

Aalborg Universitet



Creencias y agencia en el aprendizaje de Español como lengua extranjera

Garcia, Ana Maria Macias

Publication date:
2019

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Garcia, A. M. M. (2019). *Creencias y agencia en el aprendizaje de Español como lengua extranjera*. Aalborg Universitetsforlag.

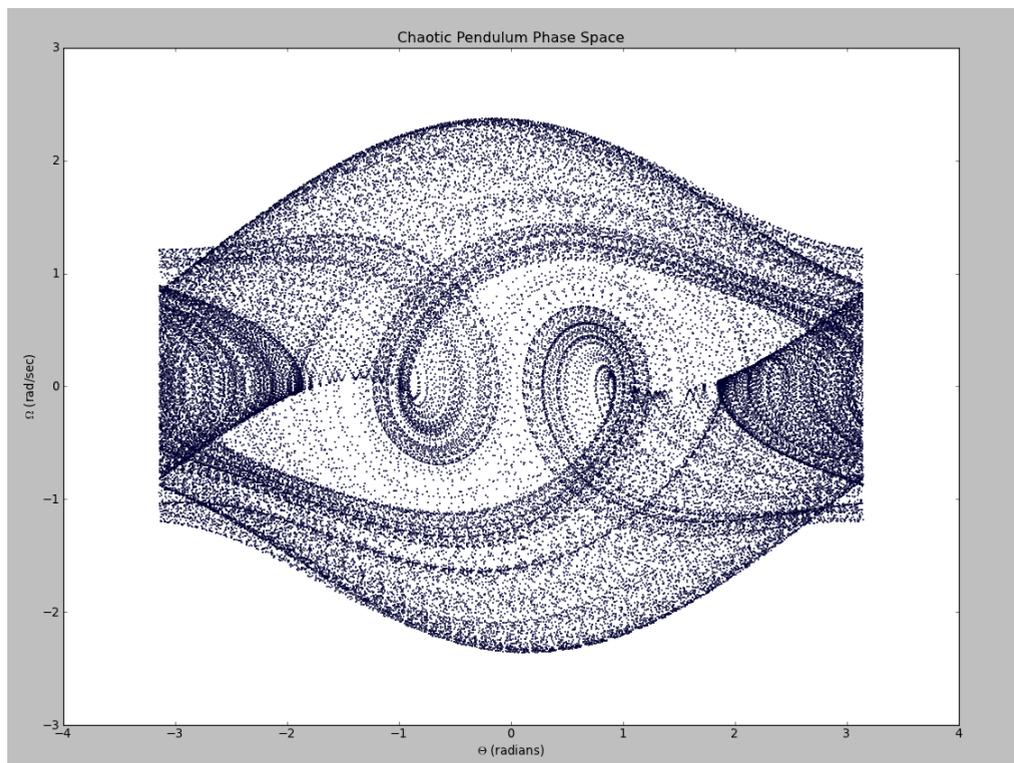
General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



CREENCIAS Y AGENCIA EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

BY
ANA MARÍA MACÍAS GARCÍA
DISSERTATION SUBMITTED 2019



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

CREENCIAS Y AGENCIA EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Ana María Macías García



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Dissertation submitted October 2019

Dissertation submitted: October 2019

PhD supervisor: Associate Prof. Lotte Dam,
Aalborg University

PhD committee: Associate Professor Rita Cancino,
Aalborg University

Associate Professor Rakel Österberg,
Stockholm University

Associate Professor Hans Erik Bugge
University of Stavanger

PhD Series: Faculty of Humanities, Aalborg University

ISSN (online): 2246-123X
ISBN (online): 978-87-7210-417-1

Published by:
Aalborg University Press
Langagervej 2
DK – 9220 Aalborg Ø
Phone: +45 99407140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

© Copyright: Ana María Macías García

Printed in Denmark by Rosendahls, 2019

CV

Desde que recuerdo, mis juegos de pequeña incluían ser profesora. Lo que en un principio fueron juegos se convirtió años más tarde en una forma de pagar mis estudios universitarios dando clases particulares. Después, tuve oportunidad de dar clases regladas en diversas instituciones y, finalmente, en la universidad. He enseñado en diferentes partes del mundo: EE.UU. me dio durante dos años la oportunidad de creer en mí misma y afirmar mi vocación docente; tres años en Estonia, me abrieron los ojos a la creatividad, enseñando inglés y español en una lengua desconocida que aprendí a querer; Dinamarca, mi hogar desde 1996, me ha enseñado que la intuición no me falló y aquí hallé mi lugar como persona y profesional.

Mi interés en la enseñanza y en los estudiantes me ha llevado al presente trabajo de investigación. Otros focos de interés dentro de la enseñanza e interpretación han conducido a la publicación de dos artículos anteriores a esta tesis. El primero de ellos, sobre fluidez en producciones orales¹ y el segundo² sobre sentimientos y emociones en traducciones literarias.

Desde que comencé como docente en la Universidad de Aalborg, he estado vinculada con SIV (International Virksomhedskommunikation) y SIS (Spansk og Internationale Studier), departamentos en los que he enseñado lengua española, gramática, lingüística, literatura, PBL y pedagogía de lengua extranjera, entre otras asignaturas.

En el año 2017 recibí el premio “Årets underviser”. Lo recibí con profundo agradecimiento, mucha humildad y un gran sentido de responsabilidad.

Como docente me considero más una *guide on the side* que una *sage on the stage*. Trato de incorporar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje tanto como me es posible y procuro darles un sentido de propiedad sobre su aprendizaje y empoderamiento durante el proceso. No es tarea fácil, pero si lo consigo con las modestas propuestas que soy capaz de ofrecer, el esfuerzo se verá recompensado.

¹ *Percepción de fluidez en producciones orales de estudiantes universitarios daneses de ELE.*
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0139.pdf

² *Sentimientos y emociones: los traductores literarios de los clásicos de la literatura española en Finlandia y Dinamarca.*
<http://conference.hi.is/rom14/files/2015/08/DIANA-BERBER-OG-ANA-MAC%C3%8DAS.pdf>

“A good teacher can never be fixed in a routine. Each moment requires a sensitive mind that is constantly changing and constantly adapting. A teacher must never impose the student to fit his favorite pattern. A good teacher protects the pupils from his/her own influence. A teacher is never a giver of truth; he/she is a guide, a pointer to the truth that each student must find for himself. I am not teaching you anything. I just help you to explore yourself.”

The Tao of Jeet Kune Do

RESUMEN EN ESPAÑOL

El presente estudio de investigación trata principalmente sobre las creencias y la agencia en el aprendizaje de español como lengua extranjera. Ha sido llevado a cabo en la Universidad de Aalborg, Dinamarca, gracias a la colaboración de un grupo de estudiantes pertenecientes a la misma promoción de estudios. Este trabajo está dividido en cinco partes.

La primera parte corresponde a la introducción en la cual presentamos la motivación que ha conducido a la elaboración de este proyecto de investigación, así como el propósito de la misma y las preguntas de investigación que han guiado todo el proceso. También, presentamos brevemente tanto creencias como agencia de modo que el lector pueda ir adentrándose paulatinamente en los dos tópicos principales.

La segunda parte del trabajo está compuesta por el segundo y tercero de los capítulos. El segundo capítulo presenta el marco conceptual de constructivismo social en el que nos posicionamos. Este anclaje ontológico y epistemológico es el hilo conductor de tanto el marco teórico elegido como de los métodos desarrollados en la recolección de datos y análisis posterior. El marco teórico –capítulo tercero–, nos presenta el estado de la cuestión de creencias y agencia dentro de la lingüística aplicada, y específicamente, dentro de la lingüística aplicada al aprendizaje y adquisición de lengua extranjera. La teoría de la metáfora conceptual (TMC) forma parte también del marco teórico. La metáfora conceptual nos ha facilitado un marco de acceso a las creencias de los estudiantes, un universo al que raramente se tiene acceso. De igual manera, el capítulo presenta la teoría de los sistemas dinámicos complejos (TSDC), un nuevo paradigma teórico que proviene de las ciencias naturales y que está permeando las ciencias humanas. Su aplicabilidad es interesante y muy explicativa. Desde la teoría del cognitivismo social, Bandura nos propone un modelo de comportamiento humano basado en la reciprocidad causal de factores cognitivos, contextuales y comportamentales. Estos factores forman parte de su modelo de reciprocidad triádica y ha sido un instrumento muy útil en el acercamiento a creencias y agencia.

La tercera parte nos conduce al método y las reflexiones metodológicas y presenta, a su vez, la planificación de la investigación. Partimos de unos supuestos y consideraciones previas que, inevitablemente, han influido en el diseño de la investigación y en la elección del material empírico. Mediante el método podemos establecer una asociación entre los elementos conceptuales y teóricos y los datos empíricos y, en este sentido, realizar una conexión entre nuestro posicionamiento científico y los tópicos de estudio.

Los artículos que componen la cuarta parte de la investigación son estudios exploratorios cualitativos. El primero de los artículos tiene por objeto presentar,

identificar y analizar la naturaleza de las creencias de quince estudiantes universitarios daneses. La metáfora conceptual se nos brinda como una herramienta interesante que nos da acceso conceptualización de aprendizaje y dominio de español como lengua extranjera. La metáfora explícita suscitada se nos presenta como un instrumento cognitivo importante que nos posibilita observar los mecanismos del pensamiento y su sistematicidad. Los resultados subrayan que la conceptualización metafórica de la percepción del aprendizaje y dominio es eminentemente somática lo cual juega un papel fundamental en la configuración mental de la experiencia a través de imágenes más accesibles, complejas y completas.

El segundo artículo es un estudio longitudinal de seguimiento de cuatro estudiantes por espacio de nueve meses. El artículo continúa con el tópico de las creencias elicitadas mediante metáforas explícitas. Desde la perspectiva de los sistemas dinámicos complejos, consideramos las creencias en el aprendizaje de ELE como ideaciones relacionales que se generan en los contextos de aprendizaje. Las relaciones se manifiestan a través de la adaptación y reorganización de tanto recursos internos como externos al estudiante, los cuales posibilitan un cambio y una respuesta puntuales que se ajustan a las características concretas del sistema en un momento específico. Los resultados nos revelan características que permiten concebir las creencias como un entramado de representaciones coadaptables, situacionales, autoorganizadas por naturaleza, ancladas y articuladas en un contexto particular.

El tercer artículo pone de relieve el carácter dinámico y coadaptable de creencias y agencia desde los sistemas complejos. En este caso, efectuamos el seguimiento de una estudiante durante un período de dos años a través de diarios de aprendizaje, lo cual nos permite realizar un estudio longitudinal sobre las características de la agencia y creencias. El análisis de los diarios nos muestra la interacción de la agencia con otras variables individuales tales como la motivación, autorregulación, creencias e identidad. El artículo propone que la articulación de acciones, recursos y decisiones anclados en circunstancias específicas determinan las creencias observadas y provocan la emergencia de las propiedades básicas de la agencia.

Por último, la quinta parte introduce la conclusión y reflexiones finales a este trabajo. La conclusión recoge los hallazgos de los artículos y propone nuevas posibilidades y perspectivas de investigación que podrían llevarse a cabo. Incide especialmente en la TSDC y la importancia de tanto creencias como agencia dentro del aprendizaje y enseñanza de lengua extranjera, A su vez, pondera el uso de ambas como herramientas cognitivas beneficiosas para tanto docentes como aprendientes.

SUMMARY IN ENGLISH

The aim of this research project is to study the interplay of complex dynamic systems in the language classroom with special focus on beliefs and agency about the learning process. This research was carried out at Aalborg University, Denmark, thanks to the cooperation of a group of students of Spanish and International Studies. This study consists of five parts.

The first part is the introduction to the research project. In this part, we present the motivation that has led to the elaboration of this thesis, together with its purpose and the research questions that have guided the entire process. Besides, we shortly present both beliefs and agency, allowing the reader to delve into the two major topics gradually.

The second part of the study consists of chapters two and three. The second chapter presents the conceptual frame of social constructivism in which we position ourselves. This ontological and epistemological anchorage has guided both the chosen theoretical frame, data collection methods and the following analysis. The theoretical frame – chapter three – relates to the question of beliefs and agency in the field of Applied Linguistics focusing on foreign language learning. Conceptual Metaphor Theory (CTM) is included in the theoretical frame. Conceptual metaphor has provided us with a frame of access to students' beliefs and agency. The chapter also presents the Dynamic Complex Systems Theory (DCST), a new theoretical paradigm generated in the natural sciences. DCST is now spreading to the humanities with interesting study perspectives and applications and as explanatory tool. The last part of the theoretical framework presents Albert Bandura's model of Triadic Reciprocal Causation. This model builds the base of our take on agency. It has proved to be a very interesting and useful tool that has been helpful in grouping cognitive, affective and contextual factors that interact dynamically in human agency.

The third part leads to the method and the methodological considerations. To start, we put forward some previous assumptions and considerations, which, inevitably, have influenced the design of the research process and the choice of empirical material. The research method helps us to establish an association between the conceptual and theoretical elements and the empirical data, thus creating a connection between our scientific position and the study topics.

Three articles are the basis for the fourth part of this research study. All articles are qualitative exploratory studies.

The purpose of the first article is to present, identify, and analyse the beliefs of fifteen Danish university students. Conceptual metaphor can be used as an interesting cognitive tool that allows us an access to a conceptualization of learning and proficiency of Spanish as Foreign Language. Explicit elicited metaphors show to be an important cognitive tool that has allowed us to gain insight into the mechanisms of thought and its systematicity. The results underline the fact that the metaphorical conceptualisation of learning and proficiency is primarily somatic. This plays a fundamental role in the mental configuration of experience through more accessible, complex, and complete images.

The second article is a nine-month longitudinal study. Four university students from the same group of students as in the first article provided us with explicit elicited metaphors. We monitored the same students during this period through semi-structured interviews. From a complex dynamic systems perspective, we consider beliefs in Spanish as Foreign Language Learning as relational ideations generated in the contexts of learning. These relationships manifest through the adaptation and reorganization of both external and internal resources to the student, which allow for a specific change and response that fit the particular characteristics of the system at a given time. The results allow us to see beliefs as a network of co-adaptable, situational and self-organized representations, which can be articulated in a particular context.

The third article stresses the dynamic and co-adaptable character of beliefs and agency as seen from the complex systems perspective. Our data in this study consists of three learning journals. A student wrote these learning journals during a two-year time span. This allowed us to have access to the student's narratives. We were able to find some instances of agency and beliefs in this longitudinal time frame. The analysis of the learning journals shows us the interaction of agency with other individual variables such as motivation, self-regulation, beliefs, and identity. This article concludes that the connections between actions, resources and decisions are situated in specific circumstances. This situatedness is decisive in the emergency of beliefs and the basic properties of agency.

The last part of this project offers the conclusion and final reflexions. This part collects the findings of the articles and proposes new research possibilities and perspectives, which might inspire further research. It focuses on the importance DCST on both beliefs and agency in foreign language learning and inevitably, touches upon some teaching challenges. Moreover, it suggests considering beliefs and agency as cognitive tools for teachers and learners. DCST might enable both teachers and students to grasp a more real portion of the learning experience.

DANSK RESUMÉ

Dette forskningsprojekt drejer sig hovedsageligt om antagelser og *agency* i læring af spansk som fremmedsprog. Det er gennemført på Aalborg Universitet, Danmark, takket være samarbejdet med en gruppe studerende, der går på samme årgang. Denne afhandling er opdelt i fem dele.

Den første del er indledningen, hvori jeg præsenterer den motivation, der har ført til udarbejdelsen af dette forskningsprojekt, foruden dettes formål og de forskningsspørgsmål, der har styret hele processen. Desuden præsenterer jeg kort både antagelser og *agency*, så læseren kan fordybe sig gradvist i de to hovedemner.

Anden del af afhandlingen består af andet og tredje kapitel. Andet kapitel præsenterer den begrebsramme for social konstruktivism, jeg befinder mig i. Denne ontologiske og epistemologiske forankring er ledetråden for både den valgte teoretiske ramme og for de metoder, der er udviklet i indsamlingen af data og efterfølgende analyser. Den teoretiske ramme –kapitel tre– vedrører spørgsmålet om antagelser og *agency* inden for den anvendte lingvistik og især inden for den lingvistik, der anvendes i forbindelse med læring og tilegnelse af fremmedsprog. Teorien om konceptuel metafor (CMT) udgør også en del af den teoretiske ramme. Begrebsmetaforen har givet mig adgang til de studerendes antagelser, et område man sjældent har adgang til. Kapitlet præsenterer ligeledes teorien om dynamiske, komplekse systemer (DCST), et nyt teoretisk paradigme, der stammer fra naturvidenskab, og som nu breder sig til humaniora. Dens anvendelighed er interessant og meget forklarende, selv om den også er svær at operationalisere. Den sidste del af den teoretiske ramme præsenterer Albert Banduras model for triadisk gensidig kausalitet –*triadic reciprocal causation*. Denne model har vist sig at være et meget interessant og nyttigt værktøj til gruppering af kognitive, affektive og kontekstuelle faktorer, der interagerer dynamisk i menneskets *agency*.

I tredje del præsenterer jeg metoden og de metodiske overvejelser, og samtidig præsenteres planlægningen af forskningen. Jeg går ud fra nogle forudgående hypoteser og overvejelser, der uundgåeligt har haft indflydelse på forskningens udformning og på valget af empirisk materiale. Ved hjælp af metoden kan jeg fastslå en sammenhæng mellem de begrebsmæssige og teoretiske elementer og de empiriske data og således etablere en forbindelse mellem vort videnskabelige standpunkt og de studerede emner.

De artikler, der udgør fjerde del af forskningsprojektet, er kvalitative studier. Den første artikel har til formål at præsentere, identificere og analysere antagelserne hos femten danske universitetsstuderende. Begrebsmetaforen kan bruges som et interessant kognitivt redskab, der giver os adgang til en begrebsliggørelse af læring og beherskelse af spansk som fremmedsprog. Den valgte eksplicite metafor udgør et

vigtigt kognitivt redskab, der gør det muligt at observere tankens mekanismer og dens systematisering. Resultaterne understreger, at den metaforiske begrebsliggørelse af opfattelsen af læring og beherskelse er overvejende somatisk, hvilket spiller en afgørende rolle for den mentale udformning af erfaring via mere tilgængelige, komplekse og komplette billeder.

Den anden artikel er et længerevarende studie, hvor fire studerende –tilhørende samme gruppe som den vidst i den første artikel– er blevet fulgt i løbet af ni måneder. Artiklen fortsætter med emnet om de antagelser, der fremkommer ved hjælp af eksplicite metaforer. Med baggrund i de komplekse, dynamiske systemer anser jeg antagelser i læring af spansk som fremmedsprog for at være relationelle forestillinger, der opstår i en læringskontekst. Relationerne viser sig via adaptation og reorganisering af både eksterne og interne ressourcer i forhold til den studerende, der muliggør en præcis ændring og svar, der passer til systemets konkrete karakteristika på et givet tidspunkt. Resultaterne viser karakteristika, der gør, at antagelser kan ses som en et system af fremstillinger, der kan tilpasse sig hinanden, der er situationsbestemte, der af natur er selvtilrettelagte, og som er forankret og formuleret i en bestemt sammenhæng.

Den tredje artikel fremhæver, at antagelser og *agency* er dynamiske og kan tilpasse sig hinanden ifølge de komplekse systemer. I dette tilfælde følger jeg en studerende i en periode på to år ved hjælp af læringslogbøger, der muliggør et længerevarende studie af de karakteristika, der gælder for *agency* og antagelser. Analysen af logbøgerne viser sammenhængen mellem *agency* og andre individuelle variabler som motivation, selvdisciplin, antagelser og identitet. Artiklens resultat er, at sammenhængen mellem handlinger, ressourcer og beslutninger, der er forankrede i specifikke omstændigheder, er afgørende for de observerede antagelser og afslører de grundlæggende egenskaber ved *agency*.

Endelig indeholder femte del konklusionen og de afsluttende refleksioner vedrørende projektet. Konklusionen opsamler artiklernes resultater og foreslår nye muligheder og perspektiver for forskningen, der kan foretages. Den koncentrerer sig specielt om vigtigheden af både antagelser og *agency* inden for læring og undervisning i spansk som fremmedsprog og anbefaler brugen af dem som nyttige kognitive redskaber for både undervisere og studerende.

AGRADECIMIENTOS

Me siento afortunada de poder contar con personas muy importantes en mi vida gracias a las cuales este proyecto ha llegado a ser lo que es. Ellas han sido ejemplo y fuente incansable de motivación, generosidad y apoyo.

Me gustaría expresar mi gratitud a aquellas personas que me dieron la oportunidad de comenzar este proyecto. Mi supervisora, Lotte Dam, ha sido una gran fuente de apoyo y le agradezco su interés en mi trabajo, las charlas y discusiones espontáneas y su guía durante todo el proceso. También agradezco a los miembros del comité evaluador Hans Erik Bugge (Universidad de Stavanger), Rita Cancino (Universidad de Aalborg) y Raket Österberg (Universidad de Estocolmo) los comentarios, sugerencias y el tiempo que han dedicado a leer y considerar mi trabajo.

Este estudio no habría podido ver la luz si no hubiera sido por la ayuda de colegas que creyeron en mí y de estudiantes que me dieron un voto de confianza y fe en el futuro. Gracias a todos los colegas con los que a lo largo de los años he compartido tiempo e innumerables cafés. Vuestro interés en mí como persona y en mi trabajo ha sido una importante fuente de motivación.

A mis estudiantes, mil gracias. Gracias por dejarme traspasar la barrera y permitirme ver el color de vuestras experiencias, aprendizaje, emociones y trabajo desde vuestra perspectiva. Enseñar nunca será lo mismo después de esta aventura.

Quiero agradecer también a Lise Rolandsen y Óscar Agustín García su apoyo, energía, palabras de ánimo, generosidad y sobre todo su calidad humana. Sin vosotros, sin las risas compartidas y conversaciones infinitas, este largo proceso hubiera sido aun más difícil de llevar.

Siempre en el recuerdo Steen Fryba Christensen. No estás entre nosotros, pero tu sonrisa y amable carácter permanecen.

Gracias a mi querida *hermana de río*, Elsa Brander. Las aventuras continúan. Siempre tendremos a James Brown.

A mi familia española agradezco la vida, que me dieran alas y un lugar al que siempre poder acudir. Mamá, espero que el próximo verano mi compañía sea más entretenida.

Til min danske familie. Uden jeres uvurderlige engagement, støtte og hjælp ville denne afhandling aldrig have set dagens lys.

Endelig vil jeg takke Søren. Du er min inspirationskilde. Din begejstring gør verden et bedre sted.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN AL PROYECTO

Capítulo 1. Introducción

1.1. Introducción	16
1.2. Propósito del trabajo y preguntas de investigación	19
1.3. Estructura del trabajo	20
1.4. Cuadros resumen de los tres artículos	22

SEGUNDA PARTE: MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO

Capítulo 2. Marco conceptual

2.1. Una aproximación constructivista a las creencias y agencia en el aprendizaje de español como lengua extranjera	26
2.2. El constructivismo como paradigma	26
2.2.1. Cuatro posicionamientos en el constructivismo	27
2.3. El posicionamiento constructivista en este trabajo	28
2.3.1. El modelo constructivista	30
2.4. El constructivismo en este trabajo	31
2.4.1. Supuestos que conforman esta investigación	31

Capítulo 3. Marco Teórico

3.1. Las creencias en el aprendizaje de LE	33
3.1.1. El enfoque normativo	34
3.1.2. El enfoque metacognitivo	36
3.1.3. El enfoque contextual	37
3.2. Los sistemas dinámicos complejos	39
3.2.1 Características de los sistemas dinámicos complejos	41
3.2.1.1 Complejidad	41
3.2.1.2. No linealidad	42
3.2.1.3. Cambio, atractores y equilibrio inestable	42
3.2.1.4. Propiedades emergentes	43
3.2.1.5. El límite del caos como zona de desarrollo	44
3.3. La metáfora	44
3.3.1. La metáfora conceptual	45
3.3.1.2. Características principales de la metáfora conceptual	47
3.3.2. La metáfora explícita suscitada	49
3.3.3 La metáfora en contextos educativos	52
3.4. Perspectiva general sobre la agencia	54

3.4.1. Modelo de reciprocidad triádica causal	55
3.4.2. La agencia en la lingüística aplicada	57

TERCERA PARTE: MÉTODO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Capítulo 4. Método

4.1. Reflexiones metodológicas	62
4.2. Reflexividad sobre el proceso de investigación	63
4.2.1. Limitaciones del proceso de reflexividad	67
4.2.2. Confidencialidad y anonimato	68
4.3. Planificación de la investigación	70
4.3.1. Diseño de la investigación	70
4.3.1.1. Preliminares	70
4.3.1.2. Tareas preparatorias de elicitación de metáforas	72
4.3.1.3. Diarios de aprendizaje	77

CUARTA PARTE: ARTÍCULOS

Capítulo 5

Artículo I

Creencias sobre el aprendizaje y dominio de ELE a partir de la metáfora explícita suscitada	84
---	----

Capítulo 6

Artículo II

Creencias en el aprendizaje de ELE desde el enfoque de los sistemas dinámicos complejos	116
---	-----

Capítulo 7

Artículo III

Agencia y creencias en el aprendizaje de ELE: el prisma de los sistemas dinámicos complejos	139
---	-----

QUINTA PARTE

Capítulo 8. Conclusiones y reflexiones finales

8.1. Ensamblando las piezas	172
8.1.1. La metáfora en los tres artículos	174
8.1.2. Contextos, recursos y relaciones entre creencias y agencia	178
8.2. Contribuciones de este trabajo.....	183
8.3. Reflexiones finales	187

Lista bibliográfica	191
----------------------------------	------------

ANEXOS

Anexo A	215
Anexo B	221
Anexo C	227
Anexo D	234
Anexo E	237
Anexo F	240
Anexo G	249
Anexo H	250

LISTA DE FIGURAS

FIGURA I: Cuadros resumen de los tres artículos.....	22
FIGURA II: Posicionamiento dentro del constructivismo.....	30
FIGURA III: Esquema de determinación recíproca triádica.....	57
FIGURA IV: Preliminares de estudio.....	71
FIGURA V: Semestre en una universidad hispanohablante.....	74
FIGURA VI: Recogida de matáforas explícitas suscitadas.....	75
FIGURA VII: Planificación del tercer artículo.....	82
FIGURA VIII: Creencias y agencia en el aprendizaje de ELE.....	184

PRIMERA PARTE

“Si encuentro a alguien capaz de ver las cosas en su *multiplicidad* y, al mismo tiempo, en su *unidad*, ese es el hombre al que yo busco como a un dios”

Platón, en el diálogo *Fedro*

1.1. INTRODUCCIÓN

Siempre he admirado el tesón y el empeño de algunos de los profesores que he tenido a lo largo de mi vida académica. Fueron, ante todo, docentes que sembraron optimismo en la clase, contagiando al que se dejaba de emoción por aprender.

El producto del entusiasmo profesional de estos docentes tuvo resultados desiguales entre los estudiantes. Recuerdo que me parecía interesante saber lo que mis compañeros pensaban sobre aquellos profesores y cómo una misma persona –el profesor- podía dar lugar a tantas interpretaciones sobre su quehacer y su persona, casi tantas como estudiantes. A algunos estudiantes las tareas les parecían interesantes y entretenidas; a otros estudiantes les parecía simplemente un mal inevitable, fuera el que fuera el carácter de la tarea. Para los primeros, aprender era una aventura fascinante, tópico de comentarios en los recreos del colegio y ya, en la universidad, en cafés o en pubs de fin de semana. Para estos estudiantes, pensar en actividades era interesante, resolver problemas era divertido y aún más fascinante buscar oportunidades de práctica. Para otros estudiantes, aprender era una transacción en la que su memoria episódica y semántica les permitía recordar y memorizar. Más tarde, esta habilidad se premiaba con un aprobado. Nada más.

A día de hoy, este punto me sigue pareciendo intrigante, fascinante y temible por partes iguales. Los estudiantes a los que referí anteriormente, al igual que los actuales, tienen sus propias ideas sobre cómo se aprende, sobre qué es lo que hay que hacer para aprender mejor e incluso sobre cómo se debe enseñar. Los estudiantes, antes y también ahora, son capaces de decidir qué tipo de actividades quieren llevar a cabo para facilitar el aprendizaje y, asimismo, determinar el tipo de acciones y el grado de compromiso mediante el cual pueden regular el aprendizaje y desarrollar un sentido de agencia y propiedad sobre el mismo.

Después, en mi trabajo como profesora y eterna estudiante, descubrí que, aunque aquellos profesores no me trataron de manera especial, sí me hicieron sentir de manera especial: me dieron oportunidad de ser parte de un mundo que yo no había explorado, me escucharon y, sobre todo, me permitieron el acceso a descubrir mi propio proceso de aprendizaje.

Ahora sé que ese mundo implícito al que me dieron acceso me permitió moldear mi percepción de las clases y actividades y, por ende, mi formación como estudiante y persona.

Ahora, años después y desde la otra parte de la valla, me interpele constantemente sobre cómo llegar mejor a los estudiantes y cómo enseñar mejor para ofrecer oportunidades de aprendizaje. Sigo sin olvidar la curiosidad que todavía me despierta saber cómo cada estudiante interpreta su propio proceso de aprendizaje y qué acciones realiza para, de alguna manera, no solo satisfacer los requisitos académicos formales,

sino también para aprender más y acercarse a una imagen más veraz de su yo como aprendiz.

Pasar al otro lado de la valla, a lado de los estudiantes es, en cierta manera, la mayor motivación que ha dirigido este trabajo.

Desde la lingüística aplicada, las investigaciones realizadas hasta la fecha reconocen la importancia de las suposiciones e interpretaciones que los aprendientes traen consigo al aula de lengua extranjera –en adelante: LE. Si hubiéramos de dar una ley universal del comportamiento humano, podríamos, casi sin duda, especificar que una ley inequívoca y ubicua son las diferencias individuales. Los seres humanos son más diferentes que homogéneos y, probablemente, uno de los entornos que suscita y evidencia las diferencias individuales de forma especial es la educación formal desde los primeros estadios de la vida del individuo.

Dentro de las disciplinas de enseñanza y aprendizaje de LE, las diferencias individuales –como, por ejemplo: creencias, personalidad, cognición, aptitud, motivación, actitud, etc.– está intrínsecamente relacionado con las estrategias de aprendizaje, formas de aprendizaje y dominio afectivo. Algunos autores sugieren que todas estas categorías son inseparables (Erhman, Leaver y Oxford, 2003). A su vez, otros autores establecen correlaciones entre las diferencias individuales y el grado de desarrollo lingüístico del estudiante (Larsen-Freeman y Cameron, 2008) y apuntan que estas diferencias pueden afectar la producción lingüística del estudiante.

La investigación sobre las creencias se considera un campo de investigación sólido dentro de la lingüística aplicada. Su interés se demuestra en la proliferación de estudios que proponen alguna clase de vínculos entre estas y otras diferencias individuales. Por ejemplo, varios autores (Fiedler y Bless, 2001; Rosiek, 2003; Barcelos, 2015) sugieren que las emociones, creencias y la cognición se hallan intrínsecamente relacionadas.

En la educación, los docentes intentan, por regla general, crear condiciones adecuadas que faciliten el desarrollo y actuación óptimos de los estudiantes. Para ello, los docentes elaboran sus propias aportaciones o soluciones para interpretar, responder y dar solución a indicadores sociales particulares o sistemas simbólicos concretos, dentro de la educación reglada.

Una parte de los estudios sobre las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de una LE se ha centrado en el papel que estas juegan dentro de la aproximación del individuo al aprendizaje en concreto o en relación con el aprendizaje autodirigido. En este sentido, las creencias han sido relacionadas con estrategias de aprendizaje (Horwitz, 1987; Kern, 1995; Oxford, 1990; Wenden, 1987b; Giralt, 2015), con la ansiedad (Horwitz, 1990; Ramos y Llobera, 2010) y con el aprendizaje autónomo y rendimiento académico (Coterall, 1999; Corpas 2015).

Es importante señalar que el aprendizaje significativo y exitoso de LE no depende en exclusiva de los facilitadores, aunque esos jueguen un papel fundamental en la creación de las condiciones que posibilitan el aprendizaje. Otros factores que también desempeñan un papel relevante son, por ejemplo, el tipo de actividades, iniciativa y compromiso del aprendiente (van Lier, 2008).

En este sentido, es crucial que el aprendiente experimente, exhiba y ejecute su propia agencia. El primer paso es saberse en posesión de una habilidad –su propia volición– la cual posibilitará un comportamiento que, a su vez, tiene el potencial de dirigir, establecer pautas y marcar una diferencia en su aprendizaje de LE. Por otra parte, los estudiantes necesitan estar motivados y ser capaces de tomar medidas necesarias para actuar. De igual modo, es también importante que el estudiante se sepa capaz de actuar y que visiones las actividades que desea acometer como algo significativo que merece la pena llevar a cabo. El aprendizaje es, en definitiva, una inversión sobre la que el estudiante anticipa resultados, y mediante la cual espera alguna clase de progreso académico y un resultado, cuando menos, acorde con el esfuerzo empleado. Este sentido de agencia emerge de la interacción de varios aspectos cognitivos y metacognitivos, así como también de estrategias afectivas, sociales, compensatorias y de aspectos como la motivación, el *yo –the self–*, la motivación, y las creencias.

La importancia de los entornos representa en sí un potencial de cambio latente que no se lleva a cabo hasta que el estudiante decide actuar. La manera en que los estudiantes interpretan los factores y recursos contextuales es lo que genera su potencial de aprendizaje y su empoderamiento autorregulador del proceso (van Lier, 2004). Es, pues, la interpretación de los recursos tanto intrínsecos e inherentes al individuo como extrínsecos al mismo lo que contribuye a la explicitación de la agencia.

Desde un primer momento, decidimos adoptar una postura ecológica al acercamiento de estudio sobre creencias y agencia. La teoría de los sistemas dinámicos complejos (TSDC en adelante), aunque originaria de las ciencias naturales, es una de las perspectivas más recientes, prometedoras y menos exploradas dentro del estudio de tanto creencias como agencia (Larsen-Freeman, 2002; Larsen-Freeman y Cameron, 2008; Kramsch, 2009; Gao, 2010; Mercer, 2011b y 2012). Desde la TSDC, se ofrece un modelo holístico que toma en consideración diversos fenómenos que son a su vez sistemas en continuo estado de cambio. En este sentido, consideramos las creencias sobre el aprendizaje de LE y la agencia como las representaciones de experiencias generadas en los sistemas que componen el contexto educativo concreto, reglado o no. Las creencias evidencian las características de los sistemas complejos en los que se generan. La agencia, por su parte, evidencia la volición del estudiante el cual, usando los recursos a su alcance, propone realizar una serie de cambios para alcanzar lo que se propone.

El modelo que presenta la TSDC refleja de modo especialmente gráfico lo que se intuye como estudiante y docente: como agentes usamos los recursos que nos ofrece

el medio y, de forma paralela, a través de nuestras acciones agentivas, influimos en el medio. Es, por lo tanto, una reciprocidad dinámica que Bandura (1986; 1999; 2008) también considera en su modelo de reciprocidad triádica.

La conceptualización teórica de la agencia también toma en cuenta la experiencia de la agencia como parte inherente al sistema. El recuerdo de la experiencia agentiva, así como su implementación, dará lugar posteriormente a una síntesis que posiblemente se modificará en otro momento debido a la idiosincrasia del futuro evento en concreto. En este estudio, la agencia se propone como un sistema dinámico complejo compuesto de una dimensión individual de sentido de agencia sita en un contexto logístico y temporal –cronotopo– y, también, de una dimensión de actos agentivos evidentes o acciones observables. Desde esta perspectiva, a efectos de este estudio, consideramos tanto los datos externos observables –acciones agentivas– como la experiencia personal del estudiante y datos del medio.

1.2. PROPÓSITO DEL TRABAJO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El propósito de este trabajo es investigar tanto creencia como agencia dentro del paradigma de los sistemas complejos.

La base de esta tesis son tres artículos. En todos los artículos, los datos obtenidos provienen de un mismo grupo de estudiantes al que seguimos por espacio de dos años. El primer artículo es un estudio exploratorio sincrónico sobre las creencias de quince estudiantes universitarios. Los datos analizados son el resultado final de las tareas posibilitadoras llevadas a cabo durante algunas unidades lectivas. Esta tarea final nos facilita el acceso a las creencias sobre el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE en adelante). Las creencias se extraen mediante la explicitación de expresiones metafóricas que sublimamos a metáforas conceptuales. Trabajar desde esta perspectiva se nos ha brindado una oportunidad muy adecuada no solo a efectos de la investigación general, sino también como método de apertura a una reflexión metacognitiva por parte de los estudiantes.

El segundo artículo, observa el cambio, adecuación y equilibrio inestable de las creencias elicítadas de cuatro estudiantes pertenecientes todos ellos a la misma promoción universitaria. El estudio se llevó a cabo durante dos semestres. Esta investigación desvela la idoneidad de la TSDC en el estudio de las creencias y, a la par, el carácter individual y de construcción social de las mismas, pudiéndose observar en los datos la confluencia de los sistemas en puntos atractores, o puntos a los que tiende el sistema en un momento determinado. Este artículo propone una nueva definición de las creencias desde la TSDC.

El tercer artículo es una aportación a la consideración de la agencia en el prisma de los TSDC. La teoría de la agencia de Bandura parte de la teoría cognitivista social (TCS en adelante). El autor, mediante la propuesta de su modelo de reciprocidad triádica, muestra la importancia de la correspondencia o relación en la ilación entre los sistemas que componen la agencia. En este artículo, observamos la aparición de creencias implícitas en los diarios producidos por una estudiante por un periodo de dos años. Tras un análisis del contenido de las entradas de los diarios, observamos no solo actos de agencia y creencias implícitas sobre la misma, sino también metáforas varias que permean los diarios y que nos remiten a situaciones de aprendizaje, al yo percibido e ideal, así como a referencias a entornos y recursos derivados de estos.

La cuestión general de investigación atañe al estudio de tanto creencias como agencia dentro de la TSDC. Una vez establecida su viabilidad –esto es, si ambos conceptos pueden ser estudiados desde esta perspectiva–, procederíamos a delimitar posibles relaciones entre las creencias y la agencia.

Para poder responder a la cuestión general, se han conducido tres estudios de carácter cualitativo y exploratorio. Los resultados se presentan en los tres artículos, cada uno de los cuales presenta cuestiones de investigación propias. Las problemáticas de investigación de los artículos son:

PI 1: ¿Qué creencias implícitas presentan los estudiantes de ELE sobre los conceptos de aprendizaje y dominio?

PI 2: ¿Cómo evolucionan las creencias de los estudiantes en el tiempo y qué posibles explicaciones se pueden obtener desde la TSDC?

PI 3: ¿Se puede considerar la agencia desde la perspectiva de los TSDC y de ser el caso, qué tipo de relaciones se pueden establecer entre las creencias y la agencia?

1.3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Este trabajo está compuesto por cinco partes principales. **La primera parte** sirve como introducción de tanto el tópico como del propósito de esta tesis y presenta brevemente los tres trabajos de investigación que articulan el trabajo general.

La segunda parte presenta el marco conceptual y teórico que nos sirve como soporte fundamental. Presentamos, por una parte, la perspectiva del constructivismo social y tratamos de explicar cómo esta perspectiva se encuadra dentro de nuestro posicionamiento epistemológico. A su vez, revisamos el estado de la cuestión de las creencias dentro del aprendizaje de LE, la teoría de la metáfora conceptual, la teoría de los sistemas dinámicos complejos –TSDC– y la agencia desde la teoría del

cognitivismo social –TCS. Estos cuatro pilares pueden ayudarnos a alcanzar una mejor comprensión de los fenómenos que vamos a presentar.

La tercera parte presenta la base metodológica y el proceso de reflexividad en este trabajo de investigación. En este capítulo, también presentamos la planificación y el diseño de la investigación. El objetivo de esta parte es explicar las consideraciones previas a la tesis y presentar el carácter direccional que la ontología, epistemología, metodología, método y recolección de datos han sugerido para este trabajo. También, explicamos el diseño de la investigación para facilitar una visión más clara de cómo hemos construido el material empírico.

La cuarta parte está compuesta por los capítulos quinto, sexto y séptimo. En esta parte se presentan los artículos sobre los cuales anteriormente se ha facilitado una tabla resumen –punto 1.3. La tabla incluye el título del artículo, el nombre de la publicación a la que se ha enviado, así como los objetivos, métodos y conclusiones que han guiado cada artículo.

La quinta parte resume los hallazgos de los tres artículos y presenta la conclusión. En esta parte pretendemos también reflexionar sobre las contribuciones de este trabajo a la enseñanza y aprendizaje de ELE y sobre las posibles implicaciones prácticas e investigaciones futuras que pueden llevarse a cabo partiendo de este trabajo.

Esta tesis tiene como eje articulador principal los tres artículos que se presentan. Estos artículos se escribieron antes que el texto introductorio. Parte de la comprensión, entendimiento y perspectivas que se incluyen en el texto introductorio, así como también algunas referencias bibliográficas, no figuran en los artículos.

1.4. CUADROS RESUMEN DE LOS TRES ARTÍCULOS

Artículo 1: Creencias sobre el aprendizaje y dominio de ELE a partir de la metáfora explícita suscitada.		
Journal: Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (publicado).		
Perspectiva: Identificación y análisis de creencias a través de metáforas estructurales.		
Objetivo	Método	Conclusiones
Reflexión sobre creencias implícitas. Identificar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.	Estudio cualitativo de caso múltiple (15). Reuniones presenciales. Procesamiento de la metáfora. Enunciados metafóricos clasificados en metáforas conceptuales.	Metáfora herramienta cognitiva que posibilita observar mecanismos de pensamiento. Objetivización de espacios de creencias. Creencias justificadas y motivadas por la experiencia personal o colectiva.
Artículo 2: Autoorganización y adaptación de las creencias sobre el aprendizaje de ELE: un enfoque ecológico.		
Journal: Marco ELE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera (publicado).		
Perspectiva: Creencias en el aprendizaje de ELE desde el enfoque de los sistemas dinámicos complejos		
Objetivo	Método	Conclusiones
Reflexión sobre creencias implícitas sobre al aprendizaje de ELE. Observar coadaptabilidad y dinamismo. Representacionalidad. Identificar experiencia de los estudiantes.	Estudio longitudinal (1 año) cualitativo-interpretativo de caso múltiple (4). Encuentros presenciales Procesamiento de la metáfora.	El comportamiento global del sistema <i>aprendizaje</i> requiere considerar el funcionamiento de partes que interactúan. Propuesta nueva definición de creencias desde la TSDC.

Artículo 3: Agencia y creencias en el aprendizaje de ELE: el prisma de los sistemas dinámicos complejos.		
Journal: Redele: Revista de didáctica del español como lengua extranjera. Ministerio de Educación y Formación profesional. Gobierno de España. (aceptado)		
Perspectiva: Creencias, agencia y sistemas dinámicos complejos.		
Objetivo	Método	Conclusiones
<p>Agencia como constructo situacional. Identificar las creencias implícitas</p> <p>Observar qué tipo de interacciones se producen entre agencia y creencias, situando ambos conceptos dentro de la teoría de la complejidad.</p>	<p>Estudio longitudinal: dos años.</p> <p>Análisis diarios de aprendizaje y reuniones presenciales.</p> <p>Notas de campo.</p> <p>Teoría fundamentada.</p>	<p>Carácter interseccional, coadaptativo de la agencia y creencias. Relacionado con otros sistemas (motivación, autorregulación, identidad, creencias, identidad).</p> <p>Los sistemas dinámicos permiten observar la articulación de acciones, recursos y decisiones.</p> <p>Circunstancias específicas determinan las creencias y provocan emergencia de propiedades básicas de la agencia.</p>

Figura 1: Cuadros resumen de los tres artículos

SEGUNDA PARTE:

MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO

“Understanding has nothing to do with an immediate grasping of a foreign physic life or with an emotional identification with a mental intention. Understanding is entirely mediated by the whole of explanatory procedures which precede it and accompany it”

(Ricoeur, 1981, p. 220)

CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL

2.1. LA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA

El objetivo de este capítulo es ofrecer al lector el posicionamiento científico del que procede y tiene origen este trabajo. Partimos de un posicionamiento relativista ontológico que acepta la existencia de verdades múltiples socialmente construidas. Dado, entonces, que el conocimiento es subjetivo e ideográfico, la verdad se encuentra en la experiencia humana. Como investigadores, participamos en la construcción del significado. Este, a su vez, está sujeto inevitablemente al empeño de la investigación y no exclusivamente a la observación objetiva.

La epistemología del paradigma del constructivismo social nos recuerda que la comprensión del mundo no proviene de su descubrimiento, sino de los principios que usamos para producirla. En este sentido, lo que es verdad, racional, correcto o legítimo se encuentra directamente ligado a determinadas contingencias – cultura, historia o contextos. La realidad debe entenderse como relativa dentro de un esquema conceptual específico, un marco teórico, paradigma, forma de vida, sociedad o cultura (Bernstein, 1983, p.8). Los métodos y la elección del diseño de la investigación que se ha llevado a cabo serán presentados en el tercer capítulo. Tanto los métodos como el planteamiento de la investigación están basados en el paradigma que se presenta a continuación.

2.2. EL CONSTRUCTIVISMO COMO PARADIGMA

En esta sección, se presentan las consideraciones metodológicas que se han tenido en cuenta en este trabajo. El término metodología nos refiere a la lógica de la investigación científica y, por consiguiente, al tipo de supuestos que dirigen y conducen la forma en la que se obtiene el conocimiento (Grix, 2002). Por método, entendemos las herramientas y estrategias que se usan en la construcción y análisis del material empírico que se ha recogido siguiendo el diseño de la investigación. Es imposible separar los dos términos ya que los supuestos con los que se accede a la investigación influyen en la elección de los métodos y su utilización.

Como apuntamos anteriormente, partimos de la base de un anclaje ontológico y epistemológico social constructivista, en consonancia con la perspectiva de los sistemas dinámicos complejos.

En el paradigma constructivista, el conocimiento es una función que proviene de la interacción del individuo con la experiencia. En este sentido, la realidad es construida por los componentes que forman parte en esa construcción concreta, en esa realidad determinada. En el caso de este trabajo, los componentes relevantes son los

estudiantes, la entidad educativa común y concreta, así como sus experiencias de aprendizaje en forma de creencias implícitas y su agencia. La perspectiva del constructivismo implica el abandono de la búsqueda de verdad absoluta positivista, esto es, la posibilidad de transpolar los resultados obtenidos en este trabajo en cuanto a creencias y agencia. El objetivo es obtener conocimiento y alcanzar una mejor comprensión sobre cómo los estudiantes construyen una realidad individual –sus espacios de creencias sobre el aprendizaje y agencia– y cómo esta realidad propia está formada a su vez por una realidad socialmente construida y, por ende, variable.

El constructivismo surge como cuestionamiento a la idea de progreso científico (Kuhn, 1962) y da paso a una forma alternativa de concebir el mundo. La idea es que nuestra forma de pensar y de comprender se ve influida por diversos paradigmas a los que el investigador no puede ser ajeno. Esta forma relativista de concebir la explicación científica, como producto de diferentes paradigmas, tiene su origen en que el ser humano percibe la realidad de forma diferente e incluso, a veces, de forma contradictoria. Según Kuhn (1962), no es posible distinguir qué forma de conocimiento es más verdadera que otra. Estas propuestas tienen también resonancia en la hermenéutica y el planteamiento de que el sujeto crea el significado.

2.2.1. CUATRO POSICIONAMIENTOS EN EL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL

El constructivismo se desarrolló en diversas direcciones durante los años setenta. Los diferentes planteamientos que se desarrollaron partían de focos de intereses múltiples, como, por ejemplo, la creación de teoría, la negociación entre los actores sociales de un determinado contexto o el andamiaje de procesos y configuraciones que posibilitan la construcción de las estructuras superficiales que son, a priori, más asequibles (Wenneberg 2000).

Una de las premisas básicas del constructivismo es la influencia de los contextos sociales y culturales en nuestra comprensión del mundo (Wenneberg 2000). Si bien esto es cierto, hay algunos matices que pueden ser interesantes de considerar. El grado en que la realidad es socialmente construida es tema de discusión entre académicos, pudiéndose encontrar posiciones moderadas y más radicales dependiendo de qué es lo que se observa como *construido*: la realidad natural o física, la realidad social o la realidad subjetiva (Wenneberg 2000). El mismo autor aporta la metáfora de un tobogán o una rampa para explicar y visualizar las diferentes posiciones dentro del constructivismo. En un primer lugar –posición I–, se considera el constructivismo como una perspectiva crítica y, según nos deslizamos por la rampa, las posturas se van radicalizando de forma gradual hasta considerar el constructivismo como ontología.

En la posición I –perspectiva crítica– se cuestiona el apriorismo del conocimiento. El principio que subyace en esta fase es resistencia a aceptar la *naturalidad* de los

fenómenos sociales. Un fenómeno social dado puede configurarse de muy diferente forma dadas unas circunstancias diferentes. Esto nos lleva necesariamente a considerar una forma más reflexiva de descubrir o revelar fenómenos cotidianos que, generalmente, no se cuestionan. Uno de los puntos importantes de esta fase es que la fuerza crítica nos ayuda a posicionarnos ante fenómenos sociales y considerar que los fenómenos que observamos en la superficie no son necesariamente el reflejo de los fenómenos que los provocan.

En la posición II –constructivismo como teoría social–, se intentan ofrecer diferentes perspectivas o explicaciones teóricas sobre cómo la realidad social y los fenómenos sociales concretos se construyen y funcionan (Wenneberg, 2000, p.87). En este estadio, podemos comenzar a llenar los vacíos que quedaron abiertos en la etapa crítica del estadio I. Es en este punto donde un número interesante de diferentes aportaciones o teorías sobre el conocimiento pueden servirnos de ayuda. Según el autor (2000, p.89), la construcción de la realidad es un proceso de desarrollo consciente, negociable, en evolución y causal.

La posición III presenta el constructivismo posicionándolo como epistemología, es decir, como teoría del conocimiento. Lo interesante de esta fase es que el conocimiento se desvincula de posiciones esencialistas, subrayando que el conocimiento de la realidad está determinado exclusivamente por factores sociales (Wenneberg, 2000, p.101). En esta etapa de carácter epistemológico, se enfoca también en la naturaleza del conocimiento –qué es el conocimiento–, su origen –cómo se crea– y su validez. Según Wenneberg, cuando el constructivismo III se utiliza en la esfera de lo social, se parte, de alguna manera, de un supuesto de idealismo ontológico en el que la realidad social se crea mediante nuestra comprensión y conocimiento de la misma. Wenneberg (2000, pp.116-117) señala que tanto hechos sociales como instituciones presuponen que creamos en ellas, es decir, son ontológicamente subjetivos.

El constructivismo como ontología, última posición en la analogía de Wenneberg (2000), propone que la ciencia y el conocimiento rigen la realidad. Esta es la posición más radical desde la cual, incluso, la realidad física está socialmente construida hasta el punto de considerar que el entorno físico solo existe en tanto en cuanto nosotros, como seres humanos, lo objetivamos mediante ideas o concepciones. En este sentido, el conocimiento científico crea realidad y no al contrario.

2.3. EL POSICIONAMIENTO CONSTRUCTIVISTA EN ESTE TRABAJO

En este trabajo, nos posicionamos dentro del paradigma constructivista. No se niega la existencia del mundo exterior o realidad física. Nuestra postura ontológica difiere, por tanto, de la forma extrema de constructivismo (posición IV) propuesta por Wenneberg (2000). No obstante, se discute que, como individuos, creamos

conocimiento y no solo lo adquirimos. En el marco contextual de este trabajo en concreto, las instituciones y la percepción personal de realidad son construidas socialmente por y dentro del paradigma dominante de pensamiento de un grupo social determinado. Desde las instituciones de enseñanza reglada se exige que los estudiantes tomen parte en el proceso de aprendizaje subrayando, además, la importancia de que sea el mismo estudiante el que cree espacios propios de aprendizaje. Si a esto sumamos, decisiones políticas que afectan al currículo de estudios, reajustes económicos, así como cambios sociales y contingencias particulares, podemos observar que se ha creado un nuevo orden al que los estudiantes han de adherirse.

En el caso de este trabajo, los estudiantes no solo transfieren conocimiento de fuentes externas a su memoria, sino que construyen interpretaciones personales del mundo basadas en experiencias individuales e interacciones (Ertmer y Newby, 2013, p.55). En este sentido, no hay una realidad objetiva y la representación del conocimiento está constantemente supeditada y abierta al cambio. El conocimiento, determinado por la interacción del aprendiente con el medio, emerge de los contextos en los cuales es relevante –conocimiento situado– y por eso, para poder tener una comprensión más real del conocimiento, hemos de tener en cuenta la experiencia de la que es producto (Ertmer y Newby, 2013).

Retomando la analogía de Wenneberg (2000), en este trabajo nos situamos entre las posiciones II y III. En la toma de datos y posterior análisis he trabajado con miembros pertenecientes a una comunidad concreta anclada en un contexto situacional y temporal determinado. Es este anclaje el que determina, en cierta manera, la inquietud intelectual y pragmática que ha provocado la elección de los métodos que he empleado, los resultados que he observado y las cuestiones que he decidido investigar.

Una consecuencia inmediata de la adscripción a la postura epistemológica constructivista es considerar el conocimiento desde una perspectiva relativista. Considero la producción científica como subjetiva y cocreada mediante la interacción entre la investigadora y el objeto de investigación. Una de las elecciones más evidentes es entonces realizar un diseño de investigación basado en aproximaciones metodológicas cualitativas que, de forma tradicional, se han ligado al enfoque interpretativo construccionista.



Figura II: *Posicionamientos dentro del constructivismo social según Wenneberg (2000). Elaboración propia.*

2.3.1 EL MODELO CONSTRUCTIVISTA

Soy consciente de la dificultad que presenta acceder de forma directa a *la verdad* sobre las creencias y agencia en entornos de aprendizaje de L.E. Aun así, creemos que sí es posible elaborar y transmitir nuestro entendimiento e interpretación sobre ambas cuestiones, de manera que este trabajo pueda desvelar ideas que no solo satisfagan los criterios de la investigación científica, sino que también aporten nuevas ideas a los actores que han tomado parte en la investigación, a profesores de lenguas y posibles lectores. Para que el conocimiento adquirido sea de utilidad se ha de cuestionar su credibilidad, lo cual es interesante de discutir dentro del marco constructivista en el cual se puede caer en la trampa del *todo vale*.

