



UNIVERSITAT
JAUME·I

Jornades de Foment de la Investigació

EL GIAPEL: un proyecto de investigación y acción en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas

Autor
M^o Luisa Villanueva
Filologia

1. PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGACIÓN. El proyecto del GIAPEL

El GIAPEL viene funcionando como grupo de investigación desde el curso 1992-93. En ese curso desarrolló dos Proyectos: uno de ellos en el campo de la Pragmática, trabajo de investigación financiado por Bancaixa-Fundació Caixa Castelló, y otro proyecto orientado a la identificación de estrategias cognitivas y pragmáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, financiado por el Vicerrectorado de Cultura e Innovación Educativa. Este mismo Vicerrectorado financió los Proyectos «*El desarrollo de la autonomía*» (curso 1993-94) y «*Estrategias de enseñanza encaminadas a favorecer la autonomización: aprendizaje heterodirigido y aprendizaje progresivamente autodirigido*» (1994-95). Actualmente está ya en prensa el libro: *Los estilos de Aprendizaje de Lenguas. Las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*, editado por el servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I. Nuestro trabajo actual está orientado al diseño de tareas de aprendizaje de las lenguas francesa e inglesa centradas en el desarrollo de estrategias de comprensión lectora y de aprendizaje autónomo de la gramática de las lenguas, entendiendo por gramática el conjunto de fenómenos micro y macrotexuales que garantizan la coherencia y la cohesión de los distintos tipos y géneros textuales.

El GIAPEL sigue un enfoque investigador que relaciona estrechamente la teoría y la práctica, y que podría resumirse en torno a tres dimensiones: **Hipotético-deductiva** (actividades de estudio y de investigación en acción orientadas a la identificación de estilos y estrategias de aprendizaje); **Experimental** (elaboración de encuestas y otros materiales, experimentación de materiales didácticos en las clases, sesiones de estudio de casos, realización de sesiones de tutoría y consejo, etc.); **Interactiva y de introspección dentro del propio grupo**: no sólo realizamos seminarios de discusión interna sobre distintos temas (lingüística cognitiva, pragmática, análisis del discurso, líneas de avance de los enfoques comunicativos y diseño curricular) sino que también concedemos importancia a la identificación, mediante cuestionarios de reflexión personal y discusiones de grupo, de las representaciones previas de los profesores por lo que se refiere a la didáctica de las distintas competencias, desde el punto de vista de la planificación de situaciones de aprendizaje, y, en particular, a su papel como «consejeros» en el proceso de autonomización.

Esta concepción de la investigación reposa sobre un paradigma procesual e interactivo de la construcción del conocimiento en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. La enseñanza por objetivos conductuales presupone la existencia de una materia o campo de conocimiento que presenta una visión global, especulativa y cerrada. Desde tal paradigma, se plantea ampliar las destrezas o las informaciones de los alumnos mediante la instrucción, considerando que existe una igualdad entre Enseñanza y Aprendizaje. Por el contrario, si el conocimiento es considerado como un recurso y no como una imposición por parte de aquellos que lo poseen (Stenhouse, 1984) se hace necesario investigar las relaciones entre tres elementos básicos:

- el respeto a la naturaleza del campo de conocimiento de que se trate y a su metodología
- la toma de consideración del proceso de aprendizaje y de las peculiaridades que éste pueda revestir según los individuos
- la orientación de los métodos de enseñanza en correspondencia con los dos aspectos anteriores

A diferencia de lo que sucede en el modelo de enseñanza por transmisión, en el que la formación del profesorado se limita al perfeccionamiento y a la ampliación de los conocimientos sobre la materia, en un modelo procesual el profesor debe ser capaz de situarse como aprendiz en el aula y de desplegar estrategias docentes en su trabajo. Aparece un nuevo papel del profesor cuyo papel es el de constituir un recurso más que una autoridad y según el cual la vida en el aula amplía horizontes intelectuales en vez de restringirlos. Desde este punto de vista una buena clase es aquella en la que el profesor aprende cosas que no conocía

antes. Para ello es necesario que sus conocimientos teóricos se conviertan en pensamiento activo y que sus experiencias sobre la práctica puedan ser conceptualizadas en forma de nuevos conocimientos. El profesor, como todo aprendiz, necesita adquirir ciertas destrezas que pueden reagruparse del siguiente modo (Barret, 1986):

