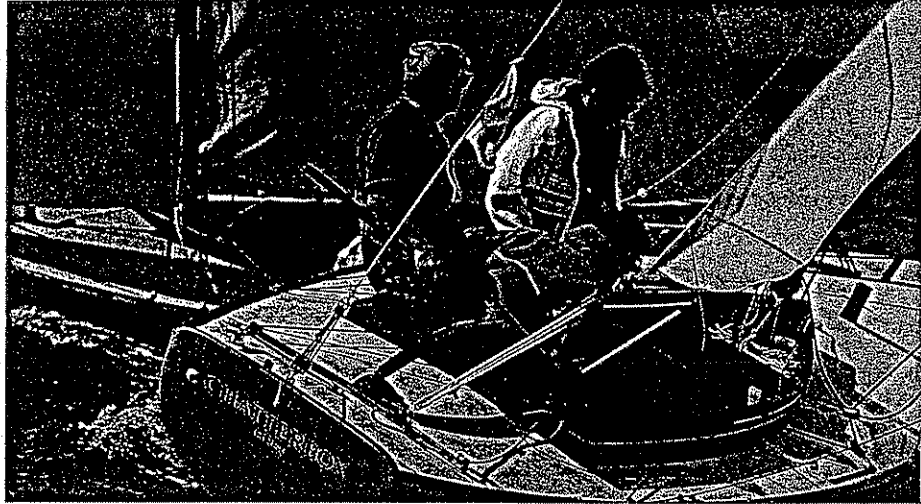
The great thing about sailing is that you have to live and work together and it is a great leveller, wiping out differences in age, background and sex. There is no favouritism and no discrimination.

Sailing a yacht can be demanding, tiring, frustrating and wet. But it is also challenging, exciting, relaxing and wonderfully fulfilling. No experience is necessary and wet-weather and safety equipment is provided by schools, so all you

WALKING B

A walking holiday is not the most luxurious of trips but it does offer an opportunity to see remote areas of the world which cannot be visited any other way. And at the end of the day it gives you a wonderful sense of achievement. Camping is often part of this type of holiday and the joy is exploring totally unvisited territory.

Don't worry, you don't have to carry your own luggage, only a day pack, as cook and camp teams do the everyday work, leaving you free to enjoy the experience. There's a destination for every time of the year, so when you go is up to you. So get those boots out and walk the world.



ROCK CLIMBING

C

You don't have to be super-fit to go rock climbing; technique is more important than strength. It is also vital to plan and think ahead, as the easiest move may not always be the best. What often looks like an impossible situation, with a little thought and a few small steps, becomes achievable and before you know it you are half way up a mountain.

You cannot climb without a safety system as even the best people can slip. Even beginners are expected to operate the safety system. It's a frightening thought being responsible for another person's safety, and just as challenging is knowing that you are totally dependent on the safety system. This is the perfect team-building exercise.

FLYING

D

Within an hour you can be handling the controls of a light aircraft. After your instructor has given you details on the aircraft, its controls and where you are going to fly, you take off and climb to around

2000ft. You will then be allowed the chance to fly the plane itself. Not to worry. As when you learn to drive, the instructor has a set of controls too. An hour's lesson costs £95 and counts towards a private pilot's licence if, like many people, you find that you want to take up flying seriously. So if you fancy being a bird, this could be the nearest thing to it.

PARACHUTE JUMPING

E

Jumping from an aircraft may not be everyone's idea of fun, but if this is what you fancy, there is no excitement like it. And if you can raise money for charity by doing it, your jump could be free. You don't need a great deal of physical fitness but the training leading up to it requires that you be normally fit. Training involves practising the correct body position for landing, and emergency drills. Another fun activity in the sky is sky-diving, which involves jumping from an aircraft and falling a long way before opening the parachute. Tandem skydiving – jumping from the plane attached to an experienced instructor – requires only basic training, whereas attempting a solo jump requires months of practice.

Test de Competencia Lingüística: Expresión escrita.

PAPER 2 WRITING

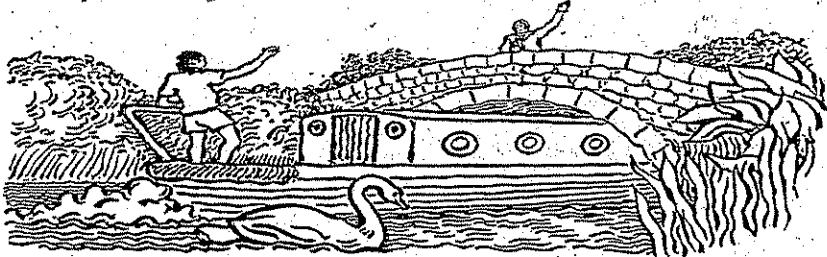
Write an answer to one of the questions 1 – 4. Write your answer in 120–180 words in an appropriate style on the next page.

1. You and three friends have decided to go on a boating holiday in Wales. You have found an advertisement for Brecon Boating Holidays and you decide to find out more about these holidays.

Read carefully the advertisement below, on which you have made some notes. Then, using this information, write a letter to the company covering all your points. You may add other relevant information of your own.

Brecon Boating Holidays

- Explore the Welsh canal system in one of our superb luxury motor boats.
- Travel along the peaceful rivers and canals by day.
- Stop outside a riverside café at night.
- We have boats of different sizes (for 4 6 or 8 people).
- No experience is necessary to use these boats. (Half an hour's training is given by our friendly and helpful staff.)



For more details write to Brecon Boating Holidays

Handwritten notes:

- ? (pointing to the word 'luxury')
- Cooking equipment on board? (pointing to the first bullet point)
- How much (1 week)? (pointing to the second bullet point)
- How far each day (pointing to the third bullet point)
- Special clothes needed? (pointing to the fourth bullet point)

Write a letter of between 120 and 180 words in an appropriate style on the next page. Do not write any addresses.

2. You have decided to enter a short story competition organised by an international young people's magazine. The competition rules say that the story must begin or end with the following words:

Without saying a word, Jo stood up and walked out of the room.

Write your story.

3. Colleges in your area recently took part in an important sporting event (for example, a tennis or football tournament, or an athletics competition). The results of your own college were much better than expected and you have decided to write an article about the events for your college magazine.

Write your article.

4. You work occasionally for an international travel company as a tour guide in your town. Recently you took a group of elderly visitors from another country on a tour round some of the most important buildings in your town. Now you must write a report on the tour for your boss. Include your suggestions for similar tours in the future.

Write your report.

Test de Competencia lingüística: Uso del inglés.

PAPER 3 USE OF ENGLISH (1 hour 15 minutes)

Part 1

For Questions 1-15, read the text below and decide which answer, A, B, C or D best fits each space. There is an example at the beginning (0). Mark your answers on the separate answer sheet.

Example:

0 A for B on C to D at



SEASIDE HOLIDAYS IN BRITAIN

British families started going (0) ... holiday to the seaside around the middle of the 19th century. The invention of the railways (1) ... this possible. The first holidaymakers were quite rich and went for their health and education. The seaside was a place to be (2) ... of illness, and doctors recommended bathing in the sea and drinking sea water. Also to (3) ... their knowledge, families attended concerts and read books from the library.

At that time, ordinary working people had very little time (4) ... work. However, in 1871, the government (5) ... four 'Bank Holidays' - national holiday days. This (6) ... people to have a day or two out, which (7) ... gave them a (8) ... for leisure and the seaside. At first, they went on day-trips, taking (9) ... of special cheap tickets on the railways.

By the 1880s, rising incomes (10) ... that many ordinary workers and their families could have a week's holiday at the seaside. Rail fares were reduced and cheap hotels were built to (11) ... them. Holidaymakers enjoyed being (12) ... , sitting on the beach, bathing in the sea, and eating ice-cream. Cheap entertainment was (13) ... offer and holidaymakers went to (14) ... fun.

Today, the English seaside (15) ... popular, with more than 18 million holidays taken there each year.

- 1 A let B made C got D had
- 2 A cured B remedied C recovered D improved
- 3 A raise B spread C increase D add
- 4 A out B off C away D from
- 5 A installed B presented C introduced D brought
- 6 A allowed B provided C offered D opened
- 7 A hardly ever B here and there C seldom D now and then
- 8 A taste B sense C favour D pleasure
- 9 A benefit B opportunity C advantage D profit
- 10 A caused B produced C meant D resulted
- 11 A accommodate B board C cater D lodge
- 12 A idle B easy C restful D spare
- 13 A in B for C to D on
- 14 A get B have C take D make
- 15 A remains B stays C continues D lasts

Part 2

For Questions 16–30, read the text below and think of the word which best fits each space. Use only **one** word in each space. There is an example at the beginning (0). Write your answers on the separate answer sheet.

Example:



THE BAREFOOT MAILMEN

In 1885, the US Post Office had (0) problem in the southern state of Florida. The delivery service (16) Lake Worth to Biscayne Bay was taking six weeks.

They found a solution – a 136-mile route (17) took three days. It meant that the mailmen (18) to walk barefoot along beaches for eighty miles and then cover (19) remaining fifty-six miles by boat. This difficult job was first carried (20) by mailman Edwin R Bradley. In the summer of 1887, James 'Ed' Hamilton (21) over deliveries but a few months later his career ended suddenly in circumstances which (22) him famous in the Post Office.

