

*Refuerzo de la corresponsabilidad
del aprendiente en el desarrollo de la interlengua mediante una
competencia de aprendizaje de lenguas*



Lone Ambjoern
Investigadora y docente
Aarhus University,
School of Business and Social Sciences
la@dlgmail.dk

Lone Ambjoern es docente e investigadora de la Universidad de Aarhus, School of Business and Social Sciences, Dinamarca. Imparte clases de competencia conversacional de español. La adquisición de segundas lenguas, la didáctica de lenguas extranjeras y el aprendizaje electrónico constituyen sus principales ámbitos de investigación. Ofrece cursos de formación continua en los mismos ámbitos y es consultora de proyectos de desarrollo pedagógico-didácticos para lenguas extranjeras en la educación secundaria.

RESUMEN (español)

El concepto *aprender a aprender*, fundamentado en una concepción constructivista del aprendizaje, constituye un punto de inflexión en el proceso actual de desarrollo y transformación de la educación y la enseñanza universitaria a nivel europeo. El presente artículo pretende abogar por un refuerzo de *la corresponsabilidad del aprendiente de lenguas*, concepto que se desprende de la competencia clave de aprender a aprender, a través del desarrollo de una *competencia de aprendizaje de lenguas*. En este sentido se ilustrarán algunos de los requisitos fundamentales para lograr que el aprendiente de lenguas asuma el papel de actor activo y responsable de su propio proceso de aprendizaje.

RESUMEN (inglés)

The concept *learning to learn*, which is based on constructivist learning theory, is the focal point of the current development and change process that is taking place in education and teaching under the auspices of universities at European level. This article argues that *language learners' co-*

responsibility, which is directly derived from the key competence learning to learn, can be strengthened through the development of a *language learning competence*. In relation to this, the article clarifies some of the fundamental prerequisites for successful development of the learners as active and co-responsible participants in their own learning process.

PALABRAS CLAVE

aprender a aprender; corresponsabilidad en el propio proceso de aprendizaje; interlengua; competencia de aprendizaje de lenguas; metacognición.

KEYWORDS

learning to learn; co-responsibility for own learning process; interlanguage; language learning competence; metacognition.

1. INTRODUCCIÓN

En la esfera universitaria europea estamos asistiendo a una intensa labor de desarrollo de la calidad de la educación y la enseñanza, relacionada con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), más conocido como el Proceso de Bolonia¹. Se está produciendo, por tanto, un refuerzo de la función de la enseñanza, lo que requiere de un pensamiento innovador en la planificación de los estudios, los objetivos, las competencias de estudio y del aprender a aprender de los estudiantes y la formación del personal docente. Una mayor calidad de la educación y la enseñanza es determinante para atraer y retener a estudiantes, reducir el abandono universitario, mejorar el porcentaje de finalización de los estudios y, a nivel más general, contribuir al desarrollo de las competencias que sentarán las bases del aprendizaje permanente.

1.1 Aprender a aprender

Uno de los elementos primordiales de este proceso de desarrollo que presenciamos en la universidad es la implementación del cambio de paradigma que se ha venido produciendo en estas últimas décadas en el ámbito pedagógico-didáctico. El nuevo paradigma se caracteriza por un cambio de enfoque del instructivismo al constructivismo, de la enseñanza al aprendizaje además del rol del docente como "contenedor de conocimientos" y mero transmisor de los mismos al rol del aprendiente como protagonista de su propio proceso de aprendizaje. La competencia clave de *aprender a aprender* ocupa un lugar central en este contexto.

¹ 47 estados europeos participan en el proceso (1999-2020) con el objetivo de lograr que Europa evolucione hacia un espacio común de la educación superior. En este espacio debe producirse la convergencia de las estructuras de los sistemas educativos para facilitar la movilidad y el reconocimiento mutuo de los estudios.

Según el Centro Virtual Cervantes, Diccionario de términos clave de ELE², "*la expresión "aprender a aprender" hace referencia al desarrollo de la competencia del aprendiente para reconocer su proceso de aprendizaje, aumentando así su eficacia, su rendimiento y el control sobre el mismo. Para lograrlo, el aprendiente debe desarrollar la conciencia metacognitiva mediante el entrenamiento en el uso de las estrategias metacognitivas³, que le permitirán:*

- *tomar distancia respecto al propio proceso de aprendizaje, es decir, observarlo y analizarlo "desde fuera";*
- *ser consciente de los propios procesos mentales;*
- *reflexionar sobre la forma en que aprende;*
- *administrar y regular el uso de las estrategias de aprendizaje más apropiadas en cada caso;*
- *alcanzar la autonomía".*

1.2 Corresponsabilidad en el propio proceso de aprendizaje

Desde el punto de vista del aprendizaje, la autonomía siempre ha ocupado un lugar central en la educación universitaria. El mencionado cambio de paradigma ha provocado, no obstante, que este concepto se integre ahora en un marco educativo, lo que lo convierte en más tangible y asequible tanto para estudiantes como para docentes/tutores.

Dentro del aprendizaje de lenguas, los conceptos *interlengua* y *autonomía* guardan una evidente relación. El desarrollo de la interlengua, entendido como un proceso de aprendizaje individual, no puede acontecer obviamente sin la participación activa e independiente del aprendiente. El concepto de interlengua puede ubicarse, por tanto, dentro del paradigma constructivista según el cual el aprendiente desarrolla nuevos conocimientos o capacidades a partir de su base existente de conocimientos o capacidades. El aprendizaje no es, por tanto, algo que pueda imponerse a nadie, sino que se trata de un proyecto personal del aprendiente.

Según Little (2002), es comúnmente aceptado que los aprendientes autónomos entienden el propósito del programa educativo, aceptan explícitamente la responsabilidad de su aprendizaje, comparten la negociación de los objetivos de aprendizaje, toman iniciativas en la planificación y ejecución de las actividades, revisan regularmente su aprendizaje y evalúan su efectividad (cf. Holec, 1981; Little, 1991). En otras palabras, existe un consenso de que la práctica de la autonomía del aprendiente requiere conocimientos, una actitud positiva, la capacidad de reflexión y una predisposición a ser proactivo en la autogestión y en la interacción con los demás.

² Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2012.

³ Wenden (1999) sostiene que el conocimiento metacognitivo y las estrategias metacomunicativas son componentes complementarios dentro de un concepto metacognitivo más amplio. El conocimiento metacognitivo hace referencia a la información que adquieren los aprendientes acerca de su aprendizaje, mientras que las estrategias metacognitivas, como por ejemplo, la planificación, la monitorización y la evaluación, son capacidades generales mediante las cuales los aprendientes gestionan, dirigen, regulan y orientan su proceso de aprendizaje". (Wenden, op.cit.: 436).