- **empleo de la percepción:** ser capaz de orientar la observación de manera significativa
- **empleo de la interpretación:** reflexionar sobre los datos aportados por la práctica, siendo consciente de los presupuestos teóricos de que se parte, y desarrollar hipótesis interpretativas
- **empleo de símbolos:** conceptualizar y verbalizar las observaciones de la experiencia, basándose en el corpus epistemológico propio de la materia (teorías lingüísticas; teorías del aprendizaje; metodologías de enseñanza-aprendizaje de lenguas...) y produciendo simbolizaciones y categorizaciones. Incluimos en este apartado la elaboración reflexiva de propuestas didácticas.
- **empleo de la interacción social:** comunicar y contrastar las propias hipótesis explicativas y las propuestas prácticas en el seno del grupo, estableciendo asimismo relaciones con el resto de profesionales y miembros de la comunidad científica.
- **empleo de la autonomía:** desarrollar la capacidad de tomar decisiones sobre la propia práctica investigadora y pedagógica, aplicando las destrezas descritas anteriormente.

Para el desarrollo de estas estrategias es necesario un desarrollo tanto profesional como humano del docente. El GIAPPEL intenta incorporar como objetivo este tipo de desarrollo a través de una metodología de investigación en la que los profesores puedan buscar información para responder a preguntas que les plantea su práctica diaria. En nuestro trabajo como grupo intentamos buscar aproximaciones a las distintas cuestiones que se nos plantean mediante la reflexión y la interacción, sin aspirar a dar respuestas definitivas, de forma que los problemas permanezcan abiertos a la discusión crítica.

El reto que plantea la adopción de un enfoque autonomizador del aprendizaje es el de cómo integrar esta dimensión en un proyecto pedagógico global. En el marco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en los estudios universitarios, esta reflexión se ve obligada a tomar en cuenta los marcos curriculares establecidos que presuponen a su vez determinadas representaciones institucionales acerca de cómo se aprenden las lenguas, de cómo se evalúa su adquisición y se establecen las progresiones, y de cuál es el papel de profesores y estudiantes.

2. LA AUTONOMÍA DE APRENDIZAJE Y LA DIVERSIDAD. Los estilos de aprendizaje

Nuestra reflexión sobre las características del aprendizaje lingüístico y sobre los papeles de profesores y estudiantes nos han llevado a definir el concepto de autonomía en términos procesuales e interactivos.

Holec (1979, 1991) define la autonomía como la capacidad de autodirigir el propio aprendizaje. Pero esta definición se refiere a una capacidad que siempre se da de una manera relativa, en un cierto grado y según los distintos aspectos implicados en el «saber aprender lenguas». La autonomía es una capacidad que ha de adquirirse. no es una conducta. existen grados de autonomía. Por ello Porcher y F. Carton se refieren a la autonomía como una meta (Porcher, 1981; F. Carton, 1984). En sentido estricto habría que hablar de **proceso de autonomización** (Porcher, 1992), concepto que refleja mejor la idea de **aprendizaje de la autonomía o formación en el aprendizaje de lenguas**.

Si aprender una lengua es desarrollar un proceso activo de interiorización e integración de la experiencia lingüística, habrá que convenir que aprender es también saber definir los actos de aprendizaje: para qué se aprende, cómo se aprende, qué se está aprendiendo. Ello lleva a Holec a definir el concepto de autonomía en función de la capacidad de **saber aprender**. Saber aprender implica: saber darse objetivos de adquisición; saber dotarse de los medios para alcanzar dichos objetivos; saber evaluar los resultados; saber organizar el propio aprendizaje (lugar, tiempos, ritmos, distribución de tareas...).

Aprender lenguas implica en la práctica, haber desarrollado la capacidad de saber aprender; independientemente de que algunos métodos de enseñanza puedan ignorar dicho aspecto. Así pues, el esfuerzo de definición del término «autonomía» nos ha llevado a afirmar la necesidad de tomar en cuenta cómo puede favorecerse la capacidad de aprender, el saber aprender. La hipótesis es que una metodología de enseñanza-aprendizaje que integre el desarrollo de competencias cognitivas, metacognitivas, lingüísticas y metalingüísticas en el proceso de aprendizaje de la lengua, tendrá resultados más eficaces y ofrecerá la posibilidad de un progreso autónomo, indispensable en el aprendizaje lingüístico.