The Autumn weather (23) year was severe. On 9th October, Hamilton felt unwell as he set (24), Despite this, he arrived at his first stop, Orange Grove. His next call should (25) been at a place called Fort Lauderdale Refuge. This time he didn't arrive (26) he was never seen again. Nobody ever found out (27) happened to him.

In 1892, a road was built and the days of the barefoot mailmen (28) over. However, their story has never been forgotten. (29) are annual walks along the route, and a book and film have (30) made about them.

Part 3

For Questions 31-40, complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. Do not change the word given. You must use between two and five words, including the word given. There is an example at the beginning (0). Write only the missing words on the separate answer sheet.

Example:

0 My brother is too young to drive a car.
not

My brother drive a car.

The gap can be filled by the words 'is not old enough to' so you write:

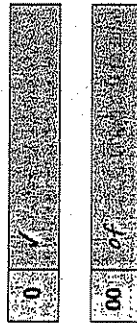
0 is not old enough to

- 31 We took a train to Liverpool last Saturday.
by
We last Saturday.
- 32 She did not thank us for our help when she left.
us
She left help.
- 33 We are hoping that the weather will improve next week.
better
We are hoping weather next week.
- 34 Who has to lock the doors when the office closes?
responsible
Who the doors when the office closes?
- 35 I was really pleased that at last my father had managed to give up smoking.
successful
I was really pleased that at last my father up smoking.

- 36 I went to sleep immediately the train left the station.
asleep
I as the train left the station.
- 37 It's unlikely that I'll see you again this week.
probably
We other again this week.
- 38 It will be nice to see you again at the party.
looking
I'm again at the party.
- 39 I haven't forgotten any of the details of what happened that day.
still
I detail of what happened that day.
- 40 We lost our way because the signposts were confusing.
caused
The signposts were confusing, which lost.

Part 4

For Questions 41-55, read the text below and look carefully at each line. Some of the lines are correct, and some have a word which should not be there. If a line is correct, put a tick (✓) by the number on the separate answer sheet. If a line has a word which should not be there, write the word on the separate answer sheet. There are two examples at the beginning (0 and 00).



Examples:

THE BEATLES

- 0 In the 1960s, The Beatles were probably the most famous pop group in the whole world. Since then, there have been a great many of groups that have achieved enormous fame, so it is perhaps difficult now to imagine that how sensational The Beatles were at the time. They were four boys from the north of England and none of them had any kind training in music. They started by performing and recording songs by black Americans and they had done some success with these songs. Then they started writing their own songs and that it was when they became really popular. The Beatles changed pop music. They were the first one pop group to achieve great success from songs they had written them themselves. After that it became common for groups and singers to write their own songs. The Beatles did not have a so long career. Their first hit record was in 1963 and they split up in 1970. They stopped doing live performances in 1966 because it had become too much dangerous for them - their fans were so excited that they surrounded them and tried to take their clothes as the souvenirs! However, today some of their songs remain as famous as they were when they first came out. Throughout in the world, many people can sing part of a Beatles song if you ask them.
- 00
- 41
- 42
- 43
- 44
- 45
- 46
- 47
- 48
- 49
- 50
- 51
- 52
- 53
- 54
- 55

Part 5

For Questions 56-65, read the text below. Use the word given in capitals at the end of each line to form a word that fits in the space in the same line. There is an example at the beginning (0).

Write your answers on the separate answer sheet.



Example:

JUDO

Judo is a sport that has achieved great (0) ... in many parts of the world. It was (56) ... developed in Japan in the late 19th century based on ancient methods of self-defence. There are two (57) ... Although they use physical (58) ... against each other, they are (59) ... to their opponent and bow to each other before and after each contest.

- POPULAR
- ORIGIN
- FIGHT
- VIOLENT
- RESPECT

Judo is an (60) ... sport to take up because the only equipment you need is the special loose-fitting suit. It is very suitable for (61) ... if they join a club where the (62) ... are properly qualified and pay enough attention to safety. Although Judo is a physically (63) ... sport which requires a lot of (64) ..., practice and skill, there are many people who find it (65) ... as a means of relaxation in their spare time.

- EXPENSIVE
- YOUNG
- INSTRUCT
- DEMAND
- STRONG
- ENJOY

Test de Competencia lingüística: Comprensión oral.

PAPER 4 LISTENING (approximately 40 minutes)

Part 1

You will hear people talking in eight different situations. For Questions 1–8, choose the best answer A, B or C.

1 Listen to this girl talking about her new boss.
How did she feel after she met him?

- A delighted
- B disappointed
- C relieved

5

2 You overhear two friends talking about a birthday present one of them has just received.
What is it?

- A a television
- B a cassette player
- C a computer

6

3 You overhear two friends talking about a garden party they attended.
What was the problem?

- A the people
- B the weather
- C the place

7

4 On a visit to a college, you overhear part of a lesson.
What is the subject of the lesson?

- A health and safety
- B child development
- C food preparation

8

5 Listen to this critic talking about a film.
What sort of film is it?

- A a comedy
- B a romance
- C a thriller

5

6 Listen to this boy talking to a friend about flying.
How does he feel about flying?

- A excited
- B depressed
- C scared

6

7 You hear an artist talking about her work.
What type of artist is she?

- A a photographer
- B a sculptor
- C a painter

7

8 Listen to this woman leaving a phone message.
Why is she phoning?

- A She is complaining about something.
- B She is requesting something.
- C She is apologising about something.

8

Part 2

You will hear Ian Anderson of the Shoppers' Association talking about a problem people may face when buying some kinds of goods. For Questions 9-18, complete the notes.

Problem:

Goods may be: [9]

Cause: Shops give customers [10]

Why people return goods: they are faulty [11]

Main type of goods involved: [12]

Example: [13] sold as 'Manager's Special'

Repairer found: [14] inside.

Advice:

Be careful of: expressions like 'Manager's Special' or [15]

[16] missing.

[17] damaged.

Main advice: Always [18]

Part 3

You will hear five people talking about what they did on holiday. For Questions 19-23, choose from the list of activities A-F which each of them is describing. Use the letters only once. There is one extra letter which you do not need to use.

- A skiing
- B horse riding
- C sightseeing
- D walking
- E cycling
- F sailing

- Speaker 1 [19]
- Speaker 2 [20]
- Speaker 3 [21]
- Speaker 4 [22]
- Speaker 5 [23]

Part 4

You will hear part of a radio programme about people who become rich quickly. Ann is telling her story. For Questions 24–30 decide whether the statements are **TRUE** or **FALSE**. Write **T** for **TRUE** or **F** for **FALSE**.

- 24 Ann thinks her parents are educated people. 24
- 25 Ann enjoyed writing novels. 25
- 26 Ann's friends joked with her about the money. 26
- 27 Ann gave her family some of the money. 27
- 28 Ann was surprised at her family's reaction to the money. 28
- 29 Ann says she learned most about writing from fellow students. 29
- 30 Ann owns a successful publishing company. 30

ANEXO 2

Ejemplos de los materiales de los estudiantes.

- Diarios.
- Portafolios escritos.
- Planificación personal de los estudiantes.
- Planificación grupal.
- Evaluación personal de los estudiantes.
- Evaluación grupal.

Diarios

ENGLISH03-10-31DIARY

→ This week, I did the Grammar, Use of English, and the Use of English 2 from the books and some exercises from the coursebooks. I did it at home this exercises because then we correct it in the class with the teacher's books.

In this exercises I had many problems with grammar, but with the grammar's ~~books~~ facilities the work.

07-11-03

→ This week, I feel happy because I finished the course book and corrected all the exercises. When corrected them, I looked that I must improve at readings and grammar exercises.

So, now I'm going to read more readings for my help.

In the group we normally speak in English, so when I say anything I try to speak in English.

14-11-03

→ I start to do up little by little the second lessons.

First of all I start it to reading the first text and answering their questions. I did it too Use of English and Grammar exercises.

I'm happy because I did exercises on time and I think that I dedicate they enough time.

28-11-03

→ This week we couldn't correct the second term because there are only two teacher's book and when we need it other group have it. So, we practise speaking English, this is a point that I like it, because you try to say things as better as possible and if you don't don't what to say something the help you and this is work in group.

05-12-03

→ In that week we start doing ^{some of exercises from} the third lesson in class and at home I did some of them too. I started too doing from the course book some exercises, so I'm happy with my work because I did it everyday some exercises to finish on time.

12-12-03

→ This week I finished the third lesson and started doing the fourth one. We don't do it the all lesson, so I'm more relax than the others weeks. But we want to finish and correct it all the exercises from Tuesday, so we take the teacher's book as quick as possible.

19-12-03

→ This week we finished all the work for Tuesday and corrected all the exercises too. I'm very happy because I have many time to did the exercises and did two writings. On

Tuesday we finished the evaluations of the work period. In this questioner we wrote that we did at home, in class what is our weak point, the strong point, etc.

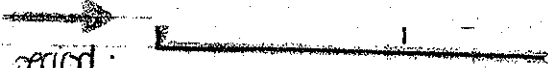
Now, on Friday we practised the speaking so I'm improving my English little by little.

09-01-04

→ This week we returned to school, so I couldn't any time to do anything at home, but I did all the fourth and fifth lessons at home on Christmas. Other reason for didn't do it English exercises this week, is because I'm very occupied with works for history and law.