Adoptar el paradigma constructivista significa también tener en cuenta que el material empírico que conforma la base de este trabajo, así como su interpretación y hallazgos posteriores están también socialmente contruidos. El material empírico no tiene una existencia independiente, sino que su existencia se construye mediante el tejido de interacciones entre diferentes elementos. El material se construye cuando, de modo consecutivo, elegimos el tipo de datos que deseamos recoger –o quizás, siendo fiel al paradigma, deberíamos decir coconstruir. En este sentido, en nuestra interacción con el material, hemos tratado de ser sistemáticos en su construcción. Este trabajo es fruto de la influencia de lecturas y teorías que, de alguna manera, han encauzado el proceso de interpretación de los resultados obtenidos, los cuales, en algunos casos, concuerdan con las observaciones que otros estudios similares han expuesto. Los resultados han de considerarse como herramientas que crean comprensión de un determinado fenómeno en unos contextos puntuales. Por lo tanto, no se pretende mostrar la verdad última ni verificar resultados. En su lugar, se sugiere crear espacios de comprensión e interpretación en los que lo que construimos tenga sentido. Parte del compromiso constructivista es considerar también este trabajo como construcción social. No hay cabida para todos los hallazgos ni para todos los detalles que han emergido a lo largo de este estudio. La inclusión de unos elementos y no otros es producto de las

cuestiones de investigación y consecuentemente, no todo puede estar incluido. Esto es parte del compromiso de investigación.

2.4. EL CONSTRUCTIVISMO EN ESTE TRABAJO

En los apartados anteriores hemos tratado de presentar el constructivismo como un paradigma que guía el presente trabajo de investigación, el producto de este trabajo y también al sujeto investigador. Resta, pues, presentar cómo el paradigma constructivista puede, de alguna manera, influir en los temas del presente trabajo de investigación sobre las creencias y la agencia.

2.4.1. SUPUESTOS QUE CONFORMAN ESTA INVESTIGACIÓN

Desde la perspectiva de un trabajo que ha ido tomando forma durante los últimos años, puedo finalmente ser consciente de los supuestos que han guiado mi investigación.

1. Aquello que surgió como un interés intelectual con posible aplicación a situaciones didácticas se ha convertido en una convicción profunda en que tanto las creencias como la agencia juegan un papel fundamental en la percepción del proceso de aprendizaje.
2. Trabajar con estos dos temas ha sido beneficioso para la investigadora y para los estudiantes. Para la investigadora, esto ha supuesto poder de disponer de datos con los que poder realizar este trabajo y, a su vez, tener acceso a una serie de diferencias individuales y a contextos concretos a los que no se hubiera podido acceder de otra manera. Para los estudiantes, supuso un acercamiento a su *yo* como estudiante de L.E. y, paralelamente, una reflexión sobre los procesos de pensamiento que intervienen en la cognición.
3. Enfocar en las creencias y agencia ha posibilitado una forma de empoderamiento entre los estudiantes, los cuales han podido observar que sus aprendizajes no solo existen en función a una serie de habilidades cognitivas –p.ej.: atención, memorización, comprensión– y metacognitivas– p.ej.: planificación, control, evaluación– sino que también hay variables individuales características que hacen único a su proceso.
4. En este trabajo, no he adoptado una posición crítica sino exploratoria, de ahí la decisión de políticas didácticas de intervención sin objetivo de cambio. Siguiendo a Kvale y Brinkmann (2009), el investigador es un viajero que se embarca en una misión que le puede permitir explorar fenómenos que sabe que ocurren, pero están ocultos. La posición exploratoria nos permite observar creencias y agencia desde la emergencia en sistemas concretos que se reorganizan tratando de encontrar equilibrio. Este equilibrio confiere cierta etapa de serenidad momentánea al sistema.
5. Un acercamiento de intervención con objeto de cambio de creencias o posibilitador de otros tipos de actos agentivos hubiera sido también interesante. De hecho, el ejercicio de la didáctica se compone de

intervenciones constantes y adaptables. No obstante, este no ha sido el objetivo de este trabajo, aunque bien pudiera ser relevante para investigaciones futuras.

6. Otro supuesto importante es considerar el lenguaje en su faceta social. El lenguaje está orientado a la acción y construye realidades. Si el mundo se construye socialmente a través del lenguaje, esto supone que, cuando los estudiantes verbalizan sus creencias y explican su agencia, están a su vez construyendo algo. No es un mero acto de expresión inocente. Hablar de sus creencias personales sobre lo que significa aprender E.L.E. y de lo que hacen para aprender ha permitido a los estudiantes observar cómo su realidad se construye de forma situada.
7. Paralelamente, evidenciar estos dos tópicos –creencias y agencia– ha facilitado el acceso a una forma particular de concebir la perspectiva educacional y, de este modo, considerar nuevos criterios que pueden dar lugar a un acercamiento no solo más relevante sino más real a la enseñanza de E.L.E.
8. A través de la interacción discursiva entre y con los estudiantes, hemos logrado construir un contexto común interactivo, social en naturaleza y variable –entre estudiantes, en un mismo estudiante, en diferentes contextos– y hemos creado oportunidades para aprender.
9. La realidad social es una construcción del mundo que emerge como consecuencia de la interacción y capacidad interpretativa de los sujetos ligados a este trabajo.
10. El constructivismo exige aceptar la naturaleza negociada, relativa y socialmente construida de la experiencia de investigación (Finlay, 2003, p.4)

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

3.1. LAS CREENCIAS EN EL APRENDIZAJE DE L.E.

Todos los agentes integrados en el proceso de aprendizaje de lengua extranjera, tanto profesores como estudiantes, acuden a las aulas con creencias sobre lo que es enseñar y aprender una lengua, tanto en entornos reglados como informales. Estas creencias pueden ser relativas a, por ejemplo, estrategias de aprendizaje, procedimientos para abordar el aprendizaje, aproximaciones o métodos que los profesores usan en las clases, conflictos entre las creencias de estudiantes y profesores o el trasfondo personal del estudiante.

En términos generales, podemos definir las creencias como los supuestos que tienen los estudiantes sobre ellos mismos como estudiantes, sobre los factores que afectan el aprendizaje y sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje (Victori y Lockhart, 1995, p.224). Las creencias pueden jugar un papel importante en el aprendizaje, e incluso ser un factor explicativo de éxito diferencial. A su vez, las creencias pueden condicionar las expectativas de éxito y el grado de compromiso y satisfacción con un determinado contexto de aprendizaje (Horwitz, 1988, p.283), teniendo influencia, por tanto, en la experiencia y resultados del aprendizaje.

El interés sobre las creencias se empezó a desarrollar durante los años setenta y, concretamente, se origina en torno a las discusiones sobre las características que definen al buen estudiante de lenguas. En este sentido, el trabajo seminal de Stern (1975), discute las estrategias de aprendizaje que utiliza el buen aprendiente y también presenta las características que acompañan la consecución exitosa del aprendizaje L.E. –características como, por ejemplo, la planificación, acción, empatía, atención a la forma, de atención al sentido, experimentación, práctica, comunicación, monitorización e internalización de contenidos.

Naiman et al. (1978) se suman también a esta discusión y aparte de considerar las estrategias ofrecidas por Stern, clasifican los recursos de aprendizaje incluyendo no solo los procesos mentales, sino también maneras de comportamiento y modos de actuación, tanto de carácter psicológico (emociones, actitudes, motivación, etc.) como social (experiencias, contactos, relaciones sinérgicas, etc.). Estudios posteriores (Arnold y Brown, 1999; Horwitz y Young, 1991; MacIntyre y Gardner, 1994; Busch, 1982; Chastain, 1975; Strong, 1983; Norton y Toohey, 2001) ponen de manifiesto la dificultad de señalar e identificar las cualidades idóneas del aprendiente. Sí, en cambio, coinciden en subrayar la existencia de diferentes estrategias que el estudiante puede usar para conceptualizar, controlar, percibir y recordar el tipo de input que reciben. Según Kalaja y Barcelos (2012), a través de estos trabajos de reflexión sobre las características del aprendiente, asistimos, por primera vez, a un intento de considerar las creencias –junto con otros factores como la motivación, aptitud y

estrategias de aprendizaje– como posibles factores que pueden ayudarnos a comprender y explicar los diferentes resultados que los aprendientes obtienen durante el proceso de aprendizaje de una L.E. Es importante mencionar que el concepto creencia no se menciona como tal. En su lugar se habla de mini teorías o filosofías de aprendizaje (Hosenfeld, 1978).

Paralelamente a las discusiones sobre las características del buen aprendiente de L.E., asistimos a un cambio de paradigma didáctico en el que la interacción es el medio y objetivo final del aprendizaje. Durante los últimos años setenta y principios de los ochenta, el nuevo enfoque comunicativo asigna al estudiante un papel más activo, instándolo a negociar significados y a comunicarse en la lengua meta en situaciones de aprendizaje reales que el profesor facilita basándose en las necesidades del estudiante. Durante este periodo, cobran importancia, por ejemplo, cuestiones tales como las expectativas de aprendizaje, las experiencias a ello asociadas y la importancia de comprender los procesos integrados en el aprendizaje. El interés e investigación en las creencias de los aprendientes comenzó a despuntar. Desde entonces, la Lingüística Aplicada ha dedicado coloquios y conferencias sobre el tema (AILA, 1999), ediciones especiales de *System* (1999, 2011), una colección editada por Kalaja y Barcelos (2003) con diferentes aproximaciones y nuevas alternativas de estudio de las creencias, así como una colección editada de trabajos sobre las creencias de los profesores (Borg, 2006). Recientemente, la Enciclopedia de Lingüística Aplicada introduce las entradas de creencias de profesores y creencias de estudiantes sobre la adquisición de lengua extranjera (Kalaja y Barcelos, 2012 y 2013).

3.1.1. EL ENFOQUE NORMATIVO

Esta primera línea de estudio, que Barcelos (2003) denomina normativa, toma una perspectiva *etic*, las investigaciones adscritas a este enfoque se interesan principalmente en establecer correlaciones, o relaciones causa-efecto, entre creencias y otras características del aprendiente, como, por ejemplo: estrategias de aprendizaje, ansiedad, motivación, género o edad.

Los trabajos pioneros de Elaine Horwitz (1985, 1987) y Anita Wenden (1986) introducen las creencias –también denominadas nociones preconcebidas, mitos o conceptos erróneos (Horwitz, 1989, p.119; Horwitz 1987, p.126)– dentro del ámbito de la lingüística aplicada. Las creencias de los estudiantes se consideran como supuestos erróneos y contraproducentes infiriéndose, por tanto, que las opiniones de los investigadores son correctas y verdaderas (Barcelos, 2003). Dentro de esta perspectiva, las creencias son definidas como opiniones, conocimiento metacognitivo o conceptos acerca del aprendizaje de lenguas (Wenden, 1986, 1986a), cultura de aprendizaje (Riley, 1997) o filosofías sobre el aprendizaje de lenguas (Abraham y Vann, 1987). Horwitz (1987b) desarrolló el *Inventario de creencias sobre el aprendizaje de lenguas* –Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI)– con el propósito de medir las creencias de los aprendientes sobre el aprendizaje. Es este

estudio, Horwitz se propuso investigar algunas de las creencias que tenían ciertos grupos específicos de estudiantes y para ello ideó el Inventario BALLI con treinta y cuatro enunciados relativos a cinco áreas generales: aptitud lingüística en L.E, la dificultad del proceso de aprendizaje, la naturaleza del aprendizaje, estrategias de aprendizaje y comunicación y motivación. Horwitz suministró el cuestionario a treinta y dos estudiantes de inglés como lengua extranjera en una universidad de Estados Unidos. Los estudiantes tenían que especificar su grado de acuerdo con los treinta y cuatro enunciados reactivos tipo Likert que componen el inventario. Los resultados mostraron que ciertos enunciados correspondientes a cada categoría estudiada obtuvieron una aceptación más destacada, como, por ejemplo, los niños aprenden lenguas con más facilidad que los adultos, algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras, es mejor aprender inglés en un país angloparlante, es importante repetir y practicar mucho, me gustaría tener amigos americanos.

Wenden (1986a, 1987a, 1987b) investigó las creencias de veinticinco estudiantes adultos de inglés como lengua extranjera mediante entrevistas semiestructuradas. El análisis del contenido de estas entrevistas dio como resultado doce enunciados que fueron agrupados en tres categorías generales: uso de la lengua –que incluye creencias relativas a la importancia de aprender de forma natural–, aprendizaje sobre el lenguaje y la importancia de factores personales –sentimientos que pueden favorecer o inhibir el aprendizaje. El análisis de Wenden evidenció que los estudiantes eran capaces de dar cuenta de factores como, por ejemplo, la mejor manera de aprender lenguas, su papel como actores dentro del proceso, las características de la lengua que estaban aprendiendo, su nivel de dominio y la relación entre empeño y resultados. Según trabajos posteriores de la misma autora (Wenden, 1991), las creencias sobre el aprendizaje son entidades cognitivas, basadas en la experiencia personal y en las opiniones de personas cercanas.

El inventario de Horwitz, bien en su forma original o con algunas variaciones (Yang, 1992) sigue siendo usado de forma extensa en estudios sobre creencias (Bacon y Finnemann, 1990; Yang, 1992; Truitt, 1995; Mori, 1999; Nikitina y Furuoka, 2014). Los estudios que se adscriben a este enfoque, de marcado carácter positivista y de corte descriptivo, aportan interesantes resultados que muestran de manera bastante detallada propuestas de clasificación de las creencias que pueden tener los estudiantes sobre el aprendizaje de LE. No obstante, desde los enfoques que nos ofrecen las nuevas perspectivas de estudio de las creencias, se pueden realizar algunas críticas. Los resultados de Sakui y Gayes (1999) apuntan hacia áreas problemáticas dentro de este paradigma, por ejemplo, la descontextualización de los ítems de los cuestionarios y cómo este hecho puede repercutir en interpretaciones erróneas o el posible desajuste entre las creencias que el investigador considera como significativas y aquellas que los estudiantes perciben como relevantes en su aprendizaje. Por su parte, Kuntz (1996) observó algunos problemas concernientes a la validez del inventario. A efectos del presente estudio de investigación, dos de las cuestiones problemáticas mencionadas por Kuntz revisten especial significación. En primer lugar, los profesores son los que

generan los enunciados de creencias y no los estudiantes mismos; en segundo lugar, los temas bajo los cuales se organizan las creencias en el inventario de Horwitz no son una muestra estadística de las respuestas de los estudiantes y, además, la elección de los temas incluidos y su clasificación nunca fueron explicados. Kuntz (1996, p.4) señala que los cinco temas elegidos representan, en realidad, las creencias que los profesores creen que tienen los estudiantes, pero no incluyen ninguna de las creencias que el estudio haya revelado. El hecho de privar a los estudiantes o profesores de la posibilidad de enunciar sus propias creencias dificulta y empobrece la recolección de un material anclado contextualmente que puede tener un potencial explicativo enorme (Block, 1997; Pajares, 1992; Kalaja 1995; Riley, 1997a) y que, a su vez, puede revelar interesantes resultados sobre la significación que las creencias tienen para los actores examinados.

3.1.2. EL ENFOQUE METACOGNITIVO

El enfoque metacognitivo trata de enmendar algunas de las críticas al enfoque normativo anteriormente expuestas. En esta perspectiva se da más importancia y se potencia que los mismos estudiantes elaboren sus propias creencias y también darles la oportunidad de explicar y reflexionar sobre las mismas utilizando sus propias palabras. Los estudios dentro de este enfoque, como en nombre indica, definen las creencias como conocimiento metacognitivo (Wenden, 1999, p.436) que funciona como una especie de lógica que determina consciente o inconscientemente lo que los estudiantes hacen durante su aprendizaje de LE (Wenden, 1986b, p.4). La autora discute y puntualiza algunas diferencias entre creencias y conocimiento metacognitivo. Wenden (1999, p.436) define el conocimiento metacognitivo como información objetiva basada en hechos y adquirida mediante el aprendizaje formal. Las creencias, en cambio, son conocimiento individual y subjetivo, verdades individuales que son, a menudo, relativas a valores y están caracterizadas por un compromiso no presente en el conocimiento (Wenden, 1998, p.517). El supuesto básico en este enfoque (Wenden, 1987a) es que el conocimiento metacognitivo de los aprendientes forma parte de lo que la autora denomina *teorías en acción*, esto es, una serie de herramientas que permiten acceder a explicaciones sobre el proceso de aprendizaje lo cual les posibilita desarrollar su potencial de aprendizaje (Wenden, 1987a, p.112). En este enfoque, los investigadores usan, por regla general, entrevistas semiestructuradas y autoinformes cuyo contenido es posteriormente analizado. Wenden, una investigadora clave dentro de este enfoque, investigó el marco teórico del conocimiento metacognitivo y su influencia en el aprendizaje. Según Wenden (1987a) los resultados obtenidos nos informan de que los estudiantes son capaces de articular creencias sobre su proceso de aprendizaje y su papel en el mismo, sobre la lengua que están estudiando, sobre la mejor forma de aprender L.E. o el resultado de su empeño en el aprendizaje. Uno de los detalles más importantes dentro de la obra de investigación de Wenden (1987a, p.113) es la importancia que da la autora a buscar y desarrollar un repertorio/conjunto de creencias más representativo, amplio e integrador que atienda también a la importancia de los factores personales. Según el

enfoque metacognitivo, se puede establecer una correlación entre las creencias y el grado de autonomía exhibido por un determinado aprendiz, así como también su relación con las estrategias de aprendizaje. El conocimiento metacognitivo es, por ende, un punto esencial que puede ayudar a los estudiantes a ser autónomos. En este sentido, este conocimiento del estudiante es considerado como una herramienta que, expuesta a intervención directiva externa, puede transformar al aprendiz y convertirlo en un estudiante exitoso. Kalaja (1995) admite que existen estudios que evidencian que una intervención puede contribuir a cambiar las características de las creencias, entidades que en este enfoque se consideran estables principalmente. Algunas críticas a este enfoque señalan la escasa o nula importancia que se da al contexto, a pesar de que se señala la conexión entre creencias y experiencia que, indefectiblemente, se ancla en un contexto o contextos determinados. Este punto será tomado en cuenta en las investigaciones llevadas a cabo en el enfoque que examinaremos a continuación.

3.1.3. EL ENFOQUE CONTEXTUAL

Este enfoque, de clara perspectiva *emic*, (Kramsch, 2006, p.7), da relevancia a aspectos como los contextos de aprendizaje y su impacto en el estudiante. Los contextos de aprendizaje tienen sin duda un impacto importante en cómo el aprendiz construye su experiencia de aprendizaje. Los estudiantes dan una significación propia a estas experiencias. El enfoque contextual considera las creencias como entidades variables, dinámicas y sociales que dependen del contexto. Esto significa un cambio de paradigma importante en la metodología de estudio de las creencias. Este enfoque recoge líneas de investigación cualitativas que difieren, por ejemplo, en la aproximación de los marcos teóricos que se utilizan, las técnicas de recogida de datos o formas de análisis de los datos. A pesar del carácter heterogéneo de los trabajos que se adscriben a este enfoque, todos ellos tienen en común el supuesto de especificidad contextual y situacional que demarcan las creencias y el carácter no generalizable de estas. La metodología de los estudios incluye observaciones de campo y estudios de caso (Barcelos, 2000), entrevistas semiestructuradas (Lima, 2005), cuestionarios abiertos y diarios (Navarro y Thornton, 2011; Aragaõ, 2011; Peng, 2011; Yang y Kim, 2011; Mercer, 2011c), dibujos (Aragaõ, 2011), informes (Navarro y Thornton, 2011), narrativas del aprendiz (Nunan, 2000; Grigoletto, 2000), análisis de metáforas (Kramsch 2003; 2006; Saban et al. 2007; Alarcón et al. 2015; Barata, 2006; Kalaja et al., 2008; Menezes, 2008), análisis del discurso (Riley 1994; Kalaja 1995) y análisis de entradas de foros en línea (Negueruela-Azarola, 2011). Los resultados de las investigaciones anteriormente citadas aportan interesantes perspectivas que apuntan a la importancia de dar voz a los agentes estudiados. Barcelos (2000), por ejemplo, estudió las creencias de un grupo de estudiantes y profesores brasileños y su relación con las acciones llevadas a cabo en las clases. La autora pudo observar discrepancias y también ajustes entre las creencias de estudiantes y profesores.

Riley (1994) resume que la importancia que radica en las creencias se encuentra fundamentada en su misma existencia y en su influencia en el comportamiento ligado al aprendizaje. Riley (1994, p.12) explica que las creencias son verdades subjetivas que pertenecen a cada individuo. Tomando como base y medio esa realidad personal se razona, se toman decisiones, se evalúa y se actúa. Riley (1994, p.16) apunta también en su estudio que las creencias pueden ser entendidas mediante metáforas ya que estas, en calidad de herramientas conceptuales, nos permiten interpretar y percibir experiencia. Las metáforas, según Riley (1994, p.23) son principios organizadores y representativos del conocimiento. Grigoletto (2000) afirma que la mayor parte de los estudiantes que participaron en su investigación opinaron que saber una lengua es ser capaz de hablarla bien, de comprenderla y de tener el mismo nivel de dominio que un hablante nativo. La investigadora comenta que estas afirmaciones limitan la observación de lo que es adquirir una lengua extranjera, ya que ignoran que el aprendizaje de lenguas nunca alcanza el nivel de adquisición completa. La consecuencia inmediata de estas creencias es que los estudiantes nunca se sienten totalmente satisfechos con su grado de competencia ya que, constantemente, comparan su proceso de aprendizaje y los resultados con los de los nativos, lo cual, considera Grigoletto, puede ser bastante inefectivo.

Una sección interesante dentro del enfoque contextual corresponde a la perspectiva sociocultural inspirada en la teoría sociocultural de Vygotsky (1987) y el dialogismo de Bakhtin. Las propuestas de ambos han ejercido una notable influencia en la investigación dentro de la psicología y educación desde los años setenta (Alanen, 2003). Este interés se ha traducido posteriormente en aportaciones de diversa índole que toman punto de partida en diferentes paradigmas de investigación, como, por ejemplo, la perspectiva cognitiva basada en los aportes de la psicología del desarrollo de Piaget o la teoría de procesamiento de la información. Uno de los conceptos más interesantes que destaca la teoría sociocultural es la característica mediada del conocimiento humano, esto es, el carácter indirecto del conocimiento. A través de herramientas físicas y simbólicas somos capaces de mediar, transformar y regular nuestras relaciones con otros y con nosotros mismos, así como cambiar el entorno o las circunstancias creadoras de los contextos en que funcionamos. En lo referente a las creencias, se hace una distinción entre el conocimiento metacognitivo y las herramientas de mediación, puntualizando que el conocimiento ha de transformarse en mediación para que pueda influir en el aprendizaje de ELE. Las creencias son un elemento motivador poderoso en la actividad humana, pero es la actividad la que influye en la transformación del medio. Un punto interesante en lo referente a las creencias desde la perspectiva neo-vigotskiana es que el conocimiento metacognitivo, el control del conocimiento y la autoregulación son inseparables (Alanen, 2003, p.39). Como parte de la construcción constante del conocimiento, las creencias son cogeneradas y apropiadas o internalizadas por los aprendientes a través de la acción. Las creencias son los medios para regular el aprendizaje, para realizar actividades para resolver problemas. Las investigaciones agrupadas bajo este enfoque utilizan, entre otros tipos de metodología, narrativas verbales o visuales (Dufva, 2003), entrevistas

(Aro, 2009), observaciones en clases (Da Silva, 2008) y análisis del discurso (Todhunter, 2007). Alanen, por ejemplo, examinó desde la teoría sociocultural el desarrollo de las creencias de un grupo de estudiantes finlandeses. Mediante entrevistas semiestructuradas y a partir de diálogos entre profesor y estudiantes esta investigadora recogió por espacio de 18 meses muestras cuyos resultados, entre otros, indican que la naturaleza de las creencias tiene una base de construcción social y contextual.

Si bien, como hemos visto, existen varias perspectivas en el estudio de las creencias, la mayor parte de los investigadores coinciden en observar su carácter complejo y multifacético que encuentra su origen tanto en factores externos como internos (Bernat y Gyozenko, 2005, p.2). Desde la perspectiva contextual, se subraya la importancia de la individualidad de las representaciones mentales de las creencias vinculando también el papel determinante de factores externos (Barcelos, 2003; Barcelos y Kalaja, 2011; Dufva, 2003). En este sentido, una nueva línea de investigación sobre las creencias en el aprendizaje de LE incorpora el paradigma de lo que se ha venido a llamar el giro de la complejidad o giro ecológico (Kalaja, Barcelos y Aro, 2018). De acuerdo con esta propuesta, las creencias de los estudiantes no han de considerarse de forma aislada. De hecho, el papel determinante del macro entorno determina las dimensiones cognitiva y afectiva que convergen en las creencias. De esta manera, las creencias han de ser consideradas en relación con factores internos del aprendiente –factores afectivos, motivación, actitud, vivencias personales– y factores externos al aprendiente –experiencias relativas y no relativas al aprendizaje de LE, contextos varios de aprendizaje, aspectos sociales– y, en este sentido la Teoría de los Sistemas Dinámicos Complejos (TSDC en adelante) nos ofrece un marco integrador que nos puede facilitar la comprensión de un fenómeno multifacético como las creencias.

3.2. LOS SISTEMAS DINÁMICOS COMPLEJOS

La teoría de la complejidad surgió a mediados del siglo pasado como una herramienta eficaz para la explicación de fenómenos en disciplinas como la biología, la física y las matemáticas (Feryok, 2010). Paralelamente, se formularon otras teorías interrelacionadas –la teoría de los sistemas dinámicos, la teoría del caos y la teoría del emergentismo– cuyo objetivo principal era estudiar el comportamiento de los sistemas complejos, dinámicos y no lineales.

La teoría de la complejidad contempla el mundo desde un prisma que se aleja de la concepción de los modelos causa-efecto, de la previsibilidad lineal y direccional de los fenómenos proponiendo considerar, en su lugar, características como la no linealidad, la imprevisibilidad, adaptación, coevolución, autoorganización y la interacción dinámica. Por sistemas complejos, comprendemos situaciones, fenómenos y comportamientos compuestos por unos elementos cuyas líneas de demarcación se definen en un momento dado mediante la interacción de los otros elementos que

coexisten en el sistema. Un sistema puede considerarse complejo o dinámico –según Dörnyei (2014) estos términos tienden a usarse como sinónimos en la actualidad– cuando tiene dos o más elementos que están interconectados y que pueden verse modificados de forma independiente en el tiempo. Estas simples características condicionan el comportamiento del sistema y su evolución puede ser altamente imprevisible. Dörnyei (2014, p.81) ilustra el concepto comparándolo con el extraño movimiento del péndulo doble. Un péndulo normal está formado por un apéndice o varilla de una longitud determinada. El movimiento de la varilla da lugar a oscilaciones con un periodo, frecuencia y amplitud determinados. El doble péndulo, en cambio, está compuesto por una varilla dividida en dos unidades. Cuando se mueve la varilla entera, la oscilación provoca que la parte inferior de la varilla tenga un comportamiento impredecible, lo cual también influye en el movimiento regular de la parte superior. La compleja interferencia entre trayectorias de los componentes del péndulo resulta en una operación errática del sistema. Los componentes del sistema tienen un comportamiento independiente y al mismo tiempo relativamente interrelacionado.

En las ciencias naturales, este comportamiento errático se explica mediante modelos computacionales matemáticos –algunos ejemplos en áreas como el clima y hambrunas (García Escudero, 1982); sostenibilidad ecológica (Ortiz-Espejel, 2005); degradación medioambiental (Castañares, 2009); problemas en contextos educacionales (Amozurrutia, 2012). Sin embargo, en las ciencias sociales, las situaciones dinámicas –como, por ejemplo: comportamiento humano o de eventos producidos por personas– tienden a ser tan complejas e imbricadas que los modelos que resultan útiles en las ciencias naturales en cuanto a predicción de comportamiento del sistema, difícilmente pueden ofrecernos el mismo rigor en los resultados.

De forma sucinta, toda perspectiva relativa a la complejidad está compuesta por al menos, dos elementos –aunque a menudo muchos más– que, en sí, pueden a su vez ser también sistemas complejos. Una característica definitoria de este tipo de constelación es que los sistemas se asientan creando múltiples capas de complejidad. Esta composición sugiere tener en cuenta una perspectiva de atención integral que reconozca las propiedades emergentes del sistema cuyo desenlace no es el resultado sumativo de las partes componentes por separado, sino el producto de aquellas como actuantes en un todo completo (Mason, 2008, p.33).

Redundando de nuevo en la interrelación de los componentes del sistema, la explicación causa-efecto a los eventos que suceden y se producen en el sistema se ve relegada por un acercamiento más interaccional que puede conducir a diferentes grados de estabilidad dinámica. La causalidad como única fuente de cambio no es central en este modelo. El continuo estado de flujo creado por la incidencia de múltiples interacciones tiene la peculiaridad de ser pluridimensional. La probabilidad de saber la directividad del sistema no está dominada por ninguna variable particular

aislada sino por la función de estado sistémico general (Dörnyei y Ushioda 2011, p. 37).

3.2.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS DINÁMICOS COMPLEJOS

Larsen-Freeman y Cameron (2008, p.26) aportan una explicación amplia de los sistemas complejos definiéndolos como aquellos sistemas compuestos por componentes que interactúan de forma particular para producir un estado general o forma en un momento concreto. Aun siendo una explicación somera, es un primer acercamiento al término y nos resulta ideal como punto de partida para una explicación más pormenorizada de las características generales de los sistemas complejos.

3.2.1.1. Complejidad

La TSDC concibe el concepto sistema como la representación de fenómenos y situaciones compuestos por múltiples componentes en los convergen procesos que pueden ser definidos en sí mismos y en función de su relación con los otros sistemas (García, 2000, p.21). Esta aproximación subraya el hecho de que los sistemas se construyen mediante conexiones que enlazan y actúan con otros sistemas. La idea de complejidad aparece anexionada a los sistemas como un atributo dentro de lo que se podría llamar una relación cognitiva que supone la existencia de un sujeto y un objeto del conocimiento: algo (objeto) es complejo para el sujeto que lo observa. Según García (2000, p.67) tiene, en este caso, un significado concreto que no refiere específicamente a la dificultad que puede presentar el estudio de un sistema sino a la capacidad relacional de los componentes del sistema objeto de estudio. Debido a esta capacidad relacional de los componentes, el sistema funciona como una *totalidad relativa organizada*. Por totalidad relativa se admite la imposibilidad de estudiar la totalidad del sistema y se subraya que solo se consideran aquellos atributos y relaciones que sean más relevantes según los contextos considerados (Amozurrutia, 2012, p. 58). Larsen-Freeman (1997) señala que el interés en estudiar los sistemas complejos reside en considerar el proceso y su calidad de “llegar a ser” en lugar de especificar estados predecibles. La misma autora (1997) señala que el aprendizaje de L.E. puede ser considerado como un sistema complejo, tanto diacrónica como sincrónicamente. Por su parte, Ellis (2001) y Larsen-Freeman y Cameron (2008) agregan que el sistema lingüístico del aprendiente, así como sus correspondientes subsistemas, están en una constante evolución que resulta de la interacción entre el individuo y su contexto. Larsen-Freeman y Cameron (2008) señalan que es, precisamente, la conexión entre las partes del sistema y el contexto, así como su capacidad de interactuar en forma activa y variada lo que hace que es sistema también se comporte de manera dinámica. Esta característica nos revierte al ejemplo del doble

péndulo que citamos anteriormente. La colocación de un segundo péndulo adherido a un extremo del primero de ellos convierte una construcción de comportamiento predecible en un sistema dinámico en el que el comportamiento global es la interacción de los dos péndulos. Cabe señalar que, en un sistema cerrado, los péndulos llegarían a cesar su movimiento, pero en un sistema abierto, sensible a variables externas, el movimiento seguiría y las probabilidades de especificar su trayectoria serían realmente escasas.

3.2.1.2. No linealidad

Los estudios tradicionales que proponen modelos de aprendizaje de LE sugieren procesos basados en un modelo lineal de adquisición del lenguaje en el que se asume un estado inicial y final, así como una serie de etapas específicas por las que el estudiante debe pasar. Sin embargo, un número importante de estudios sobre adquisición de L.E. y de variables individuales (Larsen-Freeman, 1997, 2002, 2011; Kramsch, 2012; de Boot et al., 2007, 2013; de Bot y Larsen-Freeman, 2011; Halliday 2001; Bernat, 2008; Verspoor, 2017.) sugieren que el proceso de aprendizaje es mucho más complejo, no predecible y no justificable dentro de una perspectiva lineal. La TSDC propone una característica que se ajusta más a las observaciones propuestas por los trabajos empíricos antes señalados. La no linealidad de los sistemas refiere a la imposibilidad de predicción de trayectorias a largo plazo, debido a su carácter dinámico. Larsen- Freeman (1997, p.143) define esta característica señalando que un mero elemento desencadenante puede ser suficiente para crear una convulsión en el sistema siendo la causa no necesariamente equivalente o proporcional al resultado. En efecto, desde un prisma no determinista, cambios mínimos e incluso despreciables pueden dar lugar a resultados totalmente divergentes y una perturbación inicial puede conducir a efectos considerables si se dan unas condiciones de amplificación en el proceso. Este fenómeno se conoce como *efecto mariposa*.

3.2.1.3. Cambio, atractores y movimiento al equilibrio inestable

El carácter dinámico de los sistemas se encuadra en contextos temporales y espaciales a través de los cuales el sistema se desplaza mientras que, simultáneamente, fuerzas internas y externas al sistema actúan sobre él. Lo que desde el exterior puede parecer un sistema en equilibrio o estable, es en realidad un sistema en continuo cambio, un sistema dinámico. Cuando el sistema va más allá del estado crítico (de Bot y Larsen - Freeman, 2011, p.14) encuentra otra forma de equilibrio inestable. Esto es lo que se ha dado en denominar *estado atractor* que, según de Bot y Larsen-Freeman (2001, p. 14) se puede definir como el estado en el que los sistemas tienden a hallarse en un momento particular. Es también interesante señalar que el estado atractor no es definido solamente en función de recursos o factores operantes externos, sino que surgen del desarrollo o las diferentes etapas de desarrollo en el sistema.

El aprendizaje de lenguas puede considerarse como un sistema complejo (SC en adelante) abierto y dependiente de recursos internos y externos que interactúan. Según van Geert (2008), los recursos externos son aquellos que residen dentro del propio aprendiz. Reúne características como la capacidad de aprender, la memoria, motivación, capacidad de conceptualización, ansiedad, la capacidad de reflexión sobre el aprendizaje, etc. La lista puede incluso incluir factores puramente fisiológicos como audición, constitución esqueleto-muscular, etc., que pueden, de alguna manera, tener un impacto en el aprendizaje. Los recursos externos son todos aquellos que son circunstanciales al individuo, tales como, el contexto físico, temporal y espacial donde sucede el proceso de aprendizaje, fuentes de información y motivacionales y, también, el tipo de material o tareas que se usan.

Waldrop (1993) señala que los sistemas complejos están siempre en transición y desarrollo. Si llega a una forma de equilibrio estable constante sería un sistema muerto. Una de las estudiantes que tomaron parte en esta investigación nos dice que para ella aprender español *es como una historia de amor que se acerca a su fin: o prospera o se deja* (anexo D). Creo que, aun no siendo una definición científica, nos ilustra de manera elocuente y precisa el punto al que Waldrop refiere.

3.2.1.4. Propiedades emergentes e iteración

Todo SC tiene lugar la emergencia o aparición de propiedades que no habían sido observadas con anterioridad. Respetando la integridad del paradigma de los SC, estos han de ser observados a través de un eje temporal. Finch (2004) señala que los sistemas complejos muestran una serie de comportamientos que pueden mostrar imprevisibilidad, pero también patrones de regularidad. Los resultados imprevisibles que derivan del sistema son denominados propiedades emergentes. Nos sirven de indicador esencial del carácter creativo que singulariza a los SC. El aprendizaje es, pues, la propiedad emergente, los resultados que provienen del sistema y de partes interconectadas a este tales como recursos internos y externos. El proceso de aprendizaje es mucho más que la suma de las partes que lo componen; en efecto, el aprendizaje depende de la interacción de las partes en un momento específico bajo condiciones específicas. Si desmembramos el sistema separando las partes componentes y aislándolas de las demás, estaremos solo viendo una versión poco precisa del sistema, si bien es preciso señalar que, en el quehacer científico, el investigador puede elegir hacerlo así.

Por otra parte, el desarrollo del sistema se basa también en la iteración o repetición. En un SC, el desarrollo ha de entenderse como la relación de interdependencia mediante la cual un estado del sistema es el reflejo de los estados anteriores, esto es, en el estado presente de un sistema está registrada la historia del mismo sistema (de Bot y Larsen-Freeman, 2011, p.16). En nuestro caso, el aprendiz se mueve en un sistema anclado contextualmente en el que navega gracias a la aplicación de una serie de elementos (estrategias y recursos).

Estos elementos son limitados, pero la iteración en el uso de los recursos al alcance del estudiante da lugar a un número ilimitado de posibilidades o de resultados porque las circunstancias de la aplicación varían. Aunque, en un primer momento, pudiera parecer que los pasos con que se lleva a cabo una tarea misma son idénticos, la cierto es que no es el caso ya que el sujeto actuante y el sistema son diferentes.

La emergencia tiene su origen y proceder en el cambio. Todo en el sistema se encuentra en un estado de fluctuación constante y es precisamente en este estado de cambio en el que sistema evoluciona y se adapta al medio generando una estabilidad dinámica, una especie de equilibrio inestable de adaptación continua (Larsen-Freeman y Cameron, 2008, p.43) que no es posible predecir con exactitud, de ahí su carácter no lineal

3.2.1.5. El límite del caos como zona de desarrollo lingüístico

En los SC, orden y caos coexisten en tensión dinámica (Menezes, 2013). Es, precisamente, en esta paradoja –también denominada *borde del caos*– en la que el riesgo, experimentación, indagación y búsqueda tienen lugar. Larsen-Freeman y Cameron (2008) mantienen que cualquier sistema cercano o situado en el borde del caos tiende a establecer cambios que garanticen estabilidad y adaptabilidad. En los sistemas humanos, podemos observar la paradoja a la que Menezes se refiere en relaciones contradictorias que combinan cooperación-competición, inspiración-ansiedad o conformidad-individualismo. Menezes (2013, pp.409-410) considera que la exposición a la lengua materna, la riqueza de las interacciones, bajo nivel de ansiedad y autonomía y control sobre el propio aprendizaje son factores que determinan si el sistema de aprendizaje de L.E. se ha movido al *borde del caos*. En este sentido, podríamos añadir que niveles bajos de ansiedad contribuyen a abrir el sistema dirigiéndolo hacia el desarrollo mediante la transformación. A su vez, los estudiantes pueden acercarse a este punto crítico *al borde del caos* cuando comienzan a ser más autónomos y agentivos. La etapa de transición entre estancamiento/estabilidad y espontaneidad/movimiento transforma la estabilidad en crecimiento y actividad.

3.3. LA METÁFORA

La metáfora –definida de forma general como la identificación total o parcial de un concepto a través de otro diferente– nos permite entender sistemáticamente un dominio de nuestra experiencia en términos de otro.

Reviste especial interés reflexionar sobre la fascinación que ha despertado y sigue despertando la metáfora. En la *Poética* y la *Retórica*, Aristóteles considera la metáfora como transferencia de un nombre de una cosa a otra, pudiendo ser esta transferencia

de carácter biunívoco entre género y la especie o entre especies. La transferencia también puede ser tratada por analogía (Poética, p.204). Aristóteles reconoce y valora el interés, atractivo e importancia de la metáfora, la cual él mismo califica como el sello de un genio e indicio de talento (Poética, pp.214-15). Tras él, disciplinas como la lógica, filosofía, lingüística o psicología comparten la fascinación e interés por la metáfora como fenómeno lingüístico y cognitivo que permea la semántica, la poesía, la ciencia y la vida diaria mediante procesos de construcción de significados. De hecho, no solemos advertir el carácter metafórico de nuestro lenguaje cotidiano. Aparte de la reconocida ubicuidad de la metáfora en diferentes ámbitos, el interés que revierte su estudio se debe en gran parte a los múltiples enfoques que la consideran.

El campo de la didáctica de L.E. atañe a diferentes actores –investigadores, docentes, estudiantes– que enfocan su atención en objetivos diversos atendiendo a sus intereses. Algunos investigadores, por ejemplo, dedican su trabajo, de manera particular, en descubrir el anclaje de políticas educacionales o de desvelar nuevas perspectivas y aproximaciones en la enseñanza y aprendizaje de L.E. En este sentido, otro campo de investigación interesante enfoca en la elaboración y análisis de materiales de enseñanza y en la indagación del impacto de los métodos de enseñanza en el aprendizaje de LE. Por otra parte, desde una perspectiva más pragmática, profesores y alumnos están interesados especialmente en cómo mejorar lo que hacen, esto es, como enseñar y aprender más y mejor.

En esta línea, la metáfora se ha usado como herramienta de investigación en trabajos que se pueden encuadrar dentro de los tres grupos de actores que hemos mencionado anteriormente. Cabe mencionar, por ejemplo, su utilización para explicar conceptos o teorías (Dörnyei, 2014) para establecer la mejor forma de aprender modismos o significados figurados en L.E. (Littelmor y Low, 2006). La metáfora se utiliza también como herramienta de acceso a diferentes constructos psicológicos, como las creencias sobre el aprendizaje. Es, en este sentido, interesante indagar un poco más acerca de la metáfora y de cómo se utiliza en este trabajo.

3.3.1. LA METÁFORA CONCEPTUAL

Una de las bases teóricas que han sido utilizadas para llevar a cabo esta investigación es la teoría de la metáfora conceptual (TMC en adelante) entendida desde la lingüística cognitiva. Uno de los postulados más representativos de la lingüística cognitiva es la premisa que considera el lenguaje como capacidad integrada en la cognición general (Ibarretxe Antuñano, 2013). En este sentido, la capacidad lingüística se ha de entender como un elemento interdependiente de otras facultades cognitivas, las cuales pueden facilitar propuestas y explicaciones al funcionamiento del lenguaje. Según Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012), desde el punto de vista fisiológico, esta postura parece estar sobradamente documentada y, así como en la biología no asistimos a creaciones “ex novo” sino adaptaciones graduales de la estructura corporal, es lógico aceptar que la facultad del lenguaje ha seguido un proceso similar. Aceptando, pues, esta premisa,

la Lingüística Cognitiva pretende buscar conexiones entre la facultad lingüística y otras facultades cognitivas como la sensación, memoria, percepción o categorización.

Muchos de los conceptos más básicos de nuestra vida cotidiana se conceptualizan metafóricamente. Causas, acciones, sentimientos, afecto, la vida son explicitadas mediante expresiones convencionales o noveles que hacen uso de la misma articulación conceptual. Estas metáforas mediante las que vivimos –haciendo una traducción directa del título de la obra de Lakoff y Johnson (1980)– nos permiten establecer correlaciones de experiencias o de parecido entre dominios. Estas relaciones nos facilitan el acceso a un razonamiento que justifica expresiones metafóricas como, p.ej.: *comerse el orgullo, tener sangre en los dientes o pasar de puntillas*. En este sentido, la metáfora conceptual no se ancla solamente en el nivel léxico, sino especialmente en el nivel de la comprensión. Esto es debido, precisamente a su carácter conceptual y no solamente lingüístico (Lakoff y Johnson, 1980, p.42). Las metáforas conceptuales son, pues, esquemas abstractos de pensamiento que se ejemplifican mediante expresiones lingüísticas metafóricas. Esto significa que un mismo esquema abstracto de pensamiento –metáfora conceptual– puede manifestarse a través de diferentes expresiones lingüísticas.

Desde el Cognitivismo se presentan algunas observaciones críticas a la teoría sustitutiva de la metáfora tal y como era considerada por la retórica clásica. En este sentido, desde la perspectiva clásica, la metáfora supone una desviación de la normalidad y se considera un fenómeno poético de carácter estético, inusual y poco frecuente, distanciado del lenguaje cotidiano. En este sentido, la teoría sustitutiva de la metáfora propone que en la metáfora hay una sustitución o conmutación entre los elementos que la constituyen, por eso, el término que se elide puede ser sustituido por una reelaboración o explicación del término. La comparación no supera la mera sustitución. Esta perspectiva no llega a explicar el carácter incluyente o englobador de la metáfora, que nos predispone a pensar en la superposición de dominios más que en una mera sustitución de términos.

Para la teoría cognitivista, sin embargo, no existe siempre un desvío de la normalidad, esto es, del sentido literal y no siempre se puede reponer el término elidido por una paráfrasis. En esta línea, en el lenguaje cotidiano, las metáforas permean toda clase de discurso y se recurre a la operación de hacer metáforas de forma reiterada e inconsciente, lo cual nos permite tener acceso a la realidad mediante proyecciones metafóricas. Según Lakoff y Johnson (1980, p.39) la metáfora *impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje sino también el pensamiento y la acción*. Lo más interesante, en este sentido, es que cuando emitimos metáforas no nos limitamos exclusivamente a concebir los términos en su calidad de sustituyentes o sustituidos, sino que aplicamos una sucesión de conexiones entre ambos términos que desencadenan unas relaciones concretas en casos determinados.

Lakoff y Johnson presentan un modelo dialéctico en el que tanto la experiencia y campos metafóricos del lenguaje se generan y modifican en una negociación continua de configuración de la experiencia. Por esta razón, la teoría cognitivista de la metáfora propone dejar a un lado la concepción de la misma como sustitución y, en cambio, comprenderla como la superposición de dominios (Lakoff y Johnson 1980, p.12).

Dentro de la corriente cognitiva, la metáfora se considera un fenómeno de cognición a través del cual podemos representar y comprender un dominio o campo conceptual semántico en términos de otro dominio que lo representa conceptualmente. Para ello, utilizamos nuestro conocimiento y realizamos un trasvase de un campo conceptual experimentable, de acceso directo y cercano a la experiencia física a la configuración de otro campo, que generalmente es más abstracto. El dominio fuente es el origen de la estructura conceptual y nos permite contemplar el dominio meta. Exportamos, pues, al dominio meta la estructura conceptual del dominio origen. El dominio meta queda, de esta manera, metafórico como, por ejemplo, entidades que se pueden manipular –*No sé si podré manejar la situación*–, ver –*Sigo sin ver cuál es el objetivo*– o degustar –*La victoria fue amarga*. De esta manera, el cognitivismo prefiere hablar de proyección metafórica, mapeos o asociaciones sistemáticas –*mapping*– en lugar de metáfora. Esta proyección o mapeo confiere la idea de que son áreas o mapas los que se superponen entre elementos de los dominios meta y origen. Gracias a esta proyección, podemos establecer inferencias y descifrar de forma correcta el significado de las metáforas de forma casi inmediata.

Gibbs (1994; 2010, p. 4) señala que la comprensión de las metáforas en el mundo real o en ocurrencias cotidianas no puede desvincularse de los contextos en los que se construyen. Según este autor, en algunas ocasiones, la comprensión de la metáfora puede ser un proceso rápido y en su mayor parte inconsciente, conduciendo a una comprensión instantánea de la metáfora en un enunciado oral o escrito. Otras veces, la comprensión puede necesitar procesos más conscientes y reflexivos debido a que la metáfora no exhibe un rápido nivel de acceso.

3.3.1.2. Características principales de la metáfora conceptual

Como vimos en el apartado anterior, la metáfora se caracteriza por ser un fenómeno de cognición de presencia ubicua en el lenguaje cotidiano. Nos valemos de la metáfora como forma de expresión y, también, como medio de reflexión sobre experiencias, relaciones, sentimientos e identidades (Gibbs, 1994, 2003; Lakoff, 1987; Lakoff y Johnson, 1980, 1999; Lakoff y Turner, 1989; Johnson, 1991; Sweetser, 1990; Turner, 1996).

Desde la lingüística y la psicología, se han explorado una amplia gama de campos representativos de la experiencia humana – ideas, tiempo, espacio, orientación, etc. La presencia ubicua y sistematicidad de las metáforas con las que los hablantes expresan la experiencia humana son parte de nuestra cognición cotidiana. Estudios

desde la psicología cognitiva corroboran la idea de que la comprensión de las metáforas activa el imaginario mental que facilita la comprensión de modismos (Gibbs y O'Brien, 1990) que están anclados de un contexto particular (Nayak y Gibbs, 1990) y son comprendidos de manera inmediata (Gibbs et al., 1997).

Uno de los pilares de la metáfora conceptual es la corporeización (*embodiment*). La mente, el significado y el pensamiento emergen de la interacción de un organismo fisiológico con entornos físicos, interpersonales y culturales. Por consiguiente, no pueden existir significados o razonamientos descorporeizados (*disembodied*). Para formular razonamientos abstractos, pensamiento y comunicación nos apropiamos de estructuras sensomotoras y afectivas experimentadas mediante nuestro cuerpo en interacción con el medio.

Una observación que permea gran parte de las metáforas conceptuales es que no son arbitrarias, sino que están profundamente motivadas por nuestra conciencia y experiencia corpóreas. Muchos de los dominios fuente que utilizamos encuentran motivación en la experiencia sensorial y motora del mundo –p.ej.: manipulación de objetos, acciones corporales, acciones de percepción, experiencia del tiempo, etc. La corporeización (*embodiment*) de los dominios meta muestra que la metáfora surge tanto a nivel de pensamiento como lingüístico (Gibbs, 2003) mediante estructuras o patrones de marcado carácter sensomotor (Johnson, 1987,1993; Lakoff, 1987, 1990). Por ejemplo, el modo en que nos referimos al amor, a la vida o al aprendizaje como un viaje revela y refiere a la experiencia corpórea de una actividad con un punto de partida, un camino más o menos homogéneo, la existencia de un destino y el propósito de llegar al destino.

Gibbs (2003) subraya que la cognición humana surge y ha de ser estudiada a través de la experiencia somática que registramos mediante la relación con el entorno físico. Gran parte de la cognición humana es representada mediante los patrones senso-motores a los que aludimos anteriormente. Estos patrones funcionan a modo de configuraciones (*gestalts*) denominadas *esquemas de imagen* que contribuyen a dotar de regularidad, coherencia y comprensibilidad nuestra experiencia y entendimiento (Johnson, 1991, p.127). Estos esquemas son patrones dinámicos y espaciales –p.ej.: CONTENEDOR, CENTRO-PERIFERIA, PARTE-TODO, PROCESO, CICLO, ACCIÓN, SUPERFICIE, ATRACCIÓN, VÍNCULO– que funcionan como base de las relaciones espaciales y de movimiento que emergen en nuestra interacción diaria con el entorno que nos rodea.

Otra característica de las metáforas conceptuales es que los mapeos o proyecciones entre dominios nunca son completos. La *Hipótesis de la Invariabilidad (Invariance hypothesis)*; Lakoff, 1990) apunta que la parcialidad de las asociaciones se debe a que se proyecta exclusivamente aquello que es coherente con la estructura de imagen esquema del dominio meta. Según Lakoff (1993, p.215), los mapeos metafóricos preservan la topología del dominio origen de forma coherente con la estructura

inherente del dominio meta. Así pues, si ACEPTAR ES DIGERIR –*no digiere nada bien las críticas*– no todo lo que sabemos sobre la DIGESTIÓN es aplicable a nuestra comprensión del término aceptar. Ibarretxe-Antuñano (1997) propone que los mecanismos de proyección parcial en los mapeos se deben a que el dominio fuente posee unas características prototípicas y cada dominio fuente enfatiza o reprime ciertos rasgos particulares. Solo aquellas propiedades que se enfatizan se ven proyectadas en el dominio meta.

La TMC, como hemos señalado anteriormente, propone que nuestro sistema conceptual, mediante el cual pensamos y actuamos, es de naturaleza fundamentalmente metafórica. En este sentido, se destaca el carácter natural, convencional y sistemático de la metáfora (Lakoff y Johnson, 1980; Gibbs 1994, 2003) tanto en su dimensión conceptual como lingüística. La metáfora se propone, pues, como un hecho tan fundamental que el lenguaje no podría funcionar sin ella.

3.3.2. LA METÁFORA EXPLÍCITA SUSCITADA

Una contribución interesante a la TMC (Steen, 2008) es la elaboración de un modelo tridimensional que reúne las dimensiones lingüística, conceptual y comunicativa. En este modelo, Steen sitúa las formas lingüísticas de la metáfora (símil y metáfora) y su estructura conceptual en un marco comunicativo en el que la metáfora puede ser estudiada dentro del uso lingüístico en actividades discursivas. Esto significa que la metáfora no solamente se manifiesta a través de una forma lingüística y una estructura conceptual, sino que también adquiere una función comunicativa (Steen, 2008, p. 221). Tanto enunciadores como receptores harán uso e interpretarán metáforas teniendo en cuenta el evento discursivo en el que se hallen.

En su forma lingüística, Steen distingue entre metáforas directas e indirectas. La metáfora directa se caracteriza por su uso intencionado en situaciones en las que se desea cambiar la perspectiva del receptor sobre el tópico o referente que compone el dominio meta de la metáfora. El receptor, entonces, contempla el tópico desde un dominio conceptual que funciona como fuente. Sería, pues, el caso de metáforas como *Esta casa es un manicomio* o *El partido fue un infierno* en la que el enunciado expresa una falsedad mediante la cual se llama la atención a la información que se presenta al final del enunciado –*manicomio, infierno*–, una invitación a que el receptor adopte una nueva perspectiva de la meta –*esta casa, el partido*– desde un dominio origen que es introducido de forma consciente e induce a una revisión de la meta mediante un procesamiento por comparación. Sin embargo, en el caso de las metáforas indirectas, –p.ej.: *Hemos recorrido un largo camino juntos, pero ahora cada uno seguirá por su lado* o *Esta relación no va a ninguna parte*– se puede dudar si el emisor pide realmente al receptor que modifique su perspectiva o relación sobre el tópico del enunciado. En las metáforas indirectas, como los ejemplos anteriormente mencionados, los dominios amor y viaje no se comparan explícitamente, sino que desencadenan un procesamiento mediante categorización.

En la dimensión conceptual, Steen (2008, p.219) propone distinguir entre metáforas nóveles y convencionales. El autor señala que las metáforas convencionales se basan en relaciones habituales o de convención entre dominios y son expresadas lingüísticamente mediante metáforas *–he perdido el tiempo; el tiempo es oro–*, no símiles, siendo a menudo procesadas mediante la categorización en lugar de la comparación. Esto significa que los mapeos en lenguaje pueden no ser procesados como mapeos en el pensamiento. En otras palabras: la metáfora convencional no requiere un procesamiento metafórico que active dominios compatibles o paralelos para recuperar o reconstruir un mapeo entre ellos (Steen, 2008, p.220). A diferencia de estas, las metáforas nóveles establecen nuevas correspondencias o mapeos entre dominios conceptuales. Atendiendo a las dimensiones lingüística y conceptual, el procesamiento de la metáfora, bien por comparación o bien por o categorización, está determinado por su grado de convencionalización y su forma lingüística.