Los estilos de aprendizaje se caracterizan según la utilización más o menos frecuente de un cierto conjunto de estrategias cognitivas y pragmáticas relacionadas con los distintos aspectos del aprendizaje. Aunque parece ser que existen tendencias individuales a desplegar unas u otras estrategias, debe huirse de un planteamiento que adjudique de una vez por todas un estilo de aprendizaje a un estudiante determinado. Por el contrario, la investigación empírica ha mostrado que un mismo individuo puede aplicar distintas estrategias, pertenecientes teóricamente a distintos estilos de aprendizaje, si se ve enfrentado a tareas o a experiencias distintas. La noción de estilo de aprendizaje se superpone a la de estilo cognitivo pero es más comprensiva puesto que incluye comportamientos cognitivos y afectivos que indican las características y las maneras de percibir, interactuar y responder al contexto de aprendizaje por parte del aprendiz. Concretan pues la idea de estilos cognitivos al contexto de aprendizaje (Willing, 1988; Wenden, 1991). Desde nuestro punto de vista, no hay que interpretar los estilos de aprendizaje, ni los estilos cognitivos, como esquemas de comportamiento fijos que predeterminan la conducta de los individuos. Los «estilos» corresponden a modelos teóricos, por lo cual podría decirse que actúan como horizontes de la interpretación en la medida en que permiten establecer el acercamiento mayor o menor de la actuación de un sujeto a un estilo de aprendizaje. En este sentido, los estilos se caracterizan por *un haz de estrategias de aprendizaje que se dan correlacionadas de manera significativa en el desarrollo de una determinada tarea*. Podríamos decir que la noción de estilo actúa como instrumento heurístico que hace posible el análisis significativo de las conductas observadas empíricamente. Al mismo tiempo hay que señalar que es fundamental analizar desde un punto de vista sistémico cómo un conjunto de estrategias se dan relacionadas en un individuo concreto. Ello nos lleva a afirmar que tan importante es efectuar un estudio de las correlaciones de ciertas estrategias, que permitirían establecer las tendencias de un grupo-clase respecto de un determinado estilo, como realizar un estudio de casos que permita describir cómo se dan asociadas en un mismo individuo las distintas estrategias de aprendizaje.

3. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. Metaplanes y «aprender a aprender»

El término «estrategia» se ha convertido en término clave de la lingüística, de la psicología, de la didáctica y de las ciencias sociales a partir, sobre todo, de la década de los 80. Riley en su artículo «Strategy: conflict or collaboration» (Riley, 1985), interesante reflexión sobre los orígenes históricos y etimológicos del concepto, señala que en el marco de la Teoría de los Juegos de Von Neumann y de la Teoría de la Guerra de Clausewitz,

el término «estrategia» tiene connotaciones de «conflicto», «derrota/victoria», «territorio», «incursión», etc. No es pues de extrañar que estos términos pertenezcan desde hace tiempo no sólo al discurso sociológico (Goffman, 1974) sino también al discurso lingüístico asociado al estudio de las estrategias comunicativas (Brown, Levinson, 1978; Schmidt, Richards, 1980; Kerbrat Orecchioni, 1990). Pero el Análisis del Discurso introduce un aspecto que es ajeno al uso del término en ámbitos matemáticos y bélicos. En el campo de las ciencias sociales las decisiones que toma un individuo están relacionadas con otras posibles decisiones que puedan tomar otros individuos que entran en relación con él, y este juego de relaciones no sólo debe entenderse en términos de «conflicto» sino también de «negociación» y de «colaboración».

Así Riley siguiendo a otros autores (Wilson, 1968; Clark, 1977; Faerch, Kasper, 1987) caracteriza las estrategias como tipos de operaciones en las cuales una sucesión de dos o más actos están relacionados entre sí por una finalidad común. Esta relación es de tipo jerárquico puesto que forma parte de un plan, trasluce preferencias e implica la toma de decisiones. las estrategias constituyen planes, potencialmente conscientes, para resolver aquello que un individuo reconoce como problema.

La dimensión dinámica e interactiva de las estrategias comunicativas -cuyo papel no hay que olvidar en una concepción ecológica de la construcción del conocimiento- conlleva un cierto grado de indeterminación de sus actos constitutivos, que están en función de las actuaciones de los otros participantes. Pero dichos actos no son aleatorios sino que se atienen a ciertas reglas, lo cual permite a los individuos evaluar sus probabilidades de éxito en la interacción, avanzar hipótesis sobre la situación y efectuar predicciones las conductas de los otros participantes. El estudio de la presuposición y de lo implícito (Ducrot, 1980; Kerbrat Orecchioni, 1986) así como la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1986), ponen de manifiesto esta posibilidad de utilizar e interpretar el sentido y la pertinencia de los actos comunicativos basándose en el contexto compartido y en operadores lingüístico-cognitivos (modalización, evaluación axiológica, deixis, categorías cognitivas...).

Esta imbricación de los aspectos cognitivos y pragmáticos, que fué señalada ya en el modelo ecológico de Vygotski (Vygotski, 1977), es reformulada por Bruner tomando en cuenta el papel de la ayuda al aprendizaje. Utiliza este autor la noción de andamiaje («scaffolding») para referirse a la estructuración que los profesores hacen de las tareas para facilitar el aprendizaje (Bruner, 1984). Bruner señala que la producción del saber está íntimamente ligada a la reproducción de este saber. Este punto de vista tiene, a nuestro entender, gran importancia porque permite argumentar la estrecha relación entre las estrategias cognitivas de aprendizaje y las estrategias sociales de comunicación del saber.