06-01-04

In that week I had only did the readings, because the two lessons 4 and 5 I finished on Christmas. I did it that because on the 26th of January we are starting in exams and I must study for them. So this week I feel more relax in that lesson. But in group we work like always, we correct all the lesson.

2nd working period: 

Deadline: 16 December (Tuesday)

Units : 3

↳ Coursebook : Up to page 47 include
workbook : Up to page 33 include

• WRITING CORRECTIONS CODE

Sp → wrong Spelling.

WW → wrong word (Vocabulary problem)

T → wrong Verb tense

Gr → grammar problem.

R → Register problem (the word or expression is correct, but not appropriate for the specific situation)

I → incomplete sentence.

W.O → the words are in the wrong order.

? → I don't understand.

QUESTIONS

- 1) How did I feel this week?
- 2) What have I done this week?
- 3) Why did I do it?
- 4) What was it like? Why?
- 5) And now what?

31st OCTOBER.

- 1) This week I felt well in English class.
I like the way we study the lesson.
Sometimes I would like the teacher
explain us some grammar...
- 2) I have done the exercises from "use of English".
- 3) Because the teacher told us to do it and I think it is important for our knowledge.
- 4) I have to practice more all parts: specially
phrasal verbs. Because I have a lot of
mistakes.
- 5) I am going to do more exercises.

7 NOVEMBER.

- 1) This week I felt a little bit confused
because I was ill and I ~~be~~ was lost.
- 2) This week I have done exercises from the coursebook (a listening and page 6 Act 1-2)
- 3) Because for 21st of november we have to do unit 1 and 2.
- 4) I do the listening a little bit ~~was~~ bad.
The grammar I have to practise more.
The listening too.
- 5) We are going to do a lot of exercises
at home from coursebook and from workbooks

14 NOVEMBER.

- 1.) This week I felt very tired because I ~~have~~ had to do a lot of work at home. In class we have made a plan: I are going to do the exercises from the work book at home and we are going to check it with the key. If we have a doubt we will ask in the group. The exercises from the coursebook we're going to do in class but if we haven't got enough time we will do them at home.
- 2) This week I have done all the unit 1 from two books. There's a lot of work in English classes.
- 3) I do it because the teacher told us that we have to do two units in two weeks.
- 4) I did a little bit bad the reading part (pag 11. coursebook). I have to practise more the listenings.
- 5) Now, I have to do the exercises from two books; the second unit.

28 NOVEMBER

This week I haven't do a lot of exercises because we started with a new period and we had to plan our work. On Tuesday we had the listening part and I didn't do very well. On Wednesday ~~we~~ I did some exercises and today, on Friday, ~~we~~ I have corrected the Unit 2 (not all the unit). I have done the two units (3-4) of the activity book.

5 DECEMBER (I am writing in 8 December)

This week I haven't do a lot of exercises since I was very excited with the exams I had (Zweitenbide and Economics). I couldn't concentrate on my studies. On Wednesday I ~~had~~ did the listening part and I do a little bit ^{book} ~~wrong~~. On Friday I couldn't go to class because I had to do rehabilitation in Dorostia in the afternoon, so on Friday I didn't do anything of English. This weekend I do all the unit 3 and the composition. All the unit 3 and 4 I did some time ago to ^{have} more free time.

12 DECEMBER

This week I have written the composition. I don't have a lot of troubles when I start writing. On Tuesday we corrected some exercises ^{from} of the unit 3 of the coursebook. On Wednesday, I had the listening part. That's very difficult so I had to practise more that part. On Friday, I corrected the rest of the exercises from the unit 3 of the coursebook.

This week I ~~had~~ did "AUTOKASKETA" too. Now, I have to do unit 4 of the coursebook and a composition. ↳ not all the part.

19 DECEMBER

This week I had a very hard week since I had to do a lot of work apart from English. On Tuesday, I stayed with Julia and I corrected the exercises from the unit 4 (not all the exercises). ~~On~~ And I do the questionnaire. On Wednesday, I finished the period and I started a new one. On Friday, I did the Speaking.

9 FEBRUARY

This week I ~~had~~ have corrected the unit 4. Some exercises I did well but others no so well, for example, the reading part. This unit and the unit I did at Christmas, ~~and~~ I did two compositions too. The next week I will do the speaking part with my classmate. And I have to correct the unit 5.

16 FEBRUARY

This week I have corrected the unit 5. Doing that I have finished the period. The listening part I haven't do very well & since I didn't understand a lot. This week I have done the speaking part. The teacher has given I have been given the two compositions I did at Christmas and now I have to ~~correct~~ correct them and rewrite them to do the portfolio.

Now, as I am going to start with the exams, I will not do more units.

2003/10/31

DAILY QUESTIONS

1) How did I feel this week?

I felt quite comfortable working in groups. I felt helpful for other people and it helped me remember things I already had forgotten.

2) What have I done this week? (what haven't I done)

I've done all the homework we were asked to do and at home I read the next exercise we were supposed to do the following day so that I didn't have time reading it in class.

3) Why did I do it?

I did the homework first of all because we were asked to do so and because it is good for me as it helps me improve my English.

4) What was it like? Why?

The way the classes are organised helps people to get used to working in groups but sometimes it is a loss of time or sometimes all the questions haven't been explained well enough. I mean some people have stayed with their doubts or didn't know why was that the correct answer.

5) And now what? (plan for the following week)

I'll try keeping doing my homework because extra

ACTIVIDADES NOTAS

• Use of English: 54.5/65 → 83.8%

- 10/15

- 15/15

- 7/10

- 14/15

- 8.5/10

* Reflection: I should read the text from part five because I got a mistake (lights instead of photos). I thought I would do part 2 worse than I did it. Indeed it has been the best part.

• Reading: 41/55 → 74.5%

- 4/6

- 6/9

- 3/6

- 15/15

* It didn't surprise me the grade I got because I know I did the exam worse than I usually do. It was a little bit complicated and it was the first reading I did after more than four months without practising my English. I think I could improve the reading by doing more.

2003/11

DIARY QUESTIONS

- ① I felt a little bit tired so I didn't as food as I would've wanted. I was distracted by little things.
- ② I've worked very little in class but I've worked. I mean, although I was tired I tried to work as much as my situation permitted me but I know that I could've done much more. In consequence I had to do a lot of homework.
- ③ I tried not to stop working because I knew that if I stopped, it would be much more difficult to restart working.
- ④ It was quite tiring doing so much work at home.
- ⑤ I'll try to work harder for the next week and encourage myself if I'm tired.

If I have time I'll try to look for extra work but I don't think it will be possible. And if possible I'll try to help my classmates the best I can.

2003/11/05

LISTENING EXAM

Part 1: 8 different situations → Multiple choice

Part 2: Gap-filling

Part 3: 5 different speakers (6 choices)

Part 4: T/F

A/B ⇒ Y/N

Multiple choice

2003/11/07

DIARY QUESTIONS

- ① I didn't feel any different comparing to the week before.
- ② I've done the homework we planned to do.
- ③ I did it so that we didn't lose time in class reading the whole text.
- ④ It was great working in groups, helping each other and clarifying different opinions.
- ⑤ For the next week we have homework to do and I might try to do a writing.

Portafolios escritos



WRITTING (CORRECTIONS)

INGELESA

LIBE IRAUNDEGI

04-01-23

CORRECTIONS (in red)

Libe Traudegi

Dear Sir or Madam:

I'm writing to ask for more information about the option Brecon Boating Holidays, which was advertised in our local English paper. I'm coming to Britain in July and I would really like to go the on holidays.

First, I would like some more information about the holidays, could you please let me ^{where the travel will be?} know ~~which place is the travel?~~ I would also like to know what ^{we will visit} ~~is~~ in the travel.

Next, I wonder if you could send me some information about ^{of the hotel} accomodation. Is there a ~~bar~~ bar and restaurant for example.

As I'm ^a student I'm interested in something which is not too expensive. Besides ^{Gr.} ~~I'm not experience to use the boat~~ ^{Gr.} ~~I haven't got any experience using the boat~~

Finally, could you ^{let me know if I need} ~~experience to use the boat because~~ ^{I haven't done it before} ~~I don't experience in this.~~ I would also like to know ^{whether} ~~whether~~ there are ^{some} discounts for students.

I look forward to hearing from you.

Yours faithfully.



WRITING COURSEBOOK page 15

Dear Sir or Madam (:) ,

^{I am}
I'm writing to you because I'm interested in your advertisement which was ^{was} publicated last week in a magazine.

You ask for young people to take part in our international TV talents shows this September, that's why ^{I am} I'm writing to you. ^{I am} I'm a 22-year-old student. At present, I ^{Teach aerobic} ~~give classes~~ of aerobic in the sport-center.

Not only do I dance but I also sing. However, I prefer developing more in dance.

As I have to choose one day to go there, I ^{prefer} feel like going on ^{fr.} friday 2nd december, because next day my sister gets married.

I would like to be involved in your show because I think it would be a fascinating experience. I have always wanted to appear in a big show. In fact, I have been dreaming of an opportunity like this for years.

I look forward to hearing from you.

Yours faithfully,



Dibe Ivandegi

Be careful with the use of
Contractions.