Las metáforas deliberadas, según Steen (2008, p.223), son una estrategia discursiva consciente cuyo objetivo es producir unos efectos retóricos determinados. La metáfora deliberada implica atención al hecho de que son metafóricas (Alarcón et al., 2015, p. 5). Los mapeos entre dominios que caracterizan a las metáforas deliberadas requieren el uso expreso, tanto en producción como en recepción, de un dominio fuente que facilite la reconsideración del dominio meta *–mi riqueza es mi familia; la pequeña empresa es una rémora en la economía*. Steen (2008, p.224) ilustra el aspecto comunicativo de la metáfora deliberada utilizando el ejemplo de un anuncio de cerveza en el que la banda de rock austriaca *Opus* trata de encontrar una metáfora que englobe el contenido e intención de una canción nueva cuyo tema es la vida. Los integrantes del grupo discuten sus ideas *–p.ej.: la vida es una sinfonía; la vida es una sinfonía cósmica; la vida es un túnel con luz al final; la vida es como el fuego–* y una tras otra, van desechando las metáforas propuestas hasta que, finalmente, uno de ellos, al saborear la cerveza anunciada, llega a la conclusión de que *la vida es la vida (life is life)*, canción emblemática del grupo. El duro trabajo que supone la creación de una metáfora deliberada, señala Steen, incluye poner atención en aspectos tanto lingüísticos como conceptuales y comunicativos. Sin irnos a ejemplos tan escenificados y complejos, podemos encontrar metáforas deliberadas en varias instancias de la publicidad o la política *–el panorama político es una jauría; la voluntad del pueblo perece; el fútbol es una guerra; mi jefe es mi público*. En cambio, la metáfora no deliberada, aunque sigue siendo de alguna manera intencional, no es producto de una selección consciente que pretende alcanzar un efecto comunicativo particular mediante la evocación de un cambio de perspectiva consciente entre dominios *–como puede ser el caso de se retiró en la cumbre de su carrera; no se apea, aunque sólo sea por dos minutos; la noticia fue una bomba*. Todo uso lingüístico es intencional, pero no todo el uso intencional del lenguaje metafórico es deliberadamente metafórico.

En este trabajo, siguiendo la tipificación propuesta por Steen (2008, 2011, 2017), nos hallamos ante metáforas directas y deliberadas. La metáfora deliberada puede ser

considerada afín a la metáfora explícita suscitada (Low, 2015), que ha sido el procedimiento de recolección de datos que encontramos en los artículos uno y dos de este estudio de investigación.

El término metáfora explícita suscitada, acuñado por Low (2015), hace referencia a las metáforas lingüísticas obtenidas mediante una incitación visual o lingüística a través de la cual se solicita a los participantes que completen, de forma oral o escrita, una serie de entradas predeterminadas. Estas entradas cumplen la misión de proporcionar un dominio meta, según el tema que se investigue, al que corresponde un dominio fuente particular que el estudiante, una vez concluida la tarea, nos facilitará. El dominio fuente sería entonces particular e individual. La mayor parte de los investigadores que siguen ese procedimiento trabajan con formatos del tipo *A es B* o *A es como B* (Low, 2015, p.17).

En el caso del formato *A es como B*, los investigadores siguen el supuesto implícito de Lakoff y Johnson (1980, 2003) de considerar el símil como una metáfora encubierta (Low, 2015, p.22) lo cual ha vertido críticas de varios investigadores. Siguiendo a Steen (2007), en este trabajo, la metáfora se define en base a mapeos de dominios conceptuales en los que el dominio meta se entiende mediante el dominio fuente. Según Steen, (2007), la metáfora no tiene por qué tener que tener una forma lingüística concreta. Cualquier otra forma de lenguaje figurativo, como un símil, puede ser tratado como metafórico. Si bien es posible que, ocasionalmente, las dos figuras puedan ser intercambiables (*Los políticos son aves de rapiña/ los políticos son como aves de rapiña*) hay estudios que evidencian que este no es siempre el caso (Chiappe y Kennedy, 2003; Israel, Riddle, Tobin, 2004).

En esta investigación, *A es como B* debe ser entendido dentro de un contexto discursivo (Strugielska, 2015) en el que un mapeo explícito y explicativo suscitado en un encuentro con los informantes nos conduce a una formulación del tipo *A es como B (porque)*.

Es realmente en las conversaciones posteriores –encuentros retrospectivos– donde los estudiantes pudieron justificar y aclarar la elección del dominio fuente y establecer, de esa manera, las correspondencias conceptuales que eligieron destacar entre los dominios. Armstrong (2015) y Hart (2015) subrayan la importancia de la entrevista o encuentro retrospectivos. Por medio de estos encuentros, el investigador puede acceder a la conceptualización de mapas y las correspondencias establecidas entre ellos, siempre desde la explicación del sujeto que ha producido y emitido la metáfora. En otras palabras, gracias a esta maniobra explicativa, podemos reclamar las correspondientes metáforas conceptuales.

Lo que perseguimos mediante la metáfora conceptual es poder tener acceso a las creencias de los estudiantes atendiendo a la analogía que cada uno de ellos estime. Es, por tanto, interesante y conveniente eludir respuestas del tipo “*Aprender español es*

un análisis” o “*Aprender español es paseo*” y, en este sentido, la anexión de la conjunción comparativa *como* puede ser una ayuda que facilite que las respuestas del receptor se dirijan en la dirección adecuada.

Según Steen (2017), el uso deliberado de la metáfora queda determinado por la función comunicativa y directiva que el usuario delimita a través de su enunciado. En el presente estudio, la metáfora explícita suscitada se nos presenta como un vehículo a través del cual se invita al estudiante a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, a observar las actividades ligadas al proceso y, una vez producida la metáfora, a recapacitar sobre ella revelando características particulares del dominio meta vistas desde la perspectiva del dominio fuente. En otras palabras, generar metáforas propias es una invitación a explicitar representaciones sobre percepciones o creencias sobre el aprendizaje de E.L.E. mediante el uso de experiencias personales previas que tienen en común algunas características con el dominio meta.

La metáfora explícita suscitada es uno de los datos que forman la base de este estudio. Como se ha señalado anteriormente, el aspecto metafórico reside principalmente en mapeos mentales entre dominios que, aparentemente, no guardan relación simétrica alguna. Esta incongruencia o falta de relación entre mapeos se interpreta gracias al contenido lexical de la estructura suscitada. En lo referente a la forma lingüística que en que se materializan y ejemplifican las metáforas, consideramos la inclusión de las estructuras suscitadas ya que unen elementos de lexis que sugieren esta incongruencia o relación asimétrica, antes mencionada, mediante la unión de dominios no similares (Cameron, 2003, p.25).

3.3.3. METÁFORA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Durante el proceso de elaboración de este trabajo, se han consultado varias fuentes que han trabajado sobre y con la metáfora, tanto desde un punto de vista teórico como práctico. Las orientaciones teóricas y metodológicas, así como las aplicaciones y resultados que concluyen las investigaciones consultadas, son variadas.

La mayor parte de los estudios consultados para este trabajo usan versiones de la TMC, y frecuentemente revierten a las obras de Lakoff y Johnson (1980, 2003). La metáfora se considera, pues, como un fenómeno cognitivo y social (Littlemore y Low, 2006; Lantolf y Thorne, 2006) que se construye gracias a la actividad cognitiva del estudiante y, posteriormente, se interpreta mediante las explicaciones recibidas de estos

Esta aproximación se ha ofrecido como una herramienta atractiva de trabajo entre investigadores. Kramsh (2003), una de las pioneras en esta aproximación, realizó un estudio cualitativo con estudiantes de catorce lenguas diferentes. El objetivo era averiguar las experiencias de los estudiantes y las variaciones de sus patrones metafóricos entre los grupos de estudiantes de diferentes lenguas. Los resultados

señalaron la importancia del carácter físico y el enfoque centrado en el *yo*, un *yo* consciente de emociones, recuerdos, fantasías, actividades y percepciones sensoriales, tales como sonidos, sabores, y formas.

Sykes (2011) realiza un estudio cualitativo con el objetivo de ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre las creencias. En este estudio, el autor usa la metáfora suscitada y subraya su valor como herramienta a la hora de investigar aspectos subconscientes, entre los cuales se incluyen las creencias implícitas. El autor también incluye reflexiones escritas y entrevistas de los sujetos participantes. Los resultados señalan que la TMC puede ser considerada como una herramienta con la que los profesores pueden generar datos específicos al contexto y apartarse de paradigmas generalizables, lo cual, en pedagogía, no es recomendable.

Por su parte, Alarcón et al. (2014, 2015) realizan una investigación de corte cualitativo que tiene como objeto analizar las creencias de un grupo de estudiantes universitarios de magisterio. Las metáforas se obtuvieron mediante la aplicación de un cuestionario y posterior análisis del contenido. Los resultados sobre el papel docente mostraron creencias específicas identificadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los supuestos que subyacen en todas las investigaciones es que la educación, el aprendizaje y la enseñanza pueden ser abordados, explicados, y modificados mediante metáforas (Wan y Low, 2015, p.2, Alarcón et al., 2015). Otros supuestos observables se centran específicamente en los actores implicados en el proceso educativo; tanto facilitadores como aprendientes conciben el aprendizaje, o al menos partes del proceso, desde la analogía o la metáfora. Probablemente, usan de forma espontánea metáforas al referirse a términos relacionados con la educación y son capaces de elaborar metáforas, expresar y entender sus experiencias educativas y creencias mediante metáforas.

La literatura nos revela un amplio número de ejemplos en los que el uso de la metáfora aporta evidencia empírica que señala aumento de la conciencia crítica, habilidad en la resolución de problemas e incluso toma de conciencia sobre procesos de aprendizaje, tanto general como específico.

De Guerrero y Villamil (2002) utilizaron la elaboración de metáforas suscitadas para explorar las creencias del aprendizaje de inglés como lengua extranjera con un grupo de estudiantes en Puerto Rico. Los autores señalaron que los sujetos informantes declararon aumento de su propia capacidad crítica sobre las creencias suscitadas, así como la identificación de áreas problemáticas y aportaron, a su vez, posibles soluciones a las mismas. Este último punto reviste un interés especial ya que señala creatividad, actividad dirigida a la resolución de problemas detectados y capacidad de generación de conciencia crítica. Por su parte, Leavy et al. (2007) llegaron a conclusiones similares con un grupo de ciento veinticuatro estudiantes de magisterio. En su investigación, señalaron resultados que también informan sobre la incidencia

de reflexión crítica en cuanto a trayectorias de desarrollo personal y profesional. A su vez, los resultados revelaban el papel de las metáforas como herramientas de intervención propiciatorias que podrían facilitar el ajuste o adecuación de la disonancia cognitiva de los estudiantes entre su imagen profesional en un futuro y su concepción de desarrollo profesional.

Tener acceso a las creencias de los estudiantes no es tarea sencilla. En esta investigación hemos decidido estudiar las creencias desde el enfoque contextual. Desde este enfoque, hemos primado que los datos, observaciones y anotaciones tengan como fuente las producciones e interpretaciones de los estudiantes tanto en contextos compartidos como específicos.

En este trabajo argüimos que los estudiantes son capaces de usar las metáforas de forma activa e instrumental para simbolizar y conceptualizar el aprendizaje, saben negociar significados y, a su vez, son capaces de conceptualizar ideas abstractas usando la lengua como vehículo de expresión.

3.4. PERSPECTIVA GENERAL SOBRE LA AGENCIA

La agencia es un concepto que ha despertado y sigue generando numerosas discusiones. Desde diferentes perspectivas teóricas, se han intentado aportar definiciones sobre el término que enfocan en aspectos bastante polarizados. Por una parte, hay una tendencia a enfocar en una visión de la agencia socializada en extremo. En este sentido, esta visión de la agencia ignora la especificidad y contempla la agencia como una forma de determinismo social (Huang y Benson, 2013, p.12). Por otra parte, se puede observar otra tendencia que contempla la agencia desde un punto de vista mucho más localizado en el individuo y que enfoca en un tipo de agencia producto exclusivo de fuerzas internas (Bandura, 1986).

Atendiendo a estas dos perspectivas, la comunidad científica ha contribuido con diferentes interpretaciones y explicaciones sobre el concepto. Giddens (1984, p.14), por ejemplo, señala que la agencia es la capacidad de actuar o de elegir un curso de acción dentro de una serie de opciones. A su vez, el autor subraya especialmente la faceta directiva y transformacional de la agencia ya que esta facilita que el individuo pueda actuar en el cambio de eventos o asuntos de un estado preexistente a otro.

Por otra parte, autores como Lipponen y Kumpulainen (2001, p.813) consideran la agencia como la capacidad de comenzar acciones con propósito que implican autonomía, libertad, elección y deseo. De acuerdo con lo expresado por estos autores, la agencia presenta un carácter interactivo, lo cual significa que la faceta individual existe, pero es una parte de una experiencia compartida y más amplia que está construida socialmente (2011, p.814).

Según Bandura (1989, 1997), la agencia humana es un acto, en principio, puramente intencional que tiene como resultado un acto específico, es decir, la agencia se nos brinda como la herramienta mediante la cual cambiamos de forma intencionada nuestra forma de actuar, nuestras acciones o a nosotros mismos. Bandura (1999) presenta las premisas básicas de la agencia dentro del marco de la Teoría del Cognitismo Social (TCS en adelante). En este sentido, la TCS considera que los seres humanos son operadores o agentes durante el transcurso de sus vidas y no solamente reproductores mecánicos que se ven influidos por los eventos del entorno (Bandura 1999, p.22).

Desde la TCS, las funciones cerebrales (cognitiva, sensorial, motora) se presentan como herramientas que usamos para culminar las tareas y metas que nos proponemos y que, a su vez, dan sentido y significado a nuestras vidas. Bandura señala que el pensamiento, como evento mental, se considera una actividad cerebral y que los pensamientos no son entidades inmateriales que residen fuera de nuestro sistema neuronal. Los procesos de pensamiento son, de esta manera, actividades cerebrales emergentes. Según esta aproximación, la mente humana es generadora, creativa, proactiva y capaz de autorreflexión y no meramente reactiva. Los seres humanos actúan como seres que razonan y producen pensamientos, los cuales atienden y cumplen unas funciones determinadas. De esta manera, somos capaces de construir pensamientos a cerca de procedimientos o planes de acción que pueden ser de utilidad para casos concretos. Así mismo, podemos evaluar el potencial valor funcional de los planes de acción y organizar e implementar las opciones elegidas de forma estratégica. Tras estos pasos, podemos finalmente evaluar la idoneidad de los procedimientos teniendo en cuenta los efectos que producen nuestras acciones y, en caso de que fuera necesario, implementa cambios. Bandura denomina a este modelo propuesto desde la TCS *agencia interactiva emergente*.

3.4.1. MODELO DE RECIPROCIDAD TRIÁDICA CAUSAL

La TCS trata de explicar el funcionamiento psicosocial del individuo mediante un modelo de reciprocidad causal. Este modelo nace como respuesta a las propuestas unidireccionales de la causalidad, en las cuales el comportamiento humano se presenta y explica, bien como consecuencia las influencias del medio o bien como el desenlace o producto determinado por las características personales del individuo. En este modelo, factores determinantes personales –eventos cognitivos, afectivos y biológicos– determinantes del entorno y comportamentales operan como factores que interactúan en un sistema dinámico que se interrelaciona bilateralmente (Bandura 1999, p.23).

Desde la perspectiva de la TCS, el entorno se considera como una entidad pluridimensional que está compuesta de tres tipos de estructuras (Bandura 1997). Estas estructuras –entorno impuesto, elegido y construido– representan medios en los que el individuo ha de ejercer diferentes tipos de agencia personal. Así pues, el entorno

impuesto, tanto físico como socioestructural es un hecho inamovible. Todos estamos sometidos a unas estructuras social e institucionalmente aceptadas sobre las que poco podemos hacer. Ahora bien, el ser humano bien puede buscar un pequeño margen de libertad y construir un espacio libre en el cual puede reaccionar ante el entorno impuesto. Esta reacción se puede llevar a cabo mediante la elección de agentes asociados, realización de actividades y selección de entornos, lo cual constituirá el entorno elegido. De igual manera, el ser humano construye los medios sociales e institucionales mediante la interacción de esfuerzos y resultados generados en ambos medios. Así pues, la selección y construcción de los medios afecta de manera directa la naturaleza de la interacción recíproca entre los factores ambientales.

De forma resumida, la operacionalidad de la propuesta de Bandura incluye:

1. Los entornos –impuesto, elegido y construido– influyen en el agente y determinan, a su vez, la direccionalidad y aspectos de la acción.
2. El entorno, a su vez, interviene e influye en el comportamiento y generan una serie de consecuencias, más o menos deseables, que podrían modificar el carácter y la probabilidad de ocurrencia de la conducta.
3. Los factores cognitivos únicos y personales del individuo, también denominados determinantes personales, influyen igualmente en la conducta. De este modo, la conducta y sus consecuencias para el individuo en concreto determinan si una acción se realiza o, por el contrario, se ha de buscar otra locación o determinar otra acción.
4. El individuo tiene una clara repercusión en el entorno. El individuo, mediante su agencia, direcciona la atención y el interés hacia configuraciones concretas y aspectos determinados del entorno que le sirven de soporte para las acciones agentivas que desee realizar.
5. A su vez, el comportamiento tiene influencia en el entorno mediante la diádica de acción-reacción.
6. La conducta, por su parte, proyecta su influencia sobre el agente ya que provoca unas expectativas que el individuo puede querer duplicar.

Bandura también señala la especial interdependencia que existe entre la agencia personal y las estructuras sociales donde se halla inmerso el agente. En las transacciones agentivas, o negociaciones propiciatorias que conducen a la acción, los individuos son tanto productores como productos de los sistemas sociales. Las estructuras sociales son el producto de la actividad humana en un dominio que el individuo regula, guía y organiza su comportamiento de acuerdo a unas reglas. Por su parte, las prácticas socioestructurales imponen limitaciones y, a su vez, facilitan recursos y oportunidades de desarrollo y funcionamiento personal (Bandura 1999, p.24). La TCS propone un alejamiento de la dicotomía existente entre las teorías socioestructurales y la psicología ya que el comportamiento humano no puede ser entendido de forma completa sino teniendo en cuenta un sistema causal en el que las influencias socioestructurales operen a través de mecanismos psicológicos y

produzcan una conducta o efectos comportamentales determinados. Tras esta explicación, pudiera parecer que el yo o los factores personales jugaran un papel reactivo ante la influencia de factores externos. No es este el caso; El yo, como entidad socialmente constituida, ejerce, a su vez, influencia en el medio y, de esta manera, la agencia humana opera de forma generativa y proactiva (Bandura, 1986, 1989, 1999).



Figura III: Esquema de la determinación recíproca triádica a través de la interrelación de factores intrapersonales, conductuales e influencias del entorno.

3.4.2. LA AGENCIA EN LA LINGÜÍSTICA APLICADA A CONTEXTOS EDUCATIVOS

Desde el campo de la lingüística aplicada y aprendizaje de LE, la agencia ha sido objeto de debate y se han ofrecido diversas definiciones que ponen énfasis en aspectos diferentes del término.

Lantolf y Pavlenko (2001, p.148) enfatizan, por ejemplo, el papel del individuo resaltando, sin embargo, que la agencia no es propiedad exclusiva del individuo, sino

que el producto de la relación entre el individuo y los diversos entornos en los que se halla. Esta reacción es reconstruida y renegociada constantemente.

Por su parte, Lantolf y Thorne (2006, p. 238) destacan la importancia del anclaje temporal y espacial de la agencia y proponen considerar las dificultades y recursos al alcance del individuo como condiciones que posibilitan o impiden ejercitar la agencia. Los mismos autores también señalan como parte integrante de la agencia la capacidad de asignar relevancia y significado a eventos agentivos (2006, pp.142-1423).

Van Lier (2008) contribuye con otra definición de agencia subrayando el carácter social, mediado, cultural institucional y contextual del término (2008, p.171). Para este autor, la agencia se define también en términos de capacidad de actuar. Otros autores (Huang, 2011; Gao, 2010; Mercer, 2011) consideran agencia no solo como capacidad sino también como acto agentivo, esto es, la agencia ha de dar lugar a acción que surge como consecuencia y producto de reflexión y acción deliberadas. Un punto interesante que la acción puede verse convertida en no acción de forma deliberada, siendo este también un caso de agencia (Van Lier, 2008).

Gao (2010) realizó un estudio de caso con un solo individuo en el cual examinó la interacción de las características contextuales y la agencia y cómo la interacción entre estas determina la autonomía en el aprendizaje. El autor considera la agencia como un atributo universal y definitorio de la condición humana. El mismo autor agrega que la agencia posibilita al sujeto la acción, reflexión, intencionalidad y emoción ante las acciones realizadas en contextos determinados ya que la capacidad de agencia está sometida a condiciones relativas al individuo.

Nuevas aportaciones al estudio de la agencia ofrecen una perspectiva de estudio de la misma desde el prisma de los sistemas dinámicos complejos (Mercer, 2011; Paiva, 2011). Desde esta perspectiva, la agencia queda definida como un sistema complejo compuesto por un número indeterminado de elementos constituyentes bien pudiendo ser cada uno de estos componentes un sistema complejo en sí mismo (Mercer 2011, p.435). En este sentido, la agencia del individuo en entornos de aprendizaje existe como una habilidad potencial que puede o no ser implementada. De ser llevada a cabo, la agencia implicaría un que dependería de factores como el sistema de creencias del individuo sobre su propia agencia y de diferencias individuales tales como la motivación, variables afectivas y características metacognitivas. Haciéndose eco de las propuestas anteriores sobre la agencia, Mercer también propone un anclaje concreto y subraya la importancia de los recursos y habilidades propias.

Paiva (2011) se propuso investigar el carácter dinámico del aprendizaje de LE. Para ello llevo a cabo de carácter empírico a partir de un corpus de historias de aprendizaje de inglés como LE. Estas narrativas se recogieron a partir del trabajo realizado por un grupo de estudiantes japoneses y brasileños. El análisis ofreció datos que permitían

afirmar que cambios en la construcción de identidad y agencia influyen de manera determinante en el aprendizaje de LE.

Como hemos podido observar, trabajar con la agencia supone aceptar las características interdisciplinarias del concepto y abordar su complejidad. La intersección de disciplinas y perspectivas que trabajan sobre y con la agencia forman un todo necesario que nos permite un acercamiento al concepto.

El interés que revierte trabajar con la agencia se centra, especialmente, no solamente en el conjunto de acciones que el estudiante decida realizar o no, sino también en cómo estas acciones participan en la construcción de su yo como estudiante y persona. Como individuos, no somos totalmente libres en nuestras elecciones o identidades, ya que ambas vienen predispuestas de sistemas embebidos en estructuras socialmente creadas que limitan y constriñen la libertad de acción. Aun considerando estas observaciones, la agencia es un concepto fundamental en el mundo actual y la educación no es un contexto ajeno a ello. Tanto estudiantes en posesión de sentido agentivo como aquellos que no lo exhiben en similar grado pueden beneficiarse de estudiar sus propios actos agentivos o la carencia de los mismos como un elemento más de su aprendizaje. También, considerarse en posesión de la capacidad de funcionar a través de herramientas mediadoras –materiales, contextos, docentes, compañeros. En este sentido, poner foco en la agencia conlleva considerar, a su vez, la capacidad de autodeterminación –para realizar elecciones– y autorregulación de comportamientos que posibilita el empoderamiento del aprendiente sobre su aprendizaje.

TERCERA PARTE

MÉTODO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

“Aprender español es entrar a otra forma de sentir el mundo, porque cuando estudiamos la lengua podemos percibir el mundo de la manera como lo perciben los nativos.”

C. (setiembre 2016)

CAPÍTULO 4

4.1. REFLEXIONES METODOLÓGICAS

En esta sección procedemos a presentar las reflexiones metodológicas que han conducido este trabajo. Por metodología entendemos la lógica del quehacer científico, es decir, las elecciones que realizamos sobre métodos de recolección de datos, formas de análisis de datos, planificación y ejecución de la investigación. El método refiere a aquellas estrategias de investigación y herramientas que se utilizan para analizar el material empírico (Grix, 2002, 2004).

Como anteriormente mencionamos, este trabajo se posiciona dentro del paradigma social constructivista tomando una perspectiva interpretativa sobre creencias y agencia. Este hecho influye en la aproximación exploratoria y cualitativa con la que se accede a los datos que se han recogido.

Una de las ventajas de la investigación cualitativa es que nos permite acceder al estudio de fenómenos sociales para intentar aportar resultados que van más allá de la correlación de variables. Sin menospreciar en ningún caso los aportes cuantitativos, la operacionalidad cuantitativa carece, sin embargo, de herramientas que puedan explicarnos cómo se construye un determinado fenómeno.

Como investigadores no debemos asumir que las técnicas de la investigación cuantitativa son las únicas que pueden estar en pleno derecho de justificar la validez de los resultados que provienen de estudios de campo cualitativos (Silverman, 2006, p.43). Por tanto, la afirmación de que las ciencias sociales solo pueden buscar validación mediante datos cuantitativos no es del todo verdadera y, aunque en determinadas ocasiones pueda ser una aproximación útil, también es cierto que puede ocultar procesos interesantes de tener en cuenta, como, por ejemplo: la sensibilidad contextual, actitud, realidad social, etc.

En nuestro caso, reviste especial interés observar la emergencia de creencias y agencia la cual está, en gran medida, delimitada por factores contextuales. Mediante las producciones de los estudiantes, se nos brinda la posibilidad de describir la riqueza del contexto real en la que un determinado fenómeno ocurre y, en este sentido, contemplar los fenómenos en toda su complejidad.

Somos conscientes de que los resultados obtenidos pueden ser considerados no adecuados para la generalización en la misma medida que serían los datos de una investigación cuantitativa. Tampoco es este el objetivo de una investigación de carácter exploratorio y cualitativo como la presente. Los datos que hemos recogido provienen de casos a los que hemos tenido acceso y no han sido elegidos de acuerdo a una teoría determinada. No obstante, en todo momento ha habido una serie de

supuestos ontológicos y epistemológicos subyacentes. Estos datos, en un principio, han sido el fruto de actividades de aprendizaje que los estudiantes tenían que realizar ya que formaban parte de los cursos a los que asistían. Por otra parte, una de las ventajas de la investigación cualitativa es que facilita acceder a perspectivas concretas (Silverman, 2006, p.305). El mismo autor también nos recuerda que la perspectiva cualitativa nos permite abordar material que reúne la complejidad y contradicciones de la vida real. Tal complejidad ofrece una dificultad intrínseca que resulta difícil de sintetizar o resumir en teorías o fórmulas. En cambio, para el investigador cualitativo, la complejidad y riqueza de los datos es valiosa ya que precisamente señala haber tenido acceso a producciones con gran potencial explicativo (Silverman, 2006, p.306; Flybjerg, 2006, p.421).

Redundando en el tema de este trabajo, como investigadores, hemos de ser también conscientes de nuestras propias creencias. Una de las creencias determinantes, por ejemplo, concierne específicamente a la investigación cualitativa: creemos que solo a través de un enfoque cualitativo podemos acceder a una comprensión más profunda de los fenómenos sociales. Depender de métodos puramente cuantitativos puede dejar de lado la construcción social y cultural de las variables, la cuales son objeto de correlación desde el enfoque cuantitativo. Sin embargo, no hay un acercamiento unívoco a la investigación cualitativa, lo cual es criticable (Silverman, 2006, p.56). En un mundo en el que los datos cuantitativos priman y se valoran como exactos, verdaderos y transpolables, advocar por la separación de los métodos de las ciencias naturales deja al investigador abierto a varias objeciones.

Una de las cuestiones principales en cualquier estudio científico es la validez de datos obtenidos. La definición de validez o verdad (Silverman, 2006, p.47) que aplicamos en este trabajo está indudablemente permeada por la perspectiva constructivista. En este sentido, el carácter de verdad positivista es bastante cuestionable. Según Kvale y Brinkmann (2009), el concepto de validez desde el enfoque constructivista rechaza la noción de verdad universal y acepta una postura mucho más relativista que incluye la existencia de posibles verdades locales, personales o comunitarias (Kvale y Brinkmann, 2009, p.21). En este sentido, las verdades a las que nos remiten las narrativas aportadas por los estudiantes son el producto del conocimiento intersubjetivo ocurrido entre el sujeto y otros sujetos.

4.2. REFLEXIVIDAD SOBRE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Este viaje de exploración sobre la agencia y las creencias dentro del aprendizaje de lengua extranjera ha sido un viaje plagado de elecciones y reflexiones constantes. La investigadora no es inmune a influencias externas.

Nuestra investigación responde a un cuestionamiento vivo, entusiasta y real cuyo desarrollo desea proponer posibles respuestas a los conceptos de creencia y agencia, ambos relacionados con el aprendizaje de E.L.E. y que son abordados desde el prisma

de los sistemas dinámicos complejos. No obstante, aunque el interés en el área de investigación puede servir como guía e incentivo intrínseco durante el proceso, es necesario cuestionarse qué motiva el estudio, así como las creencias y posicionamientos subyacentes de las cuales es expresión el marco conceptual.

En este trabajo, señalamos y ponderamos la figura de la investigadora como un actor que construye e interpreta relaciones y contextos. Los datos que se han obtenido son precisamente producto del nexo establecido entre la investigadora, los participantes y la relación establecida entre ellos. El papel de la investigadora como negociadora de significados presenta un carácter situacional relativo a un contexto determinado. Si bien es cierto que posiblemente otro investigador podría haber obtenido conclusiones diferentes a las propuestas en este trabajo, nos gustaría subrayar que la presencia de la investigadora y su subjetividad puede convertirse, asimismo, en un instrumento que nos permita observar oportunidades, y no solo problemas (Finlay, 2003, p.5).

Dentro de la investigación cualitativa, el término reflexividad nos remite al proceso mediante el cual el investigador considera y reflexiona los efectos de sus prácticas sobre su trabajo y, por extensión, la conexión e interacción con otros actores integrados en la investigación. Esta invitación a la reflexividad supone, por tanto, una toma de conciencia continua, subjetiva y dinámica de carácter simultáneo al proceso de investigación en todas sus etapas –diseño, participación, toma de notas de campo, análisis, enunciación de resultados, etc. La reflexividad supone, a su vez, el alejamiento de las propuestas del paradigma positivista ideal de objetividad y distanciamiento de los fenómenos de estudio (de la Cuesta-Benjumea, 2011, p.164) y abre la posibilidad de considerar cómo estrategias de investigación, relaciones sociales establecidas durante el proceso y el contexto presentan una clara vinculación con el objeto de estudio.

Las decisiones que llevamos a cabo en nuestra investigación se vieron en parte motivadas por factores que atañen tanto a la labor científica como al contexto interpersonal, biográfico, académico e institucional en el que este trabajo se ha desarrollado. Todo ello ha condicionado el posicionamiento ontológico y epistemológico de la autora, así como la adopción de determinados métodos de investigación.

Como mencionamos anteriormente, hay un interés personal y profesional, aparte de científico, que permea este trabajo. Nada desdeñable es, tampoco, el papel que juegan algunas razones pragmáticas que son a su vez modeladas por el contexto en que se sitúa este trabajo. La historia científica no es inocente y, en efecto, nuestro trabajo refleja una serie de eventos contextuales y circunstancias institucionales de las que no nos podemos desvincular.

Este trabajo se ha realizado dentro de un contexto de educación universitaria reglada, con un grupo de estudiantes pertenecientes a la misma promoción. Estos estudiantes

han sido objeto de un seguimiento por espacio de dos años –en el caso de la producción de metáforas– y de tres años –en el caso de diarios de aprendizaje. Contemplamos los datos obtenidos mediante los enunciados de los participantes como pasajes o caminos directos a sus experiencias. A pesar del esfuerzo consciente realizado por respetar y capturar la voz de los participantes, asumimos que los enunciados nos dan acceso a su subjetividad, esto es, que sus enunciados son la expresión manifiesta de la manera o maneras en las que los informantes se han posicionado en relación a factores como convención social, circunstancias históricas, contexto físico o vectores de poder interpersonal.

La relación entre los sujetos participantes –autora e informantes– permite, de alguna manera, un acercamiento –consentido en nuestro caso– a participar en la vida de los sujetos involucrados. La relación entre el investigador y los sujetos da lugar, frecuentemente, a una relación de carácter evolutivo y de acercamiento consensuado, aunque no bilateral –los estudiantes no suelen acceder de igual manera a la experiencia y vida del investigador. En nuestro caso, podríamos considerar la relación *investigadora-sujetos informantes* como un contrato social en el que las partes implicadas dentro de un marco concreto, compuesto por una comunidad de individuos partícipes en un desempeño común, aceptan una serie de condiciones y reconocen la existencia de una autoridad que regula las condiciones, las relaciones y los contenidos de ese contrato.

No obstante, podrían también considerarse algunas desventajas. El proceso de situar de forma explícita al investigador y de dar cuenta de los hechos acaecidos puede ser una circunstancia que desvela un deseo inconsciente de exigir y confirmar la autoridad del investigador. Aunque resulte paradójico, y puesto que en ningún modo es la intención en nuestro caso, la autoridad puede, a veces, hacer destacar la voz del investigador y silenciar la de los participantes (Finlay, 2003, p.17).

Como veremos posteriormente en el capítulo de diseño de la investigación, antes de la recogida de los datos sobre metáfora conceptual, se llevaron a cabo algunas unidades lectivas facilitadoras en el curso de español oral que tenían como objetivo animar al estudiante a producir sus propias metáforas. La creación de sus metáforas sobre aprendizaje se suscitó en el transcurso de reuniones de tutoría personal sobre su desempeño académico. El diario de aprendizaje nos sirve como soporte de datos para el tercer artículo y su producción formaba parte de las actividades sugeridas de aprendizaje lingüístico.

Los estudiantes que, de forma voluntaria, decidieron tomar parte en esta investigación manifestaron de forma explícita y por escrito su disposición de participación en esta investigación. La investigadora dio a los sujetos posibilidad de elección en la participación y también oportunidad de declinarla. Creemos que esta apreciación es importante, ya que el consentimiento y aceptación de los informantes es imprescindible y éticamente necesario. No obstante, surgen algunas consideraciones

críticas a este respecto; por una parte, los estudiantes eran conscientes del hecho de que estaban siendo estudiados, lo cual puede haber influido en sus respuestas o, incluso, en su comportamiento. Por otra parte, es necesario reflexionar sobre el impacto que la participación voluntaria haya podido tener en los sujetos participantes.

Nos permitimos sugerir que el concepto de participación voluntaria es, en sí, un objetivo ideal, entendiendo ideal por un modelo de perfección que no siempre puede estar a nuestro alcance. La participación voluntaria es, de por sí, un hecho controversial ya que la inclusión de datos provenientes de otros sujetos cuyas producciones carecieran de esta conformidad –o ajenos al grupo cohesionado de sujetos y al papel de la investigadora– posiblemente pudiera haber dado lugar a resultados muy diferentes.

Esta consideración nos conduce a ponderar, en el caso concreto de esta investigación, el papel de la investigadora como figura revestida de cierta autoridad por ser la facilitadora de asignaturas sujetas a evaluación dentro de la institución marco durante el transcurso de esta investigación. Nos vemos obligados a tener en cuenta la posibilidad de que algunos participantes pudieran haberse sentido coaccionados a participar en el estudio, bien por apremio –en ningún modo voluntario- de la facilitadora, o bien por influencia intergrupala, puesto que pertenecían a una misma promoción de estudiantes. Dadas estas consideraciones, pudiera darse el caso de que el carácter voluntario de la participación de los estudiantes no fuera tan voluntario como se pudiera creer en un principio. En efecto, para ciertos sujetos el contexto institucional universitario o la figura de la profesora-investigadora pueden ser factores que inducen a interpretar la situación de participación voluntaria como una actividad revestida de cierto carácter coercitivo, e incluso conminativo. Si el estudiante supone que no participar puede dar lugar a algún tipo de sanción –aunque este, claramente, no ha sido el caso ni nuestra intención en ningún momento– podríamos hablar de cierta manipulación involuntaria. De igual modo, podríamos considerar también el caso opuesto y hablar de hiperentusiasmo participativo, lo cual podría tener también impacto en los datos obtenidos.

Asimismo, el contenido de las unidades lectivas en las que se introdujo la práctica de la metáfora conceptual y sus tareas correspondientes han podido ser directivos y propiciar la evocación de contenidos y respuestas específicos que llevaron consigo un posicionamiento concreto para los actores integrantes –profesora/investigadora-estudiantes. Es más, el acercamiento situacional conlleva una serie de supuestos tales como relaciones de poder, coerción o evasión de singularización que es importante tener en cuenta ya que confieren al facilitador de las reuniones –la investigadora– el papel de participante competente y al estudiante, el rol de proveedor de datos. Por lo tanto, la reflexividad en nuestro caso también incluye el escrutinio de cómo las relaciones de poder pueden haber afectado la participación, la relación entre actores y la construcción de los datos.

Otro punto a tener en cuenta puede ser el cuestionamiento del conflicto que puede sobrevenir entre el principio metodológico de representatividad y la participación voluntaria (Schutt, 2006). La representatividad –entendida como validez externa– de un muestreo nos posibilita la extrapolación y generalización de los resultados observados a otros grupos. La validez interna, por el contrario, enfoca de modo particular en la posibilidad de realizar inferencias documentadas sobre los sujetos examinados, lo cual depende en gran medida del grado en que las observaciones reflejan el objeto de estudio. En nuestro caso, esta investigación de corte cualitativo sugiere especialmente considerar la validez de inferencias internas. En este estudio, nuestro objetivo no ha sido, en ningún caso, proponer o identificar leyes universales o pautas invariables, sino que nos ocupamos de una serie de acontecimientos singulares, mutables y específicos que conforman y estructuran experiencias de aprendizaje y agencia. Sugerimos que la descripción de los fenómenos de nuestro estudio y su carácter situacional pueden ser factores operativos que faciliten una posible transferibilidad ideográfica o naturalística (Sandelowsky y Barroso, 2003).

4.2.1. LIMITACIONES DEL PROCESO DE REFLEXIVIDAD

La reflexividad a la que aludimos anteriormente nos permite trazar un vínculo entre la investigadora y los posibles lectores del trabajo. Un posicionamiento reflexivo favorece el acercamiento, comprensión y desarrollo de los fenómenos que se estudian. En nuestro caso concreto de investigación-acción participativa, el uso de la experiencia docente de la investigadora sirve como vehículo para hacer que las observaciones procedentes de los datos sobre creencias y agencia sean más asequibles y comprensibles al lector. Aun así, somos conscientes de que el proceso reflexivo también conlleva una serie de limitaciones. Por una parte, están las limitaciones de las que el investigador puede ser consciente –o de las que le hacen consciente. Por otra parte, se puede considerar y reconocer la existencia de elementos, como la intuición, de los que no somos totalmente conscientes (Meek, 2003). De igual manera, la cercanía, interés y adhesión emocional con el estudio imponen ciertos límites.

A pesar de un esfuerzo racional de reflexividad, nuestro discurso puede resultar a veces conferido de un tono involuntario de autoridad que, en cierta manera, puede buscar legitimar las exigencias de originalidad y validez de las contribuciones que pueda presentar este trabajo. Tratamos de reconciliar esta impresión con nuestro posicionamiento postmoderno y posestructuralista subrayando, siempre que es posible, que nuestra interpretación sobre los hechos es una entre otras muchas posibles y, a su vez, buscamos desvincularnos de la falacia de pretender presentar *el recuento* franco, verdadero y único de la realidad.

La reflexividad nos ha ayudado a considerar, apreciar e interrogar nuestros supuestos sobre nuestros informantes y sus correspondientes subjetividades. Nos interesa

subrayar que los sujetos son constituidos por el investigador y lo investigado. Sin embargo, aun considerando que nuestro conocimiento sobre lo investigado y los sujetos informantes nunca será completo, sí es posible ponderar y acceder a una parte de sus experiencias articuladas (Mauthner y Doucet, 2003, p.423). Dar voz y expresar lo implícito puede empoderar tanto al investigador como al participante. En nuestra opinión, el desafío no es neutralizar los riesgos de distorsión, sino considerarlos como núcleo generador de observaciones. El proceso de reflexividad en acciones y relaciones no es un objetivo en sí, sino una forma de obtener nuevas perspectivas (Finlay, 1998). Si seguimos el argumento que propone Finlay (1998) podemos desafiar la idea de que la interpretación subjetiva es una distorsión que presenta necesariamente una limitación a la realidad indiscutible e innegable. En su lugar, proponemos que, considerando todo lo que hemos señalado en este capítulo, existe la posibilidad de múltiples explicaciones y es necesario y deseable escuchar esas voces de diferencia y abrazar la subjetividad en lugar de considerarla como un sesgo que se ha de evitar (Finlay, 2002). En nuestra opinión, en este proyecto, la reflexividad se nos propone como un instrumento que nos ayuda a considerar, resolver y sacar a flote la riqueza, contradicciones y complejidades de las dinámicas inter e intrapersonales.

Dentro de cualquier investigación científica, existe una obligación ética hacia la comunidad científica, las poblaciones investigadas y la sociedad en general. La principal razón a la que nos conduce esta obligación moral reside en el hecho de que investigamos e indagamos en las vidas de otros seres humanos o en factores que pueden incidir en su vida. De esta manera, los investigadores deben asegurar los derechos, privacidad y bienestar de los sujetos y comunidades que conforman el foco de sus estudios (Berg y Lune, 2014). Ahondamos en ellos en el siguiente punto.

4.2.2. CONFIDENCIALIDAD Y ANONIMATO

Unos de los principios éticos fundamentales en la investigación científica es la noción de *no harm* o no ocasionar daño en modo alguno a los actores que toman parte en la investigación. Literalmente, refiere a evitar cualquier forma de molestia o daño físico o psicológico (Berg y Lune, 2014, p.61). Algunas violaciones de los estándares éticos son observables tan pronto como son concebidas (Berg y Lune, 2014, p.62). Sin embargo, cualquier tipo de intervención, aun concebida e implementada con la mejor de las intenciones puede llevar consigo cuestionamientos éticos.

El primer cuestionamiento que llevamos a cabo fue ponderar el posible beneficio del proyecto y cotejarlo con riesgo de daño potencial a los sujetos. Este argumento utilitario nos induce a buscar un equilibrio entre ambos términos. Estimamos que, en nuestro caso, los beneficios para el estudiante y para la comunidad en general sobrepasan el daño potencial y por tanto creemos que, desde el punto de vista ético, es una valoración permisible (Christians, 2008). Nos gustaría subrayar que estimamos y asumimos que no hay ningún riesgo de daño serio, aunque sí, quizás, una mínima invasión de privacidad.

En lo referente a la confidencialidad y anonimato de los participantes, entendemos confidencialidad como el intento activo de erradicar de los datos obtenidos cualquier elemento que pueda indicar la identidad de los sujetos informantes. Anonimato refiere, en cambio, a ocultar el nombre de los sujetos. En nuestro caso, la investigadora conoce a los sujetos y es, por tanto, virtualmente imposible garantizar el anonimato total, lo cual nos urge a proveer a los participantes de cierto grado de confidencialidad. La investigadora aseguró a los sujetos participantes que sus nombres reales no figurarían en la investigación, ni tampoco datos que pudieran identificarles como pertenecientes a un género específico. Aunque los años en los que se llevaron a cabo la recogida de datos figuran en algunos de los artículos y en la introducción de este trabajo, la posibilidad de identificación de los participantes por parte de un actor externo requeriría diversos trámites oficiales, rastreo de información y ataque o violación de los sistemas informáticos de la universidad marco.

4.3. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Para poder dar respuesta a las cuestiones de que enmarcan el andamiaje de este trabajo se han tenido en cuenta casos de estudio múltiples (artículos I y II) y un caso individual (artículo III). Con el objeto de ofrecer una comprensión lo más completa posible, en cada artículo se presenta una breve explicación de tanto los integrantes como las características contextuales de los casos. Paralelamente, se ofrecen también explicaciones sobre el material empírico que se ha recogido y las reflexiones que se han llevado a cabo. Como ya se presentó en el capítulo de teoría, las perspectivas al estudio de las creencias son variadas, pero ateniéndonos al enfoque constructivista que da forma a todo este trabajo, nos posicionamos dentro del enfoque contextual y en concreto en la propuesta que abre la aproximación sociocultural. Flyvbjerg (2006, p.242) menciona que lo que determina el quehacer científico es una problemática concreta y no una metodología específica. En este sentido, subraya la importancia de escoger y utilizar los métodos que mejor puedan ayudarnos a dar respuesta a las cuestiones de investigación. Por ello, para explorar la dinámica de tanto creencias como agencia, se han utilizado métodos cualitativos diferentes –recopilación de metáforas y diarios de aprendizaje.

4.3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.3.1.1. Preliminares

Antes de tener la oportunidad de dedicarme a esta investigación, había estado trabajando como profesora de lenguas durante varios años. Gracias a mi experiencia como profesora de lenguas, he tenido la oportunidad y el privilegio de estar con estudiantes a los que no solo dedico mi trabajo, sino a los que también trato de conocer cada vez un poco mejor. Para ello, suelo llevar a cabo reuniones en grupos o individuales a lo largo de los semestres. En estos encuentros de carácter voluntario hablamos de temas diferentes, no necesariamente relacionados con las materias que

se imparten. Estas reuniones son en español o n danés, a preferencia del estudiante y suelen ser bastante populares. Las reuniones con los estudiantes son el precedente que empezó a dar forma a este proyecto de investigación. Mediante las conversaciones con los estudiantes, se pudo comenzar a indagar sobre aspectos que de otra manera hubieran permanecido ocultos. Las reuniones informales y voluntarias comenzaron en setiembre del año en el que promoción comenzó el primer semestre. De esta manera, pudimos sentar el precedente de realizar este tipo de encuentros sin que los estudiantes se sintieran cohibidos u obligados a participar. A parte de favorecer el aspecto social y la sinergia de grupo con el docente dentro de la institución marco, estas reuniones fueron el punto de partida de este trabajo. En estos encuentros –individuales y en plenario– se explicitaron temas relacionados con el aprendizaje, tales como, por ejemplo, el papel del profesor y del estudiante, la facilidad o dificultad que presenta aprender español o aspectos particulares de la lengua –como gramática, pronunciación o entonación–, el prestigio de algunas de las variedades del español, la opinión que los mismos estudiantes tienen sobre qué tipo de actividades funcionan mejor, cómo influye su estado de ánimo en el aprendizaje, o las ventajas y desventajas de diferentes métodos de enseñanza y actividades fuera y dentro del aula. Como docente, conocer a los estudiantes no es solamente un ejercicio curioso, sino una tarea que me sirve de indicador y facilita la elección del material que voy a usar para las clases, para saber mejor cómo motivarlos y también para intervenir en caso de que se puedan percibir cambios individuales o intragrupalos que tengan impacto en la asistencia a clase, en la sinergia del grupo o en la consecución de los objetivos y los requisitos recogidos en el plan de estudios. Las observaciones recogidas fueron instrumentales a la hora de incorporar su *feedback* de forma inmediata en las clases de expresión oral y escrita siguientes, sin esperar a la evaluación final del curso.

En un momento, las reuniones fueron cobrando un carácter más pragmático. Los estudiantes se encontraban entonces en el tercer semestre de sus estudios, un semestre intenso ya que a la carga lectiva se une la planificación del semestre en el extranjero que tiene lugar durante el cuarto semestre –de enero a junio o julio según las universidades anfitrionas. En total, quince estudiantes expresaron su intención consentida y documentada de participación como informantes para el presente trabajo de investigación (ver anexos G y H). Desde este momento, se comienzan especificar y elegir los temas emergentes que tienen base en los estudiantes –p.ej.: aprendizaje significativo y relevante basado en problemáticas del mundo real, valor de contingencias individuales en el aprendizaje, gestión de recursos de aprendizaje, etc.– y que, a su vez, podrían resultar interesantes para esta investigación. Para saber cuáles de estas problemáticas pueden suscitar el interés del estudiante necesitamos escuchar y permitir que el estudiante objetivice sus intereses. Estas reuniones no forman parte de los datos empíricos, aunque su inclusión en este apartado está justificada por considerarse preliminar e instrumental a estos. Debemos señalar también que, gracias a estas reuniones, se pudo elaborar un material de apoyo lingüístico para los estudiantes.

Preliminares de estudio
Reuniones individuales pre-estadía con 15 estudiantes
<p>Indagación: Opiniones sobre el proceso de aprendizaje de ELE. Unidades lectivas preparatorias en las clases de Lengua y Comunicación –español oral y escrito– con el tema/práctica de la metáfora. Atención especial en idiosincrasia y experiencias de aprendizaje. Tanteo de temas emergentes: motivación, creencias, autoconcepto, agencia, ansiedad, dinámicas de grupo.</p>
<p>Objetivo: Elaboración de material de apoyo lingüístico post-estadía. Selección de objetivos iniciales generales (I). Exploración teórica temas emergentes. Estado de la cuestión.</p>

Figura IV: *Preliminares de estudio*

4.3.1.2. Tareas preparatorias: elicitación de la metáfora

Un interés especial revierte el punto sobre unidades lectivas que hemos señalado en el apartado de indagación en la tabla superior. Antes de comenzar la recolección de metáforas suscitadas como material empírico para los dos primeros artículos, se introdujo el tema de la metáfora en las clases de lengua y comunicación correspondientes al tercer semestre.

Un primer acercamiento al tema fue indagar sobre su percepción sobre la metáfora en general. La explicación del concepto en lengua meta es compleja, así que también se dio la posibilidad de aportar ejemplos tanto en español como en sus lenguas maternas. Seguidamente, trataron de explicar el significado de las metáforas propuestas, así como posibles contextos de uso. En caso de que las metáforas fueran en sueco, arameo o farsi –lenguas maternas de dos estudiantes– se pedía hacer una traducción a danés o español, dos de las lenguas comunes en el grupo.

De este primer acercamiento a la metáfora, se pudieron extraer algunas observaciones interesantes. Una de ellas, quizá la más reveladora, es que les cuesta más expresarse con metáforas que en lenguaje literal en español. Los estudiantes son capaces de expresar metáforas en su lengua materna, aun cuando no son conscientes de estar haciéndolo y piensan que la metáfora está presente en el lenguaje, pero mucho más en

la literatura. También, opinan que la función de la metáfora es embellecer la expresión oral y escrita. Otra de las observaciones es que los estudiantes reconocen que hay metáforas muy frecuentes en su lengua materna y piensan que esas metáforas pueden ser compartidas en la lengua objeto. Ante la cuestión de la metáfora como tema de trabajo para las siguientes unidades lectivas, los estudiantes mostraron interés ya que pensaban que la metáfora podría ayudarles a mejorar su español –como elementos que o recursos de aprendizaje, comprensión y expresión en español– así como acercarles a otras formas de expresar emociones, es decir, posibilitar el acceso a otros sistemas de representación.

Existen estudios experimentales y propuestas para incluir la metáfora en el aula de ELE. Por ejemplo, Masid (2017) llevó a cabo un experimento con estudiantes de eslovacos de ELE cuyo objetivo era evaluar el número de aciertos tanto en la interpretación como en la elaboración de metáforas somáticas. Los resultados de este estudio proponen pautas que pueden servir de guía para incorporar la metáfora como medio instrumental de enseñanza de léxico, favorecer la expresión oral y escrita y como instrumento para enriquecer el aspecto comunicativo de un recurso omnipresente como es la metáfora. Llopis-García (2015) utiliza la metáfora como medio para la enseñanza de preposiciones. La autora señala la dificultad de enseñanza y poco éxito de aprendizaje que presentan las preposiciones y subraya el potencial que el pensamiento metafórico ofrece como base para comprender la perspectiva espacial, punto de referencia y movimiento entre conceptos. Según Llopis-García, la metáfora se brinda, pues, como una herramienta que facilita la comprensión, aprendizaje y uso correcto de las preposiciones como medios para expresar relaciones espaciales y temporales.

A continuación, cito brevemente algunas de las actividades posibilitadoras que se incluyeron en las clases:

1. *Sentidos, memoria y aprendizaje.* El estudiante asocia las estaciones del año con enunciados propios que le sean significativos –p.ej.: Me gusta el verano. Para mí el verano es fresas con nata. La profesora, como supuesta observadora ingenua, aporta otro tipo de enunciados –p.ej.: *el verano es una cometa en el aire, el verano sabe a limón, el verano es tiempo de cosecha en el campo, el verano huele a coco, el verano es como un paseo corto, el verano es caluroso, aquel verano fui Indiana Jones*, etc. El objetivo es observar si los estudiantes son capaces de distinguir expresiones metafóricas en estos enunciados. Los resultados fueron desiguales.
2. *Establecer generalizaciones del tipo A es B.* La profesora dio a los estudiantes 10 enunciados que los estudiantes tenían que ordenar de acuerdo a su grado de compatibilidad con sus propias ideas. Se subrayó que no había un orden de colocación correcto o incorrecto, sino que el orden apuntaba a las correspondencias que el alumno hace entre la cuña y las expresiones facilitadas. La cuña era *Mi mente es* y los enunciados facilitados eran del

tipo: ... *un armario enorme, un laberinto, una computadora, un almacén de chatarra*, etc. Se animó a los estudiantes a que después produjeran sus propios enunciados.

3. *Actividad de correspondencia: emociones.* Los estudiantes, en grupos, prepararon una lista de estados de ánimo en español y expresiones que refieren a esos estados, infiriendo el procedimiento que aplicamos en la clase anterior. Cotejamos las listas y elegimos dos de las emociones –ira y amor– y expresiones asociadas –p.ej.: *rojo de ira, la ira le come, la ira es un ácido, la llama de mi amor, el amor es mi droga*, etc. El objetivo era inferir qué expresiones podían considerarse elaboraciones de una idea general. Esta actividad nos proporciona una idea del grado de dificultad que ofrece el razonamiento metafórico para estos estudiantes.
4. Los estudiantes han intentado preparar metáforas sobre el campo semántico de la educación. Durante la clase, reciben metáforas sobre el concepto *enseñar* –*enseñar es construir un edificio, enseñar es dar oportunidades, enseñar es mandar/imponer reglas, enseñar es dirigir el tráfico*, etc. El objetivo es inferir una posible explicación –*enseñar es dirigir el tráfico porque ...*– bien solos o en grupos. El ejercicio continúa con las metáforas que ellos mismos han preparado –enunciados del tipo: *la clase es una cárcel, los estudiantes son alienígenas, el profesor es un director de orquesta*, etc. No todos los estudiantes fueron capaces de elaborar enunciados metafóricos.
5. Tomando las metáforas y explicaciones obtenidas por Alarcón et al. (2014) preparé una hoja con metáforas y las explicaciones que los estudiantes del estudio de Alarcón et al. produjeron sobre las mismas. Los estudiantes recibieron enunciados metafóricos sobre el concepto “estudiante” –p.ej.: *el estudiante es: una semilla, una planta, fruta verde, un loro que repite, un niño, un pollito, un pedazo de arcilla, un vaso medio lleno, un viajero, un héroe*, etc. (Alarcón et al., 2014). Los estudiantes cotejaron sus impresiones con las de los autores de las metáforas y expresaron su opinión sobre qué tipo de aspectos del concepto *estudiante* cubrían o no las metáforas.