Desde esta perspectiva puede afirmarse que las estrategias comunicativas forman parte de una descripción cognitiva-interactiva. La relación jerárquica entre las acciones de una estrategia constituye un plan. La posibilidad de activar planes cognitivo-comunicativos derivaría de la existencia de lo que ya Miller, Gallanter y Pribram denominaron «metaplanes» (Miller, Gallanter, Pribram, 1983: 195, 198):

Cuando decimos que la mayoría de los planes son recordados y no creados, no queremos decir que el plan esté almacenado en la memoria, listo para ejecutarse hasta el más mínimo detalle de la última contracción muscular. A menudo lo que está almacenado es un metaplan, a partir del cual podemos generar un gran número de planes diferentes a medida que van haciendo falta [...] Tal y como Polya lo describe: 'Tenemos un plan cuando sabemos, al menos esquemáticamente, qué cálculos, cómputos o construcciones hay que realizar para obtener la incógnita'

Puede decirse que el concepto de estrategia es un auténtico término bisagra entre lo cognitivo y lo pragmático. La existencia de lo que Miller, Gallanter y Pribram llaman «metaplanes» sustentaría el carácter recursivo de las estrategias. Los «metaplanes» cognitivo-comunicativos corresponderían a esquemas. La noción de esquema se relaciona con una potencialidad de actuación, mientras que la noción de estrategia implica la actuación misma (Lunzer, 1968; Riley, 1985)

Las estrategias reposan sobre la capacidad de representarse una tarea, de prever sus dificultades y de tomar decisiones sobre las acciones a realizar, entendiendo estas acciones como hipótesis reformulables en el proceso de pensamiento-comunicación. Por esto mismo, la noción de «estrategia» implica la existencia, más o menos consciente, de un movimiento de reflexión o la posibilidad de activar la reflexión.. Reflexionar sobre los planes para orientar la propia conducta comunicativa presupone un cierto desdoblamiento, «como si» el individuo se observara desde fuera para regular su conducta. Es fácil relacionar este planteamiento con la hipótesis del Monitor de Krashen (Krashen, 1983) pero, en general, habría que relacionarlo con aquellos estudios en el campo de la adquisición de lenguas segundas que conceden importancia a las representaciones que los individuos se hacen sobre sí mismos y sobre lo que aprenden (Selinker, 1972, 1975; Corder, 1975, 1983; Faerch, Kasper, 1987).

En la historia de la investigación sobre las estrategias de aprendizaje, pueden establecerse distintas dimensiones en torno a las cuales pueden reagruparse una serie de variables. Podría hablarse de una **dimensión psicológica** (con rasgos como «estar dispuesto a correr riesgos», «tolerancia a la ambigüedad», «empatía», «dependencia de campo»), de una **dimensión afectiva** (aceptación o rechazo del profesor, de la cultura y de la lengua objeto de estudio, de los nativos de dicha lengua, y también el estado de ánimo y la representación sobre la capacidad de aprendizaje en el momento en que se encuentra el estudiante), y finalmente una **dimensión social** (Riley, 1987) que vendría caracterizada tanto por los grados de sociabilidad y extroversión como por aspectos etnológicos, relación de la propia cultura con la de la lengua que se estudia.

Según Ellis existirían dos grandes corrientes en la investigación sobre los estilos de aprendizaje en la adquisición de Lenguas Segundas (Ellis, 1992). Por una parte se hallarían las investigaciones que aplican los criterios de la psicología y que en gran parte se centran en estudiar la Dependencia o Independencia de Campo. Por otra parte, podrían situarse aquellos estudios cuantitativos y cualitativos que buscan identificar las características de diferentes aprendices (Wenden, 1987, 1991 o Willing, 1988, 1988, entre otros). Estos últimos trabajos se basarían en la distinción de dos grandes dimensiones concretadas en pares de tendencias opuestas: Activa *versus* Pasiva y Reflexiva *versus* Experimental.