WRITING - WORKBOOK - PAGE 19CORRECTIONS (in red)

Dear Sir or Madam: (C)

I am
 (I'm) writing to ask for more information about the option Himalaya:
 holidays, which was advertised in our local English paper. (I am
 (I'm) coming to
 Himalayas in autumn and I would really like to go on the holidays?

First, I would like some more information about the holidays, could
 you let me ^{in what areas of Himalaya} ~~the~~ travel _{ww} will be? I would also like to know
 what we will visit. journey

Secondly, I have to know in what days of autumn
 the travel will carry out because in that period I have other
^{Gr.} obligations.

Next, I wonder if you could send me some information
 about the accommodation of the hotel; how much does it cost and
 how old have to be the people who go there.

Finally, I would like to know what kind of experience
^T are _{is} requested to be able to go there. In my case, I have a
 lot of experience climbing.

I look forward to hearing from you as soon as possible,

yours faithfully.

Contractions!



dibe Inavndegi

CORRECTIONS (in red)

Dear Laura,

Thank you for your letter of 23rd March. I was really pleased to hear you're coming here to study. That's why, I will give you all the information you need.

First of all, you have to register as soon as possible because if not ~~there~~ will be long queues later. ^{The} Course ^{begin} ^{on} Monday 22nd April at nine o'clock but you had better arrive early to get ^a your seat.

Secondly, ^{The} bookshop opens ^{at} 10.00 ^{on} Friday 19th. The books cost about £60 but if you buy my books I will charge you half ^{of} price.

I also want to inform you that that there is ^a welcome dance ^{which is} in the school hall on Tuesday 23rd. It starts ^{at} 7 p.m. This party is known to be very amusing. As a lot of people go to this festival, I recommend going ^{to this} ^{there} as it's always great fun.

Well that's all for now. Let me know if you need more information and in that case, I will offer you without any problem.

Best wishes,

Libe Inauder

Be careful with spelling words to make complete sentences.

CORRECTIONS (in red)

Dear Sir or Madam,

I am writing to complain about ^{Gr.} a pair of jeans which I ordered from your catalogue. I was very disappointed when it arrived.

To begin with, you said that you were the only person who sells this kind of jeans, it is a lie because I have seen them in a local store in my village.

My second complaint is about the quality of the trousers. In your advertisement you said that they were of an excellent quality, but when they arrived I realised that the zip was broken.


is this connected to advertising?
~~While we are on the subject of advertising,~~ ^{In addition} I discovered another problem when the jeans arrived. The size and the colour I had ^{chosen} were not the same ^{like} as you sent me.

we have already mentioned this idea before
To sum up, the price quoted in your advertisement said to be unbeatable but I can buy the jeans cheaper in a local store.

→ I haven't mentioned this idea before!!
Finally, I would like a refund or another pair of jeans, ^{R a problem} otherwise there will be ~~trouble~~.

I look forward to hearing from you,

Yours faithfully





**MONDRAGON
UNIBERTSITATEA**

HUMANITATEAK ETA
HEZKUNTZA ZIENTZIEN
FAKULTATEA

PORTFOLIO

ENGLISH

Maria Murua

23-02-04

UNIT 1 (page 15) FORMAL LETTER

Dear Sir / Madam

I saw your advertisement in a magazine last weekend, I would like to apply for the position of talented people for shows ^{on} TV, because I have been dreaming of an opportunity like this for all ^{of my} life.
 life = vivir
 life = vida

I am 19 years old and I am studying game art at university. I have been learning all ^{of} types of dancing in a "Junior Dancing School" for six years. I also play two instruments like ^{the} guitar and ^{the} battery and I like all kind of music to dance and sing, Also, I have to say that I have worked in ~~a~~ different TV programmes as ^a presenter or collaborator. In general, I can say that I am very extrovert and joking person and I don't have any difficulty dealing with people.

I am available for work all the year

If you have any further (doubt) questions please do not hesitate to contact me.

Yours faithfully,



MARIA MURUA

UNIT 2

TRANSACTIONAL LETTER

Dear Jean Blake,

I saw your advertisement in a local newspaper and I would like to have more information about this new challenge to the Himalayas.

First, I would like to know what the exact dates in autumn are to ^{ww}do the trip. And could you tell me what the ~~make~~ ^{go}minimum age is?

Secondly, I would like to know in which area we will be. Could you tell me if I need ^{ww}a ^{? any?} previous experience? This information is very important for me because this is my first time and I do not have ^{any} experience.

Also, I would like to ask if we need special equipment, and could you tell me in which exact conditions we will be?

To finish, I would ask you if we have accommodation? Where ^{w.o.}it is? ^{is it}Also, could you let me know how much it costs?

I would be grateful if you could send me more information about this and I would ask you if you can send me a guide or a brochure about the trip.

I look forward to hearing from you

Yours ^{sp.}sincerely

Maria Murcia

very good

TRANSACTIONAL LETTER

Dear Sam,

Thanks a lot for your letter. When I saw your letter I began writing back immediately.

You asked me what I thought about the course you want to do. I recommend you London school because it's better than Southend on Sea, here in London School you can find a night class which is very important. On the other hand, I think that ^a two-week ^{Gr.} course is good but if you want ^{to} speak English very well, I think ~~you~~ ^{you} should do the ^{Gr.} four-week course. Like this you could learn English very well.

On the other hand you asked me about accommodation in a student hostel or with a local family. In my opinion I think that ^{it} is a good idea to stay with a family, because there you could speak English all the time. Also you asked me about some excursions, these excursions are very expensive and I think that ^{it} is better to do a city tour, ^{ww} ~~therefore~~ you could practise English. In this way

I'd better to stop now and post this letter. Do write back soon and let me know what you decide.

All the best,


 Mario


 Good ✓

Δ BEAUTIFUL PLACE

Legazpi, the city ^{where} ~~in~~ ^{ww} which I live, is not a big city but with ~~a~~ ^{Gr.} very beautiful peaces.

Legazpi is located ~~in~~ ^{the} north of ^{Gr.} Basque Country, and ^{it} ~~is~~ ^{Gr.} very popular for ^{its} ~~his~~ traditional ^{its = so} inheritance with iron.

Here you can see ~~a~~ ^{Gr.} beautiful peaces, such as The Iron Museum, ^{the} ~~a~~ ^{Gr.} park ^{Miranda de la Sierra park} and more. ^{w.o.} Also you can ^{also} find a good ^{ww} overlook ^{view} ~~scenery~~ because the city is surrounded ^{by} ~~the~~ mountains, that give a very natural feeling. If you want you can visit the city ^{Gr.} ~~with~~ calmly because ^{it} ~~is~~ frequent to see more and more pedestrian streets, where you can walk, visit the city...etc.

About nine thousand people live in Legazpi, many of them are immigrants. This is because forty years ago in Legazpi ^{there} ~~was~~ a very important ^{Gr.} factory, called Patricio Echeverria, that ^{ww} ~~gave~~ ^{Gr.} a lot of ^{job} employments. ^{offered} ^{provided}

Finally, I would like to say that in this city you can earn ~~a~~ ^{Gr.} lot of things about iron and ^{Gr.} ~~his~~ ^{its} inheritance and you can spend a good time walking ^{ww} ~~through~~ ^{along} ^{Gr.} ~~his~~ streets.

Be careful with the use of pronouns.

his

LETTER OF COMPLAINT (page 65)

Dear Sir or Madam,

I am writing to you to complain about the pair of jeans which I ordered from your catalogue.

I was very disappointed when it arrived.

To start, you said that the delivery of it was prompt but it arrived very late. → How late? Saying this is not enough.
two weeks late

My ^{sp.} second complaint _{nombre} is about the price of the jeans..
verb = complain

In your advertisement you said that it is unbeatable but I have seen them cheaper in a local store.
was

Furthermore, you said that the jeans had an excellent quality but it is poor because the zip was broken.

And the problems do not stop here. You said that it was available in all sizes and you sent me

^w the a wrong size. And with the variety of colour that appeared in the advertisement I have ^{Gr.} another problem. I ordered very clearly black jeans and you sent me ~~another~~ blue ones.

I look forward to hearing from you. ⇒ why? What do you want them to do?

Yours faithfully

Maria Muroa

→ To sum up, I would like a refund or another pair of jeans.

Dear Sir / Madam,

I saw your advertisement in a local newspaper and I would like to have more information about these special holidays, because I have some doubts and questions.

First, I would like to know if the ^{trip} travel is ^{ww} in a luxury motor boats. Could you give me the guarantee that this is true?

Secondly, I would ask you if ^{on} in the board we can find cooking equipment because I saw in your advertisement that we have to stop ^{ww} in the river side to get something to eat. _{on}

Also, I would ask you how much it costs. And for your friends? One week? This information is very important ^{ww} to me because we are students and we don't have much money. _{for}

To finish, I would like to ask if we need special clothes or we can hire ^{the clothes} there.

I would like to have more information about these holidays, and I would ask you if you can send me a guide and some details about the things we have to see during these holidays.

I would be very ^{ww pleased} pleasant if you take ^{ww} ~~me~~
^{letter} ~~letter~~ and send the information.

I look forward to hearing from you.

Yours faithfully,

Maria Murua

192

PD → To send the information my address
is the following

C: 8
R: 7
O+C: 7
R+F: 8
TR: 8

75%

PORTOFOLIO

TIRIAT ARREGI LOPEZ

HUETI-1

- People who don't know, we have stars in our town. I can speak about the ^{football} match which played last Saturday. ^{who played}

First of all, the match had been played last Friday but visitor couldn't / so it / put off until Saturday.