Esta característica del aprendiente autónomo requiere, no obstante, una comprensión y competencia de aprender a aprender que los estudiantes difícilmente pueden poseer al iniciar los estudios universitarios. En consecuencia, en los niveles iniciales de los estudios, el desarrollo de la *corresponsabilidad en el aprendizaje* y, a su vez, del *aprendiente de lenguas corresponsable* como objetivo parcial para lograr la completa autonomía parece más realista y factible. La autonomía ha de considerarse, de modo más realista, como un objetivo superior y más a largo plazo, dependiendo de las competencias de estudio y del aprender a aprender de los universitarios.

El concepto de corresponsabilidad en el aprendizaje lleva implícita la existencia de una bilateralidad, que incluye tanto al aprendiente como al docente/tutor. Un aprendizaje sobre el proceso de aprendizaje, que permita capacitar mejor al aprendiente en la planificación, revisión y evaluación de su propio aprendizaje no es posible, obviamente, sin que exista una colaboración continua entre el docente/tutor y el aprendiente tanto en el desarrollo de la interlengua como en la facilitación de los conocimientos necesarios sobre las diferentes circunstancias del aprendizaje de lenguas.

Es necesario, además, que el docente universitario debe poder mostrar una debida voluntad de adaptación similar a la del aprendiente/estudiante, lo que requiere que el docente sustituya su rol de "contenedor de conocimientos" por el de guía, facilitador, orientador y tutor, con todas las implicaciones que esto conlleva.

1.3 Las dos dimensiones de la competencia de aprendizaje de lenguas

En la literatura científica referente a la 'autonomía'/al 'aprendizaje autodirigido', al 'entrenamiento del estudiante de idiomas' y al 'aprender a aprender', podemos constatar que la dimensión metacognitiva se centra principalmente en recomendaciones sobre la necesidad de concienciar al aprendiente de lenguas sobre diferentes aspectos de sí mismo en tanto que aprendiente (por ejemplo, estilos de aprendizaje, su proceso de aprendizaje y sus necesidades educativas), así como sobre el dominio de las estrategias de aprendizaje para regular y optimizar el proceso.

Si bien el valor de lo anterior es incuestionable, la experiencia nos demuestra que no es suficiente para el desarrollo de una corresponsabilidad real por parte del aprendiente en el proceso de aprendizaje y, en ningún caso, en el contexto universitario. Se echan en falta propuestas para una concienciación general sobre la adquisición de segundas lenguas donde se concreticen aquellos aspectos teóricos que puedan apoyar al aprendiente a asumir su propio proceso de aprendizaje y, por tanto, contribuir al desarrollo constructivo de la corresponsabilidad en dicho proceso. Es decir, resulta necesario que se presenten propuestas para la elaboración de una competencia de aprendizaje de lenguas a partir de un fundamento teórico del aprendizaje que se adapte al nivel estudiantil del aprendiente. De lo contrario, la corresponsabilidad del aprendiente no dejará de quedar relegada a un seudoconcepto, en nuestra opinión.

El concepto de competencia de aprendizaje de lenguas abarca tanto una dimensión general como otra específica. En la dimensión general, se conciencia al aprendiente sobre determinados aspectos generales teóricos de la adquisición de lenguas (v. también el apartado 2), mientras que la

dimensión específica se ocupa de las características didácticas de una asignatura lingüística concreta. Esta última dimensión se vincula al concepto *didáctica de asignatura*.

La didáctica de asignatura se ocupa del diseño y la ejecución de la enseñanza con vistas a lograr los objetivos académicos perseguidos. Más concretamente, esto significa que la didáctica de asignatura parte de los conocimientos académicos previos que exige la asignatura a los estudiantes y se orienta hacia enfoques educativos, herramientas de aprendizaje, metodologías de trabajo y tipología de tareas relacionadas con una asignatura concreta. Según esto, la didáctica de asignatura tiene el cometido de respaldar un desarrollo educativo consciente, de modo que puedan alcanzarse determinados objetivos didácticos tanto a corto como a largo plazo.

Nuestra convicción basada en la experiencia sugiere que uno de los requisitos necesarios para el desarrollo de la competencia de aprendizaje de lenguas del estudiante es la existencia de la didáctica de asignatura que le sirva de fundamento. Integrando dicha competencia en un contexto, se evita que su componente teórico se cultive por el mero hecho de cultivarlo y que incorpore, en cambio, un componente práctico utilizado en una asignatura concreta para aumentar el potencial de aprendizaje.

Toda asignatura lingüística con unos objetivos didácticos propios cuenta, en principio, con su propia didáctica, que no necesariamente es de interés general. Por este motivo, el presente trabajo no presenta una exposición sistemática y detallada de las reflexiones didácticas que sientan la base de nuestra asignatura de competencia conversacional en el primer ciclo del grado de español (v., en su caso, Ambjoern 2008). Cabe apuntar, no obstante, que el proyecto de elaboración de un modelo para la competencia de aprendizaje de lenguas que estamos acometiendo estos años prevé también la identificación de los elementos de la didáctica específica que ha de incluir el modelo. Tanto el desarrollo de la didáctica de nuestra asignatura como la implementación de la competencia de aprendizaje de lenguas vamos desarrollando a través de un proceso de tests, evaluaciones y revisiones, porque sólo de esta manera puede producirse la indispensable adecuación a las necesidades del estudiante.

Como nuestra asignatura incorpora el e-aprendizaje, su didáctica abarca también la e-didáctica. En esta se incluyen argumentos fundados en la teoría en favor del aprendizaje combinado además de los requisitos para su buen funcionamiento (v., en su caso, Ambjoern, 2010).

2. LA DIMENSIÓN GENERAL DE LA COMPETENCIA DE APRENDIZAJE DE LENGUAS

El lugar central que ocupa el concepto de interlengua en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas (ASL⁴) lo convierte en un punto de partida lógico para la dimensión general de la competencia de aprendizaje de lenguas. Dado que, como es obvio, la literatura que ha investigado este aspecto no se ha elaborado con el aprendiente de lenguas como grupo objetivo, recomendamos que el docente, en tanto que desarrollador del material didáctico para el aprendizaje de lenguas, se

⁴ SLA en inglés.

apoye y busque inspiración en obras menores de carácter introductorio que no presenten un contenido excesivamente complejo o extenso⁵.