Como señala Riley, lo que importa es disponer de herramientas para categorizar las actividades de aprendizaje y no pretender una clasificación de los individuos según perfiles cognitivos (Duda, Riley, 1990). En esta línea, y sin pretensión de exhaustividad, podrían reagruparse las características-tipo que permiten describir en términos de estrategias las actuaciones de un estudiante ante una tarea determinada. Entre otros autores ya indicados, tomamos algunas descripciones de la síntesis de Cembalo (Cembalo, 1993) para presentar nuestra propuesta. En cualquier caso, queremos insistir en el hecho de que nuestra posición se inclina por un estudio y caracterización de las estrategias desde un punto de vista procesual y dinámico, en relación con las tareas de aprendizaje y con el contexto de enseñanza-aprendizaje. En nuestra publicación *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje* (Villanueva, Navarro, 1997) proponemos una clasificación de las estrategias según un reagrupamiento en torno a cuatro grandes dimensiones: a) Estrategias de aprendizaje relacionadas con estrategias de percepción de la información y con actitudes hacia el aprendizaje según ciertas características psicológicas (asunción o minimización de riesgos, tolerancia o intolerancia a la ambigüedad, etc); b) Estrategias comunicativas (recursos de gestualidad, formas de petición de cooperación, clarificación, estrategias de aproximación y rodeo para soslayar una dificultad, etc); c) Estrategias sociales (extroversión o introversión, búsqueda de situacio-

nes de uso, identificación de los papeles sociales, etc); d) Estrategias cognitivas (uso del tanteo e inferencia; uso de la analogía; uso de la experimentación; establecimiento de las estructuras de la lengua por análisis, categorización y síntesis, etc). Naturalmente, estas estrategias cognitivas se relacionan estrechamente con las características psicológicas: verbal/elaborador de imágenes, auditivo/visual, dependiente/independiente de campo, tolerante/intolerante al error y a la ambigüedad, reflexivo/impulsivo....; e) Estrategias metacognitivas (selección de los puntos de concentración o atención, planificación de la actuación, «vigilancia» o evaluación del proceso, etc).

Puesto que las estrategias se manifiestan en procesos, Rubin propone estudiar su puesta en práctica en la realización de distintas tareas de aprendizaje, relacionadas con las distintas competencias comunicativas (Wenden, Rubin, 1987). Ello permite concretar las estrategias en actuaciones o comportamientos, observables desde el exterior o susceptibles de ser identificados y verbalizados por el propio sujeto. Este último caso comporta evidentemente un sesgo o desviación subjetiva en la interpretación de la propia conducta y puede además interferir en la realización de la tarea, si las verbalizaciones se solicitan en el transcurso de la misma. Sin embargo, los datos de la introspección son relevantes en la medida en que son la huella de su capacidad metacognitiva, manifiestan el tipo de metalenguaje que el estudiante es capaz de utilizar, reflejan sus representaciones sobre sí mismo y sobre el aprendizaje de lenguas. En nuestra encuesta entre los estudiantes de la UJI hemos tenido, pues, en cuenta los datos de la introspección como elementos para un primer diagnóstico de las tendencias más significativas en cuanto al uso de ciertas estrategias de aprendizaje entre los estudiantes.

4. LAS REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES DE LA UJI

Nunan (1991) y Willing (1988) han sugerido que el estilo de aprendizaje de un individuo está determinado por variables de personalidad como son los factores cognitivos, psicológicos, sociales y culturales del individuo, por su experiencia educativa, su actitud respecto al aprendizaje, y la percepción de sus limitaciones y habilidades. Hudson (1967) apunta que el estilo de aprendizaje también se ve determinado por el tipo de estudios (ej. técnicos, científicos, lingüísticos, etc.) que el individuo realiza. La encuesta utilizada en este trabajo de investigación tiene como objetivo general obtener información sobre cuáles son las preferencias y actitudes de los aprendices de lenguas con respecto a varios aspectos del proceso de aprendizaje. Además de la obtención de información de carácter cualitativo y cuantitativo, este cuestionario también pretende ayudar a los aprendices de lenguas a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Previamente al diseño de nuestro cuestionario se procedió a investigar instrumentos utilizados en otras investigaciones para averiguar las representaciones del aprendiz sobre las lenguas y el proceso de aprendizaje (Allwright, 1982; Horwitz, 1987; Nancy, 1987, 1991; Riley, 1989; Soule-Susbielles, 1990; Wenden, 1987); también se revisaron instrumentos para diagnosticar estilos de aprendizaje individuales (Alonso et al., 1994; Dunn et al., 1978); y finalmente se examinaron instrumentos utilizados para averiguar las cualidades y estrategias de aprendizaje del buen aprendiz de lenguas (Chamot, 1987; Cohen & Apeh, 1981; Naiman et al., 1978; Nunan, 1991; Rubin, 1981). A partir de estas fuentes (Villanueva, Navarro, 1997) se procedió al diseño y elaboración de nuestro cuestionario.