Afterwards, the match was played on Saturday. There took it part people ^{w-o} from 14 to 18. They played ^{w-w} in a local stadium.

One of the group, they called Rivers and their equipment was blue. This is the local group and their coach called Tikel.

The other group called Mountains, in it their coach / called Antonio. Their equipment was yellow.

When the match started the local group can't catch up / the visitors group. They played better than the local group. But in the second part the situation changed. We didn't believe but our group was playing excellent and finally they won the match.

Now, I'm look forward to see the next match and I want to see you there.

$$C = 5$$

$$R = 3$$

$$O + C = 4$$

$$R + F = 4$$

$$TR = 4$$

40%

TIRIAN ARREGI

→ Writing

• People who don't know, we have stars in our town.
I'm speaking about the football match which played
Rivers against Mountains.

First of all, the match last Friday but the
visitor couldn't come so the match put off until Saturday

Afterwards, the match was played on Saturday. Took it
part there people from 14 to 18. They played at a local
stadium.

One of the group who called Rivers, their equipments was blue.
This is the local group and their coach call Mikel. The other
group call Mountains and their coach call Antonio. Their equipmen
was yellow.

When the match started the local group couldn't catch
up the visitors. They played better than the local group.
But in the second part the situation changed. We didn't
believe but our group was playing excellent and finally
they won the match.

Now, I'm looking forward to seeing the next match and
I want to see you there.

Writing

Dear Jean,

which one?

I'm writing to you because this morning I read ^I the advertisement and I'd ^{ww} know more information about walking and climbing trip.

First of all, I'm wondering if I'm suitable for the trip, so I'd be grateful if you could tell me what is the minimum age to go there, how much experience is necessary, the exactly dates when we are going to and the main problem for me is the cost of the trip.

Although I know more or less places of Himalaya, because I went there last year, I'll want more information about the area we'll visit. Also, if it is possible ^{ww} say me the conditions we'll be there, the accommodations we'll have.

Finally, I hope you'll ^T answered my ^{ww} requested.

Yours sincerely,

Kelly Brighton

You stick too much to the information given in the task, try to expand a bit from there. Be careful with the use of contractions.

Writing

• Dear Jean,

I'm writing to you because this morning I read the advertisement which was in the advertisement table and I'm asking if you send me more information about walking and climbing trip.

First of all, I'm wondering if I'm suitable for the trip, so I'd be grateful if you could tell me what is the minimum age to go there, I have a little bit experience in climbing, so is it necessary for going? the dates and for me the main problem is the cost of the trip.

Although, I know more or less places of the Alps, because I went there last year, I'll want more information about the area we'll visit. Also, if it is possible explain me the conditions we'll be there.

Finally, I hope you answer my letter.

Yours sincerely,

Kelly Brighton

Writing

• Dear Sir or Madam,

I have just read your advertisement to find people with talent.

I'm a ^{Gr.} 18-year-old boy. I'm student and in this moment I play the guitar quite good ^{ww} in my opinion. I really enjoy playing for new people and I love ~~it~~ TV talent programmes.

Do you think this is a convincing argument in such a letter?
I need ~~it~~ the job because my father hasn't got a job and my family need ^T some money, so it has been a good opportunity to win ^{ww} a lot of money.

I hope I'm the person you are finding ^{ww} to take part in the TV show. I think it would be a extraordinary ^{Gr} experience. I want to demonstrate people how play the guitar and my compositions, because the songs is ^T written by me.

I look forward to hearing from you.

Yours faithfully,

Michael Thompson

Be careful with ^{is} contractions in this type of letters.



TIRIÁN ARCE

→ Writing

• Dear sir or Madam,

I have just read your advertisement to find people with talent.

I'm a 18 year-old boy. I'm a student and in this moment I play the guitar quite well in my opinion. I really enjoy playing for new people and I love TV talent programs.

It is important to me to get the job for one reason. Next month, I'm going to start a career of music and I must pay my studies, so it is a good opportunity to earn a lot of money.

I hope I'm the person you are to take part in the TV show. I think it would be an extraordinary experience. I want to demonstrate people how play the guitar and my compositions, because the songs was written by me.

I look forward to hearing from you.

Yours faithfully,

Michael Thompson

2003-12-14

Writing

Dear Sam,

I'm writing to ^{??} reply to your letter of giving you more information about courses.

First of all, I would say that this is wonderful. There are a lot of people who ^Tis authentic and with the courses I'm progressing in my English.

As you ask me, if I were you I would go to the London school for two reasons. One of ^{ww} this is because in that school the teachers try to explain the lessons, your questions as best as possible and the other reason is because the food is more ^{???} tested than the other school.

In my opinion, you have a good level ^{ww} in English and only ^{w.o.} you must ^{to} improve your speaking so with 15 hours a week I think it's enough. But if you see you need more hours you'll go for that.

Although you only ^T stay two weeks there, it's better if ^{ww} to stay with a local family. It is a good ^{ww} situation to practise English.

If you need more ^{Gr.} advice, you'll write ^{Gr} me other letter.

With best wishes,

✓

TIRIMT ARREGI LEPEAENGLISHWriting2003-12-23

Dear Sam,

I'm writing you for giving more information about courses.

First of all, I would say that this is marvellous. There are a lot of people who has authentic and with the courses I'm progressing in my English.

As you ask me, if I were you I would go to the London school for two reasons. One of that is because in that school the teachers try to explain the lessons, your questions ... as best as possible and the other reason is because the food is more delicious than the other school.

In my opinion, you have a good level at English and you only must improve your speaking, so with 15 hours a week I think it is enough. But if you see you need more hours you'll go for that.

Although you are only staying two weeks there, it's better if you stay with a local family. It's a good opportunity to practise English. If you need more information, write another letter.

With best wishes,

Writing2003-12-15

The town ^T call Lapeña, we have a lot of things to visit.

In my opinion, the most important ^{ww} build and the ^{w.o.} all people know is Laiola. This is a big ^{ww} Basille. It's famous because there ~~borned~~ and ~~lived~~ San Ignacio de Laiola. Nowadays, in this ^{ww} basille you can go to ~~listen~~ ~~a~~ ~~mass~~ and visit ~~the~~ San Ignacio's house.

However, when people come here ^{w.o.} also they visit the old town. The old town consists of three streets: Erri kalea, Ardi kalea and Euparen kalea. At the beginning of this street you can find a square and in the centre of this a bandstand.

We have got a lot of ^{houses} that ^T is more interesting than the old town ^{ww} of my point of view. They have ^{sp.} importance because their history.

Although people prefer to visit my town in summer, I recommend ^{or.} their to come here in winter. This season of the year ^{or.} is the most beautiful for me. This is because in that days the mountains have snow.

o.k., but it seems to be unfinished.

TIRIANT ARREGI LOPEZEnglishWriting2003-12-23

→ The town called Aspeltia, we have a lot of things to visit.

In my opinion, the most important construction and all the people know is Leida. This is a big Basilica. It's famous because there were born and lived San Ignacio de Leida. Nowadays, in this basilica you can go to mass and visit San Ignacio's house.

However, when people come here they also visit the old town. The old town consists of three streets: Elis Kalea, Gochi Kalea and Guparan Kalea. At the beginning of this street you can find a square and in the centre of this a bandstand.

We have got a lot of houses that were more interesting than the old town for my point of view. They have important because in their history.

Although people prefer to visit my town in summer, I recommend they to come here in winter. This season of the year is the most beautiful for me. This is because in those days the mountains have snow. Generally all town are more beautiful.

Writing

who are you writing to?
what type of text is it?

→ I know that I bought a pair of jeans from a mail-order catalogue, but I must complaining ^{ww} with ^{ww} this ^{ww} sending. The jeans had many faults. One of ^{ww} this, is that the jeans zip was broken, so I couldn't close the jeans. ^{Gr} Other fault is that I told you that I used ^{w.o.} the 38 size, however, ^{w.o.} you sent me the 40 size so the jeans ^T is too big for me. You offer me to choose from many colours and I want the black colour but you sent me blue jeans. Although, in the advertisement appears that if you buy a pair of jeans you can obtain ^{for} a T-shirt, in my packet there weren't any T-shirt. Finally the last fault that I could see is that I think or in the advertisement appeared that the price of the jeans was £30.00 and you cashed me £45.00 so I'm very angry.

I must ^T said that I couldn't ^{ww} afford this situation, so I ^{wyt} requested to ^{w.o.} back my money.

Tiriana

→ Don't you think you could have broken up this paragraph into smaller ones? Remember that you are speaking about different things related to the jeans, and maybe that's clearer for the reader.

WritingTIRIANI ARDEGI LOPEZENGLISH04-01-22

Dear Sir or Madam,

I know that I bought a pair of jeans from a mail-order catalogue, but I must complaining for this consignment.

The jeans had many faults. One of that, is that the jeans zip was broken, so I couldn't close the jeans. Another problem is that I told you that I used size 38, however, you sent me size 40 so the jeans was too big for me. You offered me to choose from many colours and I want the black colour but you sent me two jeans.

Although, in the advertisement appears that if you buy a pair of jeans you can obtain a free T-shirt, in my packet there weren't any T-shirt.