A fin de ilustrar con mayor exactitud nuestro postulado de que es indispensable poseer una competencia de aprendizaje de lenguas para que el aprendiente pueda asumir una verdadera responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje, presentaremos a continuación varios ejemplos de lo que podría incluir la dimensión general de la competencia de aprendizaje de lenguas. Los diferentes apartados se han construido a partir de un componente teórico y otro práctico, representando este último normalmente las cuestiones y planteamientos de aprendizaje típicos y generales que encontramos en la enseñanza o tutoría de nuestra asignatura y que no se integran en la dimensión didáctica específica. Cabe subrayar que los ejemplos presentados no cubren exhaustivamente todas las aplicaciones teóricas, sino que meramente pretenden ilustrarlas y servir como fuente de inspiración para otros docentes de lengua⁶.

2.1 Características de la interlengua

En 1972, Selinker introdujo el término *interlengua* para referirse a una lengua que no es ni la lengua materna ni la lengua extranjera, y que un aprendiente va desarrollando hacia la lengua meta. Si bien la interlengua es una versión reducida en cuanto a forma y función de una lengua extranjera, se considera completamente válida por sí misma. Las tres características fundamentales de este tipo de lengua son la dinámica, la sistemática y la variabilidad.

2.1.1 Formación y verificación de hipótesis

Teoría

El desarrollo dinámico de la interlengua aproximándose gradualmente a la lengua meta puede describirse como un proceso que se compone de formación y verificación de hipótesis. Para la adquisición de lenguas es esencial que el aprendiente siga desarrollando sus hipótesis y, con ello, su interlengua. Para que una hipótesis pueda aceptarse en la interlengua debe verificarse y valorarse a partir de la reacción evaluativa que produce. Si la hipótesis es correcta, pasará a integrar la interlengua. Si, en caso contrario, es incorrecta, deberá formarse una nueva hipótesis. Seguidamente, se producirá un desarrollo gradual de la hipótesis incorrecta a la correcta.

Propuesta de aplicación de la teoría

La formación y la verificación de hipótesis constituyen, por tanto, factores esenciales en el desarrollo de la interlengua. Las hipótesis se forman tanto a partir del input procedente del aula co-

⁵ Buen ejemplo es la obra de Ellis, Rod (1997): *Second Language Acquisition*. Oxford Introductions to Language Study. Oxford University Press, 147 páginas. El libro está basado en el proceso de desarrollo de la interlengua y cubre muchos aspectos de la adquisición de lenguas.

⁶ Valga subrayar que no procedemos a describir la forma de transmisión que podría adoptar el componente teórico para los aprendientes, puesto que obviamente dependerá del grupo objetivo, debiendo ser el docente/desarrollador de material quien decida al respecto.

mo del input externo, puesto que resulta ilusorio sostener que el mero input de la enseñanza puede ser suficiente para construir una interlengua que abarque satisfactoriamente la totalidad de componentes⁷ de la competencia comunicativa. Lo mismo resulta aplicable en la verificación de hipótesis (con la subsiguiente reacción evaluativa): a fin de lograr un desarrollo óptimo de la interlengua, es preciso concienciar al estudiante de la necesidad de que, paralelamente con la enseñanza, se mantenga activo lingüísticamente, tanto en el proceso de producción como de recepción⁸.

La necesidad de mantenerse activo lingüísticamente dentro del aula es ampliamente reconocida entre los estudiantes de lenguas. No obstante, la mayoría considera que para satisfacer los requisitos que impone el desarrollo de la interlengua en el contexto universitario es suficiente con seguir las horas lectivas ofertadas y obvian la necesidad de trabajar por sí solos con la lengua.

2.1.2 Reducción y fosilización de la interlengua

Teoría

El aspecto dinámico de la interlengua se manifiesta por estar en constante proceso de cambio, desarrollo y revisión según las reglas interiorizadas si se trabaja en ello. En caso contrario, retrocederá a un estadio de desarrollo anterior o fosilizará.

Que la interlengua pueda fosilizar significa que su desarrollo puede estancarse en caso de que el aprendiente deje de formar y verificar nuevas hipótesis. Según Selinker (1972), esto ocurre en algún momento a aproximadamente el 95% de todos los aprendientes de lenguas. Una explicación fundamental para ello es que los casos en que el aprendiente alcanza un nivel de lengua meta son la excepción a la regla, porque en la práctica es una imposibilidad cognitiva, especialmente si no se vive en el país de la lengua meta por un tiempo prolongado. Pero también hay otras explicaciones complementarias: p.ej. que el aprendiente ya no siente necesidad o motivación de desarrollar su interlengua o se siente distanciado de la cultura de la lengua meta.

Propuesta de aplicación de la teoría

En este aspecto, resulta igualmente esencial la concienciación sobre el peligro existente en los prolongados periodos no lectivos de la universidad de que se reduzca un determinado nivel de interlengua, puesto que el no mantenimiento del nivel redundaría en una estrategia de estudio incoherente.

Hemos recabado buenas experiencias en la elaboración de propuestas para un programa de entrenamiento que permita a los estudiantes mantenerse activos durante los periodos no lectivos, siendo un programa que goza de buena acogida entre los estudiantes cuando su puesta en práctica se respalda con un argumento fundamentado en la teoría. En este tipo de programa de entrenamiento

⁷ Por ejemplo, los componentes lexicográficos, gramáticos, discursivos, pragmáticos, estratégicos.

⁸ Por ejemplo, leer diariamente (determinadas secciones de) un periódico en español; ver los vídeos de noticias breves que publican numerosos periódicos y revistas; ver televisión y escuchar radio en español; leer novelas; comunicarse con hispanohablantes por correo electrónico y chat, etc. Además de, obviamente, pasar temporadas periódicas en países de habla hispana.

reviste especial importancia el desarrollo continuo de la competencia lexicográfica que, a nuestro parecer, es el componente más importante de la competencia comunicativa general.

2.1.3 Output forzado

Teoría

Para evitar la fosilización, Swain (1995) subraya el papel de la verificación de hipótesis y del *output forzado* como el motor para el desarrollo de la interlengua. A través del output en situaciones comunicativas, el aprendiente debe afrontar retos cognitivos en conexión con la verificación de nuevas formas y estructuras lingüísticas, lo que le presiona a ampliar su interlengua para hacerla más funcional, precisa y rica en matices. Con esta producción "forzada" del output, los aprendientes de lenguas ensayan lo que funciona y lo que no, lo que les permite descubrir las carencias de su propia interlengua y hace que presten mayor atención a la lengua.