El cuestionario se estructura en cinco grandes apartados. Cada uno de ellos comprende un cierto número de variables relacionadas por una afinidad temática. A continuación presentamos una relación de los apartados con el tipo de información que se intenta obtener en cada uno de ellos: 1) Datos personales y académicos. 2) Datos sobre la experiencia lingüística del individuo. 3) Datos sobre las representaciones o creencias del estudiante respecto a qué es una lengua, la naturaleza de esa lengua y sus componentes, qué significa e

implica aprender una lengua y en qué consiste esta tarea. 4) Datos sobre la actitud hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí entran en juego aspectos interpersonales y afectivos relacionados con el proceso de aprendizaje, además de la interacción del aprendiz con el profesor y con el grupo de estudiantes del que forma parte. 5) Datos sobre estrategias y estilos de aprendizaje.

Para el estudio se seleccionó una muestra de 85 estudiantes: 20 en cuarto curso de Filología, 16 en primer curso de Filología, 22 en primer curso de Traducción e Interpretación y 27 en primero de Empresariales. Para descubrir la relación entre estas variables los datos se analizaron por medio de pruebas estadísticas (coeficiente de Spearman, chi-cuadrado de Pearson, y coeficiente H de Kruskal Wallis). Las variables utilizadas se pueden agrupar en los siguientes bloques temáticos: 1. datos personales; 2. contacto con otras lenguas; 3. experiencia previa de aprendizaje de lenguas; 4. proyecto actual, motivación afectiva respecto al aprendizaje actual; 5. representación acerca de las lenguas; 6. representaciones del sujeto sobre sí mismo como aprendiz de lenguas; 7. representaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje; 8. estilos de aprendizaje; 9. otras dimensiones del perfil del aprendiz.

El análisis estadístico ha revelado algunas relaciones significativas entre variables. Hay una relación significativa entre el sexo del aprendiz y su motivación afectiva frente al aprendizaje de lenguas. Hay un mayor porcentaje de mujeres que muestran una actitud favorable hacia el aprendizaje de lenguas. Por otra parte, la diferencia entre mujeres y hombres con respecto al uso de la lengua extranjera por el profesor también es significativa: la actitud de las mujeres es más positiva. Además las mujeres también muestran una actitud más positiva ante la corrección del error, y aceptan de mejor grado sus propias limitaciones, es decir, su indefensión ante la dificultad del uso de la lengua extranjera. Todo esto hace pensar que las mujeres tienden hacia estilos de aprendizaje más experimentadores, mientras que los hombres parecen mostrar una tendencia hacia estilos más conceptualizadores.

Nuestro análisis también ha mostrado que existe una relación entre los estudios escogidos y ciertas actitudes hacia el aprendizaje de lenguas. Existen diferencias claras entre los estudiantes de Filología y Traducción e Interpretación y los estudiantes de Empresariales. Los estudiantes de Filología y Traducción e Interpretación muestran una mayor motivación afectiva respecto al aprendizaje, su actitud hacia el uso de la lengua extranjera por el profesor en clase y su valoración de la propia capacidad para aprender lenguas son más positivas, y son más tolerantes con sus propias limitaciones. Sin embargo, nuestros datos no apoyan la hipótesis de Hudson (1967) de que el tipo de estudios influye en el estilo de aprendizaje: no se encontró una relación significativa entre la titulación escogida y el estilo cognitivo de aprendizaje de la gramática.

Otra pregunta importante a la que esta investigación intentó dar respuesta es si existe alguna relación entre el estilo de aprendizaje de la gramática y el estilo de aprendizaje del léxico. El estilo predominante (74.1%) para aprender la gramática es el conceptualizador-experimentador. Los estudiantes con este estilo usan estrategias deductivas y consideran que el mejor método para aprender la gramática es aprender reglas y ponerlas en práctica. La gramática se concibe como una normativa que prescribe cómo debe usarse la lengua. No existe una experiencia de concepción de la gramática como un proyecto de conceptualización de los usos de la lengua. El estilo predominante (62.4%) para aprender el léxico es reflexivo conceptualizador. La reflexión, el razonamiento inductivo y el uso del contexto se consideran elementos fundamentales en el aprendizaje del léxico.

También resulta muy significativa la relación entre la orientación del aprendizaje anterior (más o menos comunicativa) y varias variables. Nuestro análisis muestra que la experiencia previa en el aprendizaje de lenguas influye en el proceso de aprendizaje actual. Los individuos que tienen una formación comunicativa tienden a relacionarse con el profesor, al que consideran como un participante más en el proceso de aprendizaje, como un consejero y un recurso. En los individuos con una formación tradicional hay una tendencia hacia la independencia del profesor. Si la experiencia previa es comunicativa la actitud hacia el uso propio de

la lengua extranjera y hacia el uso de la lengua extranjera por el profesor es más positiva que si la experiencia previa es tradicional. La valoración de la propia capacidad para aprender es más negativa cuanto más tradicional es la experiencia previa, lo que indica que el método de enseñanza-aprendizaje influye en la representación del estudiante de sí mismo como aprendiz. Igualmente la orientación comunicativa está relacionada con una mayor tolerancia hacia las propias limitaciones, y con una mayor capacidad para asumir riesgos en el aprendizaje.