Parte del contexto de preparación para la elicitación de metáforas es la presentación y formulación de la tarea final. Como explicamos en la parte teórica, decidimos considerar la metáfora explícita suscitada. Las metáforas fueron recogidas en un periodo de nueve meses y su explicitación se llevó a cabo dentro del marco de las reuniones semestrales individuales, una práctica a la que ya estaban acostumbrados en los semestres anteriores. En las reuniones cubríamos temas concernientes a su desenvolvimiento académico, posibles áreas de intervención, mediación en el trabajo con proyectos, etc. En algún momento de las reuniones, se les preguntaba sobre su aprendizaje de E.L.E. y si era posible, que me lo explicaran con una metáfora. Afortunadamente, no tuvimos que desechar ninguna de las metáforas que produjeron e incluso hubo estudiantes que aportaron varias metáforas –en realidad metáforas expandidas de la primera. Recordamos que en este caso concreto utilizamos la fórmula

Aprender español es como ...porque... y que la adición de *como* provoca una entrada en la dirección deseada (Low, 2015, p.22).

El semestre de estadía en una universidad hispanohablante nos sirvió como periodo de reflexión sobre objetivos y elección de las unidades de análisis que marcarían la aproximación concreta para definir las herramientas de recogida de datos.

<i>Semestre en una universidad hispanohablante</i>
Selección de objetivos iniciales generales (II) Elección método de obtención de datos. Elección unidades de análisis (metáforas, diarios de aprendizaje, elucidación de agencia y creencias). Definición del marco de la investigación. Selección de informantes.

Figura V: *Semestre en una universidad hispanohablante.*

En los diez meses siguientes, posteriores a su estadía, se llevaron a cabo tres reuniones cuyo objetivo era seguir con la impronta establecida en los semestres anteriores, escuchar las inquietudes académicas de los estudiantes, posibilitar soluciones a problemáticas definidas y tener acceso a su experiencia de aprendizaje. Los dos últimos semestres de estudios presentan una idiosincrasia especial: vuelven a la rutina después de su semestre en el extranjero y tienen que empezar a pensar la dirección de su futuro académico y profesional. Durante las reuniones se pudieron retomar los temas de reuniones anteriores y dejar también que emergieran otros temas nuevos. En este periodo tuvo lugar la recogida de datos sobre las creencias de los estudiantes mediante la metáfora explícita suscitada –figura V. En el primer artículo consideramos solo los datos recogidos en setiembre, mientras que, en el artículo segundo, consideramos las metáforas explícitas suscitadas recogidas en momentos diferentes. En cada reunión los estudiantes tuvieron oportunidad de explicitar expresiones metafóricas con respecto a su aprendizaje de LE y únicamente sobre el concepto dominio en una de las ocasiones. El concepto dominio solo se ha utilizado en el primero de los artículos ya que nos parecía interesante observar sus ideaciones sobre tanto el proceso de aprendizaje como sobre su ideal de dominio o capacidad objetiva o deseada del uso del español.

Planificación recogida de datos (metáforas explícitas suscitadas)

Tres reuniones individuales.

Características de las reuniones:

- a) administración y coordinación de estudios. Notas de campo.
- b) extracción datos: metáfora explícita suscitada.
- c) indagación sobre qué es aprender, cómo se aprende y cuándo o cómo sabes que has aprendido algo? Especial interés respuestas a la primera indagación –no todas las respuestas son utilizadas en el proyecto.
- d) TSDC
- e) Toma de notas en las reuniones. Los estudiantes pueden sentirse más relajados, abiertos y específicos off the record (Grix, 2004, p.126).

Indagación:

Aplicación de las unidades de análisis elegidas:

Primer artículo: Metáfora conceptual y creencias sobre el aprendizaje y dominio (quince agentes, metáfora explícita suscitada, sincrónico)

Segundo artículo: Emergencia de las creencias sobre el aprendizaje desde la perspectiva de los sistemas complejos (cuatro agentes pertenecientes al grupo de los quince sujetos del primer artículo, extracción metáfora explícita suscitada, carácter longitudinal).

Objetivos:

Posibilidad de obtención de creencias implícitas a partir de la explicitación de la metáfora conceptual.

Considerar las creencias dentro del prisma de los sistemas complejos.

Observación de emergencia de creencias desde una perspectiva temporal longitudinal.

Observación de puntos atractores.

Idiosincrasia personal del estudiante y cocreación de contextos explicativos de las creencias.

Figura VI: *Planificación recogida de datos (metáforas explícitas suscitadas)*

En el segundo artículo, nos pareció interesante observar las creencias desde el punto de vista de los sistemas complejos. Los datos sustraídos son metáforas explícitas suscitadas que provienen de cuatro estudiantes –pertenecientes al mismo grupo de los quince incluidos en el artículo primero– tres momentos diferentes –intervalos de 4 meses entre cada extracción de datos. Tuvimos tres reuniones con cada estudiante en las que, aparte de cualquier otro punto de su desenvolvimiento académico que encontraran necesario o interesante, hablamos de qué era aprender español –pregunta

desencadenante de la metáfora explícita suscitada–, indagábamos también en aspectos metacognitivos del aprendizaje –cómo aprendes– y, finalmente, la apreciación del conocimiento y la puesta en práctica de ese conocimiento adquirido –cómo sabes que has aprendido algo.

La primera de las preguntas reviste un carácter esencial ya que da pie a la elaboración y explicación de las metáforas. Las respuestas a las otras dos preguntas nos dan datos que posiblemente podamos usar en el análisis, pero que definitivamente incluimos en nuestras notas de campo. Las preguntas no se hacían siempre en el mismo orden y, a veces, la respuesta podía estar incluida en los mismos comentarios de los estudiantes. Como antes hemos mencionado, la pregunta desencadenante era importante para recabar los datos empíricos y, por tanto, esta pregunta sí fue siempre claramente especificada.

La ventaja de usar este tipo indagación –entrevista semiestructurada– es que nos permite cierto grado de flexibilidad y deja espacio para la emergencia de líneas de investigación inesperadas. Grix (2004, p.128) apunta que este tipo de técnica puede ser bastante útil y que se puede realizar en el contexto de reuniones o encuentros en los que se faciliten discusiones abiertas e informales, tal y como se desarrolló en nuestro caso.

4.3.1.3. Diarios de aprendizaje

Para el tercer artículo (cuadro VI), se hizo un seguimiento de una estudiante durante dos años a través de sus diarios de aprendizaje y también de encuentros con la estudiante tras la entrega de cada diario. La estudiante pertenecía al mismo grupo de alumnos presentado en los dos primeros artículos. La elección de este tipo de actividad se ve fundamentada, en principio, como una forma de hacer que la estudiante no se sintiera del todo desvinculada de actividades lingüísticas regladas, algo que ella señala como fundamental en su aprendizaje. La estudiante señala varias veces que echa de menos las clases regladas de español. Escribir un diario podría animarle a usar español de una nueva forma y después tener oportunidad de hablar en español sobre ellos con la profesora. Además, nos sirve de herramienta particularmente importante para observar creencias y agencia.

Los diarios nos abren la puerta a un mundo de reflexiones del escritor. Dentro de la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera, se considera como un género que suscita reflexión y que es adecuado como instrumento de investigación (McDonough y McDonough, 1997, p.121). Como instrumento de investigación, los diarios nos pueden servir como herramientas que facilitan un ángulo de entrada en el universo particular del estudiante y que nos permite, a su vez, una mejor comprensión de los factores interconectados que pueden jugar un papel en el proceso de aprendizaje. Según Pavlenko (2007, p.165), estas narrativas, habitualmente generadas tras la petición de los docentes o investigadores, representan una fuente de observación

primaria en cuanto al estudio de creencias se refiere. Creemos también que es una fuente acertada para adentrarnos en el relato de la agencia del estudiante desde su propia narrativa y en sus reflexiones posteriores. La perspectiva que obtenemos de los diarios de aprendizaje nos ofrece un ángulo de aproximación al estudiante que reúne aspectos sociales, lingüísticos y psicológicos del aprendizaje de LE (Nunan, 1992, p. 120). El estudio de producciones narrativas en forma de diarios ha sido usado para abordar tópicos diversos, como, por ejemplo, la exploración lingüística y desarrollo de habilidades metacognitivas (Desmond, 1998) o las creencias (Kramsch, 2003). Pavlenko (2007) discute el potencial exploratorio de los diarios en cuanto a los procedimientos que se pueden usar para recoger y generar datos. Pavlenko propone dos acercamientos diferentes de acceso a los diarios. Por una parte, sugiere un análisis de datos primario o directo –introspectivo– y por otra, un tipo de análisis secundario –indirecto, no introspectivo– (Pavlenko 2007, p.69). El presente estudio enfoca en un análisis introspectivo.

En nuestro caso, estamos ante un diario de aprendizaje, que podemos definir como el relato de las experiencias del proceso de aprendizaje recogidas en una narrativa en primera persona. La escritora es una estudiante y la característica central del diario de aprendizaje es su naturaleza introspectiva. La autora reflexiona sobre su propio aprendizaje y, en este sentido, factores como estrategias de aprendizaje o variables afectivas, así como sus propias percepciones pueden emerger. Todas estas facetas están incluidas en la experiencia de aprendizaje y, normalmente, están ocultas o son inaccesibles para el observador externo (Bailey y Ochsner, 1983, p.189).

Una de las ventajas de este tipo de método recopilatorio es que provee al estudiante de una libertad y flexibilidad más apreciable que otros métodos de elicitación de datos, como, por ejemplo, reuniones, entrevistas u observaciones. Por otra parte, las entradas de los diarios pueden escribirse cuando el estudiante lo sienta oportuno. A su vez, el aprendiente puede libremente escoger el tópico dominante de una entrada concreta, así como también corregir las entradas tanto como lo desee. La estudiante sabía que iba a escribir un diario de aprendizaje, pero tenía total libertad de incluir los elementos que ella quisiera. Como cualquier otro método, también tiene inconvenientes y las ventajas a las que acabamos de referirnos pueden convertirse en desventajas ya que la escritura del diario requiere cierta regularidad, compromiso con la actividad y cierto grado de reflexión metacognitiva.

Como mencionamos anteriormente, los datos que obtuvimos provenían de tres diarios de aprendizaje que la estudiante realizó durante dos años. Los dos primeros diarios coinciden con los dos últimos semestres de sus estudios de grado en la universidad. El último diario lo escribió durante el año máster en una universidad hispanohablante. El análisis de las narrativas de la estudiante se llevó a cabo mediante la aproximación constructivista de la teoría fundamentada –*grounded theory*– de Kathy Charmaz (1990, 2006). El contenido de los diarios se estudió mediante categorías determinadas de forma inductiva, esto es, el acercamiento al material recogido exigió que la

investigadora se sumergiera en los documentos –diarios de aprendizaje y notas de campo– para poder identificar las dimensiones o temas de significado particular para el estudiante escritor de los diarios. Consideramos cada entrada de los diarios como la recopilación de eventos significativos y relevantes para el autor de los diarios. El análisis comienza con patrones observables en el texto que posteriormente son explicados mediante la aplicación de un marco teórico –en nuestro caso la teoría socio cognitiva de Bandura aplicada a la agencia en el aprendizaje de E.L.E. De esta manera, el desarrollo de categorías inductivas nos permite conectar y situar –ground– estas categorías dentro del conjunto de datos de los que proceden. Nos parece apropiado y en cierta medida razonable apuntar que tanto razonamientos o cuestiones generales sobre la agencia, en este caso particular, derivan de experiencias previas con el fenómeno en cuestión tales como, introspección personal, experiencias el aula de E.L.E., conversaciones con estudiantes y lecturas académicas. Esta investigación recurre a las citadas experiencias para establecer relaciones que puedan servirnos para crear inferencias. Es, por tanto, la interacción de procesos inductivos, experienciales y deductivos lo que ha generado el análisis de los diarios de aprendizaje que conforman el tercer artículo.

La teoría fundamentada propone un procedimiento de codificación comparativa iterativa. En nuestro caso, se realizó mediante la fragmentación del contenido de cada entrada de los diarios. La codificación nos permitió generar códigos asociados a las entradas. Algunos de estos códigos fueron, p. ej.: contextos –CS–, creencias –CRE–, agencia –A–, necesidad de input dirigido –NID–, cuestionamientos –Q –, conocimientos aplicados –CA–, opinión de otros significativos –OPS–, metáfora –MET–, proceso aprendizaje –PRA–, yo ideal –IS–, etc.

Al establecer relaciones entre los códigos realizamos una observación alternante de datos que oscila entre perspectivas de macro y micronivel. Esto nos permitió formular progresivamente algunas ideas con respecto al carácter de la agencia y creencias que aparecen de forma explícita e implícita en el material, así como la forma en la que estas se localizan en un contexto determinado. Posterior a cada entrega de diario, realizamos un encuentro en el que comentamos aspectos idiosincráticos –contextuales y/o personales– que habían tenido lugar durante la escritura de los diarios. Todo este material forma parte de las notas de campo. El encuentro posterior a la recepción del último diario un año más tarde sirvió de oportunidad de evaluación retrospectiva de todos los demás diarios. La reflexión posterior permitió a la estudiante reconocer la importancia de sus variables individuales, de las estrategias metacognitivas y, sobre todo, facilitó un sentido de empoderamiento sobre su propio aprendizaje que quedó plasmado a través de las acciones agentivas registradas en los diarios.

También merecen mención específica las suposiciones y factores que propiciaron la elección de diarios de aprendizaje como herramienta pedagógica y recurso de para recabar datos concretos sobre la agencia en el aprendizaje de E.L.E. Como más adelante veremos, la herramienta de los diarios de aprendizaje nos ha ofrecido datos

no solo sobre la agencia y su carácter variable supeditado a varios determinantes sistémicos. Gracias a los diarios descubrimos –tanto estudiante como investigadora– facetas desconocidas del estudiante. Este detalle, lejos de reportar fallos, demuestra, en nuestra opinión, la riqueza que este tipo de material puede encerrar. Por una parte, los diarios nos ofrecen una especie de reguardo contra el deterioro de la memoria, puesto que los hechos, preferiblemente, se registran poco después de que ocurren. Por otra parte, consideramos al estudiante que accedió a que su material escrito formara parte de este trabajo tanto *actor intérprete* como *informante*. El diario, pues, nos aporta información sobre el escritor –como actor– y su relación con otros actores involucrados que interactúan con el escritor. Como informante, el estudiante reflexiona sobre su desempeño, función, repercusión, proyección e incidencia de sus acciones agentivas. A su vez, reflexiona sobre la utilidad, importancia e incluso beneficio que otros actores implicados puedan reportar. Además, puede presentarse el caso de que el mismo escritor articule explicaciones críticas sobre sí mismo u otros, así como puntualizaciones de finalidad, propósito o meta de sus acciones, sensación de logro y éxito, sentimientos de culpa o incluso nos brinden ocasión de acceder a su visión sobre aspectos bastante inesperados – p. ej.: aspectos del *yo* y del *yo ideal* como estudiante– relacionados con el aprendizaje de E.L.E.

Somos conscientes de que, especialmente en L.E., no podemos ofrecer al estudiante todas las oportunidades de aprender que desearíamos. Es más, una de las constantes en la institución marco de esta investigación es la práctica reiterada de petición de medios para apoyar e incentivar al alumnado de E.L.E. Por esta razón, en el contexto institucional marco en que se desarrolla este proyecto existe un gran interés en incentivar el aprendizaje autodirigido –también denominado aprendizaje autónomo, autoplanificado o independiente– de forma paralela al aprendizaje reglado. El aprendizaje autodirigido pondera la figura del estudiante como individuo que toma la iniciativa, diagnostica sus propias necesidades de aprendizaje, implementa acciones relevantes que conducen y dirigen hacia los objetivos que pueda tener y dispone de una serie de recursos humanos y materiales que pueden facilitar su aprendizaje mediante estrategias adecuadas. Asimismo, propone la figura de un estudiante que es capaz de *aprender a aprender* mediante la toma de decisiones sobre objetivos basados en la experiencia propia y en posibilidades que ofrecen las circunstancias contextuales y sociales relacionadas con el aprendizaje (Geoffrey, N. et al., 2005).

En este sentido, la motivación de trabajar con diarios de aprendizaje se ve fundamentada en el intento de ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprendizaje lingüístico y práctica de habilidades metacognitivas de autoevaluación y autogestión. La tarea de escritura de diario de aprendizaje fue un requerimiento de las clases de lengua y comunicación y formaba parte de su portafolio, el cual entregaban al final de cada semestre. Para este trabajo, enfocamos concretamente en el diario de aprendizaje de un solo estudiante al que/a la que denominamos Rita.

Los datos de esta investigación son entradas de tres diarios de aprendizaje y notas de tres encuentros recogidas durante dos años. Este periodo encapsula los dos últimos semestres de sus estudios de grado en español y un año de máster. Los diarios de aprendizaje debían incluir apreciaciones generales, ideas o pensamientos concretos, sentimientos, reacciones y experiencias relacionadas con el proceso de aprendizaje de español. Cualquier aspecto que la estudiante juzgara interesante o destacable podría ser incluido en las entradas. Por experiencias previas a que señalamos con diarios de aprendizaje, hemos podido constatar que los estudiantes son capaces de realizar reflexiones –si bien rudimentarias no por ello menos interesantes– sobre sus procesos de pensamiento y sobre la forma en que aprenden. Gracias a esta metacognición, los estudiantes pueden supervisar, planificar, controlar y evaluar el desarrollo del su aprendizaje. Por otra parte, los estudiantes manifiestan también su idiosincrasia particular y son también conscientes de la existencia de diferentes formas de aprender, así como de que ciertas actividades se ajustan más adecuadamente a las necesidades del estudiante en un momento concreto.

El diario de aprendizaje no exigía un número concreto de entradas ni longitud específica de las mismas. Los dos primeros diarios (d1, d2) tienen 10 entradas (e) por semestre. El último diario (d3) tiene una entrada mensual durante el transcurso de diez meses. Es curioso destacar que las entradas de los dos primeros diarios están escritas casi en su totalidad en español mientras que las entradas del tercer diario, escrito desde España, están recogidas casi exclusivamente en danés. Al ser interpelada acerca de ello, la estudiante respondió que necesitaba el diario no tanto como práctica sino como *sikkerhedsventil* (válvula de escape). El diario representaba para ella un espacio libre de reflexión. Se han respetado en todo momento las entradas originales de la estudiante y la traducción del danés a español se ha realizado respetando el original. Después de la entrega de cada diario, estudiante e investigadora se reunieron para charlar de forma informal sobre el contenido de los diarios. Durante las reuniones se cubrieron de forma retrospectiva reflexiones sobre los eventos y experiencias registradas en los diarios. Este paso propició una profundización y comprensión más adecuada de los datos ya que la propia estudiante tuvo oportunidad de razonar y recapacitar sobre las circunstancias y episodios presentados. Estas reuniones nos facilitaron el contenido de las notas de campo que acompañan a cada diario. Asimismo, también se fomentan oportunidades reflexión y evaluación personal mediante el registro explícito de actividades situadas de aprendizaje. La posibilidad de implementar habilidades metacognitivas –planificar, implementar, evaluar su esfuerzo, etc.–, subraya el carácter de empoderamiento como elementos que influyen en el proceso.

Desde el punto de vista docente, estos diarios nos ofrecen un excelente punto de partida para detectar posibles áreas de intervención e incluso cambios en el plan de estudios o intervención particular que ofrezca el tipo de apoyo que el estudiante registra como necesario para su aprendizaje.

Un diario de aprendizaje puede adoptar formas diferentes. En nuestro caso, el soporte de la actividad escrita debía ser un documento Word, con registro de entradas numeradas cuyo foco principal fueran las actividades, experiencias y consideraciones intencionales sobre qué hacer para aprender, qué se aprende y cómo se aprende y cuál es la importancia, relevancia, utilidad y evaluación de lo aprendido. Probablemente, en algunas entradas se subrayaría más la experiencia personal o el impacto de relaciones sociales en el aprendizaje, mientras que en otras se detallarían más específicamente otro tipo de criterios, como, por ejemplo, conexión explícita entre la planificación de una actividad y su resultado o alternativas de uso de la misma actividad para mejor rendimiento o enfoque en otros aspectos para los que una misma actividad pudiera ser adecuada.

Pensamos que los diarios de aprendizaje pueden favorecer y acentuar condiciones favorables para el aprendizaje mediante el proceso de escritura. Asimismo, pueden ser un recurso que incentive su creatividad, les dota de espacios propios para pensar y les anima a buscar oportunidades de aprender que después puedan reportar en sus entradas. La escritura de un diario también provee a los estudiantes de un punto de enfoque, una oportunidad que les invita a reflexionar antes, durante y especialmente después de la escritura de las entradas. Pensamos que puede ser interesante para el estudiante leer sus propias entradas y considerar los diarios como un todo congruente, una forma de *feedback* en una lectura posterior. Como tarea en sí, el diario podía también ofrecer a nuestros estudiantes la posibilidad de practicar destrezas lingüísticas y críticas. Efectivamente, una poslectura de los diarios puede dar al estudiante oportunidad de ponderar, considerar y cuestionar críticamente el contenido de sus diarios y su significado. Algunas veces, podemos observar reflexiones espontáneas – reflexión en acción– del alumno en el contenido de los diarios que nos informa de experiencias y desafíos imbricados en un contexto de acción. Varner y Peck (2003) y Sliogeniere (2006) apuntan que, aparte de este tipo de reflexión natural y fluida, puede ser interesante también ofrecer la posibilidad de un acercamiento más estructurado – reflexión facilitada– mediado por el docente o instructor que ofrece al estudiante oportunidad de ser guiado a través de las experiencias registradas en el diario y posibilita identificar lo que se ha aprendido a través de estas. Un diario de aprendizaje es más que una actividad de registro ya que expone al estudiante a un autoexamen e indagación sobre su propio progreso, toma de responsabilidad y apropiación sobre sus estudios y, especialmente, nos abre una puerta a un mundo al que raramente tenemos acceso.

Aludimos anteriormente a la fase posterior de charlas informales sobre el contenido de los diarios, las cuales brindaban oportunidad de reflexiones retrospectivas sobre los eventos registrados en los diarios y que dieron lugar a las notas de campo incluidas en el anexo. En nuestra opinión, este paso facilita una comprensión más adecuada de los datos.

Planificación del tercer artículo: Agencia y creencias en el aprendizaje de ELE

Continuación de seguimiento de un estudiante en su último año de grado y master. Estudiante perteneciente al mismo grupo que los estudiantes del artículo I y II.

Diarios de aprendizaje durante 2 años

- Diario I - Setiembre-diciembre

- Diario II - Enero-junio

- Diario III - Setiembre - julio

Tres reuniones - posteriores a cada entrega de diario. Anotaciones de campo. Reunión posterior un año después.

Indagación:

El carácter complejo de las creencias y de la agencia en el aprendizaje de ELE.

Estudio longitudinal de narrativas en diarios de aprendizaje.

Apertura a temas emergentes.

Observación de temas emergentes (diferencias individuales).

Metáforas en ocurrencias espontáneas.

Versión constructivista de la teoría fundamentada.

Objetivos:

Estudiar las características de la agencia a través de las narrativas producidas por una estudiante.

Descubrir las características de la agencia de la estudiante.

Examinar las creencias implícitas emergentes en las narrativas.

Establecer la idoneidad de la teoría de los sistemas complejos en el estudio de la agencia.

Observar el anclaje de las creencias emergentes.

Advertir la relación que las posibles metáforas espontáneas registradas en las narrativas puedan tener en relación con creencias determinadas y expresiones de agencia concretas.

Figura VII: *Planificación del tercer artículo: Agencia y creencias en el aprendizaje de ELE*

CUARTA PARTE

Spansk lyder så smukt. Det er på en eller anden måde ret intenst og samtidig hel vilt smooth.

diario 3, entrada 6.

CAPÍTULO 5

Creencias sobre el aprendizaje y dominio ELE mediante la metáfora explícita suscitada.

Beliefs in learning Spanish as a foreign language through elicited explicit metaphor.

RESUMEN

Este estudio de carácter cualitativo tiene por objeto presentar, identificar y analizar la naturaleza de las creencias sobre el aprendizaje de ELE de un grupo de estudiantes universitarios daneses. Los participantes completaron los enunciados *Aprender español es como... porque* y *Saber español es como... porque* y mediante sus respuestas pudimos acceder a su conceptualización de aprendizaje y dominio de español como lengua extranjera. Las metáforas se nos presentan como una herramienta cognitiva importante que nos posibilita observar los mecanismos del pensamiento y su sistematicidad. La metáfora nos permite, además, identificar la experiencia de los estudiantes como aprendientes y su reflexión sobre las creencias implícitas. Los resultados corroboran que la conceptualización metafórica de la percepción del aprendizaje y dominio es eminentemente somática. La corporeidad juega un papel fundamental en la configuración mental de la experiencia a través de imágenes más accesibles, complejas y completas.

Palabras clave: Aprendizaje, creencias, lengua extranjera, metáfora explícita.

ABSTRACT

This qualitative study aims at presenting, identifying and analyzing the beliefs shown by a group of Danish university students about language learning and proficiency in the context of Spanish as Foreign Language. Participants completed the prompts "Learning Spanish is like... because" and "Knowing Spanish is like... because". Their answers allowed us to access their conceptualization learning and mastery. Metaphor elicitation allowed us to gain insight into the mechanics of metaphoric thought and its systematicity. Moreover, metaphors help to identify the students' experience as learners, enabling them to reflect on implicit beliefs. A significant part of the students opted for embodied experiences as means of metaphoric conceptualization. The elicited metaphors allowed both students and researcher to acknowledge a much more accessible, complex and comprehensive perception of how learners construe their learning reality experience.

Keywords: Beliefs, foreign language, learning, explicit metaphor.

Introducción

La enseñanza de una lengua extranjera (en adelante LE) en contextos académicos implica la elección de currículo y material de enseñanza adecuados. Además, supone considerar las características individuales de los estudiantes que conforman los grupos de los cuales somos facilitadores e integrantes.

Los estudiantes acuden al aula llevando consigo conocimientos adquiridos, habilidades concretas, creencias personales, actitudes individuales y experiencias previas. Todas estas son observaciones que el profesor ha de tener en cuenta si desea identificar y comprender cuál es el punto de partida cognitivo y afectivo tanto del individuo como del grupo.

En las dos últimas décadas, hemos asistido a un cambio notable dentro de la didáctica de LE. El papel que se da al estudiante en el proceso de aprendizaje es el eje de este cambio.

El documento de Bolonia ha introducido un cambio pedagógico esencial en la vida universitaria de la Unión Europea. El planteamiento de este cambio subraya la importancia del facilitador, a la vez que enfatiza el carácter activo y reflexivo del alumno en el aprendizaje (Morales Vallejo 2005).

El estudio de las diferencias individuales está intrínsecamente relacionado con las estrategias de aprendizaje, formas de aprendizaje y dominio afectivo. Algunos autores sugieren que estas categorías son inseparables (Erhman et al. 2003). Por su parte, Larsen-Freeman (2009) sugiere que existe una correlación entre las diferencias individuales y el grado de desarrollo y producción lingüística del estudiante.

En el campo de la lingüística aplicada, el interés por las creencias comenzó a surgir a mediados de la década de los años ochenta (Kalaja y Ferreira Barcelos 2003), momento a partir del cual se empezó a subrayar la importancia de las contribuciones del aprendiente, así como sus experiencias de aprendizaje, pensamientos, necesidades y creencias (Ferreira Barcelos 2015). En el marco de enseñanza y aprendizaje de LE, la investigación sobre las creencias es actualmente reconocida como un área consolidada dentro de la lingüística aplicada y cuenta con amplio número de publicaciones.

El interés que ha suscitado el estudio sobre las creencias está justificado, de alguna manera, por un cambio de enfoque en el cual el aprendiente es el centro de atención en el proceso de aprendizaje. Hay una transición del enfoque informativo, teniendo al

profesor como fuente de conocimientos, al enfoque comunicativo-formativo donde el sujeto de interés es el estudiante considerado como sujeto social dinámico (Pérez Gómez et al. 2009). El estudiante como agente activo tiene, además, potencial de gestionar su propio proceso de aprendizaje (Ramos 2007).

De este cambio se deriva, por una parte, la valoración e importancia de la calidad del aprendizaje y la consiguiente reflexión sobre la eficacia de los medios posibilitadores de aprendizaje; por otra, el reconocimiento de la individualidad del estudiante.

El presente estudio plantea recoger, categorizar y analizar las reflexiones efectuadas por un grupo de estudiantes daneses de español como LE sobre los conceptos de aprendizaje y dominio de esta lengua. Esperamos que esta tarea permita a los estudiantes explorar su experiencia como aprendientes y verbalizar, reflexionar y clarificar sus creencias implícitas. Por otra parte, los datos obtenidos podrían facilitarnos la comprensión de las creencias como resultado de un proceso cognitivo que nos permite hablar de conceptos y fenómenos abstractos mediante mapeos de dominios conceptuales.

1. LAS CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

El interés en las creencias dentro del área de enseñanza y aprendizaje de LE comenzó a surgir a mediados de los años setenta. Este interés fue motivado a partir de la discusión sobre las características del buen estudiante de LE. En este sentido, las diferencias individuales se presentaron como una posible explicación ante el éxito o fracaso en el aprendizaje. La importancia de las creencias en el aula viene fundamentada por su incidencia en el aprendizaje. Además, según Ramos (2007), las creencias tienen un carácter evaluativo, es decir, actúan como un filtro a través del cual se percibe y se valora el proceso de aprendizaje, así como las habilidades propias y el trabajo que se realiza en el aula

1.1. ¿Qué son las creencias?

Según Naiman et al. (1978), las creencias son un factor preexistente al aprendizaje, así como un componente interactivo del mismo. Estudios sobre el tema sugieren una relación significativa entre las creencias del aprendiente y su influencia en el aprendizaje de LE. Según los mismos autores, creencias de cariz positivo y de autoestímulo sirven de catalizadores para el aprendizaje y pueden determinar de forma directa o caracterizar la actitud y motivación del estudiante. De este modo, las creencias preconditionan el éxito o el fracaso en el aprendizaje. Muchos aprendientes exitosos desarrollan creencias conscientes sobre el proceso de aprendizaje de una LE, así como sobre sus propias habilidades, aptitudes y el uso de estrategias efectivas que facilitan el aprendizaje (Bernat y Gvozdenko 2005).

Según un estudio práctico realizado por Ramos (2007), las creencias representan la realidad contemplada desde la perspectiva del aprendiente, son sostenidas como

verdaderas y abarcan multitud de áreas del conocimiento. En este estudio de carácter etnográfico, la autora investiga las creencias sobre el aprendizaje de un grupo de estudiantes universitarios alemanes sometidos a un cambio de paradigma didáctico. Los resultados confirman investigaciones previas sobre la dimensión afectiva en el aprendizaje y, a su vez, la importancia de la cultura específica de la clase. Para Ramos (2007), el éxito y los logros individuales en el aprendizaje modelan las creencias del estudiante sobre lo que es o no eficaz a la hora de aprender una lengua. La misma autora también subraya que las creencias pueden estar limitadas por la cultura de aprendizaje del individuo.

Por su parte, Richardson (1996) observa, además, el carácter directivo de las creencias y su incidencia en el aprendizaje. La autora examina el papel que las creencias y actitud desempeñan en la educación de un grupo de estudiantes de magisterio y establece una correlación entre estas variables individuales y la manera en que los estudiantes procesan nueva información, reaccionan a los cambios y ponen en práctica el conocimiento adquirido.

Las investigadoras Larsen Freeman (2001) y Ormeño y Rosas (2015) advierten que el carácter direccional de las creencias proporciona al aprendiente una base de acción en concordancia con las mismas.

Las creencias –también denominadas mini teorías o filosofías de aprendizaje– no siempre han tenido un papel tan relevante en el contexto educacional. Su carácter popular, contextual, subjetivo y falto de rigor científico cuantificable presenta escaso valor para algunos autores (Preston 1991; Riley 1989 y 1997).

En este sentido, Dörnyei y Skehan (2003) señalan que hay algunas diferencias individuales –especialmente la aptitud y la motivación– que han generado predictores de logro en el aprendizaje más constantes y coherentes. Estos autores desarrollan el concepto de desafío correlacional, esto es, el reto de poder establecer relaciones entre las diferentes variables personales y su repercusión en el aprendizaje.

Horwitz (1987) y Alanen (2003) ofrecen una aproximación a las creencias desde diferentes posiciones metodológicas. Ambas autoras coinciden en destacar que creencias de carácter negativo pueden producir desinformación y ansiedad. Estos factores pueden inhibir el aprendizaje e inducir a los aprendientes a creer que para aprender una LE son necesarias aptitudes específicas que ellos no poseen.

2. APROXIMACIONES A LAS CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE UNA LE

El interés que han despertado las creencias en la investigación sobre adquisición de LE ha dado lugar a diversas aproximaciones que responden a las perspectivas ontológicas y epistemológicas adoptadas por los investigadores.

En los años ochenta, se producen trabajos especialmente inspirados por la aproximación normativa. Según este enfoque, las creencias sobre adquisición de una LE son indicadores del comportamiento futuro de los estudiantes como aprendientes autónomos (Ferreira Barcelos 2003). Algunos de los estudios realizados dentro del enfoque normativo emplean aproximaciones positivistas convencionales, tales como el modelo BALLI de Horwitz (1985). El modelo BALLI –*Beliefs About Language Learning Inventory*– es un instrumento para medir las creencias de los estudiantes con respecto a su proceso de aprendizaje. La propuesta de Horwitz incluye treinta y cuatro afirmaciones relacionadas con el aprendizaje de LE. Estas afirmaciones cubren áreas como la aptitud, la dificultad de la lengua meta, la naturaleza del aprendizaje, estrategias de aprendizaje, comunicación y motivación. La investigadora suministró el cuestionario a treinta y dos estudiantes universitarios de inglés como LE. Los resultados obtenidos mostraron un alto porcentaje de respuestas que indicaban que, por ejemplo, los niños aprenden LE con más facilidad, la necesidad de repetición y práctica, la importancia de aprender la lengua meta en un país angloparlante y que algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras. Este tipo de estudios de corte normativo permite la inclusión de un número elevado de informantes cuyos datos son analizados mediante estadística descriptiva. El uso de BALLI –en su forma original o con modificaciones– ofrece cierta claridad y precisión en los resultados. No obstante, presenta algunas limitaciones. Por una parte, las afirmaciones responden solo a criterios preestablecidos, es decir, creencias identificadas como tales por Horwitz. Por otra parte, una construcción tan compleja y rica como es el sistema de creencias personales no se puede apreciar en su totalidad por medio de respuestas descontextualizadas. Es incluso probable que los participantes pudieran considerar más relevantes y significativos otros tipos de creencias que no están presentes en la encuesta.

A finales de los años ochenta y durante la década de los noventa se comienza a dar importancia al papel activo del alumno en la autorregulación de los procesos de aprendizaje. El estudiante puede ser autónomo y capaz por sí mismo de ejercer control y de reflexionar sobre estos procesos. Asimismo, se subraya que el alumno tiene la capacidad de comprender su proceso particular de aprendizaje y es, a su vez, capaz de utilizar este conocimiento para gestionar de una manera más efectiva el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, obtener mejores resultados.

Los estudios dentro de esta aproximación determinan las creencias como conocimiento metacognitivo (Wenden 1998, 1999, 2001; Victory y Lockhart 1995). Más en detalle, las creencias se definen como individuales, subjetivas, estables, perdurables en ciertos casos, con clara repercusión en los resultados de las actividades de aprendizaje. Desde esta aproximación, las creencias se caracterizan por una fijación o un compromiso que no se registra en el conocimiento consensuado general (Wenden 1998). Los datos que se recogen suelen ser muestras verbales recopiladas mediante entrevistas semiestructuradas, cuestionarios e informes de los estudiantes. Wenden (1987) estudió las creencias de veinticinco estudiantes universitarios de inglés como

LE. Su objetivo era establecer alguna posible relación entre las creencias manifiestas y las estrategias de aprendizaje. La autora concluyó que las creencias que propician un aprendizaje autónomo conducen a estrategias de aprendizaje exitosas. Asimismo, estableció una correlación entre estrategias comunicativas y creencias sobre el uso del lenguaje.

Ferreira Barcelos (2003) critica este modelo y señala que, en este paradigma, las creencias son consideradas exclusivamente como conocimiento metacognitivo. La autora añade que este conocimiento, además, no se infiere de acciones, sino que se deduce de intenciones y afirmaciones. Ferreira Barcelos señala, a su vez, que la intención que subyace en estudios de este tipo es el propósito de transformar a los usuarios en aprendientes mejores y más efectivos y, en consecuencia, crear el arquetipo del aprendiente ideal. Según la misma autora, los estudios dentro de este enfoque no consiguen explicar la función de las creencias de los estudiantes en contextos específicos. Por su parte, Kalaja (1995) cuestiona la aproximación metacognitiva por considerar las creencias como un fenómeno descontextualizado de carácter exclusivamente abstracto y mental.

Estudios más recientes han comenzado a investigar las creencias de forma contextualizada y desde perspectivas heterogéneas. Los estudios realizados dentro de la aproximación contextual coinciden en considerar las creencias como construcciones sociales, dinámicas y emergentes que están ocasionadas, determinadas, ligadas e integradas al contexto específico en el que se producen. El aprendiente es considerado como un ser social que interactúa y procede en entornos concretos. Uno de los objetivos de esta aproximación es lograr una comprensión más completa y matizada de las creencias de los estudiantes en un entorno específico.

La recopilación de datos en el enfoque contextual puede incluir interacciones directas o mediadas con los estudiantes a partir de entrevistas, diarios, observaciones etnográficas, narrativas, análisis del discurso y uso de metáforas (Alarcón et al. 2015; Leavy et al. 2007; Fisher 2013; Martínez et al. 2000; Baş y Gezeğin 2015; Sykes 2011). Leavy et al. (2007) examinan las creencias sobre aprendizaje y enseñanza de ciento veinticuatro estudiantes de magisterio. Las autoras utilizaron la elicitación metafórica durante un periodo de diez semanas. Tras el análisis, los resultados arrojaron luz sobre el cambio en las creencias, el potencial explicativo que ofrecen las metáforas, así como la importancia de incorporar actividades posibilitadoras y de retroalimentación para facilitar una reflexión metacognitiva.

Sin embargo, hay algunas limitaciones observables en esta metodología. Estos estudios requieren selección de datos, cierto grado de subjetividad interpretativa y tienen validez en el contexto específico estudiado, con lo cual la aplicación de los resultados obtenidos a otros grupos de estudiantes es limitada. Según Ferreira Barcelos (2003), este hecho no debería considerarse problemático. El interés principal de este paradigma radica esencialmente en considerar la individualidad del

aprendiente como ser social que interactúa en un medio o contexto concreto al que acude con unas experiencias particulares. Investigar en contexto significa, pues, indagar sobre las causas que empujan a los estudiantes a manifestar un tipo particular de creencias, identificar relaciones entre creencias dentro del mismo sistema y observar la interacción entre las creencias y acciones (Woods 2003). Como señala Kramsch (2003), se trata de estudiar a los emisores de las creencias, no las creencias en sí mismas.

La presente investigación se sitúa dentro de la aproximación contextual. Desde nuestra perspectiva, la contextualización de las creencias facilita la comprensión y, en cierta manera, la aceptación de la contingencia y variabilidad de los datos analizados. Por otra parte, abre espacio a posibles inconsistencias en las construcciones particulares de realidad por parte de los estudiantes.

3. NATURALEZA DE LA METÁFORA

El estudio de la metáfora en la tradición clásica ha sido dominio exclusivo de filósofos y críticos de literatura. La metáfora era considerada, esencialmente, bien como un recurso creativo y retórico o bien como un uso desviado de la norma lingüística.

A partir de los años ochenta, la metáfora pasó a ser centro de interés y de investigación en la psicología social y psicolingüística defendiendo con especial énfasis su importancia en el lenguaje y cognición humanos (Lakoff y Johnson 1980; Cameron y Low 1999).

Uno de los postulados más representativos de la lingüística cognitiva es la premisa que considera el lenguaje como *capacidad integrada en la cognición general* (Ibarretxe Antuñano y Valenzuela 2012). En este sentido, la capacidad lingüística se ha de entender como un elemento interdependiente de otras facultades cognitivas que pueden facilitar propuestas y explicaciones al funcionamiento del lenguaje. Aceptando esta premisa, la Lingüística Cognitiva pretende buscar conexiones entre la facultad lingüística y otras facultades cognitivas como la sensación, memoria, percepción o categorización.

El Cognitivismo presenta algunas observaciones críticas a la retórica clásica que considera a la metáfora como una desviación de la normalidad o un fenómeno poético de carácter estético, inusual y distanciado del lenguaje cotidiano. Para la teoría cognitivista, sin embargo, no existe siempre un desvío de la normalidad. En este sentido, las metáforas permean el lenguaje cotidiano y el hablante recurre a ellas de forma reiterada e inconsciente. Según Lakoff y Johnson (1980:39) la metáfora impregna la vida cotidiana. No solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción.

Lakoff y Johnson (1980) consideran que su teoría sobre la metáfora se inscribe dentro del paradigma experiencialista. Para estos autores, el pensamiento tiene su origen y depende de nuestra experiencia física y sus proyecciones metafóricas. Nuestro acceso a la realidad se lleva a cabo por medio de la experiencia corpórea.

Un concepto interesante dentro del marco de la metáfora conceptual es el término de esquema de imagen. Johnson (1991) habla de esquemas de imagen y los define como la representación cognitiva generada a partir de ocurrencias generalizadas de acciones, artefactos, percepciones o relaciones. Un esquema es, por tanto, *una pauta recurrente que contribuye a la regularidad, coherencia y comprensibilidad de nuestra experiencia y entendimiento* (Johnson 1991: 127). En este sentido, los esquemas son modelos abstractos de aplicabilidad rápida y procesamiento rápido. Lakoff y Turner (1989) observan que los esquemas de imagen contienen unos *slots*, o espacios de estructura que se intuyen y completan. La cognición, añaden estos autores, se organiza a partir de un inventario limitado de esquemas de imagen y de sus correspondientes estructuras metafóricas. A su vez, el conocimiento que adquirimos a través de los esquemas es la base de nuestra forma de ser y proceder en el mundo.

La teoría cognitiva destaca el papel de la metáfora principalmente en el plano del razonamiento, pensamiento y acción y solo de forma secundaria en el plano lingüístico (Lakoff y Johnson, 1980). Según la aproximación a la metáfora de corte cognitivista, nuestro principal mecanismo de acceso al pensamiento y razonamiento abstracto se realiza precisamente a través de la metáfora. En este marco, se define la metáfora como la proyección de características, relaciones y cualidades entre un dominio conceptual fuente –experiencias somáticas directas– y un dominio conceptual meta –ideas abstractas. Esta proyección o mapeo no se basa en similitud, sino en la correlación de experiencias en ambos dominios y nuestra habilidad de estructurar unos conceptos mediante otros. Se propone, entonces, que las correspondencias entre dominios forman una lógica particular para cada metáfora (Lakoff y Johnson, 1980; Soriano, 2012; Alarcón, et al. 2014). De acuerdo con esta perspectiva, las metáforas surgen a través de las relaciones interactivas que se establecen entre sistemas, es decir, relaciones que surgen cuando se establecen vínculos entre sistemas comunes de correspondencia ligados por áreas de concordancia o puntos de confluencia. Una vez establecida esta confluencia, se desarrollan nuevos procesos cognitivos. Lakoff (1992) propone que las generalizaciones que sustentan y dirigen las expresiones metafóricas no están en el lenguaje, sino en el pensamiento. Son relaciones metafóricas o mapeos ontológicos generalizados que cruzan dominios conceptuales. El mapeo es primario dado que impone el uso del lenguaje del dominio de partida o fuente, así como los patrones de inferencia para los conceptos en el dominio de llegada o meta. El mapeo, además, tiene como característica su convencionalidad, es decir, es una parte propia de nuestro sistema conceptual. Lo más interesante en este sentido es que cuando emitimos metáforas no nos limitamos exclusivamente a concebir los términos en su calidad de sustituyentes o sustituidos, sino que aplicamos una sucesión de conexiones entre ambos términos que desencadenan unas relaciones concretas en casos

determinados. El papel que desempeñan el cuerpo y la experiencia somática dentro de la cognición situacional resalta que el conocimiento se construye y está intrínsecamente unido al contexto, actividad y cultura en la que se aprende. Es precisamente la somatización lo que da forma a la cognición humana cotidiana y es una parte esencial de esta, dado que nos ayuda a dar sentido a nuestra experiencia del mundo.

Lakoff y Turner (1989) sostienen que mediante las metáforas hacemos que el mundo que nos rodea cobre sentido. De esta manera, almacenamos mapeos metafóricos como esquemas mentales a los que recurrimos de forma automática cuando construimos la realidad. Siguiendo esta línea, las metáforas organizan nuestro sistema de pensamiento y por lo tanto también nuestro sistema de creencias (Fisher 2013).

Steen (2008) realiza una contribución interesante a la teoría cognitiva de la metáfora. El autor elabora un modelo tridimensional que reúne las dimensiones lingüística, conceptual y comunicativa. En este modelo, Steen sitúa las formas lingüísticas de la metáfora y su estructura conceptual en un marco comunicativo en el que la metáfora puede ser estudiada dentro del uso lingüístico en actividades discursivas. Esto significa que la metáfora no solamente se manifiesta a través de una forma lingüística y una estructura conceptual, sino que también adquiere una función comunicativa (Steen 2008:221).

En su forma lingüística, el autor distingue entre metáforas directas e indirectas. La metáfora directa se caracteriza por su uso intencionado en situaciones en las que se desea cambiar la perspectiva del receptor sobre el tópico o referente que compone el dominio meta de la metáfora. El receptor, entonces, contempla el tópico desde un dominio conceptual que funciona como fuente. En la dimensión conceptual, Steen (2008:219) propone distinguir entre metáforas nóveles y convencionales. El autor señala que las metáforas nóveles establecen nuevas correspondencias o mapeos entre dominios conceptuales mientras que las metáforas convencionales se basan en relaciones habituales o de convención entre dominios. En la dimensión comunicativa, el autor incluye las metáforas deliberadas y no deliberadas. Según Steen (2008:223), la metáfora deliberada es una estrategia discursiva consciente cuyo objetivo es producir unos efectos retóricos determinados. Los mapeos entre dominios que caracterizan a las metáforas deliberadas requieren el uso expreso, tanto en producción como en recepción, de un dominio fuente que facilite la reconsideración del dominio meta.

3.1. La metáfora como instrumento para estudiar creencias

Existe un número interesante de publicaciones cuyo enfoque principal recae sobre el estudio de las creencias de profesores –tanto en formación como en ejercicio– mediante metáforas, considerándose estas como un instrumento válido para indagar en la identidad profesional de los sujetos (Alarcón et al. 2015). Asimismo, existe un

gran interés en estudiar las creencias de los estudiantes. Una de las razones de la proliferación de este tipo de estudios es la importancia que se da actualmente a los estudiantes como actores en el proceso de aprendizaje o, por lo menos, como agentes no desvinculados del proceso de enseñanza. La metáfora nos ofrece un medio de reflexión sobre experiencias, relaciones, sentimientos e identidades y puede ser también considerada como punto de partida a una intervención posible que facilite cambios en la autopercepción del estudiante (Alarcón et al. 2015). Sobre el uso de la metáfora en la didáctica de la lengua, Alarcón et al. (2015) –citando a Cuadrado y Robisco, 2011– señalan la eficacia de su práctica en las clases puesto que funcionan como estímulo y facilitan su almacenamiento en la memoria a largo plazo debido a la correspondencia entre los dominios conceptuales. El estudio de creencias a través de metáforas es, por tanto, aceptado como una valiosa herramienta de investigación (Cameron 1999, Ellis 2001, Kramsch 2003, Kalaja et al. 2008, de Guerrero y Villamil 2000 y 2002, Zapata y Lacorte 2007). El papel afectivo de la metáfora, por el contrario, ha recibido una atención más escasa (Fisher 2013). Algunos estudios han reconocido el valor de la importancia afectiva y social de la metáfora y sugieren que su uso puede desempeñar un importante papel para iniciar a niños en disciplinas académicas (Fisher, 2013).

Los métodos más comunes para la recogida de metáforas usan por regla general dos enfoques: el procesamiento metafórico –*metaphoric processing*– y el procesamiento de la metáfora –*processing metaphor*– (Kramsh, 2003). El primero de ellos consiste en la lectura metafórica de producciones espontáneas, generalmente diarios de profesores o estudiantes (Ellis 2001, Kramsch 2003, Cameron y Deignman 2006). El segundo enfoque recurre a la obtención directa de la metáfora (Kramsch 2003, Leavy et al. 2007, Alarcón et al. 2015).

La observación del procesamiento metafórico llevado a cabo por Ellis (2001) se realizó a través de la lectura y posterior análisis de los diarios pertenecientes a un grupo de seis estudiantes adultos a lo largo de diez semanas. En este estudio, el interés central se centraba en analizar las metáforas conceptuales que emergían de forma espontánea en las producciones de los estudiantes.

Otros trabajos, como los de Alarcón et al. (2015), Fisher (2013), Sykes (2011), utilizan el enfoque de procesamiento de la metáfora. Alarcón et al. (2015) describen las metáforas de estudiantes de pedagogía. Los resultados arrojan luz sobre la imagen social del pedagogo y su rol en la sociedad. Los autores concluyen que los resultados pueden permitir discusión y análisis en las instituciones formadoras de manera que los contenidos ofrecidos se ajusten a las necesidades percibidas. Por su parte, Sykes (2011) utilizó la metáfora suscitada, explicaciones escritas y entrevistas. El autor concluyó que las metáforas recogidas eran representativas de las creencias implícitas y que el proceso facilitó a los estudiantes una reflexión sobre su papel como aprendientes. Fisher (2013) ofrece un estudio diacrónico en el que recoge lo que

denomina *metáforas imaginativas*. La comparación entre las categorías aporta datos sobre cambio en las creencias.

Todos estos estudios tienen en común la obtención de metáforas a las que se accede mediante la explicitación del dominio meta –según el tema que se investigue– y la obtención del dominio origen.

Siguiendo el modelo tridimensional de Steen (2008), tratamos de acceder a las creencias de los estudiantes mediante metáforas directas y deliberadas. La metáfora deliberada puede ser considerada afín a la metáfora explícita suscitada (Low, 2015) que ha sido el procedimiento de recolección de datos que hemos seguido.

A pesar de que todos los estudios consultados sugieren que es posible acceder a la complejidad de las creencias de los estudiantes a través de la metáfora, se podría cuestionar si la fuente para recopilación de material es la más idónea en nuestro caso específico. Por una parte, se podría pensar que las metáforas que ocurren en producciones espontáneas pueden representar mejor las creencias implícitas. No obstante, existe el riesgo de recopilar material que no se pueda enmarcar como metáfora. Por otra parte, se podría considerar que, de esta manera, el investigador puede estar seguro de recoger metáforas y, por lo tanto, su identificación no sería tan problemática como puede ser en el caso en las producciones espontáneas (Cameron y Low, 1999; Low, 2015).

La mayor parte de las investigaciones consultadas trabajan con formatos del tipo *A es B* o *A es como B* (Low, 2015:17). En el caso del formato *A es como B*, los investigadores siguen el supuesto implícito de Lakoff y Johnson (1980, 2003) de considerar el símil como una metáfora encubierta (Low, 2015:22), lo cual ha vertido críticas de varios investigadores. Siguiendo a Steen (2007), en este trabajo, la metáfora se define en base a mapeos de dominios conceptuales, en los que el dominio meta se entiende mediante el dominio fuente. Según Steen, (2007), la metáfora no tiene por qué tener una forma lingüística concreta. Cualquier otra forma de lenguaje figurativo, como un símil, puede ser tratado como metafórico.

4. METODOLOGÍA

La presente investigación se ha llevado a cabo gracias a la colaboración de un grupo de quince estudiantes del departamento de Español y Estudios Internacionales de la Universidad de Aalborg (Spansk og Internationale Studier) Dinamarca. La recogida de datos se realizó mientras cursaban el quinto semestre de su grado en español. Los participantes –12 mujeres y tres hombres– pertenecen a la misma promoción de estudios y sus edades oscilan entre los 21 y 26 años. Todos los estudiantes tienen danés como lengua materna y dos de ellos son bilingües en farsi y sueco. El requisito de entrada a los estudios exige un nivel A del sistema danés, cuyo equivalente sería un A2 según el marco europeo. En el momento de realizar este trabajo, su nivel de

español era de un B1-B2 según el MCER. Todos los estudiantes habían participado con anterioridad en una reunión semestral –del primer al tercer semestre– con la investigadora. En las reuniones se cubrían asuntos diversos relacionados con el desenvolvimiento académico del estudiante.

Todos los informantes manifestaron por escrito intención expresa de participar en este muestreo durante el quinto semestre. El muestreo incluía dos reuniones presenciales e individuales con la investigadora. En la primera de ellas, se elicitaron los enunciados correspondientes a *aprender* y *saber*. En la segunda reunión, se contempló la metáfora de forma retrospectiva, esto es, la investigadora recordó al estudiante el enunciado explicitado y pidió al estudiante que aportara algunas reflexiones sobre la contribución de la actividad en su desarrollo metacognitivo. Durante las reuniones, la investigadora tomó nota de los enunciados metafóricos y explicaciones posteriores.