Propuesta de aplicación de la teoría

La concienciación del estudiante sobre la importancia, por un lado, de la verificación de hipótesis para evitar la fosilización y, por otro, de la hipótesis del output de Swain, revisten especial importancia para un grupo de nuestros estudiantes. Este grupo está compuesto por estudiantes que, a raíz de una estancia prolongada en países hispanohablantes, han adquirido una competencia oral que les hace sentir que no tienen en principio ningún problema de comunicación con usuarios nativos, por lo que no necesitan seguir desarrollando su interlengua. Estos estudiantes consideran además que el subsiguiente desarrollo de la interlengua se produce de manera más o menos inconsciente/implícita, reuniéndose en grupos de vez en cuando para charlar informalmente sin ninguna meta conversacional explícita⁹. Su comportamiento comunicativo en las conversaciones de grupo se caracteriza por un rechazo a todo lo nuevo, y buscan únicamente reafirmar su conocimiento existente. Al mismo tiempo no comprenden que su interlengua no se desarrolle.

2.1.4 Variedad lingüística independiente

Teoría

Que la interlengua sea sistemática significa que posee un conjunto de reglas, si bien éstas divergen en mayor o menor grado de la lengua meta. Se puede expresar de la siguiente manera: la interlengua es una variedad lingüística independiente y no una versión incompleta de la lengua meta. Con la denominación *variedad lingüística independiente* no se hace referencia, de este modo, a los errores en el sentido negativo de la palabra, sino más bien a las desviaciones de la lengua meta (Bjerre/Ladegaard, 2007: 29). Estas desviaciones respecto a la lengua meta deben entenderse como un elemento necesario del proceso de adquisición de lenguas y no como interrupciones negativas.

⁹ Para practicar la capacidad conversacional aplicamos el enfoque centrado en el participante y basado en actividades interactivas de práctica libre. Los estudiantes, que trabajan en grupos reducidos, deben apoyarse en indicaciones escritas sobre cómo realizar las tareas para conseguir un rendimiento óptimo y hacia metas concretas y explícitas de aprendizaje.

Propuesta de aplicación de la teoría

La interlengua considerada como variedad lingüística independiente con desviaciones de la lengua materna (y no errores) es especialmente útil para los estudiantes que se bloquean al tener que expresarse en la lengua extranjera debido a la ansiedad de ejecución.

A modo de ejemplo cabe mencionar que algunos estudiantes de competencia conversacional que en anteriores clases de lengua extranjera desarrollaron una concepción muy negativa a cometer errores, hacen todo lo posible para evitarlos eligiendo sólo unas pocas técnicas de conversación donde centrar su entrenamiento sin deseos o tentativas de ampliar el repertorio. Si no se intenta poner coto a esta conducta inapropiada subrayando la existencia de errores como parte natural del desarrollo de la interlengua, esta se convertirá en un obstáculo para aprobar la asignatura.

También hemos recabado buenas experiencias en la concienciación de los estudiantes sobre las diferencias entre la lengua escrita y la lengua hablada. El menor tiempo que se dedica a la planificación de la producción oral en comparación con la producción escrita, junto con la imposibilidad de revisar y corregir los enunciados orales, implica que no se puedan imponer los mismos requisitos de corrección lingüística a estas dos formas de expresión.

2.1.5 Progresión en forma de U

Teoría

El desarrollo de la interlengua hacia un mayor grado de sofisticación, matización y complejidad se produce con el tiempo e implica un cambio constante. Para entender dicho desarrollo es esencial adquirir conciencia de que no se trata de un proceso lineal ni acumulativo, sino de una progresión que puede describirse como "en forma de U"¹⁰.

Al principio, los aprendientes exhiben un alto nivel de precisión para después aparentemente retroceder antes de que su rendimiento vuelva a regirse según las normas de la lengua meta. Está claro que esto se produce porque los aprendientes reorganizan sus conocimientos existentes para así poder dar cabida a nuevos conocimientos (Ellis, 1997).

La reestructuración a la que se refiere Ellis, se profundiza en Lightbown (1985: 177) de la siguiente manera:

"La [reestructuración] se produce porque la lengua es un sistema jerárquico complejo cuyos componentes interactúan de manera no lineal. Visto desde esta perspectiva, un aumento del índice de errores en un área puede reflejar un aumento de la complejidad o precisión en otra, lo cual va seguido de una sobregeneralización de una estructura recién adquirida o simplemente de una especie de sobrecarga de complejidad que obliga a la reestructuración o, como mínimo, a la simplificación en otra parte del sistema".

Esto guarda relación con la mencionada variabilidad de la interlengua, que se manifiesta en que el aprendiente hace uso de varias formas a la vez, incluyendo la forma correcta. Esto significa que pueden darse simultáneamente ejemplos lingüísticos de una regla de la interlengua recién revi-

¹⁰ La comparación del desarrollo de la interlengua con la letra U se justifica en su similitud con un proceso que va de estar a un nivel a no estar a ese nivel para finalmente volver a estar al nivel.

sada y una versión anterior discrepante de la misma regla, lo que podría malinterpretarse como un desarrollo inadecuado de la interlengua. Al contrario, la reestructuración forma parte del proceso de aprendizaje e indica un avance en el desarrollo lingüístico.

Propuesta de aplicación de la teoría

La concienciación del desarrollo en U de la interlengua puede contribuir a reducir las frustraciones que sienten los estudiantes en los periodos de retroceso. Entienden que la reestructuración es parte del proceso y que no (necesariamente) es su capacidad como aprendiente de lenguas la que está en juego.

La concienciación sobre este aspecto de la interlengua también puede servir de argumento para la utilización de programas de enseñanza y entrenamiento cíclicos¹¹. Con este tipo de programas de entrenamiento se busca una automatización creciente de elementos lingüísticos mediante repeticiones continuas en intervalos de tiempo mayores o menores y diferentes contextos. El enfoque está puesto, además, en un desarrollo gradual, y no lineal, de la interlengua que permita la adecuación del contenido del ciclo a las necesidades concretas de cada estudiante en determinados momentos del proceso.

Muchos estudiantes no conocen de sus anteriores clases de lengua este tipo de entrenamiento que requiere un alto grado de autoconsciencia. A esto cabe añadir que el estudiante, por naturaleza, no puede percibir el efecto inmediato de aprendizaje y a menudo carece de la perseverancia necesaria, por lo que existe el riesgo de que su interés por este método disminuya y de que, en el peor de los casos, no se logre ningún efecto. Para evitar o atajar esta situación, recomendamos que se exponga la teoría sobre la reestructuración de la interlengua y su desarrollo en forma de U a partir de varios ejemplos ilustrativos que los estudiantes puedan identificar con su propio proceso de aprendizaje.¹²

2.1.6 Procesamiento de información y capacidad cognitiva

Teoría

Los últimos aspectos del desarrollo de la interlengua que quisiéramos tratar en el presente trabajo son el *procesamiento de información* y la *capacidad cognitiva*. Dentro de la psicología cognitiva, que comprende una parte considerable del fundamento teórico de la investigación en la adquisición de segundas lenguas, el aprendizaje de lenguas se contempla como un procesamiento de

¹¹ Normalmente se emplean los mismos recursos lingüísticos en diferentes combinaciones para expresar distintos significados. Los nuevos elementos lingüísticos se suelen aprender gradualmente conforme se experimentan y ensayan intermitentemente en diferentes contextos. Es necesario experimentar y ensayar repetidamente unas mismas características lingüísticas. Este es el concepto que se esconde detrás de los términos "cíclicos" o "en espiral". Reflejan el proceso natural de aprendizaje de una lengua consistente en la aparición repetida de unos mismos elementos en diferentes combinaciones y con diferentes significados.