Finally, the last fault that I could see is that I think or in the advertisement appeared that the price of the jeans was £30.00 and you cashed me £45.00 so I'm very angry.

I must say that I couldn't put up this situation, so I obligated you to give me back my money.

Tirian

Planificación personal del estudiante

Name: DIANA SÁNCHEZ

Think about the following points and write your reflections on them.
Then share them with your group and try to decide on common grounds to work on.

Individual work: Reflections and decisions

1. What are my strong points?

My strong points are reading comprehension and listening, but many times I understand that I have to improve a little on them.

2. What are my weak points?

My weak points are writing and use of English, I also make many mistakes in speaking.

3. Where do I need to do more work?

I need to practise more writing and speaking, because there is where I make more mistakes and I am not very fond of writing.

4. Where am I going to do it?

I am going to do it in exercises that improve my weak points, at home and in class.

5. How am I going to do it?

I am going to do personal work at home, and in class. I am also going to do team work helping and receiving help from my class-mates. In case this help were not enough I will ask the teacher.

6. Others?

Date: 2003-11-4

Signature

Individual work: Reflections and decisions

Name: Oiana Sánchez

Think about the following points and write your reflections on them.

Then share them with your group and try to decide on common grounds to work on.

1. What are my strong points?

My strong points are reading and listening, as always. This has not changed, I need to do less work on them, because I ~~control~~ control them more or less.

2. What are my weak points?

My weak points are writing, speaking and grammar, I still make some mistakes when I do one of them, so I have to work harder than ~~in~~ in ~~the~~ my strong points.

3. Where do I need to do more work?

As I said before, I need to work more in speaking, writing and grammar, this will help me to improve on them.

4. Where am I going to do it?

I'm going to work in class and writing ~~composition~~ at home. As I did in the last weeks, if the work in class is not enough I will do ~~them~~ the exercises at home.

5. How am I going to do it?

I am going to work in groups in class and in my own at home.

6. Others?

Date: 26th November, 2009.

Signature:



Individual work: Reflections and decisions

Name: Oiana Sánchez González

Think about the following points and write your reflections on them.
Then share them with your group and try to decide on common grounds to work on.

1. What are my strong points, on view of the work done in the last working period?

On view of the work done in the last working period my strong points are still the same: reading, listening and ~~and~~ grammar.

2. What are my weak points, on view of the work done in the last working period?

On view of the work done my weak points are also the same: writing and speaking.

3. Where do I need to do more work, on view of the work done in the last working period?

I've to do more work on speaking and writing because they are my weak points, as I said before.

4. Where am I going to do it?

I am going to do exercises in class, in group. And for writing, I'm going to do more writings at home.

5. How am I going to do it?

I am going to work alone at home. and in groups in class.

6. Others?

Date: 2003-12-17

Signature:



Name: Libe Iraundegi

Think about the following points and write your reflections on them.
Then share them with your group and try to decide on common grounds to work on.

Individual work: Reflections and decisions

1. What are my strong points?

Vocabulary, listening

2. What are my weak points?

Speaking, grammar, writing

3. Where do I need to do more work?

writing, use of english

4. Where am I going to do it?

dan egingo dugu taldean saraitheko puntu arrolak aurrera eramateko

5. How am I going to do it?

^{gora}
Taldean lan egiten

6. Others?

Date
Signature

Individual work: Reflections and decisions (2)

Name: *debe Inaundegi Oreja*

Think about the following points and write your reflections on them.

Then share them with your group and try to decide on common grounds to work on.

1. What are my strong points?

Nire puntu gogorak hiztegia, idazlana, word formation dira.

2. What are my weak points?

Nire puntu ahulak entzumenak, gramatika eta ahokoa dira. Entzumenak hitz asko ezazagunak ditut beraz gehiago sakonduko dut. Gramatikari batera ere esaldietan hutsuak betetzen asko ditaben bait.

3. Where do I need to do more work?

listening and speaking. Ahokoa arazo dezante ditut, konparatu egiten naiz eta askotan ez dakit nola erabiltzen diren esaldiak nahi dudana.

4. Where am I going to do it?

bi zatitako bait lan egiten da. egunero ordu pare bat ingelesez ikasten, batera ere hitzuzenak jasotzen dituen orduetan gehiago sakonduko dut.

5. How am I going to do it?

Eguneroako egun behu dituen lanak egiten eta andueneroak jasotzeko daturik betetzen.

6. Others?

Date: *2003ko azaroaren 26a*
Signature:



Individual work: Reflections and decisions

Name: Libe Iraundegi Oreja

Think about the following points and write your reflections on them.
Then share them with your group and try to decide on common grounds to work on.

1. What are my strong points, on view of the work done in the last working period?

I think that my strong points is the listening because in this period I have well this

2. What are my weak points, on view of the work done in the last working period?

I think that my weak points is the gramatika

3. Where do I need to do more work, on view of the work done in the last working period?

I think that I have done more work in gramatika

4. Where am I going to do it?

I'm going to do it at home and in class.

5. How am I going to do it?

I'm going to do it as good as possible.

6. Others? NO

Date: 17th december

Signature:



Name: JOSEBE GONZALEZ ARANBURU
HUEN-1

Think about the following points and write your reflections on them.
Then share them with your group and try to decide on common grounds to work on.

Individual work: Reflections and decisions

1. What are my ^(fuerzas) strong points?
My strong points is the writing, because if the text isn't very difficult to write about it, I can write a text with my vocabulary.
2. What are my ^(debiles) weak points?
I think that my weak points are first of all, the vocabulary, and then listenings and readings.
3. Where do I need to do more work?
The work I have to do it in class every weeks and at home doing activities.
4. Where am I going to do it?
I have to do it in class with my group and individually at home.
5. How am I going to do it?
In group and individually.
6. Others?

Date 4th November 2003

Signature



Individual work: Reflections and decisions

Name: Josebe Gomez Aramburu

HUEN - 1

2003-11-26

Think about the following points and write your reflections on them.

Then share them with your group and try to decide on common grounds to work on.

- (fuertes)
1. What are my strong points?

I think that my strong point is writing, because I can use the vocabulary that I know to write.

- (debiles)
2. What are my weak points?

My weak points are the rest, listening, grammar and and reading. I have problems in that because I don't know my vocabulary.

3. Where do I need to do more work?

I have to try doing more work in my weak points. I have to try more in listening and writing and do grammar activities.

4. Where am I going to do it?

I'm going to do the activities at home and I'm going to understand the doubts with the rest of the group. Then, we will correct the answer all together, in group.

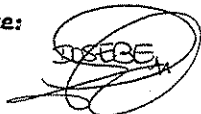
5. How am I going to do it?

Individually and correct in group.

6. Others?

Date:

Signature:



26th November 2003

Individual work: Reflections and decisions

Name: JOSEBE GOMEZ ARANBURU.
HUEN-7 2008/12/17

Think about the following points and write your reflections on them.
Then share them with your group and try to decide on common grounds to work on.

1. What are my strong points, on view of the work done in the last working period? writing
2. What are my weak points, on view of the work done in the last working period? vocabulary, reading, listening.
3. Where do I need to do more work, on view of the work done in the last working period? I need to do more work in readings to understand more vocabulary. I need to do more work in listenings.
4. Where am I going to do it?
I'm going to do the activities at home and them corrected in class with my classmates.
5. How am I going to do it?
Alone and ^{at} home and in groups in class.
6. Others?

Date: 2008/12/17

Signature:



Planificación grupal

Group Work: Reflections and decisions.

Group members:

Aintzane Sudupe, Ana Villar, Iñigam Anesi, Aintzane Itaduriasa.

1. What are we going to do in class?
How are we going to organize our work?
How can we help each other?

• We are going to do exercises, like use of English, grammar speaking, writing, listening and reading.

• Each week we will do two parts: for example: reading and grammar in BOTH books.

The main book will be the "course book".

2. What are we going to do outside class?

• We'll do what we say in class (in group); so the homework.

3. Others?

We'll a special group, because one of us is starting learning English (in July).

Date 03/11/04

Signatures:



Group Work: Reflections and decisions.

Group members: Iosebe Gómez, Maria Xurva, Maider Zumaran,
Oiana Sánchez.

1. What are we going to do in class?
How are we going to organize our work?
How can we help each other?

We are going to read the theory of the book and comment it give explanations when it is necessary and do some exercises to practise the theory.

To organize our work we are going to follow the steps the book gives, but some exercises like reading, we'll do them at home and compare them all together. Others like grammar exercises, we will do them in class.

We can help each other by asking the doubts we have and trying to solve them in group.

2. What are we going to do outside class?

We are going to finish the exercises we don't finish in class and some others like reading which take a long time to do.

3. Others?

Date Eskoriatza, 4th of November, 2003

Signatures

Group Work: Reflections and decisions.

Group members: Eduñe Gonzalez, Idoia Odriozola, Amaia Sampedro, Ana Muñillo

Working period: 3 weeks

1. What are we going to do in class?
How are we going to organize our work?
How can we help each other?

- We are going to do grammar, speaking but more than in another weeks and listening but we need more than two.
- We think reading and writing is better do alone at home because "it's impossible to do with another person."
- Helping to another using our strong points.

