

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

**Afectividad y tratamiento del error en la
clase de segundas lenguas: estudio
introspectivo de un diario.**

Jovita Díaz Martínez
Marzo 1998

Asesor: Miquel Llobera

Memoria del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua
Extranjera.

Curso 1995-1996

Mi agradecimiento a Miquel Llobera, por haberme introducido
en el apasionante mundo del estudio de diarios, por sus consejos y sugerencias,
porque tuvo la primera idea.
A David Block, por su disponibilidad y ayuda en el momento de “frustración”.
A Julia, y a mis queridos amigos -sin los cuales..., ellos ya saben...-
por su apoyo afectivo y efectivo.

Deseaba con toda su alma dejar de oír y de ver, y lo deseó tanto, que por fin la armazón de su cuerpo se puso a temblar bajo la fuerza de su deseo y los sentidos de su alma se cerraron. Se cerraron por un instante, pero se abrieron en seguida. Y vio.

(James Joyce)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
I. EL ESTUDIO DE DIARIOS: RELEVANCIA DE LOS FACTORES PERSONALES EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS	9
1. Caracterización y áreas de aplicación de los estudios de diario	9
2. Hallazgos que emergen de los estudios de diario. Precedentes	11
3. Metodología: fases de elaboración, criterios de aceptabilidad e instrucciones	19
II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y BASES PRÁCTICAS DE LOS ESTUDIOS DE DIARIO	25
1. Investigación en el aula de segundas lenguas	25
2. El enfoque etnográfico en investigación en el aula	27
3. Técnicas y método de recogida y análisis de los datos en el enfoque etnográfico	30
4. Métodos, categorización y técnicas en investigación introspectiva	31
5. Visión crítica de los estudios de diario	34
III. ESTUDIO DE UN DIARIO	37
1. Descripción del contexto y de los participantes	38
2. Recogida y análisis de los datos	40
3. Historia previa como aprendiente de francés	43
4. Análisis interpretativo	44
4.1. Presentación general de las anotaciones	46
4.2. Análisis de los factores relevantes	59
4.3. Implicación de factores afectivos	68
5. Análisis comparativo	73
5.1. Comparación de los hallazgos con los de otros diarios	73
5.2. Corrección del error en actuaciones públicas y afectividad	78
5.2.1. Aproximación al tratamiento del error en la producción oral	78
5.2.2. Nuestros hallazgos a la luz de algunos estudios	83
IV. DISCUSIÓN	92
V. CONCLUSIONES	97
BIBLIOGRAFIA	101

INTRODUCCIÓN

Hay un nivel de los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras a los que es difícil acceder, si no imposible, por medio de la observación externa. El estudio de diarios aparece en los últimos años como instrumento alternativo, y complementario, en el marco de la investigación etnográfica en la clase de segundas lenguas, instrumento a través del cual emergen factores personales del aprendiente de lenguas en los que se hallan involucrados aspectos afectivos, socioculturales, de estilo cognitivo, etc.; aspectos, todos ellos, difícilmente observables de otro modo y que, sin embargo, están estrechamente implicados en los procesos de aprendizaje de la lengua (Bailey 1983, 1991; Nunan 1989, 1992). Asimismo, el diario se revela como instrumento de gran ayuda en la formación del profesor. Como ha señalado Bailey 1990, puede ayudar al profesor novel a ganar en seguridad, a reconducir sus actitudes y pueden desempeñar el papel de supervisor, guía, tutor, en ausencia de estos apoyos. En definitiva, puede ser un buen instrumento de autoevaluación.

Y ahondando un poco más en su interés, el diario permite la observación natural de los procesos implicados en el aprendizaje sin manipulación previa por parte del investigador, permite ver el aula con los ojos del aprendiente, centrar en él, en su perspectiva, en sus propias percepciones, la lectura que hagamos de los acontecimientos de la clase de

segundas lenguas; es un instrumento, entre otros, sin duda, que nos llevará hacia aspectos también fundamentales, el profesor, la enseñanza, los contenidos, el método, pero lo hará de la mano del estudiante como punto nuclear de referencia, desde sus emociones, valores, creencias, desde la expresión de expectativas, necesidades e intereses subjetivos que podrían pasar desapercibidos, y en muchos casos sorprender, al investigador y al profesor.

Nuestro informe se propone, partiendo del análisis de las anotaciones de un diario, averiguar cuáles son los principales factores que caracterizan el proceso de aprendizaje de una estudiante de francés como lengua extranjera, profesora a su vez de E/LE. La idea de elaborar el diario que ha dado lugar a este trabajo nació como sugerencia de uno de los profesores del máster en formación de profesores de español como lengua extranjera, de manera que la experiencia de aprendizaje de la autora fuera útil para su formación como profesora, convirtiéndola en objeto de investigación, por lo que responde a una doble intención, su formación como profesora y como investigadora.

El trabajo se enmarca en los estudios de diario introspectivos, directos, aquéllos en que el autor del diario -un investigador o un profesor de lengua- investiga, analiza en primera persona (Bailey 1991), su propia experiencia de aprendizaje, es decir, el aprendiente de lengua es sujeto y objeto de investigación. No pretendemos, pues, fundamentar el valor de esta investigación en la generalización de nuestros hallazgos, sino en la comprensión profunda de un caso que puede ser comparable con otros o, sencillamente, iluminador para otros aprendientes u otro investigador, así como en el valor formativo que encierra para el profesor adoptar la perspectiva del aprendiente.

Hemos optado por un método (Bailey 1983, Campbel 1996) que permite, tras conocer de modo general el conjunto de factores implicados en la experiencia de aprendizaje, desarrollar el análisis detallado de aquéllos que han sido más relevantes para el aprendiente en dicha experiencia.

Para alcanzar estos fines, nuestro plan de trabajo se desarrolla presentando, en el primer capítulo, la definición de lo que es un estudio de diario, apuntando algunas de sus áreas de aplicación para introducir, a continuación, el tipo de hallazgos que emergen de los principales estudios de diario publicados, y establecer, desde ahí, algunas de las ventajas de su uso en el aula; cerraremos este capítulo con una propuesta metodológica para elaborar y valorar un estudio de diario.

En el segundo capítulo, partiendo de cuál es nuestro objeto de investigación, atendemos a la fundamentación teórica que sustenta nuestro trabajo. Para situar el diario de

aprendizaje en la tradición investigadora hacemos un breve recorrido histórico que nos lleva de la importancia de la medición de las observaciones en el aula a la primacía de su comprensión. Con objeto de clarificar el enfoque etnográfico de nuestra investigación y justificar su elección, lo presentamos en contraste con el método experimental, y una vez establecidos los rasgos que le son específicos pasamos a considerar las técnicas y método etnográficos implicados en este estudio; en la siguiente sección nos adentramos en la categorización del estudio de diarios en el marco de la investigación introspectiva. Una vez conocidos los presupuestos anteriores, concluimos este capítulo con una visión crítica del diario como instrumento de investigación.

El tercer capítulo presenta y describe el proceso de investigación de un estudio de diario. A partir de la síntesis del tipo y objeto de nuestra investigación, y en virtud del procedimiento y criterios de aceptabilidad a los que nos atenemos, describimos, en primer lugar, el contexto de aprendizaje y a los participantes; a continuación señalamos las formas de recogida y el tratamiento aplicado a los datos, así como las limitaciones que han afectado a su análisis, el proceso por el que se ha llegado a la versión pública del diario y los criterios para ello utilizados. Seguidamente, presentamos la historia previa de aprendizaje con el fin de facilitar la comprensión de nuestros hallazgos. Estos hallazgos aparecerán en un análisis interpretativo que responde, por un lado, a una presentación diacrónica y general de las anotaciones con objeto de dar una visión global del conjunto de factores implicados y, por otro, a un análisis detallado de los factores más significativos. Tras conocer cuáles son los factores más importantes en la experiencia de aprendizaje de la autora y una vez fundamentados teóricamente, buscaremos evidencias de esos mismos factores en la voz de otros autores de diario y los contrastaremos con otros trabajos que se hayan aproximado a su estudio.

En el capítulo cuarto pondremos de relieve algunas implicaciones que derivan de nuestro estudio de diario, para pasar, en el capítulo quinto y final, a destacar las conclusiones más relevantes que emerjan de las cuestiones fundamentales abordadas en este proceso.

En suma, nuestra propuesta es la utilización y estudio del diario personal de aprendizaje como instrumento para conocer los factores no observables implicados en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas y, en su caso, los factores relevantes en la experiencia del profesor.

I. EL ESTUDIO DE DIARIOS: RELEVANCIA DE LOS FACTORES PERSONALES¹ EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

1. Caracterización y áreas de aplicación de los estudios de diario

K. Bailey ha definido así lo que es un estudio de diario²:

“un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua, documentado a través de entradas regulares y sinceras y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes.”(Bailey 1990:215)

La característica central de los estudios de diario es que son introspectivos, es decir, el autor del diario estudia su propia enseñanza o su propio aprendizaje, utilizando la introspección y/o la retrospección; son, pues, “estudios de caso en primera persona: el investigador se convierte en el aprendiente de lengua en cuestión”(Bailey 1983:71, Bailey 1991:60). El análisis de las anotaciones puede hacerlo, por tanto, el mismo autor del diario, en cuyo caso se sigue un análisis directo o introspectivo, pero también puede hacerlo un investigador independiente que utiliza como datos el diario del autor o una versión pública del mismo, con lo que se seguiría un análisis indirecto o no introspectivo.

Los diarios pueden centrarse tanto en los aprendientes y su aprendizaje como en los profesores y su enseñanza o también en la interacción entre profesores y alumnos o entre enseñanza y aprendizaje. Las áreas a las que suele aplicarse el estudio de diarios pueden reducirse a dos: la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y su uso como instrumento de autoobservación y autoevaluación en las experiencias de aprendizaje y en la formación del profesor. Bailey y Ochsner (1983:191) señalan cómo las

¹ Al hablar de factores personales nos referimos a la implicación tanto de factores afectivos, cognitivos, socioculturales, de creencias y de valores.

entradas de los diarios dan razón de factores personales tales como estilo cognitivo, factores afectivos, toma de decisiones, fuentes de estrés y factores motivacionales, facetas todas ellas de difícil acceso para el observador externo. Chaudron (1988: 46) presenta el estudio de diarios como un área “especialmente interesante” en la investigación de segundas lenguas en el enfoque etnográfico. Van Lier (1988: 66, 1990: 48) también destaca la utilidad del uso del diario para la descripción de los factores cognitivos y afectivos que acompañan los procesos de aprendizaje.

Asimismo, Nunan (1992:124) hace notar que los diarios son importantes instrumentos introspectivos que descubren intuiciones valiosas sobre factores psicológicos, sociales y culturales implicados en el desarrollo de la lengua, que encierran un gran potencial para la investigación de las estrategias y preferencias de aprendizaje de los estudiantes y que pueden ocupar un lugar destacado en investigación incluso como hipótesis preliminar a la investigación psicométrica. D. Allwright y K. Bailey (1991:157) consideran y proponen el estudio de diarios como un proyecto de investigación especialmente adecuado para el estudio de los factores afectivos implicados en la clase de segundas lenguas; el diario puede dar razón de la receptividad³ del estudiante a la lengua meta y a la gente y cultura que ésta representa, al profesor como persona, a los compañeros, al estilo pedagógico del profesor, al contenido del curso, a los materiales, a su propia capacidad de éxito y a la idea de comunicarse con otros.

Aunque no es éste el enfoque que centra nuestra investigación, el uso de diarios en la formación del profesor y en el ejercicio de la profesión ha sido destacado entre otros autores por Bailey (1990), que propone su utilización como una opción entre otras en la formación del profesor y apunta los beneficios de su aplicación como instrumento de autoevaluación y autoobservación. Porter et al. (1990) justifican su aplicación para documentar las reacciones de los estudiantes a los materiales, a las lecturas, a los seminarios, a los proyectos de creación de materiales, a la observación de clases y a las experiencias iniciales de enseñanza; aplicación que favorece la integración de los usuarios del diario en la comunidad de profesionales. Barlett (1990) considera que escribir un diario puede ayudar a cubrir el primer estadio para hacer una enseñanza reflexiva. Staton et al. (1988) presentan en los diarios dialogados otra interesante aportación para hacer una enseñanza-aprendizaje centrada en la colaboración entre alumno y profesor.

Veamos a continuación qué precedentes hay en el estudio de diarios, qué tipo de factores se revelan en ellos. Haremos referencia, por una parte, a los estudios de diario

² Ha de tenerse en cuenta que escribir un diario no es lo mismo que hacer un estudio de diario, esto último implica análisis e interpretación por parte del autor o investigador.

³ Bajo la denominación común de “receptividad” los autores engloban los factores de atención, ansiedad, competitividad, autoestima y motivación

introspectivos, aquéllos en que el aprendiente o profesor de lengua es a su vez objeto de investigación; por otra, a los estudios en los que el investigador analiza los diarios de otros aprendientes, es decir, parten de un análisis no introspectivo o indirecto.

2. Hallazgos que emergen de los estudios de diario. Precedentes⁴

1) Estudios de diario introspectivos

La mayor parte de los estudios de diario de este género pertenece a expertos en lingüística aplicada y a profesores de lengua que han documentado sus propios intentos de aprendizaje de una segunda lengua. En palabras de Nunan (1992:121), muchos de estos estudios hacen aportaciones interesantes sobre aspectos sociales y psicológicos del desarrollo del aprendizaje, de ellos emergen, como particularmente importantes en el aprendizaje de la lengua, los factores afectivos.

Schumann y Schumann (1977) fueron los primeros investigadores-autores de diario que publicaron sus resultados en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Examinaron sus propias experiencias de aprendizaje en tres situaciones diferentes: estudio del árabe como principiante en Túnez, con exposición natural e instrucción formal; estudio del persa en una clase de nivel intermedio en UCLA; y estudio del persa con un nivel intermedio en Irán, sin instrucción formal. El análisis de los diarios puso de manifiesto que para cada individuo existen variables personales que pueden promover o inhibir el proceso de aprendizaje de la lengua. Identificaron seis variables personales que afectaban a su adquisición de la segunda lengua: los patrones de “anidamiento” (necesidad de un entorno físico confortable y ordenado), el deseo de mantener una agenda personalizada de aprendizaje, la falta de receptividad hacia el método del profesor, la falta de motivación ante los materiales, la preferencia por la estrategia de oyente pasivo frente a la de participación oral y la ansiedad de situación. El estudio pone de manifiesto las diferencias individuales en el aprendizaje de la lengua.

En un examen más amplio de su diario, F. Schumann (1980) identificó cuatro factores personales que tuvieron efectos importantes en su aprendizaje: el factor de la competitividad frente al de la cooperación, la desventaja de ser una aprendiente de lenguas

⁴ Para una revisión de los estudios de diario es de interés consultar los artículos de Bailey (1991) y Matsumoto (1987).

segundas hablante de inglés, el papel de la comunidad expatriada dificultando a un recién llegado el aprendizaje de la segunda lengua y el hecho de ser una mujer estudiante de lengua en Irán.

Bailey (1980) hizo un diario de su experiencia de aprendizaje de un curso de francés de diez semanas en la UCLA, en un nivel intermedio-bajo. En el análisis introspectivo de las entradas encontró que había tres factores principales que influían en su experiencia de aprendizaje de la lengua: 1) Su respuesta al entorno, físico y social, de aprendizaje de la lengua: esta respuesta mejoraba en la medida en que mejoraba el clima social de la clase. 2) Su preferencia por un estilo democrático de enseñanza: la apertura y disposición del profesor a tratar a los estudiantes como a iguales influía positivamente en su aprendizaje y aumentaba su entusiasmo. 3) Su necesidad de éxito y de refuerzo positivo: el diario revela su percepción del fracaso y el estímulo que le suponía el éxito y el refuerzo positivo del profesor.

Moore (1977, citado por Bailey 1991) era un psicólogo clínico, hablante nativo de inglés, que tuvo que desempeñar una tarea en una universidad de Dinamarca. En su artículo diserta sobre el influjo de su grado de conocimiento del danés en su vida profesional. En el diario escribe acerca de cómo esta experiencia le está proporcionando una mejor comprensión de los problemas que afectan a los sordos, afásicos, inmigrantes y, de modo especial, a los niños a los que el trabajo en el aula se les hace demasiado difícil.

Jones (1980, citado por Bailey 1991) informó sobre su experiencia como aprendiente de un curso intermedio de indonesio en un programa intensivo. Su estudio se centra en los factores psicológicos y sociales que influyeron en su experiencia de aprendizaje de la lengua. Las experiencias positivas de interacción con su familia indonesia están en abierto contraste con las dificultades y frustraciones que encontró en el programa que siguió en la instrucción formal.

Danielson (1981, citado por Bailey 1991) relata sus experiencias como el aprendiente más adulto de clase en su estudio del italiano como lengua extranjera. Se matriculó en clases de dos niveles diferentes. En el nivel más avanzado se sentía retado y aprendió nueva materia. En el nivel más bajo ganó en seguridad y en oportunidades de práctica. Danielson era un experimentado profesor cuando hizo este diario. Comenta que las observaciones de su diario, aunque se admitan como lugares comunes, aparecieron ante él como una revelación.

Rubin y Henze (1981, citado por Bailey 1991) hicieron un estudio basado en la experiencia de una profesora en prácticas (Henze) que se inscribió en una clase de árabe al mismo tiempo que era una estudiante graduada que investigaba estrategias de aprendizaje con su profesora (Rubin). Llevaron a cabo lo que llamaron “un estudio de diario dirigido”. Las observaciones de Henze se dirigieron específicamente hacia el papel del razonamiento inductivo y deductivo en su aprendizaje del árabe. Esta experiencia, el hecho de tener las estrategias básicas en mente, fue muy ayudadora para centrar la atención de Henze en su aprendizaje.

Schmidt y Frota (1986) realizaron un estudio de diario en el que se documenta el aprendizaje del portugués de Schmidt en Brasil por un periodo de cinco meses. Investigaron su desarrollo de la habilidad conversacional en portugués. Los investigadores grabaron y analizaron conversaciones periódicas en la lengua meta. Su aprendizaje se estructura en tres fases: en la primera, de 3 semanas, “R” (Schmidt) no sigue instrucción formal y no dispone de capacidad de interacción; en la segunda, de 5 semanas, sigue clases formales y practica la interacción con los otros; en la tercera, de 14 semanas, abandona las clases y centra su aprendizaje en la interacción con los hablantes nativos y en la reflexión sobre dicha interacción. Las anotaciones del diario ponen de manifiesto la importancia de los factores sociales, interpersonales y afectivos dentro y fuera del aula. Schmidt proporciona, además, información histórica para interpretar sus experiencias en Brasil, ofreciendo al lector su historia de aprendizaje de la lengua.

Campbell (1996) relata su experiencia de aprendizaje del español en México. El estudio de diario muestra cómo en México se situó a sí misma de modo que pudiera adquirir, a través de la interacción fuera de clase -por medio de la interacción con sus profesores-, una estrategia paralela a la de su experiencia previa como aprendiente de alemán. Describe cómo las relaciones sociales con el grupo de sus profesores, formando parte del grupo como una más, facilitaron su progreso en la adquisición del español al utilizar la lengua en situaciones significativas y relevantes psicológica y emocionalmente. Su experiencia y actitudes previas hacia el aprendizaje del alemán condicionaron de modo positivo su aprendizaje del español. A partir de esta experiencia Campbell destaca, como profesora, la relevancia pedagógica de establecer relaciones con los estudiantes.

Rivers (1983) hizo un diario de su experiencia de aprendizaje del español como sexta lengua, pero no realizó un estudio de diario. De igual modo Fields (1978, citado por Bailey 1991) guardó un diario de su aprendizaje en un curso de español; tampoco hizo un estudio de diario, si bien sus notas revelan, en opinión de Bailey (1991:70), comentarios

fascinantes y sinceros acerca de la experiencia de un aprendiente adulto en el contexto de la clase formal y acerca de la cultura meta.

Los hallazgos que proporcionan estos estudios son un buen material para hacer reflexionar al profesor sobre su propia enseñanza, sobre el papel que asignamos en nuestras clases a las voces de los estudiantes. A través del estudio del propio diario el autor-investigador se conoce a sí mismo como aprendiente, descubre la especificidad de cada alumno en su proceso de adquisición de la lengua, se hace consciente del papel que juegan el entorno, los materiales, el método, la actitud y el estilo del profesor, los compañeros y, muy importante, especialmente en experiencias de aprendizaje en el lugar de habla de la lengua meta, del papel que juega la instrucción formal, a veces muy negativo, en contraste con el que representa la interacción social con los hablantes nativos. En cuanto a la experiencia que supone ponerse en el lugar del aprendiente, recogemos el testimonio de Danielson (1981), experimentado profesor y formador de profesores, que confiesa:

“De nuevo estaba teniendo experiencias y reflexionando sobre muchas cosas que comprendía intelectualmente, pero que hacía mucho no sentía o veía desde el punto de vista del aprendiente, y sobre muchas cosas que hacía mucho tiempo había olvidado y ocultado con esmero” (1981:16, citado por Bailey 1991:84)

A través de esta experiencia, por tanto, el profesor-investigador se sensibiliza y empatiza con el aprendiente. Pasemos ahora a considerar la información que nos facilitan los diarios de aprendientes analizados por un investigador externo.

2) Estudios de diario no introspectivos

Entre los estudios de diario que contienen análisis indirectos, cabe destacar el de Bailey (1983), que en un estudio posterior de su propio diario diserta sobre la relación entre competitividad y ansiedad, factores manifestados en sus anotaciones. Descubrió que era altamente competitiva y ansiosa al principio, pero su ansiedad decreció cuando empezó a destacar más que sus compañeros; indica que las manifestaciones de ansiedad coincidían frecuentemente con comentarios acerca de la ansiedad en clase de francés. La sensación de incomodidad que le produjo el descubrimiento de estos resultados (Bailey 1991:71) la llevó a buscar en los diarios de otros diez aprendientes evidencias de estos mismos factores; después de comparar y discutir estos estudios de diario en términos de cuestiones relativas a la competitividad y ansiedad, propuso la hipótesis de que la ansiedad en la clase de lengua

puede ser causada o agravada por la competitividad del aprendiente cuando se percibe a sí mismo/a como menos competente que el objeto de comparación.

Brown (1985a) analizó los diarios guardados por 36 aprendientes de lengua, hablantes nativos de inglés, entre los que había adultos y jóvenes. Estos estudiantes siguieron un curso intensivo de español de ocho semanas en un centro de formación misionera en USA. El propósito primario de este estudio de diario fue ver si los aprendientes mayores diferían de los jóvenes en sus percepciones sobre los factores importantes en el aprendizaje de la lengua. Identificó 76 factores que pasó en un listado a los aprendientes de ambos grupos. El análisis estadístico reveló que en cuanto a la cantidad de *input*, los más jóvenes escribieron sobre ello con una frecuencia cuatro veces mayor que los mayores, lo cual era significativo estadísticamente. En cuanto al tipo de *input*, mientras que los aprendientes mayores escribieron un 28'2 % sobre su deseo de cambio, los más jóvenes sugirieron cambios sólo un 2'7 % de las veces.

Grandcolas y Soulé-Susbielles (1986) informan sobre el uso de diarios guardados por profesores de francés en prácticas que estudiaban lengua como parte de su preparación profesional. Los hallazgos aportados incluyen datos sobre tres aspectos de interés: la importancia de la actitud y de la personalidad del profesor, el papel representado por el grupo de compañeros del estudiante-autor del diario y la necesidad de compromiso personal por parte del aprendiente de lengua.

Ellis (1989) utilizó los diarios de aprendientes junto con otro tipo de datos (aportados por test de aptitud, test de estilo cognitivo, etc.) en su análisis de los estilos de aprendizaje y su efecto en ASL. Simon y Monique siguieron un curso de alemán para principiantes en Londres. El curso fue descrito como "casi enteramente centrado en la forma" con instrucción "distribuida equitativamente entre práctica y actividades de concienciación gramatical" (Ellis 1989:251). Ellis identificó cuatro variables clave en los estudios sobre investigación en ASL: 1) El interés por la forma de la lengua. 2) El interés por la comunicación. 3) Un enfoque de tarea activa. 4) La conciencia del proceso de aprendizaje. Ellis señala que los diarios de los dos aprendientes en estudio proporcionan "amplia evidencia" del alcance con que los alumnos manifiestan estos rasgos. Sólo a través del diario se pone de manifiesto la incomodidad de Monique con el enfoque del curso, su miedo y ansiedad al ser preguntada. Ellis concluyó que probablemente Monique se hubiera beneficiado de un enfoque basado más en la comprensión de cara a su aprendizaje del alemán en los estadios iniciales (ibid.:258-259).

Parkinson y Howell-Richardson (1990) usaron los diarios de los estudiantes como base de datos de un proyecto de investigación sobre variables del aprendiente. El trabajo implicó a estudiantes de inglés en Escocia y a otros aprendientes de lenguas modernas, de francés y español, en Edimburgo. Analizaron los diarios a través de tres factores: 1) La referencia al uso del inglés fuera de clase. 2) Las referencias a la ansiedad. 3) La informatividad, categoría relacionada con información específica acerca del nuevo conocimiento adquirido por los estudiantes. Encontraron relación entre “la proporción de progreso y la cantidad de tiempo que los estudiantes pasaban fuera de clase en interacción social con hablantes nativos de inglés”(1990:135). Son interesantes sus comentarios interpretativos: “Claramente lo que un profesor o investigador puede contemplar como ‘lingüísticamente relevante’ no siempre es valorado de este modo por el estudiante autor del diario...” (ibid.:134).

Hilleson (1996) realizó un estudio longitudinal sobre la ansiedad a un grupo de aprendientes que seguían estudios para obtener el Diploma de Bachillerato Internacional en una Escuela Media en Singapore; la lengua de la instrucción era el inglés, lo que para ellos implicaba, en cuanto hablantes no nativos de inglés, que cada asignatura era una clase de lengua. El inglés era la lengua de uso en sus residencias y en el entorno social. Hilleson animó a estos estudiantes de 16 años a evaluar sus propias reacciones en la situación de aprendizaje. Los datos fueron recogidos a través de diarios, entrevistas y observaciones. Su estudio ilumina importantes cuestiones de ansiedad que pueden afectar al aprendizaje de la lengua y a la actuación de los hablantes no nativos.

Peck (1996) ha investigado las actitudes y emociones de los aprendientes a partir de sus diarios. Peck trabajó como responsable académico en un programa de español como segunda lengua diseñado para trabajadores sociales en la comunidad hispana de Los Ángeles. Algunos estudiantes eran latinos y otros no. Animó a los estudiantes a hacerse conscientes de su propio estilo de aprendizaje y a ayudarse de este modo a ajustar sus necesidades a dicho estilo. Peck documenta, a través de las entradas de los diarios, el desarrollo de la sensibilización cultural, ya que los diarios resultaron particularmente interesantes porque revelaban la sensibilidad de los estudiantes hacia la cultura latina y/o hacia su propia cultura.

Los diarios han proporcionado a estos investigadores referencias de factores de otro modo no observables, de los sentimientos de competitividad y ansiedad que brotan en el contexto de la clase de lengua, de los requerimientos del tipo y cantidad de *input* por parte de los estudiantes a lo largo del desarrollo de un curso, una vez más de la importancia de la actitud del profesor, de la receptividad a los compañeros, de la importancia de un compromiso activo en el aprendizaje, de las reacciones emotivas de los estudiantes ante un

determinado tipo de enfoque metodológico, de las actitudes hacia los factores de identidad cultural; datos, todos ellos, que pueden ayudar a profesores e instituciones a adecuar los programas a las necesidades no sólo objetivas sino subjetivas de los estudiantes.

Utilidad de los diarios

Los estudios de diario pueden ser, pues, procedimientos de los que se beneficie tanto la experiencia del aprendiente como la del profesor o la del investigador. Bailey (1983,1991) destaca, desde la perspectiva del profesor-investigador, que el diario puede aportarle el reconocimiento a través de sus entradas de las reacciones emocionales de los estudiantes a la experiencia de aprendizaje, darle razón de la increíble diversidad de estudiantes que pueden encontrarse incluso en una clase de lengua homogénea; asimismo, permiten ver la experiencia del aula como un proceso complejo y dinámico a través de los ojos del aprendiente de lengua y revelan las actitudes de éste, que pueden aparecer como inquietantes advertencias del papel central de los estudiantes en las clases de aprendizaje de segundas lenguas, devolviéndonos, a nosotros, profesores, la imagen de nuestra ignorancia o sorpresa ante sus puntos de vista.

Desde la perspectiva de la persona inmersa en el proceso de aprendizaje, los diarios son receptáculos en los que verter las propias frustraciones, el hecho mismo de escribir puede ser ayudador o promover un diálogo de interés con el profesor, evitando la deserción o los rencores hacia el profesor o hacia los compañeros. Además, el diario promueve la consciencia sobre los procesos de aprendizaje. Brown (1985b:131) señala que a través de las entradas de los diarios los aprendientes eran capaces de reconocer sus propios progresos y de sugerir mejoras para el programa de instrucción: "Puede que hubieran tenido esta consciencia sin los diarios, pero escribiéndolos esto se hizo muy evidente". Grandcolas y Soulé-Susbielles (1986) recogen testimonios de aprendientes que se expresan de este modo:

"Este trabajo de observación me ha hecho más consciente del papel que soy capaz de representar en mi aprendizaje de la lengua (...) Ha hecho que no vayamos a las clases como consumidores pasivos." (1986: 301)⁵

⁵ Las ventajas y provecho del uso de diarios para los estudiantes ha sido destacada también por Porter et al (1990: 231-239) en estos términos: los estudiantes pueden articular problemas con el contenido del curso y, por tanto, obtener ayuda; los diarios promueven la autonomía del aprendizaje y animan a los estudiantes a hacerse responsables de su propio proceso; al intercambiar ideas con su profesor, pueden ganar en confianza, extraer el sentido del material dificultoso, generar intuiciones originales; los diarios pueden conducir a discusiones productivas en la clase, crear interacción profesor-estudiante, estudiante-estudiante más allá del aula y, finalmente, a través de este tipo de entrenamiento metodológico harán una clase más orientada al proceso.