Creemos que esta investigación ha mostrado la relevancia de ciertos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas al establecer el perfil del aprendiz. Un análisis de las representaciones que los estudiantes tienen sobre sí mismos es crucial para establecer hasta qué punto son capaces de un aprendizaje autónomo y para determinar qué aspectos o estrategias de enseñanza contribuyen a un aumento del grado de autonomía.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, R.G. Y R.J. VANN (1987): «Instruments used for assessing background factors». En Wenden, A. ; Rubin, R. (1987) *Learning Strategies in language learning*, Prentice Hall International.
- ALBUERNE, F. (1994): «Estilos de aprendizaje y desarrollo: perspectiva evolutiva». *Infancia y Aprendizaje* n° 67-68
- ANDRÉ, B. (1989): *Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, París, Didier-Hatier.
- AUSUBEL, D. et al. (1978) : *Psicología Educativa*. Mexico: Trillas.
- BARRET, G. (1986): «La estructura del conocimiento y las estrategias de aprendizaje: la investigación pragmática y el profesor». En J. Elliot; G. Barret; Ch. Hull y otros, *Investigación/acción en el aula*. Valencia: Publicaciones de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. Generalitat Valenciana.
- BROWN, P.; LEVINSON, S.C. (1978): «Universals in language usage: politeness phenomena». En E.N. Goody (ed.): *Questions and Politeness. Strategies in social interaction*. Cambridge University Press.
- BROWN, A.L. (1980): «Metacognitive development and reading». En R.J. Spiro et alii: *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Lawrence Erlbaum Assoc.
- BRUNER, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza Psicología.
- CARTON, A. (1966): *The Method of Inference in Foreign Language Study*. The Research Foundation of the City of New York.
- CARTON, F. (1984): «Systèmes autonomisants d'apprentissage des langues». *Mélanges Pédagogiques*. C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.
- CARTON, F. (1993): «L'autoévaluation au coeur de l'apprentissage». *Le Français dans le Monde*, n° spécial août-septembre 1993. *Évaluation et Certifications en Langue Étrangère*.
- CEMBALO, M. (1993): «Acquisition. Apprentissage. Autonomie». En J.L. Ota; M.L. Villanueva (eds): *Primeres Jornades sobre Autoaprenentatge de LLengües*. Castelló, Publicacions de la Universitat Jaume I.
- CHAMOT, A. U. (1987): «The learning Strategies of ESL Students», en A. Wenden (edit) (1987) *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall International.
- CHAMOT, A.U. (1987): «Student Interview guide». En Wenden, A. ; Rubin, R. (1987) *Learning Strategies in language learning*, Prentice Hall International.
- CLARK, H.E.; CLARK, E.V. (1977): *Psychology and Language: an introduction to Psycholinguistics*, New York, Harcourt, Brace, Jovanovich.
- COHEN, A. D. (1991): «Strategies in Second Language Learning». En R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker et alii (eds.). *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, Philadelphia, Multilingual Matters
- CORDER, S.P. (1975): «Error Analysis, Interlanguage and Second Language acquisition». En *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, Cambridge University Press.