2. What are we going to do outside class?

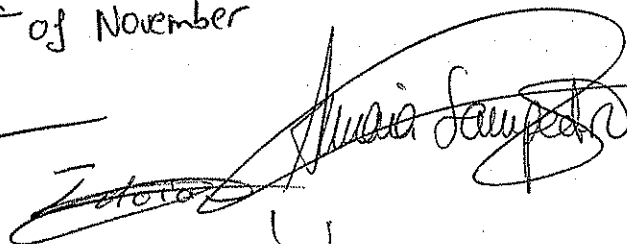
We explain this in the first question.

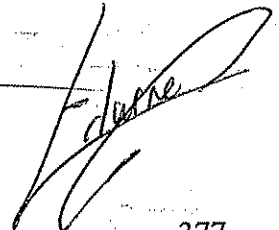
3. Others?

We think that we need easiers listenings at first and then we do the higher level.

Date: 26th of November
Signatures:







Group Work: Reflections and decisions.

Group members: Itxaso, Iñe, Itziar, Oihana and Aitzine

Working period:

1. What are we going to do in class?
2. How are we going to organize our work?
3. How can we help each other?

1./2) We have to do the workbook in class and the workbook at home ~~and~~ corrected too.

3). Answering each other the doubts we have.

2. What are we going to do outside class?

We must do a lot of work


3. Others? —

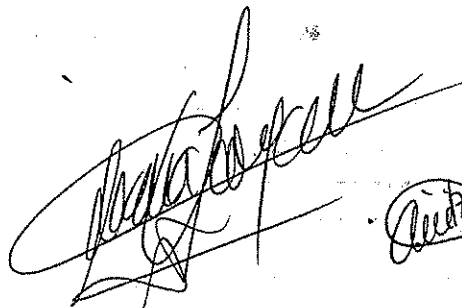
Date: 03-12-17

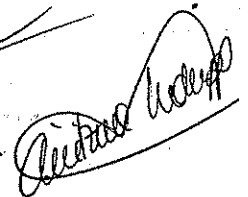
Signatures:


Aitzine


Iñe.


Itxaso





Group Work: Reflections and decisions.

Group members: Xabier Zudaire, Oiana Sanchez, Jaanes Iperregi
Iosebe Gomez .

Working period:

1. What are we going to do in class?
How are we going to organize our work?
How can we help each other?

We are going to work as hard as possible
we are going to follow the steps of the book.
First of all, we are going to read the theory
and then, we are going to do the exercises.
we can help each other, asking our doubts each
other and solving them ~~each other~~, in group.

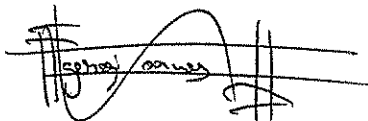
2. What are we going to do outside class?

Reading and writing .
speaking .
The exercises we don't have time to finish in
class .

3. Others?
-

Date: 2003/12/17

Signatures:



X. Zudaire



Student's Personal Assessment



Think about your work inside and outside class during this last period and answer the following questions. They should be the basis for your groups discussion later.

1. How did you organize your work? What helped you decide how to organize it?
I have done the activities at home and then I have corrected the activities in group, in class. I have to had the activities at home, because we haven't got enough time.
2. Did you work all the time in the same way? Did you change your way of working at all throughout the process? Why/why not? Do you think it would have been necessary at any point? Why/why not?
we have follow the same way to do the activities, because we haven't have enough time to change the way of doing.
3. Did you have any difficulties/problems? What kind of problems/which problems? How did you solve them?
I've had alot of problems to understand the vocabulary of the activities. But the members of my group, have helped me.
4. How well did you use your time both in class and outside class?
~~we~~ I can't do all that I could do it, because we have not got much time in both situations.
5. Are you happy with your results after this period? Why/why not?
I'm quite happy but I know that in the rest of units I will have the same difficulties. We need more time to do the activities.
6. How did you feel throughout this time? Why/what made you feel this way?
~~I feel~~ I didn't feel bad, but I didn't feel good, because although I have done the activities, I have less level than the others, and I can't help ~~to~~ them.
7. Do you think your work or way of working can be improved? How?
I don't think so, because we haven't enough time. If we ~~had~~ have had more time, I would improve my work or the way.
8. How much English did you use throughout this period? How do you value this? Is there anything you can do about it in the future?
I've tried to speak in English but is difficult because I don't understand a lot of things.
9. Suggestions to yourself for improvement
I will continue doing the activities and trying to understand the vocabulary and the contexts.



Student's Personal Assessment

Think about your work inside and outside class during this last period and answer the following questions. They should be the basis for your groups discussion later.

1. Did you meet your requirements for this working period? What helped you/prevented you from doing so? *Yes, I did.*
2. How did you organize your work? What helped you decide how to organize it? Did you change your way of working at all throughout the process? Do you think it would have been necessary at any point? Why not?
We have done the activities at home and then, we have corrected in class with all the classmates.
3. Did you have any difficulties/problems? What kind of difficulties/problems? How did you solve them?
I have had some difficulties because I have less level than the other classmates, but I have asked questions and they have helped me.
4. How well did you use your time both in class and outside class?
I think that I use well the time but, in class we haven't much time to do the activities, so we have had to do them at home.
5. Are you happy with your results after this period? Why/why not?
I'm happy with my results after this period.
6. How did you feel ^(during) throughout this time? Why/what made you feel this way?
Sometimes I feel bad because I have less level than the others but they have helped me.
7. Do you think your work or way of working can be improved? How?
Yes, I do.
8. How much English did you use throughout this period? How do you value this? Is there anything you can do about it in the future?
During this period I have tried to speak in English.
9. Suggestions to yourself for improvement.

Student's Personal Assessment (3)



Think about your work inside and outside class during this last period and answer the following questions.

1. Did you meet your requirements for this working period? What helped you/prevented you from doing so?
We haven't done the speakings because we haven't have time to do it.
2. How did you organize your work? What helped you decide how to organize it? Did you change your way of working at all throughout the process? Do you think it would have been necessary at any point? Why not?
we have done the activities at home, and then we have corrected them in class.
I think that the organization it has been necessary to work well in group.
3. Did you have any difficulties/problems? What kind of difficulties/problems? How did you solve them?
Yes, I have had difficulties, because I have less level in English than my classmates.
4. How well did you use your time both in class and outside class?
I think that I have used quite well the time.
5. Are you happy with your results after this period? Why/why not?
I'm happy but I still have a bad level.
6. How did you feel throughout this time? Why/what made you feel this way?
Sometimes I've felt bad because I haven't so much vocabulary than the others, but they have helped me.
7. Do you think your work or way of working can be improved? How?
Yes, I do.
8. How much English did you use throughout this period? How do you value this? Is there anything you can do about it in the future?
Sincerely, I haven't used a so much English, because ~~I am~~ I feel am embarrassed with speaking it with my classmates.
9. Suggestions to yourself for improvement.

Student's Personal Assessment



Think about your work inside and outside class during this last period and answer the following questions. They should be the basis for your groups discussion later.

1. How did you organize your work? What helped you decide how to organize it?
 we did exercises in class and at home.
 We didn't have enough time to do the exercises in class so we have to do at home.
2. Did you work all the time in the same way? Did you change your way of working at all throughout the process? Why/why not? Do you think it would have been necessary at any point? Why/why not?
 We didn't work all the time in the same way, at first we did less exercises at home and now we have to do more because we don't have time.
3. Did you have any difficulties/problems? What kind of problems/which problems? How did you solve them?
 I didn't have enough time to do the exercises and to understand.
4. How well did you use your time both in class and outside class?
 I do a lot of work in class and at home, but if I would have had more time, I could do all the exercises.
5. Are you happy with your results after this period? Why/why not?
 I am unhappy because I do a lot of work but I don't have time to do all the exercises and understand them.
6. How did you feel throughout this time? Why/what made you feel this way?
 I ~~fe~~ have feel good but very stressed.
7. Do you think your work or way of working can be improved? How?
 I think that I don't have to improve my work because I do all can I do.
8. How much English did you use throughout this period? How do you value this? Is there anything you can do about it in the future?
 We don't use throughout this period speaking exercises.
9. Suggestions to yourself for improvement
 Practice more speaking in English.



Student's Personal Assessment

Think about your work inside and outside class during this last period and answer the following questions. They should be the basis for your groups discussion later.

1. Did you meet your requirements for this working period? What helped you/prevented you from doing so? ^{objetivos} Yes, I met my objectives. To get it I have done activities of the book in class and at home.
2. How did you organize your work? What helped you decide how to organize it? Did you change your way of working at all throughout the process? Do you think it would have been necessary at any point? Why not?
I organize my work doing the grammar exercises ~~at~~ in class and the readings at home because to do this I need more time.
3. Did you have any difficulties/problems? What kind of difficulties/problems? How did you solve them?
No, I don't have any problems.
4. How well did you use your time both in class and outside class?
I do some exercises at home and others ~~at~~ in class, the readings at home and the rest in class.
5. Are you happy with your results after this period? Why/why not?
Yes, I'm happy, with my results and with my classmates helping.
6. How did you feel throughout this time? Why/what made you feel this way?
I feel good.
7. Do you think your work or way of working can be improved? How?
I think that my work way is correct.
8. How much English did you use throughout this period? How do you value this? Is there anything you can do about it in the future?
~~I don't think~~ I think that I have to do and practise more speaking exercises.
9. Suggestions to yourself for improvement.
Follow this way.