Con los testimonios de estos estudiantes, que nos remiten una vez más al papel central de los aprendientes en las clases de lengua, cerramos por el momento el canal de escucha de sus voces en lo que ha sido un recorrido a través de los acontecimientos significativos en su experiencia de aprendizaje, recorrido que nos ha permitido avanzar la utilidad de este instrumento.

Nos parece llegado el momento de presentar al lector las fases que pueden seguirse para realizar un estudio de diario, cuáles son sus criterios de aceptabilidad y con qué instrucciones pueden ponerse en marcha.

Factores del aprendizaje a través de los estudios de diario introspectivos

Schumann y Schumann 1977 (árabe y persa)⁶	Schumann 1980 (árabe y persa)	Bailey 1980 (francés)	Jones 1980 (indonesio)
<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de un entorno físico ordenado. - Deseo de llevar una agenda personalizada de aprendizaje. - Falta de receptividad al método y a los materiales. - Preferencia por la estrategia de oyente pasivo. - Destacan las diferencias individuales en el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descubre sus reacciones de competitividad frente a las de cooperación. - Experimenta la desventaja de ser hablante nativa de inglés. - Siente como obstáculo el contacto con la comunidad anglófona. - Está condicionada por el hecho de ser mujer aprendiente de lengua en Irán. 	<ul style="list-style-type: none"> - El clima social del aula condiciona su respuesta al entorno físico y social. - Prefiere un estilo democrático de enseñanza. - Siente la necesidad de éxito y de refuerzo positivo por parte del profesor. 	<p>Destaca el contraste entre las experiencias positivas de interacción con su familia anfitriona y las dificultades y frustraciones en el contexto de clase formal.</p>
Moore 1977 (danés)	Danielson 1981 (italiano)	Rubin y Henze 1981 (árabe)	Schmid y Frota 1986 (portugués) ----- Campbell 1996 (español)
<p>Mejora su comprensión de los problemas que afectan a las personas con dificultades y, especialmente, a los niños con dificultades de aprendizaje en el aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En el nivel más avanzado se siente retado y aprende nueva materia. - En el nivel más bajo disfruta de mayor seguridad y oportunidades de práctica. - El diario le redescubre experiencias y actitudes que cuesta confesar y reconocer. - Empatiza con la experiencia del aprendiente. 	<p>La experiencia de realizar un diario orientado al estudio de las estrategias centró la atención de Henze en su aprendizaje.</p>	<p>El estudio revela la importancia de los factores afectivos y sociales en la interacción dentro y fuera de clase.</p> <p>-----</p> <p>La interacción social fuera de clase con el grupo de profesores condiciona positivamente su aprendizaje del español. (Desarrolla una estrategia similar a la de su experiencia previa).</p>

* Rivers (1983) y Fields (1978) no realizaron un estudio de su diario.

⁶ Indicamos entre paréntesis la lengua meta de los aprendientes.

Factores del aprendizaje a través de los estudios de diario no introspectivos

Bailey 1983 (diferentes lenguas)	Brown 1985a (español)	Grandcolas y Soulé- Susbielles 1986 (sin especificar)	Ellis 1989 (alemán)
Estudia los diarios de 11 aprendientes. - Hipótesis: la ansiedad en la clase de lengua puede ser provocada o agravada por la competitividad cuando el estudiante se percibe a sí mismo como menos competente que el objeto de comparación.	Estudia los diarios de 36 aprendientes, jóvenes y adultos. - Encontró diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a la cantidad y tipo de <i>input</i> requeridos.	Estudian los diarios de profesores de francés en prácticas. Destaca: 1) La importancia de la actitud y de la personalidad del profesor. 2) El papel representado por los compañeros del autor del diario. 3) La necesidad de compromiso personal por parte del aprendiente.	Utiliza, junto con otro tipo de datos, los diarios de los aprendientes en su análisis de los estilos de aprendizaje y su efecto en ASL. - Los diarios de los dos estudiantes en estudio proporcionan evidencia de las variables clave en investigación en ASL. - Sólo los diarios dan razón del miedo y de la ansiedad que padeció uno de los aprendientes.
Parkinson y Howell- Richardson 1990 (inglés, francés, español y otras lenguas)	Hilleson 1996 (inglés)	Peck 1996 (español)	
Utilizan los diarios como base de datos para estudiar las variables del aprendiente. - Encontraron relación entre el progreso en el aprendizaje y la cantidad de tiempo invertido por el aprendiente en la interacción social con hablantes nativos fuera de clase. - Encontraron discrepancias entre los intereses del investigador y los del alumno.	Realiza un estudio longitudinal sobre la ansiedad a un grupo de estudiantes de 16 años y recoge los datos a través de diarios, cuestionarios y entrevistas. - El estudio ilumina cuestiones de ansiedad que pueden afectar al aprendizaje de la lengua y a la actuación de los hablantes no nativos.	Estudia las actitudes y emociones de los aprendientes, trabajadores sociales en la comunidad hispana de Los Ángeles, a través de los diarios. - Las entradas de los diarios dan razón del desarrollo de la sensibilidad de los estudiantes hacia la cultura latina y/o hacia la propia cultura.	

3. Metodología: fases de elaboración, criterios de aceptabilidad e instrucciones

Partiendo de la definición y caracterización del estudio de diarios, de cuál es su propósito, tal y como ha sido presentado al inicio de este capítulo, Bailey y Ochsner (1983:190) y Bailey (1990:219) proponen un proceso de elaboración del estudio de diarios en cinco fases.

1) En la primera el autor del diario hace un relato de su historia personal de aprendizaje o enseñanza de la lengua. El relato de la historia personal es, por definición, retrospectivo. Ayuda

a comprender los factores personales implicados en la experiencia. Este estadio podría omitirse, no obstante ayuda a la credibilidad. 2) En la segunda fase el autor registra con sistematicidad acontecimientos, detalles y sensaciones de su experiencia cotidiana de la lengua, de modo sincero, sabiendo que lo escrito es confidencial. 3) En tercer lugar revisa las entradas para la versión pública del diario; en este proceso se clarifica el significado. En esta fase se procede al cambio de nombres para mantener la confidencialidad o se suprimen datos que puedan perjudicar a otras personas o ser extremadamente embarazosos para el autor. Es la fase de reescritura del diario para la versión pública. 4) En la cuarta fase el autor del diario estudia las entradas buscando patrones y acontecimientos significativos según criterios de frecuencia y/o relevancia. En esta fase se realiza el tamizado de los datos con el fin de definir las cuestiones específicas de investigación y extraer los factores de mayor implicación. El autor-investigador guiará este proceso preguntándose qué factores son importantes en su experiencia de aprendizaje de la lengua. Se impone la lectura y relectura en busca de patrones recurrentes y ejemplos del fenómeno en cuestión. En este estadio también otros investigadores pueden analizar las entradas del diario. 5) Los factores identificados como importantes para la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua se interpretan y discuten al final del estudio del diario. En esta fase se pueden añadir las ideas procedentes de la bibliografía del campo y de los estudios que han abordado el tema identificado como condicionante de la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua. De este modo quedará enriquecido el análisis interpretativo.

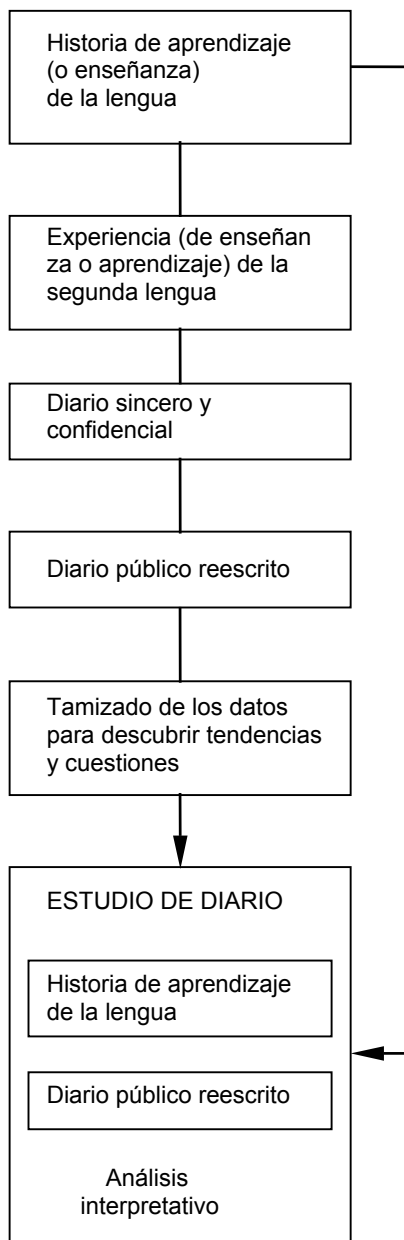
Pero ¿cómo valorar un estudio de diario? ¿Qué estudios de diario son dignos de consideración? ¿Cuál es el mínimo exigible para que sean funcionalmente significativos? Bailey y Ochsner (1983) han señalado como criterios de aceptabilidad los siguientes: en primer lugar, la honestidad y franqueza en la introspección, por ello es conveniente no editar el diario prematuramente, so pena de censurarlo en exceso; de hecho, el paso del tiempo, la introspección y la catarsis de escribir despojan al autor del dolor provocado por ciertos acontecimientos. En segundo lugar, proporcionar información acerca del contexto de aprendizaje o de enseñanza (caracterizar el entorno, a los participantes, etc.). Además, es adecuado describir o sugerir la frecuencia de las entradas, su duración y cuando sea pertinente las razones para una omisión. Por otro lado, el autor del diario debe caracterizar su propia personalidad al anotar cualidades, rasgos y actitudes que presumiblemente afectan a su aprendizaje o enseñanza de la lengua. Debe hacerse creíble como participante en acontecimientos de enseñanza o aprendizaje de la lengua y debe hacerse a sí mismo creíble de manera que nos identifiquemos con el autor del mismo modo que un lector se identifica con el carácter ficticio del personaje. El hecho de que el autor proporcione información sobre su historia previa de aprendizaje contribuirá a esta credibilidad y el lector crítico podrá juzgar mejor cómo el autor percibe los acontecimientos. Asimismo, el autor debe identificar (e identificarse con) una audiencia. En este sentido es fundamental evitar el distanciamiento, para ello el autor

del diario recurrirá al uso de la 1ª persona y a un lenguaje directo, sencillo. Otro aspecto fundamental es que las interpretaciones aparezcan vinculadas al acontecimiento y, por último, que el autor exponga cómo se ha producido el texto final.

Criterios de aceptabilidad

- ◆ Honestidad y franqueza en la introspección
- ◇ Información acerca del contexto de aprendizaje o de enseñanza
- ◆ Frecuencia y duración de las entradas, y cuando sea pertinente las razones para una omisión
- ◇ Caracterización de la propia personalidad
 - ⇒ cualidades, rasgos, actitudes, que afectan al aprendizaje o enseñanza de la lengua
- ◆ Credibilidad
 - ⇒ como participante en acontecimientos de aprendizaje o enseñanza de la lengua:
 - ⇒ historia previa de aprendizaje
 - ⇒ uso de la 1ª persona / lenguaje directo y sencillo
- ◇ Vinculación de las interpretaciones al acontecimiento
- ◆ Exposición del proceso que ha dado lugar al texto final

Fases de elaboración del estudio de diarios
(Bailey 1990:219)



1. El autor del diario hace un relato de su historia personal de aprendizaje o enseñanza de la lengua.
2. Registra con sistematicidad acontecimientos, detalles y sensaciones de su experiencia cotidiana de la lengua.
3. Revisa las entradas para la versión pública del diario; en este proceso se clarifica el significado.
4. Estudia las entradas buscando patrones y acontecimientos significativos. (También otros investigadores pueden analizar las entradas del diario).
5. Los factores identificados como importantes para la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua se interpretan y discuten al final del estudio de diario. En este estadio se pueden añadir las ideas procedentes de la bibliografía del campo.

Cada investigador puede tener su modo de acometer la realización del diario. Algunos expertos han sugerido pautas que pueden facilitar esta tarea. Allwright y Bailey (1991:191-192) y Bailey (1990) hacen las siguientes recomendaciones:

1. Escribe cualquier cosa que venga a tu mente.
2. Reserva un lugar y hora regulares cada día para escribir en el diario.
3. Escribe durante un tiempo semejante al utilizado durante la clase de lengua.
4. Guarda el diario en un lugar seguro (que no se coarte tu libertad).
5. No te preocupes por el estilo, la gramática o la organización, especialmente si estás escribiendo en tu segunda lengua.
6. Lleva contigo una pequeña libreta para escribir sobre la experiencia cuando lo desees. Apoya tus intuiciones con ejemplos. Cuando anotes algo, pregúntate ¿por qué creo que es tan importante?
7. Al final de cada apunte, anota pensamientos y preguntas que se te ocurran. Más tarde podrás volver a ello y considerarlo con más detalle.

Brown (1985b:134) dio a sus estudiantes las siguientes instrucciones:

“- Este diario tiene dos propósitos. El primero es ayudarte en el aprendizaje de la lengua. Escribiendo acerca de lo que piensas y sientes como aprendiente de lengua te comprenderás mejor a ti mismo y tu experiencia de aprendizaje.
- El segundo propósito es ampliar el conocimiento general del aprendizaje de la lengua en la medida en que se puede aumentar este conocimiento. Se te pedirá permiso para utilizar tu diario cuando acabes el curso MTC. Será leído por investigadores interesados en el aprendizaje de la lengua.
- Tu identidad y la de los otros que tú hayas nombrado permanecerán anónimas (al menos que tú lo indiques de otro modo), excepto para los investigadores.
- Tómate 15 minutos al día para escribir. Escribe como si se tratase de tu diario personal acerca de tu experiencia de aprendizaje de la lengua.”

Estas instrucciones son orientativas. La técnica del diario es sencilla, lo cual permite al investigador o profesor-investigador adecuar las instrucciones según su propia creatividad y propósitos.

Finalizada esta primera aproximación a los estudios de diario, los miraremos ahora en el marco amplio de la tradición investigadora. Se ha cuestionado la validez del diario como instrumento fiable de investigación, así como las técnicas introspectivas desde las que se generan y analizan los datos. ¿Es el diario un instrumento válido en investigación? En el siguiente capítulo indagaremos en la tradición para intentar dilucidar esta cuestión.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y BASES PRÁCTICAS DE LOS ESTUDIOS DE DIARIO

Nuestra investigación tiene por objeto el diario de aprendizaje de una estudiante de lengua extranjera, busca dar razón de qué factores son importantes para su aprendizaje a través del estudio de sus anotaciones. Pues bien, “cuando los aprendientes hacen diarios de aprendizaje en situaciones de instrucción formal, los estudios de diario resultantes se ajustan a la tradición de la investigación en el aula de lengua” (K. Bailey 1991:61). Veamos qué entendemos por investigación en el aula de segundas lenguas y qué lugar ocupa el diario en esa tradición.

1. Investigación en el aula de segundas lenguas

La investigación en la clase de lenguas segundas o extranjeras ha sido definida como “investigación sobre el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas, cuyos datos derivan, totalmente o en parte, de la observación o medida de la actuación de profesores y estudiantes en clase” Long (1980:3). Allwright y Bailey (1991:2) abogan por entender “investigación en el aula” como un término paraguas que contiene como factor unificador el

poner el énfasis en tratar de comprender lo que ocurre en el escenario de la clase⁷. ¿Qué perspectivas de investigación pueden adoptarse para conocer lo que ocurre en el aula? ¿En cuál de ellas queda inscrito el estudio de diarios?

Respondiendo a las líneas básicas del pensamiento innovador, con énfasis en lo funcional y cuantitativo, en los años 60⁸ investigadores como Jarvis (1968), Poliptzer (1970) y Rothfarb (1970) creían como fundamental la necesidad de “medir” sus observaciones en el aula a través de algún tipo de criterio externo. La palabra clave para estos investigadores era “sistemático”, es decir, racional, científico, objetivo. La observación sistemática de la clase procede originariamente del ámbito de la formación del profesor (Allwright 1972; Moskowitz 1968) como respuesta de los supervisores a la evaluación de las prácticas; pero esto llega a convertirse en algo estrechamente asociado con la investigación sobre los logros del aprendiente y los cambios de comportamiento del profesor para una enseñanza más efectiva; la línea abierta por Flanders, que cristalizará en las tablas de observación para categorizar los comportamientos que se dan en el aula (Flanders 1970), representa esta línea de lo sistemático. La observación sistemática nacía como un modo de ir más allá de los problemas creados por la subjetividad impresionista de los primeros modelos aplicados a la evaluación de la práctica de la enseñanza.

Pero la enorme complejidad de categorizar y cuantificar los datos obtenidos en las observaciones llevó a los investigadores en los años 70 (Allwright 1975, Gaies 1977) a plantearse la necesidad de tratar de comprender los datos en sí mismos, como único objeto de estudio, más que sus mediciones. Se daba un movimiento de divorcio entre la fe en lo medible y la fe en lo observable. Uno de los primeros movimientos que surge a mediados de los 70 como respuesta a este reto que primaba la comprensión de lo observacional sobre su medición, fue el de los estudios de diario (Schumann y Schumann 1977), que podrían considerarse, en este sentido, como un paso más de las innovaciones didácticas en su reivindicación de la importancia central del sujeto, de su experiencia personal, de sus emociones, de su subjetividad, para interpretar la experiencia de aprendizaje. Se trataba de una observación no sujeta a categorías previas, sino emergente, que permitía estudiar variables que podían pasar desapercibidas al observador externo. En esta misma línea están los estudios de diario de Bailey (1983) que ponen de manifiesto la importancia de lo afectivo en la clase de lengua. Otra respuesta al reto de la primacía de la comprensión de lo observacional fue la introducción de las técnicas introspectivas (Cohen y Hosenfeld 1981) para obtener de los aprendientes relatos de sus propias experiencias. En un artículo muy

⁷ Para una descripción de lo que es investigación en el aula de segundas lenguas pueden consultarse: Allwright (1983); Allwright y Bailey (1991); Brumfit y Mitchel (1990); Chaudron (1988); Gaies (1983); Long (1980); Mitchel (1985) y van Lier (1988).

⁸ Para hacer la síntesis histórica he partido de los datos aportados por D. Allwright (1988:242-259)

significativo, Ochsner (1979) abogó por un enfoque combinado entre la investigación hermenéutica y la investigación nomotética, aduciendo que “la verdad” no se encuentra exclusivamente en los números. Long (1980) también acentuó la existencia de alternativas potencialmente válidas para la observación en el aula. Más recientemente, autores como Breen (1985), entre otros, han defendido que una comprensión del aprendizaje en la clase de lengua sólo se dará si vamos más allá de lo meramente observable.

Entre las distintas posiciones a la hora de establecer los grandes enfoques de investigación, podemos citar a Long (1980), que distingue dos grandes grupos de estudios: el primero, centrado en el análisis de la interacción a partir de la observación directa; el segundo, son estudios observacionales de orientación antropológica; Chaudron (1988) distingue cuatro tradiciones: el enfoque psicométrico, el del análisis de la interacción, el del análisis del discurso y el etnográfico. Para nuestro estudio nos parece clarificador presentar el enfoque etnográfico, centro de nuestra investigación, contrastando sus rasgos con los que son característicos del enfoque experimental, de modo que desde este cotejo quede justificada nuestra elección⁹.

2. El enfoque etnográfico en investigación en el aula

Ateniéndonos a la descripción de Watson-Gegeo (1988), el enfoque etnográfico¹⁰ queda inscrito en el marco de la investigación naturalista, la cual se caracteriza por seguir una orientación no intervencionista sobre los sujetos, ya que estudia a la gente en situaciones naturales más que en grupos creados artificialmente para los propósitos de un experimento. Procura no influenciar los patrones naturales que se dan en la instrucción e interacción, ya que pretende describir y comprender estos procesos más que probar una hipótesis específica en su relación causa-efecto. Según este enfoque la pregunta de investigación y la hipótesis surgen de los datos recogidos. Es decir, parte de los datos para llegar a la teoría¹¹. Tal como lo proponen Lecompte y Goetz (1982), en cuanto a la formulación del problema de investigación, concede una importancia central al contexto; en

⁹ A esta contraposición recurren autores como Allwright y Bailey (1991); LeCompte y Goetz (1982); Nunan (1991, 1992) y van Lier (1988).

¹⁰ Watson-Gegeo (1988) ha intentado clarificar la utilización de los términos naturalista, cualitativo y etnografía, pues suelen utilizarse indistintamente. Señala que *investigación cualitativa* hace referencia a la presencia o ausencia de algo que determina su naturaleza o distingue sus características; *investigación naturalista* es un término descriptivo que implica que el investigador observe las conductas en el escenario natural en que la gente vive y trabaja; la *etnografía* por estas definiciones es cualitativa y como otras muchas formas de investigación también naturalista.

¹¹ Se ha dicho que la psicometría es una hipótesis en busca de datos, mientras que la etnografía son datos en busca de una hipótesis. Este enfoque ha sido criticado entre otros por Long (1986, 1990) que considera más eficiente y racional ir de la teoría a los datos, dando a la etnografía educativa el estatus de hipótesis que deberán ser probadas en trabajos experimentales (citado por Nunan 1992: 56-57).

cuanto a la naturaleza de sus fines, las cuestiones e hipótesis suelen emerger de los datos; en cuanto a la aplicación de los resultados, la etnografía más que la generalización, busca la comparación. Este enfoque se orienta al proceso.

En el enfoque experimental el investigador decide de antemano lo que va a investigar y lo hace en virtud y en función de predicciones generadas por la teoría. Es decir, parte de la teoría para llegar a los datos y, además, ejerce control sobre los sujetos en cuanto que pretende probar hipótesis en su relación causa-efecto. De nuevo según la caracterización de Lecompte y Goezt (1982), en cuanto a la formulación del problema de investigación, identifica relaciones de tipo causal entre las variables, extrayéndolas de su contexto natural; en cuanto a la naturaleza de sus fines, las cuestiones de investigación se formulan como hipótesis previas a la recogida de datos; en cuanto a la aplicación de los resultados, busca la generalización de las muestras a amplias poblaciones. Este enfoque se orienta al producto, a los resultados.

Ellis (1990) ha señalado dos razones para ser escéptico con el enfoque experimental en investigación en el aula de lengua: por un lado, no hay una relación directa entre enseñanza y aprendizaje; la investigación experimental proporciona una visión fragmentada de las piezas que componen el puzzle del aprendizaje de la lengua; por otro, la relación entre experimento formal, hecho en condiciones de laboratorio, y la práctica del aula es indirecta. Van Lier (1990) hace notar que un punto de vista simplemente causal es inapropiado en investigación en el aula por una razón para él incontrovertible: que la enseñanza no es causa del aprendizaje. Ambos coinciden en la necesidad de incorporar las perspectivas de los participantes y su relación con el contexto.

En investigación etnográfica en el aula la generalización no es, por consiguiente, un objetivo fundamental porque "la primera preocupación tiene que ser analizar los datos como son más que compararlos con otros datos para ver lo similares que son" (van Lier 1988:2). El primer objetivo es comprender lo que ocurre en la clase individual; la comprensión precede a la generalización.

Y cuando nuestro objetivo es la comprensión de lo que ocurre en el aula, ¿qué principios habrá que tener en cuenta? Wilson (1977) identifica los caminos de la etnografía a partir de dos hipótesis sobre el comportamiento humano: 1) La hipótesis naturalista-ecológica: tiene como principio la creencia de que el contexto en el que se da un comportamiento influye significativamente en ese comportamiento; será necesario investigar el comportamiento en contextos naturales más que en laboratorios experimentales. 2) La hipótesis cualitativa-fenomenológica: cuestiona el principio de la investigación experimental según el cual existe una realidad objetiva independiente de las percepciones subjetivas del

investigador y de los sujetos. La etnografía cree que el comportamiento humano no puede ser comprendido sin incorporar dentro de la investigación las percepciones subjetivas y los sistemas de creencias de los participantes. Van Lier (1988, 1990) destaca también los dos principios fundamentales de la investigación etnográfica: el principio holista -al que nos hemos referido como descripción de los comportamientos en su contexto natural- y el principio émico -en referencia a reglas, conceptos, creencias, y significados de una población en sí misma-.

Para un enfoque etnográfico es esencial, por tanto, incorporar en la investigación a los participantes, a los aprendientes. Esto se relaciona con los conceptos émico y ético: Watson-Gegeo (1988) distingue dos perspectivas en la investigación etnográfica: la perspectiva ética : cuyo análisis utiliza teorías o sistemas de creencias externos a la cultura que está siendo investigada -sería la perspectiva del investigador externo- y la perspectiva émica, que en su análisis o interpretación utiliza las categorías, conceptos o marcos de referencia inherentes a la cultura que está siendo investigada -sería la perspectiva de los participantes-.

En esta tradición se inscribe el estudio de diarios, que por estas definiciones responde al principio holista, pues describe los comportamientos en su contexto, y adopta una perspectiva plenamente émica, pues parte del punto de vista del aprendiente. La persona del investigador es a su vez el objeto de investigación.

Investigación etnográfica

- 1) Busca la comprensión de los fenómenos de aprendizaje, no su generalización.
- 2) Es naturalista:
No ejerce control sobre los sujetos, sino que recoge los datos tal como se dan en su escenario natural.
- 3) Responde al principio holista:
Describe los comportamientos en su contexto natural, teniendo en cuenta la interacción entre comportamiento y contexto.
- 4) Es inductiva y emergente:
Parte de los datos para llegar a la teoría, las cuestiones e hipótesis surgen de los datos.
- 5) Se atiene al principio fenomenológico o émico:
Incorpora en su análisis e interpretación las percepciones subjetivas y los sistemas de creencias de los participantes.
- 6) Se orienta al proceso.

3. Técnicas y método de recogida y análisis de los datos en el enfoque etnográfico

Siguiendo a Colás y Buendía (1994), recordamos que entre las técnicas aplicables en el enfoque etnográfico para la recogida de datos están la observación participante, la entrevista cualitativa, las historias de vida, los documentos oficiales (dossiers, expedientes...) y los documentos personales (diarios, cartas...). Este estudio recurre, por un lado, a la técnica del *diario* en cuanto documento íntimo que muestra pensamientos, estados de ánimo, sensaciones y reflexiones personales; en su redacción se combinan junto a los sentimientos y emociones, los pensamientos, las propias creencias y expectativas, los conocimientos previos, las vivencias personales y los esquemas perceptivos (1994:267). Por otro, utiliza la *observación participante*, aquella en la que los investigadores toman parte en las actividades que están estudiando (Long 1980:18-19)¹²; el observador describe todo aquello que observa y experimenta y lo hace, fundamentalmente, por medio de las anotaciones, tomadas después de las actividades -tan pronto como sea posible-, de modo que el observador pueda participar plenamente en ellas¹³.

En cuanto a la recogida y análisis de los datos, Allwright y Bailey (1991:65-68) distinguen cuatro posibles combinaciones: 1) Recogida cuantitativa-análisis cuantitativo. 2) Recogida cuantitativa-análisis cualitativo. 3) Recogida cualitativa-análisis cuantitativo. 4) Recogida cualitativa-análisis cualitativo. La recogida y el análisis cuantitativos implican conteo y medición; la recogida y análisis cualitativos (cuarta combinación) implican reflexión e interpretación. En este segundo caso el tratamiento dado a los datos se aproxima al de la crítica textual al analizar un texto literario y no necesita en absoluto conteo o medición. El estudio de diarios se enmarca en la cuarta combinación: tanto la recogida como el análisis de los datos son cualitativos.

Como señalan Colás y Buendía (1994:253) el *estudio de caso* constituye uno de los métodos más característicos del enfoque naturalista. Se define como un examen detallado de una situación, de un sujeto o de un evento. Se trata, por tanto, de un examen completo e intensivo. De entre las modalidades existentes en el estudio de caso, por sus características y procedimientos, nuestro estudio se acomoda al *estudio de casos observacionales*: pueden referirse a muy distintas temáticas, y se caracterizan por la utilización de observación

¹² Remitimos también al lector a la obra de J. Spradley (1980); son especialmente interesantes las diferencias que establece entre observación ordinaria y observación participante (ibid.: 53-62).

¹³ Long (1980: 24-25) apunta como una dificultad del estudio de diario introspectivo que el investigador participante tiene una doble tarea: la de investigador y la de aprendiz o enseñante. Considera que esto puede ir en detrimento del estudio de los procesos de la clase. Una posible solución sería, a su modo de ver, que el investigador se enrola en un nivel inferior al que requeriría en otras condiciones.

participante. Según indicábamos en su definición y caracterización, el estudio de diarios es un estudio de caso en primera persona: introduce la variante de la autoobservación.

Nos hemos referido a la introspección como característica central de los estudios de diario en cuanto que el autor estudia y analiza su propio aprendizaje o su propia enseñanza. Para una mejor comprensión de estas implicaciones pasamos a considerar en el siguiente apartado el estudio de diarios a la luz de las aportaciones de la investigación introspectiva.

4. Métodos, categorización y técnicas en investigación introspectiva

Faerch y Kasper (1987) dan razón de cómo desde fechas tempranas los investigadores en adquisición de segundas lenguas han enfatizado los procesos, las fases inobservables que conducen de un estadio de competencia a otro, como su objeto central de investigación. Pero este interés por la reconstrucción de los fenómenos inobservables a partir de los datos externos proporcionados por las producciones del aprendiente, a partir del nivel del producto, como ocurre con los Análisis de la Actuación, conlleva situaciones de ambigüedad que desdibujan los límites entre producto y proceso del aprendizaje. La investigación en segundas lenguas para resolver esta ambigüedad ha apelado a algunas de las innovaciones metodológicas de la psicología cognitiva, adoptando como alternativa al behaviorismo la metodología introspectiva. En su búsqueda de métodos que proporcionen un acceso más directo al conocimiento de los procesos del aprendizaje, los investigadores en segundas lenguas han recurrido, como alternativa para inferir los pensamientos del aprendiente, a utilizar como datos las propias declaraciones de los informantes acerca de cómo organizan y procesan la información.