- CORDER, S.P.(1983): «Studies in communication» En C. Faerch; G. Kasper (eds.): *Strategies in Interlanguage communication*, Londres, Longman.
- DUDA,R.; RILEY, Ph. (1990): *Learning Styles*. Presses Universitaires de Nancy.
- ELLIS, R.(1992) *Second language acquisition and Language Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters
- FAERCH, C.; KASPER, G.(eds.)(1987): *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, Philadelphia, Multilingual Matters.
- GAONAC'H,D.(1990): *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère:l'approche cognitive. Le Français dans le Monde:Recherches et Applications*. Hachette.
- GAONAC'H, D.(1993): «Quelles compétences dans les activités de langage en langue étrangère», *Le Français dans le Monde n° spécial août-septembre*.
- GOFFMAN, E. (1974): *Frame analysis. An essay of the organization of experience*. Harmondsworth, Penguin.
- HOLEC,H. (1979): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1982, Hatier.
- HOLEC, H. (1988): *Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels*. Strasbourg:Conseil de l'Europe
- HOLEC, H. (1991): «Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage». *Education Permanente n° 107*
- HORWITZ, E.K.(1987): «Surveying Student Beliefs About Language Learning», en A.Wenden (edit) *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall International.
- HOSENFELD, C. (1977): «A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successful language learners,», *System*, 5
- HUDSON, L. (1967): *Contrary Imagination*, Harmondsworth, Penguin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990): *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin.
- KOHONEN, V. (1987): *Towards experimental learning of Elementary English*, Departement of Teacher Training, University of Tampere.
- KOLB, D.A (1984): *Experiential Learning*. New Jersey, Prentice hall, Inc.Englewood Cliffs
- KRASHEN, S.D.; TERRELL, T.D. (1983): *The Natural Approach: language Acquisition in the classroom*. Oxford, Pergamon.
- LETTERI, C.A. (1982): «Cognitive Profile: Relationship to Achievement and Development». En *Student Learning Styles and Brain Behaviour: Detailed Paper from the National Conference of Secondary School principles*. Preston Va..
- LITTLE, D.; SINGLETON,D. (1990): «Cognitive Style and Learnin Approach». En R. Duda; P. Riley: *Learning Styles*, Presses Universitaires de Nancy.
- LUNZER, E.A. (1968): *The regulation of behaviour*, Londres, Staples.
- MILLER, G.A; GALANTER, E; PRIBRAM, K.H. (1983): *Planes y estructura de la conducta*, Madrid, Debate.
- NUNAN, D. (ed.) (1988): *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Sidney, Research Series. National Curriculum Resource Centre. Adult Migrant Education Program.
- NUNAN, D. (1991): *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers*, London, Prentice Hall International.
- O'MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- PORCHER, L. (1981): «Les chemins de la liberté», *Études de Linguistique Appliquée* n041.
- PORCHER, I. (1990): «L'autonomie d'apprentissage», *Ici et Là* n°17.
- PORCHER, L. (1992) (coord.): *Les autoapprentissage*, Paris, Hachette.
- RILEY, P. (1985) (ed.): *Discourse and learning*. Longman, London.
- RILEY, P.(1985): «Strategy: conflict or collaboration». Univ. de Nancy, *Mélanges 1985*
- RILEY, P. (1987): «The ethnography of autonomy». En A. Brookes; P. Grundy (eds): *Individualization and Autonomy in Language Learning*. ELT Documents 131. Modern English Publications.
- RILEY, PH. (1989): «Learners Representations of language and language learning», *Mélanges Pédagogiques*. Université de Nancy.
- SCHMIDT, R.W.; RICHARDS, J.C. (1980): «Speech acts and Second Language Learning», *Applied Linguistics* 1/2
- SELINKER, L. (1972): «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics*, 10/2

- SELINKER, L. (1975): «*Interlanguage*» *New Frontiers in Second Language Learning*. J.H. Schumann & N. Stenson, Rowly, Newbury House.
 - SHEERING, S. (1989): *Self-Access*, Oxford University Press.
 - SPERBER, D.; WILSON, D. (1986): *Relevance: a study of verbal understanding*, Blackwell.
 - STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
 - TARONE, E. (1977): «Conscious communication strategies in interlanguage». En H. Brown et alii (eds.): *Teaching and Learning English as a Second Language*, Washington D.C. TESOL
 - TARONE, E. (1983): «Some thoughts on the notion of 'communication strategy'», En C. Faerch; G. Kasper (ed.): *Strategies in Interlanguage communication*, Londres, Longman.
 - VAN DIJK, T.A. (1980): *Macro-structures. An interdisciplinary study of global structures in discourse. Cognitions and interaction*. Hillsdale N.J. Erlbaum.
 - VILLANUEVA, M.L.; NAVARRO, I. (eds.) (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*. Castellón, Publicaciones de la Universitat Jaume I (en prensa)
 - VYKOTSKI, L. S. (1977): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
 - WENDEN, A; RUBIN, J. (1987): *Learner strategies in language learning*. Engle wood Cliffs. Prentice Hall.
 - WENDEN, A. (1991): *Learner Strategies for learner Autonomy*. Prentice Hall International.
- WILLING, K (1988): «Learning Strategies as information management: some definitions for a theory of learning strategies», *Prospect* 3,2.
- WILLING, K. (1989): «Teaching how to learn», NCELTR, *Curriculum Development Series*, 4, University of New South Wales, Australia.
 - WILSON, A. (1968): *The bomb and the computer*. Londres, Barrie and Rockliff.

NOTA

- Los profesores del GIAPEL que han intervenido en la presente investigación han sido: Pilar Civera, Joan Francesc Coll, M^a José Luzón, Ignasi Navarro, José Luis Otal, Susana Pérez, Rosaura Serra y M^a Luisa Villanueva. (Grupo de Investigaciones y Aplicaciones pedagógicas en Lenguas)