Como ya expusimos anteriormente, elegimos el método de procesamiento de la metáfora explícita suscitada. En las tareas facilitadoras que habíamos realizado con anterioridad en las clases, se pudo comprobar la dificultad intrínseca que ofrecía elaborar metáforas en español para algunos de los estudiantes. Por esta razón, se llevaron a cabo actividades previas de trabajo con metáforas en las clases de español oral. En estas unidades lectivas, se indujo a los estudiantes a observar que las metáforas no son solo una construcción meramente estilística o un adorno retórico, sino que son vehículos que estructuran nuestro pensamiento y la percepción del mundo. A su vez, otro punto importante era especificar que no hay metáforas mejores que otras, aunque algunas nos puedan parecer más o menos sorprendentes por inesperadas o insólitas. Algunas de las actividades propuestas, por ejemplo, tenían por objeto observar si los estudiantes eran capaces de distinguir expresiones metafóricas en enunciados diversos; otras actividades facilitaban establecer generalizaciones del tipo *A es B* mediante enunciados que los estudiantes tenían que ordenar de acuerdo a su grado de compatibilidad con sus propias ideas

La explicitación de la metáfora se considera un método de investigación indirecto. Sería, pues, legítimo preguntarse por qué no preguntar directamente a los estudiantes sobre su opinión sobre el aprendizaje de ELE. Según Wan y Low (2015), la recolección de datos directos no suele conducir a respuestas explicativas, explicitación de creencias o preferencias. En este sentido, tampoco se puede exigir que los estudiantes puedan argumentar sobre teorías o métodos. Por otra parte, mediante un método directo, los estudiantes podrían responder con enunciados elegidos solamente para agradar a la investigadora. Como señalamos, los estudiantes han participado en reuniones semestrales con la investigadora en las que se trataban temas recurrentes como, por ejemplo, la mejor manera de aprender, aspectos que inciden en el aprendizaje y actitud proactiva del estudiante fuera del entorno académico. Por ello, aunque el aprendizaje sigue siempre siendo relevante, se decidió usar un acercamiento original que animara a los estudiantes a considerar un nuevo ángulo.

Las reuniones servían un propósito doble: por una parte, desde el punto de vista institucional y didáctico, nos ofrecen la oportunidad de preguntar al estudiante sobre aspectos intrínsecos de su desempeño académico y, por otra parte, se brindaba como una ocasión para recoger las metáforas directas deliberadas. Se incidió en el hecho de que no era necesario realizar una preparación previa para el día de la entrevista y de que podían elegir la lengua vehicular: danés o español. El lugar de la entrevista fue una oficina de la universidad donde la entrevistadora y los participantes pudieron establecer una conversación previa y distendida sobre cada estudiante para, después, suscitar la metáfora. Las traducciones del danés al español de los comentarios se han hecho tratando de respetar en todo momento los enunciados originales. Los estudiantes eligieron español para la elaboración de las expresiones metafóricas, alternando entre las dos lenguas en las explicaciones posteriores.

La tarea de obtención se llevó a cabo mediante una instrucción sintáctica explícita – ‘*Aprender español es como ... porque*’ y ‘*Saber español es como ... porque*’. Esta manera de proceder se justifica como una forma de enfatizar semejanza conceptual entre la fuente o imagen –su respuesta– y el tópico o meta –la instrucción sintáctica (Saban et al. 2007). Las conversaciones posteriores permitían discutir o profundizar la explicación a la que daba pie la conjunción causal *porque* y, de esta manera, asegurar una interpretación adecuada. Siguiendo a Low (2015: 26), en enunciados del tipo *X es como Y* se acepta que el enunciado que se obtenga puede ser sublimado a una metáfora conceptual. De acuerdo con Steen (2003) y Strugielska (2015), tratamos la respuesta obtenida como un dato discursivo y consideramos, a su vez, la argumentación que sucede tras el “*porque*”. La necesidad de manifestar y enunciar de forma explícita el contenido de la metáfora conceptual, tal y como se propone en este trabajo, comporta considerar la forma lingüística –símil– como equivalente a la metáfora, siempre y cuando se especifiquen los elementos semánticos que se proyectan en el mapeo conceptual (Pohlig 2006). Siguiendo esta línea, Cameron y Low (1999) señalan que la metáfora es una construcción cognitiva que forma parte intrínseca de nuestro aparato conceptual. Por lo tanto, bien podría suceder que la expresión lingüística presentara diferentes formas. En lo sucesivo, llamaremos enunciado lingüístico, expresión metafórica o enunciado metafórico a las producciones individuales de los estudiantes y metáforas a la proyección conceptual que representan. La metáfora, pues, invita a establecer similitudes.

Como hemos mencionado, en el encuentro se pidió a los estudiantes que completaran las expresiones ‘*Aprender español es como ... porque*’ y ‘*Saber español es como ... porque*’ y, de esta manera, obtener enunciados a partir de los cuales podríamos acceder a sus creencias en torno al proceso de aprendizaje y su idea de dominio y capacidad objetiva o deseada del uso del español.

El proceso de aprendizaje de una lengua implica la adquisición de conocimientos sobre el medio y código lingüístico, así como los conocimientos necesarios para ligar estos conocimientos a usos lingüísticos y habilidades concretas. En nuestro caso, se

hace hincapié en que el estudiante observe la primera pregunta como una invitación a la creación de un enunciado y a una reflexión en torno al proceso de aprendizaje, así como sobre las actividades y experiencias ligadas al proceso.

En la segunda expresión, '*Saber español es como... porque*', el interés radica en descubrir qué significa para el estudiante ser capaz de usar español, es decir, la capacidad de comportarse de una manera eficaz y adecuada usando español. Por tanto, es necesario que el uso lingüístico se inscriba en una comunidad de habla y que esté referido a unos contenidos relacionados con unas necesidades y situaciones comunicativas concretas. A su vez, la explicación posterior permite clarificar posibles malentendidos en la interpretación y clasificación de los enunciados, así como también facilitar que el entrevistado profundice y explique sus respuestas.

5. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

Posteriormente, se procedió a la clasificación de los enunciados de acuerdo a nuestra propia interpretación basada, principalmente, en el contenido proposicional y en las explicaciones posteriores de los estudiantes. Las explicaciones nos permitieron adentrarnos en las características particulares de cada estudiante, indagar sobre sus estrategias de acción, producción y reflexión lingüística, así como también posibilitar en cierto modo su reflexión y autocrítica ante posibles creencias que pudieran impactar de forma negativa o mediatizaran un desarrollo lingüístico satisfactorio. Se clasificaron en total quince enunciados y se asignó a cada una de ellos las explicaciones correspondientes obtenidas de los informantes, lo cual nos serviría como referencia para la agrupación de los enunciados en temas conceptuales.

Una de las dificultades más evidentes en la clasificación fue el carácter multifuncional de orientación y sistematización de las expresiones metafóricas, dado que algunas de ellas pueden tener cabida en varias categorías simultáneamente. Durante la etapa de agrupación, se localizaron las características o rasgos distintivos que pudieran determinar la categoría conceptual o tema que representan.

El sistema de anotación que usaremos en la exposición de resultados presenta las metáforas conceptuales en versalitas; los enunciados metafóricos producidos por los estudiantes se indican en cursiva y negrita. Por último, las explicaciones facilitadas por los participantes se señalan en cursiva.

5.1. Metáforas conceptuales sobre Aprender español es...

A continuación, presentamos en esta sección los enunciados obtenidos y las metáforas conceptuales correspondientes a la primera pregunta detonante. Las metáforas parecen ser elaboraciones del esquema de imagen recorrido (Johnson 1991), base de metáforas conceptuales como las que a continuación veremos. A su vez, estas metáforas podrían estar englobadas en otra, como, por ejemplo,

ACTIVIDADES CON PROPÓSITO SON VIAJES HACIA UNA META. *Slots* como viajero, trayectoria, origen y meta son espacios de la estructura del esquema de imagen que están presentes. Los desafíos encontrados durante el camino, barreras franqueables y el desplazamiento necesario para llegar al objetivo son características de las metáforas propuestas.

5.1.1. Aprender español es un recorrido: énfasis en desafío

Las expresiones metafóricas (cuatro de un total de quince) englobadas en la categoría conceptual APRENDER ESPAÑOL ES UN RECORRIDO –con énfasis en el desafío– equiparan la experiencia formativa con procesos que subrayan y definen el aprendizaje de español a través de imágenes de tareas físicas extenuantes asociadas con el dolor y que demandan resistencia física (por ejemplo: *un maratón duro y largo, hay que mantener el ritmo y luchar durante el camino; largo maratón en el que todavía estoy; ir arriba y abajo todo el tiempo*) y también fatiga y desaliento (*es necesario seguir estudiando para volver a subir, nunca se llega a la meta, no hay fin*).

Estas expresiones confieren ideas de esfuerzo extraordinario a pesar de la práctica anterior –*nadie corre una maratón sin entrenar previamente*– y del empeño continuo. No obstante, hay una meta incluida, aunque no especificada. En conversaciones posteriores, estos estudiantes manifestaron el abatimiento que, en algunas circunstancias, les produce el aprendizaje, dado que son conscientes de que el proceso nunca va a acabar y saben que no podrán dominar por completo el español. El hecho de que ahora saben más español que cuando comenzaron sus estudios hace dos años, así como el recuerdo de experiencias exitosas de uso del español en sus viajes o estancias en universidades hispanohablantes parece paliar los efectos del desánimo en algunos de los casos.

Extracto 1: APRENDER ESPAÑOL ES UN RECORRIDO –énfasis en desafío.

- 1 **Largo maratón.** *Todavía estoy en la maratón. Nunca se llega a la meta, no hay fin. Y cuando acabe los estudios sé que todavía no sabré español como un nativo. Me falta mucho vocabulario, pero sé más que hace dos años. Es como en el deporte. Es necesario trabajar para llegar a la meta.*
- 2 **Un maratón, duro y muy largo.** *Es un recorrido muy largo y no sé dónde está el fin porque siempre va a haber algo que no sé o no comprendo. Necesito prepararme y mantener el ritmo para poder seguir las clases. A veces es demasiado y no tengo fuerza. Cada vez hay más cosas para aprender y cuando creo que ya sé algo no puedo usarlo correctamente.*
- 3 **Ir arriba y abajo todo el tiempo.** *Parece que sabes una cosa, pero hay más que no sabes. Nunca se acaba. Hay días que entiendo mucho y otros que no*

entiendo nada. Cuando eso pasa es importante recordar que ahora puedo más que antes, pero no suficiente.

- 4 ***Un camino con subidas y bajadas.*** *Cuesta mucho subir, pero no sé si estoy en forma. Es necesario recordar por qué elegí estudiar español y no solo enfocarse en lo complicado.*

En estas cuatro expresiones metafóricas, el camino es presentado como un desafío que se debe a dos factores principales: limitaciones físicas y a las características del medio en que se desarrolla la acción elegida. La dimensión espacial de las expresiones captura de forma singular la somatización de la experiencia de aprendizaje y se presenta también como una manera apropiada de referir a las dificultades léxicas y gramaticales a través de las que el estudiante evoluciona.

5.1.2. Aprender español un recorrido: énfasis en superar obstáculos

El aspecto más destacado de las seis expresiones metafóricas siguientes reúne características comunes de experiencias relativas a los conceptos de ambición, logro y desarrollo personal ante tareas que, por naturaleza, son complejas y demandan dedicación continua. Al igual que en la categoría anterior, la idea de meta subyace en todos los enunciados ya que, al fin y al cabo, es lo que impulsa a la superación de los obstáculos: la motivación se fundamenta en llegar al objetivo. Por muy ardua que sea la tarea de aprendizaje, uno no puede quedarse a medio camino (*una carrera de obstáculos con vallas de diferentes alturas que hay que confrontar y pasar*) y, además, o bien se poseen los instrumentos adecuados que facilitan el logro académico (p.ej., *una montaña muy alta con hielo que hay que subir, y se puede subir porque yo tengo el equipo pero tengo que saber usarlo*), o bien la habilidad intrínseca de sortear y salir de una situación gracias a un esfuerzo (*nadar en aguas profundas y a veces parece que te ahogas, pero nadas y sigues*).

Las ideas de dedicación y perseverancia también van ligadas al planteamiento del proceso de aprendizaje como acción gradual. Verbos de movimiento *-correr, entrar, avanzar, subir, nadar, pasar-* ponen de manifiesto el aspecto procesual de esta conceptualización. La idea de superación durante el proceso se evidencia a través de acciones que ponen en orden, clarifican y dan coherencia a la confusión y el desorden inicial (así, por ejemplo, *entrar a una habitación muy oscura con caos y avanzas y ves luz al final; un caos, poco a poco ves el final*). Hay un énfasis más positivo en estas metáforas si se comparan con las que observamos en la categoría anterior. La actividad de aprendizaje es difícil, exige trabajo y esfuerzo, pero no es imposible. El trabajo realizado reporta beneficios que se traducen en ser capaz de sobreponerse a las dificultades y dar solución a los problemas iniciales. De esta manera, muestran que

se han desarrollado recursos reflexivos y de motivación para superar posibles obstáculos; como señala uno de los estudiantes: (...) *puedes tropezar, pero no caer*.

Extracto 2: APRENDER ESPAÑOL ES UN RECORRIDO –énfasis en superar obstáculos.

- 5 ***Una carrera de obstáculos con vallas*** de diferente altura que hay que saltar. Hay veces que nos va mal, pero es necesario aprender de los errores y seguir. *Puedes tropezar, pero no caer.*
- 6 ***Una montaña muy alta hay que subir y hay hielo***. Se puede subir, porque tengo el equipo necesario y creo que puedo usarlo. *No es fácil, pero sigo.*
- 7 ***Nadar en aguas profundas sin tocar con el pie***. A veces parece que te ahogas con las olas, pero luchas y sigues y al final no te ahogas porque aprendes y no haces tantos errores y vas entendiendo más.
- 8 ***Entrar a una habitación muy oscura, con caos y luz al fondo***. Hay que seguir poco a poco, evitando muebles, es necesario seguir poco a poco hasta encontrar la solución, el hilo conductor y se ve algo nuevo.
- 9 ***Vivir en un cuento de hadas y pasar por la historia del cuento***. A lo largo del cuento hay momentos difíciles que hay que pasar. Al final se soluciona y el protagonista (yo) es feliz. *Por fin he llegado a la meta, pero sé que el proceso va a seguir porque tengo que aprender más vocabulario, recordar estructuras, captar la ironía y el humor y más cosas*
- 10 ***Una relación amorosa***. Lo amas y odias al mismo tiempo. *Es necesario aceptar y pasar el tiempo difícil para llegar a estar mejor.*

Los estudiantes justifican la elección de los enunciados mediante explicaciones que refuerzan la idea de superación -por ejemplo: *es necesario seguir poco a poco hasta encontrar la solución, el hilo conductor y se ve algo nuevo; por fin he llegado a la meta, pero sé que el proceso va a seguir porque tengo que aprender más vocabulario, recordar estructuras, captar la ironía y el humor y más cosas; la situación se soluciona y el protagonista es feliz*. La superación puede realizarse a través de un agente externo en un contexto no basado en una realidad experimentada, aunque sí intuida -*vivir en un cuento de hadas y pasar por la historia del cuento*.

Uno de los puntos más interesantes de esta categoría conceptual recae en el hecho de que la experiencia cognitiva de aprendizaje muestra un anclaje definitivamente

corpóreo, fruto de la experiencia de realidad física que nos rodea. Las actividades cognitivas ligadas al proceso de aprendizaje -por ejemplo: comprender, pensar, procesar, conocer, considerar, analizar, ignorar -se ven ligadas a diferentes formas de propiciar la superación -ver, subir, entrar, correr, evitar, nadar, resolver. Vemos, pues, que una misma conceptualización puede referir a múltiples actividades cognitivas según la percepción particular de cada estudiante.

5.1.3. Aprender español es un recorrido: énfasis en viaje

El siguiente grupo recoge cinco enunciados metafóricos que subrayan la idea de movimiento y desplazamiento físico. Las acciones presentadas -por ejemplo: viajar, caminar, descubrir, explorar, buscar, entrar- conceptualizan eventos de movimiento y acción, subrayando el carácter dinámico del aprendizaje. Asimismo, el esquema de *recorrido* es lo suficientemente flexible como para permitir la existencia de diferentes tipos de viaje. De forma paralela, es destacable también la implicación personal del estudiante en las actividades señaladas y las experiencias específicas a ellas adscritas. La idea de desplazamiento y trayectoria -bien física o a través de un medio externo- representa una realidad compartida, auténtica y experimentable que está anclada y es determinada contextualmente.

A través de *viaje* como conceptualización, podemos inferir una serie de conceptos relacionados con *recorrido* y, a su vez, la necesidad de medios de transporte, la idea de un proceso a través de un *continuum*, así como la existencia de un contexto común en el cual la idea de viaje se relaciona con procesos y actividades en su mayor parte positivos. El viaje nos desvela fascinación por lo nuevo (por ejemplo: *es como un viaje, un proceso de descubrir, explorar y fascinarse*), representa inicio a nuevas formas de experimentar el mundo (*explorar un mundo nuevo y probar cosas nuevas; entrar a otra forma de sentir el mundo*), siendo conscientes de que este tránsito presenta dificultades e inconvenientes (por ejemplo: *conducir por una carretera en obras; un viaje a través de un camino con subidas y bajadas*) e incluso sentimientos contradictorios (*explorar un mundo nuevo fascinante pero que también da miedo*).

La idea de viaje con meta prevista parece concordar bien con la percepción y conceptualización del aprendizaje como evolución o como una actividad de larga duración, sujeta a numerosas variables contingentes -obstáculos, encrucijadas, dilemas, subidas y bajadas.

Extracto 3: APRENDER ESPAÑOL ES UN RECORRIDO –énfasis en viaje

- 11 ***Conducir un coche por una carretera en obras.*** *Voy a tener que conducir con cuidado para pasar no romper el coche.*
- 12 ***Es como viajar.*** *Un proceso de descubrir, explorar, fascinarse y buscar nuevos destinos. Es explorar un mundo nuevo y probar cosas nuevas.*

- 13 ***Es como viajar y explorar un nuevo sitio.*** *Es fascinante pero también da miedo. Es entrar a otra forma de sentir el mundo*
- 14 ***Explorar un mundo nuevo.*** *Poder conocer nueva comida, naturaleza, lengua, costumbres, palabras nuevas.*
- 15 ***Es como un viaje a través de un camino con subidas y bajadas.*** *Cuesta, pero se puede avanzar y se ve muy bien cuando miras atrás y ves lo que has andado, pero queda mucho.*

5.2. Categorías conceptuales sobre Saber español es ...

La mayor parte de los estudios consultados se centran particularmente en metáforas obtenidas sobre el aprendizaje de una LE. En nuestro caso, reviste una importancia particular indagar las creencias de los estudiantes sobre lo que ellos consideran qué es *saber español*. En el momento de las entrevistas, los alumnos se encontraban en el quinto semestre de sus estudios en el Departamento de Lenguas y Estudios Internacionales y debían decidir su futura especialización. A lo largo de cinco semestres, los estudiantes han adquirido una capacidad lingüística mayormente anclada en un marco institucional. Era de esperar que, una vez llegados a esta fase, los estudiantes supieran qué tipo de competencias vincularían con *saber español*, y que fueran capaces de evaluar sus propias competencias en relación con el objetivo con el que comenzaron los estudios. También sería interesante observar si, de alguna manera, se sentían próximos a esa meta.

Las categorías que a continuación proponemos parecen ajustarse también al esquema de imagen recorrido al cual nos referimos anteriormente. Las ideas de logro, consecución y deleite, que veremos a continuación, refieren a un tipo de actividades previas con un propósito inherente que posibilitan un fin o una meta posterior.

5.2.1. Saber español es recorrido: enfoque en capacitación

La primera metáfora agrupa seis expresiones metafóricas que señalan el carácter facilitador e instrumental asociado al concepto *saber*. Este hecho conlleva que el estudiante se ve capaz de realizar un tipo de actividades que se asocia con saber español. Las expresiones subrayan la utilidad del conocimiento adquirido (por ejemplo: *tener una caja de herramientas para aprender y comprender culturas desconocidas; tener acceso con la lengua a culturas y maneras diferentes de hacer cosas; abrir la puerta con la lengua*) y su condición posibilitadora de actividades (por ejemplo: *vivir nuevas aventuras y conocer a gente; conocer un mundo nuevo; una*

puerta que se abre a un mundo nuevo). Los enunciados presentan una visión positiva y prometedora del estudiante como actor inmerso tanto en la experiencia como en la proyección personal, y especialmente social, que implica el saber español. Los estudiantes se autoperceben como dueños de un conocimiento *-caja de herramientas, lengua-* que les va a propiciar nuevos planteamientos y proyecciones *-por ejemplo: ver un mundo nuevo, culturas y formas diferentes de hacer las cosas, aprender y comprender culturas desconocidas-* en el futuro. Puede ser el inicio a un nuevo camino, un cambio de rutina *-ya no tienes que seguir estudiando-* o la transición de lengua como estudio de carácter individual, privado y académico a lengua como la puesta en escena del conocimiento del sujeto en un contexto exterior, social, creativo y performativo *-tener acceso a culturas, vivir nuevas aventuras, conocer a gente*. La figura de la puerta, presente en tres de las expresiones, señala e insiste en la idea de frontera espacial y de paso, así como tránsito o traslado a través de un umbral. Este paso se ve posibilitado por competencias generales y destrezas prácticas que permiten al estudiante participar en nuevas experiencias y en nuevos marcos de interpretación en los que puede incorporar nuevos conocimientos.

Extracto 4

SABER ESPAÑOL ES UN RECORRIDO

1 ***Vivir nuevas aventuras y conocer a gente.*** *Porque ya no tienes que seguir estudiando, es suficiente lo que sabes y puedes vivir y abrirte a un mundo diferente.*

2 ***Tener una caja de herramientas para aprender y comprender culturas desconocidas.*** *Cuando yo sepa español bien tendré en mis manos todo lo que necesito y podré comprender y aprender culturas desconocidas.*

3 ***Conocer un mundo nuevo.*** *Ya puedo ver que ese mundo nuevo se está abriendo. Puedo hacer más cosas, comprender.*

4 ***Tener acceso con la lengua a culturas, maneras diferentes de hacer cosas.*** *Si no sé la lengua no puedo captar los matices y me pierdo cosas.*

5 ***Una puerta que se abre a un mundo nuevo.*** *Muchas posibilidades y diferentes perspectivas que están delante de mí para trabajar, disfrutar, comprender.*

6 ***Una puerta al mundo, abrir la puerta con la lengua.*** *Gracias a la lengua puedo, comprender contextos y puedo ser parte de ese mundo*

5.2.2. Saber español es recorrido: enfoque en la meta

Los enunciados correspondientes a esta conceptualización (siete sobre un total de quince) coinciden en señalar que *saber* está ligado a las propiedades distintivas y objetivos asociados con el concepto *meta*. Según las expresiones recogidas, podemos presuponer que, tras esta *meta*, se ha de recrear que *saber* es el resultado de una serie de pequeñas victorias anteriores, enfatizando que la organización del aprendizaje está compuesta de una serie de dificultades que se deben confrontar. El objetivo último del aprendiente es la sobrepasar los problemas y finalizar (por ejemplo: *llegar a la cima de la montaña y tener una buena vista; acabar el maratón; salir victorioso del primer round en boxeo*). Asimismo, entender la metáfora conceptual requiere contemplar el concepto *meta* como resultado de un logro permanente y absoluto (*nadar en una piscina olímpica, por fin no necesito parar; tener finalmente un Ferrari; vivir la aventura del cuento de hadas*) o un logro temporal (por ejemplo: *salir victorioso del primer round de boxeo, estar en el último piso de un edificio y ver apartamentos que necesitan decoración*). Los estudiantes necesitan esforzarse y enfrentarse a las dificultades que presenta el aprendizaje para poder, en el futuro, elaborar producciones en la lengua meta sin necesidad de pausas o errores (como, por ejemplo: *tengo un buen fondo y puedo hacer un largo de un tirón*). Según se recoge en las explicaciones posteriores de los estudiantes, estas dificultades se centran sobre todo en la competencia lingüística (es decir, problemas de expresión oral, falta de vocabulario, dificultad en algunas estructuras). Hay un estudiante que explica *saber* en términos de uso de la habilidad lingüística conforme a las reglas pragmáticas compartidas por miembros de la comunidad de lengua meta (por ejemplo: *puedo hablar español sin pararme a pensar, con mucha fluidez, en muchos contextos*). La expresión lingüística no está necesariamente vinculada a la intención del hablante. Esta característica señala el aspecto complejo, situacional, multidimensional e interactivo inherente a la lengua que parece subyacer en parte de los comentarios.

Algunas estudiantes consideran *saber* como un producto inalterable e inmutable y parecen señalar que este es el estándar mediante el que tanto proceso como objetivo pudieran estar evaluados (por ejemplo: *nadar en una piscina olímpica; llegar a la cima de la montaña; acabar la maratón; es como finalmente tener un Ferrari; vivir la aventura del cuento de hadas, la protagonista ya es feliz*).

En sus explicaciones, podemos observar el carácter estático e inalterable de *saber*. Los estudiantes se posicionan en un sistema cerrado, en un punto en el tiempo y en el espacio. A partir de este punto, no hay proceso evolutivo ni involutivo. La conservación del *momentum* generado por el aprendizaje ha posibilitado llegar a una meta en la que se permanecerá y que hará posible que el estudiante conserve las destrezas adquiridas, la fluidez alcanzada en un punto e incluso el nivel de comprensión y producción lingüística -como, por ejemplo: *puedo hablar español sin pararme a pensar, con mucha fluidez, en muchos contextos; después de mucho esfuerzo y problemas comprendo y puedo hablar; no me faltan las palabras; ya no*

necesito seguir esforzándome al ritmo de los demás; tengo algo que puedo usar y sé que puedo hacer lo que quiera porque no voy a tener problemas para usarlo-señalando, de este modo, un mapeo que se ajusta a ambos dominios.

Cabe mencionar que dos de los estudiantes aportan en sus explicaciones causas y factores intrínsecamente relacionados con el contexto de aprendizaje reglado. Estos informantes comentan el alivio que supone no tener que hacer más exámenes y no verse obligados a estar en un contexto donde pueden apreciar desajustes entre su nivel y el resto del grupo. Estas explicaciones nos llevan a pensar que puede existir un desfase entre su comprensión del concepto de aprendizaje, la evaluación del mismo y su experiencia en un contexto académico concreto. Para estos dos estudiantes la meta es la salida del contexto académico y no el *saber español* en sí.

La metáfora conceptual *saber español* es recorrido se representa a través de una realidad que se vincula de forma directa y concreta con experiencias vividas y articuladas por parte de los estudiantes. Son conscientes de que *saber español* es el resultado de un proceso de aprendizaje acumulativo y continuo *-aunque hay más rounds, pero en el primero hay una victoria; por fin he llegado a la meta, pero sé que el proceso va a seguir porque tengo que aprender más vocabulario, recordar otras estructuras y captar la ironía y el humor y más cosas.*

Asimismo, estos estudiantes demuestran también una actitud bastante autónoma, reflexiva y planificadora, tanto del propósito como del proceso de aprendizaje y toman la iniciativa para crear, planear y gestionar oportunidades para aprender –como, por ejemplo: *aprendo palabras todos los días y escucho por lo menos 30 minutos de noticias por internet al día; practico con mi ‘buddy’ casi todas las semanas.*

Extracto 5: SABER ESPAÑOL ES UN RECORRIDO

- 7 ***Nadar en una piscina olímpica finalmente.** Por fin no necesito parar porque tengo buen fondo, puedo hacer un largo de un tirón. Puedo hablar español sin pararme a pensar, con mucha fluidez, en muchos contextos.*
- 8 ***Llegar a la cima de la montaña y tener una buena vista.** Después de mucho esfuerzo y problemas comprendo y puedo hablar. No me faltan las palabras.*
- 9 ***Acabar la maratón.** Ya no necesito seguir esforzándome al ritmo de los demás.*
- 10 ***Es como finalmente tener un Ferrari.** Algo que funciona sin problema y que nada puede pararlo. Tengo algo que puedo usar y sé que puedo hacer lo que quiera porque no voy a tener problemas para usarlo.*

- 11 ***Vivir la historia del cuento de hadas.*** Al final del cuento, después de los problemas, se vive la aventura. La protagonista ya es feliz. Es cuando la aventura de verdad comienza. No necesito hacer más exámenes.
- 12 ***Salir victorioso del primer round en boxeo.*** Aunque haya más rounds, pero al menos en el primero hay una victoria. Nunca voy a saber español totalmente, pero hay pequeñas victorias en el camino, por ejemplo, aprendo palabras todos los días y escucho por lo menos 30 minutos de noticias por internet al día.
- 13 ***Estar ya en el último piso del edificio.*** Veo que hay apartamentos que necesitan decoración. Por fin he llegado a la meta, pero sé que el proceso va a seguir porque tengo que aprender más vocabulario, recordar otras estructuras y captar la ironía y el humor y más cosas y por eso practico con mi “buddy” casi todas las semanas

5.2.3. Saber español es deleite

Dos expresiones metafóricas de las quince recogidas se agrupan en esta metáfora conceptual: saber español es deleite. El común denominador que vincula estas expresiones metafóricas es que muestran actividades de percepción sensorial agrupadas en torno al sentido del gusto (por ejemplo: *comer de un bocado un flan suave; poder comer las fresas de la tarta de fresa; acceder y saborear la sustancia oculta*). Este tipo de expresiones asocian de manera directa la experiencia de *saber* con comer o saborear alimentos concretos (fresas y flan) o genéricos (sustancia). Lo saboreado se caracteriza por tener un conjunto específico y estable de propiedades que les hacen singulares por su sabor, textura o rareza. Saber español se correspondería, pues, con paladear con deleite alimentos agradables –postres dos de ellos– que nos predisponen a pensar en situaciones de disfrute y recompensa personal posibilitadas gracias a una buena elección previa. Según la apreciación de los estudiantes, la ausencia de obstáculos (*ingerir un flan suave; acceder a la sustancia oculta*) y la recompensa –meta– tras un duro trabajo (*comer las fresas del pastel que todo el mundo quiere; saborear la sustancia que antes era oculta y ahora no*) son percepciones asociadas y en consonancia con lo que para ellos significa saber español. Saber es, en definitiva, un premio que se disfruta con placer y agrado después de una trayectoria posibilitadora.

Extracto 6

SABER ESPAÑOL ES DELEITE

- 14 ***Comer de un bocado un flan suave o poder comer las fresas de la tarta de fresa.*** Puedes comerlo entero. No hace daño y es dulce. Me imagino que es así poder

hablar español un día. Es lo mejor, todo el mundo lo quiere, pero hay que esforzarse para conseguirlo.

15 *Acceder a saborear la sustancia oculta, entrar a todas las formas culturales. No tengo obstáculos para entender y puedo tener acceso a lo más profundo y satisfactorio. Eso ahora no es posible todavía.*

La reunión de carácter retrospectivo a la elicitación facilitó el acceso a las reflexiones de los informantes. La mayor parte de ellos afirmó que usar las metáforas para objetivizar su aprendizaje y dominio les había parecido interesante ya que nunca se habían parado a pensar en la metáfora como un fenómeno omnipresente. Otros estudiantes señalaron su intención de integrar este conocimiento en tareas de expresión escrita de carácter creativo porque *se dice lo mismo, pero con más palabras*. Como habíamos anticipado en la sección de metodología, la propuesta de usar un acercamiento original para indagar sobre el aprendizaje animó algunos estudiantes a considerar nuevas propuestas expresivas y a observar la legitimidad de poder expresarse mediante este tipo de recursos; como señala un estudiante: *ahora, si no se algo, quizás puedo tratar de explicarlo a mi manera con metáfora*. En el aspecto relativo a las creencias, algunos de ellos manifestaron que verbalizar su experiencia les permitió relacionar estas con actividades concretas a las que les remontaban las expresiones metafóricas obtenidas. Es interesante observar que todos manifestaron que tanto las actividades facilitadoras como las reuniones habían sido una buena oportunidad para aprender y reflexionar sobre procesos de pensamiento.

Tratar de comprender el andamiaje y procesos que estructuran y dan lugar a las creencias es importante no solo en la formación profesional y prácticas pedagógicas (Alarcón et al. 2018), sino también en la formación del estudiante de LE. Las creencias facilitan a profesores y aprendientes cierta comprensión sobre conceptos que no suelen ser detallados dentro del aula. Mediante el tratamiento de las creencias, se puede comprender cómo piensan los alumnos, cómo se perciben las situaciones de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, cómo se reacciona ante ellas, qué estrategias de aprendizaje se aplican y cómo se gestiona el proceso de aprendizaje (Ramos 2010).

6. CONCLUSIÓN

Podemos observar que nuestros resultados presentan similitudes respecto a algunos de los estudios consultados. Nuestro estudio coincide señalar que la metáfora nos facilita la conexión verbalizada entre un contexto vivencial y otro subjetivo. Además, los resultados obtenidos corroboran y coinciden con otras investigaciones en señalar el papel que juega la experiencia corpórea en la configuración mental de la experiencia. La somatización de la experiencia contribuye a formar imágenes y verbalizar explicaciones más accesibles, complejas y completas.

Las creencias, vistas como espacios mentales explicitados a través de las metáforas, nos alejan de la metodología tradicional normativa. A través del enfoque elegido, hemos podido captar cómo los estudiantes construyen espacios de creencias subjetivos y funcionales.

A lo largo de este trabajo exploratorio, hemos partido del supuesto de que las metáforas son un instrumento útil y apropiado para investigar las creencias sobre el proceso de aprendizaje y la noción personal de logro o dominio lingüístico. Las metáforas se nos presentan como una herramienta cognitiva importante que nos posibilita observar los mecanismos del pensamiento y su sistematicidad.

Sin embargo, también es cierto que las metáforas halladas indican únicamente el estado de consciencia particular de individuos concretos sobre su sistema implícito de creencias en un entorno institucional, social y temporal determinado. En principio, este planteamiento no debería ser un obstáculo. Toda experiencia de aprendizaje, así como sus resultados, se encuentran anclados en la contingencia de una serie de elementos que forman parte de cada situación concreta y de un sistema dinámico de pensamiento. Sería, pues, interesante observar las creencias desde un punto de vista dinámico y diacrónico para considerar su evolución.

Somos conscientes de que no se pueden generalizar los resultados obtenidos. Este hecho nos anima a pensar que llevar a cabo este tipo de investigaciones es aún más importante y necesario si, como profesionales en la enseñanza, queremos facilitar posibilidades de acción futuras que integren a los actores incluidos en el proceso de aprendizaje.

Como señala Kramsh (2003), lo interesante en el estudio de las creencias no son las creencias en sí, sino los emisores de las creencias y las bases de práctica a través de las cuales crean espacios de creencia. Estos espacios representan la construcción particular de cómo cada individuo articula y da coherencia a la experiencia concreta de aprendizaje y capacidad deseada del uso del español.

El carácter eminentemente cualitativo de este estudio parte esencialmente de la premisa constructivista de que el conocimiento es el resultado de un proceso dinámico e interactivo de interpretación y reinterpretación de la realidad existente. Los facilitadores también desempeñan un papel en la construcción de los espacios de creencia mediante prácticas que son, en parte, fruto en de su sistema personal de creencias.

En nuestro caso, los datos obtenidos pueden considerarse desde la perspectiva de enseñanza y aprendizaje de ELE dado que nos permiten evidenciar cómo los estudiantes, de forma propia, construyen y objetivizan espacios de creencias. Tal y como hemos podido observar a través de las explicaciones de los estudiantes, la atribución de la creencia no es arbitraria, está justificada y motivada por las

experiencias de los informantes. Siguiendo en esta línea, la metáfora se nos ha brindado como una herramienta valiosa para examinar no solo la experiencia subjetiva, sino también la representación de la experiencia.

Uno de los focos principales de este estudio ha sido escuchar las voces de los estudiantes para comprender, desde su propia perspectiva, sus experiencias y expectativas y, de alguna manera, facilitar y fortalecer una reflexión sobre gestión de aprendizaje y crítica autónomas, aunque sin pretender ningún tipo de intervención. Durante el proceso, los estudiantes han llevado a cabo actividades cognitivas de reflexión, organización y crítica que les han dado oportunidad de llegar a un conocimiento más detallado sobre su *yo* como aprendiente. También han podido considerar áreas de conocimiento lingüístico y de anclaje de este conocimiento dentro de una realidad bastante más compleja, contingente, integradora y completa, más cercana a la realidad.

Un mismo concepto puede estructurarse con distintas metáforas que destacan aspectos diferentes del concepto. La verbalización de las creencias ha hecho posible que los estudiantes reflexionen, analicen y razonen sus respuestas, propiciando una discusión sobre proceso y objetivos de aprendizaje. En caso de intervención, las respuestas de los estudiantes podrían ser el punto de partida que nos permitiera formular propuestas didácticas teniendo en cuenta las circunstancias y agentes integrantes específicos.

Con este estudio esperamos haber contribuido a ayudar a los estudiantes a posicionarse ante su propia realidad para conferirle sentido. Esperamos también haber despertado su curiosidad y haber mostrado la importancia que su forma de entender y experimentar el mundo confiere a su experiencia cognitiva y académica.

Algunas posibles líneas de investigación y acción futuras podrían vincular tanto la experiencia subjetiva como la representación en acciones y comportamientos fuera del aula. La creación de espacios de posible acción y discusión entre profesores y aprendientes podría facilitar y fomentar prácticas de aprendizaje diferenciadas y apropiadas que promuevan el desarrollo lingüístico y cognitivo de cada estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alanen, R. (2003). A sociocultural approach to young language learner's beliefs about language learning. En Kalaja, P., y Ferreira Barcelos, A.M. F. (eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrech: Kluwer Academic Publishers, 2003: 55-85.

Alarcón, P., Díaz C., Tagle, T., Ramos, L. y Quintana, M. (2014). Conceptualizaciones metafóricas sobre el rol del profesor en estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos XL*, N° 2: 27-44.

Alarcón, P., Vergara, J., Díaz, C. y Poveda, D. (2015). Análisis de creencias sobre el rol docente en estudiantes chilenos de pedagogía en inglés a través de la metáfora conceptual. *FOLIOS*. Segunda época. n. 42, segundo semestre de 2015:161-177.

Baş, M. y Gezeğin, B.B. (2015) Language learning as losing weight: Analysing students' metaphorical perceptions of English learning process. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 199, 2015: 317-324.

Bernat, E., Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications and New Research Directions *TESL-EJ* 9, 1: 1-21. www.tesl-ej.org/ej33/a1.html

Cameron, L. (1999). Operationalising 'metaphor' for applied linguistic research. En L. Cameron y G. Low (eds). *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999: 3-28.

Cameron, L. y Low, G. (1999). *Researching and applying metaphor*. Oxford: Oxford University Press.

Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum.

Cameron, L. y Deignan, A. (2006). The Emergence of Metaphor in Discourse. *Applied Linguistics*, 27(4): 671-90.

De Guerrero, M.C.M. y Villamil, O. (2000). Exploring ESL teacher's roles through metaphor analysis. *TESOL Quarterly*, 34(2): 341-351.

De Guerrero, M.C.M. y Villamil, O. (2002) Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language teaching research*, 6(2):95-120.

Dörnyei, Z y Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning en C. J. Doughty y M. H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford, Blackwell, 2003: 589-630.

Erhman, M., Leaver, B. y Oxford, R. (2003). *A brief view of individual differences in second language learning*. Elsevier Ltd.
www2.hlss.mmu.ac.uk/wp-content/uploads/2010/08/MATEFLPreProgrammeTaskAppendix1.pdf

Ellis, R. (2001). The metaphorical constructions of second language learners. En Michael Breen (ed.) *Learner's contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Pearson, 2001: 65-85.

Ferreira Barcelos, A.M. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review, en P. Kalaja y A.M. Ferreira Barcelos, *Beliefs about SLA: New Research and Approaches*, Springer Science+Business Media, LLC, 2003: 7-33.

Ferreira Barcelos, A.M. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Department of English Studies, Faculty of pedagogy and Fine Arts, AdM Mickiewicz University, Kalisz. *SLLT* 5 (2), 2015: 301-325.

Fisher, L. (2013). Discerning change in young students' beliefs about their language learning through the use of metaphor elicitation in the classroom. *Research Papers in Education*, 28, 3: 373-392. <https://dx.doi.org/10.1080/02671522.2011.648654>

Horwitz, E. K. (1985). Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4): 333-340.

Horwitz, E. K. (1987). Surveying students' beliefs about language learning. En A.L. Wenden y J. Robin (eds.). *Learner strategies in language learning*. London Prentice Hall, 1987: 119-132.

Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012). La lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (coords.) *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 2012: 13-38.

Johnson, M. (1991). *La mente en el cuerpo*. Madrid. Debate.

Kalaja, P. (1995). Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 5, Iss. 2, 1995-12:191-204.

<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1995.tb00080.x>

Kalaja, P. y Ferreira Barcelos, A.M.F. (2003). *Beliefs about SLA: New Research and Approaches*, Springer Science+Business Media, LLC.

Kalaja, P., Alanen R., Dufva, H., (2008). Self-portraits of EFL learners: Finish students draw and tell. En P. Kalaja, V. Menees y A.M. Ferreira Barcelos, (eds.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008: 186-198.

Kramsch, C. (2003). A sociocultural approach to young language learner's beliefs about language learning. En P. Kalaja, y A.M.F. Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrech: Kluwer Academic Publishers, 2003: 109-128.

Leavy, A.M., Mc.Sorley, F.A., Boté, L.A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservices teacher's beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 23 (2007): 1217-1233.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide To Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1992). *Contemporary Theories of Metaphor*. En A. Ortony (ed.) *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press. <http://comphacker.org/comp/engl338/files/2014/02/A9R913D.pdf>

Larsen Freeman, D. (2001). Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. En Michael Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Routledge, 2014: 12-25.

Larsen-Freeman, D. (2009). Adjusting Expectations: The Study of Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Acquisition. *Oxford Journals of Applied Linguistics*. Volume 30, Issue 4: 579-589. <http://applij.oxfordjournals.org/content/30/4/579.short>

Low, G. (2015). A practical validation model for researching elicited metaphor. En W. Wan y L. Graham (eds.), *Elicited metaphor analysis in educational discourse*. John Benjamins Publishing Company, (2015):15-37.

Martínez, M., Sauleda, N. y Huber, G. (2000). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher education* 17, 2001: 965-977.

Morales Vallejo, P. (2005). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. Universidad Pontificia Comillas. www.upcomillas.es/eees/Documentos/ense%C3%B1anza_centrada_%20aprendizaje.pdf

Naiman, N., Frochlich, M., Stern, H., Todesco, A. (1978). *The good Language learner*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in education. Reimpresión en 1996 en Clevendon: Multilingual Matters.

- Ormeño, V. y Rosas, M. (2015). Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 17(2): 207-228.
<http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v17n2/v17n2a04.pdf>
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M.J. (2009). *Espacio Europeo de Educación Superior. Aprender en la Universidad: El sentido del cambio en el EEES*. Madrid: Ediciones Akal.
- Pohlig, J.N. (2006). *A cognitive analysis of similes in the Book of Hosea*. Ph.d. dissertation.
- Preston, D. (1991). Language teaching and learning: Folk linguistic perspectives. En J.E. Alatis (ed.) *Georgetown University round table on languages and linguistics*. Georgetown University Press, 1991: 583-603.
- Ramos Mendez, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Madrid: ASELE-CIDE, ASELE Colección monografías, 10.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach en Sikula, J, Buttery, T.J. y Guyton, E. (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, 2.ed.: 102-119.
- Riley, P. (1989). *Learner's representations of language learning*. *Melanges Pedagogiques*, 1989. <http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6riley-4.pdf>
- Riley, P. (1997). The guru and the conjurer: aspects of counselling for self acces. En Benson, P. y Voller, P. (eds.). *Autonomy and independence in language learning*. New York. Longman: 114-131.
- Saban, A., Kocbecker, B. y Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruccion* 17: 123-139.
- Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (coords.) *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos: 97-121.
- Steen, G. (2008). The paradox of metaphor: Why we need a three-dimensional model of metaphor. *Metaphor and symbol*, 23, 4: 213-241.
- Strugielska, A. (2015). A hybrid methodology of linguistic metaphor identification in elicited data and its conceptual implications. En Wan, W. y Low, G. (eds.) *Elicited metaphor analysis in educational discourse*. Amsterdam: John Benjamins: 65-92.

- Sykes, J. (2011). Facilitating Reflection on Implicit Learner Beliefs through Metaphor Elicitation. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15, 1: 91-113.
- Victory, M. y Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23(2): 223-234.
- Wan, W. y Low, G. (2015). Elicited metaphor analysis in educational discourse. John Benjamins Publishing Company.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied linguistics*, 19 (4): 515-537.
- Wenden, A. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics (Special Issue). *System*, 27: 435-441.
- Wenden, A. (2001). Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable. En M. Breen (Ed.), *Learner contribution to language learning: New directions in research*. Singapore: Pearson: pp.44-64.
- Woods, D. (2003). The social construction of beliefs in the language classroom. En P. Kalaja y A.M. Ferreira Barcelos, *Beliefs about SLA: New Research and Approaches*, Springer Science+Business Media, LLC., 2003: 201-229.
- Zapata, G.C. y Lacorte, M. (2007). Preservice and inservice instructors' metaphorical constructions of second language teachers. *Foreign Language Annals*, 40(3): 521-534.

CAPÍTULO 6

AUTOORGANIZACIÓN Y ADAPTACIÓN DE LAS CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE ELE: UN ENFOQUE ECOLÓGICO

BELIEFS SELF-ORGANIZING AND ADAPTING CHARACTERISTICS IN THE CONTEXT OF SPANISH AS FOREIGN LANGUAGE: AN ECOLOGICAL EXPLORATION

Macías, A.M. (2017). Autoorganización y adaptación de las creencias sobre el aprendizaje de ELE: un enfoque ecológico. MarcoELE Revista de didáctica, 25. https://marcoele.com/descargas/25/macias-creencias_sistemas_complejos.pdf

RESUMEN

El dinamismo de las creencias que se trasladan, producen y actúan en el contexto de aprendizaje de lengua extranjera puede ser examinado desde la perspectiva de las relaciones entre sus componentes. Estas relaciones se manifiestan a través de la adaptación y reorganización de tanto recursos internos como externos al estudiante, los cuales posibilitan un cambio y una respuesta puntuales que se ajustan a las características concretas del sistema en un momento específico. Este artículo presenta un estudio longitudinal de nueve meses durante los cuales se realizó el seguimiento de cuatro estudiantes con el objetivo de alcanzar una comprensión más profunda sobre la naturaleza compleja y dinámica de las creencias sobre el aprendizaje de español como lengua extranjera. Mediante la obtención de metáforas conceptuales relativas al proceso de aprendizaje y de entrevistas con un grupo de estudiantes universitarios daneses, hemos podido acceder a resultados que nos permiten concebir las creencias como un entramado de representaciones coadaptables, situacionales, autoorganizadas por naturaleza, ancladas y articuladas en un contexto particular.

BELIEFS SELF-ORGANIZING AND ADAPTING CHARACTERISTICS IN THE CONTEXT OF SPANISH AS FOREIGN LANGUAGE: AN ECOLOGICAL EXPLORATION

The dynamism of the beliefs that are produced and found in the context of foreign language learning can be examined from the perspective of the relationships between its components. These relationships manifest through the adaptation and reorganization of both internal and external resources to the student, which allow for a specific change and response that fit the particular characteristics of the system at a specific time. This paper describes a nine-month longitudinal study in which four university students were monitored aiming to gain a deeper understanding of the complex and dynamic nature of beliefs about learning Spanish as a foreign language.

By eliciting conceptual metaphors regarding the learning process as well as interviews with a group of Danish university students, we have been able to access results that allow us to conceive of beliefs as a network of co-adaptable, situational and self-organized representations, which are anchored and articulated in a particular context.

1. Introducción

En las últimas dos décadas, el campo de la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera ha experimentado variaciones considerables, motivadas en parte por un cambio de paradigma que propone al estudiante como agente social, figura central y actor dinámico en el aprendizaje. Los docentes han cedido parte de su papel directivo al alumnado y es ahora el estudiante el que tiene posibilidad de codirigir su propio aprendizaje. El estudiante tiene también la oportunidad de actuar en contextos de interacción diversos, siendo precisamente la contextualización la pieza central que determina que los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje se articulen en torno a su capacidad de adaptación.

Los sistemas de creencias de los estudiantes pueden ser, en nuestra opinión, considerados como sistemas complejos y dinámicos que muestran y subrayan algunos de sus principales fundamentos: su capacidad de adaptación y autoorganización para crear una estabilidad dinámica estacionaria en un momento preciso.

En este trabajo recogemos, categorizamos y analizamos las metáforas conceptuales que hemos obtenido sobre el aprendizaje de español como lengua extranjera, intentando de esta manera posibilitar un proceso reflexivo tanto para el estudiante como para la investigadora. Mediante la articulación de las metáforas conceptuales buscamos, por una parte, dar al estudiante la posibilidad de atribuir sentido a sus experiencias particulares sobre el aprendizaje como fenómeno abstracto y, paralelamente, pretendemos observar la ductilidad de las creencias a lo largo del periodo estudiado y examinar cómo estas están insertas en un entramado que se expresa mediante una negociación contextualizada, continua y emergente entre el sujeto y su contexto. Esta negociación implica la creación y desarrollo de nuevas estructuras dinámicas que intentan dar sentido a las experiencias vinculadas a los estudiantes en un entorno personal y social concreto en marco común de estudios reglado. Tomando en consideración los resultados obtenidos, este trabajo presenta una nueva definición del concepto creencia vista desde la perspectiva de los sistemas complejos y dinámicos.

2. Creencias sobre el aprendizaje de lengua extranjera: tres aproximaciones

Los estudios e investigaciones sobre el papel que las percepciones y creencias ejercen en el aprendizaje han abierto, según Thomas y Harri-Augstein, (1983: 338) una nueva y compleja dimensión en la que mitos, creencias y supersticiones son revelados mediante los pensamientos y sentimientos de los mismos sujetos que experimentan el proceso de aprendizaje, abriendo en palabras de los autores una nueva *cueva de*

Aladino, llena de interesantes y valiosos elementos. Las aportaciones de estudios sobre el tema subrayan que las creencias sobre la capacidad y proceso de aprendizaje son centrales a la hora de comprender el desempeño del aprendizaje individual y además contribuyen a explicar la naturaleza de las diferencias individuales mejor que medidas psicométricas de inteligencia o aptitud. Por otra parte, las creencias se nos presentan como un interesantísimo material que nos da acceso a un marco de conocimiento acerca de cómo los aprendientes se autoconceptualizan como tales (Bernat, 2008: 8).

Las creencias llevan siendo foco de atención dentro del campo de la lingüística aplicada desde la década de los años setenta. En el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, el interés se centró en encontrar las causas que conducen a que algunos aprendientes tengan más éxito en el aprendizaje de lengua que otros (Kalaja et al., 2015: 9). Algunos autores sugieren, por ejemplo, que las creencias juegan un papel decididamente importante en la experiencia del aprendizaje de lenguas e incluso pueden tener un papel directivo que influye en los resultados del aprendizaje (Ehrman et al., 2003). Bernat (2008: 9) señala a su vez que los estudiantes exitosos de lengua extranjera muestran y desarrollan un conocimiento evidente acerca de sus creencias, su capacidad de aprendizaje y el uso de acciones específicas, comportamientos y técnicas de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula.

Intentar dar una definición unívoca del concepto presenta dificultades, pero independientemente de la complejidad que entraña el término, lo interesante es constatar el reconocimiento del fenómeno en sí. La diversidad de definiciones subraya su naturaleza compleja, polifacética (Bernat, 2008: 9, Peng, 2011: 315) y no organizada (Pajares, 1992: 307) y nos remonta a las diferentes perspectivas teóricas desde las cuales se ofrecen definiciones sobre el concepto.

En los años ochenta, vieron luz en publicaciones profesionales una serie de estudios empíricos llevados a cabo por Horwitz (1987) y Wenden, (1986a, 1986b, 1987) entre otros autores. Es en esta década principalmente en la que se llevan a cabo estudios de carácter normativo (Barcelos, 2006: 11). Según esta aproximación, las creencias se definen como ideas u opiniones de los aprendientes sobre ciertos aspectos de la adquisición de segundas lenguas (Horwitz, 1987: 119-120). Según Wenden (1986b) estas ideas se originan a través de experiencias tanto propias como ajenas acerca de la materia en cuestión. Las creencias se caracterizan por su naturaleza estable, falible y declarativa a cuyo estudio se puede acceder mediante métodos indirectos como entrevistas y cuestionarios cerrados (Wenden, 1987: 112; Barcelos, 2006: 11; Kalaja et al. 2015: 9). Horwitz (1987: 126 y 1988: 119) apunta que, desde esta aproximación, el término creencia es sinónimo de nociones preconcebidas, mitos o ideas equivocadas (Wenden, 1986 a). Horwitz (1989) diseñó el cuestionario BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*) siendo, hasta la fecha, uno de los métodos más usados para la recogida de datos sobre creencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una de las ventajas de este tipo de estudios es su claridad y rigor. El investigador puede,

en poco tiempo, tabular una gran cantidad de respuestas con datos recogidos en diferentes fases, si fuera necesario. No obstante, una construcción tan rica, fecunda y compleja como son las creencias difícilmente puede estar recogida en las respuestas descontextualizadas mediante un cuestionario y su uso restringe, además, la emergencia de otro tipo de creencias no presentes en la encuesta y que los participantes podrían estimar más relevantes y significativas.

Los años noventa trajeron consigo algunos cambios en este campo. Las creencias se consideraron como una parte del conocimiento metacognitivo (Wenden, 1987: 163; 1998: 517; 1999: 436; Victori y Lockhart, 1995:224), epistemologías personales (Benson y Lor, 1999: 464), ideas populares sobre el aprendizaje (Miller y Ginsberg, 1995: 294) y se definían como “verdades individuales, subjetivas e idiosincráticas, a menudo relacionadas con valoraciones personales y caracterizadas por un compromiso no presente en el conocimiento” (Wenden, 1998: 517, traducción propia). De este modo se podía diferenciar entre creencias y conocimiento metacognitivo (adquirido mediante el aprendizaje reglado), distinción de la que carecía la perspectiva normativa (Barcelos, 2006: 16). El supuesto subyacente era que las creencias dan forma a teorías en acción que permiten que el aprendiente reflexione sobre lo que hace y desarrolle a su vez su potencial de aprendizaje (Wenden, 1987: 112). Las creencias actúan como una especie de lógica que determina de forma consciente o inconsciente las estrategias de aprendizaje. La recogida de datos en estudios de este tipo se suele realiza mediante entrevistas. Kalaja (1995) y Barcelos (2006) apuntan varias desventajas y críticas a esta aproximación, señalando que los estudios dentro de este enfoque no llegan a explicar la función de las creencias en los contextos específicos de los estudiantes.

Las corrientes tradicionales dentro del estudio de las creencias han dado lugar a otras aproximaciones que ponen énfasis especial en el papel del aprendiente en cuanto a ser social que interactúa y procede en un medio concreto. La consideración de aspectos idiosincráticos del estudiante, el proceso de aprendizaje y los contextos están repletos de experiencias positivas y negativas y significaciones personales (Kalaja & Barcelos, 2013). Las investigaciones que siguen esta aproximación de carácter más contextual coinciden en observar las creencias como construcciones sociales que pueden ser fijas e invariables o dinámicas y emergentes, ocasionadas, compartidas, determinadas, ligadas e integradas en el tiempo y contexto específico en el que se producen y que facilitan la reflexión sobre el aprendizaje y la enseñanza de lengua a través de las experiencias propias o ajenas (Kalaja et al., 2015: 10). La recogida de datos se puede realizar mediante narrativas orales, escritas o visuales, interacciones directas o mediadas con los estudiantes, entrevistas, diarios, observaciones etnográficas durante las clases, análisis del discurso y uso de metáforas (Barcelos, 2006: 26; Kalaja et al. 2015: 10-11; Baş, M y Gezeğin, B. 2015; Sykes, J. 2011).