Los métodos introspectivos pueden clasificarse, según criterios de recogida de datos, atendiendo a: (1) el objeto de introspección (recogen los aspectos cognitivos, afectivos o sociales; el contraste entre conocimiento declarativo/conocimiento procedimental; el tipo de lengua usada; el contraste entre aspecto específico/proceso continuo); (2) la mayor o menor relación de la información cognitiva con una acción concreta; (3) el tipo de relación temporal con la acción (introspección simultánea, inmediata o retardada); (4) el mayor o menor entrenamiento del informante (a tener en cuenta en el análisis interpretativo); (5) el procedimiento de elicitación (+/- grado de estructura, +/- soporte de reactivación, iniciado por un mismo o por otros, +/- relación entre informante e informantes relacionados con el experimento, +/- integración en la acción); (6) la mayor o menor combinación de métodos (combinar o no distintos procedimientos de elicitación).

En cuanto al objeto de introspección, los diarios resultan especialmente indicados para el primer grupo de aspectos: “cognitivos, afectivos o sociales”. En cuanto al tipo de relación temporal serían en el continuo de la introspección un ejemplo de “retrospección retardada”. En cuanto al procedimiento de elicitación, su grado de estructuración es bajo - puesto que el informante decide qué, cuánto, cuándo y cómo proporcionar los relatos introspectivos-, es mínimo el soporte para reactivar la memoria, la verbalización es iniciada por uno mismo, el informante interacciona con los datos y puede tener interferencia en la acción en cuanto a condicionarla indirectamente. El estudio de diario introspectivo, directo, no combina otros métodos de elicitación.

Grotjahn (1987:59) ha situado la investigación introspectiva entre otras formas de investigación científica utilizando las categorías de Patton (1980). En este marco un enfoque de investigación puede ser categorizado de acuerdo con: 1) Su diseño: no experimental o exploratorio, preexperimental, cuasiexperimental o verdaderamente experimental. 2) El tipo de datos utilizados: cualitativos o cuantitativos. 3) La clase de análisis implicados: interpretativo o estadístico. El estudio de diarios puede ser clasificado en investigación introspectiva en la categoría de “exploratorio-interpretativo” en cuanto que utiliza diseños no experimentales, datos cualitativos y análisis interpretativo.

Cuando el aprendiente es autor y analista de un diario utiliza las técnicas de introspección. Atendiendo a su definición clásica, la introspección es el proceso de observación y reflexión sobre pensamientos, sentimientos, motivos, procesos de razonamiento y estados mentales en orden a determinar los modos en que estos procesos y estados determinan nuestro comportamiento (Nunan 1992:115).

Cohen (1987:84) refiere la introspección a procedimientos que implican *autorrelato*: descripciones de lo que los aprendientes hacen, caracterizadas por declaraciones generales acerca de su comportamiento en el aprendizaje o por clasificaciones que se aplican a sí mismos; implican *autoobservación*: referida a la inspección de comportamientos específicos respecto a la lengua, tanto cuando la información está retenida en la memoria a corto plazo, introspectivamente, como después del acontecimiento, retrospectivamente; implican, finalmente, *autorrevelación*: consistiría en formular, dejar aflorar la revelación consciente de los procesos del pensamiento mientras se atiende a la información. Aunque Cohen lo está refiriendo a otras actividades y no específicamente al estudio de diarios, estos tres estadios están implicados en la fase de escritura y análisis interpretativo del estudio de diarios. Como ha señalado Seliger (1983:183), “las introspecciones son verbalizaciones conscientes de lo que creemos conocer”.

Cohen y Hosenfeld (1981) distinguieron tres categorías de recogida de datos introspectivos. Con relación a la autoobservación de los datos, si la inspección es simultánea al acontecimiento será calificada como “introspección”; si la inspección se hace inmediatamente después del acontecimiento, se llamará “retrospección inmediata”; si se hace horas, o más, después del acontecimiento se referirá como “retrospección retardada”. En los estudios de diario, tal como sostiene Bailey (1991), se utilizan datos que corresponden a las tres zonas de este continuo. El purismo en torno a las técnicas de introspección suele suscitar polémicas, fundamentalmente en torno al tiempo transcurrido entre acontecimiento y registro. En un sentido estricto sólo serían introspectivas técnicas como “pensar en voz alta” mientras se hace una tarea. Aplicar esto a la realización de un diario iría en detrimento del aprendizaje.

Tras haber categorizado el estudio de diarios en el marco de las investigaciones etnográfica e introspectiva, podemos aproximarnos a una visión crítica del mismo, lo cual nos permitirá valorar sus limitaciones y sus aportaciones como instrumento de investigación.

Caracterización del estudio de diarios en investigación introspectiva

<i>Estudio exploratorio- interpretativo</i>	
Objeto de introspección	Aspectos cognitivos, afectivos o sociales
Relación temporal con la acción	Retrospección retardada
Procedimiento de elicitación	- Verbalización iniciada por uno mismo - Interacción entre informante y datos - Bajo grado de estructuración - Mínimo soporte reactivador de la memoria - Puede interferir en la acción
Combinación de métodos	No combina otros procedimientos de elicitación
Técnicas de introspección	- Autorrelato - Autoobservación - Autorrevelación
Recogida de datos (con relación a la autoobservación)	- Introspección - Retrospección inmediata - Retrospección retardada

5. Visión crítica de los estudios de diario

K. Bailey (1991), aplicando a los estudios de diario la metáfora de Elbow (1973) sobre el juego de la duda, representado por la ciencia experimental, y el juego de la creencia, representado por los procedimientos de las ciencias humanas y sociales, recoge las críticas que pueden verse sobre estos estudios de diario representando el juego de la duda y los beneficios que conllevan para el aprendizaje si se representa el juego de la creencia. Las críticas giran en torno a tres cuestiones: 1) los sujetos, 2) la recogida de datos y 3) el análisis de los datos.

En cuanto a los sujetos se critica el pequeño número implicado, a veces sólo uno; la investigación experimental considera que las muestras más amplias son más representativas de la población. Además, muchos autores de diario son lingüistas, profesores experimentados o profesores en prácticas. Como señalan Parkinson y Howell-Richardson (1990:128) las percepciones de estos autores están inevitablemente afectadas por ese hecho: "A veces encuentran sus sofisticaciones teóricas sorprendentemente poco ayudadoras, pero no pueden dejar de colorear su relato". Esto hace que estos estudios no puedan ser generalizados a otros estudiantes.

En lo referente a los datos, los diarios implican datos subjetivos basados enteramente en las percepciones del aprendiente sobre sus experiencias de aprendizaje. No son medios objetivos y la objetividad es una de las marcas deseadas por la investigación experimental. Asimismo, como ha señalado Seliger (1983), cuando se utiliza la retrospectiva hay serios problemas en cuanto al tiempo transcurrido entre el acontecimiento y el registro. Este autor cuestiona, igualmente, la validez de los datos introspectivos para dar razón de los procesos mentales de aprendizaje en sí mismos, pues considera que de los procesos conscientes sólo unos pocos están disponibles para ser examinados por el aprendiente. Se ha de reconocer que los diarios sólo pueden acceder a algunos de los procesos de aprendizaje de la lengua, si bien Seliger admite su valor para dar razón de los factores afectivos. Por otro lado, señala que la mayoría de los aprendientes no son lingüistas: no disponen de los medios para describir procesos lingüísticos o para interpretarlos fiablemente y, además, en la versión pública de los diarios no tenemos modo de conocer cuánta información ha borrado o cambiado el autor.

En cuanto a la calidad de las entradas, los diarios pueden que sólo presenten hechos externos (relato plano) o que sólo presenten reacciones, sin detallar los acontecimientos que están detrás de ellas; en este caso las aserciones carecen de credibilidad. Fry (1988), en

esta línea crítica, ha destacado que la retrospectiva aumenta los problemas de cognición inherentes a los datos introspectivos y también cuestiona su consistencia en términos de tiempo (acontecimiento-registro del acontecimiento) y de profundidad (nivel de los detalles registrados). Finalmente, objeta que el proceso de hacer un diario consume mucho tiempo, y si perdemos el entusiasmo inicial debido a la fatiga, los resultados serán desiguales.

Otras críticas a los estudios de diario se han centrado en el hecho de que la generalización de los hallazgos es limitada y las relaciones causales no son explicables. Además, mientras los datos cuantitativos son fácilmente resumibles, es difícil transmitir los contenidos de los diarios de aprendientes sin citar extractos de los mismos diarios, es decir, con poco soporte de datos; defecto este último del que adolecen algunos estudios publicados, por ejemplo, el de Schumann y Schumann (1977). Por otro lado, no hay una codificación de procedimientos interpretativos para analizar datos cualitativos; al analizar las entradas del diario el investigador tiene que preguntarse por las categorías que ha de utilizar y por los patrones recurrentes que desea hallar. Asimismo, los resultados aportados por los estudios de diario en cuanto a la generación de hipótesis parecen más bien pobres.

Nunan (1992:123) resume las críticas planteadas al uso de diarios en torno a dos cuestiones: el primer grupo de críticas gira en torno a la noción de generalización; en este caso se cuestiona cómo conclusiones basadas en datos procedentes de un único sujeto pueden ser extrapoladas a otros aprendientes de lengua; el diario no sería en sí mismo un instrumento válido o fiable de investigación; el segundo grupo se refiere al estatus de los datos y a la interpretación de ellos derivada; aquí la pregunta esencialmente crítica sería ésta: ¿hasta qué punto las entradas del diario reflejan de modo auténtico lo que realmente estaba ocurriendo en el momento en que se hicieron los registros?

A pesar de estas limitaciones, la generalización no es el propósito de los estudios de diario y, como expresa van Lier (1988:3), “estaremos todos de acuerdo en que una buena comprensión de los aprendientes de lengua es también una actividad legítima”. El punto de interés de los estudios de diario es comprender fenómenos del aprendizaje de la lengua y relacionar factores desde el punto de vista del aprendiente. La experiencia acumulada en el uso de diarios nos lleva a considerar su utilidad al observar la cantidad de datos que resultarían inéditos de no recurrirse a este tipo de aproximación. Los datos generados por los mismos aprendientes nos proporcionan una visión del interior de la “caja negra”, según la metáfora de Long (1980), de los procesos de aprendizaje inexplorados, de sus perspectivas sobre los factores afectivos y de instrucción que afectan a su aprendizaje.

Además, en el marco de la investigación naturalista los diarios son un procedimiento bien establecido. No son estudios experimentales sino empíricos, en cuanto que se fundan en datos (como registro de acontecimientos) y a través de la introspección y restrospección nos ofrecen las respuestas del aprendiente a esos acontecimientos. Esto permite, por una parte, realzar el papel central del aprendiente incluyéndolo en el marco de nuestra investigación, por otra, contemplar factores identificados por los aprendientes como importantes que el investigador podría no haber considerado como dignos de estudio y, finalmente, ver reflejadas las condiciones del “mundo real” bajo las que fueron recogidos los datos -por citar un solo ejemplo, Rebeca Jones (1980) relata su humillación en clase de indonesio cuando el director del programa la desprecia frente a los otros estudiantes-. Estudios como el de Ellis (1989), más arriba mencionado, se benefician del diario como instrumento relevante para la triangulación de datos. Y los de Bailey (1983) y Schmidt y Frota (1986) tienen fundamentación como para crear hipótesis y constructos teóricos. Finalmente, si apreciamos las diferencias individuales de los aprendientes valoraremos la importancia de estudiar a fondo a un único aprendiente y, además, su técnica es sencilla, aunque requieren autocrítica, escribir con regularidad y profundidad.

Tras esta visión crítica sobre los estudios de diario que ha pretendido proporcionar algunos elementos de juicio para valorarlos en el marco de la tradición investigadora en segundas lenguas, pasamos, en el siguiente capítulo, a abordar la realización de un estudio de diario, a plantear y describir nuestro proceso de investigación de un caso que se inscribe en la corriente que acabamos de fundamentar.

III. ESTUDIO DE *UN DIARIO*

El estudio de diario que vamos a acometer es, por tanto, una forma de investigación empírica en el marco de la investigación naturalista. Es un estudio de caso en primera persona en el que el investigador es a su vez el objeto de investigación y que recibe intensificación por medio de la introspección. Bailey y Ochsner (1983) hablan de investigación creativa, cuyos resultados no son generalizables pero sí comparables. No responde a hipótesis predefinidas y tiene su origen en la tradición de la investigación antropológica (Long 1980). El estudio adopta la perspectiva ética del aprendiente y sitúa la experiencia de aprendizaje en su contexto.

Nuestra investigación se propone conocer qué factores son importantes para la autora del diario en su experiencia de aprendizaje de un curso intensivo de francés y extraer las consecuencias que de ello se derivan para su experiencia como profesora de español; para responder a esta cuestión seguiremos el procedimiento descrito por Bailey (1990) y Bailey y Ochsner (1983) y nos atendremos a los criterios de aceptabilidad por ellos establecidos. En atención a dicho procedimiento y criterios comenzamos, en primer lugar, describiendo el contexto y a los participantes en la experiencia de aprendizaje objeto de investigación.

1. Descripción del contexto y de los participantes

Antes de decidir ir al centro en cuyo contexto viví¹⁴ la experiencia de aprendizaje que será relatada en el diario, había estado dos semanas en otro, pero lo dejé porque estaba muy descontenta. Fui porque me habían hablado muy bien de su metodología, por lo visto no tuve suerte. Al final de la primera sesión (de 4 horas) en este centro ya hablé con la profesora comentándole mis impresiones de que quizá no era el nivel adecuado para mí -ella era quien me había examinado y situado en ese nivel-. Me dijo que sí era mi nivel, que me faltaba fluidez. Al ver que ella estaba cerrada le dije que quizá podíamos hacer una tarea personalizada, mediante trabajo de la expresión escrita..., me respondió que no. Días más tarde volví a comentarle que seguía con la sensación de no estar en el nivel adecuado; me dijo que iba a hablar con el profesor del nivel siguiente (nivel 6), que quizá éste (nivel 5) no era mi nivel, pero que no había mucha diferencia con el nivel siguiente, y que, además, el profesor del otro nivel “era un vietnamita muy cerrado”(¡!). Me quedé perpleja. Por alumnos que habían seguido clases con el profesor vietnamita supe que no estaban nada contentos con él. Al día siguiente me dijo que el otro profesor me admitía en su clase. Pero yo ya había tomado la decisión de buscar otro centro.

No le comuniqué a la profesora mi decisión. Hice mal, pero la percibía tan informal que consideré que no valía la pena hacerlo. Casi todas las mañanas llegaba tarde, en dos semanas faltó varios días, sin ni siquiera avisarnos, así que todos los alumnos fuimos a dejar constancia de ese hecho ante los responsables. Cuando ella supo que había dejado el centro tuvo el detalle de llamarme a casa por teléfono: me preguntó por qué había dejado las clases y me dijo que, efectivamente, ése no era mi nivel, pero que en el centro no había niveles 8 y 9.

Tras esta experiencia, la víspera de comenzar las clases en el nuevo centro, recibí una llamada de la Universidad de Barcelona con objeto de programar la primera fase de prácticas del máster de español; uno de los profesores responsables del máster me sugirió la idea de llevar a cabo un diario de aprendizaje de mi curso de francés. Me dio unas preguntas que podían guiar mis anotaciones. Inicié la realización del diario con la motivación de que

¹⁴ A partir de este momento el lector encontrará la alternancia en el uso de la segunda persona del plural (el “nosotros” de cortesía utilizado para presentar esta investigación) junto al recurso, por un lado, a la primera persona del singular (el “yo” del autor-investigador del diario) en referencia a los aspectos que implican la narración e interpretación directa de los acontecimientos de aprendizaje y, por otro, a la tercera persona del singular cuando se requiera el distanciamiento del objeto de investigación.

eso podía servir para mi propia formación, sin tener muy claro en aquel entonces el alcance de esa actividad, puesto que desconocía cualquier experiencia previa a este respecto.

El diario se ha hecho a partir de la experiencia vivida en un curso intensivo de francés en un centro de lenguas en Bruselas, pero en el marco de una experiencia de aprendizaje más amplia: una estancia de tres meses en esa ciudad. Antes, durante y después de este curso hubo otras experiencias de aprendizaje, a una de las cuales acabo de referirme líneas más arriba. Este curso intensivo duró cuatro semanas con cinco sesiones semanales de 3 horas cada sesión, teníamos una pausa de media hora en el bar en la que siempre estábamos acompañados por el profesor o profesora.

Se formaron tres grupos de francés, en dos de ellos había unas diez personas, aproximadamente; en nuestro grupo éramos 6 estudiantes durante la primera semana, la segunda semana nos quedamos 5, porque una de las estudiantes pasó al grupo de nivel anterior. Tres estudiantes eran de nacionalidad estadounidense, una de nacionalidad canadiense (la que cambió de grupo), otra holandesa y yo, española. Nuestras lenguas maternas eran el inglés (4), el neerlandés (1) y el español (1). Nuestro grupo era el de nivel más avanzado. Más adelante aportaré algunos datos sobre mi nivel en francés.

Teníamos clase con dos profesores: lunes, miércoles y viernes con Nathalie¹⁵, nativa belga, de lengua materna francés y martes y jueves con François, nativo belga de lengua materna francés. Sus edades estarían en torno a los 45 años o más. Los compañeros tenían entre 20 y 23 años, salvo un chico inglés que nos acompañó la tercera semana y yo misma, con más de 35. El ambiente era agradable entre los compañeros, celebramos juntos algunos cumpleaños, tuvimos alguna comida o cena en nuestras casas, nos llevábamos bien. El aula en la que tuvimos las clases durante las tres primeras semanas era pequeña, con una gran ventana y luz suficiente, estaba en un segundo piso, nos sentábamos en pupitres individuales formando un pequeño círculo. Durante la cuarta semana, debido a que tenían que hacer obras, estuvimos en un aula que quedaba en la planta baja, más grande, mucho menos luminosa, nos sentábamos en torno a una gran mesa.

En las clases de lunes, miércoles y viernes el tiempo se repartía en explicaciones teóricas de gramática, ejercicios de práctica estructural, algunas actividades comunicativas, juegos y debates a partir de textos escritos, en una ocasión utilizamos el vídeo para ver un reportaje de la TV belga y en otra ocasión el magnetófono para escuchar una canción de Jacques Brel. En las clases de martes y jueves buena parte del tiempo se invertía en

¹⁵ Este nombre y el resto de nombres a los que hago referencia en el diario están falseados con objeto de respetar la confidencialidad.

exposiciones teóricas de gramática y léxico y ejercicios de práctica, también trabajábamos algunos textos y en una ocasión vimos un vídeo sobre la pena de muerte como estímulo para el debate. A lo largo del módulo cada uno de los participantes hicimos una exposición oral sobre un tema de nuestro interés.

Viví en casa de una amiga parisina residente en Bruselas y tuve ocasión de relacionarme con franceses y belgas, además de con otros europeos y no europeos. Mi motivación para aprender francés era muy grande y respondía a mi afán personal de perfeccionarme en una lengua que siempre me ha gustado; tuve ocasión de disfrutar de un año sabático para mi propia formación y decidí invertir mi tiempo, antes de ir a Barcelona a hacer el máster de E/LE, en hacer reciclaje en francés a la vez que realizaba un curso de Educación en la Interculturalidad. Elegí este centro porque me lo recomendó un chico belga que había hecho allí un curso de inglés, a él le había ido bien y yo decidí probar.

Conocido el contexto de aprendizaje de este estudio de diario, pasamos a considerar, a continuación, el procedimiento de elicitación que dio lugar a las anotaciones del diario, a describir éstas y el tratamiento aplicado en su recogida y análisis, así como las limitaciones que condicionan estos datos y el proceso y criterios que han dado lugar al presente informe.

2. Recogida y análisis de los datos

1) Procedimiento de elicitación, formas de recogida y tratamiento

Las preguntas que subyacen tras las anotaciones del diario son éstas: ¿Qué he aprendido hoy? Si no he aprendido, ¿a qué creo que se ha debido? ¿Qué habría que haber hecho? ¿Qué sensaciones he experimentado?

El diario está formado por anotaciones personales que tomé después de cada una de las 20 sesiones de que constó el curso, las anotaciones fueron escritas unas dos horas después de dichas sesiones (a primera hora de la tarde). Escribí en un espacio de estudio personal. Las entradas del diario reflejan mis pensamientos, sentimientos y experiencias en el entorno de la clase formal. Escribí en un cuaderno grande de anillas, algo mayor que el tamaño folio. Las entradas ocupan una media de cara y media por folio, aunque hubo días en que escribí menos de esta medida y otros bastante más. En general, escribo más cuando

he tenido clases con François, quizás porque percibía más cosas que llamaban mi atención negativamente como luego se verá.

Las anotaciones del diario están escritas en castellano y en algunas ocasiones en francés, cuando ejemplifique con notas originariamente escritas en francés incluiré la versión castellana entre llaves, por ejemplo, “peur” {miedo}; se respetará la versión original aunque contenga algún error. He respetado en la versión pública el máximo de detalles para ser lo más fiel posible al diario original; he reelaborado en función del estilo, cuando las referencias eran imprecisas, poco claras para el lector externo. A la hora de reconstruir mi experiencia en ese curso he tenido en cuenta también las notas de clase correspondientes a cada sesión, todas están fechadas.

Los datos han nacido de una observación naturalista, poco controlada, y han sido analizados subjetivamente por medio de la introspección y retrospección. Siguiendo a Bailey y Ochsner (1983: 188) a la hora de analizar los diarios podemos considerarlos de dos modos: 1) Como investigación preliminar de futuros estudios más controlados y experimentales: el propósito básico aquí sería generar hipótesis. 2) Como investigación creativa: los diarios son como un género artístico, de modo que el instrumento propio para el análisis se modela, en este caso, a partir de la crítica literaria. Este segundo es, por tanto, el enfoque de nuestro tratamiento.

2) Limitaciones, proceso y criterios

Cuando me enfrenté a la tarea de analizar los datos apunté como una limitación previa a este análisis el hecho de haber iniciado la tarea sin consultar ninguna bibliografía sobre diarios y mi inexperiencia en el manejo de este instrumento de investigación, pero después de haber leído bastante sobre el tema, creo que lo que puede ser una limitación desde mi punto de vista como investigadora, es una ventaja desde el punto de vista de la aprendiente, pues su voz se ha centrado más nítidamente en aquello que afectaba a su aprendizaje, sin recurrir a sofisticadas teorías, y eso beneficia al investigador pues se enfrenta a un material más ingenuo, menos influenciado. K. Bailey (1990:221-224) contempla esta problemática. Ella diferencia entre guardar un diario durante el *practicum*, aquí la lectura de otros diarios y de la teoría puede ayudar a lograr los propósitos educativos que se persiguen, y guardar un diario con objeto de hacer “investigación pura”, en este caso la lectura de otros diarios y de la bibliografía del campo en estudio puede condicionar las intuiciones del autor del diario y su propio proceso de aprendizaje; concluye con unas

irónicas palabras de van Lier (comunicación personal) en las que sugiere que “el mejor diario desde un punto de vista educativo podría ser el peor desde una perspectiva de investigación” (ibid.:224). En este sentido el modo en que se acometió este diario se beneficia en su perspectiva investigadora de la ausencia de mediatización de otras lecturas y su valor educativo radica en los propios hallazgos revelados en la experiencia de aprendizaje.

Con todo, el estar realizado por una profesora de lengua es otra limitación. A pesar de lo que acabo de señalar (el hecho de haber emprendido el diario sin lecturas previas sobre el tema), mi condición de profesora me pone en una situación diferente a la de otros aprendientes de lengua, mis juicios y percepciones no podrán evitar estar transidos por esta realidad. Aquí cabe citar a Seliger (1983) en sus críticas sobre el hecho de que un aprendiente de lenguas común no dispone de los mismos medios que un lingüista para hacer introspección y a Parkinson y Howell-Richardson (1990) cuando apuntan que los diarios realizados por profesores, investigadores o por formadores de profesores no pueden escapar al hecho de estar coloreados por sus concepciones teóricas.

Una tercera limitación vendría dada por el tipo de datos manejados, la investigación no puede escapar a un alto grado de subjetividad. En este punto remito a los que han sido citados como criterios de aceptabilidad, los testimonios que siguen pueden dar razón del intento hecho por respetar dichos criterios. Los estudiosos de diarios recomiendan tomar distancia del objeto de estudio, dejar pasar el tiempo, no editarlo prematuramente so pena de someterlo a una fuerte censura (Bailey y Ochsner 1983). Desde la realización del diario a esta edición pública han transcurrido dos años, tiempo prudencial para que se haya podido objetivar, al menos en parte, la subjetividad. Además, desde este proceso de investigación cabe expresar que la objetivación no puede nacer sino de la subjetividad, y, ciertamente, se afianza como tal objetividad en la medida en que nos distanciamos de lo subjetivo a través del tiempo. De ese modo la memoria objetivada proporciona al investigador una visión que se nutre del hilo conductor entre los diferentes hechos, datos, acontecimientos de aprendizaje en este caso, generando en la autora lo que para ella es una cosmovisión fiel y veraz de los mismos, una convicción. El fruto de este proceso es la versión pública del diario que presentaré al lector.

Siguiendo las indicaciones metodológicas arriba señaladas (Bailey y Ochsner 1983, Bailey 1983, Bailey 1990), he hecho y rehecho, he leído y releído para analizar y extraer mis propias percepciones. Acometí por primera vez la revisión del diario un par de meses después del curso intensivo de francés, debía presentar un trabajo sobre el mismo para el máster de español, en esta primera revisión el imperativo académico me obligó a hacer públicas, quizá prematuramente, las entradas del diario. En aquel momento censuré algunas

entradas, cambié algunas palabras (a pesar de ser significativas para ejemplificar el acontecimiento), que ahora, tras dos años de la realización del diario, he podido incluir textualmente de modo completamente natural. No obstante, aquella temprana revisión, con la memoria fresca de los hechos, me permitió reconocer con gran fuerza perceptiva los acontecimientos que condicionaron más mi aprendizaje; a pesar de lo prematuro, las interpretaciones primeras se beneficiaron, creo, de una gran exactitud en la plasmación de mis sentimientos. Y fue entonces cuando enriquecí la interpretación de algunas anotaciones, las que me parecieron un tanto herméticas, con datos guardados en mi memoria o en las notas de clase. La retrospección del proceso puede quedar validada por la autenticidad que ella misma aporta.

Los criterios aplicados para seleccionar los factores implicados han atendido en un primer momento a la frecuencia de mención y a la relevancia (Bailey 1991, Bailey y Ochsner 1983). He contado la frecuencia con la que hago referencia a determinados factores y, sobre todo, he tenido en cuenta junto a una frecuencia significativa su relevancia en esta experiencia de aprendizaje. La presentación diácronica de las entradas del diario pretende ofrecer una visión global del conjunto de factores implicados, del contexto de aprendizaje formal en el que cobran relevancia los factores que resultarán más importantes y determinantes que el resto; por eso, y en un intento de aproximación al método utilizado por Bailey (1983) y Campbell (1996) he intentado, en un segundo análisis, extraer los factores principales, más que fijarme en todos o en la mayoría de los factores influyentes, y serán estos factores relevantes los que serán objeto de un análisis interpretativo más detallado, comparándolos luego con los diarios de otros aprendientes e investigadores, buscando en ellos evidencia de esos mismos factores.

Tras estas consideraciones en torno a la recogida y análisis de los datos, vamos a conocer la experiencia previa de aprendizaje del francés de la aprendiente, su conocimiento dará al lector criterios para valorar la experiencia y ayudará, esa es la razón de presentarla, a la credibilidad del conjunto del estudio.

3. Historia previa como aprendiente de francés¹⁶

Siempre me ha gustado el francés y las lenguas en general. Estudié esta lengua en el bachillerato y más adelante seguí distintos cursos de francés, clases particulares con una

¹⁶ La experiencia previa de aprendizaje forma parte del análisis interpretativo en cuanto que ayuda a la comprensión de los acontecimientos y ella misma cobra nueva luz desde dichos acontecimientos. Por razones prácticas la presentamos como pórtico de lo que es propiamente análisis interpretativo de las anotaciones.

licenciada nativa, clases en la universidad, algún curso en escuelas oficiales y en centros privados. Las clases siempre me las impartieron profesores nativos franceses. El contexto de mi aprendizaje formal era el de aprendientes hispanófonos.

Cuando inicié esta experiencia de aprendizaje en Bruselas hacía varios años que no seguía clases formales de francés. Para comprender la implicación de factores personales y mis propias percepciones será clarificador conocer mi autoimagen previa como hablante de francés. Tenía de mí misma una imagen muy positiva, mi autoimagen previa era la de una aprendiente con éxito. En el contexto de la clase formal, entre estudiantes hispanófonos, algunos de mis profesores habían alabado explícitamente y en público mi actuación como hablante de francés.

En cuanto a experiencias en el lugar de habla de la lengua, yo había realizado estancias en un pequeño pueblo de la frontera franco-navarra, donde por razones comerciales la vida cotidiana se desarrollaba en francés, y en París; aquí tuve la suerte de convivir con una familia francesa que se molestó muchísimo en enseñarme. En ninguna de estas experiencias seguí clases formales. La estancia en Bruselas supuso reanudar el contacto prolongado en un lugar de habla francesa.