¹² Cada uno de los estudiantes hace balance de su entrenamiento cíclico mediante *fichas de aprendizaje reflexivas* que contienen una plantilla que le guía a través del proceso. También el docente/tutor contribuye a estas fichas con sus comentarios y recomendaciones en el transcurso de las *tutorías* periódicas orientadas al proceso que se ofrecen en la asignatura de competencia conversacional. (Para más detalles sobre las tutorías y las fichas de aprendizaje, v. apartados 3.1.3 y 3.1.4.)

información. Por procesamiento de información se entiende un proceso mediante el cual la información se almacena y organiza en la memoria, y se recupera posteriormente cuando se necesita. La investigación dentro de este ámbito pretende ilustrar las exigencias que plantea el procesamiento de información a los recursos cognitivos tales como el nivel de capacidad de procesamiento y la atención.

La psicología cognitiva sostiene que el ser humano y, como tal, el aprendiente, posee una capacidad de procesamiento cognitivo limitada. Esta limitación se describe a partir de dos dimensiones.

Una de ellas guarda relación con la capacidad de procesamiento de la información, es decir, la manera en que el aprendiente procesa la información según el carácter del input y sus conocimientos previos. Si un aprendiente se ve expuesto, por ejemplo, a un rápido torrente de palabras en lengua extranjera, puede que su capacidad de procesamiento de la información se sobrecargue y que, como resultado, se bloquee (McLaughlin/Rossman/McLeod, 1983).

La segunda dimensión está relacionada con el nivel de atención que el aprendiente pueda prestar en un momento determinado. Esta selectividad en la atención viene determinada por las exigencias impuestas por una tarea concreta. Dentro de esta dimensión, Shiffrin/Schneider (1977) distinguen entre procesos controlados y automáticos. Generalmente la información nueva, a diferencia de la adquirida, exigirá un procesamiento controlado bajo la atención activa y centrada del aprendiente. Este proceso es bastante lento, secuencial y exigente para la capacidad de procesamiento de la memoria procesal. De ahí que un proceso controlado influya en la capacidad del aprendiente por realizar múltiples tareas a la vez que requieran atención activa y, por tanto, energía de procesamiento. El uso de un conocimiento previamente adquirido es, en cambio, un proceso automático que precisa de menos recursos y puede realizarse con mayor rapidez y menor exigencia que el proceso controlado, ya que no requiere la atención activa del aprendiente.

La influencia de dichos factores en el proceso de aprendizaje quedan ilustrados en McLaughlin/Rossman/McLeod (1983: 145):

"La mera producción de una expresión fonética correcta o, como mínimo, adecuada, de palabras individuales puede requerir de importantes esfuerzos cognitivos para el aprendiente de segundas lenguas en las fases iniciales. Al mismo tiempo, el aprendiente necesita hacer uso de las debidas reglas sintácticas y debe recurrir a un sistema léxico limitado. En consecuencia, cada componente requerirá más o menos trabajo dependiendo de lo bien que se haya aprendido. Cuanto mejor se haya adquirido un componente, menor será el esfuerzo (y tiempo de procesamiento) requerido para su ejecución. La ejecución de nuevas competencias es costosa en cuanto a la carga de trabajo asociada y sólo se producirá cuando se minimicen otras tareas y las demandas cognitivas".

Aplicación de la teoría

El grado de procesamiento cognitivo que desencadena una actividad lingüística en el aprendiente divergirá individualmente, variando de un aprendiente a otro. Por ello carece de sentido ofre-

cer simultáneamente a todos los estudiantes de una clase el mismo programa con actividades idénticas, ya que dicho programa exigirá diferentes grados de procesamiento cognitivo para cada estudiante dependiendo del grado de utilización de procesos controlados o automáticos, respectivamente, y del estadio de progresión individual de la interlengua. Algo que no plantea problemas a nivel cognitivo para determinados estudiantes supone una carga cognitiva para otros y es por tanto un obstáculo total o parcial para el desempeño de la actividad. Teniendo esto en cuenta, se transmite al estudiante la importancia de incluir la diferenciación en la enseñanza y el aprendizaje y se promueve la idea de que los estudiantes, en colaboración con el docente/tutor, deben incorporar de modo consciente esta posibilidad en la planificación de su programa de entrenamiento lingüístico.¹³

La integración del e-aprendizaje como forma de *aprendizaje combinado* en la enseñanza de lenguas está cada vez más extendida. No obstante, cabe constatar que su aplicación se acompaña raramente de una argumentación teórica sobre el proceso de aprendizaje, lo que, en nuestra opinión, puede explicar el escepticismo que sienten algunos estudiantes frente a esta forma de aprendizaje. La justificación de incluir el aprendizaje combinado se debe desprender principalmente de las teorías del procesamiento de la información y de la capacidad cognitiva limitada.

Cuando se realizan diferentes tipos de ejercicios lingüísticos en el aula es frecuente constatar que el rendimiento educativo no se corresponde con el trabajo ni el tiempo invertidos. La razón está en que es prácticamente imposible retener en el aula presencial todas las propuestas de solución iniciales y las complementarias de las tareas presentadas por los estudiantes. Esto, por su lado, se debe a que hablar y escuchar suponen una mayor carga cognitiva que leer y escribir, actividades que con más frecuencia se realizan en el aula virtual.

Además, resulta imposible mantener el mismo nivel de atención a lo largo de una lección. Generalmente la atención se atenúa lentamente durante los 10 primeros minutos, tras lo que cae en picado hasta llegar a tocar fondo a los 30 minutos. A continuación vuelve a subir y vuelve a ser elevada los últimos 5 minutos (Jay/Jay, 1993). Esta demostración llevada a cabo por psicólogos pone de manifiesto la posibilidad de que los estudiantes pierdan muchos inputs valiosos si no se guardan por escrito de una manera u otra.