3. El enfoque ecológico: los sistemas complejos y el aprendizaje de lengua extranjera

En 1982, Holliday y Cooke publicaron un artículo en el que presentaron una reinterpretación del currículo comunicativo incorporando una perspectiva procesual. Para estos autores, el entorno dinámico inmediato y las prácticas a este adscritas interactúan con las expectativas y hábitos de los sujetos que intervienen, lo cual significa que es importante tener en cuenta la singularidad del ecosistema en el que se va a trabajar (Holliday y Cooke, 1982: 126). El trabajo de estos autores aborda la problemática de cómo concebir, planear y originar una enseñanza— inglés con fines específicos, en su caso— que, nótese la metáfora, se arraigue, tome base, crezca, dé frutos y se transmita en un entorno específico (Holliday y Cooke, 1982: 124). Estos autores toman el relevo de Breen y Candlin (1980) en considerar el diseño de programas y su puesta en marcha como una interacción dinámica y recurrente de negociaciones que implica elementos tales como el propósito de los programas de enseñanza, los métodos a emplear y la evaluación dentro del entorno. Estos autores coinciden en señalar el entorno como ecosistema en el que todos los elementos compiten entre sí y, a su vez, son interdependientes y necesarios para la supervivencia del sistema. En su opinión, el estudio del ecosistema educacional supone comprender la cultura de aprendizaje concreta, el tratamiento o gestión de los procesos comprendidos en el ecosistema y el funcionamiento de la infraestructura. Todos estos elementos han de ser considerados como características idiosincráticas de un contexto concreto con las que el ecosistema ha de aprender a funcionar adaptándose y generando nuevos planteamientos (Holliday y Cooke, 1982: 33).

En 1997, Diane Larsen-Freeman publicó un artículo en la revista *Applied Linguistics* considerado por algunos (Kramsch, 2012) como pionero y precursor de estudios posteriores sobre la teoría del caos y sistemas complejos y su utilización dentro del campo de la lingüística aplicada. Según Larsen-Freeman, (1997) los sistemas complejos presentan un gran número de componentes y su comportamiento es producto de su interacción. De hecho, el resultado de un sistema complejo emerge de la interacción entre lo uno y lo múltiple dependiendo de los componentes asociados y son estas interacciones o conexiones las que dan lugar a las estructuras autoorganizadas, mutables e imprevisibles —cuando mayor la complejidad más incertidumbre— que puedan surgir en el futuro. El carácter abierto y situado de los sistemas revela su capacidad de emergencia a través de cambios en los componentes a lo largo de un periodo de tiempo. La emergencia puede sobrevenir en cualquier nivel del sistema.

La novedad que aporta esta perspectiva de estudio es que ofrece una alternativa muy innovadora dentro del estudio de la adquisición de lenguas. La propuesta de Larsen-Freeman plantea una reacción a los modelos lineales de procesamiento de información y a las, en su opinión, explicaciones reduccionistas a los fenómenos y procesos de

recepción, procesamiento y producción de lengua extranjera. Larsen-Freeman (1997) considera que hay muchas similitudes y paralelismos entre los sistemas no lineales y complejos observables en la naturaleza y los sistemas que surgen dentro de la adquisición de lenguas extranjeras. Larsen-Freeman (1997: 142) propone diez principios procedentes de la teoría de sistemas complejos y plantea su aplicación en el campo de la lingüística y del aprendizaje de lenguas. Estos principios reflejan características tales como dinamismo, complejidad, no linealidad, caos, imprevisibilidad, sensibilidad a condiciones iniciales, apertura, autoorganización, adaptabilidad y sensibilidad a observaciones o comentarios. A pesar de expresar algunas reservas, la autora considera que esta perspectiva tiene un gran potencial.

Asimismo, otros autores señalan que esta perspectiva puede contribuir a explicar de una manera más integrada y holística la adquisición de lenguas y potenciar que el aprendiente conozca y reconozca el anclaje físico de la naturaleza del aprendizaje –en inglés *embodiment*– (Kramsch, 2012: 16) y la naturaleza abierta tanto del proceso de aprendizaje (Kramsch 2009: 247, Osberg 2008: 146) como de los sistemas que lo componen. De Bot y Larsen-Freeman (2011) subrayan que los sistemas abiertos nunca son completamente adquiridos.

La publicación *Modern Language Journal* (2008, Volumen 92) dedicó su número especial de verano íntegramente a la discusión de la naturaleza de la adquisición de la lengua desde la perspectiva dinámica de los sistemas complejos, también denominada *perspectiva ecológica*. El término *sistema* puede dar lugar a confusiones ya que implica la existencia de una entidad discreta, pero como señala Osberg (2008:145) en el caso de los sistemas complejos no hay límites concretos ya que, los sistemas existen en tanto en cuanto existan los flujos que los alimentan, desapareciendo en ausencia de ellos. Larsen-Freeman y Cameron (2008: 26) nos ofrecen una definición amplia del concepto *sistema*, explicándolo como un conjunto de elementos que se relacionan y forman un todo orgánico en un momento concreto. Según de Bot y Larsen-Freeman (2011:10), en los sistemas complejos todas las partes o subsistemas están conectados y cualquier cambio que se produzca en uno de los sistemas tendrá un impacto más o menos notable en los demás. La caracterización de los sistemas como complejos enfatiza, por lo tanto, la interconexión entre sus elementos componentes y significa, en este caso, considerarlos al *filo del caos* (Lewin, 1999: 10). Según de Bot et al. (2007), el término *caos* significa imprevisibilidad, aunque no necesariamente desorden. Definimos, pues, los sistemas complejos como la interacción entre las diferentes partes que los componen los sistemas, cuyo funcionamiento e interacción nos explican cómo las partes que interactúan dan lugar al comportamiento del sistema colectivo o común y cómo el mismo sistema interactúa simultáneamente en su entorno particular (Larsen-Freeman y Cameron, 2008: 1).

Vemos, por tanto, que la teoría de sistemas complejos nace del deseo de articular conexiones e interdependencias entre el sujeto y las variables del medio y ver cómo tanto el sujeto como las variables forman un entramado indisoluble e intrínseco en

cualquier tipo de desarrollo o cambio (Barron, 2006: 196). Esto significa que las características del medio son únicas y relativas a un momento dado en tiempo y espacio ya que estos factores juegan un papel importante en la cantidad y tipo de información que aprenden los sujetos, así como en los efectos que estos factores producen en las interacciones con otros individuos en un contexto determinado. En este estudio definimos contexto como la interacción entre seres humanos y todo lo que es necesario para la vida (Barcelos, 2000: 9) y mantenemos que la lengua y el contexto presentan una relación recíproca, aunque no simétrica (van Geert, 1993 en Feryok, 2010: 273). Esta relación está condicionada situacionalmente y tiene relaciones de interdependencia. En palabras de Bernat (2008: 11), el contexto define el lenguaje y al mismo tiempo es definido por él.

La perspectiva ecológica implica entonces el estudio de sistemas por naturaleza complejos y no lineales que contienen múltiples variables cuyo desarrollo, desenlace y resultado no son necesariamente previsibles (Larsen Freeman, 1997, 2002, 2011; Kramsch, 2012; de Boot et al., 2007, 2013; Larsen-Freeman y de Bot., 2011). Halliday (2001) contempla esta aproximación como un desafío y llamada a un esfuerzo interdisciplinar, coincidiendo con Bernat (2008: 16) que considera esta perspectiva como una forma de recapacitar sobre el proceso de adquisición del lenguaje y considerarlo como un proceso emergentista.

3.1. El enfoque ecológico y las creencias

Van Geert (2007: 47) y de Bot et al. (2013) coinciden en señalar que el enfoque ecológico es el futuro por excelencia en el estudio de la acción, cognición, conducta y lenguaje humanos. Según van Geert (2007), podemos acceder al estudio y aplicación de los sistemas complejos bien mediante modelos matemáticos o bien través de modelos que tratan de mostrar analogía o similitud entre la teoría de la complejidad y campos concretos. Freeman y Cameron (2008) explican que es posible abordar la teoría de la complejidad dentro del campo de la lingüística aplicada de dos formas: o bien aceptando su valor como metáfora productiva (Kramsch, 2009: 247; Larsen-Freeman y Cameron, 2000: 11) o bien desarrollando un marco teórico específico al campo de la lingüística. A día de hoy, no hay una interpretación y aplicación unívoca de los sistemas complejos en la lingüística, no obstante, sí hay consenso en considerar la singularidad de esta perspectiva como un campo interdisciplinario de investigación cuyo potencial viene validado por las numerosas áreas en las que se utiliza –física, literatura, educación, etc. – y su aplicabilidad en un *todo polisistémico* en diferentes niveles –células, actividades sociales, desarrollo lingüístico, etc. (Larsen-Freeman, 2011: 67).

4. La metáfora conceptual como herramienta para estudiar las creencias

En los años ochenta, la metáfora suscitó un gran interés en disciplinas como la psicología social y la psicolingüística, las cuales destacaban su importancia en el lenguaje y cognición humanos (Lakoff y Johnson 1980, Cameron y Low 1999).

Siguiendo a Ibarretxe-Antuñano (2013: 248), el lenguaje participa de las demás capacidades cognitivas humanas y es motivado por nuestra experiencia física, concepto que Lakoff denomina corporeización (*embodiment*) y que Gibbs (2005: 3) define como esencial a la hora de estudiar el papel que desempeñan el cuerpo y la experiencia corpórea dentro de la cognición situacional.

Según la aproximación cognitivista, la metáfora es nuestro principal mecanismo de acceso al pensamiento y razonamiento abstracto. Lakoff y Johnson (1980) definen la metáfora conceptual como la proyección de particularidades, correspondencias y propiedades entre un dominio fuente y un dominio meta, proponiendo que las relaciones entre dominios forman un razonamiento particular exclusivo a cada metáfora (Soriano, 2011; Alarcón et al. 2015). Lakoff (1992) propone que las generalizaciones que articulan y forman las expresiones metafóricas están en el pensamiento y son mapeos ontológicos que cruzan dominios conceptuales. Fisher (2013), basándose en Lakoff y Turner (1989), mantiene que a través de las metáforas conceptuales hacemos que los contextos en los que estamos y/o percibimos cobren sentido ya que los mapas mentales a través de los que razonamos y vivimos son almacenados como esquemas mentales que nos ayudan a construir la realidad. De esta misma manera entonces, las metáforas estructuran nuestro sistema de pensamiento y, paralelamente, también nuestro sistema de creencias (Fisher, 2013).

El estudio de creencias a través de metáforas es aceptado como una de las herramientas válidas para su investigación (Cameron, 1999; Cameron y Low, 1999; Ellis, 2001; Kramsch, 2003; Kalaja et al. 2008). Los métodos más habituales para la recopilación de metáforas se valen por regla general de dos enfoques contrastados: el procesamiento metafórico –*metaphoric processing*– y el procesamiento de la metáfora –*processing metaphor*– (Kramsh, 2003). El procesamiento metafórico se lleva a cabo mediante la lectura metafórica de producciones espontáneas (Ellis, 2001; Kramsch, 2003; Cameron y Deignan, 2006) mientras que el segundo recurre a la obtención semiespontánea de la metáfora (Kramsch, 2003; Leavy et al. 2007; Alarcón et al. 2015). En el presente estudio nos valemos de este último enfoque.

5. Metodología

El presente trabajo se ha llevado a cabo gracias a la participación de cuatro estudiantes de Español y Estudios Internacionales de la Universidad de Aalborg (Spansk Sprog og Internationale Studier en danés), Dinamarca. La recogida de datos se realizó a lo largo de un año durante el cual cursaron los semestres quinto y sexto de su grado en español. Se eligieron precisamente estos semestres para la recogida de datos porque presentan unas características curriculares y contextuales bastante definidas y comunes a los estudiantes. Esta fase es crucial en sus estudios y en su desarrollo como aprendientes reflexivos puesto que han de demostrar su capacidad de reconocer e identificar sus particularidades como estudiantes, considerar las experiencias y conocimiento adquirido y reflexionar posteriormente sobre la manera óptima de desarrollar dichas particularidades de manera que su aprendizaje cobre sentido a nivel

personal y profesional como estudiante a través de la elección de su máster. Centrándonos en los semestres considerados, el quinto semestre presenta la particularidad de ser un período de reincorporación al sistema reglado danés de enseñanza universitaria ya que el programa de estudios estipula, salvo en casos excepcionales, que todos los estudiantes pasen el cuarto semestre en una universidad hispanohablante. El sexto semestre es una etapa que viene acompañada, por regla general, de incertidumbre y cuestionamientos sobre qué máster elegir. El programa de Español y Estudios Internacionales no ofrece máster, pero sí posibilita a los estudiantes acceso a diferentes másteres, bien en la Universidad de Aalborg o en cualquier otro centro universitario nacional o internacional.

Los cuatro estudiantes que han intervenido en este trabajo –tres mujeres y un hombre– pertenecen a la misma promoción de estudios y sus edades oscilan entre los veintidós y veinticuatro años. Los cuatro tienen danés como lengua materna y una de ellos es bilingüe, con danés y farsi como lenguas maternas. Su acceso a los estudios requiere un nivel de acceso mínimo de un B danés, cuyo equivalente sería un A2 según el marco europeo. En el momento de realizar este estudio su nivel de español era de un B2-C1 según el MCER. Todos ellos expresaron por escrito intención consentida de participación en esta investigación. Tuvimos oportunidad de realizar tres entrevistas personales e individuales con cada estudiante en los meses de setiembre 2016 y enero y junio 2017, coincidiendo con su reentrada en el quinto semestre y comienzo y final del sexto semestre.

Antes de comenzar la primera entrevista y para evitar incertidumbre se informó a los participantes sobre las características del trabajo en el que iban a participar así como de aspectos prácticos, tales como tema y propósito –metáforas sobre el proceso personal de aprendizaje–, duración de la entrevista, soporte para la recogida de datos –grabación y/o transcripción–, lengua vehicular de la entrevista –español o danés a elección del estudiante– incidiendo también en el hecho de que ningún tipo de preparación era necesaria antes de las entrevistas. Siguiendo la teoría cognitiva sobre la metáfora, se subrayó de manera especial que en esta investigación las metáforas no se consideran una construcción exclusivamente estilística o una mera figura retórica, sino que su valor reside en el hecho de que funcionan como vehículos que nos posibilitan estructurar nuestro pensamiento, percibir del mundo y pronunciarnos sobre ello. Según esta perspectiva, la metáfora conceptual se nos presenta como un mecanismo que nos posibilita el acceso al pensamiento y razonamiento abstracto.

En la recogida de datos se enfatizó que no existen metáforas mejores que otras, si bien es posible que algunas puedan parecernos más insólitas o inesperadas. Los estudiantes ya habían tenido ocasión de trabajar con metáforas conceptuales en algunas de las tareas que habíamos realizado con anterioridad en las unidades lectivas de español oral. A través de estas tareas, pudieron comprobar por sí mismos que la elaboración de metáforas comportaba cierto grado de dificultad para algunos de ellos, dificultad que no residía tanto en la lengua vehicular de las tareas sino en la elaboración de la

metáfora. Gracias a las prácticas anteriores, esta dificultad no tuvo repercusión en las entrevistas.

En este trabajo decidimos usar el procesamiento de la metáfora para la recogida de datos ya que consideramos que al enfocar de manera expresa en las creencias podemos estar seguros de obtener y registrar metáforas relevantes y por tanto evitar problemas de identificación como puede llegar a ocurrir en las producciones espontáneas.

Para esta investigación en concreto, la obtención de metáforas se llevó a cabo mediante una instrucción sintáctica explícita que propiciaba y dirigía a la consecución de un enunciado. Las respuestas de los estudiantes se valoraron como apropiadas y válidas siempre que los elementos formantes procedieran de dominios diferentes y tanto el dominio fuente como el dominio meta estuvieran presentes.

Una vez iniciada la entrevista, la investigadora pidió a los estudiantes que completaran el enunciado '*Aprender español es como...*' para de esta manera obtener las metáforas que nos permitieran tener acceso a información sobre sus creencias en torno al proceso de aprendizaje. A través de este enunciado se pretende que el aprendiente se observe a sí mismo y reflexione de alguna manera sobre el aprendizaje como actividad anclada en un momento y contexto determinados y particulares para cada estudiante. Las experiencias, emociones y estrategias ligadas al proceso se identifican durante la conversación inmediatamente posterior a cada entrevista cuyo propósito, además, es observar y reflexionar sobre las metáforas obtenidas. Las conversaciones permiten clarificar posibles malentendidos y facilitan a su vez la clasificación de las metáforas ya que da oportunidad a que el entrevistado profundice en sus respuestas o recapacite si fuera necesario.

La transcripción de los datos obtenidos se realizó respetando la lengua elegida por los estudiantes. Como dato curioso señalamos que todos eligieron español para la elaboración de las metáforas mientras que para las explicaciones posteriores alternaron entre las dos lenguas, por lo cual, algunas de las explicaciones han sido traducidas del danés. La clasificación de las metáforas se realizó teniendo en cuenta las metáforas mismas y las explicaciones de los estudiantes, lo cual nos permitió identificar y organizar segmentos que apuntan a un mismo tema. El proceso de identificación de las categorías de metáforas, su formulación y clasificación final fueron examinados también por un actor externo a este trabajo de investigación. En la presentación de los resultados especificamos las metáforas y los autores de ellas con inicial y mes de producción.

En el apartado de resultados procederemos a señalar la clasificación y explicación de las metáforas conceptuales obtenidas y justificamos mediante ejemplos cómo estas metáforas refieren a estados y situaciones que los estudiantes evocan, identifican y expresan a través del mapeo de la experiencia física propia que puede ser experimentada o imaginada. Es importante señalar que el propósito de esta

investigación no es imponer un marco teórico concreto para analizar los datos obtenidos. Será en la discusión posterior donde los resultados serán considerados dentro de la perspectiva del enfoque ecológico.

Presentamos la recopilación de las metáforas recogidas en la siguiente tabla en la que especificamos el mes de recogida de datos, los enunciados obtenidos y al final de cada uno de ellos la inicial del estudiante, seguida del mes y año. Después de los enunciados hemos incluido también parte de las explicaciones que mejor pueden ayudarnos a comprender y a buscar puntos atractores que expliquen los movimientos convergentes que vamos a observar.

<p>SETIEMBRE 2016</p> <ul style="list-style-type: none">• Una montaña muy alta que hay que subir, y se puede subir porque tengo el equipo necesario y creo que puedo usarlo (R.set.16).• Un maratón, duro y muy largo. Es un recorrido muy largo y no sé dónde está el fin porque siempre va a haber algo que no sé o no comprendo. NO soy una computadora. Tengo que mantener el ritmo para llegar (poder seguir las clases, acabar el curso) (C.set.16).• Una relación amorosa de telenovela con sus momentos buenos y malos, lo odias y lo amas al mismo tiempo. Yo elegí español porque me gusta, también elegí a mi novio. Pero no siempre es fácil cuando estás día a día, pero hay algo que te hace seguir (L.set.16).• Es como un viaje a través de un camino con subidas y bajadas, pero se puede avanzar y se ve muy bien cuando miras atrás y ves lo que has andado o ir por una carretera en obras y tener que parar cada poco porque hay otras cosas que pasan, pero se avanza poco a poco(M.set.16)
<p>ENERO 2017</p> <ul style="list-style-type: none">• Poder ver la cima de la montaña. Tengo parte del equipo, pero me falta más cuerda para llegar. Sin cuerda no me atrevo a llegar más arriba, a avanzar, a probar cosas nuevas. (R.en.17)• La historia interminable, nunca acaba. A veces hay un Fújur³ que te ayuda volar (C.en.17).• Una historia de amor que se acerca a su fin: o prospera o se deja (L.en.17)

³ Dragón volador en la novela *La historia interminable* de Michael Ende.

- Viajar en autobús con muchas paradas y cada vez suben más personas, falta el aire no puedo ver ventanas; no te puedes bajar porque hay que llegar al destino (M.en.17)

JUNIO 2017

- Comer un pastel y pensar que tiene pasas, pero cuando lo pruebas las pasas son trocitos de chocolate. Algo inesperado que te gusta y te sorprende (R.jun.17)
- Como jugar a las cartas. Hay combinaciones que al principio parecen ser ganadoras, pero después, según las cartas que tengan otros jugadores (el contexto) las cartas no son las mejores. Eso se aprende a aceptar. (C.jun.17)
- Estar en el delta de un río, con diferentes vías. Tengo que dejar la seguridad del cauce (los estudios) y lanzarme al mar. Pienso que si no estuviera preparada no habría llegado al delta. (L.jun.17)
- Como tener un estuche con capacidad para tener muchos colores y cada vez ir comprando más. Después las pinturas son más sofisticadas y puedo crear dibujos con muchas sombras. Saber qué pinturas usar en cada momento para crear el efecto que se busca y queda bonito (M.jun.17).

6. Resultados

La variedad y complejidad de las metáforas elaboradas por los estudiantes a lo largo del periodo contemplado nos permiten observar las creencias obtenidas como construcciones coadaptables, dinámicas y representacionales que emergen durante el proceso de aprendizaje en puntos específicos en el tiempo debido al impacto del contexto en el que se producen. A lo largo de la lectura de las metáforas obtenidas, podemos apreciar el anclaje físico de la naturaleza del aprendizaje percibido por los alumnos ya que lejos de concebir el aprendizaje de español como mera herramienta de comunicación o capacitación para su futuro laboral, los estudiantes conceptualizan el proceso a través de experiencias físicas que producen a su vez respuestas emocionales, reflexivas e incluso estéticas. La elección de los descriptores usados por los estudiantes nos muestra una colección de metáforas que están estrechamente vinculadas con respuestas físicas y sus correspondientes reacciones emocionales como, por ejemplo, miedo sorpresa, ansiedad, deleite, amor o gozo.

Los enunciados metafóricos en setiembre fueron recogidos pocas semanas después de su vuelta a la universidad tras su estadía en una universidad en Latinoamérica o España. Las metáforas producidas pueden ser agrupadas en una categoría general que se organiza en torno a dos categorías secundarias: Experiencias de desafío en espacios

físicos adversos y facultad de maniobra para superar los obstáculos. Los estudiantes son conscientes de la dificultad que ofrece el aprendizaje en este momento en concreto, después de un semestre en el extranjero repleto de nuevas experiencias. Esa dificultad se verbaliza en términos de experiencia física en entornos hostiles –*una montaña muy alta que hay que subir* (R.set.16); *es como un viaje a través de un camino con subidas y bajadas o ir por una carretera en obras y tener que parar cada poco porque hay cosas que pasan* (M.set.16) – y actividades físicas que presentan un reto prolongado y agotador –*un maratón muy duro y muy largo* (C.set.16). Otra de las características que presentan las metáforas agrupadas en esta categoría es que el énfasis no solo reside en la apreciación de los obstáculos que condicionan el aprendizaje sino en las maniobras de escape que permiten superar las dificultades. A través de estas maniobras se puede apreciar que el estudiante ha desarrollado recursos reflexivos y de automotivación que le permiten seguir o retomar el aprendizaje. Los estudiantes demuestran reflexión sobre las estrategias metacognitivas que les permiten pensar sobre el proceso de aprendizaje mismo. Se puede observar que son conscientes de cómo aprenden y lo que pueden hacer o lo que debe ocurrir para potenciar el aprendizaje. Uno de los estudiantes señala tener la certeza de poseer el equipo necesario que le permite llegar a la cima, es decir, herramientas de organización, planificación y evaluación adecuadas, así como capacidad de uso de las mismas lo cual propicia la tarea y logro académicos –*se puede subir porque tengo los medios adecuados y, además, creo que puedo usarlos* (R.set.16). Otro estudiante señala una serie de estrategias reguladoras que le permiten controlar su actitud y reacciones emocionales hacia el aprendizaje mediante su tenacidad, dedicación y autodisciplina impuesta –*tengo que mantener el ritmo para llegar* (C.set.16). Estrategias similares siguen los otros dos estudiantes: hay un algo indefinido que aun en momentos de decaimiento incita a continuar y que regula la ansiedad que de otra manera se pudiera producir –*hay algo que te hace seguir* (L.set.16) – y sirve de motivación ya que se puede ver el camino recorrido y reconocer los logros (...) – *se ve muy bien cuando miras atrás y ves lo que has andado* (M.set.16), (...) *se avanza poco a poco* (M.set.16).

Todos los enunciados metafóricos de la primera fase recogen un inventario común de referencias compartidas. La idea de aprendizaje como tránsito expresa la naturaleza dinámica y el carácter activo de la experiencia, además de la implicación personal del estudiante en las actividades que se recogen en los enunciados. El dominio fuente muestra una clara relación entre experiencias físicas adscritas a entornos concretos y traza a su vez un claro vínculo entre el dominio meta –*Aprender español*– y ámbitos físicos o intertextuales específicos, compartidos, reconocibles y experimentables, p.ej. subir una montaña elevada, participar en una maratón, una relación amorosa considerada desde una perspectiva diacrónica –*una relación amorosa de telenovela, con sus momentos buenos y malos* (L.set.16) –, o un tránsito –*un viaje con subidas y bajadas* (M.set.16).

Los enunciados recogidos en la segunda ronda de entrevistas presentan también cierta uniformidad temática. Los dominios fuente recogidos en enero señalan un cambio sustancial con respecto a los recogidos en la etapa anterior. El énfasis sigue estando en la dificultad que presenta el aprendizaje, pero en este momento los estudiantes coinciden en mostrar preocupación e inseguridad sin ofrecer, excepto en un caso, posibles elementos disponibles (*affordances* en inglés) en forma de herramientas, actores o circunstancias que les faciliten afrontar o sobrepasar los obstáculos. Algunas de las causas que contribuyen a esta preocupación son, por ejemplo, la falta del adecuado soporte académico necesario para avanzar –*Poder ver la cima de la montaña (...), pero me falta cuerda para llegar. Sin cuerda no me atrevo a llegar más arriba, a avanzar, a probar cosas nuevas.* (R.en.17)–, el carácter ilimitado y pluridimensional del aprendizaje –*La Historia Interminable, que nunca se acaba* (C.en.17) – la decisión de seguir o no con español en su máster –*Una historia de amor que se acerca a su fin. No puede seguir como está: o prospera o se deja* (L.en.17)– o la reclusión y poco contacto con el exterior que se experimenta en las últimas etapas de los estudios *viajar en autobús con muchas paradas y cada vez suben más personas, falta el aire no puedo ver ventanas; no te puedes bajar porque hay que llegar al destino* (M.en.17). Uno de los estudiantes presenta un elemento intertextual como posible solución a esta situación. A través de la ayuda de un actor externo concreto busca posiblemente la motivación y ayuda que le permite salir de esta situación angustiosa inacabable –*a veces hay un Fújur que te ayuda a volar* (C.en.17). En el caso de la estudiante L. –*No puede seguir como está: o prospera o se deja*–, podríamos subrayar su capacidad de agencia ante la posibilidad de poder determinar por sí misma una continuidad lógica que le pronostique beneficios anticipados: si la situación prospera se encuentra placer en imaginar una prolongación de la actividad en el futuro o, en caso contrario, un cierre que posibilite otro comienzo.

Existe un *yo reflexivo* que aparece especialmente en la última fase de entrevistas. Las metáforas obtenidas en junio presentan una objetivación del proceso de aprendizaje que requiere producción –p.ej.: pintar, probar, calcular una jugada, andar un camino– y actuación posterior –p.ej. sorpresa, aceptación, decisión, creación– y que se aleja del tono de frustración de la fase inmediatamente anterior.

La idea de no linealidad o correspondencia entre el esfuerzo realizado y los resultados alcanzados –*Es como jugar a las cartas. Hay combinaciones que al principio parecen ser ganadoras, pero después, según las cartas de los otros jugadores, mis cartas no son las mejores.* (C.jun.17) – pone de manifiesto la importancia de los recursos exteriores al aprendiente y de cómo estos pueden influir en el resultado final. Esa incertidumbre es algo que el mismo estudiante logra reconocer y a lo que propone una estrategia de reorganización interna del yo como estudiante en interacción con el contexto inmediato –*Eso se aprende a aceptar* (C.jun17). Este estudiante capta muy bien la esencia holística de los sistemas complejos ya que ha aprendido que el comportamiento global del sistema no se puede explicar mediante el conocimiento de las partes, sino que requiere considerar cómo

las partes se ensamblan e interactúan. Admite que tener partes buenas –una buena mano de cartas– no siempre crea un todo igualmente exitoso. La importancia de la no linealidad y reorganización internas no reside tanto en enfocar en la dirección en la que sucede el desarrollo sino en aprender a maniobrar con el cambio. Es precisamente mediante el proceso de reorganización interna que el estudiante aprende a aceptar y permitir elementos intrusivos dentro de una a priori esperada concatenación de elementos que deberían conducir a un resultado concreto, así como también adoptar una reorganización del proceso que se está llevando a cabo. Podemos incluir también en este apartado el enunciado metafórico “*Estar en un delta de un río, con diferentes vías. Tengo que dejar la seguridad del cauce y lanzarme a una vía. Pienso que si no estuviera preparada no habría llegado al delta*”. Esta estudiante marca de manera especial el malestar que le produce pensar en el siguiente paso ya que no logra estar segura de qué máster elegir. Lo expresa de forma precisa diciendo: “... *tengo que dejar la seguridad del cauce y lanzarme a una vía*”. Como en el caso anterior, la incertidumbre se aprecia y acepta y, aunque no propone una solución concreta, sí aporta una razón que le sirve como autoafirmación de su capacidad y que le permite, al menos en potencia, poder tomar una decisión.

Debido a que la experiencia de aprendizaje es única, contextual y concreta para cada individuo la posibilidad de un cambio significa que la dinámica intrínseca del aprendiente se ha de alterar o adaptar y así propiciar una modificación que pueda ser aplicada y dé lugar a una nueva autoorganización.

En esta fase de entrevistas podemos acceder también a muestras que refieren a un yo reflexivo en enunciados en los que *aprender español* se considera como un proceso creador en el que un cambio produce un placer inesperado o un goce estético. Los aprendientes parecen incluirse a sí mismos en su aprendizaje a través de un cambio que simbólicamente transforma la experiencia misma y propicia posibilidades infinitas de expresión –*Es como tener un estuche con capacidad para tener muchos colores y cada vez ir comprando más. Después las pinturas son más sofisticadas y puedo crear dibujos con muchas sombras* (M.jun.17)– y que hasta incluso se pueden vincular con un deleite sensorial –*Saber qué pinturas usar en cada momento para crear el efecto que se busca y queda bonito* (M.jun17)– que también puede producir una sorpresa inesperada que agrada especialmente por lo inesperado –*Comer un pastel y pensar que tiene pasas, pero cuando lo pruebas las pasas son trocitos de chocolate* (R.jun.17)– refiriendo también a la idea de disfrute y recompensa, incluso de realce propio pues el estudiante contempla con sorpresa que realmente es capaz de hacer cosas que no se imaginaba que pudiera hacer. En ambos casos el goce sensorial responde a la capacidad adquirida tras periodos de estudio y dedicación que han dado lugar a adquisición de más contenidos –*pinturas, pasas*–, un desarrollo de destrezas y habilidades –...*puedo crear dibujos con muchas sombras; pensar que tiene pasas*– y a apreciar la gratificación –*dibujos, chocolate*– y estímulo después del trabajo cumplido y gratificado con resultados satisfactorios.

Común a las metáforas recogidas en esta última ronda es que todas ellas giran en torno a un movimiento temporal no explicitado *per se* pero sí comprendido como tal. Actividades tales como *llegar hasta el delta*, *coleccionar los colores*, *saborear el chocolate* y *comprender el valor de los naipes* son tareas cuyo resultado es el producto de actividades previas que requieren tiempo y dedicación para poder apreciar el resultado conseguido –p.ej.: el goce estético, deleite, las posibilidades de futuro, complacencia. Se ha de considerar y estimar la trayectoria temporal que lo acompaña, así como también y de forma paralela la tensión tanto física como emocional asociada, quedando ambas incorporadas en las metáforas que simultáneamente muestran el presente en contraste con el pasado.

7. Discusión

Algunas de las peculiaridades observadas en los resultados son las características de dinamismo, autoorganización y coadaptación emergentes de las metáforas recogidas durante las tres fases. Estas características resultan de la interacción de factores internos, particulares a cada estudiante –capacidad de aprendizaje, capacidad memorística, recursos motivacionales, aptitud física, etc.– y factores externos –el entorno académico, los compañeros de clase, procesos de sinergia grupal, elementos disponibles (*affordances*) del medio, etc. Todos estos factores interactúan y cambian de forma constante creando temporalmente una estabilidad no estática que cambia de forma dinámica según cambian los factores o fuerzas antes señaladas. En nuestro caso concreto, los cuatro estudiantes forman parte del mismo grupo, cursan los mismos semestres, asisten a la cocreación de una sinergia de grupo, son permeables a la influencia de los otros miembros del colectivo y negocian su identidad como estudiantes dentro y fuera del contexto inmediato de aprendizaje.

Nos podemos preguntar cuáles pueden ser las razones que dirigen y contribuyen a que encontremos una confluencia tan señalada entre el contenido proposicional de las metáforas en cada fase exploratoria. Los dominios fuente de las metáforas son variados, pero, aun así, su inclusión en la clasificación que hemos realizado se ve facilitada gracias a una serie de particularidades salientes comunes. Un papel fundamental juega sin duda, como hemos señalado, la cocreación de la sinergia de grupo a través de circunstancias comunes que en un momento concreto son negociadas como salientes o más marcadas, como pueden ser el momento posterior a la estadia en setiembre, periodo sin clases de lengua y automotivación para acabar el grado en enero y finalmente en junio momento de evaluación del pasado y presente con proyección al futuro.

Suscita cierto interés considerar la fluctuación permanente de las creencias y su estabilidad emergente. En nuestro muestreo podemos observar que el carácter dinámico de las creencias sobre el aprendizaje parece presentar a su vez características relativamente estables en un momento concreto. En setiembre 2016, aprender español es un desafío en un espacio adverso con probabilidad de maniobras que posibilitan superar los obstáculos. Esta fase da lugar a otra en enero de 2017 que incluye

características de la primera, pero destaca la inseguridad y preocupación que desencadena el aprendizaje considerado como un proceso no lineal y que subraya que el aprendizaje, como sistema abierto, nunca es completamente adquirido, lo cual causa cierto malestar e inquietud entre algunos de los entrevistados. Finalmente, en junio de 2017, el aprendizaje es visto por el yo reflexivo como un proceso creador. Considerando las tres fases, la fluctuación a la que aludimos anteriormente se produce mediante la interacción del estudiante con el contexto y, produce de forma paralela y simultánea una *autoorganización* interna que confiere un orden momentáneo y a su vez inestable al sistema. En un momento concreto el sistema de creencias prefiere permanecer en un estado particular de ajuste que produce un equilibrio inestable. La perfecta imbricación o ajuste mutuo de factores internos y externos permite a los estudiantes dar sentido, congruencia y respuestas al proceso de aprendizaje en marcha que experimentan en un momento concreto.

La característica de *adaptación* aparece también en las tres fases. Esta coadaptación se expresa mediante un tema o temas generales que presentan las metáforas en cada fase y que facilita su clasificación. Aun considerando la variación de dominios fuente y la singularidad de cada metáfora y explicaciones posteriores, es notable observar la confluencia de variaciones en torno al mismo tema. Los contextos que rodean a tanto estudiantes como a sus respectivos procesos de aprendizaje presentan características comunes y particulares simultáneamente. Es precisamente esta interconexión la que justifica y da sentido a estudiar el carácter corpóreo (*embodiment*) de la cognición en el contexto en el que se desarrolla y expresa. Gracias al contenido proposicional de las metáforas y a las conversaciones con los estudiantes podemos localizar y considerar temas comunes a todos ellos tales como la dificultad del aprendizaje, la estimación de los obstáculos, expresión del desánimo y estimación del cambio. La gravitación del sistema de creencias a un punto atractor y los diferentes grados de variabilidad alrededor de estos estados atractores parece indicar que la coadaptación se produce a través los recursos que maneja el estudiante tanto a nivel interno e individual como externo y compartido. Es justamente a través de esta negociación constante, contextualizada en una dimensión social y personal, donde las metáforas nos dan la oportunidad de atribuir sentido a experiencias propias y al mismo tiempo posibilita articular, identificar y comprender las mismas creencias como un fenómeno a través del cual entendemos y experimentamos el proceso de aprendizaje.

A la luz de los resultados obtenidos, proponemos acercarnos a una definición de creencias que considere la incorporación de algunas de las características de los sistemas complejos. Esto significa entender las creencias como sistemas de relaciones autoorganizados y emergentes. Definimos, por tanto, las creencias sobre el aprendizaje de lengua extranjera como un conjunto representaciones de experiencias producidas y compartidas a través de los flujos en los sistemas en los que se crean y elicitán. Las creencias reflejan las características de los sistemas de los cuales son producto, siendo coadaptables, dinámicas, representacionales, emergen en niveles

diferentes de la escala ecológica y reflejan a su vez aspectos anclados y producidos contextualmente.

Con este trabajo de investigación esperamos poder estimular una discusión que consideramos necesaria. Operar dentro del paradigma de los sistemas complejos nos urge a no considerar las creencias como datos con significado objetivo. Nuestra propuesta es considerar la relatividad de los elementos que juegan un papel dentro del aprendizaje de lengua y la necesidad de considerar los acontecimientos dentro de una cadena que presenta variaciones en diferentes escalas. Las creencias, su interacción y coadaptación reflejan la forma en la que funciona el mundo y los actores en él envueltos. La teoría de la complejidad no ha hecho sino comenzar a ser considerada como herramienta eficaz en el estudio de las creencias. Su relevancia, no obstante, está todavía sujeta a su aplicación en más estudios.

Bibliografía

Alarcón, P. et al., Análisis de creencias sobre el rol docente en estudiantes chilenos de pedagogía en inglés a través de la metáfora conceptual. *Folios*. Segunda época. n.42, (segundo semestre de 2015): 161-177.

Baş, M. y Gezegin, B.B., Language learning as losing weight: Analysing students' metaphorical perceptions of English learning process. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 199, (2015): 317-324.

Barcelos, A.M.F., (2000): Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach. Tesis doctoral.
https://www.researchgate.net/publication/34768968_Understanding_teachers%27_and_students%27_language_learning_beliefs_in_experience_A_Deweyan_approach

Barcelos, A.M.F., (2006): Researching beliefs about SLA: A critical review, en P. Kalaja & A.M.F. Barcelos, *Beliefs about SLA: New Research and Approaches*, Springer Science+Business Media, LLC., 2003: 7-33.

Barcelos, A.M.F. et al., (2015): *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.

Barron, B., (2006): Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development* 49: 193-224. [Consulta: 8 setiembre 2017]. Disponible en la web: <http://life-slc.org/docs/barron->

self-sustainedlearning.pdf.
DOI: 10.1159/000094368

Benson, P. & Lor, W., Conceptions of language and language learning. *System* 27 (4). (December, 1999): 459-472. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00045-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00045-7)

Bernat, E., (2008): Beyond beliefs: Psycho cognitive, sociocultural and emergent ecological approaches to learner perceptions in foreign language acquisition. *The Asian EFL Journal*, 10(3): 7-27. [Consulta: 8 setiembre 2017]. Disponible en la web: https://www.asian-efl-journal.com/September_2008.pdf. ISSN 1738-1460.

Breen, M & Candling, C.N., (1980): The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* 1/2: 89-112.

Cameron, L., (1999): Operationalising 'metaphor' for applied linguistic research. En L. Cameron y G. Low (eds). *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press (1999): 3-28.

Cameron, L. & Low, G., (1999): *Researching and applying metaphor*. Oxford, Oxford University Press.

Cameron, L. & Deignan, A., (2006): The emergence of metaphor in discourse. *Applied Linguistics* 27, 4: 671-690

de Bot, K. et al., (2007): A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1): 7-21. [Consulta: 8 setiembre 2017]. Disponible en la web: <https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/issue/9A208630D03767BDC923592B8337ACCD>. DOI: 10.1012/S1366728906002732.

de Bot, K & Larsen-Freeman, D., (2011): Researching Second Language development from a Dynamic Systems Theory perspective, en M.H. Verspoor, K de Bot & W. Lowie (eds.) *A dynamic Approach to Second Language Development*: 5-25. John Benjamins Publishing Company.

de Bot, K. et al. (2013): Dynamic systems theory as a comprehensive theory of second language development en Maria del Pilar García Mayo et al. (eds.) *AILA Applied linguistics Series: Contemporary approaches to second Language Acquisition*: 199-220. Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing Company. DOI: 10.1075/aals.9.13ch10.

Ellis, R. (2001): The metaphorical constructions of second language learners. Michael Breen (ed.) *Learner's contributions to language learning: New directions in research*: 65-85. Harlow: Pearson.

Erhman et al. (2003): A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31 (3), (September 2003): 313-330. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00045-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00045-9)

Feryok, A. (2010): Language teacher cognition: Complex dynamic systems? *System*, 38 (2): 272-279. [Consulta: 8 setiembre 2017], Disponible en la web: <https://eric.ed.gov/?id=EJ885940>. ISSN: 0346-251X.

Fisher, L. (2013): Discerning change in young students' beliefs about their language learning through the use of metaphor elicitation in the classroom. *Research Papers in Education*, 28 (3): 373-392. <https://dx.doi.org/10.1080/02671522.2011.648654>

Gibbs, R. (2005): *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge University Press.

Halliday, M.A.K. (2001): New ways of analyzing meaning: The challenge to applied linguistics. Alwin Fill & Peter Mühlhäusler (eds.), *The Ecolinguistics Reader*: 175-202. London Continuum.

Holliday, A. & Cooke, T. (1982): An Ecological Approach to ESP. Alan Waters (ed.) *Issues in ESP*. Lancaster practical papers in English Language Education, vol.5: 123-143. Oxford: Pergamon Press.

Horwitz, E. (1987): Surveying student beliefs about language learning. Anita Wenden & Joan Rubin (eds.) *Learner strategies in language learning*: 119-129. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Horwitz, E. (1988): The beliefs about language learning of beginning, 72 (3): 283-294.

Horwitz, E.K. (1999): Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, vol. 27 (4), (December 1999): 557-576.

Ibarretxe-Antuñano, I. (2013): La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)* 23: 245-266.

Kalaja, P. et al. (2008): Self-portraits of EFL learners: Finish students draw and tell. Paula Kalaja, Vera Menezes & Ana Maria Ferreira Barcelos, (eds.) *Narratives of learning and teaching EFL*: 186-198. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (2013): Beliefs in second language acquisition: Learner. En Carol A. Chapelle (ed.) *Encyclopedia of applied linguistics*. Malden, MA: Wile Blackwell. DOI:10.1002/9781405198431.wbeal0082.

Kajala, P. et al. (2015): Key issues relevant to the studies to be reported: beliefs, agency and identity. En Paula Kalaja et al. *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*: 8-22. London: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9781137425959

Kramsch, C. (2003): A sociocultural approach to young language learner's beliefs about language learning. En Paula Kalaja, y Ana Maria Ferreira Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches* (2003): 109-128. Dordrech: Kluwer Academic Publishers.

Kramsch, C. (2009): *The multilingual subject*. Oxford University Press.

Kramsch, C. (2009): Third culture and language education. En Li Wei & Vivian Cook (eds.) *Continuum contemporary applied linguistics*: 233-254. London: Continuum.

Kramsch, C. (2012): Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics. Mélanges CRAPEL, n.33 numéro spécial. *Didactique des langues et complexite: En homage á Richard Duda*: 9-24. [Consulta: 8 setiembre 2017]. Disponible en la web: <http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique618>.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. & Turner, M., (1989): *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1992). Contemporary theories of metaphor. En Andrew Ortony (ed.) *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press.
<http://comphacker.org/comp/engl338/files/2014/02/A9R913D.pdf>

Larsen-Freeman, D. (1997): Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2): 141-165.

Larsen-Freeman, D. (2002): Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. En Claire Kramsch (ed.) *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*: 33-46. London: Continuum.

Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008): *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press, Oxford.

Larsen-Freeman, D. (2011): A complexity theory approach to second language development/acquisition. En Dwight Atkinson (ed.) *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*: 48-73. Routledge.

Larsen Freeman, D. & de Bot, K. (2011): Researching second language development from a dynamic systems theory perspective. Marjolijn Verspoor et al. (eds.) *A dynamic approach to second language development: Methods and techniques*: 5-25. John Benjamins publishing company.

Leavy, A.M. et al. (2006): An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservices teacher's beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 23 (2006): 1217-1233.

Lewin, R. (1999): *Complexity: Life at the edge of chaos*. Chicago: The University of Chicago Press.

Miller, L. & Ginsbert, R. B. (1995): Folklinguistic theories of language learning. En Barbara F. Freed (Ed.). *Second language acquisition in a study abroad context*: 293-315. Amsterdam: John Benjamins.

Osberg, D. (2008): The logic of emergence: An alternative conceptual space for theorizing critical education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies* 6(1): 133-161.

Pajares, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62(3): 307-332.

Peng, J. (2011): Changes in language learning beliefs during transition to tertiary study: The mediation of classroom affordances. *System* 39 (2011): 314-324.

Sykes, J. (2011): Facilitating Reflection on Implicit Learner Beliefs through Metaphor Elicitation. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 15 (1): 91-113.

Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. En Iraide Ibarretxe-Antuñano y Javier Valenzuela (coords.) *Lingüística cognitiva*. Anthropos, Barcelona: 97-121.

Thomas, L. F. & Hardi-Auggstein, E.S. (1983): The self-organised learner as personal scientist: A conversational technology for reflecting on behavior and experience. En Jack Adams-Webber & James C. Mancuso (eds.) *Applications of Personal Construct Theory*: 223-250. Ontario: Academic Press Canada.

Thorne, S. L. (2000): Second Language Acquisition Theory and some Truth(s) about Relativity. En James Lantolf (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*: 219-243. Oxford: Oxford University Press.

Van Geert, P. (2007): Dynamic systems in second language learning: some general methodological reflections. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10 (2007): 47-49. DOI: <https://doi.org/10.1017/S136672890600280X>

Victori, M. y Lockhart, W. (1995): Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*. 23(2): 223-234.

Wenden, A. L. (1986a): Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, 4: 3-12.

Wenden, A. L. (1986b): What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 829: 186-205. Disponible en la web: <https://doi.org/10.1093/applin/7.2.186>

Wenden, A. (1987): How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. En Anita Wenden & Joan Rubin (eds.) *Learner strategies in language learning*: 103-117. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wenden, A. (1998): Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19 (4) (December 1998): 515-537. Disponible en la web: <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.515>

CAPÍTULO 7

redELE

Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera

Agencia y creencias en el aprendizaje de español como lengua extranjera: el prisma de los sistemas complejos dinámicos.

Ana María Macías García

Universidad de Aalborg, Dinamarca.

Ana María Macías García es profesora en el departamento de Cultura, Comunicación y Globalización de la Universidad de Aalborg en Dinamarca. Imparte cursos de lengua española, PBL, análisis cultural, didáctica de lengua extranjera y comunicación intercultural en la sección de Lenguas y Estudios Internacionales de la misma universidad. Su área de investigación principal se centra actualmente en las diferencias individuales en el aprendizaje y desarrollo lingüístico del español como lengua extranjera desde el enfoque ecológico de los sistemas dinámicos complejos.

Resumen

El presente estudio propone considerar el marco teórico de los sistemas dinámicos complejos dentro del estudio de creencias y agencia en el aprendizaje de español como lengua extranjera. La teoría de la complejidad pone de relieve el carácter situacional, adaptativo y dinámico de estas dos diferencias individuales. El seguimiento de una estudiante durante un período de dos años a través de diarios de aprendizaje nos permite realizar un estudio longitudinal sobre las características de sus experiencias manifiestas mediante las cuales consigue llevar a cabo sus objetivos de aprendizaje. El análisis de los diarios nos permite a su vez ver la interacción de la agencia con otras variables individuales tales como la motivación, autorregulación, creencias e identidad. Investigar desde la aproximación de los sistemas dinámicos complejos nos ofrece una propuesta interaccional que refleja la forma en la que funciona el mundo y los actores en él envueltos. El artículo muestra cómo la articulación de acciones, recursos y decisiones anclados en circunstancias específicas determinan las creencias observadas y provocan la emergencia de las propiedades básicas de la agencia.

Abstract

In this article, I attempt to consider to what extent agency and beliefs in foreign language learning can be viewed as situated constructs explained from the perspective of complex dynamic systems. Considering longitudinal data from a single case study, we expect to gain insight into the characteristics of a single student's agentic behavior manifestation through which the student attempts to achieve her learning objectives. Learning journals gathered through a two-year period allow us to observe the interaction between agency and other individual differences such as motivation, self-regulation, beliefs and identity. To research from the approach of the dynamic complex systems paradigm offers an interactional perspective that reflects in a more realistic manner the way in which the world works. The article concludes that situated actions, resources, and decisions determine the emergency of the basic tenants of agency as well as its related beliefs.

Palabras clave

Agencia, aprendizaje de español como lengua extranjera, creencias, motivación, sistemas dinámicos complejos.

Keywords

Agency, beliefs, complex dynamic systems, learning of Spanish as foreign language, learner autonomy, motivation.

1. Introducción

La sociedad de conocimiento actual ha motivado una serie de cambios debidos, en parte, por la necesidad de impulsar y promover el aprendizaje dentro y, especialmente, fuera del aula. Este cambio ha supuesto transformaciones destacadas en la didáctica en general. Una de ellas es considerar al estudiante como agente social que aprende a elaborar conocimiento nuevo para el individuo y/o la colectividad (Pérez Gómez, A., 2009). El énfasis en la figura del profesor como conocedor absoluto y única fuente de conocimientos da el relevo a la figura activa y agentiva del estudiante, que sabe lo que tiene que hacer para aprender (Morales Vallejo, 2006). Los estudiantes, pues, construyen conocimientos nuevos y relevantes mediante experiencias propias y reflexionan sobre las mismas mediante una participación activa, relevante y referida a la experiencia. De ello derivaría un compromiso personal con la formación propia,

puesto que la relevancia del aprendizaje potencia la determinación deliberada de aprender.

Varias consecuencias se derivan de esta transformación pedagógica. La reflexión sobre la eficacia de los medios de aprendizaje nos conduce, inevitablemente, a considerar su calidad y aplicabilidad en medios institucionales y extracurriculares. A esta reflexión unimos, también, la consideración de las características individuales del aprendiente.

El interés en la agencia y creencias viene fundamentado por el énfasis puesto en el papel del alumno como agente activo en el proceso de aprendizaje (Benson, 2011). Los centros académicos instan a resaltar y potenciar la importancia del aprendizaje en contextos extracurriculares, lo cual significa que los estudiantes han de buscar oportunidades alternativas de aprendizaje y aprovechar el potencial que estas oportunidades llevan consigo (Williams et al., 2015). Sin embargo, no todos los estudiantes poseen o son capaces de encontrar los recursos necesarios para ser agentivos, esto es, ser capaces de trasladar la capacidad de actuar a acciones que les permiten construir, corroborar y adecuar su conocimiento, tanto en situaciones concretas como en situaciones imprevistas. Zavala y Castañeda (2014) señalan que los estudiantes que son conscientes de las acciones que posibilitan su aprendizaje y los resultados asociados a estas –incluso si estos resultados son inesperados– tienen más éxito en la consecución de su visión de futuro que los estudiantes con recursos agentivos más limitados.

Algunos autores sugieren que las creencias juegan un papel decididamente importante en la experiencia del aprendizaje de lenguas e incluso pueden tener un papel directivo que influye en los resultados del aprendizaje (Ehrman et al., 2003). Bernat (2008: 9) señala a su vez que los estudiantes exitosos de lengua extranjera muestran y desarrollan un conocimiento evidente acerca de sus creencias, su capacidad de aprendizaje y el uso de acciones específicas, comportamientos y técnicas de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula.

Siguiendo la línea de lo expuesto anteriormente, la lingüística aplicada a la enseñanza de lengua extranjera se ha alejado de propuestas marcadamente esencialistas del aprendizaje para dar lugar a planteamientos que consideran el aprendizaje como fenómeno complejo socialmente integrado (Deters et. al., 2015). En este sentido, tanto agencia como creencias se consideran elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje y en la formación de identidad de aprendiente de lengua extranjera (van Lier, 2008; Mercer, 2012:42).

Los datos mediante los que se realiza esta investigación provienen de los diarios de aprendizaje de una estudiante. Mediante una perspectiva de estudio más enfocada y personalizada, pretendemos examinar la complejidad que conlleva el anclaje situacional de la agencia y creencias que surgen a través de la lectura de los diarios.

Partimos de la base de que el individuo influye y es inseparable del entorno, siendo este, a su vez, una variable externa dinámica que determina en parte al individuo.

La elección del tipo de actividad escrita de donde extraemos los datos se vio en parte motivada por las características curriculares de las que tanto investigadora como estudiante formaban parte. Durante la escritura de los dos primeros diarios, la estudiante no tenía enseñanza reglada de español en la universidad, razón por la cual se sugirió una práctica lingüística informal e innovadora que reportara beneficios tanto para el estudiante como para el profesor. Esta práctica continuó durante un año más en el cual la estudiante estaba cursando un año de máster. El diario de aprendizaje se nos presenta como una herramienta de aproximación autobiográfica y reflexiva en torno al aprendizaje y registra el curso del mismo enfocando tanto en lo que se aprende como en el proceso.

Respondiendo a algunas de las líneas de investigación desarrolladas en lo referente a pedagogía de lenguas extranjeras (Ushioda 2009, Mercer 2009, Hosenfeld 2003), el propósito de esta investigación consiste en identificar, describir y caracterizar las creencias implícitas y la agencia de una estudiante universitaria a través de tres diarios de aprendizaje que cubren un período de dos años. Este trabajo también plantea reconocer, responder y valorar la individualidad de los aprendientes integrados en el proceso de aprendizaje. Mediante una perspectiva de estudio más enfocada y personalizada, pretendemos examinar la complejidad que conlleva el anclaje situacional de la agencia y creencias que surgen a través de la lectura de los diarios. Partimos de la base de que el individuo influye y es inseparable del entorno, siendo este, a su vez, una variable externa dinámica que determina en parte al individuo.

La agencia, planteada desde la perspectiva de reciprocidad triádica propuesta por Albert Bandura, nos permite elaborar observaciones sobre el tipo de interacciones que se producen entre agencia y creencias. Paralelamente situamos ambos conceptos dentro de la teoría de los sistemas dinámicos complejos. Este anclaje nos permitirá observar y articular interdependencias entre agencia y creencias teniendo en cuenta las variables contextuales.