En esta ciudad, en la calle, en la vida cotidiana, al hablar con la gente en una conversación directa o por teléfono no tuve problemas de comunicación, entendía todo lo que se me decía, aunque no fuese capaz de expresar todo lo que pensaba y hubiera querido expresar; mi expresión oral en la conversación informal era fluida, aunque a veces me faltaba la palabra precisa y cometía algunos errores gramaticales; seguía sin ninguna dificultad la prensa escrita y comprendía perfectamente todo lo que se decía en la radio; asimismo, leía sin dificultad la bibliografía especializada, obras literarias y ensayos; participé en tertulias, conferencias, realicé excursiones, visitas, y también colaboré en actividades de voluntariado social. En los certificados que recibí en los cursos en uno consta un nivel 8 entre 9 posibles; en otro figura “nivel de profundización”.

Y ahora vamos a adentrarnos en el escenario de la clase.

4. Análisis interpretativo

*La forma de realización de la comprensión
es la interpretación (H.G. Gadamer)*

En el primer análisis que realicé del diario, encontré tres grupos de factores que afectaban positiva o negativamente a mi experiencia de aprendizaje en ese curso:

1) La receptividad hacia los contenidos lingüísticos (este factor aparece citado en 10 de las 20 sesiones, todas las veces que apareció, excepto una). Por su simplicidad y fragmetación son referidos como no ayudadores en el proceso de aprendizaje. Las sensaciones a las que hago referencia en este caso son de pérdida de tiempo y decepción, progresivamente me llevó a dudar de si estaba en el nivel adecuado para lograr un buen aprendizaje, a hablar con la profesora al final de la primera semana, a tomar decisiones en cuanto al curso y a concluir, al final del mismo, y tras el análisis realizado, que detrás de esas anotaciones hay un elemento de no receptividad a los contenidos, que podría plantearse en términos de “constatación de ausencias”, de requerimiento de otro tipo de *input*.

2) La receptividad hacia los compañeros, hacia el profesor como persona, hacia el método en general. Aparecen una serie de factores que de un modo general ayudan a mi aprendizaje (a ellos hago referencia en 10 sesiones), están relacionados con actividades en las que hay interacción entre los compañeros y con el profesor, actividades de producción espontánea, juegos para practicar la gramática y el léxico, mayor personalización en el tratamiento de la tarea y un ambiente de participación, distendido. Las sensaciones que en este caso se repiten son de aprender de modo agradable, de valoración de la profesora y de valoración estética de la clase.

3) La receptividad hacia el tratamiento dado al error por el profesor. En este fenómeno se hallan implicados de un modo especial factores afectivos y de percepción sociocultural que yo viví como imbricados y que progresivamente me llevaron a sentir la falta de receptividad sobre todo hacia uno de los profesores, la desmotivación y la incoherencia, una vez acabado el módulo, de continuar en ese centro (a ello hago referencia en 10 sesiones). El fenómeno se dio sobre todo en torno a la corrección de la pronunciación, aunque no siempre. Las sensaciones experimentadas son de frustración, competitividad y rebeldía. Unas veces vivido personalmente y otras percibido como dirigido a los otros compañeros o proyectado en ellos.

Atendiendo a este primer análisis, haré, en primer lugar, una presentación diacrónica del diario, en ella destacaré los factores que caracterizaron de modo general mi aprendizaje en este curso e iré subrayando aquéllos que se han revelado, en un análisis posterior, como los más importantes y condicionantes de la experienciencia de aprendizaje, aquéllos que por su relevancia serán objeto de un análisis interpretativo más profundo.

4.1. Presentación general de las anotaciones

Como he referido más arriba, el centro de lenguas en el que había estado durante dos semanas me dejó una fuerte sensación de informalidad, desde esa vivencia se comprenden mejor las anotaciones que hice el día que realizamos el examen clasificatorio en el nuevo centro; en ellas hago referencia a la impresión de que los profesores han podido captar nuestros niveles y a la percepción estética de integración:

Primera semana. Entrada

Hoy hemos hecho el examen clasificatorio. Nos hemos puesto un adhesivo con nuestro nombre. Primero nos hemos presentado por parejas. Cada poco tiempo nos indicaban cambio de pareja y de este modo hemos ido charlando con casi todos los compañeros. Los tres profesores nos observaban, han ido pasando para escuchar a todas las parejas. Así hemos estado un buen rato. Luego nos hemos sentado en sillas puestas en dos círculos, uno interior y otro exterior, una silla frente a la otra, hablábamos con el que teníamos enfrente: primero sobre la familia, luego sobre unas vacaciones y finalmente sobre posibles planes para el 2.000; periódicamente, la persona sentada en uno de los extremos del círculo exterior se movía una plaza hacia su izquierda y giraba la rueda (esto ha durado menos tiempo). Por último, todos nos hemos sentado formando una gran rueda: teníamos que describir en cuatro frases un país y los demás tenían que adivinar de qué país se trataba. Me he sentido cómoda mientras hacía este examen. Para el escrito nos han dado una hoja con unas 20 ó 30 frases en las que había que colocar verbos atendiendo a su forma y significado. Sobre todo había verbos y algunas preposiciones. El escrito se ha detenido en un nivel aún muy fácil para mí. Me ha dado la impresión de seriedad. Los tres profesores escucharon a todos los alumnos. Parece que sabían cómo andábamos cada uno. Ya formado el grupo hemos ido al aula con uno de los profesores y nos hemos presentado diciendo por qué nos llamábamos así (Tony, Jovi...). La profesora ha sido la primera en decir por qué ella se llamaba Nathalie. Ha comentado un poco lo que haremos, que en este nivel trabajaremos bastante con el vídeo, que haremos salidas... y nos hemos despedido hasta el día siguiente. Me ha dado la impresión de algo integrado.

En las anotaciones del primer día de clase aparecen ya reflejados de modo incipiente los tres grupos de factores que atravesarán esta experiencia de aprendizaje. Apuntan ya elementos de decepción respecto a las expectativas que creó en mí la información proporcionada por los responsables en contraposición al planteamiento de los contenidos:

Primera semana. Entrada

El profesor nos ha presentado el trabajo que haremos: pronunciación, conjugación y vocabulario. Me he quedado un poco sorprendida del

contenido, a la expectativa de que sea la profesora de lunes, miércoles... la que se ocupe de otro tipo de actividades como expresión oral, comprensión oral... Me habían dicho cuando me informé que eran "cursos eminentemente prácticos, con gran atención a la producción oral."

A continuación, destaco mi decepción por el tratamiento teórico dado a la fonética y la frustración por el modo de corregir. Este fenómeno, con diferentes modalidades, será el que progresivamente condicione más todo el proceso:

Tras la exposición teórica describiendo las vocales del francés, nos ha dictado palabras sueltas tomadas del periódico, esto no ayuda a reconocerlas. Muy teórico. Es como si hubiera dado por supuesto que con la explicación teórica bastaba. ¿Es así para él? Quizás yo tendría que haber insistido. Es el primer día y he pensado que quizás los otros ya conocían bien el tema. Hemos corregido las palabras en el encerado (cada alumno salía y escribía), sin analizar, sin explicación, sin más práctica..., es decir, yo volvería a cometer los mismos fallos. No creo que después de esta clase mejore mi pronunciación de las vocales nasales.

En las siguientes notas hago referencia a uno de los factores cuya presencia favorece mi aprendizaje, la interacción con los compañeros y con el profesor (en este caso para señalar que podía haber habido más interacción) y el buen clima afectivo:

Hemos trabajado sobre un texto que se refiere al "cielo gris de Bélgica". El contenido era muy interesante. Lo hemos leído en voz alta y el profesor ha explicado el vocabulario que no conocemos. Las explicaciones me han parecido acertadas. François nos ha hecho preguntas de comprensión global. Tengo la sensación de que el texto y el grupo, creo, daban de sí para haber explotado más la conversación, el debate. La clase es amena porque el profesor es simpático, hace bromas... Nos trata con cariño. He aprendido unas cuantas expresiones y palabras en su contexto, pero ¿sabría reproducirlas en otro contexto? Me falta el que François nos hubiera dado una actividad que nos obligase a reutilizar lo aprendido.

En las siguientes anotaciones apunto que la clase de este día me ha parecido integrada, armónica, una vez más expreso ahí mi aprehensión estética, aunque parcial, del objeto, a pesar de lo cual señalo que no siento estar aprendiendo; de hecho, lo más destacable para mí es la referencia al desagrado que me produce que el profesor me corrija haciendo alusión a mi carácter hispanófono:

Primera semana. Entrada

Hemos practicado con un juego para revisar las preposiciones: por parejas nos hemos puesto el uno contra la espalda del otro, mientras uno describía una hoja con fotos pegadas en un orden determinado, el otro intentaba reconstruir el collage de fotos en la posición adecuada; luego hemos invertido los papeles. Hemos hecho un ejercicio de sustitución (sustituir la palabra "chose" {cosa} por otra más precisa) y, finalmente, hemos trabajado

con titulares del periódico: teníamos que reconstruir varios titulares de prensa que estaban desordenados, cuando los hemos reconstruido, los hemos ido leyendo en voz alta y Nathalie ha explicado un poco el vocabulario desconocido o ha ampliado el contexto de los términos; luego hemos elegido un titular con objeto de realizar una entrevista en torno a ese tema, debíamos hacer una introducción, cuatro preguntas y una conclusión; cada uno hemos hecho la entrevista a un compañero y hemos respondido espontáneamente a las preguntas del personaje que nos ha tocado representar. A lo largo de las representaciones Nathalie nos iba dando el vocabulario que necesitábamos, luego ha explicado el vocabulario que ha ido apareciendo: “un pistolet”{una pistola}, “être en fuite”{huir}, “un look vieille dame” {un aire de anciana}... Hoy la clase me ha parecido más coherente, algo bien encajado.

No me gusta que para corregirme Nathalie haga referencia a los hispanófonos, aún no le he oído decir “es que los anglófonos...” Me ha advertido de que los hispanófonos confundimos el uso del vocablo “oeuvre”{obra}, que en francés hace “référence toujours au fait artistique”{siempre referencia al hecho artístico}, y lo ha hecho antes de saber si había cometido el error.

He reforzado el uso de ciertas preposiciones, he ejercitado mi expresión escrita de forma espontánea y he aprendido algo de vocabulario; pero más que aprender cosas nuevas he refrescado palabras y alguna expresión que hace referencia a robos, fórmulas de cortesía...

Tengo la impresión de excesivamente simple, de que podría aprender más, correr más. Por otro lado, me parece que el modo de trabajo que hemos seguido hoy ayuda a aquilatar, a depurar errores.

En las siguientes notas expreso mi decepción por el tratamiento simple y fragmentado que se da al tema gramatical y vuelvo a destacar mi sensación de falta de diálogo espontáneo y auténtico, hasta el punto de provocar mi falta de empatía con el curso:

Primera semana. Entrada

Hoy ha venido una profesora que sustituye a François. Hemos revisado el paradigma de los presentes sobre todo de los más irregulares. Me siento decepcionada. Esto podría haberlo hecho yo sola en casa. Me resulta muy elemental. Para practicar hemos hecho unas veinte frases en las que tenían que aparecer las formas irregulares. Ha sido un repaso que me ha ayudado a fijar formas de las que se duda bastante a la hora de escribir. Pero tal como lo hemos trabajado, yo misma podría haberlo reforzado teniendo delante un cuadro sinóptico. Echo en falta partir de textos reales, escritos, orales, audiovisuales. ¿Qué hago repasando el presente? Bueno, tendré un francés muy correcto (?)...

Luego la profesora nos ha dado unas fotocopias con una encuesta sobre la personalidad del “buen negociador”, nos ha explicado el vocabulario y luego por parejas hemos comentado la respuesta elegida y por qué hemos elegido ésa y no otra, hemos puesto en común nuestras respuestas y las hemos comentado. Tengo la sensación de que el grupo, al menos yo, podríamos dar mucho más de sí. Podríamos haber hablado más, más espontáneamente. Quizás el tema no era el adecuado. Me falta empatía con el curso. Somos un grupo pequeño, fácil. Echo en falta que no nos hayan preguntado cuáles son

nuestras expectativas. Falta diálogo entre nosotros, el profesor / la profesora tampoco provocan en exceso la conversación. El ambiente es relajado, pero muy volcado en la materia y poco en la vida.

En las notas del cuarto día de clase de esta primera semana, vuelvo a hacer referencia, como vamos a ver, a la sensación de pérdida de tiempo por lo elemental y fragmentario del tratamiento del tema de los pasados y de modo muy significativo, en un clima afectivo favorable, hablo positivamente de la corrección del error y me comparo competitivamente con los otros compañeros:

Primera semana. Entrada

Hemos corregido un ejercicio sobre presentes irregulares y hemos hecho una revisión del pretérito perfecto: elementalísima. La profesora es consciente de que para mí es muy elemental y me lo advierte. Tengo la sensación de que pierdo un poco el tiempo. Podría haber entrado directamente en textos con todos los tiempos mezclados. ¿Por qué no es así? ¿Es que otra vez estoy en un grupo que no es el adecuado? Para mí esta revisión no era en absoluto necesaria.

Luego hemos trabajado un texto con comentarios que se hacen ante acciones realizadas por hombres o mujeres. Nathalie nos ha explicado el vocabulario y nos hemos reído de los comentarios. Se ha entablado un debate interesante sobre hombre/mujer. El ambiente entre nosotros era muy grato, cálido. Este grupo necesita hablar así, espontáneamente, y que la profesora nos ayude en el vocabulario y nos corrija desde ahí, *a posteriori*. Veo que somos sobre todo dos personas de entre las seis las que hablamos con más fluidez. Los otros compañeros hablan bien, con una buena pronunciación, pero tienen mucha menos destreza en la expresión oral, creo. Me doy cuenta de mis límites en la expresión oral, me falta mucho... Corrección en expresión oral: "Elle ne sait pas qui est-elle" {no sabe quién es ella}, debo postponer el sujeto.

El primer día de clase de la segunda semana decidí hablar con Nathalie acerca de mis expectativas frustradas respecto al programa del curso; lo que más me chocó de su respuesta fue que hiciera pasar la solución de atención a mis necesidades por formar parte de un grupo hispanófono. Esto me molestó y no lo entendí. A pesar de todo, tomé la decisión de continuar siquiera hasta acabar el módulo, si bien las siguientes notas dan razón del contexto de expectativas frustradas que fue telón de fondo de esta experiencia de aprendizaje:

Segunda semana. Entrada

Aujourd'hui nous avons pratiqué l'imparfait. En premier lieu nous avons fait une petite dialogue en parlant de notre enfance. Après Nathalie a fait un schème autour des usages de l'imparfait par rapport au passé composé et elle nous a donné quelques textes pour mettre la forme correcte (passé composé ou imparfait). Quand on a fini cet exercice on a fait une autre pratique oral. Après la pause on a travaillé le vocabulaire pour écrire des lettres d'amour: très amusant. Vraiment je perds mon temps. Tout le temps qu'on a consacré à la pratique des verbes c'était inutile pour moi. Oui, je suis contente avec mes copins et copines, mais ça ce n'est pas pour moi. Les cours de Nathalie sont bien, l'ambiance c'est agréable, mais... À la fin de la session j'ai parlé avec Nathalie (...) Je lui ai raconté mes impressions de perdre le temps et tout ça... Elle a dit qu'elle était tout à fait d'accord avec moi. Mais qu'il n'y avait pas le groupe où je serais à l'aise, un groupe hispanophone, qu'avec mon budget (ce que j'avais payé pour l'intensif) je pourrais suivre des cours "à la carte" mais pas plus de dix heures par semaine (...) Je vais continuer pour le moment. Pourquoi on ne m'a pas dit ça dès le commencement du cours? Peut-être parce qu'ils ne voulaient pas perdre un(e) client(e)... Ou est-ce

qu'ils n'étaient pas sûrs? L'examen de niveau a été très facile, dans la partie écrite la limite de difficulté a été très basse.

{Hoy hemos practicado el imperfecto. En primer lugar hemos hecho un pequeño diálogo hablando de nuestra infancia, luego Nathalie ha hecho un esquema sobre los usos del imperfecto y del pretérito perfecto y nos ha dado algunos textos para poner la forma correcta (pretérito perfecto o imperfecto). Cuando hemos terminado el ejercicio, hemos hecho otra práctica oral. Después de la pausa hemos trabajado el vocabulario para escribir cartas de amor: muy divertido. Verdaderamente pierdo el tiempo. Todo el rato que hemos dedicado a la práctica de los verbos ha sido inútil para mí. Estoy contenta con mis compañeros, pero esto no es para mí. Las clases de Nathalie están bien, el ambiente es agradable, pero... Al final de la sesión he hablado con Nathalie (...) le he contado mis impresiones de estar perdiendo un poco el tiempo... Ha dicho que estaba completamente de acuerdo conmigo, pero que no había el grupo en el que yo pudiera estar cómoda, un grupo hispanófono, que con lo que había pagado por el curso intensivo podría seguir cursos "a la carta", pero no más de diez horas por semana... Voy a continuar de momento. ¿Por qué no me han dicho esto desde el comienzo del curso? Quizás no querían perder un(a) cliente. ¿O es que no estaban seguros? El examen de nivel fue muy fácil, en la parte escrita el límite de dificultad fue muy bajo.}

En el siguiente fragmento reaparece con más intensidad un cúmulo de sensaciones negativas en torno a varios fenómenos que progresivamente marcarán de modo relevante mis vivencias en este curso: el tratamiento dado a la fonética, la corrección del error y una percepción sociocultural negativa de mi identidad como hispanófona. Es significativa la fuerza con que destaco el asunto de la corrección y mi proyección de sentimientos en los otros compañeros:

Segunda semana. Entrada

Hoy Lany no estaba en clase. Por lo visto ha comenzado a ir al grupo del nivel anterior. Se ha repetido la situación del día en que François nos explicó las vocales nasales: nos ha dado un poco de teoría y luego nos ha dictado unas 35 palabras aisladas, tomadas del periódico del día. Había que reconocer los acentos. No nos da recursos para aprender a reconocer los sonidos, a manejarnos con cierta autonomía. Lo que hacemos no son prácticas de fonética... No cambiaría mucho haber hecho el dictado antes de conocer la teoría. Sería mucho mejor practicar en torno a unas pocas palabras, repetir...

Tengo la impresión de que François no explica la fonética ni para francófonos ni para extranjeros. No creo que mejore mi percepción de las vocales después de esta clase.

No me gusta en absoluto su modo de corregir (¡quizá hoy tenía un mal día!). Cuando Tony ha salido a la pizarra, ¡vamos!, si tropieza con otro alumno lo deja frustrado... Luego ha alabado, creo que excesivamente, a Kate, y posteriormente también a ella le ha pegado un corte al decirle "tu cours trop" {corres demasiado} porque no reponía lo que él esperaba (se trataba de decir la preposición adecuada en un ejercicio de huecos). Crea un ambiente de "a ver si respondo bien" en lugar de estimular... Creo que es importante corregir, por supuesto, pero de modo que el profesor valore el

esfuerzo, no sé, sin poner en evidencia al errado... Al menos para estas clases no me gusta el sistema de salir a la pizarra a escribir. Creo que hay modos mejores para que el alumno no quede en evidencia y a la vez aprenda y vea lo que no sabe. (De este modo creo que seguirá sin saberlo). Quizá aunque haya un trabajo personal previo, luego contrastar con el compañero, intentar llegar los dos a un acuerdo sobre las formas y después corregirlo con el profesor en el gran grupo... He estado charlando con Kate al salir de clase, me ha dicho que no está contenta del todo con el curso... Tenía que bajarse antes que yo en el metro, así que mañana continuaremos hablando.

Otra cosa que no me hace mucha gracia es que traduce el vocabulario al inglés y no lo explica, ¿y los que no son de habla inglesa? Ha dado el equivalente de unas 15 palabras al inglés a propósito de los acentos. Tengo la sensación de que está explicando para otros. Mucha erudición por su parte (de inglés ¡claro!, de español nada), pero otros alumnos pueden sentirse ignorados. Si el grupo es heterogéneo: o hablas igual para todos o mejor no abusar de la traducción y referencias a la lengua de sólo “algunos”.

Hemos hecho un ejercicio de vocabulario: había unos dibujos y teníamos que adivinar fórmulas como “défense de fumer” {prohibido fumar}... Sin comentarios; bien para pasar el rato... Con el ejercicio que hemos hecho al final de la clase para poner en el hueco la preposición correcta, he tenido la sensación de relleno de los cinco últimos minutos de clase para cumplir con el reloj. Sinceramente, aquí creo que no he aprendido nada. ¿Por qué? Lo hemos hecho tan deprisa que no había espacio para asimilar. Igual que no haberlo hecho.

La próxima entrada, perteneciente al tercer día de clase de la segunda semana, refleja cómo el trabajo a partir de un material auténtico que acerca a la cultura de la lengua meta facilita y hace agradable mi aprendizaje, de nuevo la sensación de aprender unida a la valoración estética; también siento que aprendo con el ejercicio de vocabulario:

Segunda semana. Entrada

Hemos corregido los ejercicios del pasado. Luego hemos visto un vídeo sobre una emisión televisiva del miércoles por la tarde, “Streap-tees” de la sociedad belga. Luego hemos hecho un ejercicio en el que había que buscar un verbo más preciso en lugar de otros de uso muy general (“faire, mettre...” {“hacer, poner...”}).

La clase me ha gustado mucho. He aprendido algo nuevo sobre la vida de los belgas, también nuevo vocabulario (como “avoir plusieurs cordes à son arc” {tener distintas posibilidades entre las que elegir}) y he ejercitado la comprensión auditiva a través de un programa de la tele. He aprendido más con menor esfuerzo, de modo agradable. He salido de clase satisfecha. El ejercicio de vocabulario me ha parecido muy interesante para enriquecer el léxico y no tener que recurrir siempre a los verbos de gran tirada..

En estas notas va a aparecer ya de modo manifiesto mi competición con François, conforme avanza el módulo me cuesta más aceptar sus modos y sus referencias genéricas a “los españoles”, en sus clases siento que aprendo muy poco:

Segunda semana. Entrada

He aprendido algunas cosas sobre la “pharmacie”..., no mucho, pero bueno... Hemos leído un artículo del periódico y hemos trabajado el vocabulario o, más bien, François nos ha explicado el significado de algunas palabras. Creo que es un artículo en el que había que invertir mucho tiempo (era largo) para no aprender demasiado. Podría haber organizado el vocabulario de algún modo... Me sale energía negativa. A las once, tras haber leído el artículo, ha comenzado a entablar un debate. Cuando me ha preguntado a mí qué pensaba, le he dicho que yo necesitaba la pausa, normalmente la hacemos a las 10'30. Además, es lo convenido, y ya era el segundo día que François hacía lo mismo. El me ha respondido que de acuerdo, y ha añadido que “es propio de los españoles”. Me ha puesto furiosa, y por el pasillo le he dicho que mis alumnos, que no son españoles, no me dejarían pasarme la pausa sin motivo, y mucho menos dos días seguidos... Cuando hemos regresado de la pausa ha empezado a explicar “los adjetivos”: tengo la sensación de “sin sentido”, no sé muy bien para qué sirve esto, quizá con los ejercicios que nos ha mandado (buscar el adjetivo en -able para la definición dada y buscar tres nombres que vayan con un determinado adjetivo) aprenderé algunos adjetivos.

En las notas que escribí al día siguiente se pone de manifiesto la subjetividad inherente al hecho de sentir o no el estar aprendiendo, la estructura gramatical practicada era bien conocida por mí, sin embargo destaco el hecho de haber aprendido cosas nuevas y es significativa mi referencia positiva a la corrección del error; esto ocurre en un clima que reiteradamente valoro como efectivo para mi aprendizaje: las actividades que permiten la producción espontánea, el diálogo y la participación de todos:

Segunda semana. Entrada

Hemos jugado a “le voyant” {el vidente} para practicar el futuro. Nathalie ha traído cartulinas de colores a las que había pegado fotografías. Cada uno de nosotros hemos salido por turnos a elegir nuestras cartas, colocadas boca abajo; la profesora y cada uno de los compañeros han cogido una de entre las ofrecidas e interpretaban nuestro futuro a partir de las fotografías. Luego hemos trabajado un texto que hablaba de “la rumeur”{el rumor}. He reforzado la estructura gramatical y he aprendido palabras y expresiones interesantes: “patatras”, cést le bruit des choses quand elles tombent {es el ruido que hace algo cuando se cae}, “tu en auras par-dessus de...”, renier, bouleverser {estar hasta la coronilla}, “le je-m'en-foutisme”, en referencia al relativismo. Cuando estaba hablando del futuro he dicho **relationer* en lugar de “mettre en relation”{relacionar}. Me gusta darme cuenta de los errores que cometo cuando hablo. El tema del texto ha sido muy interesante. Todos hemos participado, comentando lo que en nuestros países se dice sin una confirmación, como rumor, a propósito de temas como la coca-cola, el microondas, personajes famosos, etc.

Cuando percibo el esfuerzo del profesor por animar la clase por medio de actividades que propician el aprendizaje en conexión con el mundo real y las siento como

útiles para aprender, valoro positivamente al profesor y valoro estéticamente la clase de modo explícito y global:

Tercera semana. Entrada

Ha sido una mañana muy bonita. Yo llegaba sin ganas y Nathalie ha conseguido animarme. Hemos escuchado una popular canción de Jacques Brel, era “tontona”, pero a partir de ella hemos practicado la comprensión oral, los tiempos verbales, nos hemos acercado a la cultura belga, y todo de modo entretenido. Con la exposición que ha hecho Tony, he conocido, desde el punto de vista de “los carnavales”, su ciudad, su cultura, sus aspiraciones, y alguna palabra nueva relacionada con el desfile de carnaval (“le char”{la carroza}).

Me han gustado mucho los “trucos” que nos ha dado Nathalie para no confundir los usos de “sortir” (origen), “partir” (origen no expresado, sobreentendido), “quitter” (con objeto directo). Mi sentimiento es de satisfacción.

En el próximo fragmento, de nuevo hago referencia a un modo de trabajar el contenido léxico que no resulta muy efectivo ni satisfactorio para mi aprendizaje, pero sobre todo es destacable la fuerza expresiva con la que introduzco lo que de esa clase fue realmente importante para mí, la corrección del error:

Tercera semana. Entrada

Hoy hemos trabajado los adjetivos. Hemos corregido los ejercicios. Teníamos que encontrar 3 nombres para un determinado adjetivo y luego un adjetivo en “-able” para una definición dada. Desde luego he aprendido a utilizar con más precisión algunos adjetivos, pero de nuevo tengo la impresión de haber aprendido muy poco en relación a la gran cantidad de adjetivos y definiciones (12 adjetivos y 13 definiciones) que François nos había proporcionado. Pienso que los ejercicios que prepara no están bien orientados, por ejemplo “quelque chose qui n’est vraiment pas bonne” {algo que no es en absoluto bueno}, había que responder “inmangeable”, “imbuvable” {incomible, imbebible} (?). ¿Por qué pensar en la comida, en la bebida y no en otra cosa?...

Pero esto no es lo más importante para mí; lo más importante es que le cuesta introducirse en nuestra lógica. Por ejemplo, si hemos dado respuestas que no son correctas y le comentamos que lo hemos encontrado así en el diccionario, que estaba ejemplificado en citas de novelas, etc., yo siento que no entra en el diálogo.... no; si está bien dice: “muy bien, formidable”, y si está mal... tengo la impresión de que le cuesta aceptar nuestros errores... Me ha corregido la pronunciación de “faim” {hambre} por oposición a “femme” {mujer}, le he dicho: “por favor, François, estoy intentando comunicarme”, y él me ha respondido: “bueno, pero es que no se te entiende, Yobi”. Me he quedado helada, sorprendida por el modo en que me lo ha dicho y por el hecho mismo de que me lo haya dicho. Kate nos ha presentado su ciudad (Detroit). Ha sido muy interesante. He conocido algunas cosas sobre la ciudad, el ambiente que rodea a Kate. Hemos debatido con gusto... y en mi opinión el ambiente del grupo era distendido .

En las siguientes notas vuelvo a valorar estéticamente, de manera global, una clase en la que las actividades permiten la producción espontánea y la participación de todos:

Tercera semana. Entrada

Hoy había en clase un nuevo compañero, Alfred. Es inglés. Estará con nosotros sólo esta semana. Se ha casado hace poco con una chica belga y desea mejorar su francés. La clase ha sido muy bonita. Hemos practicado las estructuras condicionales del pasado en un juego imaginando otras vidas posibles para cada uno de nosotros. Me gusta que la profesora siempre participa. Tengo la impresión de haber afianzado la fluidez oral en la práctica de las estructuras condicionales de modo natural y divertido. Hoy me he acercado un poco más a la cultura de Kathryn (Illinois), ahora sé lo que son los “bagels” (un tipo de dulce judío, tendré que probarlos).

La próxima entrada refleja mi malestar creciente ante el asunto de la corrección, esta vez dirigida a mí y a otro compañero. Junto al sentimiento de humillación y rebeldía aparece la crítica a los modos del profesor y, de nuevo, a ellos vinculado, el sentimiento de exclusión sociocultural:

Tercera semana. Entrada

Hoy hemos visto un vídeo sobre la pena de muerte en Estados Unidos aplicada a los adolescentes.

He aprendido lo que no debe hacerse en clase. Cuando hemos hecho la lectura del artículo que presentaba el vídeo, antes de que yo leyese me ha dicho: “Haz un esfuerzo por leer bien”... Pero el colmo ha sido que cuando Tony ha acabado su lectura le ha dicho: “Oye, tú lees bastante peor que los otros, tienes que ir por la tarde al centro de autoaprendizaje”. Como el chico no le entendió a la primera, lo ha repetido con más fuerza por segunda vez. He sentido vergüenza y humillación ajenas. Este señor, ¿no sabe hablar con los alumnos aparte? ¿Tenía que humillar así a Tony? Me va a costar mucho seguir asistiendo a sus clases. Durante la emisión del vídeo, cuando lo detenía para comentar alguna cosa, él hablaba todo el tiempo. Tengo la impresión de que necesita autoafirmarse... He aprendido que un profesor debe ocupar una segunda posición para que sean los alumnos los que participen, que sientan que al profesor le importa lo que piensan, lo que sienten...