Una parte mayor de los estudiantes no están habituados al e-aprendizaje, pero a pesar de no disponer de los requisitos necesarios para poder valorar el potencial de aprendizaje que engloba, el número de estudiantes con una predisposición negativa es sorprendentemente alto. Dichos casos requieren de un esfuerzo adicional a través del uso de una argumentación fundada en las teorías didácticas, complementadas preferiblemente con el ensayo de unas mismas actividades lingüísticas en el aula física y el aula virtual; comparación que suele favorecer el uso del aula virtual.

¹³ En la asignatura de competencia conversacional se trabaja en concreto con criterios de diferenciación que incluyen lectura, práctica de vocabulario, tratamiento de temas en relación con la conversación, técnicas de conversación y e-tareas de la asignatura. Los criterios más importantes son el ritmo, la cantidad, la complejidad, la calidad, la selectividad y la variación.

3. REQUISITOS PARA EL DESARROLLO DE LA CORRESPONSABILIDAD EN EL APRENDIZAJE PARTIENDO DE LA COMPETENCIA DE APRENDIZAJE DE LENGUAS

Considerando el cambio de paradigma del instructivismo al constructivismo, que se integra en el desarrollo actual de la calidad en la enseñanza universitaria, y que concede mayor preponderancia al aprendiente y al aprendizaje frente al docente y la enseñanza, resulta necesario invertir tiempo y esfuerzos en la concienciación de los estudiantes sobre estas innovadoras iniciativas sin presuponer que un estudiante de un centro de estudios superior trabaja, por definición, es capaz de asumir la (cor)responsabilidad de su propio aprendizaje.

A efectos del objetivo general que se persigue con el presente artículo, en los siguientes apartados quisiéramos centrarnos en los requisitos necesarios para lograr un desarrollo y resultado positivos en el proceso de adaptación por parte del estudiante.

3.1 Creencias del estudiante

A continuación desarrollaremos un planteamiento fundamental en el proceso de adaptación del aprendiente hacia métodos de aprendizaje y enseñanza nuevos y diferentes, a saber, las denominadas *creencias del estudiante*. Seguidamente, plantearémos propuestas sobre cómo transformar las creencias negativas en positivas como requisito previo para asegurar un desarrollo constructivo del rol del estudiante como coprotagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Las creencias del estudiante, directamente relacionadas con el mencionado cambio de paradigma de docente/enseñanza a aprendiente/aprendizaje y con la corresponsabilidad del aprendiente en el proceso de aprendizaje, constituyen un ámbito de investigación basado en los estudios de la psicología cognitiva. Las creencias del estudiante están vinculadas a su contexto cultural y educativo y a otras experiencias previamente adquiridas en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Victori/Lockhart (1995: 224) definen el concepto de creencias del estudiante como sigue: *"suposiciones generales que los estudiantes asumen sobre sí mismos en tanto que aprendientes, sobre los factores que inciden en el aprendizaje de lenguas y sobre la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de lenguas"*.

Cotteral (1995) indica que dichas creencias inciden significativamente tanto en el comportamiento educativo como en su resultado. Algunos estudios demuestran que los aprendientes que obtienen buenos resultados desarrollan creencias informadas sobre el aprendizaje de lenguas, sus propias capacidades y objetivos y el uso eficaz de las estrategias de aprendizaje, lo que en su conjunto facilita el proceso de aprendizaje. Este tipo de aprendiente tiene tendencia a adoptar una actitud más activa e independiente que le permite responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Las creencias inadecuadas sobre el aprendizaje de lenguas pueden conducir al uso de estrategias educativas menos eficaces, lo que, por su parte, puede resultar en una falta de motivación, un menor rendimiento cognitivo, ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera y una actitud negativa frente al empleo de autonomía (Victori/Lockhart, 1995).

Un número importante de estudiantes experimentan diferentes grados de dificultad para lograr adaptarse al cambio que ha dejado atrás los métodos más tradicionales dirigidos por el docente en favor del modelo constructivista, donde se convierten en protagonistas de su proceso de aprendizaje. En Thanasoulas (2000), donde se ilustran diferentes requisitos necesarios para lograr la autonomía en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, se expone al respecto que si los aprendientes parten del concepto erróneo de que el aprendizaje sólo es posible en el contexto del "aula tradicional", con un docente que dirige, instruye y controla la actividad educativa, y unos estudiantes que deben seguir los pasos del docente, es probable que aquellos se muestren insensibles o resistentes a las estrategias centradas en la autonomía del aprendiente, comprometiendo sus posibilidades de éxito.

En lo que a la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje se refiere, las creencias del estudiante pueden dificultar, o incluso bloquear, la corresponsabilidad a corto plazo y la autonomía a largo plazo, elementos que son y serán necesarios en todo estudio universitario y en un proceso de adaptación que tiene en 'aprender a aprender' uno de sus conceptos clave.

Por este motivo, el docente/tutor debe tomar nota de las creencias del estudiante y ayudarlo a superar las posibles dificultades que pudieran surgir y, con ello, sus posibles frustraciones, desmotivación o bloqueos en la enseñanza-aprendizaje, que en caso de desajustes importantes entre las creencias del estudiante y las del docente pueden incluso incluir la pérdida de confianza al docente (Mantle-Bromley, 1995; Peacock, 1998).

En la literatura especializada se identifican en general dos tendencias opuestas y se proponen recomendaciones para aquellos casos de divergencia entre las creencias del estudiante y las del docente. En dicha situación, por un lado hay quienes defienden que la adaptación debe producirse en el enfoque didáctico de docente, mientras otros son partidarios de que el docente ayude a los estudiantes a salir de su *zona de confort* (Oxford, 2003). Este concepto se define como un estado conductual en el que una persona se desenvuelve sin ansiedad valiéndose de un conjunto limitado de conductas para proporcionar un nivel constante de rendimiento, normalmente sin ninguna sensación de riesgo (White, 2009)¹⁴. Dentro de esta zona de confort, el aprendiente no se topa con nuevos retos, por lo que no aprende nada nuevo. En otras palabras, se produce un estancamiento del aprendizaje.

En el caso contrario, conforme los aprendientes se van alejando de la zona de confort y se adentran en zona de expansión, empiezan a afrontar retos, se desarrollan y aprenden cosas nuevas. Si los aprendientes alcanzan, en cambio, la zona de pánico, se habrán alejado excesivamente de la zona de confort y surgirán obstáculos que impedirán un desarrollo significativo del aprendizaje.

En nuestro caso, somos claramente partidarios de que el docente/tutor ayude al estudiante a salir de su zona de confort. La cuestión es, por tanto, de qué manera más concreta los docentes/tutores podemos ayudar y respaldar lo mejor posible a aquellos estudiantes con una concepción

¹⁴ El concepto de confort debe entenderse en un sentido amplio desde una perspectiva social, mental, física, emocional, etc. El tipo de confort específico en cada caso dependerá de la situación y de la competencia que deba desarrollarse.

del aprendizaje claramente disfuncional en determinados contextos que evita o reduce el desarrollo de la interlengua.