2. Agencia

La fascinación por comprender la capacidad de actuación humana ha generado un interés considerable dentro de las ciencias sociales. Diferentes aproximaciones y modelos a la idea de agencia explican y sitúan el concepto estrechamente vinculado al *yo* (Deters et al., 2015:1). Este *yo* está compuesto por lo que creemos acerca de nosotros mismos y tiene facetas cognitivas y afectivas: lo que pensamos sobre la persona que creemos ser activa una serie de sentimientos paralelos. Las ciencias humanas localizan la agencia como esencia del ser humano, pudiendo tener

expresiones intencionales y transformacionales tanto a nivel individual como colectivo (Zavala y Castañeda, 2014).

Diferentes propuestas y modelos han tratado de explicar los elementos definatorios de la agencia. Desde la perspectiva modernista, por ejemplo, se observa el *yo* como una entidad que posee un núcleo inalterable, independiente y racional (Deters et al., 2015:14), y se relaciona con términos como identidad, elección, acción deliberada o autoconsciencia, propiedades que suelen caracterizar el concepto de agencia.

El postmodernismo, en contraste, trajo consigo una visión menos central y estable del *yo* que la ofrecida en la etapa anterior, enfatizando el papel de las relaciones y estructuras de poder que sustentan las relaciones humanas. En términos de agencia, lo más notable es que el *yo* se ve despojado de la autonomía de acción y propiedad individual conferida por el modernismo (Gubrium y Holstein, 1995).

La perspectiva sociocultural se presenta como una alternativa a las anteriores propuestas y plantea que tanto el *yo* como la agencia son el resultado de procesos intersubjetivos y relacionales. El carácter interdependiente de la agencia es lo que nos define como construcciones sociales e históricas cuyos artefactos simbólicos son producidos en colaboración con otros actores (Holland et al., 1998).

Siguiendo esta línea de pensamiento, la lingüista Laura Ahearn (2001:112) propone una definición concisa del concepto agencia y la explica como *la capacidad socioculturalmente mediada de actuar*. El carácter mediado de la agencia nos insta a considerar que el mundo social y físico no puede ser experimentado de forma directa, sino a través de signos acordados a través de su uso cultural e histórico (Lantolf y Poehner, 2008:7-13).

En el contexto educativo, Dewey (2004 [6 ed.]) y pedagogos de la Escuela Nueva plantearon las primeras propuestas didácticas que incluían el concepto agencia como componente activo y crucial en el aprendizaje. Huyendo de la rigidez de la educación tradicional, este movimiento concede un papel central a los intereses de los estudiantes y subraya que el aprendizaje surge en un contexto de acción. La década de los noventa del siglo pasado trajo consigo nuevas propuestas sobre adquisición, gestión y fomento del aprendizaje. Una de estas propuestas fue la Enseñanza Centrada en el Aprendizaje, que destaca el papel central que la atención, responsabilidad y control del estudiante tienen sobre el proceso de aprendizaje (Weimer, 2002). Por su parte, la propuesta de la Enseñanza Orientada a la Acción plantea organizar el proceso de aprendizaje en torno a actividades, episodios o productos de acción acordados entre docente y alumnos. Los aprendientes son responsables de su propio aprendizaje y deben ser capaces de usar la lengua que emerge durante las tareas que hacen al proceso efectivo y al estudiante ser activo (Elliot, 2000; Adler y Milne, 2010).

Estos enfoques didácticos fomentan la idea de aprendices activos y responsables que controlan y autorregulan el aprendizaje a través de la producción de acciones interdependientes entre el estudiante y su entorno próximo (van Lier, 2008). Estas perspectivas didácticas han posibilitado que se reconozca el papel del estudiante como agente individual y también como actor que ejecuta acciones que vinculan al individuo con contextos específicos y recursos mediadores.

Castañeda, Peñalosa y Austria (2012) se refieren a la agencia en contextos académicos como el conjunto de componentes cognitivos, autorregulatorios, motivacionales y atribucionales que hacen posible que el estudiante desempeñe un papel activo en sus aprendizajes. Sustentados por evidencias empíricas, estos autores proponen la existencia de mecanismos que potencian la agencia en tareas de aprendizaje. Estos mecanismos están formados por epistemologías personales —creencias— sobre el conocimiento y estrategias de carácter cognitivo y metacognitivo. La investigación de estos autores muestra el perfil de dos tipos definidos de estudiantes contrastados por su nivel de agencia. Los estudiantes que exhiben una mejor capacidad de réplica eficiente a las demandas que requiere el contexto académico demuestran ser conscientes de sus de creencias epistemológicas —referidas a la naturaleza, origen y utilidad del conocimiento— y alto nivel de autorregulación.

La investigación sobre la agencia en el aprendizaje de LE dentro del prisma de la complejidad es relativamente nueva (Mercer, 2011, 2012; Larsen-Freeman, 2019). Su uso ha reportado interesantes observaciones y aplicaciones tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de LE. Por ejemplo, mediante entrevistas y narrativas generadas de un caso de estudio individual, Mercer (2011) señala la posibilidad de considerar la agencia como un sistema dinámico complejo, afirmación que corrobora en un estudio posterior (2012) en el cual introduce también el estudio de otra variable individual —el autoconcepto.

Desde la Teoría Social Cognitiva se nos proporciona un examen de la agencia en relación con procesos cognitivos y mecanismos sociales (Zavala y Castañeda, 2014:101). Según este enfoque, la agencia requiere intencionalidad. Albert Bandura, uno de los teóricos pertenecientes a esta corriente, estudió la relación que se produce entre los sujetos y su interacción social durante el proceso de aprendizaje. El autor (1989:175) explica que la capacidad de ejercer control sobre los procesos de pensamiento propios, la motivación y la acción son características típicamente humanas. Bandura (1989, 2008) plantea el concepto de reciprocidad triádica del comportamiento humano en el cual factores intrapersonales —biológicos, cognitivos, afectivos y motivacionales—, factores conductuales —p.ej.: acciones y decisiones— y factores ambientales —p.ej.: recursos, situaciones, circunstancias— interactúan en un sistema de reciprocidad causal o determinismo recíproco. La reciprocidad no significa que los determinantes actúen como fuerzas bidireccionales igualmente simétricas o simultáneas (Bandura, 1986:24-25). La influencia que ejercen los factores determinantes varía según la actividad, circunstancias e idiosincrasia individuales, lo

cual significa que habrá determinantes que en momentos concretos influyan más que otros sobre el comportamiento. Bandura (2006) relaciona la capacidad de agencia con cuatro propiedades básicas: intencionalidad, previsión, autorreactividad y autorreflexión. En este sentido, mediante planes de acción y estrategias de implementación —por regla general integradas en esfuerzos colectivos— se intenta anticipar una serie de resultados meta e incluso otros resultados potenciales. Los resultados deseados tienen a su vez un carácter orientativo y directivo de la conducta. El estudiante, como ser agentivo, puede ser capaz de implementar estrategias directivas que conducen y convierten el pensamiento en acción. Así mismo, puede ser capaz de examinar la eficacia de las estrategias utilizadas y considerar posibles ajustes.

En este trabajo, consideramos la agencia como una habilidad individual que puede verse implementada en contextos específicos. Esta habilidad se concretiza en prácticas o acciones derivadas en lo que podríamos denominar el comportamiento agentivo del aprendiente. Según, En nuestro caso, la agencia no es solamente una característica o una actividad individual sino la habilidad contextualmente representada de ser en el mundo mediante la cual asignamos relevancia y significación a objetos, eventos y situaciones (van Lier, 2008; Lantolf y Thorne, 2006:143; Kogler, 2012; Vasterling, 1999). Coincidiendo con Gao (2010:154-155), incluimos en la agencia no solamente los productos o fenómenos observables sino también comportamientos implícitos y el sistema de creencias sobre la agencia. Por tanto, definimos agencia en ese estudio como *la capacidad deliberada y socialmente mediada de actuar para optimizar las condiciones de aprendizaje, implementando acciones concretas que posicionan al sujeto en calidad de actor representado contextualmente.*

3. Creencias en el aprendizaje

El interés sobre las creencias en el aprendizaje comenzó a tener un lugar dentro de la agenda de investigación científica y didáctica a partir de los años setenta. El foco de atención principal se centraba en evidenciar las experiencias del aprendiente y sus pensamientos. A día de hoy, estos aspectos siguen siendo de importancia. Llegar a comprender la naturaleza de las creencias de los estudiantes nos puede facilitar, por ejemplo, la interpretación y percepción de factores que inhiben el aprendizaje, como ansiedad (Horwitz 1989), el uso de estrategias de aprendizaje (Yang, 1992) o disonancias cognitivas entre habilidades percibidas y resultados del aprendizaje.

La investigación de las creencias muestra diferentes aproximaciones según el posicionamiento ontológico y epistemológico al que se subscriben los investigadores.

La pionera por excelencia fue Horwitz (1995) con el modelo BALLI. Estudios dentro del enfoque normativo aplican la propuesta original de Horwitz o bien incluyen

algunas modificaciones o adendas. Por ejemplo, Fujiwara (2015) examina el cambio de creencias sobre el aprendizaje de LE utilizando una versión modificada. Este estudio longitudinal y dimensional arrojó luz sobre la naturaleza variable y a la vez estática de las creencias de un grupo de setenta y tres estudiantes tailandeses, señalando que los aspectos variables más significativos fueron la motivación y expectativas futuras. Otros trabajos dentro de esta corriente normativa longitudinal son los aportados por Kern (2008), Riley (2009) y Wong (2010). Los tres estudios coinciden en señalar e identificar un cambio considerable en las creencias, aunque no a nivel dimensional.

Los aprendientes acuden a las clases de LE aportando contribuciones y aspectos individuales al proceso de aprendizaje. Según Breen (2001), aspectos tales como la motivación, los estilos de aprendizaje, las creencias, la actitud y aptitud enmarcan la forma de aprender y la calidad del aprendizaje. Del mismo modo, Kalaja y Barcelos (2013) consideran que los aspectos idiosincráticos del estudiante, el proceso de aprendizaje y los contextos están repletos de experiencias y significaciones personales (Kalaja y Barcelos, 2013).

Otro tipo de investigaciones ofrecen una perspectiva de estudio de corte contextual situado dentro del modelo de los sistemas complejos. Desde esta aproximación, las creencias se consideran construcciones sociales, dinámicas y emergentes que están ocasionadas, determinadas, ligadas e integradas al contexto específico en el que se producen. El aprendiente es considerado como un ser social que interactúa y procede en entornos concretos. Uno de los objetivos de esta aproximación es lograr una comprensión más completa y matizada de las creencias de los estudiantes. Desde este acercamiento, se propone una aproximación que pone énfasis especial en el papel del aprendiente en cuanto a ser social que interactúa y procede en un medio concreto (Macías, 2018).

Los sistemas dinámicos ofrecen una aportación novedosa al estudio de las creencias. Una de sus contribuciones principales es considerar las creencias como un conjunto representaciones de experiencias producidas y compartidas a través de los flujos en los sistemas en los que se crean. A su vez, las creencias reflejan las características de los sistemas de los que son producto, siendo coadaptables, dinámicas, representacionales y emergentes en niveles diferentes de la escala ecológica (Macías 2018). Trabajos dentro de esta perspectiva de estudio contextual señalan la naturaleza variable, contingente y a menudo contradictoria de las creencias (Kramsch 2003: 111). En este sentido, Negueruela-Azarola (2011: 360-361) destaca el carácter dicotómico de las creencias, algo en lo que concuerda con Mercer (2011: 343). Mercer (2001) llevó a cabo un estudio longitudinal de tres años con una estudiante universitaria de lengua extranjera. Este trabajo reportó evidencias sobre el carácter dicotómico de las creencias y observó su carácter estable y variable, social e individual, así como situacional y generalizable.

4. Sistemas dinámicos complejos

La teoría de sistemas dinámicos complejos surge del deseo de establecer conexiones y articular interdependencias entre elementos y variables contextuales. Las relaciones establecidas forman un entramado indisoluble e intrínseco en cualquier tipo de desarrollo o cambio (Barron, 2006: 196).

Hay variadas perspectivas de estudio dirigidas hacia los sistemas complejos, pero la mayoría coinciden en señalar que son sistemas por naturaleza abiertos, situados, no lineales, en flujo continuo y estabilidad puntual que contienen múltiples variables cuyo desarrollo, desenlace y resultado no son necesariamente previsible (de Boot et al., 2007, 2013; Dörnyey y Ushioda, 2011; Kramsch, 2012; Larsen Freeman, 1997, 2002, 2011; Larsen Freeman y de Bot, 2011; Larsen-Freeman y Cameron, 2008, Larsen-Freeman 2019). Un sistema complejo es, esencialmente, un sistema integrado por componentes interrelacionados. Definimos sistema como un grupo de componentes que interactúan y establecen interdependencias que dan lugar a un todo unificado. El sistema, en un momento dado, encuentra un punto variable de equilibrio inestable al que denominamos estado atractor. Por su parte, la complejidad del sistema se establece mediante las relaciones de carácter dinámico que se crean entre sistemas componentes y a través del dinamismo e imprevisibilidad de las múltiples dimensiones que los conforman. El comportamiento del sistema debe considerarse, pues, como el producto de la interacción de los componentes individuales (Larsen-Freeman, 1997, 2019). El resultado de un sistema complejo son estructuras autoorganizadas, mutables e imprevisibles que emergen de las interacciones y pueden sobrevenir en cualquier nivel del sistema. El carácter abierto y situado de los sistemas evidencia su capacidad de emergencia mediante posibles cambios en los componentes a lo largo del lapso de tiempo que se considere. Larsen-Freeman y de Bot (2011) subrayan que los sistemas abiertos nunca son completamente adquiridos.

La emergencia se presenta como un punto crucial dentro de la propuesta de los sistemas complejos. La emergencia puede explicarse como los cambios en el estado de un sistema de modo que las propiedades salientes son diferentes a las del estado previo. El funcionamiento del sistema, como un todo orgánico, no puede ser reducido o explicado mediante partes aisladas ni por la suma de las partes.

Esta perspectiva presenta una alternativa novedosa dentro del estudio de la adquisición de lenguas. Según Larsen-Freeman (1997, 2019), esta propuesta plantea una reacción a los modelos lineales y explicaciones reduccionistas a los fenómenos y procesos asociados con la recepción, procesamiento y producción de lengua extranjera. La autora subraya que la complejidad de estos fenómenos y procesos no puede verse reducida a explicaciones que comportan soluciones sencillas. Desde esta propuesta, se considera el contexto como una parte integral del sistema complejo y no

una mera variable externa de impacto unilineal. Esto significa que la singularidad del medio pertenece a un momento concreto en tiempo y espacio.

Larsen-Freeman (1997:142) propone unos principios básicos característicos que se reflejan todo sistema dinámico complejo -dinamismo, complejidad, no linealidad, caos, imprevisibilidad, sensibilidad a condiciones iniciales, apertura, autoorganización, adaptabilidad y sensibilidad a observaciones externas o comentarios. La autora ve una aplicación pertinente y clara de estos principios en el sistema de aprendizaje de LE.

Larsen-Freeman y Cameron (2008) explican que es posible abordar la teoría de la complejidad en la lingüística aplicada, bien aceptando su valor como metáfora productiva (Kramsch, 2009:247; Larsen-Freeman y Cameron, 2008:11), o bien desarrollando un marco teórico específico.

A día de hoy, no hay una interpretación y aplicación unívoca de los sistemas complejos, pero prevalece el consenso en considerar la particularidad de este enfoque como un aporte interseccional e interdisciplinario de investigación. El potencial de este enfoque viene validado por las numerosas áreas en las que se utiliza y su aplicabilidad en un *todo polisistémico* en diferentes niveles (Larsen-Freeman, 2011:67).

Según Kramsch (2012:16), esta perspectiva puede contribuir a explicar de una manera más integrada el aprendizaje de lengua extranjera y la naturaleza abierta tanto del proceso de aprendizaje (Kramsch, 2009: 247; Osberg, 2008: 146) como de los sistemas que lo componen.

5. Unidades de estudio y selección de datos

Los datos que componen la base del análisis en este trabajo son tres diarios de aprendizaje producidos durante el transcurso de dos años por Rita, una estudiante de la Universidad de Aalborg, Dinamarca. En el tiempo de la investigación, Rita cursaba los semestres quinto y sexto de sus estudios de grado en Español y Estudios Internacionales en Aalborg (Spansk og Internationale Studie-SIS) y posteriormente un año de Máster en Enseñanza Bilingüe en una universidad española. Centrándonos en los semestres considerados, el quinto semestre es un período de reincorporación al sistema reglado danés de enseñanza universitaria después de un semestre en una universidad hispanohablante. El sexto semestre es el último en su estudio de grado, etapa en la que los estudiantes participan de forma especialmente activa en trazar la dirección de su futura vida académica. La siguiente etapa, primer año de estudio de máster, nos permite presenciar las posibles variaciones que el cambio de contexto universitario y personal tienen en la vida académica de la estudiante.

Durante el tiempo en que Rita escribió sus diarios de aprendizaje tenía 23 y 24 años. Comenzó sus estudios universitarios a los 20 años. El acceso a los estudios de español requiere un nivel de español A danés —equivalente a un A1-A2 según el MCER. Rita es una estudiante multilingüe. Tiene arameo y árabe como lenguas maternas y, aparte de estas lenguas, la estudiante domina danés, inglés y alemán.

5.2. Recogida de datos

Los datos de esta investigación son entradas de tres diarios de aprendizaje y notas de tres encuentros recogidas desde durante dos años. Este periodo encapsula los dos últimos semestres de sus estudios de grado en español y un año de máster.

La estudiante no había realizado una tarea similar con anterioridad en ninguna lengua, lo cual también creo un poco de incertidumbre dada la total libertad que la estudiante tenía en cuanto a temas, inclusión de reflexiones, eventos o experiencias. La estudiante podía elegir español o danés como lengua vehicular de escritura —se decidió incluir también danés en caso de que las reflexiones se presentaran complejas para el estudiante y su expresión fuera en detrimento del contenido. Los diarios de aprendizaje debían incluir apreciaciones generales, ideas o pensamientos concretos, sentimientos, reacciones y experiencias relacionadas con el proceso de aprendizaje de español. Cualquier aspecto que la estudiante juzgara interesante o destacable podría ser incluido en las entradas. No se exigía un número concreto de entradas ni longitud específica de las mismas. Los dos primeros diarios (d1, d2) tienen 10 entradas (e) por semestre. El último diario (d3) tiene una entrada mensual durante el transcurso de diez meses. Es curioso destacar que las entradas de los dos primeros diarios están escritas casi en su totalidad en español mientras que las entradas del tercer diario, escrito desde España, están recogidas exclusivamente en danés. Se han respetado en todo momento las entradas originales de la estudiante y la traducción del danés a español se ha realizado respetando el original. Después de la entrega de cada diario, estudiante e investigadora se reunieron para charlar de forma informal sobre el contenido de los diarios. Durante las reuniones se cubrieron de forma retrospectiva reflexiones sobre los eventos y experiencias registradas en los diarios. Este paso propició una profundización y comprensión más adecuada de los datos ya que la propia estudiante tuvo oportunidad de razonar y recapacitar sobre las circunstancias y episodios presentados. Estas reuniones nos facilitaron el contenido de las notas de campo que acompañan a cada diario.

5.3. Análisis de datos

Para el análisis de los datos, nos basamos en la aproximación constructivista de la teoría fundamentada (TF) propuesta por Charmaz (1990, 2006). Charmaz (1990), atendiendo a las críticas procedentes del Constructivismo Social sobre el emergentismo

teórico y el rol del investigador propuestos por la TF, considera que las categorías y teorías son construidas por el investigador y son producto a su vez de un conocimiento previo del cual no se puede desvincular. La autora señala el potencial de la TF como herramienta heurística útil en la investigación. Este método incluye diferentes puntos o estrategias centrales que dirigen la recolección de datos y guían el análisis. La TF propone un método de tratamiento de datos de carácter inductivo, comparativo, interactivo e iterativo a través del cual podemos desarrollar una comprensión abstracta y conceptual del material que se analiza desde una perspectiva interpretativa. Esta comprensión adquirida no equivale a una solución explicativa total. La TF no está interesada en la predicción o control característicos del positivismo, sino en examinar cómo se construye la experiencia y se representan estructuras. Esta versión de la TF localiza al investigador como creador de las categorías mediante la organización, explicación y presentación de los datos.

Charmaz (2006: 43) define el proceso de codificación como los preliminares del marco analítico. A través de la codificación (Charmaz 2006: 46) definimos qué es lo que sucede en los datos y tratamos de comprender las acciones, opiniones y perspectivas desde su contingencia específica. Este proceso aporta significación a los datos y posibilita ir más allá de la enunciación concreta. Los códigos, siempre cercanos a los datos, muestran cómo se hacen accesibles, separan y agrupan los datos antes de comenzar el análisis. Charmaz (2006) sugiere categorizar los segmentos de datos mediante una denominación corta y concisa que simultáneamente resuma, justifique y explique cada sección. Este proceso se sigue hasta conseguir la saturación. Uno de los objetivos fundamentales de la etapa de codificación es permanecer abierto a cualquier dirección que la lectura de los datos nos ofrezca.

En nuestro caso, el procedimiento de codificación comparativa iterativa se realizó fragmentando el contenido de cada entrada en los diarios. La codificación nos permitió generar códigos asociados a las entradas.

Al establecer relaciones entre los códigos realizamos una observación alternante de datos que oscila entre perspectivas de macro y micronivel. Esto nos permitió formular progresivamente algunas ideas con respecto al carácter de la agencia y creencias que aparecen de forma explícita e implícita en el material, así como la forma en la que estas se localizan en un contexto determinado.

6. Resultados

En este apartado presentamos los datos recogidos en los diarios y proponemos considerar hasta qué punto el concepto de agencia puede ser concebido como un constructo situacional explicado desde la perspectiva de los sistemas dinámicos complejos. Como se expuso anteriormente, consideramos la agencia como una

habilidad individual contingente que puede verse implementada en contextos concretos y que se evidencia a través de acciones, comportamientos y creencias explícitas e implícitas.

Entendemos que un estudio situacional-longitudinal se nos presenta como punto de partida y premisa necesarios. De esta manera, se ve justificada la elección de un caso práctico que puede generar una serie de datos aptos para ser examinados desde la perspectiva de los sistemas dinámicos complejos. En los siguientes apartados, tratamos de dar relevancia a algunos de los puntos expuestos en las teorías presentadas ilustrándolos con ejemplos extraídos de los diarios de aprendizaje de la estudiante. En concreto, enfocaremos en los puntos expuestos por Bandura en la teoría de reciprocidad triádica, aportando extractos que reflejen la importancia determinista de factores contextuales, intrapersonales y conductuales. Finalmente, tratamos de enfocar la agencia desde el prisma de los sistemas dinámicos complejos.

6.1. El carácter situacional adaptativo de la agencia: factores ambientales

Los datos que hemos obtenido del análisis de los diarios de aprendizaje de Rita están imbricados en múltiples contextos interrelacionados de los que no debemos abstraernos.

La agencia emerge y se concretiza mediante la activación de los recursos pertinentes que ofrece el medio (Bandura, 1986:28).

Rita señala la especial importancia que tiene la continuidad del aprendizaje de ELE en el medio académico, un recurso que considera imprescindible —*No tenemos clases de español este semestre. Increíble. Cuando venimos del semestre en España creo que es importante seguir practicando, pero no hay clases. No hay sentido. Hay clases en español, pero no es lo mismo (d1e1); Solo estamos en la Universidad dos días a la semana. Es importante buscar actividades para seguir con español y para que la motivación no desaparece (d2e3); Me preocupa que no tenemos clases de español (d2e5).*

Rita reconoce que las circunstancias personales y académicas no le son especialmente favorecedoras y su responsabilidad personal por mantener su nivel de actividades se ve comprometida. Se ve obligada a buscar alternativas de práctica. Su agencia, a veces, es la no agencia —*Tengo una oportunidad de oro para practicar español al estar en Murcia, pero las circunstancias me impiden usarlo tanto como a mí me gustaría. Quiero practicar español, mucho. Pero, de alguna manera, no hago nada o no se me ocurre nada (d3e7).*

Por circunstancias derivadas del plan curricular y lejos de su control, la estudiante no se siente lo suficientemente respaldada desde el centro de estudios. Es evidente que este hecho conlleva frustración y episodios puntuales de desidia —*Tengo que trabajar duro para aprender, pero nunca es suficiente. Necesito mucha práctica. Y es cansado y lo que aprendo no es un regalo* (d1e1); *Sin cuerda no puedo llegar más arriba. Hago esfuerzo para mantener mi motivación y hacer actividades de español, pero estoy ocupada con otras materias y dejo español práctica y finalmente no hago nada* (d2e5); *Cuando no hablo español me parece perder el tiempo y me pongo nerviosa porque pierdo práctica* (d2e7); *Intento estar positiva, pero a veces no sé qué puedo hacer para aprender más y no hago nada* (d2e9).

También considera y reconoce la importancia de sobreponerse a estos momentos desinterés o negligencia —*No he perdido la motivación y español es mi casa. Estar en casa no siempre es maravilloso, pero hay también momentos buenos* (d2e6); *El mejor tiempo para aprender es todo el tiempo. Es también importante usar bien el tiempo y buscar oportunidades para usar español, pero es cansado siempre estar pensando cosas para hacer* (d2e10).

Rita reconoce sus logros, pero sigue subrayando la necesidad de tener más oportunidades regladas de práctica —*Consigo leer más y diferentes clases de textos. Puedo recordar más y eso es muy bien porque puedo mejorar mi español académico. Pero sería mejor con clases de español* (d2e8); *me gustaría tener más asignaturas en español* (d2e2).

Podemos apreciar que la estudiante intenta adaptar su comportamiento agentivo a las características y naturaleza de las situaciones y recursos a su alcance. Por primera vez, la estudiante participa en cursos de español en horario extraescolar —*en la universidad hay unos cursos de lenguas y he elegido un curso de español porque quiero hablar mejor* (d1e2)—, asiste a clases de refuerzo de gramática española —*He ido a clase de gramática con una estudiante mayor. Es tal vez la mejor ayuda que he tenido hasta ahora en gramática. Yo ya no tengo el examen de gramática, pero está bien para repetir* (d1e4)—, y también anima e integra a compañeros de universidad a formar grupos de discusión, estudio y escritura —*Mi amiga Julie y yo hemos hecho un grupo de estudio para discutir las lecturas de las clases de transculturalidad* (d2e3).

Rita trata también de incluir a amigos sin afiliación a la Universidad o al español a participar con ella en ciclos de cine en español —*Hoy voy a casa de mis padres. Tengo un convenio con mis amigos y tenemos que ver dos películas: una de Almodóvar, “La piel que habito”*. Yo ya la he visto (d1e4).

La trascendencia de este tipo de actividades se indica, como hemos observado, en entradas que señalan vínculos con características y aspectos de la vida de la estudiante tales como sus actividades de tiempo libre, intereses y prioridades. Además, su agencia emerge gracias a la mediación de otras destrezas adquiridas en otras lenguas

—Ahora veo una serie en inglés con subtítulos en español. Tal vez creo que tengo que probar con subtítulos en inglés hablando en español. El inglés no es un problema para mí, pero creo que necesito escuchar más y más español (d1e6).

A lo largo de las entradas de los diarios, vemos cómo desafíos y recursos posibilitan la emergencia de nuevas formas de adaptación. Observamos también que la agencia se concretiza en marcos físicos y sociales de práctica que la estudiante, de forma selectiva, elige y moldea con el propósito de influir en el objetivo esperado (Bandura, 1999). A su vez, estos marcos conforman y definen las demandas de adaptación y recursos posibilitadores de comportamiento agentivo.

6.2. El carácter intrapersonal de la agencia

Entender la agencia como intrapersonal es considerar al individuo como un ser holístico formado por componentes psicológicos, cognitivos, físicos y motivacionales (Bandura, 1989; Mercer, 2012). Los tres diarios señalan repetidas veces el aspecto motivacional como catalizador del aprendizaje. Algunas entradas muestran cómo factores situacionales y sociales estimulan o dificultan su capacidad motivadora, tanto intrínseca como extrínseca *—Ahora mismo estoy muy motivada y tengo una actitud muy positiva después de mi tiempo en Málaga (d2e1).* Rita justifica su comportamiento agentivo aludiendo a los beneficios personales que ello le aporta. A su vez, localiza la motivación como precondition de su agencia y observa el carácter recíproco y generador de la agencia y de la motivación *—Para mí, motivación es muy importante. Si un día no tengo motivación, me acuerdo de cómo he encontrado motivación antes. Intento hacer lo mismo, porque ha funcionado antes. Pero a veces es necesario cambiar la actividad (d1e5); Tengo miedo si la motivación desaparece porque hacer cosas me pone alegre (d2e1).*

De acuerdo con lo expresado por la estudiante, el refuerzo social también es señalado como un elemento que contribuye a crear motivación *—Hago esfuerzo para mantener mi motivación, pero estoy aislada con tareas y ocupada con otras materias (d2e5); No he perdido la motivación y español es mi casa cuando me comunico con otros (d2e6).*

En el segundo diario, un nutrido número de entradas que apuntan hacia la motivación, coincidiendo con la frustración, preocupación y desorientación que Rita manifiesta ante la duda de cómo y dónde proseguir con sus estudios. La motivación extrínseca se ve potenciada gracias al reconocimiento, refuerzo y estímulo externos. Rita expresa su satisfacción personal de logro mediante desafíos intencionados que se autoimpone y evalúa *—Ayer, vi una película en español ‘También la lluvia’ Vimos la película en una clase en el primer semestre y la he visto otra vez. Yo creo que ahora entiendo muchas más cosas. Es importante ver los progresos y después estoy muy contenta*

porque he aprendido. Me da idea para ver otra vez los cortos que vimos en español oral (d2e4).

Rita también justifica y reconoce el papel de las valoraciones externas. A través de ellas, su trabajo y esfuerzos cobran relevancia y se ven recompensados —*Tuve una entrevista con una de mis profesoras y ella no sabía muy bien inglés, así que le propuse que lo hiciéramos en español. Ella me lo agradeció mucho y yo me puse muy contenta. Necesitaba una pequeña victoria ese día (d3e4); Fue una victoria personal poder comunicarme con agencia inmobiliaria. Negocié el contrato y nos dieron el apartamento que queríamos. Ahora hablo con ellos si es necesario. Isak piensa que es increíble lo que he hecho (d3e5); Es tan satisfactorio poder comunicarse y que te comprendan. Es una victoria muy grande (d3e6).*

Las entradas aportadas hasta el momento son una muestra de la capacidad agentiva y productos a ella asociados: la estudiante muestra habilidad para elaborar planes y estrategias, anticipa resultados que dirigen su conducta, implementa acciones concretas, reflexiona sobre los resultados y anticipa resultados potenciales. Igualmente, muestra curiosidad por nuevos entornos y desafíos cognitivos buscando formas innovadoras y originales de acción. La satisfacción personal y reconocimiento social que le revierten sus propias acciones e intervenciones son caracterizadas como *victorias*. La utilización de esta metáfora presupone recrear una serie de batallas anteriores, enfatizando así que para alcanzar las metas propuestas se han de sobrepasar serie de obstáculos y el objetivo último del aprendiente es la victoria sobre aquellos.

Varias entradas revelan un aspecto interesante sobre el carácter introspectivo e intrapersonal de la agencia de Rita. Para la estudiante, no solamente es importante considerar los actos agentivos como causas posibilitadoras de desarrollo lingüístico y de nuevos conocimientos, sino también como origen o fuente de sensación de logro, bien por los resultados que aportan o simplemente por saberse capaz de plantear actividades posibilitadoras. Asimismo, la importancia de la agencia radica en el hecho de que su implementación lleva consigo la percepción de coautoría, propiedad y propósito del aprendizaje —*Tengo que aprender con diferentes métodos, por ejemplo: escribo whatsapps, leo revistas on line (d1e1); hablar y que me entiendan me da sangre en los dientes y más ganas de hacer más cosas con el español (d3e8).*

La agencia de la estudiante se ve a veces comprometida por la prioridad que ha de dar a otras tareas, como escribir su proyecto (d2e9). No obstante, parece haber una trayectoria de reflexión que se expresa en entradas en las que la estudiante utiliza la idiosincrasia de este momento particular para fijarse en otros aspectos del desarrollo lingüístico, como su habilidad escrita y comprensión lectora. Así mismo, también agradece el *feedback* exterior —*Ahora mismo mis actividades de español están en stand-by porque estoy escribiendo mi proyecto. No hablo español, pero leo y escucho mucho más porque necesito material para mi proyecto. Escribo más y recibo feedback de Julie. Ella dice que va mejor mi escrito ahora. Eso es bueno. (d2e9)*

Rita considera las actividades que lleva a cabo como recursos de aprendizaje y también como medios para comprobarlo. Las actividades que realiza son acciones y propuestas de aprendizaje que demuestran el uso de habilidades cognitivas. Estas habilidades le permiten procesar, estructurar y almacenar información mediante estrategias facilitadoras que operan directamente sobre la información y se usan para progresar en la actividad. Para ello la estudiante memoriza *—ahora canto muchas canciones en español y recuerdo bien las palabras de las canciones sin mirar en el papel (d2e6)—*, copia *—he escrito en un papel las palabras nuevas que he aprendido en los subtítulos (d1e6)—*, lee y subraya *—leo más diferentes clases de textos. Pongo una raya en palabras que me parecen útiles para recordar más y eso es bueno para mi español académico (d2e8)—* y fragmenta la información y contenidos, priorizando lo que le parece más significativo y efectivo *—los pasados no son importantes ahora. Hay errores, pero quiero hacer mejor poco a poco. Quiero hacer así porque no puedo concentrar en todas las cosas (d1e1).*

Observamos también que la estudiante incluso elabora metáforas y/o analogías que le ayudan a comprender la naturaleza de su aprendizaje *—Para mí, aprender español es como una bandeja llena de pasteles y quieres todos. Es una lengua que de verdad quiero dominar (d3e7)—* y de su autoconcepto *—Soy una larva de mariposa que lucha por salir. Tengo muchas cosas que decir, pero todavía no puedo. Me faltan palabras, pero no ideas (d1e5); Yo soy como una pastelera que está acabando un pastel y quita imperfecciones. Son los errores que ahora yo sí los veo (d2e10).*

La agencia puede también cobrar relevancia en tanto en cuanto se identifica con experiencias ligadas a actividades que no fueron del todo relevantes en un momento concreto. Evidentemente, algunas de estas actividades serán más apropiadas que otras, teniendo en cuenta cuál es el objetivo para el que se plantearon *—He bajado una aplicación para el móvil. Con esto puedo aprender más vocabulario diariamente. Un amigo que estudia español en Málaga me dijo que es beneficiosa. He probado una semana, pero no aprendo el vocabulario académico que necesito. Solo son palabras aisladas. No me sirve, pero es posible que para otras persona y cosas está bien (d2e8).* En esta última entrada, la estudiante muestra una clara reflexión sobre sus procesos metacognitivos y la forma en la que aprende. Hay una serie de habilidades reguladoras del aprendizaje en juego, como, por ejemplo, la selección de estrategias y planificación, verificación de la efectividad y, especialmente, capacidad de decidir el tipo de conocimiento que quiere adquirir y en qué momento. La estudiante atisba en este momento una situación compleja en la que no tiene a su disposición el input que desea ni la competencia de desarrollar actividades de aprendizaje que potencien su capacidad memorística de vocabulario. Lo que otros estudiantes consideran aceptable o significativo en su aprendizaje no lo es para ella lo cual confiere a su experiencia agentiva precisamente su carácter situacional e individual. Las actividades pueden ser significativas o no dependiendo del individuo y de situaciones externas específicas que se evidencian en acciones individuales, posiblemente no generalizables.

Sentimientos y emociones parecen tener un papel decisivo en la agencia de Rita —*Cuando aterrizo en Málaga me siento en casa verdaderamente y allí tengo la seguridad suficiente para hablar en español [...] quizás tiene que ver con mis sentimientos en relación con Málaga, que me dan fuerzas y coraje que no sabía que tuviera. Me atrevo a mucho más [...] tenía un grupo de amigos que me presionaban para practicar español y tenían paciencia. Poco a poco, hablaba más con ellos* (d3e1).

Su vinculación e identificación con todo lo relacionado con el español juega también un papel interesante como estímulo agentivo y este punto presenta una especial repercusión en algunas de las entradas del tercer diario, escrito desde Murcia. La identificación a la que aludíamos anteriormente se ve construida en el tiempo, el espacio y en relación a varios entornos de socialización. El aprendizaje de ELE parece haber facilitado un reacomodo identitario al que han dado forma comentarios, experiencias y auto adscripciones al grupo relacionado con la lengua meta —*Quizá España me enamora tanto porque las tradiciones se parecen a las de mi país. A España puedo ir cuando quiero, pero no a mi país de origen. Es como estar haciendo un puzle y al colocar la última pieza todo cobra sentido. Así es estar en Málaga. Mi vida es completa, soy más yo y me emociona ir al mercado, hablar con los vecinos o dar paseos, ver gente o hablar con desconocidos. Me siento una de ellos* (d3e9); *Es todo: la cultura, comida, clima. Es gracioso que me pueda identificar con tantos aspectos y a menudo me comentan que parezco española y no me importa en absoluto, me gusta mucho que me lo digan. A menudo la gente se acerca a preguntarme cosas en español en la calle, en el gimnasio o en el autobús y yo contesto e intento seguir la conversación si es posible* (d3e10).

No obstante, esta identidad es negociable según contextos y repercute en la agencia. La estudiante recuerda los hábitos de agencia de su experiencia anterior en Málaga y los compara con los que advierte en su estadía de máster en Murcia. Estas observaciones parecen indicar que sus experiencias de aprendizaje previas juegan un papel importante y actúan como referencia para posteriores aplicaciones. Rita es consciente de que las estrategias que ha usado anteriormente no resultan ser suficientemente eficaces. La estudiante necesita revisar su marco y posibilidades de actuación y, de alguna manera, ser capaz de modificar y adquirir nuevos hábitos y expectativas de aprendizaje que influyan en los significados que derivan de sus experiencias de aprendizaje. Este aprendizaje transformacional le facilita la habilidad de revisar su referencia de marco habitual de aprendizaje teniendo en cuenta nuevas experiencias y entorno —*No tengo la misma sensación en Murcia, por alguna razón. Aquí no me siento en casa; no sé si es porque no me parece atractiva como ciudad o, simplemente, porque estoy tan fascinada con Málaga que no puedo evitar establecer comparaciones entre las dos ciudades. Aquí no me atrevo a salir de mi zona de confort y uso demasiado inglés* (d3e9). Rita necesita realizar cambios que transformen la manera en la que ella aprende, pero admite que no resultarán efectivos si lo que aprende sigue encajando en los marcos de referencia que ha venido utilizando hasta

este momento —*Tengo que hacer un esfuerzo y pensar en nuevas posibilidades para aprender. No es nada bueno para mí seguir pensando en el pasado y pensar que lo bueno ha pasado. Creo que puedo crear más oportunidades de práctica (d3e9)*. La forma en que Rita registra la experiencia y selecciona y modifica los entornos en etapas específicas de su vida está en relación con lo que ella misma aporta a estos encuentros —recursos, premisas, intenciones, intuiciones, temores, reflexiones, etc. En este punto coincidimos con Bandura (1999) y Skinner (1995) que señalan que las características individuales, tanto internas como externas, influyen de forma importante y coherente en la forma de procesar información y experiencias y, también, en los procesos de interacción con el medio.

Rita especifica su propia volición de forma directa y evidente. Esta característica contribuye a localizar y ponderar el origen de la agencia de la estudiante —*Aprender español para mí es como una bolsa de patatas fritas: no puedes comer solo una. Español es la única lengua que yo he elegido estudiar. Tengo dos lenguas maternas, otra que aprendí para integrarme en la sociedad danesa y, además, inglés y alemán porque eran obligatorios. Estudiar español es algo que YO he decidido. Lo busqué activamente y esa es quizá también una de las razones de que me guste tanto (d3e9)*

6.3 Agencia, creencias y objetivos

King (1998) señala que la realización de los deseos demuestra una profunda experiencia de agencia. En ello coincide también Harlow and Cantor (1995), los cuales sugieren que las estrategias que utilizamos para conseguir lo que nos proponemos revelan el proceso de crear agencia en la vida cotidiana. Consideramos, pues, el proceso de consecución de metas como una expresión de agencia.

En las metas del aprendiente subyacen creencias sobre un *yo* *agentivo* y eficaz que tiene potencial para controlar su destino. Así mismo, la estudiante reflexiona sobre su propia habilidad y eficacia de acción como factores que posibilitan alcanzar el resultado esperado. Bandura (1989, 1999) puntualiza que la autoeficacia percibida es un prerrequisito del comportamiento agentivo.

Perseguir objetivos conlleva estar dispuesto calibrar la relación esfuerzo-resultados. La creencia de que el esfuerzo realizado en el aprendizaje se recompensa con resultados se presenta y corrobora en algunas entradas —*Salen cosas a veces sin pensar y después pienso. ¿cómo sé yo eso? Es muy emocionante (d1e10); Es importante ver los progresos y después estoy muy contenta porque he aprendido. En clase hay gente que es mejor que yo en español, pero no quiero comparar con otros (d2e4); Ahora puedo ver las imperfecciones y los errores cuando digo algo que no está bien. Parece como una pastelera que está acabando un pastel y quita imperfecciones. Las imperfecciones se ven y es importante quitarlas. Son los errores que ahora yo sí los veo (d2e10); De repente todo cobra sentido; todo lo que he*

aprendido durante tres años me ha dado las herramientas que necesito para moverme en otro país, en otra sociedad y poderme comunicar con otras personas. Es muy satisfactorio [...] es una gran victoria personal y me siento como si hubiera ganado un campeonato. Estoy muy orgullosa de poder decir que sé español y espero seguir mejorando en el futuro y hablar español con tanta fluidez como danés (d3e10).

A pesar de cometer errores, no usar el tiempo de forma efectiva o de no priorizar lo más importante, se considera capaz de llevar a cabo las acciones que necesarias para cumplir con sus objetivos —*Cuando hablo español hay errores de gramática, pero ahora yo puedo saber que es un error (d1e1); Es importante buscar actividades para seguir con español (d2e3).*

Los objetivos son metas de desarrollo intencional auto dirigido que permiten la emersión de comportamientos agentivos dirigidos y mediados por factores con implicación en la agencia. La capacidad de enfrentarse y superar obstáculos, tanto reales como percibidos, es uno de ellos. Según Skinner (1995) y Skinner y Edge (2002), la capacidad de reacción a situaciones o factores de estrés depende en parte en la creencia sobre la capacidad de gestión y autorregulación de procesos y autonomía de aprendizaje, así como la influencia recíproca entre estresores y agencia. Podemos observar que los mecanismos de respuesta a los problemas presentan trayectorias de adaptación, lo cual significa que la experiencia tiene un carácter acumulativo que facilita a la estudiante la decisión de seguir utilizándolas o no hacerlo —*Entiendo mucho más de la película ‘La piel que habito’. También antes de ver la película miré un poco mis notas que hice de la película. ¿No sé entonces si entiendo más o solo recuerdo? Creo que no es importante qué. Lo importante es entender (d1e5).*

Rita manifiesta creencias referidas a su autorregulación como un proceso consciente de observación y control que se presenta como un incentivo para sobreponerse a los obstáculos —*Siempre he pensado que se aprende una lengua haciendo errores y corrigiéndolos. Se ponen a prueba los conocimientos y se averigua cuánto se sabe (d3e6); no sé qué va a pasar con el examen oral y eso me hace nerviosa [...] he tenido malas experiencias [...] ha pasado en otros semestres también. Voy a pensar positivo (d2e7).*

Así mismo, la estudiante vincula aprendizaje con oportunidades regladas de enseñanza que, desafortunadamente, no ofrece el programa de estudios. Rita expresa una relativa ansiedad ante ello —*sin cuerda no puedo llegar más arriba (d2e5)*—, pero admite que a veces, aunque tenga todas las posibilidades a su alcance, no hace nada —*para mí aprender español es como ver una bandeja llena de pasteles y quieres todos. Es una lengua que realmente quiero aprender. ¿Qué pasa entonces? ¿De dónde vienen estos bloqueos? (d3e7)*

Una de las características más notorias de las creencias implícitas de Rita son las que sugieren información sobre su *yo* como estudiante real y su *yo* como estudiante ideal. La estudiante usa expresiones metafóricas que nos revierten a un *yo* real —*me siento como una larva de mariposa y lucho por salir de la bolsa de seda* (d1e5); *A veces soy un águila pescadora con concentración y exactitud para cazar. A veces no tengo que pensar tanto y solo actuar porque todas las potencias funcionan sincronizadas* (d1e10); *(soy) como una pastelera que está acabando un pastel y quita imperfecciones* (d2e10). Del mismo modo, y a través de metáforas, Rita nos abre la puerta a la construcción de un mundo particular sobre su *yo* ideal —*Yo quiero ser una ninja en la oscuridad, con reflejos rápidos. Me falta mucho para ser como yo quiero. Es difícil pero no imposible* (d2e10). *Tengo sangre en los dientes, quiero aprender más. Quiero ser una gacela, rápida en reflejos* (d3e8).

Es también interesante observar qué acciones agentivas corresponden a estas creencias sobre su *yo* ideal y advertir cómo la misma estudiante presenta soluciones que remedian en parte la disonancia cognitiva que se produce. En ambos casos se proponen compromisos futuros. En el primer caso (d2e10), la estudiante se muestra eufórica ante el paso que supone acabar con el grado y comenzar una nueva situación académica en Murcia. Evade cualquier signo de angustia, ya que la sensación de logro por lo conseguido hasta ahora y a la propuesta de un nuevo ciclo dan lugar a un compromiso personal —*es difícil, pero no imposible*.

En el segundo caso, la estudiante propone y se compromete a practicar fuera de su zona de confort animada por el éxito de experiencias previas —*Me siento privilegiada por saber español y poder comunicarme. Voy a ir a mercado y comprar. Es un sitio muy bueno para practicar y obligarse a usar español* (d3e8).

Podemos observar, pues, que las creencias que muestra Rita están relacionadas con situaciones, tareas y participación en tareas específicas. En ningún momento nos planteamos observar si las creencias son contraproducentes o erróneas en relación con la agencia. Ahora bien, sí consideramos las creencias como herramientas mediadoras que nos permiten tener acceso y nos sirven de indicador en la agencia de la estudiante.

6.4 . Agencia y sistemas complejos

Los datos que observamos en el sistema agentivo de Rita parecen concordar con las características de los sistemas complejos. Vemos que el comportamiento agentivo de Rita conforma un sistema adaptativo, de naturaleza dinámica, carácter no lineal y emergente. Todos estos términos tienen marcos temporales como denominador común. La relación compleja e interdependiente de los sistemas que se activan da lugar a la emergencia de comportamientos determinados que regulan y propician estados y acciones agentivas concretas.

Hemos observado creencias relativamente estables a lo largo de los diarios. Rita cree en su propia agencia, pero adapta su comportamiento según primen sistemas concretos. La estudiante autorregula y controla su agencia para responder a cambios internos (intrapersonales, conductuales) y externos (ambientales) y, además, reconoce e identifica el carácter variable de sus particularidades como estudiante. Rita ejerce un destacado control que le propicia moldear el presente para facilitar sus objetivos, tanto a corto como a largo plazo. La influencia que ejercen los factores determinantes varía según la actividad, circunstancias e idiosincrasia individuales, lo cual significa que ha habido determinantes que en momentos concretos han repercutido más que otros sobre el comportamiento. La apropiación de su aprendizaje mediante actividades, planes, tácticas y reflexiones autoevaluativas nos ayuda a comprender cómo la estudiante intenta dotar de significación personal y profesional su proceso de aprendizaje.

Hay, sin embargo, dos elementos que emergen de manera constante en los tres diarios. Por una parte, observamos el descontento de Rita ante un contexto macro que no le parece lo suficientemente favorecedor ni estimulante en su aprendizaje de español —*no tengo el soporte de mi marco habitual de aprendizaje* (d3e9)—, así como carencias que no le permiten visionar sus objetivos a largo plazo —*sin cuerda no puedo llegar más arriba* (d2e5). Por otra parte, su pasión por el español —*es como carne blanda que se deshace en el paladar y se come con deleite* (d3e6); *es como una bandeja de pasteles* (d3e7); *es como una bolsa de patatas fritas que abres y no paras de comer* (d3e10)—, sostiene, prolonga y dirige su aprendizaje —*intento mantener mi pasión por el español porque creo que es importante agarrarse a lo que una ama* (d3e10).

Estos puntos parecen ser los estados atractores hacia los que converge la mayor parte de las soluciones y trayectorias del sistema. Un estado atractor nos presenta una fase o estadio en la que el sistema se asienta de forma temporal en un momento temporal particular. La variabilidad de tanto la capacidad agentiva y motivación percibidas por Rita, así como las actividades son producto de la coadaptación o ajuste del sistema. La acomodación se produce mediante los recursos que maneja la estudiante, tanto a nivel interno e individual como externo y compartido. A través de esta negociación constante, contextualizada en una dimensión social y personal, la agencia da al estudiante la oportunidad de encontrar estabilidad en un momento concreto y, a su vez, conferir sentido a su comportamiento y transpolarlo al resto del sistema —*de repente, todo lo que he aprendido durante estos años cobra sentido ahora* (d3e10).

El carácter no lineal se manifiesta en el desajuste entre las variables y las alteraciones producidas en el sistema, de manera que el mismo input da resultados diferentes dependiendo del estado de los otros sistemas componentes. La dedicación, factor que repite varias veces en los diarios, no tiene una relación causa-efecto proporcional o recíproca y presenta efectos imprevisibles —*hay cosas que estudio mucho en lengua*

español pero el resultado no es buen (d2e1); Es tal vez la mejor ayuda que he tenido hasta ahora en gramática y sin estudiar (d1e3).

Nos parece interesante ver los puntos atractores como soluciones o consecuencias a las que tiende el sistema y cómo estas facilitan cambio y adaptación. A estos estadios les sucede un periodo de equilibrio no permanente o de estabilidad dinámica. Es una estabilidad breve, pero, en definitiva, el aprendizaje es la sucesión de puntos de equilibrio breves que se fracturan y recomponen adaptándose a nuevos entornos —*Cuando tengo un momento bueno es como hacer surf y estás en una ola y sabes que se acaba en un momento, pero mientras arriba es muy bueno (d2e5); siempre he pensado que se aprende haciendo fallos y corrigiéndolos. Es como comprobar si tus hipótesis funcionan y ver cuánto sabes en realidad (d3e5);*

La posibilidad de llegar a puntos de estabilidad para huir de la incertidumbre da pie a situaciones agentivas —*Comprendo que gramática es importante y por eso cuando leo intento fijarme en el contenido, claro, pero y también en cómo se escribe y aprendo estructuras de memoria porque puedo usarlas luego, creo. Pero siempre hay excepciones o a lo mejor no es el mismo estilo (d1e7); (Yo) no estaba tan nerviosa y he podido también ayudar a mi compañera de grupo cuando ella no dijo cosas (d1e10).* Generalmente, relacionamos los periodos de estabilidad con circunstancias propicias para el aprendizaje, pero Rita propone un acercamiento a los periodos de inestabilidad, considerándolos como propicios para aprender porque *se busca una solución (d1e6)* y nos explica que un grado de desafío apropiado, que nos haga *estar de puntillas (d3e6)*, preparados a aprender cualquier momento, o estar en el *límite de la zona de confort (d1e6)* son los mejores estímulos para aprender.

Coincidiendo con las observaciones de Larsen-Freeman y de Bot (2011), la estudiante nos ofrece un interesante comentario que condensa la esencia de los sistemas complejos, como sistemas abiertos que nunca pueden ser del todo adquiridos (Larsen-Freeman y de Bot, 2011) —*Aprender español es un proceso largo y siempre encuentras algo nuevo que tienes que aprender. Una vez que lo aceptas, no es tan malo (d3e9).*

7. CONCLUSIÓN

A través de los diarios de aprendizaje de una estudiante, hemos podido observar cómo variables afectivas, motivación, habilidades metacognitivas, recursos y creencias son algunos de los factores que afectan al sistema agentivo. La agencia se manifiesta como resultado de la interacción sinérgica entre factores intrapersonales, conductuales y ambientales, como sugiere el cognitivismo social. Así pues, lejos de ser un concepto unidimensional, el carácter interseccional de la agencia nos insta a considerar a los aprendientes dentro de una aproximación integral. Como hemos observado, la agencia

se desarrolla y adapta ante variables en diferentes partes del macrosistema. La agencia, como capacidad intencionada de actuar, implica considerar y asignar una estrategia deliberada sujeta a cambios contingentes.

Los resultados de este estudio nos revelan hallazgos que apoyan la interpretación del concepto agencia como un sistema dinámico complejo. El marco de los sistemas complejos nos urge a considerar un número ilimitado de dimensiones dentro de un sistema. Sin embargo, a efectos de esta investigación, somos conscientes de que hemos considerado un panorama parcial de subsistemas. El alcance y complejidad de los sistemas dinámicos complejos nos presenta un paradigma de investigación de niveles múltiples. Tal heterogeneidad conduce a un reduccionismo necesario e inevitable. Todo ello es parte del compromiso de la investigación.

En este estudio de caso en concreto, hemos podido comprobar que la agencia se adapta a los recursos existentes en un contexto determinado. Estos recursos propician una serie de soluciones que favorecen la implementación consciente de alguna forma de acción allí donde la estudiante ha considerado necesario. El carácter coadaptativo e interaccional de la agencia refleja de forma singular cómo funciona el mundo y los actores en él integrados. Pensamos que la agencia no es solamente una característica o una actividad individual sino una forma contextualmente representada de ser en el mundo. En virtud de esta representación, si hay algo que nos define en nuestra condición de humanos, es precisamente nuestra capacidad de actuar, proceder e intervenir en el mundo, algo que nuestra estudiante, de forma constante, intenta definir y redefinir adaptando los recursos disponibles a sus objetivos.