François hablaba todo el rato de América-Inglaterra, Bélgica-Francia ¿Y España? Es muy desagradable que un alumno se sienta excluido. Debería haberme preguntado algo sobre mi país. Hemos estado tres horas, sin pausa, hablando sobre el mismo tema (...) Yo he hecho la pausa por mi cuenta. Otros compañeros hoy se han quedado sin café ¿?...

Reaparece, a continuación, la valoración estética de la clase en un contexto en el que hay juegos para practicar las estructuras espontáneamente, diálogo, participación de todos y ejercicios de improvisación:

Tercera semana. Entrada

Hemos corregido estructuras condicionales y hemos jugado a la “escritura automática” para practicar las condiciones. Luego hemos hecho un debate a partir de un texto sobre los bebé-probeta. La clase ha sido muy bonita. Nos hemos divertido mucho. He aprendido nuevos juegos, vocabulario. Todos hemos participado bastante (para el debate ella nos había pedido escribir en casa una media hoja con nuestras opiniones). También hemos practicado la descripción de objetos (Nathalie nos iba dando el vocabulario necesario y luego teníamos que vender los objetos en una subasta). Me gusta porque hemos practicado la expresión oral de modo que me veo obligada a improvisar. Creo que hay que preparar las clases con mimo, sin dejar las cosas al azar...

En las siguientes notas destaco como efectivo para mi aprendizaje la corrección personalizada, sin embargo, estas notas me costó escribirlas; el modo de corregir mi pronunciación y la ausencia explícita de algún estímulo positivo me hace percibir la corrección como dominante sobre cualquier otra valoración:

Cuarta semana. Entrada

Me cuesta muchísimo escribir, hacer introspección. Anja ha hecho una exposición oral sobre la tradición de San Nicolás en Holanda, yo otra sobre la publicidad a propósito de un artículo publicado en *L'Express*. Hemos charlado, he aprendido ciertos errores de pronunciación que cometo: no diferencio las “es” de “Je sais” y de “c’est” en *je ne sais pas si...* {no sé si...}. También me ha interrumpido para corregirme la pronunciación de “psychologue” {psicólogo}. He aprendido que cometo un error de preposiciones porque en francés no debo poner preposición donde sí la hay en español: delante del objeto directo de persona. Tengo la sensación de que cuanto mayor es la personalización de la tarea, mayor es la conciencia de “error-aprendizaje”. Y esto tanto a través de la redacción que hoy me ha devuelto la profesora como de la exposición oral. He echado en falta algún comentario de conjunto a la redacción. Sólo había corregido los errores y para ser la primera vez esto resulta un poco frío. Al entregarla me ha dicho: “ce n’est pas mal” {no está mal}.

En los siguientes fragmentos reaparecen mis percepciones sobre los modos poco adecuados con que François aborda las actividades, en esta ocasión al retomar un tema que tal y como fue tratado quedó agotado en la sesión anterior, ésta parece ser la impresión de todo

el grupo. Vuelvo a insistir en la ineffectividad del repaso de los temas gramaticales, en la sensación de pérdida de tiempo; he comenzado a buscar otro centro:

Cuarta semana. Entrada

Hemos continuado con el vídeo sobre la pena de muerte y luego hemos trabajado los pronombres personales. He aprendido algo de vocabulario, pero sobre todo he aprendido que no hay que retomar un vídeo que no se acabó el día anterior y sobre el que ya habíamos estado hablando durante tres horas, a no ser que la actividad esté muy bien preparada y con un objetivo preciso. No era éste el caso. El grupo a luces vista estaba ya harto del tema, un tema duro además... François ha preguntado: "¿Qué ocurre hoy?" En mi opinión, él estaba más receptivo y por eso ha tomado conciencia de que el grupo estaba "poco animado" o más bien "desanimado". Hemos respondido: "Es el tiempo", "Estoy cansada de este tema", "La clase tan oscura no ayuda mucho". Tendría que haber dejado el debate de lado y haber iniciado hoy otra actividad.

En cuanto al trabajo de los pronombres, ¿qué decir? Estoy desolada. Pierdo el tiempo admirablemente, ¿qué hago repasando la teoría de algo que sé de memoria ("avec moi", "avec toi", "avec lui"...{conmigo, contigo, con él...}) ?

He intentado buscar otro centro, pero en X el siguiente intensivo no comienza hasta el trece de noviembre... por lo que me han dicho trabajan con niveles más altos ¿?

En las siguientes notas vuelvo a dejar constancia de lo que para mí estaba siendo fundamental en esta experiencia de aprendizaje: la corrección de la pronunciación. Destaco mi descentramiento, incomodidad y falta de energía; el asunto de la corrección empezaba a afectar a mi autoestima:

Cuarta semana. Entrada

Hemos trabajado el discurso indirecto Esta revisión me ha venido bien, sobre todo para refrescar los adverbios, no obstante para mí sería mucho mejor entrar directamente en la práctica.

Hoy me ha tocado a mí hacer la subasta del "objeto extraño". He corregido algunos errores como "être ridicule" {hacer el ridículo}. Luego hemos trabajado con un texto de *Libération*, "Les mendiants". He aprendido vocabulario muy bien contextualizado y también nuevos sonidos a corregir: {g}. Muy importante: Si se insiste mucho en la corrección de la pronunciación, no hay que hacerlo de modo "voluntarista", hay que proporcionar al alumno los medios para mejorar. Si no, es frustrante saber que no reproduces bien un sonido y carecer de recursos para perfeccionar... He estado descentrada, no me he sentido muy cómoda, me costaba seguir las explicaciones de gramática, empieza a faltarme la energía para seguir en este curso.

Llegados al final del módulo, es el estilo del profesor, sus comportamientos, lo que yo percibo como proyección de estereotipos socioculturales lo que se me hace, junto al fenómeno de la corrección, insostenible. Las reacciones de competitividad y rebeldía reaparecen en las siguientes notas:

Cuarta semana. Entrada

Hemos trabajado el vocabulario y luego el debate a partir de un texto sobre los testigos de Jehovah (trataba de sus puntos de vista sobre asuntos como las transfusiones de sangre, etc.). Luego hemos trabajado los pronombres "en/y".

La clase con François como siempre, si bien él se esfuerza en amenizarlas haciendo bromas. A mí no me gusta, no me relaja...

En la pausa, tomando el café, me ha puesto furiosa el tono despreciativo con que se ha referido a "los españoles" (he llegado a pensar que no era consciente de que yo estaba allí). Hablando de cómo los unos hablan las lenguas de los otros ha dicho: "Los españoles hablan muy deprisa, conocen muchas palabras, pero cuando llegan a Francia o a Bélgica, uno dice, pero ¿qué dicen?" (...) Kate le preguntó: "¿Y quién habla bien el francés?". Respondió: "Los italianos y los alemanes"...

Al día siguiente es clara mi decisión de abandonar el curso:

Cuarta semana. Entrada

Hoy hemos estado como grupo en una conferencia en La Comisión Europea. He tomado una decisión. Hoy acaba el módulo. No voy a empezar el siguiente. No quiero aguantar dos días cada semana las impertinencias de François. El programa no es el que más me conviene. Aprovecho las clases de Nathalie por su buen modo de hacer... Pero quiero aprender francés.

He hecho un recorrido por diferentes centros buscando otro curso, tendría que esperar tres semanas para empezar con un grupo en X, así que tendré que pensar otra cosa.

Mi primer análisis reveló, pues, la implicación de estos tres grupos de factores: 1) La receptividad hacia los contenidos lingüísticos. 2) La receptividad hacia los compañeros, hacia el profesor como persona, hacia el método en general. 3) La receptividad hacia el tratamiento dado por el profesor al error. Los tres grupos con una frecuencia de mención aproximada.

Tras esta presentación general de las anotaciones, que ilustra los aspectos implicados de modo global, introducimos, seguidamente, el análisis detallado de aquellos factores que aparecen como más significativos en esta experiencia de aprendizaje.

Primer análisis de las anotaciones

1) Receptividad a los contenidos lingüísticos: no ayudadores por su simplicidad y fragmentación.	2) Receptividad a los compañeros, al profesor como persona, al método en general: la interacción y el ambiente distendido, las actividades de producción espontánea, la personalización de la tarea favorecen el aprendizaje.	3) Receptividad al tratamiento dado al error por el profesor en la producción oral: percepciones afectivas negativas con implicaciones socioculturales.
Sensaciones: pérdida de tiempo y decepción.	Sensaciones: aprender de modo agradable, valoración positiva del profesor, valoración estética de la clase.	Sensaciones: frustración, competitividad y rebeldía. (Vivido personalmente y como dirigido a los otros compañeros o proyectado en ellos).

4.2. Análisis de los factores relevantes

En un análisis posterior, y con más amplia perspectiva, de las notas del diario, mis hallazgos avalan la “intuición, comúnmente aceptada”, (Bailey 1983:71) de que los factores afectivos pueden ser tanto o más relevantes para el aprendizaje que el método, la presentación de los contenidos o los materiales. La corrección reiterada del error en actuaciones públicas, exenta del soporte técnico y afectivo adecuado, minó progresivamente mi motivación, afectando a mi autoimagen previa como aprendiente de éxito, impulsándome a tomar decisiones en búsqueda de un modo alternativo de aprender la lengua, en defensa de mi experiencia de aprendizaje y de mi propio ego.

El fenómeno que analizaré a continuación, destacando los extractos del diario en los que se hacía presente, hace referencia, como he dicho, a mi vivencia en este curso intensivo sobre la corrección del error. Fue el fenómeno más relevante de todos los apuntados, aunque en las anotaciones no es citado con más frecuencia que otros elementos que inciden en mi aprendizaje; fue el más significativo para mí tanto para conocerme como aprendiente como para mi formación como profesora de lenguas extranjeras. Esta significatividad queda reseñada en la expresividad lingüística con la que en ocasiones me refiero al mismo, así

como en la fuerza de los sentimientos que reconocí al abordar el análisis de esas anotaciones.

Estas notas corresponden al primer día de clase:

Primera semana 1

... Tras la exposición teórica describiendo las vocales del francés, nos ha dictado palabras sueltas tomadas del periódico, esto no ayuda a reconocerlas. Muy teórico. Es como si hubiera dado por supuesto que con la explicación teórica bastaba. ¿Es así para él? Quizás yo tendría que haber insistido. Es el primer día y he pensado que quizás los otros ya conocían bien el tema. Hemos corregido las palabras en el encerado (cada alumno salía y escribía), sin analizar, sin explicación, sin más práctica ..., es decir, yo volvería a cometer los mismos fallos. No creo que después de esta clase mejore mi pronunciación de las vocales nasales.

En este primer día de clase expreso ya mi decepción porque el modo de corregir no me ha proporcionado recursos para superar mis errores, tras describir cómo corregimos el ejercicio concluyo con estas palabras: “volvería a cometer los mismos fallos”. En la última frase, “no creo que después de esta clase mejore mi pronunciación de las vocales nasales” estoy expresando la sensación de falta de efectividad de este modo de trabajar la fonética. Por otro lado, he empezado a medir mis habilidades con respecto al resto del grupo, el desconocimiento del lugar que ocupo en la escala me lleva a callar “prudentemente” mis necesidades.

El segundo día de clase vuelvo a hacer referencia a la corrección del error desde otra perspectiva:

Primera semana 2

Hemos practicado con un juego para revisar las preposiciones, luego hemos hecho un ejercicio de sustitución (sustituir la palabra “chose” {cosa} por otra más precisa) y, finalmente, hemos trabajado con titulares del periódico (...). Hoy la clase me ha parecido más coherente, algo bien encajado. No me gusta que para corregirme Nathalie haga referencia a los hispanófonos, aún no le he oído decir “es que los anglófonos...” Me ha advertido de que los hispanófonos confundimos el uso del vocablo “oeuvre” {obra}, que en francés hace “référéncie toujours au fait artistique” {siempre referencia al hecho artístico}, y lo ha hecho antes de saber si había cometido el error.

En el ejercicio de sustitución la profesora me había avisado de ese error propio de los hablantes hispanófonos. Creo que mi puntualización denota mi sensibilidad respecto al tema de la corrección. Puede que ella lo hiciese con su mejor intención didáctica, pero mi

percepción fue de desagrado, por alguna razón sentí amenazada una parte de mi identidad personal, me sentí vinculada a un error genérico, eso me despersionizaba, y el hecho de que lo hiciera *a priori* agravó esta percepción, como si la profesora desconfiase de mí .

Estas anotaciones corresponden al cuarto día de clase y en ellas hago referencia positiva a la corrección del error en la expresión oral:

Primera semana 3

... Luego hemos trabajado un texto con comentarios que se hacen ante acciones realizadas por hombres o mujeres. Nathalie nos ha explicado el vocabulario y nos hemos leído de los comentarios. Se ha entablado un debate interesante sobre hombre/mujer. El ambiente entre nosotros era muy grato. Este grupo necesita hablar así, espontáneamente, y que la profesora nos ayude en el vocabulario y nos corrija desde ahí, *a posteriori*. Veo que somos sobre todo dos personas de entre las seis las que hablamos con más fluidez. Los otros compañeros hablan bien, con una buena pronunciación, pero tienen mucha menos destreza en la expresión oral, creo. Me doy cuenta de mis límites en la expresión oral, me falta mucho... Corrección en expresión oral: "Elle ne sait pas qui est-elle" {no sabe quién es ella}, debo postponer el sujeto.

En primer lugar destaco el buen ambiente del grupo y en ese contexto señalo, como extensibles al grupo, haciendo una proyección de mis percepciones, las que al menos son mis necesidades : hablar espontáneamente y ser corregida "después de" (esta percepción puede contraponerse con el malestar provocado por la corrección del día anterior, "antes de"). A continuación mido mi habilidad con respecto a la del resto del grupo y me sitúo entre "los mejores" en fluidez . Sin duda estoy expresando ahí mi competitividad y la temperatura de mi autoestima en ese momento, no obstante dejo un espacio en beneficio de la duda ante esa afirmación, lo expreso en el "creo" final. En este clima, afectivamente cálido para mí, soy capaz de hacer referencia a mis límites (aunque no los señalo explícitamente) y vivo la corrección del error positivamente, con normalidad, simplemente lo señalo como algo a tener en cuenta : "debo postponer el sujeto". Esta alusión positiva a la corrección lo es aquí en referencia a la morfosintaxis.

En estas anotaciones del martes de la segunda semana hago referencia a una situación que yo había vivido ya el primer día de clase:

Segunda semana 1

(...)

Tengo la impresión de que François no explica la fonética ni para francófonos ni para extranjeros. No creo que mejore mi percepción de las vocales después de esta clase.

No me gusta en absoluto su modo de corregir (¡quizá hoy tenía un mal día!). Cuando Tony ha salido a la pizarra, ¡vamos!, si tropieza con otro alumno lo deja frustrado... Luego ha alabado, creo que excesivamente, a Kate, y posteriormente también a ella le ha pegado un corte al decirle “tu cours trop”{corres demasiado} porque no reponía lo que él esperaba (se trataba de decir la preposición adecuada en un ejercicio de huecos). Crea un ambiente de “a ver si respondo bien” en lugar de estimular... Creo que es importante corregir, por supuesto, pero de modo que el profesor valore el esfuerzo, no sé, sin poner en evidencia al errado... Al menos para estas clases no me gusta el sistema de salir a la pizarra a escribir (...) He estado charlando con Kate al salir de clase, me ha dicho que no está contenta del todo con el curso... Tenía que bajarse antes que yo en el metro, así que mañana continuaremos hablando.

Otra cosa que no me hace mucha gracia es que traduce el vocabulario al inglés y no lo explica, ¿y los que no son de habla inglesa? Ha dado el equivalente de unas 15 palabras al inglés a propósito de los acentos. Tengo la sensación de que está explicando para otros. Mucha erudición por su parte (de inglés ¡claro!, de español nada), pero otros alumnos pueden sentirse ignorados. Si el grupo es heterogéneo: o hablas igual para todos o mejor no abusar de la traducción y referencias a la lengua de sólo “algunos”.

En estas notas parece que yo quedo fuera del juego, es como si me hubiese constituido en observadora externa de lo que ocurría en el aula, sí que me implico al decir que no me gusta su modo de corregir, pero luego hablo de los otros compañeros. Al escribir estas líneas yo desconocía los sentimientos de Tony, pero proyecté en él lo que yo hubiera sentido, quizás, si me hubiera corregido tanto como a él: frustración. Por otro lado, el hecho de haber

señalado los comentarios que dirigió a Kate, el “creo que excesivamente”, revelan que yo estaba percibiendo y sintiendo en mí la competitividad.

Cuando me refiero a la corrección que hizo François, por un lado utilizo una expresión que denota la dureza e inoportunidad con que yo la percibí : “le ha pegado un corte”, por otro lado al escribir “porque no respondía lo que él esperaba”, estoy expresando la creencia de que no responder la forma correcta equivale a defraudar las expectativas del profesor, que responde “pegando un corte”.

En esta clase experimenté, además, el sentimiento de exclusión por lo que me pareció un uso abusivo del inglés. Aparece aquí nuevamente el factor de amenaza a mi identidad sociocultural que envolvió mis vivencias en la clase de François.

Es significativo el recurso a estructuras en forma negativa cuando hago referencia a sensaciones desagradables en torno al fenómeno de la corrección y a la percepción

sociocultural negativa: “no me gusta que para corregirme...”, “no me gusta en absoluto su modo de...”, “Otra cosa que no me hace mucha gracia es que...”

En el siguiente fragmento aparece de nuevo una referencia positiva a la corrección:

Segunda semana 2

Hemos jugado a “le voyant” {el vidente} para practicar el futuro (...) He reforzado la estructura gramatical y he aprendido palabras y expresiones interesantes (...) Cuando estaba hablando del futuro he dicho **relationner* en lugar de “mettre en relation”{relacionar}. Me gusta darme cuenta de los errores que cometo cuando hablo. El tema del texto ha sido muy interesante. Todos hemos participado, comentando lo que en nuestros países se dice sin una confirmación, como rumor, a propósito de temas como la coca-cola, el microondas, personajes famosos, etc.

En un contexto que reúne el tipo de factores que favorecen mi sensación de estar aprendiendo, recibo con gusto la corrección del error; de nuevo en referencia a la morfosintaxis.

Estas anotaciones corresponden al martes de la tercera semana:

Tercera semana 1

Hoy hemos trabajado los adjetivos. Hemos corregido los ejercicios. Teníamos que encontrar 3 nombres para un determinado adjetivo y luego un adjetivo en “-able” para una definición dada. Tengo la impresión de haber aprendido muy poco en relación a la gran cantidad de adjetivos y definiciones (12 adjetivos y 13 definiciones) que François nos había proporcionado...

Pero esto no es lo más importante para mí; lo más importante es que le cuesta introducirse en nuestra lógica. Por ejemplo, si hemos dado respuestas que no son correctas y le comentamos que lo hemos encontrado así en el diccionario, que estaba ejemplificado en citas de novelas, etc., yo siento que no entra en el diálogo.... no; si está bien dice “muy bien, formidable” y si está mal... tengo la impresión de que le cuesta aceptar nuestros errores... Me ha corregido la pronunciación de “faim” {hambre} por oposición a “femme” {mujer}, le he dicho “por favor, François, estoy intentando comunicarme”, y él me ha respondido, “bueno, pero es que no se te entiende, Yobi”. Me he quedado helada, sorprendida por el modo en que me lo ha dicho y por el hecho mismo de que me lo haya dicho.

Kate nos ha presentado su ciudad (Detroit). Ha sido muy interesante. He conocido algunas cosas sobre la ciudad, el ambiente que rodea a Kate. Hemos debatido con gusto...y en mi opinión el ambiente del grupo era distendido .

Al escribir en el diario algo que para mí fue importante de esa clase, he pasado a utilizar el plural: “nuestra lógica”, “nuestros errores”; yo debí de vivirlo así, como extensible a

todos los compañeros, pero no deja de ser una percepción personal, reflejo de que yo me sentía incómoda con su modo de corregirme. Recuerdo que le comenté a François que había preguntado a gente francófona y que no habían adivinado la respuesta, no recuerdo si me respondió algo verbalmente, pero me quedó una sensación negativa, expresada en las palabras “le cuesta aceptar nuestros errores” que es en realidad un “le cuesta aceptar mis errores”, así lo viví. Estilísticamente he utilizado una construcción que realza en su contraste negación/afirmación la relevancia que para mí tuvo ese día la corrección del error: : “Pero esto no es lo más importante para mí, lo más importante para mí es que...” En cuanto a la corrección directa de la pronunciación sólo diré que me costó escribir estas palabras en el diario.

Estas notas corresponden a una de las clases que más me impactó como aprendiente y como profesora:

Tercera semana 2

Hoy hemos visto un vídeo sobre la pena de muerte en Estados Unidos aplicada a los adolescentes.

He aprendido lo que no debe hacerse en clase. Cuando hemos hecho la lectura del artículo que presentaba el vídeo, antes de que yo leyese me ha dicho: “Haz un esfuerzo por leer bien”... Pero el colmo ha sido que cuando Tony ha acabado su lectura le ha dicho: “Oye, tú lees bastante peor que los otros, tienes que ir por la tarde al centro de autoaprendizaje”. Como el chico no le entendió a la primera, lo ha repetido con más fuerza por segunda vez. He sentido vergüenza y humillación ajenas. Este señor, ¿no sabe hablar con los alumnos aparte? ¿Tenía que humillar así a Tony? Me va a costar mucho seguir asistiendo a sus clases. Durante la emisión del vídeo, cuando lo detenía para comentar alguna cosa, él hablaba todo el tiempo. Tengo la impresión de que necesita autoafirmarse... He aprendido que un profesor debe ocupar una segunda posición para que sean los alumnos los que participen, que sientan que al profesor le importa lo que piensan, lo que sienten...

François hablaba todo el rato de América-Inglaterra, Bélgica-Francia ¿Y España? Es muy desagradable que un alumno se sienta excluido. Debería haberme preguntado algo sobre mi país...

Creo que la interpretación de estos datos es bastante evidente. Que François me dijera que hiciera un esfuerzo por leer bien, hirió mi orgullo, ciertamente, pero lo que me hizo aquel día sentirme realmente mal y humillada fueron las palabras que dirigió a Tony y el tono autoritario en que yo las percibí. Fue fuerte experimentar esto como alumna para no hacerlo nunca como profesora.

En este contexto se repite mi sentimiento de exclusión que hago extensivo a cualquier alumno desde una vivencia, sin duda, personal.

Conforme ha ido avanzando el módulo crece mi desánimo en torno al fenómeno de la corrección. Es significativo que al ponerme a escribir sobre esta clase no haga mención de otros temas, que sea ese punto el que ocupe de modo monográfico mis anotaciones:

Cuarta semana 1

Me cuesta muchísimo escribir, hacer introspección. Anja ha hecho una exposición oral sobre la tradición de San Nicolás en Holanda, yo otra sobre la publicidad a propósito de un artículo publicado en *L'Express*. Hemos charlado, he aprendido ciertos errores de pronunciación que cometo: no diferencio las “es” de “Je sais” y de “c’est” en *je ne sais pas si...* (no sé si...). También me ha interrumpido para corregirme la pronunciación de “psychologue” {psicólogo}. Tengo la sensación de que cuanto mayor es la personalización de la tarea, mayor es la conciencia de “error-aprendizaje”. Y esto tanto a través de la redacción que hoy me ha devuelto la profesora como de la exposición oral. He echado en falta algún comentario de conjunto a la redacción. Sólo había corregido los errores y para ser la primera vez esto resulta un poco frío. Al entregarla me ha dicho: “ce n’est pas mal” {no está mal}.

En estas notas señalo como efectivo para mi aprendizaje la corrección personalizada. Sin embargo, percibo como poco afectiva la ausencia de otro tipo de valoraciones que pueden hacerse al corregir una composición (su contenido, cohesión, riqueza léxica, etc.).

En esta clase pasaron más cosas, están reflejadas en mis notas de clase y en mi memoria. Se me hizo rígido que tras el trabajo que había hecho sobre la publicidad -como soporte para la exposición oral había llevado un buen número de murales con fotografías a todo color ilustrativas de la publicidad belga y francesa- sólo me comentara los errores y que me interrumpiera en la exposición para corregirme algunos, como “sais/c’est” (más adelante me enteraré de que es una diferencia dialectal). De hecho, este día señalo que “me cuesta muchísimo escribir”.

A pesar de la actitud positiva respecto al aprendizaje reflejada en las palabras “he aprendido...”, vuelve a ser significativo que el tema central al que casi reduzco las notas de este día sea de nuevo el de la corrección:

Cuarta semana 2

Hoy me ha tocado a mí hacer la subasta del “objeto extraño”. He corregido algunos errores como “être ridicule” {hacer el ridículo}. Luego hemos trabajado con un texto de *Libération*, “Les mendiants”. He aprendido vocabulario muy bien contextualizado y también nuevos sonidos a corregir: {g}. Muy importante: Si se insiste mucho en la corrección de la

pronunciación, no hay que hacerlo de modo “voluntarista”, hay que proporcionar al alumno los medios para mejorar. Si no, es frustrante saber que no reproduces bien un sonido y carecer de recursos para perfeccionar... He estado descentrada, no me he sentido muy cómoda, me costaba seguir las explicaciones de gramática, empieza a faltarme la energía para seguir en este curso.

Aunque están redactadas en un tono bastante impersonal, como si fueran una declaración de principios, estas palabras finales son fruto de la experiencia que yo estaba viviendo en este curso con el asunto de la corrección y, en concreto, de la corrección de la pronunciación: frustración. De hecho, las introduzco con una expresión utilizada a modo de aviso, de llamada de atención sobre la relevancia de lo que se va a decir: “Muy importante”. Quizá porque me afectaba personalmente me distancié recurriendo a una fórmula impersonal. Por un lado, el lunes (ver fragmento anterior) Nathalie me había corregido dos sonidos vocálicos. Se da la circunstancia de que en la fonética que consulté las dos “es” estaban transcritas como “E” abierta y los amigos nativos franceses a los que consulté no hacían la diferencia, me dijeron que era propio de Bélgica... Y el día en que escribí estas notas la profesora me había corregido mi pronunciación de {g}, haciéndome repetir varias veces sin decirme “qué tenía que hacer”. Preguntando a hablantes nativos cómo ponían la lengua, etc. averigüé que era un sonido próximo a nuestra {k}...

En mis notas del diario de estos dos días hago referencia positiva al hecho de estar aprendiendo nuevos sonidos a corregir, pero esta insistencia en corregir mi pronunciación en medio de actividades que tenían por objetivo la comunicación, acabó por hacerme sentir (aunque en la realidad no fuese así) que lo más importante era corregir mi pronunciación, justo algo que no recibía tratamiento en el curso. A la sensación de frustración se añade aquí la de incoherencia y desagrado porque se corrigiese mi pronunciación reiteradamente en público.

Las clases de Nathalie que en un principio me habían resarcido de las de François empezaron a hacer aguas a partir de este momento.

Estas notas son las correspondientes al último día de clase formal:

Cuarta semana 3

La clase con François como siempre, si bien él se esfuerza en amenizarlas haciendo bromas. A mí no me gusta, no me relaja...

En la pausa, tomando el café, me ha puesto furiosa el tono despreciativo con que se ha referido a “los españoles” (he llegado a pensar que no era consciente de que yo estaba allí). Hablando de como los unos hablan las lenguas de los otros ha dicho. “Los españoles hablan muy deprisa, conocen muchas palabras, pero cuando llegan a Francia o a Bélgica, uno dice, pero

¿qué dicen?” (...) Kate le preguntó: “¿Y quién habla bien el francés?”. Respondió: “Los italianos y los alemanes”...

Sin duda, en aquel momento yo personalicé este comentario que me hizo sentirme en el grupo de los que no hablan bien el francés. Viví como injusta esa generalización y percibí como incoherente el que justo los hablantes de lenguas que no estaban representadas en el grupo fuesen “los que hablan bien el francés”. Vuelve a aparecer mi sentimiento de competitividad ante esa clasificación, y en este caso a él vinculado el de cólera y rebeldía.

Reparece aquí el elemento afectivo de percepción sociocultural que yo sentí que planeaba a lo largo de todas las sesiones con François y que hizo que me sintiera más de una vez “estereotipada” por mi nacionalidad en el ambiente de la clase formal. Repito que fue mi vivencia. Esto unido al hartazgo por su modo de corregir, inadecuado a mi modo de ver, precipitó la decisión de abandonar el curso.

Estas son las notas que escribí el viernes de la cuarta semana:

Cuarta semana 4

Hoy hemos estado como grupo en una conferencia en La Comisión Europea. He tomado una decisión. Hoy acaba el módulo. No voy a empezar el siguiente. No quiero aguantar dos días cada semana las impertinencias de François. El programa no es el que más me conviene. Aprovecho las clases de Nathalie por su buen modo de hacer... Pero quiero aprender francés. He hecho un recorrido por diferentes centros buscando otro curso...

Creo que el estilo cortado con que he escrito estas notas denota distanciamiento y decisión. Me siento incapaz de soportar las clases de François y tampoco son muy gratas las últimas sensaciones de las clases de Nathalie. A pesar de que el hecho de escribir el diario estimuló mi curiosidad por observar y conocer esta experiencia de aprendizaje como investigadora, aunque naïf, cuando sentí que el asunto de la corrección-clasificación sociocultural empezaba a herir mi autoestima, decidí ya sin dudarlo abandonar el curso en defensa de mi ego y de mi experiencia de aprendizaje.