3.1.1 Investigación de las creencias del estudiante

Ante todo, resulta una ventaja tanto para estudiantes como docentes conocer las percepciones que los estudiantes tienen del aprendizaje (por ejemplo vía cuestionarios escritos o conversaciones orientativas), puesto que esto permite identificar coincidencias y discrepancias entre dichas percepciones y las del docente. La idea no es retener a aquellos estudiantes con percepciones del aprendizaje inadecuadas en la zona de confort, sino que, siguiendo el principio fundamental de las tres zonas de aprendizaje, se intenta apoyar a los aprendientes para que desarrollen percepciones más apropiadas que les permitan optimizar el proceso de aprendizaje. De este modo, también se recompensa la obligación general del aprendiente de mostrar voluntad y capacidad de adaptarse constantemente dentro de su vida de estudiante y, a la larga, su vida laboral.

3.1.2 La comunicación persuasiva

La *comunicación persuasiva* se presenta como una manera de abordar este planteamiento. Una comunicación persuasiva es una discusión que presenta información y argumentos para cambiar la percepción del aprendiente de un tema, una situación, una tarea, etc. Estos argumentos pueden ser explícitos o implícitos, especialmente cuando el tema se considera importante. Por ejemplo, si un temor o creencia profundamente arraigados impiden que el aprendiente participe en un proceso de aprendizaje, la comunicación persuasiva pretende ayudar a dilucidar estos hechos e identificar las causas subyacentes.

Cabe señalar, no obstante, que no se presentan argumentos para influir en la opinión de los estudiantes. La comunicación recoge sobre todo hechos que muestran cómo los aprendientes pueden lograr la autonomía y que quienes lo hacen obtienen resultados positivos. Este enfoque se basa en la suposición que cuando los aprendientes reciben información convincente sobre una situación, se les puede llevar a reexaminar evaluaciones existentes y revisarlas o cambiarlas por completo. (Thanasoulas, 2000, a partir de Petty/Cacioppo (1986) y Wenden (1998).

3.1.3 Tutorías

A fin de que la concienciación metacognitiva acerca del desarrollo de la competencia de aprendizaje de lenguas puedan surtir efecto en la aplicación de la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje, resulta indispensable que se realicen tutorías periódicas para dilucidar la utilidad de la teoría en la práctica. Debe establecerse, por tanto, una colaboración continua entre el docente/tutor y el estudiante con vistas a desarrollar la interlengua de éste y a proporcionarle los conocimientos necesarios sobre las diversas circunstancias del aprendizaje de lenguas para que asuma una corresponsabilidad real en este proceso.

Las tutorías periódicas orientadas al proceso son, a nuestro parecer, un medio irremplazable. Dichas tutorías no desempeñan una función de control o evaluación, sino que sirven exclusivamente para apoyar al estudiante en el proceso de aprendizaje.

3.1.4 Ficha de aprendizaje reflexivo

Las tutorías tienen su punto de partida en la *ficha de aprendizaje reflexiva* (Moon, 2010), que hemos desarrollado a partir de la didáctica de la asignatura que incluye la competencia de aprendizaje de lenguas. Considerando que dicha ficha difícilmente va a ser de utilidad en otros contextos académicos, evitaremos aquí su descripción detallada y, en su lugar, nos limitaremos a exponer los principios fundamentales que explican sus objetivos y su diseño.

No se trata de un portafolio donde el estudiante deba guardar productos para su valoración. La ficha, que está diseñada en forma de plantilla para rellenar, está orientada al proceso y se concentra en la reflexión sobre los progresos en el proceso de aprendizaje del estudiante, con lo cual contribuye al desarrollo de su conciencia metacognitiva. Es una herramienta que además complementa la corresponsabilidad de estudiante y tutor en el desarrollo del proceso de aprendizaje del aprendiente. Desempeña asimismo la función de punto de encuentro orientativo de las actividades educativas que comprende la asignatura, además de ser un apoyo para el estudiante en la planificación del programa de entrenamiento de cada semestre.

3.1.5 Una guía de aprendizaje

Como parte integrante del desarrollo de la competencia de aprendizaje de lenguas hemos elaborado una *guía de aprendizaje* para los estudiantes¹⁵. La guía constituye un marco de referencia común en la colaboración establecida entre estudiantes y docente/tutor que busca aportar a los estudiantes el mayor aprovechamiento educativo posible de la asignatura.

El contenido de la guía de aprendizaje se va presentando gradualmente y se repite a lo largo del proceso de aprendizaje cuando se presenta la necesidad. Se hacen asimismo referencias continuas a la guía en caso de ser relevante para determinados planteamientos de aprendizaje. Además, los estudiantes usan la guía de aprendizaje como una especie de obra de referencia, sobre la que pueden hacer preguntas durante todo el programa de la asignatura¹⁶. De este modo, la concienciación sobre el desarrollo de la competencia de aprendizaje de lenguas constituyen una parte totalmente integrada de la enseñanza y el aprendizaje en la asignatura.

¹⁵ La guía, que consta de unas 80 páginas, se integra como un elemento más entre los otros materiales de la asignatura y se revisa continuamente con la vista puesta en ajustes académicos y nuestras experiencias y constataciones pedagógico-didácticas.

¹⁶ Estas preguntas se formulan, por ejemplo, en el foro electrónico de nuestra plataforma educativa para que todos los estudiantes puedan consultar tanto las preguntas como las respuestas y conservarlas por escrito de manera sistematizada.

3.2 Nuestras experiencias con el proceso de adaptación por parte de los estudiantes

En nuestra experiencia, la mayoría de estudiantes entienden la necesidad de conocer (partes de) la base teórica del proceso del aprendizaje, la valoran y se fundamentan en ella para desarrollar una competencia de aprendizaje de lenguas que les proporcione una oportunidad real de participar en un diálogo constructivo y reflexivo sobre el proceso con el docente/tutor y los demás estudiantes. Los estudiantes expresan igualmente que esta concienciación metacognitiva contribuye a la comprensión de las diferentes circunstancias de aprendizaje, que o bien les han causado sorpresa o les han provocado frustraciones y desmotivación.

La idea de tener que asumir la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje puede, inicialmente, ocasionar cierto nerviosismo en los estudiantes. Este suele, sin embargo, disiparse en la mayoría de casos conforme los aprendientes experimentan que reciben el apoyo necesario por diferentes vías.