Maria Murua



Student's Personal Assessment (3)

Think about your work inside and outside class during this last period and answer the following questions.

1. Did you meet your requirements for this working period? What helped you/prevented you from doing so?

Yes, I think that I meet my requirements but I think that I have to do more to learn.

2. How did you organize your work? What helped you decide how to organize it? Did you change your way of working at all throughout the process? Do you think it would have been necessary at any point? Why not?

I do some exercises in class and solve the doubts and at home I do another exercises.

3. Did you have any difficulties/problems? What kind of difficulties/problems? How did you solve them?

Yes, when I have had some problems, I have had the help of my classmates.

4. How well did you use your time both in class and outside class?

I plan my time in the best way to do or to work in class or outside class.

5. Are you happy with your results after this period? Why/why not?

Yes I am happy because I understand and learn.

6. How did you feel throughout this time? Why/what made you feel this way?

I ~~feel~~ have felt very good with myself and with my classmates.

7. Do you think your work or way of working can be improved? How?

Yes, I think that it's correct.

8. How much English did you use throughout this period? How do you value this? Is there anything you can do about it in the future?

I use a lot of English more than before.

9. Suggestions to yourself for improvement.

Follow this way and learn a lot.

Diane Sánchez



Student's Personal Assessment (3)

Think about your work inside and outside class during this last period and answer the following questions.

1. Did you meet your requirements for this working period? What helped you/prevented you from doing so?
No, I have met them partly. I've done all but speaking activity requirement. Because, we ~~wasn't~~ weren't told to do it until the last moment.
2. How did you organize your work? What helped you decide how to organize it? Did you change your way of working at all throughout the process? Do you think it would have been necessary at any point? Why not?
~~We~~ I ~~don't~~ haven't changed my way of working but I should change it for the next period to have all done for the last day.
3. Did you have any difficulties/problems? What kind of difficulties/problems? How did you solve them?
We have the problem of 'Artikasketa'. There were only 4 computers for all of us. And ~~tape~~ recorders weren't available.
4. How well did you use your time both in class and outside class?
I use it well, but I could use it better. There are plenty of things to do and English should take me more time, but sometimes it is ~~impossible~~ impossible.
5. Are you happy with your results after this period? Why/why not?
Yes, I've been working hard. But I can't see many results. I should work even harder.
6. How did you feel throughout this time? Why/what made you feel this way?
I felt stressed ~~at some times~~. Sometimes because of the time limits. ~~was~~ But in general I have felt well working in groups.
7. Do you think your work or way of working can be improved? How?
I think I can improve by practising what I do wrong, but many times I can't see it.
8. How much English did you use throughout this period? How do you value this? Is there anything you can do about it in the future?
I have spoken very little. Only when we were in groups, but we were working all the time. ~~that~~ I will use it more the next time.
9. Suggestions to yourself for improvement.

Ainhoa Sudepe Sánchez

①

Student's Personal Assessment (3)



Think about your work inside and outside class during this last period and answer the following questions.

1. Did you meet your requirements for this working period? What helped you/prevented you from doing so? I met all my requirements. I did a planning to do the exercises.
2. How did you organize your work? What helped you decide how to organize it? Did you change your way of working at all throughout the process? Do you think it would have been necessary at any point? Why not? Since I started English lessons, I have always been working in the same way. I did the workbook at home and to correct those exercises I used the key. And the coursebook I did it at home and I corrected in class.
3. Did you have any difficulties/problems? What kind of difficulties/problems? How did you solve them? I had difficulties on doing some exercises, for example, on readings but the difficulties ~~are~~ depend on the theme of the readings.
4. How well did you use your time both in class and outside class? Outside the class I spent a lot of time doing the exercises. And in class I spent correcting the exercises I had done at home. I used to speak in English in class.
5. Are you happy with your results after this period? Why/why not? Yes, I'm happy because I met all my ~~of~~ requirements.
6. How did you feel throughout this time? Why/what made you feel this way? I felt well this period. I finished all the work I had to do.
7. Do you think your work or way of working can be improved? How? Although, it is a hard work, I think that my way of working can't be improved or I don't want to change my way of working.
8. How much English did you use throughout this period? How do you value this? Is there anything you can do about it in the future? I used English only in class. When I could I spoke in English.
9. Suggestions to yourself for improvement.
 - Continue working like I do until now.
 - Practise more the readings.

Student's Personal Assessment (3)

Think about your work inside and outside class during this last period and answer the following questions.

1. Did you meet your requirements for this working period? What helped you/prevented you from doing so?
Yes, ~~because~~ the much work that I have done helped me
2. How did you organize your work? What helped you decide how to organize it? Did you change your way of working at all throughout the process? Do you think it would have been necessary at any point? Why not? I organize my work doing exercises in all the aspects. To decide like this I think that the teacher helped me. Finally I haven't changed my way of working
3. Did you have any difficulties/problems? What kind of difficulties/problems? How did you solve them? Yes, at the listening. Doing exercises of listening
4. How well did you use your time both in class and outside class?
Very well
5. Are you happy with your results after this period? Why/why not?
Yes, because I have worked a lot
6. How did you feel throughout this time? Why/what made you feel this way?
Normal, because I think that I have done enough to pass this subject
7. Do you think your work or way of working can be improved? How?
Yes, thinking that I can be able to improve my English
8. How much English did you use throughout this period? How do you value this? Is there anything you can do about it in the future?
The enough English to pass the exam. I don't know
9. Suggestions to yourself for improvement.

David Sanchez

Evaluación grupal



Group Assessment (1)

1. Something you liked

THE GROUP WORK

2. something you didn't like

TO DO THE HOMEWORK

3. something you've learned

NOT TO WASTE THE TIME
AND TO WORK HARDLY

4. something you'd change.

WE HAD WORKED MORE AT HOME

5. Proposals for your next working period. (agreement(s) reached by the group)

- ▶ NOT TO WASTE THE TIME AT CLAS
- ▶ WORK MORE
- ▶ DO MORE HOMEWORK
- ▶ TO DO THE WORK UNDERSTANDING WHAT ARE YOU DOING

Date: 21th NOVEMBER

Signatures:

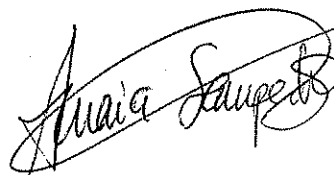
David

Group Assessment

1. Something you liked → We like make the grammar in group.
2. something you didn't like → We don't like ~~write~~ reading and listening
3. something you've learned → We learn working in group and doing some grammatical exercises.
4. something you'd change. → We change ~~reading~~ the part of listening because we don't understand ~~some words~~ nothing.
5. Proposals for your next working period. (agreement(s) reached by the group)
 - Speak more in English (in group) because we don't speak.

Date: 21st of November.

Signatures:

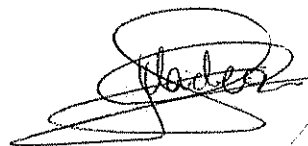
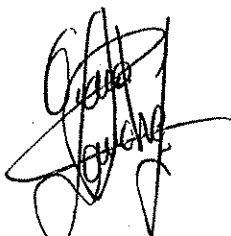


Group Assessment

1. Something you liked
 - Hearing the rest of our colleagues trying to speak or express their ideas in English.
 - Working in group and helping each other
2. something you didn't like
 - There wasn't enough TIME, to complete our spectations.
 - So much homework.
3. something you've learned
 - We have learnt working in group.
4. something you'd change.
 - We will ask for more time for each unit.
5. Proposals for your next working period. (agreement(s) reached by the group)
 - A week mark, because one day of the week is taken for listening.
 - A speaking day in groups

Date: 2003 - 11 - 21

Signatures:

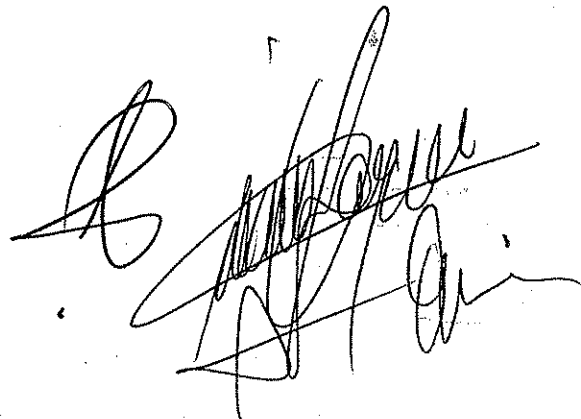
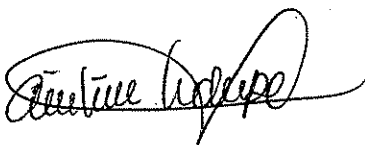


Group Assessment

1. Something you liked → The classes system
2. Something you didn't like → There are a lot of work to do at home.
3. Something you've learned → We are improving our speaking
4. Something you'd change. → We have a lot of things to learn in each lessons.
5. Proposals for your next working period. ✓

Date: 03-12-16

Signatures:



Group Assessment (3)

1. Something you liked

The way to work in the group.

2. Something you didn't like

The listening exercises

3. Something you've learned

Doing the speaking exercises without the teacher.

4. Something you'd change.

Nothing. We think that's all is well

5. Proposals for your next working period.

Date: 2004-1-21

Signatures:

M. M...

Alvaro C

David