El último día del módulo, viernes, no pude estar con Nathalie. Así que le envié con los compañeros el mensaje de que el lunes ya no volvería a clase. Como tutora que era del grupo le escribí una carta explicándole las razones por las que no continuaba en el curso, mi desacuerdo con los modos del otro profesor, charlé con ella por teléfono sobre el asunto de la pronunciación.... Hablé de esto mismo con el grupo en ambiente informal, en una cena,

ellos también estaban molestos con François, no les gustó tanta insistencia en el vídeo sobre la pena de muerte en América... Anja dijo no tener ningún problema con François...

A la semana siguiente de acabar el módulo y tras mirar en varios centros, sin que se acomodasen por las fechas o los niveles a mis necesidades, encontré uno cerca de casa en el que me proporcionaron clases con una profesora de francés, también nativa belga. Le hice una lista de lo que eran mis necesidades: pronunciación, textos en los que aparecieran mezcladas las estructuras complejas con objeto de utilizarlas con libertad en la expresión oral y escrita; practicar la comprensión oral con canciones, vídeos...; trabajar artículos de opinión, divulgativos, literarios, fragmentos de novelas, y algunas situaciones prácticas en las que deben utilizarse ciertas fórmulas establecidas... Sentí que progresaba y durante esta experiencia que se prolongó tres semanas en sesiones de dos horas, disfruté de una persona que intentaba responder a mis intereses; creo que no tenía mucha experiencia en la enseñanza a extranjeros, no hicimos el tipo de trabajo que yo le propuse, pero conocía el francés, respondía a las preguntas que yo le hacía, me dio abundante material práctico para trabajar en casa y pudimos charlar distendidamente; ella me corregía y daba vocabulario al hilo de nuestras conversaciones... Se estableció una grata relación.

Tras este análisis de los factores relevantes en la experiencia del curso intensivo, podemos responder a la pregunta-guía de nuestra investigación: ¿qué factores son importantes para mi experiencia de aprendizaje? Los más relevantes son, sin duda, los factores afectivos que en este estudio aparecen especialmente vinculados a la corrección del error y a una percepción sociocultural negativa de mi identidad. Veamos a continuación con más profundidad la urdimbre de emociones que se generó en torno a este fenómeno.

4.3. Implicación de factores afectivos

La corrección del error, vivida como juicio de mi actuación pública como hablante de francés, tuvo efectos de fuera hacia adentro y de dentro hacia afuera, entiéndase esto como un intento por explicar el entramado de emociones que desencadenó, puesto que todo se vivió “dentro”:

1) De fuera hacia adentro: el modo de corregir el error y mis percepciones socioculturales negativas me hacen sentir la competición, me humilla y amenaza mi identidad y mi autoestima. Su modalidad más fuerte es el generar ansiedad manifestada en un sentimiento de culpa -cuando la corrección reiterada no va acompañada de los medios para reparar el error-, al compararse con una imagen idealizada a la que no se está

respondiendo. Esto afectó a mi motivación inmediata hacia ese curso, no a mi motivación fundamental para el aprendizaje de francés.

2) De dentro hacia afuera: progresivamente fui sintiendo rechazo hacia uno de los profesores como persona, hacia sus actitudes. Su modo de ser y actuar lo percibía como negativo no sólo hacia mí sino hacia el resto de los compañeros. Con Nathalie se dio más la corrección de mi pronunciación interrumpiendo la comunicación y con el método de “repite”. En principio lo viví como más vinculado a su estilo de corregir que a su persona, si bien terminó pareciéndome rígido e inflexible.

Veamos cómo han sido definidos los factores afectivos que emergen del estudio del diario a modo de soporte teórico para esta síntesis que acabo de exponer y para el análisis comparativo de los apartados siguientes. Una vez presentadas las definiciones, retomaré esta síntesis de factores afectivos desde la clarificación terminológica que ellas nos aporten¹⁷

Siguiendo la caracterización de Brown (1987: 101-106), comenzaremos por la *autoestima*, que definida como “la valoración que el individuo hace de sí mismo” (Coopersmith 1967, *ibid.*:101), expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica la medida en que una persona se cree a sí misma capaz, significativa, con éxito, con méritos. La autoestima puede categorizarse como autoestima global: responde a la percepción de un adulto maduro y es relativamente estable y resistente al cambio; autoestima de situación: referida a las valoraciones de uno mismo en ciertas situaciones de la vida (relaciones sociales, trabajo, adquisición de la lengua, etc.); y autoestima de tarea: referida a la valoración de una tarea dentro de una situación específica (jugar al tenis, hablar, escribir, hacer un ejercicio en clase, etc.).

Subyacente y relativa a la noción de autoestima aparece la de *inhibición*. Hace referencia a los lugares de defensa que el ser humano, en la comprensión de sí mismo, construye para proteger el ego. El ego humano comprende lo que Guiora et al. (1972, *ibid.*:103) han llamado *ego de la lengua*, ego que se refiere a la naturaleza personal y

¹⁷ A la hora de hacer una aproximación al campo de lo afectivo, debemos consignar que hay una gran ambigüedad terminológica cuando se trata de delimitar qué se entiende por afectivo en contraposición a lo que en el individuo es cognitivo. Para H. D. Brown (1987:100) lo afectivo incluye los niveles de *receptividad* como apertura al estímulo del entorno, *respuesta* como compromiso con un fenómeno o con una persona, *valoración* sobre actitudes y creencias que desembocan en la convicción hasta organizarse en un sistema de valores desde el que el individuo se caracteriza y comprende a sí mismo. Larsen-Freeman y Long (1994:157-158) distinguen entre factores socio-psicológicos, en los que incluyen motivación y actitud, y factores de personalidad, entre los que incluyen la autoestima, la extraversión, la ansiedad, etc., y evitan utilizar el término “afectivo” en cuanto que es normalmente asociado a sentimientos y emociones, mientras que éstos sólo son algunos de los componentes de la personalidad. Nosotros utilizamos el término “afectivo” en referencia a los dos grupos de factores establecidos por Larsen-Freeman y Long y el de “receptividad” en el sentido amplio caracterizado por Allwright y Bailey (1991:157), y al cual hemos hecho referencia en el primer capítulo.

egotista de la adquisición de la segunda lengua. La adquisición significativa implica cierto grado de identidad conflictiva en cuanto que los aprendientes adoptan, junto con la nueva competencia lingüística, una nueva identidad. Un ego flexible de la lengua capacita a los estudiantes para reducir la inhibición que podría impedir el éxito.

Intrínsecamente relacionada con la autoestima está la *ansiedad*. Se asocia con sentimientos de desasosiego, duda de sí mismo, aprensión o culpa. Scovel (1978, *ibid.*: 106) la definió como “un estado de aprensión, un vago temor...”. Se ha distinguido entre ansiedad como rasgo: permanente predisposición a estar ansioso y ansiedad de situación: en relación con un particular acto o acontecimiento. Asimismo, se ha diferenciado, y esto es importante para el aprendizaje, entre ansiedad facilitante: en un grado que estimula el aprendizaje y ansiedad debilitante: su exceso perjudica el aprendizaje (Alpert y Haber 1960, *ibid.*: 106). Horwitz, Horwitz y Cope (1986, citados por Gardner y MacIntyre, 1992:5) han descrito la ansiedad de la clase de lengua como una experiencia compleja relacionada con la aprensión ante el hecho de hablar, con la evaluación social y con la ansiedad ante los exámenes. Ven la ansiedad como algo más que la suma de estas tres partes, como un complejo de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relativos al aprendizaje de la lengua en clase y derivados de la unicidad del proceso de aprendizaje de la lengua. Schumann y Schumann (1977) se han referido a la ansiedad provocada por el choque con la lengua como autopercepción negativa del estudiante en cuanto que se ve privado de su personalidad real, debiendo desarrollar un “yo” que es fundamentalmente incompetente.

Se han establecido conexiones entre ansiedad y *competitividad*. Bailey (1983), tras el estudio de su propio diario y el de otros diez aprendientes, propuso la hipótesis de que la ansiedad en la clase de lengua puede ser producida y/o agravada por la competitividad del aprendiente cuando se percibe a sí mismo como menos competente que el objeto de comparación. En la instrucción formal si esta ansiedad lleva al estudiante a estudiar la lengua objeto, es facilitante; si le lleva a abandonar la clase de lengua, es debilitante. Definió la competitividad en la clase de lengua como el deseo de sobresalir en la comparación con los otros. Los “otros” pueden ser los compañeros de aprendizaje, una autoimagen idealizada u otros aprendientes no directamente implicados en la clase de lengua (un esposo, un amigo, un hermano, etc.). La competitividad surge cuando la comparación es emotiva más que objetiva. Si en la comparación el aprendiente se percibe a sí mismo como carencia, la competitividad puede conducir a la ansiedad. Estos son los rasgos que según Bailey caracterizan la competitividad:

1. La comparación abierta, aunque sea privada, de uno mismo con los otros estudiantes.
2. Las respuestas emotivas a esas comparaciones (ansiedad cuando uno queda por debajo del objeto de comparación, júbilo cuando uno sobresale en esa comparación).
3. El deseo de sobrepasar a los otros estudiantes.
4. El énfasis dado a los exámenes y grados en referencia a los de los otros estudiantes.
5. El deseo de recibir la aprobación del profesor.
6. La ansiedad durante la clase de lengua, a menudo tras haber cometido errores en materias que la autora creía conocer (en el caso de Bailey puede aparecer como discrepancia entre una imagen idealizada de sí misma y una valoración realista de sí como aprendiente de lengua)
7. El abandono de la experiencia de aprendizaje cuando la competición es demasiado fuerte.

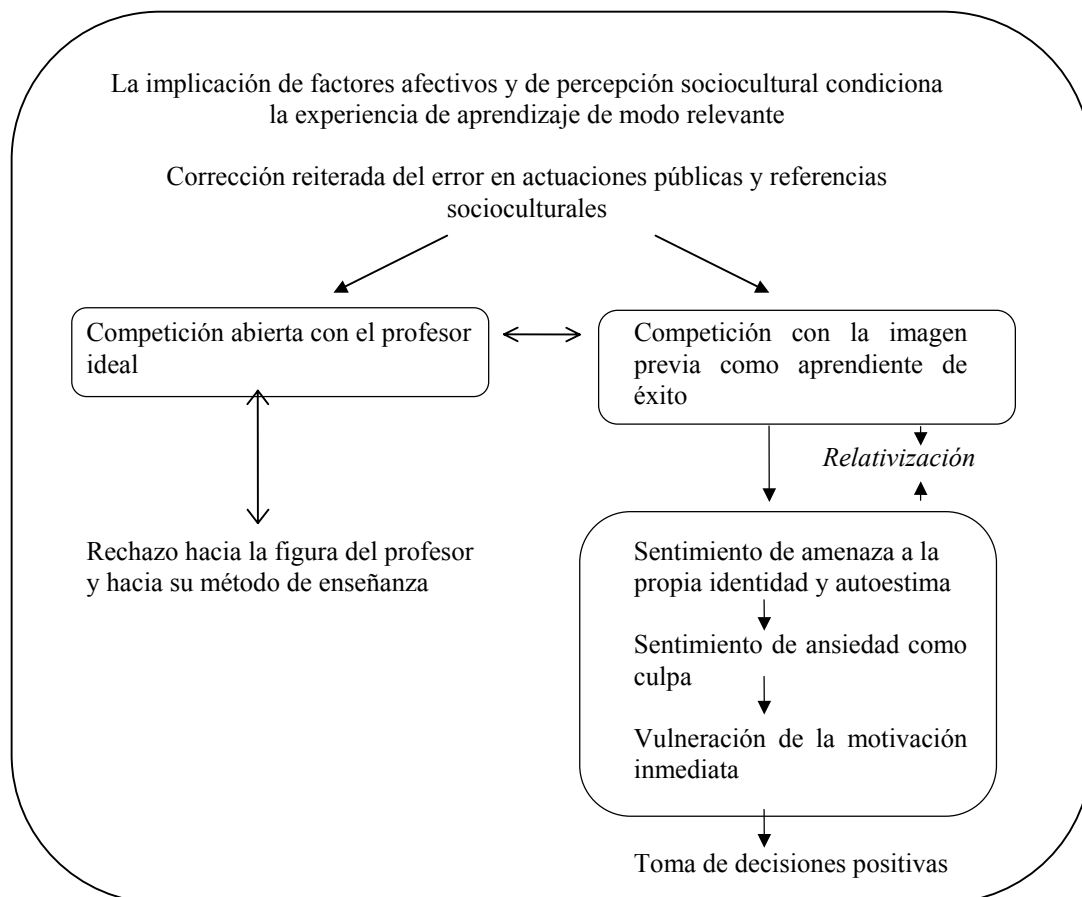
En cuanto a la *motivación*, son innumerables los estudios que han mostrado que es la clave para el aprendizaje humano. Se reconoce la motivación como una energía íntima, un impulso, emoción o deseo que mueve a una particular acción. Estudios como los de Gardner et al. (1976) han distinguido entre motivación instrumental: estudio de la lengua para lograr un objetivo, para mejorar el expediente académico, encontrar trabajo, etc.) y motivación integrada: implica el deseo de integrarse en la cultura de la lengua meta. En su investigación, realizada en Canadá, se puso de manifiesto que los alumnos que tienen una motivación integrada tienden a estar más activos en clase, son más voluntariosos, dan más respuestas correctas, etc. que los alumnos con una motivación instrumental. Sin embargo, esto no quiere decir que los alumnos con una motivación instrumental no sean receptivos al aprendizaje, de hecho así lo demuestran algunos hallazgos apuntados ya por Oller (1979).

Van Lier (1996:104-112), siguiendo a Crookes y Schmidt (1991), ha criticado las limitaciones de la anterior división por su estaticidad y estrechez y propone diferenciar entre motivación intrínseca (factores innatos) y extrínseca (factores ambientales), la motivación es vista como la interacción entre ambos grupos de factores. La primera surge de necesidades innatas como son la necesidad de competencia, la necesidad de relación y la necesidad de autonomía; la segunda, según sea más o menos autorregulada en la elección de actividades, esté más o menos internalizada, se divide en cuatro tipos: 1) Regulación externa: la menos autónoma o la más dependiente. 2) Regulación introyectada: no hay todavía una libre elección. 3) Regulación identificada: hay un sentido de elección o volición en torno a la actividad. 4) Regulación integrada: las actividades responden a una

autodeterminación plena. Van Lier acepta la utilidad de esta diferenciación, establecida por Deci y Ryan (1985), siempre que se considere la interacción entre los distintos estadios. Las acciones motivadas externamente sólo serán beneficiosas si se convierten en internamente motivadas.

Retomando ahora la síntesis de los principales factores afectivos implicados en el diario, podemos decir, de otro modo, que la corrección reiterada del error en actuaciones públicas, y más la corrección de la pronunciación, percibida por mí como incoherente en su tratamiento y carente de estímulo positivo, activó la competición abierta con uno de los profesores y al final del módulo con mi imagen previa como aprendiente de éxito, generando un sentimiento de ansiedad como culpa, como crítica de la imagen ideal hacia la imagen real. La ansiedad en su versión debilitante surgió, pues, de la comparación con una imagen previa ideal, no de la comparación con los compañeros. Esta imagen previa de éxito se había fraguado en el contexto formal de aprendientes hispanófonos y se vio relativizada por esta experiencia de aprendizaje que quebró mi motivación extrínseca, no así la intrínseca, y afectó a mi autoestima. El abandono del curso aparece ante mí como una decisión positiva en defensa de mi aprendizaje y de mi identidad.

Segundo análisis de las anotaciones



¿Qué han dicho otras voces de aprendientes en sus diarios en torno a la corrección del error o en torno a otros fenómenos que provocaran en ellos sentimientos similares? Veremos a continuación las evidencias que sobre factores afectivos brotan de otros estudios de diario y que son comparables con los hallazgos de este estudio.

5. Análisis comparativo

5.1. Comparación de los hallazgos con los de otros diarios

Escuchemos las voces de algunos aprendientes que expresan sus sentimientos en torno a la corrección del error o bien en torno a ésta u otra situación que provocaron la competitividad, afectaron a la autoestima, etc., en el ambiente de la clase formal en actuaciones públicas. No pretendo hacer una comparación de casos, pues para ello habría que ofrecer un panorama más amplio del perfil que reflejan en sus diarios los aprendientes a los que se aludirá, simplemente pretendo ilustrar cómo los factores afectivos que aparecen en este estudio de caso están presentes en otras experiencias, aunque esa presencia no implica que esos factores fueran de alta influencia en el aprendizaje de la lengua de los autores, sino que serán citados para ofrecer testimonios de que las tendencias principales de mi diario de aprendizaje hallan eco en otros aprendientes¹⁸.

En el estudio realizado por Schmidt y Frota (1986) a partir del diario de aprendizaje realizado por uno de los autores como aprendiente de portugués en Brasil, dedican un apartado al fenómeno de la corrección del error. A este respecto, si bien R (el aprendiente-investigador-autor del diario) considera que prefiere ser corregido a no serlo, hay varias entradas en el diario que muestran claramente su disconformidad y sensaciones negativas cuando los hablantes nativos lo hacen con exageración:

Entrada del diario, 7ª semana

"I'm glad I was wearing my sense of humor, because Y corrected me constantly. The ones I can remember now were *muitas problemas* (I know *problema* is masculine but made the error anyway), *nominal* to *substantivo*, *silência* to *silêncio* and *corpo diplomática* to *corpo diplomático*. I didn't want to

¹⁸ Sigo aquí el método de Campbell (1996: 114)

take that one lying down, and objected that it was just guess. I knew “foreign service” would not translate, but I figured CD would. Y said: guess better ... He works for the Tax Ministry, so maybe that explains his authoritarian personality.” (1986:292)

Aunque el autor no hace una interpretación de este extracto, por lo cual no me aventuraré a ir más allá de lo que él mismo afirma, es evidente la relación de esta experiencia con la que experimenté en las clases de François en las que sentí que no entraba en diálogo sobre “la lógica” de mis errores; del mismo modo, la actitud que yo percibí en François en su modo de pedirme “haz un esfuerzo por leer bien” y en su modo de corregir a otros compañeros provocó en mí reacciones similares hacia la persona del profesor, destacando en mi caso la percepción de su necesidad de autoafirmación.

Entrada del diario, 20ª semana

“X corrected me frequently throughout the exam. She corrected the stress on *ní veis* (not the first time I’ve made that mistake), and corrected *confusando* to *confuso* (I think), pointing out that it’s irregular. I don’t know if she was giving me the word for “confused” or “confusing”... X also corrected *prefero* to *prefiro*, but I think I didn’t make that mistake ... I think she just heard the error because she was expecting it. I didn’t appreciate the correction.” (ibid.:292).

Las últimas palabras de R, “creo que no cometí ese error... creo que oyó ese error porque lo estaba esperando”, me recuerdan, aunque las versiones son diferentes, las desconfianza que sentí cuando la profesora me advirtió de un posible error antes de haberlo cometido. El profesor aparece como una figura que tiene sus propias expectativas sobre la actuación del aprendiz: R considera que oyó lo que esperaba oír; en las últimas sesiones del curso la figura del profesor es sentida por mí como la de quien está al acecho de mis errores. Tampoco “me hace gracia”.

Entrada de diario, 20ª semana

“I’m feeling very discouraged by how little I’ve managed to learn. I had a great time last night until I said something about my trip today and I must have said *de máanha* again (stress error) ... Y corrected me sharply. I wish I could learn with only one correction too, but I would also appreciate a softer touch in correction. I was so angry I didn’t talk at all for a couple of hours.” (ibid.:292)

También “R” echa en falta el soporte afectivo en la corrección; de igual modo, en mis notas aparecen referencias al tono desabrido, poco suave, con que corrige el profesor.

En mi diario aparece el sentimiento de competitividad asociado con la percepción positiva o negativa de la corrección del error y en ambos casos tomando mi temperatura

emocional con relación al grupo. Bailey (1983) señalaba entre los rasgos que caracterizan la competitividad en la clase de lengua algunos que se reconocen en mis anotaciones.

El primero de los rasgos -comparación de uno mismo con los otros estudiantes- aparece abiertamente en mis notas. En un caso, desde la valoración que hago de las correcciones y alabanzas del profesor hacia otros estudiantes estoy proyectando mis sentimientos de posible frustración y abierta competitividad al compararme con el grupo. Me pareció un exceso la alabanza hacia una de las estudiantes -segunda semana 1, martes-. En otro caso, comparo mis habilidades en fluidez oral y me sitúo entre los dos mejores del grupo -primera semana 3, viernes-. Mi respuesta emocional en el primer caso se aproximaría más a la de celos, dada mi sensibilidad ante "el exceso" de la alabanza; en el segundo caso sería de júbilo. Bailey documenta las comparaciones que ella establece respecto a su fluidez en estos términos:

"I hope Marie will eventually like me and think that I am probably the second lowest in the class right now (next to the man who must pass the ETS test). The girl who has been in France seems to think that she's too good for the rest of us, but she didn't do all that well today..." (1983:75)

Bailey ha descrito su ansiedad durante la clase en abierta comparación con sus compañeros, situándose como la segunda peor en fluidez en un grupo de diez o doce estudiantes y consolándose con el pensamiento de que aunque su francés hablado era pobre, su conocimiento de gramática era probablemente mejor que el del resto de los estudiantes :

"I am absolutely worn out. I floundered through the class, making at least four stupid mistakes out loud. I felt so lost!... Today my palms were sweating and I was chewing my lip through the entire class. My emotional state wasn't helped by the blond girl who sat next to me. She had already taken French 3 and was just looking for a three-unit course for her. I offered to buy her grammar book and I'm relieved she agreed to sell it to me: that means she won't be back... I'm not having any trouble understanding Marie's grammar explanations. My grammar background is probably stronger than most of the students'. I'm just having trouble in recognizing and producing the spoken language. I want to work on French a lot over the weekend". (ibid.:75)

Mi sentimiento de ansiedad no se manifestó del mismo modo, empezó a evidenciarse con fuerza durante la cuarta semana y como ya he señalado lo hizo más por comparación con una imagen idealizada de mí misma y no tanto por comparación con los compañeros.

K. Bailey (1983) recoge también la experiencia de Brian Lynch (1979), señalando que aunque su experiencia revela a un aprendiente de lengua bastante seguro, sin mucha

proclividad a la competitividad, cuando se enfrenta a actuaciones orales en clase -casos potenciales de alta ansiedad y de miedo al fracaso público- emerge la comparación abierta con otros estudiantes. Véase este ejemplo:

“I was aware today of the difference in my speaking ability between being called on in class and speaking out loud while studying (or even reading or speaking to someone outside of class). In class, where you are performing and being judged by instructor and classmates, there is much more tenseness and I became very much afraid of making mistakes, and I am not as aware of how closely I am approximating correct Spanish pronunciation. Sometimes the horrible accents I hear others using in class... shock me. It almost seems like they don't even want to overcome the accent problem. Today made me aware that in the classroom drills I tend to focus off speaking with a correct accent because I am so preoccupied with the right form of the answer and that I may be sounding as poor as most of the class.” (Lynch 1979, citado por Bailey 1983:82).

De otro modo, mi insistencia en señalar la simplicidad de los contenidos, la falta de complejidad, la inutilidad de las revisiones gramaticales, el hecho de señalar que la profesora me advertía de que era muy fácil para mí, representaba también un modo de afirmación de mis habilidades con respecto al grupo, fue el fenómeno de la corrección de la pronunciación y la referencia a los hispanófonos lo que vulneró mi autoimagen, me hizo experimentar la fragilidad como aprendiente, el miedo al fracaso público.

M. Dejuán también documenta entre las entradas de los diarios de sus estudiantes la comparación abierta de un aprendiente con el resto de sus compañeros:

“Creo que mi nivel de inglés, respecto al curso en el que estoy, debe ser de notable. Respecto a mis compañeros yo me veo así. Creo que tengo una buena base de gramática de cursos anteriores.”(Dejuán 1996:581; 1-3, apéndice M)

Otros extractos de diario recogidos por Bailey corresponden a la experiencia de Rebeca Jones (1977), que narra en su diario el contraste entre el entorno positivo que vivió en el hogar de la familia indonesia que la acogió y el desacuerdo y frustración que sintió en la situación de clase formal. Vivió la confrontación de la competitividad frente a su propia imagen ideal, frente a los compañeros y frente al director del programa. Hay un fragmento en que hace referencia a una de las humillaciones públicas que sufrió:

“Dr. Fox stated in front of the entire group that he was pleased with Peter's memorization of the dialogue; Laura was OK; and he was not pleased with mine at all. In other words, he said, “A for Peter, B for Laura and C for Becky..”. That had the effect of turning me off entirely from the rest of the

lectures for the rest of the day. I am writing in my journal and not listening at all..." (Jones 1977, citado por Bailey 1983: 88).

Según la autora del diario, esta humillación pública provocó su abandono mental de la instrucción formal durante casi el resto del día . Al final del episodio escribió:

"I am building up a lot of resentment and negative feelings. If I learn Indonesian, it is spite of Dr. Fox and his program. The program has the tendency of stripping away all support and exposing all my inadequacies in Indonesian. It crushes my ego, especially when I wanted to be top in the class". (Jones 1977, citado por Bailey,1983: 88).

Jones acumula sensaciones negativas, siente, al igual que yo señalaba, la falta de estímulo positivo en la actitud del director del programa y, además, en el programa en su conjunto; su autoestima lo refleja en su maltratado ego. Esta no es la única referencia recogida por Bailey sobre las humillaciones que Rebeca Jones sufrió en este programa, hasta el punto de atribuir su aprendizaje a la convivencia con su familia indonesia y a la experiencia de inmersión. En mi caso, hubo también una experiencia negativa, aunque menos dolorosa, en que sentí la preponderancia de la corrección del error sobre cualquier otro estímulo positivo.

En cuanto al rasgo de abandono de la experiencia de aprendizaje, Bailey documenta su propio abandono de una de las clases cuando la competitividad le resultó insostenible (1983:75-6); Jones abandona la clase mentalmente y posteriormente volcará sus energías en actividades extraacadémicas para las que se sentía más dotada (Bailey 1983: 90). En mi caso, decidí abandonar definitivamente el curso en el momento en que empezaba a ser insostenible la falta de receptividad hacia uno de los profesores y a hacer mella ese ambiente en mi autoestima -extracto correspondiente al último día de clase-.

Hilleson (1996) relata la experiencia de uno de los estudiantes que participó en su estudio sobre la ansiedad, su baja autoestima parece inducida situacionalmente al comparar su actual experiencia de inmersión con su experiencia previa:

"Wayan (I): Before, in my previous school, my English was best: I got nine ... No I thought my English was okay. Because it was, compared to my friends (in Indonesia). But when I came here, I got a little bit sad. That's when the feeling of worrying came and I can't help." (1996: 256)

También yo rehago una nueva imagen de mí misma como estudiante de francés a raíz de mi experiencia de clase formal en Bruselas, recordando que la valoración positiva de mis actuaciones previas como hablante de francés lo eran en un contexto de hablantes hispanófonos.

¿Qué se ha expuesto en otro tipo de estudios respecto a la implicación de los factores afectivos en la corrección del error y en las actuaciones públicas del aprendiente de lenguas? Nuestro objetivo es ahora establecer posibles relaciones entre corrección del error en la producción oral y afectividad; esto no es ajeno al tratamiento “técnico” que se adopte en la corrección del error. Estimamos que el éxito requiere un equilibrio entre *feedback* cognitivo y soporte afectivo (Oller 1976). Para comprender mejor las implicaciones de ambos aspectos consideraremos a continuación algunos de los problemas fundamentales que plantea la corrección del error en la producción oral.

5.2. Corrección del error en actuaciones públicas y afectividad¹⁹

5.2.1. Aproximación al tratamiento del error en la producción oral

A finales de los 60 y primeros años 70 algunos profesores empezaron a darse cuenta de que los errores no eran precisamente aberraciones, admisiones de culpa o de inadecuaciones ni fracasos del sistema pedagógico, sino que podían evidenciar los esfuerzos creativos del aprendiente para construir una nueva estructura lingüística de modo similar a como los niños aprenden su primera lengua (van Lier 1988:181). Chaudron (1988) refiere cómo, anteriormente, el enfoque audiolingual había adoptado la perspectiva behaviorista que equiparaba el *feedback* con el refuerzo positivo o negativo de la respuesta del aprendiente. Se consideraba *feedback* positivo un elogio del tipo “muy bien” o la repetición de la respuesta correcta del estudiante. El *feedback* negativo se acompañaba de explicaciones de gramática y de la remodelación de la respuesta correcta, asumiendo, habitualmente, la capacidad de los aprendientes para reconocer la diferencia entre el modelo y sus errores. Esta perspectiva sobre el *feedback* ha sido desechada²⁰.

Desde una perspectiva cognitiva del aprendizaje -una alternativa a las teorías conductistas-, la función del *feedback* no sería sólo proporcionar refuerzo, sino proporcionar información que los aprendientes puedan utilizar activamente para modificar sus comportamientos. Algunos modelos de ASL incluyen el proceso de comprobación de hipótesis como parte integral del desarrollo de la interlengua de los estudiantes. Como

¹⁹ A partir de esta sección la autora abandona el uso del “yo” y retoma el “nosotros” de cortesía como había sido norma hasta llegar al análisis interpretativo de los acontecimientos narrados en primera persona y vinculados directamente a los diarios. Asimismo, a partir de ahora recurrirá al uso de la tercera persona de distanciamiento para referirse a sí misma como a la autora o por su apellido: Díaz.

²⁰ Para avalar esta afirmación cita Chaudron estudios como Lucas 1975, Chaudron 1977, Long 1977, Hendrikson 1978 y Courchéne 1980.

señaló Corder (1967)²¹, cometer errores es una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por los individuos que aprenden una lengua segunda. Los errores son importantes porque pueden dar al profesor información sobre cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que le queda por aprender. En segundo lugar, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, de qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno en su descubrimiento de dicha lengua y, por último, son indispensables para el propio alumno, puesto que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender; es un modo de que dispone para probar sus hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua que está aprendiendo.