También existe un grupo reducido de estudiantes que al iniciar el programa de la asignatura se muestran escépticos a la concienciación metacognitiva. No es hasta más adelante en el programa, al percatarse de que el docente no puede ser ni es el principal responsable de su proceso de aprendizaje, y el efecto educativo del enfoque didáctico de la asignatura empieza a generar resultados positivos en el desarrollo de la competencia conversacional, cuando este grupo de estudiantes reconoce el valor de una competencia de aprendizaje de lenguas.

No obstante, la velocidad de adaptación en algunos casos ha sido tan lenta que estos estudiantes o bien experimentan grandes problemas por lograr los objetivos didácticos de la asignatura dentro del plazo previsto o simplemente no los consiguen. Carecemos todavía de una solución útil para atajar el problema de la lentitud en el proceso de adaptación de algunos estudiantes dentro del plazo de tiempo previsto en la asignatura.

Finalmente existe un grupo muy reducido de estudiantes que rechazan por completo la competencia de aprendizaje y la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje y se muestran reticentes a todo tipo de argumentación. Nuestra experiencia nos demuestra, sin embargo, que ésta categoría de estudiantes a menudo está compuesta por los que o bien no han elegido los estudios de español por interés, sino meramente por un proceso de eliminación¹⁷ o bien los que usan el curso universitario como "sala de espera" hasta que puedan entrar en la carrera que desean.

En otras palabras, resulta inusual que un estudiante motivado y serio, con creencias iniciales poco adecuadas para alcanzar los objetivos perseguidos, no posea la voluntad y la capacidad necesarias para protagonizar su adaptación dentro de un plazo de tiempo de mayor o menor duración.

¹⁷ En School of Business and Social Sciences de la Universidad de Aarhus es obligatorio el estudio de una lengua extranjera en el primer ciclo del grado de Comunicación Empresarial Internacional. Esta lengua extranjera obligatoria puede combinarse con otra lengua extranjera o con una línea no lingüística dentro de Comunicación o Estudios Europeos.

4. CONCLUSIONES

Es bien sabido que la transición entre las diferentes etapas del sistema educativo ocasiona problemas a alumnos y estudiantes. La falta de competencias de estudio y de aprender a aprender al iniciar los estudios en los centros de educación superior se debe, entre otros factores, a la brecha académica y pedagógica que existe entre la educación secundaria y la universitaria. En Dinamarca se han puesto en marcha iniciativas encaminadas a cerrar dicha brecha, pero habrá que esperar algún tiempo para que sus efectos se empiecen a notar.

Al iniciar la enseñanza universitaria, se plantea el reto, a menudo irreconciliable, de hacerse una idea sobre los elementos académicos, la progresión y los objetivos didácticos de unos estudios determinados. A los estudiantes se les imponen al mismo tiempo exigencias de autonomía, pero carecen de todo fundamento necesario para poder comprender totalmente su significado real en el nuevo contexto estudiantil y educativo en el que se encuentran después de la educación secundaria.

Nuestro propósito con el presente artículo ha sido el de mostrar posibles vías para reforzar la corresponsabilidad del aprendiente de lenguas en su propio proceso de aprendizaje a partir del desarrollo de una competencia de aprendizaje de lenguas. Tal conocimiento metacognitivo junto con la transposición contextual de la teoría en la práctica es uno de los varios enfoques posibles para conectar con la situación del estudiante en términos académicos y educativos al iniciar los estudios o empezar una nueva asignatura.

Con un desarrollo gradual de la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje fundamentada en una base teórica de la adquisición de lenguas, el docente/tutor puede, en colaboración con el estudiante, facilitarle a éste el proceso que lleve al cumplimiento de los objetivos didácticos de las asignaturas y los estudios, reforzando los beneficios de carácter educativo tanto a corto como a largo plazo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ambjoern, Lone (2008): Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. *Revista redELE* 13, 1-15.

Ambjoern, Lone (2010): Combinando el aprendizaje asincrónico a través de una plataforma educativa y la enseñanza presencial para el desarrollo de la competencia conversacional. *Revista redELE*, 20, 1-16.

Bjerre, Malene/Ladegaard, Uffe (2007): *Veje til et nyt sprog. – Teorier om sprogtilgængelse*. Danmark, Dansk lærerforeningens Forlag.

Burns, Anne/Joyce, Helen (1997): *Focus on speaking*. Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.

Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System* 23/2, 195-205.

- Ellis, Rod (1997): *Second language acquisition*.
Oxford Introductions to Language Study, Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2001): *SLA research and language teaching*.
Oxford: Oxford University Press.
- Gremmo, Marie-José/Riley, Philip (1995): Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea. *System*, 23/2, 151-164.
- Holec, Henri (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*.
Oxford: Pergamon.
- Jay, Antony/Jay, Ros (1993): *Alt om præsentation*.
København: Egmont Wangel A/S.
- Lightbown, Patsy M. (1985): Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics*, 6/2, 173-189.
- Little, David (1991): *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*.
Dublin: Authentik.
- Little, David (2002): Learner autonomy and second/foreign language learning. En *The guide to good practice for learning and teaching in languages, linguistics and area studies*.
University of Southampton: Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
- Mantle-Bromley, Corinne (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 79/3, 372-386.
- McLaughlin, Barry/Rossmann, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2, 135-158.
- Moon, Jennifer (2010): Assessment. – Learning journals and logs.
UCD Teaching and Learning, Resources.
- Oxford, Rebecca (1996): *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Manoa: University of Hawaii Press.
- Oxford, Rebecca (2003): Language learning styles and strategies: An overview.
Gala, 1-25.
- Peacock, Matthew (1998). The links between learner beliefs, teacher beliefs, and EFL proficiency. En *Perspectives: Working Papers*, 10/1, 125-159. City University of Hong Kong.
- Petty, R. E./Cacioppo, J. T. (1986): *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change*. New York: Springer-Verlag.
- Schneider, W./Shiffrin, R. (1977): Controlled and automatic human information processing, II: Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 84, 127-190.

Selinker, Larry (1972): Interlanguage.

International Review of Applied Linguistics, 10, 209-230.

Swain, Merrill (1995): Three functions of output in second language learning.

En: G. Cook & B. Seidlhofer (Editors), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.

Thanasoulas, Dimitrios (2000): What is learner autonomy and how can it be fostered?

Internet TESL Journal, 6, 1-11.

Wenden, Anita L. (1998): *Learner Strategies for Learner Autonomy*.

Prentice Hall.

White, Alasdair (2009): *From Comfort Zone to Performance Management*.

White & MacLean Publishing.

Victori, M./Lockhart, W. (1995): Enhancing metacognition in self-directed language learning.

System 23/2, 223-234.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción: 20/08/2013

Fecha de aceptación: 13/09/2013