Pero ¿qué es un error? Allwright y Bailey (1991: 85) han recogido una definición que señala que “un error es una forma no querida por el profesor”. Por arbitraria que pueda parecernos esta definición, en el espacio del aula suele ser el profesor quien decide qué es o no correcto y, en ocasiones, en relación a su propio idiolecto o propia subjetividad y en función de si la respuesta es la que se espera y no tanto en función de su incorrección en sí (basada en datos lingüísticos). Esta creencia quedaba reflejada en algunos fragmentos del diario de Díaz (segunda semana 1). Chaudron (1986, citado por Allwright y Bailey 1991: 86) ha definido los errores de dos modos: como formas lingüísticas o contenido que difieren de las normas o actuaciones del hablante nativo y como cualquier comportamiento señalado por el profesor como susceptible de ser mejorado. Por otro lado, en las anotaciones del diario recogíamos referencias frecuentes al término “corrección”, un término que es utilizado con muchos sentidos. Chaudron (1977) detalla que uno de los más extendidos es el de cualquier reacción del profesor en función de transformar, desaprobar o solicitar una mejora en las producciones del estudiante, ésta sería la acepción más inclusiva en cuanto a reacciones del profesor; otra acepción es aquella en la que el profesor logra extraer del estudiante o compañeros la respuesta correcta; la más excluyente y estrecha es la concepción que reduce la corrección al simple refuerzo positivo o negativo.

Dentro de esta última concepción quedarían enmarcadas las percepciones de Díaz en torno al tratamiento dado al error por François, sería también la más estrecha en cuanto a permitir un tratamiento afectivo adecuado (tercera semana 1). En sentido estricto, para Chaudron (1988: 149) la verdadera corrección sería la que logra la modificación de la regla de la interlengua del aprendiente de modo que se elimina el error en nuevas producciones, según esta acepción no deberíamos usar, pues, el término corrección si no hay “curación”. Van Lier (1988: 84) adopta el término “reparación” para referirse de modo genérico al

²¹ Citado por Muñoz Licerias (1992:38)

tratamiento de los desajustes que ocurren en el uso interactivo de la lengua. La corrección sería un tipo de reparación, la que pretende fundamentalmente la reposición -sustitución- de un error. El error, ya sea de hecho, ya sea de *razonamiento*²² (defectos de lógica, de argumentación, de valoraciones de causa-efecto), ya sea de *lengua*, indica una laguna en algún aspecto de la competencia, y la comisión e imputación del mismo son potencialmente una amenaza frontal.

Si la comisión de errores supone una amenaza para el aprendiente, el tratamiento que de los mismos haga el profesor implica para él una toma de decisiones difíciles si lo que pretende es ayudar al estudiante a que mejore sus producciones sin que la corrección le desanime. A la hora de tratar los errores en la producción oral Chaudron (1988) plantea como marco de referencia las siguientes preguntas: ¿Deben corregirse los errores del aprendiente? ¿Cuándo deben corregirse? ¿Qué errores deben ser corregidos? ¿Cómo deben ser corregidos los errores del aprendiente? ¿Quién debe corregir los errores?

Algunos estudios, citados por Chaudron (1988), han recogido las preferencias de los aprendientes en cuanto a la primera de las preguntas: Cathcart y Olsen (1976) compilaron 149 respuestas de estudiantes de ESL a un cuestionario. Mostraron una fuerte preferencia por la corrección de todos los errores. Sin embargo, cuando uno de los profesores intentó llevar a cabo tal tratamiento, su clase estuvo de acuerdo en que no era deseable porque hacía imposible la comunicación; Chenoweth et al. (1983) obtuvieron similares hallazgos cuando los aprendientes de ESL informaron de que querían más corrección de la que recibían de sus amigos hablantes nativos de inglés. Sin embargo, podían hasta reaccionar mal si sus profesores o amigos les corregían en exceso. Chaudron concluye que será importante contar con las preferencias de los estudiantes para crear una actitud positiva, pero la respuesta no dependerá enteramente de esas preferencias. Cada profesor deberá hacer sus propias indagaciones hasta encontrar el tan deseado equilibrio.

En cuanto a la segunda de las preguntas, Long (1977: 290) indica que el profesor puede tratar los errores inmediatamente: el problema con el tratamiento inmediato es que a menudo implica interrumpir al aprendiente en mitad de la frase, práctica que puede disuadir e inhibir la voluntad del estudiante para hablar en clase. De otro modo, el profesor puede demorar el tratamiento un poco: por ejemplo, hasta que el aprendiente termine con el mensaje que está tratando de producir y siempre que se trate el error dentro de los límites de la sesión en que ha ocurrido. O bien, los profesores pueden postponer el tratamiento por un periodo de tiempo más largo: por ejemplo, los errores orales pueden formar el punto de inicio de una próxima sesión. En este tercer caso Long considera que el *feedback* se hace menos

²² La letra cursiva para los términos "razonamiento" y "lengua" es la utilizada por el propio autor.

efectivo a medida que crece el tiempo transcurrido entre la actuación y la información cognitiva. En el diario de Díaz hemos podido observar sus preferencias por una corrección supeditada a la comunicación.

En lo referente a qué aspecto tratar del error, Long (1977) señala que los profesores tienen al menos tres elecciones: 1) Informar al aprendiente de que se ha cometido un error. 2) Informarle de la localización del error. 3) Informarle de la identidad del error. En este sentido, puede ser más ayudador, técnicamente, el modelo de Chaudron (1977), pues recoge una amplia gama de reacciones, verbales y no verbales, de los profesores a los errores orales de los estudiantes. Su modelo documenta hasta treinta tipos de estadios que un profesor puede adoptar siguiendo un error oral. Estadios que incluyen la repetición, el aviso inmediato, el indicio, la explicación, etc.

Chaudron señala las formas que suelen ser más o menos facilitadoras para conseguir el éxito en la corrección; por ejemplo, aporta datos de cómo la fórmula de pedir al estudiante la repetición con cambio, sin más, tras la remodelación de la respuesta correcta por parte del profesor, no es efectiva para localizar el error ni asegura su asimilación por parte del aprendiente, mientras que encuentra una relación positiva de éxito en las repeticiones con reducción, focalizando una parte de la producción del aprendiente. Concluye que se podría sensibilizar a los estudiantes a los tipos de reacciones correctivas del profesor, a la función que desempeñan y a lo que a cambio se espera de ellos. Este enfoque podría incrementar las tres funciones del *feedback* (como incentivo, como refuerzo y como información).

De cualquier modo, la respuesta positiva del aprendiente a las reacciones del profesor en el tratamiento del error oral no está garantizada por una u otra alternativa en la gestión del tratamiento y dependerá de múltiples factores inherentes al aprendiente como son su disponibilidad cognitiva y su sensibilidad afectiva para acoger la corrección. Por eso nos parece acertada la apreciación de R. Allwright (1975) al considerar que en cierto sentido los profesores deben ser inconsistentes en el tratamiento del error en tanto en cuanto deben ajustarlo a las necesidades del momento y esto en función de adaptarse a las diferencias individuales de los aprendientes. Es decir, los profesores asumirán el riesgo de aparecer como inconsistentes en su aplicación de los criterios de aceptabilidad con el propósito de ser consistentes con todos los aprendientes. Mantener este equilibrio y no crear confusión en las mentes de los estudiantes es todo un reto. El profesor deberá contar con que en una misma clase puede haber estudiantes de muy diversos estilos y como ha hecho notar Fanselow (1977) lo ideal será que ofrezca la mayor variedad posible de tratamientos, no sólo porque

no hay un modelo único que siempre funcione, sino porque cada alumno en su especificidad necesita ser tratado de modo distinto.

Respecto a quién debe corregir, puede hacerlo el profesor, lo más común, el propio aprendiente o los compañeros. Según Chaudron (1988), dependiendo de la importancia y del éxito que se quiera lograr en la corrección del error, es incumbencia del profesor ser tan consistente y concienzudo como sea posible para lograr evidencia de la comprensión del problema del error por parte del alumno. Pero desde otro punto de vista puede ser más apropiado favorecer la autocorrección del aprendiente, dando siempre esta oportunidad al introducir el tiempo de espera adecuado por parte del profesor, puesto que sólo el aprendiente puede acometer los cambios en sus sistemas de interlengua. Este sería el objetivo de la instrucción a largo plazo. En cuanto a la corrección de los compañeros, el estímulo de las tareas en grupo puede servir de soporte que favorezca la mutua corrección, ya que parece ser bien acogida por los estudiantes. De cualquier modo, estamos de acuerdo con Allwright y Bailey (1991) en que será fundamental establecer un clima afectivo positivo, pues una corrección pesada y sistemática del error puede ser perjudicial y poner al estudiante a la defensiva del tratamiento tanto si éste es llevado a cabo por el profesor como si lo es por los otros compañeros.

Después de lo hasta aquí dicho podemos cuestionarnos con Schmidt y Frota (1986) si la corrección verdaderamente ayuda a incentivar los logros en la adquisición y aprendizaje de la lengua. En este punto conviene considerar el principio que ellos llamaron “fijar la atención en el desajuste”. Según este principio concluyeron que en orden a cambiar una forma incorrecta, Schmidt necesitaba, antes de poder alterar su producción, tener conocimiento consciente de la diferencia entre lo que él estaba diciendo y lo que los otros decían. Teniendo en cuenta el concepto de Krashen de “input + 1”, plantearon la hipótesis de que el *feedback* correctivo “yuxtapone las forma ‘i’ ” con la forma lingüística meta “i + 1” y pone a los aprendientes frente a una situación ideal para fijarse en el desajuste existente (1986:313). Pero el hecho de fijarse en los desajustes no significaba que los errores de Schmidt desaparecieran automáticamente. Así que estos autores consideran que este conocimiento consciente es un primer estadio necesario pero no una condición suficiente para mejorar. Además, habrá que contar, como ya hemos advertido, con la disponibilidad del aprendiente para procesar la información contenida en el *input* según el estadio de desarrollo de su interlengua. No obstante, y en palabras de Vigil y Oller (1976), la falta de información cognitiva acerca de la producción oral del alumno conduciría a la fosilización de los errores.

Tras esta aproximación a algunos estudios en torno a la problemática que plantea el tratamiento del error en la producción oral, a sus implicaciones tanto para el profesor como

para el aprendiente, pasamos a establecer conexiones de apoyo entre nuestros hallazgos y lo que otros expertos han aportado en sus investigaciones, de modo que arrojemos alguna luz sobre nuestro análisis.

5.2.2. *Nuestros hallazgos a la luz de algunos estudios*

Cuando Chaudron (1988) trata de la efectividad del *feedback* correctivo, recoge las aportaciones de algunos estudios que ponen de manifiesto la necesidad del apoyo afectivo en la corrección: MacFarlane (1975) enfatizó la importancia del aspecto motivacional del *feedback* en la clase, la necesidad de liberar a los estudiantes de la ansiedad de representar las correcciones como “fracasos” y Krashen (1982, 1983) ha argumentado repetidamente que los aprendientes tienen que estar afectivamente positivos y receptivos en función de que se produzcan los procesos “naturales” de adquisición.

Por su parte, Vigil y Oller (1976) estiman que el efecto del *feedback* no consiste sólo en la información positiva o negativa acerca de las formas de la lengua meta, sino en un continuo de soporte afectivo positivo, neutro o negativo presente en la conversación y que puede interaccionar con los factores de información cognitiva e influir en los esfuerzos del aprendiente para lograr la revisión de su producción. Vigil y Oller destacan que el resultado lógico de un *feedback* negativo continuo es el aborto de nuevos intentos por comunicarse, mientras que el equilibrio entre *feedback* afectivo positivo y *feedback* cognitivo negativo produce una inestabilidad deseable que lleva al estudiante a hacer modificaciones apropiadas. Concluyen que en la medida en que los mensajes afectivos transmitidos al aprendiente sean predominantemente positivos, los ejemplos frecuentes de *feedback* cognitivo negativo no causarán ningún daño. En esta misma línea, Bailey (1983) ha expresado que un enfoque afectivo negativo puede llevar a la inhibición. Esto significa una pérdida de oportunidades de comunicación en la lengua meta y el refuerzo en los estudiantes de su propia percepción de incompetencia²³. En este sentido, la figura del profesor tiene una función esencial para generar un clima positivo.

1) El papel del profesor en los procesos afectivos en torno a la corrección

²³ Así lo asume también Hilleson (1996:269).

J. Díaz experimentó en su experiencia del curso de francés una fuerte implicación entre la corrección del error y la receptividad al profesor como persona y a su estilo pedagógico; su modo de corregir provoca en ella sentimientos de competitividad y de amenaza a su autoestima. Hay otras investigaciones que ponen de relieve la importancia de la mentalidad, actitudes y formación del profesor como factor fundamental para crear un clima afectivo donde la corrección del error no sea perjudicial.

Adelaide Heyde (1977, 1983) estudió los efectos de los tres niveles de autoestima (global, de situación y de tarea) en la realización de una tarea de producción oral entre estudiantes de francés como lengua extranjera en un colegio americano. Encontró que los tres niveles de autoestima estaban positivamente correlacionados con las medidas de la producción oral en francés, pero la correlación más alta se daba entre las medidas de la producción oral y la autoestima de tarea. Lo que no se puede concluir es si la alta autoestima es causa o producto del éxito²⁴. Por lógica sabemos que son factores que interaccionan, que si un estudiante de lenguas hace bien una tarea, su autoestima se reforzará, y al revés. Lo que no logra el estudio de Heyde es establecer patrones de comportamiento que refuercen o debiliten la autoestima: no puede concluirse si los profesores mejoraron la autoestima global de los estudiantes o si simplemente mejoraron sus habilidades y dejaron la autoestima a su propio cuidado.

Sin embargo, aunque los resultados no son conclusivos, sus hallazgos son de gran interés en lo que se refiere al efecto positivo e influyente que puede tener el profesor en las realizaciones lingüísticas y en la disposición emotiva del estudiante. Heyde encontró que ciertas secciones de un curso de principiantes de francés tenían mejores producciones orales y mejores escalas de autoestima que otras pasadas tan sólo ocho semanas de instrucción. Un análisis del discurso de las producciones de los aprendientes mostró ciertos patrones de interacción profesor-estudiante como posibles explicaciones de por qué estos grupos experimentaron fuertes cambios en su autoestima. En uno de los grupos en los que la autoestima bajó el profesor interrumpía y corregía a los estudiantes constantemente. En los dos grupos que bajaron sus escalas de autoestima había una ausencia de soporte por parte del profesor y los profesores parecían mantener distancias durante la producción oral. Esta ausencia de aprobación y soporte pudo influir en la puntuación más baja que los estudiantes se dieron a sí mismos en la escala.

Otro patrón encontrado fue el modo en que el profesor repetía la pregunta cuando el estudiante parecía no haberla entendido: la repetía en su formulación original en lugar de parafrasearla, lo cual representa una forma de crítica en cuanto que supone un reto para la

²⁴ Chaudron (1984) ha señalado que hay problemas con el uso de estadísticas en el trabajo de Heyde (1983).

competencia de una persona, mientras que si se parafrasea el requerimiento contenido en una pregunta, la amenaza disminuye, como hicieron ver Labov y Fanshel (1977, citados por Heyde 1983:184). Recordemos que algunas de estas conductas del profesor son referidas por Díaz en su diario y percibidas por ella negativamente: en sus anotaciones describe su malestar al ser interrumpida por el profesor para ser corregida (tercera semana 1) y deja constancia de la humillación percibida cuando el profesor repite a un compañero, con las mismas palabras pero más fuerte (tercera semana 2), un requerimiento que éste no ha entendido.

El profesor parece tener una importante influencia en la estima de los estudiantes en cuanto a la tarea, en cuanto a la situación y en cuanto a su actuación oral. En este mismo sentido, Hilleson (1996: 272-274) declara que los estudiantes que participaron en el estudio que realizó sobre la ansiedad apuntaron que las actividades orales provocaban mayor estrés que las actividades de baja exposición, y que la actitud del profesor hacia los errores y las características personales del instructor (humor, paciencia, grado de *feedback* positivo, etc.) fueron importantes para los alumnos. Si el profesor es capaz de ayudar a los estudiantes a verse a sí mismos más positivamente, éstos tendrán más éxito en su aprendizaje, pues como ha puesto de relieve Young (1990, *ibid.*:272) la autoestima es una importante variable relacionada con el miedo a hablar ante otros y con la ansiedad por cometer errores.

La autora también vivió en el espacio del aula la implicación de factores afectivos de percepción sociocultural negativa que afectaron a su autoestima. La alusión por parte de los profesores a errores y comportamientos genéricos propios de hispanófonos hicieron que sintiera amenazada su identidad personal en cuanto que se despersonalizaba su especificidad adscribiéndola a una categoría negativamente preconcebida²⁵. Cuando Sabrina Peck (1996: 245) documenta el desarrollo de la sensibilidad cultural a través de los diarios de los estudiantes, destaca, por el contrario, como uno de los principios para que el profesor transmita la sensibilización en el respeto a todas las culturas, que éste estimule el autoconcepto positivo y la subjetividad de sus estudiantes.

Además, la corrección del error es un espacio de poder que el profesor puede utilizar inadecuadamente y ser así percibido por los estudiantes. Allwright y Bailey (1991:109) presentan un extracto de transcripción tomada de una clase de vocabulario de adultos jóvenes de un nivel intermedio de inglés como lengua extranjera. Es un ejemplo de cómo el profesor utiliza la corrección del error en la actuación oral (procedimiento lingüístico) para restablecer el control de la clase, para mantener la disciplina (objetivo social). En el diario de

²⁵ Brodkey y Shore (1976) y Gardner y Lambert (1972) que incluyeron medidas de autoestima en sus estudios, hallaron que ésta es una variable importante en la adquisición de las segundas lenguas y particularmente lo es en relación a los factores culturales (citados por Brown 1987: 102).

Schmidt y Frota (1986) y en el diario de Díaz la corrección del error es percibida como muestra del carácter autoritario del profesor en el primer caso y de su afán de autoafirmación en el segundo. En ambos casos se hace referencia también a modos más adecuados de ejercer la corrección: Schmidt la hubiera agradecido más amable, Díaz hace alusión a no poner en evidencia al errado.

Desde otra perspectiva Nystrom (1983) también ha señalado la importancia del estilo del profesor como una variable a tener en cuenta en el tratamiento del error. Uno de los profesores participantes en el estudio trató el 87 % de todos los errores, dos corrigieron el 24% de todos los errores y otro no corrigió errores en absoluto. Los enfoques teóricos actuales en adquisición de segundas lenguas asumen que los aprendientes necesitan tomar riesgos en sus producciones en función de probar y modificar sus hipótesis lingüísticas. En este estudio tres de los profesores estimulaban la conversación entre sus estudiantes, pero sólo uno aceptaba efectivamente todos sus errores. El área del tratamiento del error se presta muy bien a ser explorada por los mismos profesores, de modo que podamos valorar la coherencia entre nuestras conductas y el modelo al que presumiblemente deseamos aproximarnos; por ejemplo, si se aboga por una enseñanza comunicativa de la lengua, el interés debería centrarse más en los problemas de comunicación que en los de propiedad lingüística; cuando el profesor que pretende seguir este enfoque trata los errores, ¿adopta este principio?

Dada la visión que los profesores de lengua podemos tener de lo importante que es corregir los errores, cometer un error, o equivocarse, puede convertirse para el alumno “en una invitación abierta a una forma más o menos blanda de humillación pública” (Allwright y Bailey 1991:175). Es tan fácil equivocarse cuando se aprende una lengua que nuestras clases pueden ser un espacio idóneo para generar sensaciones negativas.

Las relaciones a las que hemos hecho referencia hasta aquí nos han llevado a centrarnos en el papel que representa el estilo del profesor en el desarrollo de los procesos afectivos en torno a la corrección del error; ahora veremos las conexiones que se establecen en los procesos de corrección de la pronunciación en referencia a las necesidades del alumno, a su propia identidad y motivación.

2) Pronunciación, identidad y motivación

Hemos visto cómo la experiencia de J. Díaz en el curso de francés fue la de ser interrumpida en su producción oral para que corrigiese su pronunciación. Esta corrección no se hizo en el marco de actividades que tuviesen por objetivo el trabajo de la fonética ni implícita ni explícitamente. Percibe como incoherente el hecho de ser corregida en su pronunciación cuando esto no tenía un tratamiento específico en el curso. En dos de las sesiones en que se aborda el tema de la fonética se hace desde una perspectiva exclusivamente teórica, que es juzgada por ella como inútil, y en la primera de estas dos sesiones expresa en sus notas la discrepancia entre sus necesidades y el tratamiento dado por el profesor a la pronunciación.

En contraposición a lo que representó para la autora este modelo, hay expertos que proponen modos de trabajar la pronunciación teniendo en cuenta el papel del estudiante. A juicio de William Crawford (1987), el punto de partida para el trabajo de la pronunciación será conocer las necesidades de los estudiantes, y sus objetivos generales la inteligibilidad y el conocimiento del habla estándar por parte del aprendiente. Ateniéndose al modelo de Bialystok, Crawford considera que la monitorización debe ocupar también un papel en el área de la pronunciación. Para establecer las prioridades de la clase de pronunciación habrá que prestar atención al papel del aprendiente en los procesos de aprendizaje, ya que el excesivo protagonismo del profesor en esta tarea ensombrece el trabajo interno, y más importante, del alumno. La teoría de la personalidad y las dinámicas de trabajo de los sonidos en grupo pueden ser más importantes que los análisis lingüísticos y que el esquema de vocales en la enseñanza de la pronunciación. Si responde al deseo de los estudiantes, el trabajo explícito de la pronunciación no tiene por qué ser perjudicial.

En las notas de J. Díaz queda patente que la corrección del profesor ayuda a la aprendiente a fijarse en el desajuste entre sus producciones y las del modelo al que debe presumiblemente ajustarse. Pero hay también una diferencia de reacción emocional según estas correcciones afecten al plano morfosintáctico o al plano fonético: son las correcciones del segundo plano las que percibe como más desafortunadas. Ramírez y Stromquist (1979) investigaron la relación entre la selección de comportamientos de los enseñantes y los logros de los alumnos. Encontraron que mientras la corrección abierta de los errores gramaticales estaba en correlación con los logros de los alumnos, la corrección de los errores de pronunciación era contraproducente para los logros del aprendiente. La mayoría de las correcciones de los errores de pronunciación consisten en hacer al alumno repetir una y otra vez la palabra o frase y esto no garantiza necesariamente una mayor habilidad comunicativa, más bien, al contrario, puede paralizarla.

El hecho de ser interrumpida en producciones orales que tenían por objeto la comunicación para corregir su pronunciación, fue el fenómeno a través del cual Díaz sintió más amenazada su imagen, a través del cual sintió la crítica y la autocrítica, la ansiedad como culpa y la desmotivación final para abandonar el curso como defensa de su identidad personal y como aprendiente de francés. Esta experiencia también halla apoyo en algunos estudios. Según los principios del enfoque comunicativo, la corrección de la pronunciación en el marco de actividades que tienen por objeto la comunicación supone para el alumno una crítica, cuando lo que éste necesita es ayuda. Esta "crítica" podría conducir a una autoestima debilitante y a la inhibición e ir, por tanto, en detrimento de la pronunciación del alumno. Guiora et al. (1972, citados por Brown 1987: 101) hicieron un experimento utilizando pequeñas cantidades de alcohol para reducir estados temporales de inhibición en un grupo experimental de sujetos. La realización del test de pronunciación fue significativamente mejor que la del grupo controlado. Concluyó que existe una relación directa entre la inhibición -un componente del ego de la lengua- y la habilidad para la pronunciación en la segunda lengua.

Teniendo en cuenta esta correlación o, cuando menos, esta certera intuición de Guiora et al.²⁶, podemos aventurar que no propiciar espacios en los que sea posible comunicarse desinhibidamente, sin necesidad de hacerlo con absoluta corrección, puede bloquear toda comunicación, porque cometer errores, y más de pronunciación, puede ser vivido como una amenaza a la propia identidad. Crear espacios de comunicación implicará crear espacios de tolerancia al error tanto en la mente y actitudes del profesor como en la del alumno y en las de sus compañeros, ya que la amenaza que representa el error tiene carácter interno y externo:

"Internamente, la crítica y la actuación de uno mismo pueden estar en conflicto: el aprendiente realiza algo 'erróneamente' y se hace crítico con su propio error. Externamente, el aprendiente percibe a los otros ejerciendo su crítica, incluso juzgando su persona, cuando se equivoca en una segunda lengua." (Brown 1987:104)

Algunos expertos han expresado al respecto ideas que podrían parecernos extremas pero que no están exentas de razón: Porter y Garvin (1989, citados por Dalton y Seidlhofer 1994) dicen que los profesores expresan regularmente las siguientes actitudes hacia la enseñanza de la pronunciación:

²⁶ J. Oller (1979, 1981) tras su revisión de éste y otros estudios experimentales sobre las variables afectivas, ha cuestionado su validez. Considera que su línea de fuerza es la intuición de que los sentimientos de la gente están relacionados con el uso y aprendizaje de cualquier lengua. Entre sus líneas débiles señala su vulnerabilidad empírica; son, a su modo de ver, meros intentos de apoyar hipótesis de trabajo.

“Al requerir de alguien que produzca sonidos extraños, etc., estamos haciéndole ir contra concepciones profundamente esenciales de lo que es deseable, correcto, aceptable, digno, etc. La enseñanza de la pronunciación se hará, por tanto, penosa e incluso puede constituir una humillación.

... La pronunciación de una persona es expresión de la imagen que tiene de sí esa persona. Buscar cambiar la pronunciación de alguien -ya sea de su primera o segunda lengua- es estropear su autoimagen y, por tanto, no es ético ni moralmente correcto.” (Porter y Garvin 1989:8, citado por Dalton y Seidlhofer 1994: 7).

Porter y Garvin concluyen desde sus hallazgos, basados en cuestionarios, que habrá que averiguar qué es lo que quieren los aprendientes. Puede que esto no siempre sea posible o deseable, pero lo que sí es fundamental es tener en cuenta las actitudes de los estudiantes.

En este sentido, Clement Laroy (1995) confiesa, desde su amplia experiencia como profesor, la insatisfacción a que le condujo ver entre sus alumnos los resultados de la enseñanza tradicional de la pronunciación: miedo al estudio del inglés e inhibición. Propone un enfoque que busca el equilibrio entre la aportación de información cognitiva y el nivel afectivo. Los rasgos que caracterizan su propuesta para la didáctica de la pronunciación se fundamentan en un enfoque oblicuo, basado en la percepción, dejando la objetivación y explicaciones sólo para el caso en que lo requieran las necesidades de los estudiantes; un enfoque pragmático, en el que no se persigue la descripción de la pronunciación, sino hacer algo que nos sirva para lograr otra cosa; y un enfoque holista, en el que se tiene en cuenta la personalidad del aprendiente, el incrementar la seguridad en sí mismo, el utilizar todos sus sentidos.²⁷

Se ha discutido sobre si la edad es una variable que determina la adquisición de las segundas lenguas, parece admitirse que sí en lo referente a la pronunciación; sin embargo, Schumann (1975) estima que aunque los adolescentes y adultos son menos permeables que los niños al aprendizaje de la pronunciación, bajo ciertas condiciones favorables los adultos también pueden superar las barreras afectivas, sociales y culturales: contar con una familia anfitriona, con un instructor comprensivo, que acepte las inadecuaciones, inseguridades y ansiedades de los aprendientes, ayudará a superar el choque con la lengua y con la cultura.

²⁷ Un estudiante que siguió las clases de español para extranjeros en la Universidad de Deusto respondió en un cuestionario evaluativo a la pregunta de qué había sido lo más importante que había dicho el profesor: “... cuando llegué dije a X que tenía un problema para hacer la “r”. Me dijo que dejando entrar la música de la “r”, llegaría a hacerla. No lo creía pero me parece que he progresado mucho.” ¿Tiene música la “r”? Para este estudiante, sí. La obra de Leroy (1985) ofrece una amplia batería de actividades que pueden ser fácilmente adaptadas por el profesor. Marianne Celce-Murcia (1987) ha hecho una propuesta didáctica para enseñar la pronunciación comunicativamente. Aconseja seguir estos criterios: 1) Identificar los problemas de los estudiantes. 2) Encontrar contextos léxicos/gramaticales que contengan un número de ocurrencias del sonido problemático. 3) Desarrollar tareas comunicativas que incorporen esas palabras. 4) Elaborar, al menos, tres o cuatro ejercicios de modo que se puedan reciclar prácticas con esos sonidos en nuevos contextos. Otras propuestas son las de Christiane Dalton y Barbara Seidlhofer (1994) que ayudan al profesor a reflexionar sobre la enseñanza de la pronunciación, además de proporcionar actividades para el aula.

Esto unido al desarrollo de una motivación integrada puede favorecer la permeabilidad del ego, de modo que el aprendiente sea capaz de incorporar una nueva identidad.

En el presente estudio, J.Díaz experimenta la frustración de no disponer en el espacio del aula de los medios adecuados para mejorar su pronunciación, esto provoca la comparación-competición con su autoimagen y el resultado es debilitante. Hilleson (1996:270-71) considera que las comparaciones que los estudiantes de su estudio hacen de sus propias actuaciones en cuanto a acento, frustración en los debates, expresión escrita, etc., con las de los otros estudiantes generan en ellos una pérdida de autoestima; por otro lado, la frustración de no tener las habilidades necesarias para funcionar de acuerdo con la propia autoimagen puede ser debilitante. Este debilitamiento del estímulo puede desencadenar, de un modo u otro, el abandono de la experiencia de aprendizaje, en el mejor de los casos el abandono de la instrucción formal. Schmidt (1986) abandonó la instrucción formal para seguir su propio camino de aprendizaje del portugués a través de la interacción oral con los hablantes de la lengua, Jones (1980) buscó en otras actividades de tipo extraacadémico una compensación a su desmotivación hacia las clases formales del Dr. Fox y sintió compensado su aprendizaje en la relación con su familia indonesia, Díaz abandonó el curso para buscar un modo de aprender más adecuado a sus necesidades; cada aprendiente puede alimentar su motivación para continuar aprendiendo la lengua desde factores más o menos intrínsecos o extrínsecos a uno mismo (según la caracterización que van Lier hacía de la motivación). Desde la experiencia de este estudio de diario, máxime cuando la experiencia de aprendizaje no es muy positiva, es fundamental la motivación intrínseca y que la motivación extrínseca responda a una regulación integrada, de modo que la posible vulneración de los factores afectivos del aprendiente, la inhibición, le conduzca a tomar decisiones positivas.

Partiendo de estos hallazgos y teniendo en cuenta el doble propósito de esta investigación, atender a la formación del profesor, convirtiendo su aprendizaje en objeto de investigación, haremos, seguidamente, algunas consideraciones que pueden derivarse de lo dicho en el análisis interpretativo.

IV. DISCUSIÓN

De nuestro análisis se desprende la necesidad de tener en cuenta los factores personales del aprendiente de lenguas, los factores poco accesibles a la observación externa y, en concreto, los factores afectivos, y éstos en su vinculación a las producciones orales del estudiante, y más aún en su vinculación a la corrección del error.

Si el profesor desconoce las preferencias del aprendiente, su sensibilidad y las técnicas adecuadas, podría convertir la corrección del error en la producción oral, aun involuntariamente, en una humillación pública. La corrección puede convertirse en un espacio en el que el aprendiente perciba actitudes de autoritarismo, autoafirmación o exceso de centralidad de la figura del profesor en detrimento de su propia participación, hasta el punto de llegar a generar sentimientos de rechazo hacia dicha figura. Como aparece en éste y otros estudios de diario, el alumno agradece un toque amable en la corrección. No obstante, aun cuando sea el profesor el referente central en la tarea de corrección en la producción oral, la información cognitiva negativa no será perjudicial ni tiene por qué conducir a la competitividad y ansiedad debilitantes, si se da en un clima afectivo positivo y siguiendo unos procedimientos que no relacionen directamente a un estudiante individual con un error concreto. Por eso mismo, consideramos que las correcciones deben hacerse de

modo que el alumno las perciba en un marco amplio de aprendizaje de la lengua, de manera que viva un equilibrio entre estímulo positivo y corrección.

Por otro lado, parece conveniente evitar la referencia a errores “genéricos”, adscritos a los hablantes de determinada lengua materna, más aún hacerlo *a priori*, antes de que el alumno haya cometido el error, aun cuando pretendiéramos hacerlo como “advertencia pedagógica”; pues el estudiante puede sentir amenazada su identidad personal y, además, sentir la desconfianza del profesor. Será más adecuado que el profesor se adapte a la situación concreta de comisión de un error y cuente, en todo caso, con las referencias que le vaya dando el propio alumno. En este sentido, es también importante entrar en la lógica de los errores de nuestros alumnos, en sus hipótesis. Mantener un mero refuerzo positivo o negativo puede ser perjudicial afectivamente y poco efectivo didácticamente. La falta de diálogo al respecto puede hacer sentir al estudiante que sus errores no son aceptados e, incluso, que él mismo no es aceptado por el profesor. Si la actitud del estudiante así lo requiere, el error puede ser un espacio de diálogo abierto que le proporcione la información necesaria en lugar de la constatación de un fracaso.²⁸

Además, la formación del profesor deberá atender a la sensibilización positiva hacia todas las culturas. No es muy afortunado hacer referencia a comportamientos de los aprendientes adscribiéndolos a su nacionalidad o a su lengua materna; mucho menos afortunado aún es hacer, como profesores, estereotipos de los hablantes según sus nacionalidades; las generalizaciones impresionistas pueden hacer que el alumno se sienta negativa e injustamente categorizado, experimentando el rechazo hacia su cultura y, por ende, hacia su propia identidad. Aunque esto nos parezca irreal, como hemos visto, ocurre. El aprendiente de lenguas extranjeras es especialmente sensible a la incompetencia de su ego al actuar en la nueva lengua, el profesor deberá intentar, más bien, activar su subjetividad y su autoconcepto positivo. Por ello estimamos de suma importancia la concienciación del profesor para una enseñanza en la diversidad, esto implicará centrar la enseñanza en el alumno, reconocer y acoger las diferencias, la complejidad del aula.

En cuanto a la corrección fonética, como en otros puntos, es importante llevarla a cabo sólo si cuenta con un espacio concertado en el programa. Si no es así, el alumno percibirá la incoherencia de que se le exija rendimiento en un punto que no recibe tratamiento específico

²⁸ En el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994:72,96) incluye entre las estrategias que propician el desarrollo del aprendizaje la actitud positiva ante la presencia del error y el estímulo de la confianza en las propias capacidades; y destaca, entre las estrategias que favorecen el desarrollo de la expresión oral, la actitud positiva ante el error.

en el curso. Como se ha indicado en el estudio, si se corrige al alumno su pronunciación en medio de actividades que tienen por objeto la comunicación, con el método de “repite”, sin proporcionarle los medios para que reproduzca los sonidos que le son corregidos, podemos provocar en él sentimientos de frustración, de voluntarismo impuesto, de conciencia de ausencia de habilidades (téngase en cuenta, además, que el estudiante no tiene por qué tener sensibilidad lingüística para buscar por sí mismo medios de autocorrección), lo cual, como también han destacado otros expertos, puede conducirlo a la comparación con una imagen ideal a la que no se está respondiendo y, en consecuencia, quebrar su autoestima e imagen, provocando la inhibición y debilitando la motivación. El problema se agudizará por la estrecha relación existente entre pronunciación y conciencia de identidad. Es decir, en caso de que la pronunciación no cuente con un espacio idóneo en el programa, con un clima adecuado, con un método y unos objetivos, juzgamos más oportuno relativizar la corrección de la pronunciación, que puede suponer juicio y crítica, y priorizar la autoestima del estudiante.

Desde esta experiencia de aprendizaje nos parece más idónea la corrección *a posteriori*, cuando el alumno la sienta como necesaria para continuar o mejorar su comunicación. Habrá que tener en cuenta que se da un contraste entre la corrección explícita en la producción oral en el plano morfosintáctico y la corrección explícita en el plano fonético. En ambas situaciones la corrección puede ayudar al aprendiente a fijarse en el desajuste entre sus producciones y las del modelo, pero, como han puesto de manifiesto también otros estudios, en la primera es más ayudadora, en la segunda la reacción emocional es negativa, se recibe como una interrupción descortés, como una crítica, que si se repite puede conducir a la inhibición e ir en detrimento de la pronunciación que se pretende corregir.

Si el programa concede un espacio a la pronunciación, podremos optar por un trabajo objetivado de la misma o por un tratamiento oblicuo, de sensibilización. La monitorización explícita en la corrección de la pronunciación no será perjudicial si responde a las necesidades y preferencias expresas del estudiante; en cualquier caso, puede ser adecuado trabajarla en el marco de actividades comunicativas y sin correcciones públicas y unidireccionales profesor-alumno. Suponiendo que los estudiantes no estén preparados para la objetivación, el trabajo indirecto de la fonética propiciará más acertadamente el equilibrio deseado entre la aportación de información cognitiva y el apoyo afectivo, la salvaguarda de la dignidad del propio estudiante.

El campo del tratamiento del error en su estrecha relación con el campo afectivo ofrece al profesor un área interesante en la que observar e investigar si sus deseos y presupuestos teóricos, presumiblemente tendentes a favorecer espacios de comunicación y

aprendizaje también a través del tratamiento del error, coinciden con su comportamiento real en el aula. La información que recabe acerca de su actuación llevará al profesor a hacer su propio proceso de autoevaluación. A su vez, nuestros hallazgos son un apoyo para realzar como campo de interés el estudio, a partir de las aportaciones del alumno, de formas personalizadas en el tratamiento del error.

El desequilibrio entre el tratamiento de los factores cognitivos y los afectivos puede generar vivencias negativas en el aprendizaje de la lengua, desencadenando un proceso de desmotivación que derive en el resentimiento y el abandono de la instrucción formal. Los profesores deberemos buscar los medios para hacer del aula un espacio positivamente afectivo para todos. Al establecer las bases de un programa de lengua que pretenda respetar los procesos de aprendizaje, comunicación y adquisición de una lengua extranjera, deberemos tener en cuenta, por tanto, las diferencias individuales de los alumnos, atendiendo a la implicación de factores afectivos, de valores y creencias que condicionan su aprendizaje.²⁹ Amén de otros medios, el diario puede ser un instrumento que ayude al profesor y al alumno a hacer del aula un lugar receptivo.

Teniendo en cuenta estas consideraciones y el conjunto del análisis interpretativo del que derivan, pasamos a formular nuestras conclusiones.

²⁹ No son nuevas las voces que reclaman una presencia activa de lo afectivo si se quieren validar las teorías del aprendizaje humano. H. D. Brown (1987:99) señala, citando a Ernest Hilgard (1963:267), que "las teorías del aprendizaje puramente cognitivas serán rechazadas al menos que asignen un papel a la afectividad". Así lo recoge Álvaro García (1995: 47-55) al describir las contribuciones iniciales de los alumnos al *currículum* como base para el desarrollo del mismo; considera la aportación fundamental que para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje representa el conocimiento por parte del profesor no sólo de los factores cognitivos del estudiante, sino también de los afectivos, así como de sus creencias y expectativas respecto a la experiencia de aprendizaje. Investigaciones de observación en el aula como las realizadas por D. Block (1996) a partir de la observación de clases, de los diarios orales de alumnos y profesores y de las propias notas del investigador, aportan datos valiosos para conocer la complejidad del aula, las diferencias individuales de los aprendientes en sus percepciones sobre lo que ocurre en el escenario de la clase.

V. CONCLUSIONES

Podemos sintetizar en tres los aspectos centrales desarrollados en torno a esta investigación: por un lado, el diario como instrumento de observación introspectiva ha evidenciado los factores más relevantes en la experiencia de aprendizaje de la autora del diario, los factores afectivos; simultáneamente, ha promovido un proceso de investigación singular y, por último, el uso del instrumento y el proceso de su estudio han cumplido una función formativa para la autora en cuanto profesora.

Como profesora, el hecho de haber realizado un diario como aprendiente de lengua ha devuelto a su autora una imagen más nítida del dinamismo y complejidad de lo que ocurre en el aula del otro lado del profesor, aun cuando aparentemente parezca no ocurrir nada. Ha agudizado su sensibilidad en cuanto a la necesidad de conocer las expectativas de los alumnos, lo que piensan sobre lo que está ocurriendo en el aula, lo que sienten en torno a cuestiones tan variadas como materiales, tratamiento del error, método, estilo y actitudes del profesor, etc.

Como han señalado otros profesores e investigadores, este ejercicio ha ayudado a la profesora a pasar de la comprensión intelectual a la vivencia de ser aprendiente, a reconocer actitudes que nos cuesta confesarnos a nosotros mismos y, por tanto, a hacer más

consciente la necesidad de la autoevaluación como medio para conocer el proceso de su enseñanza, para reconducir actitudes o formas poco adecuadas.

Y, sobre todo, esta tarea le ha hecho más sensible a la vulnerabilidad afectiva del estudiante de lenguas extranjeras y, en consecuencia, a la necesidad de que el profesor tome conciencia de la importancia de su propio estilo, de su mentalidad y actitudes, como factor relevante en los procesos de aprendizaje; esta experiencia ha acentuado en la autora la percepción del poder del profesor al hacer uso de la función de corrección de errores y, por eso mismo, ha acentuado su receptividad hacia una formación que capacite al profesor para proporcionar al alumno junto a la información cognitiva necesaria, el soporte afectivo adecuado, que le sensibilice positivamente en el respeto a todas las culturas, de modo que fenómenos como el de la corrección no sean perjudiciales en su proceso, sino un espacio de aprendizaje y de comunicación.

En segundo lugar, el diario como instrumento de observación introspectiva ha revelado factores personales muy diversos implicados y condicionantes del proceso de aprendizaje que de otro modo pueden pasar desapercibidos. A partir de este estudio de diario podemos concluir que para la autora-investigadora hay tres grupos de factores que afectan positiva o negativamente a su aprendizaje: 1) La receptividad a los contenidos lingüísticos: por su simplicidad y fragmentación son percibidos como no ayudadores en el proceso; las sensaciones a las que hace referencia son de pérdida de tiempo y decepción. 2) La receptividad hacia los compañeros, hacia el profesor como persona, hacia el método en general; aparecen una serie de factores que de modo general facilitan su aprendizaje: actividades en las que hay interacción entre los compañeros y con el profesor, actividades de producción espontánea, juegos para practicar la gramática y el léxico, mayor personalización en el tratamiento de la tarea y un ambiente distendido; las sensaciones que en este caso se repiten son de aprender de modo agradable, de valoración de la profesora y de valoración estética de la clase. 3) La receptividad hacia el tratamiento dado por el profesor al error en la producción oral. En este fenómeno se hallan implicados factores afectivos y de percepción sociocultural que la autora vivió como imbricados y que progresivamente le hicieron sentir la falta de receptividad hacia el profesor, la desmotivación y la incoherencia, una vez acabado el módulo, de continuar en el centro. El fenómeno se dio sobre todo en torno a la corrección de la pronunciación, aunque no siempre. Las sensaciones experimentadas son de frustración, competitividad y rebeldía. Unas veces fue vivido personalmente y otras percibido como dirigido a los otros compañeros o proyectado en ellos.

A pesar de que la frecuencia de mención de estos factores es bastante aproximada a lo largo de las anotaciones, un análisis posterior de las entradas del diario, con más amplia

perspectiva, descubrió a la autora que los factores afectivos, sobre todo los estimulados en torno a la corrección del error, aparecen como más relevantes para su experiencia de aprendizaje en ese curso que los contenidos, los materiales o el método. Esta significatividad queda reseñada en la expresividad lingüística con que la aprendiente se refiere al fenómeno de la corrección, así como en la fuerza de los sentimientos que reconoció al abordar el análisis de las anotaciones. La corrección reiterada del error, sobre todo de pronunciación, en actuaciones públicas, exenta del soporte técnico y afectivo adecuado, activó la competición abierta con uno de los profesores y el rechazo hacia sus actitudes y, progresivamente, la competición con su autoimagen previa como aprendiente de éxito; la ansiedad, en su versión debilitante, se generó por la comparación con esta imagen ideal más que por la comparación con los compañeros de clase y se manifestó en un sentimiento de ansiedad como culpa, como crítica de la imagen ideal hacia la imagen real. Esto afectó a su autoimagen previa como aprendiente de éxito, que en un contexto hispanófono de clase formal había recibido la alabanza explícita de sus profesores como hablante de francés, y minó su motivación inmediata, extrínseca, para continuar esa experiencia de instrucción, a la vez que la impulsó a tomar decisiones en búsqueda de un modo alternativo de aprender la lengua, en defensa de su experiencia de aprendizaje y de su propia identidad.

Estos hallazgos no son extrapolables a otros aprendientes, pero sí son comparables con los que emergen de otros estudios de diario y encuentran apoyo en las aportaciones de otras investigaciones, además de ser sintomáticos de la relevancia de los factores afectivos en la clase de segundas lenguas.

Finalmente, el diario aparece como un instrumento capaz de promover un proceso de investigación singular que permite reconocer a través de las anotaciones la implicación de los factores afectivos que caracterizan la experiencia de aprendizaje del aprendiente de lenguas. Genera en el autor-investigador consciencia y visión crítica de su propio proceso de aprendizaje, estimulando la responsabilidad y participación activa en el mismo. Asimismo, ayuda a tomar decisiones positivas para la experiencia de aprendizaje de la lengua y facilita la comprensión en profundidad de los factores importantes para la persona implicada en el proceso de aprendizaje desde su punto de vista. Realza, pues, las diferencias individuales y enfatiza el papel central del aprendiente en el marco de la investigación, permitiendo contemplar como relevantes para él y en su contexto natural factores que podrían haber pasado desapercibidos al investigador externo o ser considerados como no dignos de estudio. El estudio del diario ayuda, por consiguiente, a una mejor comprensión del aprendizaje de segundas lenguas desde las relaciones establecidas entre los diferentes factores desde el punto de vista del estudiante. Y, por último, el estudio del diario promueve en el investigador-aprendiente un proceso de objetivación que nace de la propia subjetividad

inherente a la introspección y retrospección, pero que se afianza como objetividad en la medida en que nos distanciamos de lo subjetivo a través del tiempo. De este modo la memoria objetivada proporciona al investigador una visión que se nutre del hilo conductor que une los diferentes acontecimientos de aprendizaje, generando así lo que para él es una convicción, una cosmovisión fiel y veraz de los mismos.

En suma, este estudio de diario ha sido útil tanto para la experiencia del profesor como para la del investigador, nos ha permitido acceder a los factores de aprendizaje no observables externamente, comprender mejor lo que ocurre en el aula al aproximarnos a lo que ocurre “dentro” del aprendiente y nos abre, de este modo, perspectivas de investigación para ampliar nuestro conocimiento del aprendizaje y adquisición de las lenguas segundas o extranjeras, para introducir en nuestros programas las necesidades no sólo objetivas sino también subjetivas de los estudiantes.

BIBLIOGRAFIA

- ALLWRIGHT, D. (1988): *Observation in the language classroom*. London: Longman.
- ALLWRIGHT, D. y K. BAILEY (1991): *Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALLWRIGHT, R. L. (1972): "Prescription and description in the training of language teachers" en QVISTGAARD et al. (eds.) *Applied Linguistics: problems and solutions*. AILA Proceedings Copenhagen: Julius Gross Verlag, Heidelberg: Vol. III: 150-166.
- ALLWRIGHT, R.L. (1975): "Problems in the study of the language teachers treatment of learner error" en BURT, M.K. y H.C. Dulay (eds.), *On TESOL '75: new editions in second language learning, teaching and bilingual education*. Washington, D.C.: TESOL: 96-109.
- ALLWRIGHT, R.L. (1983): "Classroom-centered research on language teaching and learning: a brief historical overview", *TESOL Quarterly* 17: 191-204.
- BAILEY, K. (1980): "An introspective analysis of an individual's language learning experience" en KRASHEN, S. y R. Scarcella (eds.): 58-65.
- BAILEY, K. (1983): "Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies" en SELIGER, H.W. y M.H. Long (eds.): 67-103.
- BAILEY, K. (1990): "The use of diary studies in teacher education programs" en RICHARDS, J.C. y D. Nunan (eds.): 215-226.

- BAILEY, K.M. (1991): "Diary studies of classroom language learning. The doubting game and the believing game" en SADTONO, E. (ed.) *Language acquisition and the second/foreign language classroom*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, Anthology Series # 28: 60-102.
- BAILEY, K. y R. OCHSNER (1983): "A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science?" en BAILEY, K., M.H. Long y S. Peck (eds.): 188-198.
- BAILEY, K., M.H. LONG y S. PECK (eds.) (1983): *Studies in second language acquisition: Series on issues in second language research*. Rowley, Massachussets: Newbury House.
- BAILEY, K. y D. NUNAN (eds) (1996): *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARLETT, L. (1990): "Teacher development through reflective teaching" en RICHARDS, J.C. y D. Nunan (eds.): 202-214.
- BLOCK, D. (1996): "A window on the classroom: classromm events viewed from different angles" en BAILEY, K. y D. Nunan (eds.): 168-196.
- BREEN, M.P. (1985): "The social context for language learning - A neglected situation?" *Studies in Second Language Acquisition*, 7(2): 136-158.
- BROWN, C. (1985a): "Request for specific language input: Differences between older and younger adult language learners" en GASS, S. y C. Madden (eds.) *Input in second language acquisition: Series on issues in second language research*. Rowley, Massachussets: Newbury House: 272-284.
- BROWN, C. (1985b): "Two windows on the classroom world: diary studies and participant observation differences" en LARSON, P., E. Judd y D. Messerschmitt (eds.), *On TESOL '84: a brave new world for TESOL*. Washington, D.C.: TESOL: 121-134.
- BROWN, H.D. (1987): *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc. Segunda edición. Capítulo 6.
- BROWN, H.D., C.A. YORIO y R.H. CRYMES (eds.) (1977): *On TESOL '77: teaching and learning English as a second language: trends in research and practice*. Washington, D.C.: TESOL.
- BRUMFIT, C.y R. MITCHEL (eds) (1990): *Research in the language classroom*. ELT Documents 133. London: Modern English Publications.
- CAMPBELL, C. (1996): "Socializing with the teachers and prior language learning experience: a diary study" en BAILEY, K. y D. Nunan (eds.): 201-223.
- CELCE-MURCIA, M. (1987): "Teaching pronunciation as communication" en MORLEY, J. (ed.): 1-12.
- CHAUDRON, C. (1977) "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors", *Language Learning* 27: 29-46.
- CHAUDRON, C. (1984): "Review of second language acquisition studies K. M. Bailey, M.H.Long, and S.Peck (eds)", *TESOL Quarterly* 18(1): 129-32.
- CHAUDRON, C. (1988): *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COHEN, A. (1987): "Using verbal reports in research on language learning" en FAERCH, C. y G. Kasper (eds.): 82-95.

- COHEN, A. y C. HOSENFELD (1981): "Some uses of mentalistic data in second language research", *Language Learning* 31(2): 285-313.
- COLAS, P. y L. BUENDÍA (1994): *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar. Segunda edición.
- CRAWFORD, W.W. (1987): "The pronunciation monitor: L2 acquisition considerations and pedagogical priorities" en MORLEY, J. (ed.): 101-121.
- DALTON, C. y B. SEIDLHOFER (1994): *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- DEJUÁN ESPINET, M. (1996): *Efectos de dos aproximaciones a la enseñanza del inglés a una tipología variada de alumnos*. Tesis doctoral sin publicar, Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- ELLIS, R. (1989): "Classroom learning styles and their effect on second language acquisition: A study of two learners", *System*, 17(2): 249-262.
- ELLIS, R. (1990): "Researching classroom language learning" en BRUMFIT, C. y R. Mitchell (eds.): 54-70.
- FAERCH, C. y G. KASPER (eds.) (1987): "From product to process - Introspective methods in second language research" en FAERCH, C. y G. Kasper (eds.): 5-23.
- FAERCH, C. y G. KASPER (eds.) (1987): *Introspection in second language research*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- FANSELOW, J.F. (1977): "The treatment of learner error in oral work". *Foreign Language Annals* 10: 583-93.
- FLANDERS, N.A. (1970): *Analyzing teaching behavior*. Reading, Massachussets: Addison-Wesley.
- FRY, J. (1988) : "Diary studies in classroom SLA research: problems and prospects", *JALT Journal* 9(2):158-167.
- GAIES, S.J. (1977): "The nature of linguistic input in formal second language learning: linguistic and communicative strategies in ESL teachers' classroom language" en BROWN, H.D., C. Yorio y R. H. Crymes (eds.): 204-212.
- GAIES, S.J. (1983): "The investigation of language classroom processes", *TESOL Quarterly* 17: 205-217.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica, planificación y aplicación*. Madrid: Edelsa.
- GARDNER, R.C., P.C. SMYTHE, R. CLEMENT y L. GLICKSMAN (1976): "Second language learning: a social-psychological perspective", *Canadian Modern Language Journal* 32: 198-213.
- GARDNER, R.C. y P.D. MCINTYRE (1992): "A student's contributions to second language learning". Part I and Part II. *Language Teaching*, 25: 211-220 y 26: 1-11.
- GRANDCOLAS, B.y N. SOULÉ-SUSBIELLES (1986): "The analysis of the foreign language classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 8: 293-308.
- GROTJAHN, R. (1987): "On the methodological basis of introspective methods" en FAERCH C. y G. Kasper (eds.): 54-81.

- HEYDE, A.W. (1977): "The relationship between self-esteem and the oral production of a second language" en BROWN, H.D., C.A. Yorio y R.H. Crymes (eds.): 226-240.
- HEYDE PARSONS, A.W. (1983): "Self-esteem and the acquisition of French", en BAILEY, K, M.H.Long y S.Peck (eds.): 175-87.
- HILLESON, M. (1996): " 'I want to talk with them, but I don't want them to hear': an introspective study of second language anxiety in an English-medium school" en BAILEY, K. y D. Nunan (eds.): 248-277.
- INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Publicaciones del Instituto Cervantes.
- JARVIS, G.A. (1968): "A behavioral observation system for classroom foreign language skill activities" , *Modern Language Journal* 52: 335-341.
- KRASHEN, S. y R. SCARCELLA (1980) (eds.): *Research in second language acquisition: Selected papers of the Los Angeles second language research forum*. Rowley, Massachussets: Newbury House.
- LAROY, C. (1995): *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. y M. LONG (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Trad. por MOLINA, I. y P. Benítez. Madrid: Gredos.
- LECOMPTE, M.D. y J.P. GOETZ (1982): " Problems of reliability and validity in ethnographic research" , *Review of Educational Research* 52(1): 31-60.
- LONG, M.H.(1977): "The treatment of learner error: mapping cognitions" en BROWN, H.D., C.A. Yorio y R.H. Crymes (eds.), *On TESOL '77*: 278-94.
- LONG, M.H. (1980): "Inside the 'black box': methodological issues in research on language teaching and learning" , *Language Learning* 30: 1-42. Reimpresión en SELIGER, H.W. y M.H. Long (eds.) (1983): 3-36.
- MATSUMOTO, K.(1987): "Diary studies of second language acquisition: a critical overview" , *JALT Journal* 9(1): 17-34.
- MITCHEL, R. (1985): "Process research in second language classrooms" , *Language Teaching* 18: 330-52.
- MORLEY, J. (ed.) (1987): *Current perspectives on pronunciation: practices anchored in theory*. Washington, D.C.: TESOL.
- MOSKOWITZ, G. (1968): "The effects of training foreign language teachers in Interaction Analysis" , *Foreign Language Annals* 1(3): 218-235.
- MUÑOZ LICERAS, J. (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Comp.por MUÑOZ LICERAS, J. y trad. por MARCOS, M. Madrid: Visor.
- NUNAN, D.(1989): *Understanding language classroom: A guide for teachers initiated action*. New York: Prentice Hall.
- NUNAN, D. (1991): "Methods in Second Language Classroom oriented research" , *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2) :249-274.
- NUNAN, D. (1992): *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- NYSTROM, N. J. (1983): "Teacher-student interaction in bilingual classrooms: four approaches to error feedback" en SELIGER, H.W. y M.H. Long (eds.): 169-89.
- OCHSNER, R. (1979): "A poetics of second language acquisition", *Language Learning* 29: 53-80.
- OLLER, J.W. (1979): *Language Tests at School*. London: Longman.
- OLLER, J.W. (1981): "Research on the measurement of affective variables" en ANDERSEN, R.W. (ed.) *New dimensions in second language acquisition research*. Rowley, Massachussets: Newbury House. 14-27.
- PARKINSON, B. y C. HOWELL-RICHARDSON (1990): "Learner Diaries" en BRUMFIT, C. y R. Mitchel (eds.): 128-140.
- PECK, S. (1996): "Language learning diaries as mirrors of student's cultural sensitivity" en BAILEY, K. y D. Nunan (eds.): 236-247.
- POLITZER, R.L. (1970): "Some reflections on 'good' and 'bad' language teaching behaviors", *Language Learning* 20(1): 31-43.
- PORTER, P. A., L.M. GOLDSTEIN, J. L. LEATHERMAN y S. CONRAD (1990): "An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation" en RICHARDS, J.C. y D. Nunan (eds.): 227-240.
- RAMIREZ, A. y N. STROMQUIST (1979): "ESL methodology and student language learning in bilingual elementary schools", *TESOL Quaterly* 13(2): 145-158.
- RICHARDS, J.C. y D. NUNAN (eds.) (1990): *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIVERS, W.M. (1983): *Communicating naturally in a second language. Theory and practice in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Capitulo 13.
- ROTHFARB, S.H. (1970): "Teacher-pupil interaction in the FLES class", *Hispania* 53: 256-260.
- SCHMIDT, R.W. y N.G. FROTA (1986): "Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese" en DAY, R.R. (ed.) *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House: 237-326.
- SCHUMANN, F. (1980): "Diary of a language learner: a further analysis" en KRASHEN, S. y R. Scarcella (eds.): 51-57.
- SCHUMANN, F.E. y J.M. SCHUMANN: (1977): "Diary of a language learner: an introspective study of second language learning" en BROWN, H.D., C.A. Yorio y R.H.Crymes (eds.): 241-249.
- SCHUMANN, J.H. (1975): "Affective factors and the problem of age in second language research", *Language Learning* 25(2): 209-235.
- SELIGER, H.W.(1983): "The language learner as a linguist: of metaphors and realities", *Applied Linguistics* 4(3): 179-191.
- SELIGER, H.W. y M.H. LONG (eds.) (1983): *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Massachussets: Newbury House.
- SPRADLEY, J.P.(1980): *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- STATON, J., R.W. SHUY, J. KREEFT-PAYTON y L. REED (1988): *Dialogue journal communication: classroom, linguistic, social and cognitive views*. Norwood, N J: Ablex.
- VAN LIER, L. (1988): *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- VAN LIER, L. (1990): "Ethnography: bandaid, bandwagon, or contraband?" en BRUMFIT, C. y R. Mitchel (eds.): 33-53.
- VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman.
- VIGIL, N.A. y J.W.OLLER (1976): "Rule fossilization : a tentative model", *Language Learning* 26(2): 281-295.
- WATSON-GECEO, K.A. (1988): "Ethnography in ESL: defining the essentials", *TESOL Quarterly* 22(4): 575-592.
- WILSON, S. (1977): "The use of ethnographic techniques in educational research", *Review of Educational Research* 47(1): 245-265.