Como señalamos en el apartado de recogida de datos, tuvimos oportunidad de reunirnos con la estudiante después de la entrega de cada diario. Estas reuniones nos posibilitan el acceso retrospectivo de Rita a reflexiones sobre los eventos y experiencias registradas en los diarios. Las reuniones ofrecían a la estudiante la oportunidad de razonar y recapacitar sobre las circunstancias y episodios presentados en las entradas. En nuestra opinión, la agencia debe posibilitar un seguimiento por parte del mismo agente. Esta monitorización ha permitido a Rita ver si sus acciones se ajustan a los objetivos deseados y también autoevaluar su habilidad de producir cambios de manera consciente y reflexiva. Rita admite que, a veces, la escritura de las entradas le resultó tediosa, pero solo en los casos donde no había hecho actividades que estimara relevantes ya que ... *me sentía obligada a escribir y me daba vergüenza no escribir nada especial porque no había hecho mucho. Repito mucho las mismas actividades.*

Así mismo, la estudiante destaca que escribir el tercer diario le resultó complejo porque ... *había muchas cosas nuevas y no tenía clases de español, pero siempre había oportunidades de aprender: tele, radio, gente en la calle, supermercado. Creo que en un momento dejé de sentir que estaba aprendiendo y simplemente era yo y ya no hacía nada para aprender porque aprendía de todas maneras.*

En la última reunión, la estudiante tuvo oportunidad de elaborar una opinión que englobara su impresión sobre las entradas de los tres diarios. Tras la relectura de los tres diarios la estudiante afirmó recordar muy bien el contexto de cada entrada y quedó bastante sorprendida de constatar los casos de agencia o actividades que ella misma había llevado a cabo. En efecto, la reflexión posterior le permite tomar conciencia de sus variables individuales, de las estrategias metacognitivas que utiliza y también del papel de factores emocionales y afectivos en el aprendizaje. Como resumen de la experiencia, la estudiante señala: *Es emocionante ver todo lo que he hecho, pero también lo que no he hecho porque sé que hay una razón. Los diarios son una ayuda especialmente después cuando los leo. Veo que he cambiado en estos dos años. Y me gusta. Ver las cosas en blanco y negro -sort på hvid- me ayuda a pensar que tengo poder sobre mi vida.*

Dos cuestiones quedan abiertas. Ambas conciernen al aprendiente, al facilitador y a la comunidad científica. Dada la importancia de la agencia y el papel de esta como herramienta participativa en comunidades de aprendizaje, es esencial hacer consciente al estudiante de su papel agentivo y de ayudarlo a desarrollar su potencial de acción. Una propuesta podría ser la implementación de estrategias de intervención por parte de los facilitadores, lo cual supondría un seguimiento personalizado del estudiante. Este enfoque armoniza con la perspectiva de voces críticas que apuntan la necesidad de respetar la diversidad humana dentro del aula (Ortega, 2017) y subrayan la importancia de facilitar posibilidades de acción adecuadas para cada individuo (Dufva y Aro, 2015). El uso de narrativas se nos ha revelado como un instrumento de introspección valioso a la hora de señalar y tomar conciencia de la agencia. Una propuesta docente dentro de esta línea, podría plantear ayudar a los estudiantes a revelar y realzar su agencia —y, por ende, su coautoría en el proceso de aprendizaje— mediante *feedback* personalizado sobre narrativas orales o escritas en las que se valorara no solo su desempeño, sino también su comportamiento agentivo. Esta propuesta podría ofrecer unas prácticas de aprendizaje conjuntas en las que tanto docente como aprendiente pudieran profundizar juntos en aspectos que emergen de forma natural en las citadas narrativas. Por ejemplo, en nuestro caso, fue realmente sorprendente y enriquecedor asistir a la expresión espontánea de metáforas conceptuales mediante las cuales la estudiante manifestaba su autoconcepto percibido e ideal como estudiante.

Desde la teoría de los sistemas dinámicos complejos, creemos que lo interesante en términos de agencia es que esta se presenta como una capacidad emergente posibilitada a través de la interacción del aprendiente como ser físico y psicológico, sito en marcos compuestos por múltiples sistemas contextuales. La agencia, a su vez, emerge a través de comportamientos adaptativos mediados por los recursos y desafíos que presenta el entorno. En este sentido, los aprendientes no solo reaccionan ante un contexto determinado, sino que en su calidad de seres humanos dan sentido y se involucran en ese contexto, cambiando o incluso influyendo en él.

Por otra parte, queda por establecer un modelo educativo basado en los sistemas dinámicos, perspectiva que debería tenerse en cuenta a la hora de evaluar si esta propuesta pudiera ser beneficiosa en las aulas. Hacer conscientes tanto a facilitadores como a estudiantes del carácter fluido y dinámico del aprendizaje debería ser considerado como una prioridad dentro de la preparación docente y del currículo de enseñanza. Para los docentes, la cuestión no estriba solamente en recapacitar sobre la efectividad de lo que se enseña, sino también sobre lo que es apropiado enseñar en según qué circunstancias. Así mismo, la investigación según el paradigma de la complejidad nos induce a apreciar la capacidad creativa de los estudiantes de lengua extranjera y observar cómo los aprendientes tienen la capacidad de recrear y, especialmente, de crear sus propias muestras de lengua extranjera y no solamente internalizar un sistema de molde único. Las implicaciones pedagógicas, así como los beneficios que el paradigma de los sistemas dinámicos puede ofrecer a la comunidad educativa abre un nuevo e interesante frente de investigación en la didáctica de LE. Las prácticas docentes que pueden conducir a una apreciación patente de la agencia del estudiante pueden ser exitosas si se observa un grado notable de apertura tanto en los docentes como en los aprendientes ya que toda interacción requiere influencia mutua. El profesor debe conocer a sus estudiantes, pero, por regla general, no se habla del poder transformacional que el alumnado ejerce en la interacción con el docente. Sin un compromiso de transformación mutua, el aprendizaje de ambas partes se verá mermado.

Los sistemas dinámicos nos han dado oportunidad de observar cómo la articulación de acciones, recursos y decisiones anclados en circunstancias específicas determinan las creencias observadas y provocan la emergencia de las propiedades básicas de la agencia.

La ponderación de factores como la no linealidad de la agencia o ser capaces de reconocer y aprovechar la estabilidad variable que proporcionan puntos atractores como catalizadores de aprendizaje puede sorprender tanto a estudiantes como profesores y llamar su atención sobre la gran cantidad de suposiciones asumidas de forma implícita con las que acudimos a las aulas.

Hemos observado que la agencia involucra necesariamente que el agente tome conciencia de que las acciones que lleva a cabo son el resultado de una elección e implementación y control voluntarios. Un comportamiento de este tipo indica un sentido de propiedad que, idealmente, debería dar como resultado alcanzar una serie de objetivos de aprendizaje. Sin embargo, esta construcción puede descomponerse rápidamente cuando los estudiantes están inmersos en contextos donde se aplica un enfoque mecanicista, lejano de nuestra propuesta desde los sistemas dinámicos complejos. En otras palabras, cuando se contentan con seguir los movimientos requeridos del contexto de aprendizaje. Cuando esto sucede, hay poco o ningún sentido de propiedad y, por lo tanto, un sentido de agencia disminuido con respecto a

la situación de aprendizaje. En circunstancias normales, el sentido de agencia de un estudiante y el sentido de propiedad deben encajar.

Si bien este estudio solo examina los datos generados por un individuo, los hallazgos podrían ser relevantes y proporcionar reflexiones que puedan resultar interesantes para otras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, Ralph y MILNE, Markus, 2010. Improving the quality of accounting students' learning through action-oriented learning tasks. *Accounting Education* vol.6, no. 3, pp. 191-215. DOI: 10.1080/096392897331442.

AHEARN, Laura, 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology* [en línea] vol.30, pp.109-137 [consulta febrero 2019]. Disponible en: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>

BANDURA, Albert, 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. ISBN: 0-13-815614-X.

BANDURA, Albert, 1989. Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist* [en línea] vol. 44, no. 9, pp.1175-1184 [consulta febrero 2019]. Disponible en: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.pdf>

BANDURA, Albert, 1999. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology* [en línea] vol. 2, pp. 21-41 [consulta febrero 2019]. DOI: DOI: 10.1111/1467-839X.00024

BANDURA, Albert, 2006. Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science* [en línea] vol.1, pp. 164-180 [consulta febrero 2019]. DOI: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x

BANDURA, Albert, 2008. Toward an Agentic Theory of the Self. En: MARSH, Herbert, CARAVEN, Rhonda y MCINERNEY, Dennis, coord. *Self-processes, learning and enabling human potential: Dynamic new approaches*. Charlotte, NV: Information Age Publishing, pp.15-49. ISBN-10: 1593119038.

BARRON, Brigid, 2006. Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development* [en línea] vol. 49, pp.193-224 [consulta febrero 2019]. DOI: 10.1159/000094368.

BENSON, Phil, 2011. Language Learning and Teaching beyond the Classroom: An Introduction to the Field. En BENSON, Phil y REINDERS, Hayo, coord. *Beyond the language classroom*. London: Palgrave Macmillan, pp. 7-16. ISBN: 7-16. 978-1-349-32320-3.

BERNAT, Eva, 2008. Beyond beliefs: Psycho cognitive, sociocultural and emergent ecological approaches to learner perceptions in foreign language acquisition. *The Asian EFL Journal* [en línea] vol. 10, no. 3, pp. 7-27 [consulta febrero 2019]. ISSN 1738-1460.

CASTAÑEDA, Sandra, PEÑALOSA, Eduardo y AUSTRIA, Fernando, 2014. *Efectos de perfiles agentivos y no agentivos sobre la formación teórica del psicólogo*. México: UNAM. ISBN 978-607-02-5629-5.

DETERS, Ping, GAOS; XUESONG (Andy), MILLER, Elizabeth y VITANOVA, Gergana, 2015. *Theorizing and Analysing Agency in Second Language Learning: Interdisciplinary Approaches*. Multilingual Matters. ISBN-13: 978-1783092888.

CHARMAZ, Kathy, 1990. Discovering chronic illness: Using grounded theory. *Social Science and Medicine* [en línea] vol. 30, no. 11, pp. 1161-1172 [consulta febrero 2019]. DOI: 10.1016/0277-9536(90)90256-R.

CHARMAZ, Kathy, 2006. *Constructing Grounded Theory*. London: Sage. ISBN13: 9781446297223.

DEWEY, John, 2004. *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. 6ª ed. Madrid: Morata. ISBN: 84-7112-391-6.

DE BOT, Kees, LOWIE, Wander y VERSPOOR, Marjolijn, 2007. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* [en línea] vol.10, no.1, pp. 7-21 [consulta febrero 2019]. ISSN: 1469-1841. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>.

DE BOT, Kees, LOWIE, Wander y VERSPOOR, Marjolijn, 2013. Dynamic systems theory as a comprehensive theory of second language development. En GARCÍA MAYO, María del Pilar, GUTIERREZ MANGADO, María Junkal y MARTÍNEZ ADRIÁN, María, coord. *AILA Applied linguistics Series: Contemporary approaches to second Language Acquisition*. Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing Company, 199-220. ISBN: 978-90-272-0525-4.

DÖRNYEY, Zoltan y USHIODA, Emma, 2011. *Teaching and researching motivation*. 2ª ed. Harlow: Pearson. ISBN10: 1408205025.

DUFVA, Hannele y ARO, Mari, 2015. Dialogical view on language learner's agency: Connecting intrapersonal and interpersonal. En DETERS, Ping, GAO, Xuesong (Andy), MILLER, Elizabeth y VITANOVA, Gergana. *Multilingual Matters*. 37-64. ISBN-13: 978-1-78309-289-5.

ELLIOT, John, 2000. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 3ª ed. Madrid. Morata. ISBN: 84-7112-383-5.

ERHMAN, Madeleine, LEAVER, Betty y OXFORD, Rebecca, 2003. A brief overview of individual differences in second language learning. *System* [en línea]. Elsevier, vol. 31, no.3, pp. 313-330 [consulta febrero 2019]. ISSN: 0346-251X. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00045-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00045-9).

FUJIWARA, Takayoshi, 2015. Development of Thai University Students' Beliefs about Language Learning: A Longitudinal Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [en línea] vol. 171. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.269.

GAO, Xueson, 2010. *Strategic language learning: the roles of agency and context*. Bristol: Multilingual matters. ISBN: 978-1-84769-243-6.

HARLOW, Robert y CANTOR, Nancy, 1995. Overcoming Lack of Self-Assurance in an Achievement Domain: Creating Agency in Everyday Life. En: KERNIS, Michael, coord. *Efficacy, agency, and self-esteem*. The Springer series in Social Clinical Psychology [en línea] New York: Plenum, pp.171-191[consulta febrero 2019]. ISBN: 978-1-4899-1280-0. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1280-0_9.

HOLLAND, Dorothy et al., 1998. *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN: 0-674-81566-1.

HOLSTEIN, James y GUBRIUM, Jerber, 1995. The active interview. Sage Research Methods. Print ISBN: 9780803958951. ISBN: 9781412986120.

HORWITZ, Elaine, 1989. Recent research on second language learners: Beliefs and anxiety. En KOIKE, Dale y SIMÕES, Antônio, coord. *Negotiating for meaning: Papers on foreign language teaching and testing*, vol. 51, no.60, pp. 51-60. Austin, Texas: Papers in Foreign Language Education. Disponible: <https://eric.ed.gov/?id=ED331301>.

HOSENFELD, Carol, 2003. Evidence of Emergent Beliefs of a Second Language Learner: a Diary Study. En KALAJA, Paula y BARCELOS, Ana María Ferreira, coord. *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp.37-54. ISBN: 13: 9781402048503.

KERN, Rick, 2008. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign languages annals* [en línea] vol.28, no.1, pp.71-92 [consulta febrero 2019]. ISSN: 1944-9720. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1995.tb00770.x

KING, Laura, 1998. Personal Goals and Personal Agency. En KOFTA, Mirosław, WEARY Gifford y SEDEK, Grzegorz, coord. *Personal control in action: Cognitive and motivational mechanisms*. New York: Plenum, pp.109-128. ISBN: 978-1-4419-3285-3. DOI: 10.1007/978-1-4757-2901-6.

KOGLER, Hans Herbert 2012. Agency and the Other: on the Intersubjective Roots of Self Identity. *New ideas in psychology* [en línea] vol. 30, no.1, pp. 47-64 [consulta marzo 2019]. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.03.010>. ISSN: 0732-118X

KRAMSCH, Claire, 2003. A sociocultural approach to young language learner's beliefs about language learning. En KALAJA, Paula y BARCELOS, Ana María Ferreira, coord. *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 109-128. ISBN: 13: 9781402048503.

KRAMSCH, Claire, 2009. Third Culture and Language Education. En WEI, Li y COOK, Vivian, coord. *Contemporary Applied Linguistics*. London: Continuum, 233-254. ISBN: 9780826496805.

KRAMSCH, Claire, 2012. Why is everyone so excited about Complexity Theory in Applied Linguistics. *Mélanges CRAPEL* [en línea], no.33 -numéro spécial. *Didactique des langues et complexité: En hommage à Richard Duda*. No.33 (número especial), pp. 9-24 [consulta marzo 2019]. ISSN: 1952-4250. Disponible en: <http://www.atilf.fr/spip.php?article3881>.

LANTOLF, James y THORNE, Steven, 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press. ISBN-13: 978-0194421812.

LANTOLF, James y POEHNER, Mathew, 2008. *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. Equinox Studies in Applied Linguistics. ISBN-13: 9781845532505

LARSEN-FREEMAN, Diane, 1997. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics* [en línea] vol.18, no.2, pp.141-165 [consulta enero 2019]. DOI: 10.1093/applin/18.2.141.

LARSEN-FREEMAN, Diane, 2002. Language Acquisition and Language Use from a Chaos/Complexity Theory Perspective. En KRAMSCH, Claire, coord. *Language*

Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives. London: Continuum, pp. 33-46. ISBN-13: 978-0826453723

LARSEN-FREEMAN, Diane y CAMERON, Lynne, 2008. *Complex Systems and Applied Linguistic*. Oxford: Oxford University Press. ISBN-13: 978-0194422444.

LARSEN-FREEMAN, Diane, 2011. A Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition. En ATKINSON, Dwight. *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Routledge, pp. 48-73. ISBN-13: 978-0415549257.

LARSEN-FREEMAN, Diane y DE BOT, Kees, 2011. Researching Second Language Development from a Dynamic Systems Theory Perspective. En VERSPOOR, Marjolijn, DE BOT, Kees y LOWIE, Wander, coord. *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques*. John Benjamins Publishing Company, pp.5-25. ISBN: 9789027219992.

LARSEN-FREEMAN, Diane, 2019. On Language Learner Agency: A Complex Dynamic Systems Theory Perspective. *The Modern Language Journal* [en línea] vol. 103, no. 1, pp. 61–79[consulta mayo 2019]. Disponible en: doi/10.1111/modl.12536.

MACÍAS, Ana María, 2017. Autoorganización y adaptación de las creencias sobre el aprendizaje de ELE: un enfoque ecológico. *MarcoELE Revista de didáctica* [en línea] no.25 [consulta febrero 2019]. ISSN:1885-2211. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/25/macias-creencias_sistemas_complejos.pdf.

MERCER, Sarah, 2011. Understanding learning agency as a complex dynamic system. *System* [en línea] vol.39, no.4, pp. 427-436 [consulta marzo 2019]. ISSN: 0346-251X. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>

MERCER, Sarah, 2012. The Complexity of Learner Agency. *Journal of Applied Language Studies* [en línea] vol. 6, no. 2, pp. 41-59 [consulta febrero 2019]. ISSN: 1457-9863. Disponible en: http://apples.jyu.fi/article_files/Final_Mercer.pdf

MERCER, Sarah, 2009. The dynamic Nature of Tertiary Learner´s Foreign Language Self-Concepts. En PAWLAK, Mirosław, coord. *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. Poznan Kalisz: Adam Mickiewicz University Press, pp. 205-220. ISBN 978-3-642-20850-8.

MORALES VALLEJO, Pedro, 2006. Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Comillas, Revista de Ciencias sociales y humanas* [en línea] vol.64,no.124 [consulta enero 2019]. ISSN digital: 2341-085X.

Disponible en:

<http://revistas.upcomillas.es/index.php/miscelaneacomillas/article/view/6553>

ORTEGA, Lourdes, 2017. SLA in uncertain times: Disciplinary constrains, transdisciplinary hopes. *Working papers in Educational linguistics*, vol. 33, no. 1, pp.1-30 [consulta abril 2019].

Disponible en: <https://repository.upenn.edu/wpel/vol33/iss1/1>.

OSBERG, Deborah, 2008. The logic of emergence: An alternative conceptual space for theorizing critical education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies* [en línea] vol.6, no.1, pp. 133-161 [consulta diciembre 2018]. Disponible en: <https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/17928>

PÉREZ GÓMEZ, Ángel et al. 2009. *Espacio Europeo de Educación Superior. Aprender en la Universidad: El sentido del cambio en el EEES*. Madrid: Ediciones Akal. ISBN: 978-84-460-3038-6.

RILEY, Paul, 2009. Shifts in beliefs about second language learning. *RELC Journal* [en línea] vol. 40, no. 1, pp. 102-124 [consulta enero 2019]. ISSN: 1745-526X.

DOI: 10.1177/0033688208101448.

Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0033688208101448>

SKINNER, Ellen, 1995. *Perceived Control, Motivation, and Coping*. Newbury Park, CA: Sage Publications. ISBN: 0-8039-5560-X.

SKINNER, Ellen y EDGE, Kathleen, 2002. Parenting, Motivation, and the Development of Children's Coping. En DIENSTBIER, Richard y CROCKETT, Lisa, coord. *Agency, Motivation, and the Life Course: The Nebraska Symposium on Motivation*, 48. Lincoln, NE: University Of Nebraska Press, pp.77-143. ISBN: 0-8032-1519-3.

USHIODA, Emma, 2009. A Person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity. En DÖRNYEI, Zoltan y USHIODA, Emma, coord. *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 215-228. ISBN-13: 978-1-84769-128-6.

VAN LIER, Leo, 2008. Agency in the classroom. En LANTOLF, James y POEHNER, Matthew, coord. *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox, pp.163-186. ISBN-13: 9781845532505.

VASTERLING, Veronica, 1999. Butler's sophisticated constructivism: A critical assessment. *Hypatia* [en línea] vol.14, no.3, pp.17-38 [consulta marzo 2019]. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1999.tb01050.x>

WEIMER, Maryellen, 2002. *Learner-Centered teaching. Five key Changes to practice*. San Francisco: Jossey- Bass a Wiley Company. ISBN: 0-7879-5646-5

WILLIAMS, Marion, MERCER, Sarah y RYAN, Stephen, 2015. *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press. ISBN: 978-0-19-442399-1.

WONG, Mary Siew-Lian, 2010. Beliefs about language learning. A study of Malaysian pre-service teachers. *RELC Journal* [en línea], vol.41, no.2, pp.123-136. [consulta marzo 2019].
ISSN: 1745-526X. <https://doi.org/10.1177/0033688210373124>

YANG, Nae Dong, 1999. The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System* [en línea] vol.27, no.4, pp. 515-535. ISSN: 0346-251X.
[https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00048-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00048-2)

ZAVALA, María Alicia y CASTAÑEDA, Sandra, 2014. Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister* [en línea] vol. 26, no.2, pp.98-104 [consulta febrero 2019]. ISSN 0212-6796.
Disponible: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212679614700246>

QUINTA PARTE: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Hablar y que me entiendan me da sangre en los dientes y más ganas de hacer más cosas con el español (diario 3, entrada 8)

CAPÍTULO 8

8.1. ENSAMBLANDO LAS PIEZAS

Como anotamos en el capítulo segundo en correspondiente al marco conceptual, nos posicionamos dentro del constructivismo social como perspectiva epistemológica que nos ofrece una explicación sobre la naturaleza del conocimiento, su origen y su transformación.

El constructivismo social –elemento concomitante al giro social en la enseñanza y aprendizaje de L.E.– nos ofrece un acercamiento importante a tomar en consideración factores que intentan establecer un balance entre elementos contextuales y el individuo (Blok, 2003). En la enseñanza/aprendizaje de L.E., este acercamiento nos urge a considerar la dialéctica entre el aprendiente, sus variables afectivas (Arnold y Brown, 1999) y contextos interaccionales. En este sentido, una dimensión importante desde la perspectiva constructivista es el impacto propiciador de transformación a través de contextos y escenarios marco en los que diversas variables cronotópicas e individuales ofrecen una fuente valiosa de información y sirven de enlace crucial entre, por ejemplo, cognición, comprensión, memoria, motivación y aprendizaje (Immordino-Yang y Damasio 2007; Reeve, 2005). El reconocimiento del factor contextual y del carácter dinámico de las variables ha conducido a un importante número de estudios de carácter longitudinal orientados necesariamente en procesos que, posiblemente, han conducido al giro a la complejidad (Mercer, 2011c, p.60; Urry, 2005). Este *giro a la complejidad* intenta ganarse un lugar dentro de la enseñanza y aprendizaje de L.E. y, a su vez, nos ofrece la incorporación de una propuesta inclusiva que se aparta de la noción de linealidad y de dialéctica causa-efecto.

En este sentido, el posicionamiento y perspectiva constructivista y, especialmente, la TSDC nos han ayudado a generar y desarrollar una orientación dinámica y procesual sobre las creencias y la agencia, así como posibles explicaciones sobre el papel que estas juegan en la cognición de los estudiantes. En este sentido, es necesario reconocer que el proceso cognitivo de los aprendientes en el aula está estrechamente relacionado con las interacciones entre estudiantes y entre estudiantes y los docentes. El proceso de microgénesis de cambios en las creencias de los estudiantes ha sido evidenciado tomando en cuenta los resultados que hemos obtenido. Los estudiantes, a través de la interacción con medios concretos, negocian su experiencia de aprendizaje, por lo que podemos decir que, en las creencias a las que hemos tenido acceso, están representados y reflejados no solo el individuo enunciador concreto, sino también los grupos sociales a los que se adscriben, comunidades de práctica a las que pertenecen y, por consiguiente, interacciones entre miembros relevantes de estas comunidades.

Inciendo en este punto, desde la TSDC, se nos ofrece una propuesta que vincula las relaciones sociales, las características macrosociales y la agencia como características

inherentes al ser humano que interactúan en una relación de causalidad dinámica recíproca (Sealey y Carter, 2004). Esta propuesta brinda, en nuestra opinión, una perspectiva más realista a la actividad del aprendizaje en general y en particular a la emergencia de creencias y actos agentivos ya que concibe a los seres humanos como agentes, no solo como entes sujetos a determinantes externos sino, especialmente, en cuanto a agentes con posibilidad de determinar la directividad de sus acciones. El agente es, a su vez, capaz de reaccionar e influenciar los contextos en los que actúa. Desde la psicología, la idea de interacción entre los contextos sociales y los individuos como agentes ha sido apoyada por Bandura (1989). Como vimos en el apartado teórico, Bandura ofrece un modelo triádico que explica la operatividad humana como producto emergente de la interacción recíproca y compleja de factores intrapersonales, comportamentales y contextuales (Bandura, 2006, 2008). Creemos que esta teoría nos aporta de manera especial el balance entre factores macro y micro sin asignar un papel dominante a ninguno de ellos, lo cual armoniza con el marco integrador propuesto por la TSDC.

En este trabajo, asumimos que tanto el lenguaje como los aprendientes son sistemas complejos (Mercer, 2011c). A su vez, tanto la enseñanza de lenguas como el aprendizaje de estas son sistemas dinámicos (Van Lier, 2010; Verspoor, 2017; Langacker, 2000), lo cual implica que las variables particulares a un cronotopo concreto se entrelacen e interconecten en relaciones recíprocas y complejas (Cohen, 2003; Dörnyei, 2009).

Como hemos podido observar en los artículos que acompañan a este trabajo, existen varias propuestas científicas que incluyen estudios longitudinales y situacionales que muestran la transformación de algunas variables individuales específicas dentro de un marco de contingencia cronotópica (Gao, 2010; Macías, 2017, 2019; Hosenfeld, 2003; Mercer, 2009; Sykes, 2011). El acercamiento desde el constructivismo y la TSDC a estas variables individuales pone de relieve la importancia de perspectivas que, desde la investigación cualitativa, contemplan de forma singular y adecuada el dinamismo y complejidad a los que referimos (Ushioda 2009, 2011; Mercer, 2011).

Teniendo estas observaciones en cuenta, hubiera sido también interesante haber incluido en nuestro caso de estudio aspectos tales como las posibles relaciones entre acciones pedagógicas y su impacto en las creencias del alumno y, paralelamente, observar si estas creencias pueden modelar las acciones posteriores del docente. A través de este marco, podríamos haber incluido los procesos de decisiones coconstruidas en el entorno del aula. No ha sido este el alcance del trabajo, aunque somos conscientes de su interés e importancia. La ventaja de un marco de las características mencionadas pondría de relieve la ponderación dinámica de creación de las creencias y agencia, así como la conexión entre creencias e interpretación y entre interpretación y acción.

Si consideramos los aspectos definitorios de las creencias y agencia que hemos visto tanto en el marco teórico como en los artículos, podemos señalar que ambos conceptos son sistemas dinámicos que interactúan en todas las fases del proceso de aprendizaje lingüístico y no son enteramente separables de otras diferencias individuales, como, por ejemplo, la identidad, motivación o estrategias de aprendizaje. Como sistemas complejos, la no linealidad conforma una de sus características principales y cambios en las creencias no necesariamente sugieren actos agentivos diferentes.

Tanto agencia como creencias se construyen de forma interactiva mediante un proceso interpretativo el cual es, a su vez, otro sistema dinámico. La complejidad del proceso interpretativo y el papel que las creencias juegan en el mismo proceso es un punto desestimado tanto en investigación en general como en el aula. A su vez, hemos podido observar que los cambios en creencias parecen coincidir con eventos contextuales comunes y también idiosincráticos. El impacto de estos en la planificación de las clases es también otro punto interesante poco estudiado en la literatura.

El valor del paradigma interpretativo-constructivista se pone en especial de relieve en el análisis de datos recogidos –metáforas y diarios. Tomando ejemplos concretos de eventos ocurridos, de situaciones de enunciación, los enunciados mismos y acciones agentivas, podemos observar que tanto agencia como creencias emergen y son expresadas mediante interacción y negociación con los recursos al alcance del estudiante.

8.1.1. LA METÁFORA EN LOS TRES ARTÍCULOS Y DIARIOS

En este trabajo, la metáfora se nos ha brindado como una herramienta posibilitadora excelente que nos ha permitido adentrarnos en un entorno al que difícilmente se tiene acceso, en concreto, a las creencias sobre el aprendizaje de E.L.E. A pesar de su validez como herramienta avalada por diferentes estudios y de su atractivo desde el punto de vista de la investigación, trabajar con metáforas también resulta complejo.

Desde el punto de vista teórico, contemplar la metáfora como comparación implícita o una forma de símil reducido es problemático ya que desecha parte de la creatividad que entraña la interpretación de las metáforas. Es la interpretación la que insta a buscar similitudes que antes no existían. Los datos a los que hemos tenido acceso mediante la metáfora explícita suscitada no contemplan ningún tipo de comparación literal. La conjunción comparativa *como* no localiza al enunciado en la categoría de símil, aunque somos conscientes de que también los símiles pueden variar en el grado de comparación entre las entidades que se compararan.

El primer artículo nos ha permitido adentrarnos en las creencias mediante la metáfora explícita suscitada. En este artículo, definimos las creencias como los supuestos que tienen los estudiantes sobre ellos mismos como estudiantes, sobre los factores que

afectan el aprendizaje y sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje (Victori y Lockhart, 1995, p.224). Este primer acercamiento a las creencias, nos ha brindado la posibilidad de acceder a una rica articulación de enunciados sobre el aprendizaje y dominio de E.L.E. mediante la apropiación de razonamientos abstractos que nos acercan a estructuras sensoriomotoras y afectivas experimentadas en interacción con los medios a los que los estudiantes pertenecen. Aprender E.L.E. se ha articulado como un viaje, una historia de amor desafiante, una maratón e incluso pasar por la historia de un cuento. El primer artículo presenta a su vez las creencias sobre el dominio de E.L.E. Los enunciados recogidos nos han revertido a un universo parcialmente diferente al de las articulaciones referidas al aprendizaje. La explicitación de las metáforas pone especial relieve en capacitación, culminación de objetivos y, sorprendentemente, también en deleite sensorial expresamente determinado.

Cuando observamos el funcionamiento de la metáfora en los tres artículos, podemos apreciar que en los dos primeros la técnica de extracción influye de forma decisiva en la construcción y, posiblemente, en el carácter de las mismas. En los dos primeros artículos, la metáfora explícita suscitada nos posibilita el acceso a las creencias, aunque la motivación de ambos artículos es diferente. El primer artículo enfoca en la metáfora como herramienta reveladora de creencias elicítadas en un momento concreto. Por su parte, el segundo artículo ofrece una perspectiva diacrónica con metáforas recogidas en tres momentos diferentes. Asimismo, en el segundo artículo se incorpora la perspectiva de la TSDC como marco en el que emplazamos las metáforas y, por ende, las creencias a las que nos dan acceso.

Hubiera sido también interesante acceder a las creencias -cualesquiera que fuera el tópico que cubrieran- a partir de metáforas espontáneas, para lo cual narrativas de carácter oral o escrito hubieran podido ser adecuadas. Como ya mencionamos en la parte teórica de este trabajo, consideramos el valor que el uso deliberado de la metáfora explícita suscitada confiere a la función comunicativa y directiva que el usuario delimita a través de su enunciado. El material que recogemos en los diarios y es la base empírica del tercer artículo nos abre la *caja de Pandora* hacia lo inesperado y espontáneo. Su análisis nos ha brindado varios puntos fascinantes.

En el tercer artículo, los diarios de aprendizaje nos dan acceso a metáforas que aparecen de forma espontánea, aunque con diferentes dominios meta de los que vimos en los dos primeros artículos. El enunciado *Aprender español es como...* queda relegado a un plano incidental. Una de las causas de especificación de nuevos dominios meta, de metáforas noveles y de emergencia natural de las mismas podría ser la impronta de las actividades posibilitadoras realizadas en las clases. En efecto, creemos que se da el caso de permeabilidad de las tareas que, de alguna manera, han facilitado nuevas formas de articulación de ideas y pensamientos que identifican sus experiencias. Mediante la conceptualización metafórica y configuración mental de la experiencia mediante mapeos accesibles, la estudiante nos ha compartido su autopercepción como agente, su aprendizaje y su agencia. En efecto, la

conceptualización a la que referimos nos da acceso a otros marcos intrínsecamente relacionados con las creencias como pueden ser el *yo* percibido como estudiante, el *yo* ideal como estudiante y emociones suscitadas mediante episodios de uso de E.L.E. Las perspectivas de funcionalidad expresiva que ha abierto la metáfora conceptual permiten a la estudiante formular sus propias metáforas y dirigir los enunciados hacia conceptualizaciones que están más cerca de la aprendiente gracias a la somatización directa o apropiación de características del entorno físico. La interpretación de los enunciados de la estudiante fue negociada mediante las explicaciones que circundan la emergencia de las mismas. A su vez, el tercer artículo nos sugiere que el uso de la metáfora también puede ser operativo a nivel de metacognición. En este sentido, la metáfora organiza el discurso y recrea episodios y eventos dentro de unos marcos interpretativos concretos.

Las metáforas elicitadas nos han servido como instrumentos para delimitar creencias y ver su posible caracterización como fenómeno sito en la TSDC. Ahora bien, nos parece interesante apreciar la emergencia de las metáforas espontáneas en los diarios. Estas metáforas que emergen de forma natural e improvisada son salientes en los tres diarios y refieren al aprendizaje, bien como transferencia, como devenir – en el sentido de transformación– y como construcción.

La metáfora de transferencia refiere al aprendizaje y, por ende, al conocimiento como entidades compuestas de unidades discretas que parten de una figura de autoridad – profesores, libros, hablantes nativos, etc–, y que son transferidas y objetivadas ante los estudiantes –la estudiante reitera varias veces, especialmente en los dos primeros diarios, su preocupación por no tener sesiones regladas de E.L.E. dentro del currículo de estudios. En este sentido, accedemos por una parte a una conceptualización y percepción del estudiante como una suerte de *tabula rasa* o de contenedor y, consiguientemente, del conocimiento como sustancia trasvasable. Sin embargo, el carácter de esta metáfora varía. En algunos ejemplos pertenecientes al primer diario, la estudiante elabora metáforas tales como: *Quiero meter en mi cabeza la gramática; lo que tengo (aprendo) no es un regalo* (d1e1); [estar con estudiantes más avanzados] *puede ser una oportunidad buena para aprender. Cuando gente es mejor que yo entonces puedo absorber (aprender)*(d1e6); [soy como] *larva de mariposa que ya está casi preparada para salir y aplicar lo que he aprendido* (d1e5). Todos estos enunciados nos remiten a la idea del objeto de aprendizaje como artículo en movimiento –de fuera a la cabeza, del ahora al futuro– y es independiente del estudiante. De esta manera, el conocimiento es un ente ajeno que reside fuera del individuo, de ahí el trasvase desde el exterior al interior y viceversa. Asimismo, de ello se desprende considerar el enriquecimiento o adquisición personal vía el trasvase; enfocando en el aprendizaje como adquisición de algo, el estudiante se convierte en recipiente/consumidor o reproductor y, en esta línea, señala al profesor como proveedor de conocimientos y al conocimiento como artículo de consumo – *commodity*– que deriva en propiedad. Finalmente, identifica *aprender* como *tener*, subrayando de esta manera su carácter acumulativo.

Es interesante observar en este caso que lo que el estudiante observa como móvil es el conocimiento al que da lugar el aprendizaje y no tanto a sí mismo como ente que se mueve gracias a ese aprendizaje.

Observamos que el concepto de *transferencia* nos remite no solo a la transferencia como *trasvase* sino también a la misma como *réplica* del conocimiento mediante preparación, renovación y/o extensión del mismo, lo cual puede facilitar otro posible aprendizaje futuro –*aplicar lo que he aprendido y aprender más* (d1e5). El estudiante materializa el aprendizaje de E.L.E. y lo etiqueta como una unidad compuesta de procesos, actividades y productos mediante los cuales aprende. En el cronotopo concreto que cubre el primer diario, la estudiante desvela un tipo específico de aprendizaje localizado como necesario e importante y nos deja acceder a actividades agentivas que reflejan sistemas formales de educación que demuestran la impronta institucional de años de escolarización en los que ha aprendido a aceptar el aprendizaje como medio de conocimiento declarativo.

Después de ver las apreciaciones del primer diario, pensamos que la metáfora de transferencia /adquisición encaja perfectamente dentro de la tendencia socialmente extendida –de *sentido común*– de caracterizar el aprendizaje como adquisición de contenido proposicional por excelencia. Esto parece concordar con las prácticas de agencia, basadas en experiencias de repetición de actividades, práctica dirigida de gramática, oportunidades de acción dentro de clases extraordinarias de lengua o prácticas donde la memorización posibilita reproducción y no tanto construcción creativa de otras formas expresivas.

En el segundo diario, el carácter de los enunciados delata algunos datos interesantes y novedosos sobre las creencias del estudiante y sobre la naturaleza del aprendizaje. Sigue mencionando el papel importante de la transferencia –*sin cuerda no puedo llegar más arriba* (d2e5); *las palabras salen como un río* (d2e6); *ser como una computadora que recuerda todo* (d2e8). Sin embargo, de forma paralela, accedemos a otros tipos de metáforas evidenciadoras de creencias sobre el aprendizaje que subrayan más la naturaleza del aprendizaje como coconstrucción –*mis profesores y amigos me ayudan con los problemas y baches. Entonces puedo explorar y discutir con ellos cosas nuevas porque sé que me van a sacar fuera de problemas* (d2e2). En efecto, el estudiante percibe su realidad de aprendizaje desde una perspectiva no tanto de posesión, sino de práctica, construcción, pertenencia, comunicación o participación –*participar en las discusiones es aprender, pero de otra manera* (d2e8). Asimismo, la estudiante escapa a veces de la metáfora de adquisición y réplica de conocimientos y señala realizar actividades basadas en actividades previas –*déjà vu* de actividades–, pero en este caso la motivación varía y declara que lo hace porque *puede ser divertido* y no solo como comprobación de aprendizaje, medida de su logro académico o posicionamiento dentro del endogrupo –*es importante ver los progresos y después, estoy muy contenta porque he aprendido. Me da idea para ver otra vez los cortos que vimos en español oral y ver si entiendo más. Puede ser divertido. Sé que hay otra*

gente en clase que es mejor en español, pero no quiero comparar con otros. Es mejor comparar conmigo yo misma. En otros semestres y ahora (d2e4). Paralelamente, sus actividades agentivas muestran un carácter más evaluador y holístico.

Esta perspectiva se cohesiona de forma especial en el tercer diario en el que diferentes entradas nos facilitan enunciados metafóricos referentes a realidades construidas y posicionamientos topográficos –No me atrevía a salir de mi zona de confort (*Jeg turde ikke rigtigt gå uden om mit komfort zone-* d3e7); *el español es mi casa* (Spansk er mit hjem- d3e1) –, significados negociados –Cuando aprendes, compruebas tus hipótesis y de esta manera averiguas cuánto sabes en realidad (*Man tester ligesom sin hypotese og finder ud af hvor meget man egentlig kan-* d3e6)– y contextualización situacional que propicia reflexiones metacognitivas profundas –cuando aprendes hay que estar alerta (*Man bliver nødt til at stå på tærne-* d3e6); aprender español es como una bandeja llena de diferentes clases de pasteles que quieres comer (*at lære spansk er som at se et fad fyldt med mange slags kager som man bare rigtig gerne vil have-* d3e7); una lengua se aprende haciendo errores y corrigiéndolos (*man lærer et sprog ved at lave fejl og rette de fejl-*d3e6); es como estar haciendo un puzzle y la última pieza casa de forma totalmente natural; así es volver a Málaga (*det er ligesom når man er ved at lægge et puslespil sammen, og den sidste brik bare lige falder på plads så naturligt, sådan er det at vende tilbage til Malaga-* d3e8). Todo cobra sentido. Mi vida es completa y yo soy más yo en español (*Det giver bare mening. Mit liv er fuldkommet, jeg er meget mere jeg på spansk-* d3e8). El aprendizaje ya no es un objeto –*commodity*– y no es señalable una distinción clara entre conceptos de fuentes de aprendizaje internas o externas. Hemos transpasado el estadio de enfoque en clases de español, exámenes o ejercicios de repetición. Ahora, la importancia del aprendizaje reside en la posibilidad de habilitar un *yo* más parecido a lo que ella espera y desea de sí misma, un *yo* que se acerca a lo que ella imagina como yo ideal: quiero ser una gacela rápida en reflejos (*jeg vil være som en gazelle, hurtig i reflekser-* d3e8). Este *llegar a ser* o devenir, en el sentido de transformación futura, se ha venido forjando en cronotopos anteriores. Estos cronotopos han sido factores de cambio en el estudiante, pero también el estudiante ha colaborado en los lugares de acción moldeándolo, cambiándolos para que sirvieran a los propósitos que el estudiante había planeado – Se puede aprender en cualquier situación sin saberlo (*man kan lære når som helst, hvor som helst uden at man ved det-* d2e10).

8.1.2. CONTEXTOS, RECURSOS Y RELACIONES ENTRE CREENCIAS Y AGENCIA

Enlazando con el punto expuesto en el apartado inmediatamente anterior, el proceso de aprendizaje se ve marcado por experiencias exteriores al entorno educacional. Incluso, cuando nuestra estudiante enfocaba casi exclusivamente en la carencia de oportunidades de aprendizaje en el entorno reglado, era consciente de que había otras oportunidades de aprender, aunque tuviera que buscarlas por sí misma. Experiencias anteriores en otros entornos, aparte del académico, también tienen incidencia en el

aprendizaje. La estudiante señala: *la motivación viene de mis profesores, amigos, de la música y algunas veces de mi familia o de sitios donde soy alegre. A veces los recuerdos me motivan. Con motivación aprendo más* (d2e1).

Entendemos que los estudiantes construyen sus creencias en el aprendizaje y su agencia a partir de su experiencia personal y de la interacción con el entorno en el que actúan. En nuestro caso, esta interacción se localiza en el conjunto de interacciones socio-culturales que comparten en la comunidad universitaria concreta a la que pertenecen y en los entornos de acción personales en los que se desenvuelven. Los factores contextuales que pueden influenciar creencias y agencia actúan en diferentes niveles. En la figura VIII, referimos a varios contextos que interactúan relacionamente: un macrocontexto –social y educativo–, un exocontexto –que nos remite a contextos familiares, experiencias de aprendizaje particulares previas, expectativas y requerimientos académicos– y un microcontexto –que alude a, p.ej., influencias de compañeros de clase, el rol del profesor, espacios de libre operación o influencias del entorno físico.

En este sentido, el segundo artículo nos revela el carácter y función dinámico-adaptativa de las creencias y cómo estas actúan como elementos posibilitadores que ayudan al estudiante a definir, direccionar y explicitar prácticas y acciones cotidianas. Es en este entorno donde se construyen y reconstruyen las creencias. Desde la TSDC, hemos ofrecido una nueva definición del concepto creencia con la que pretendemos aportar una perspectiva novedosa y más cercana a la realidad del fenómeno en sí. Para ello, hemos observado el cambio de las creencias y hemos tenido en cuenta su anclaje situacional y emergente. Todo ello nos ha permitido observar no solo a los estudiantes como sujetos, sino también a los sujetos dentro de los sistemas en los que se localizan y, en este sentido, examinar cómo los sistemas, siempre en estado de cambio, tienden a encontrar un punto de equilibrio inestable, un punto atractor en el que confluyen diferentes partes de los sistemas operantes y que posibilita cierta estabilización momentánea. La estudiante lo explica de modo bastante gráfico: *Cuando tengo un momento bueno es como hacer surf y estás en una ola y sabes que se acaba en un momento, pero mientras arriba es muy bueno* (d2e5).

El tercer artículo nos remite a la agencia y a la emergencia espontánea de creencias a través del análisis de tres diarios de aprendizaje en cronotopos diversos. Observamos la agencia desde la TCS y la TSDC ya que ambas perspectivas engloban desarrollo, adaptación y cambio. Ambas teorías parten de la premisa de que cualquier actividad humana –entre ellas, creencias y agencia– es situacional y, por tanto, alterable. Desde ambas perspectivas, se nos insta a considerar, por una parte, un número ilimitado de dimensiones dentro de un sistema y, por otra parte, la relación causal, aunque no biunívoca, entre estas dimensiones de las cuales el comportamiento humano es tanto producto como integrante causal. La intencionalidad intrínseca de cualquier acto agentivo tiene una característica dúctil gracias a la cual se acopla a los intereses del agente y a los recursos del medio, como también señala la TSC. Hemos podido

observar que la directividad de los planes que la estudiante pretendía llevar a cabo eran fruto de la representación cognitiva de un futuro viable y de una cierta anticipación de resultados –el devenir o llegar a ser que mencionamos anteriormente–, a su vez, motivaban el acto agentivo. La representación cognitiva a la que anteriormente aludíamos juega un papel fundamental en procesos largos, como es el caso de aprendizaje de E.L.E. En estos casos, la planificación reflexiva de la agencia da dirección y coherencia al proceso y confiere significación no solo a las tareas o acciones, sino a la vida en sí. Por otra parte, los factores cognitivos únicos y personales del individuo, también denominados determinantes personales, influyen igualmente en la conducta agentiva. De este modo, la conducta y sus consecuencias para el individuo en concreto determinan si una acción se realiza o, por el contrario, se ha de buscar otro cronotopo, determinar otra acción, o no hacer nada. Otro rasgo inherente en la agencia que también hemos podido observar es la capacidad autoreflexiva y reguladora de la estudiante. La estudiante toma conciencia de su proceso y de sí misma como estudiante agentiva y es capaz de evaluar la eficacia y adecuación de lo que ha hecho y de posibles acciones futuras. Todo lo que hemos apreciado converge fundamentalmente con los puntos que señala TSC, en la cual se menciona que los cronoentornos –impuestos, elegidos, construidos, pasados, presentes e incluso proyecciones de futuro– influyen en el agente y determinan, a su vez, la direccionalidad y aspectos de sus acciones.

El segundo y, de modo especial, el tercer diario nos revelan que la naturaleza de lo que se aprende ha cambiado ligeramente. El estudiante pone énfasis en actividades que le sitúan como parte integral del aprendizaje. El aprendizaje es un proceso evolutivo y el aprendiente evoluciona de forma paralela; esta evolución no solo se refleja en el conocimiento declarativo –motivado por el cronotopo en el que se halla, el saber declarativo es de importancia central–, sino que propicia búsqueda de significados y construcción de conocimientos relevantes para contextos específicos. El aprendizaje institucional reglado da lugar a un conocimiento fáctico en los dos primeros diarios –memorización, repetición, listas de datos, etc. Este tipo de aprendizaje da lugar a un estudiante que comprende y da valor al andamiaje –metáfora nuestra– que proporciona cualquier clase de aprendizaje previo –reglado o no.

El cambio de institución académica y de contextos macro y micro da lugar a una reconstrucción o transformación del estudiante y de su entorno inmediato. En esta situación, el aprendizaje conlleva a su vez emergencia de nuevo entendimiento y construcción de nuevos contextos e identidades como aprendiente que el estudiante negocia según ve necesario. De este modo, el aprendizaje es actividad mediada a través de la participación, esto es, una construcción social compleja que subsume al individuo, sin por ello desprestigiar ni olvidar su historia individual –con ello nos referimos a sus propios esfuerzos agentivos, experiencias previas y su conocimiento fáctico, declarativo y conceptual.

Desde esta perspectiva, los contextos y demás recursos que el estudiante tiene a su alcance modelan conocimientos habilidades y, de forma especial, al estudiante en sí.

Vemos en los diarios que el estudiante reconoce que no hay un punto específico en el que puede decir que el aprendizaje ya ha acabado –quizá aprender español es tan importante para mí porque todavía no he alcanzado el punto final ya que el aprendizaje no ha acabado. No acaba nunca. Aprender español lleva mucho tiempo, es un proceso largo, pero si se acepta, tampoco está tan mal (*Måske er spansk så vigtigt for mig, fordi jeg endnu ikke har opnået mit fulde potentiale i det, at læringsprocessen ikke er slut endnu. Den slutter aldrig. At lære spansk tager lang tid, det er en lang proces, men når man accepterer det så er det ikke så slem-* d3e9). Y es aquí donde reside la esencia de los sistemas abiertos. Un sistema abierto nunca puede ser aprehendido en su totalidad. El aprendizaje es un sistema abierto y el estudiante ha definido con sus propias palabras la entidad central de los sistemas dinámicos complejos: apertura y coadaptación.

Tanto la TSDC como la TCS nos ofrecen la posibilidad de utilizar un marco integrador que subraya la complejidad, dinamismo y coadaptación de tanto creencias como agencia. En nuestra opinión, estos marcos ofrecen una representación más real y completa de ambos fenómenos y también una imagen más adecuada de nuestra percepción como individuos. Quizá, uno de los puntos más interesantes de estas perspectivas en su aplicación al aprendizaje de ELE es que ambas promueven un acercamiento que engloba la diversidad de los sistemas que interactúan y cómo estas interacciones son a su vez generadoras y producto en evolución no lineal constante.

Sin embargo, a efectos de esta investigación, somos conscientes de que hemos considerado un panorama parcial de subsistemas. Todo ello es parte del compromiso de la investigación que conduce, a veces, a un reduccionismo necesario.

Una parte interesante de este trabajo es la relación entre creencias y agencia que señalamos de forma específica en el artículo tres. El estudio de caso de un estudiante a través de diarios de aprendizaje pone de relieve la manifestación creencias referidas a su autorregulación como un proceso consciente de observación y control que se presenta como un incentivo para sobreponerse a los obstáculos. Es también interesante observar qué acciones agentivas se corresponden con creencias sobre su yo ideal, lo cual le incentiva a presentar soluciones que remedian, en parte, la disonancia cognitiva que se produce entre creencias y acciones. De esta manera la estudiante propone compromisos futuros que le ayuden a evadir angustia y le proporcione sensación de logro mediante un compromiso personal, aunque ello signifique situaciones de agencia en contextos fuera de su zona de confort.

Hemos de señalar que no nos planteamos observar si las creencias son contraproducentes o erróneas en relación con los actos agentivos explicitados. Ahora bien, sí consideramos las creencias como parte de los sistemas mediadores que nos sirven de indicador de agencia.

La poslectura de los diarios por parte de la estudiante, un año después de nuestro último encuentro, revela datos muy interesantes (anexo D). Expresa sorpresa al leer de nuevo los diarios y afirma que no se acuerda mucho de los hechos concretos sobre los que escribió. Sin embargo, sí le sorprende lo franca y abierta que ha sido expresando sentimientos y aduce que es así, posiblemente, porque sabía –y sabe– que tiene confianza en la única lectora con la que ha compartido los diarios. Se muestra un poco perpleja al ver cómo también la memoria, aparte de selectiva, nunca refleja del todo la realidad, sino que la construye para explicarla para uno mismo y para los demás –la lectora en este caso. Un ejemplo de ello es que admite no recordar las frustraciones que contienen los diarios de manera tan clara. Recuerda el tiempo recogido en los diarios como un tiempo divertido en el que hizo muchas cosas, pero es quizás un recuerdo que ella misma ha fabricado. Tales declaraciones por su parte ponen de relieve una marcada reflexión sobre sus procesos de pensamiento. La función supervisora que las estrategias metacognitivas ponen en juego le posibilitan usar una serie de habilidades mediante las cuales puede evaluar retrospectivamente el desarrollo de su aprendizaje.

La estudiante también manifiesta que no recuerda sentirse tan presionada como recogen los diarios. Desde la poslectura, manifiesta sentir angustia y pena al pensar en la persona que escribió el diario. Algunas de sus pautas de comportamiento siguen siendo las mismas: sigue funcionando bien con presión no extrema y aprovecha la presión sentida o presentida como elementos de automotivación. A su vez, cree que ha ponderado demasiado el exocontexto –el marco represor de sus padres especialmente. Reinterpreta, desde la poslectura, que este marco de poder ajeno a ella misma ha sido fabricado para lograr conseguir el objetivo de acabar sus estudios y hacerlo por alguien más y no solo para su propio beneficio.

Observa el diario como un *frit rum y sikkerhedsventil* –anexo D– porque no había reacción o evaluación. Sorprende también de ver cómo para ella *estudiar y estudiar más* era sinónimo de *mejores resultados* cuando en realidad no es la verdad. Ahora puede ver todo el trabajo que hizo, el tiempo que usó y ver que los resultados no eran del todo acordes. Podía haber trabajado de forma más creativa y no esperar tanto de las clases de la universidad. Le parece hasta divertido leer la cantidad de veces que dice que no tenía clases de español, cuando en realidad podía haber hecho (e hizo) muchas otras cosas. En este sentido, apunta que ahora tiene más experiencias de vida y laborales y, desde el presente, interpreta lo leído como una especie de autotortura por parte de la escritora –que fue ella hace pocos años. Observa una especie de deleite en presionarse más de lo necesario para cumplir con sus objetivos. De alguna manera, este pensamiento lineal le llevó a una etapa en parte destructiva en sus años de estudiante. Apunta que puede ser residuo de su educación y formación antes de llegar a DK. Le agrada ver su afán y empeño por seguir. Este punto sigue siendo una máxima importante en su vida. Su definición de aprender reúne de forma extraordinaria los mapeos de trasvase, devenir y construcción: *Aprender es perseguir algo interesante o necesario, atraparlo, olvidarlo y volverlo a recordar y luego hacer cosas creativas que no has hecho antes. Antes pensaba que había como un banco con información en alguna parte del cerebro. Es posible que lo haya, pero hay que aprender y aceptar*

que no podemos recordar todo. Pero se puede recordar o se puede volver a aprender. A veces, está dentro de uno y espera a salir cuando la oportunidad es la correcta y puedes hacer cosas nuevas –anexo D.

8.2. CONTRIBUCIONES DE ESTE TRABAJO

Las implicaciones de este trabajo pueden dar lugar a propuestas de acción derivadas especialmente desde el prisma de los sistemas complejos. Pensamos que es importante observar y mantener una perspectiva holística para poder comprender los fenómenos de creencias y agencia en el aprendizaje en general y en concreto aprendizaje E.L.E. La base de esta perspectiva holística es la presentación de creencias y agencia desde la TSDC y contemplar muestras de creencias para observar su carácter mutable provocado, entre otros aspectos, por los contextos. Por otra parte, la estudiante, mediante su agencia, direcciona la atención y el interés hacia configuraciones concretas y aspectos determinados del entorno que le sirven de soporte para las acciones agentivas que desee realizar. Las observaciones y resultados que aportan los artículos que conforman este trabajo subrayan la naturaleza situada de tanto las creencias como la agencia. Ambas están interconectadas en los contextos de aprendizaje, razón por la cual nuestros resultados no son generalizables, aunque tampoco ha sido la intención de este trabajo.

Sí podemos decir, en cambio, que creemos poder contribuir en subrayar la importancia del andamiaje y de los procesos que estructuran y dan lugar a las creencias y la agencia. En este sentido, tanto docente como aprendiente podrán ser más conscientes de prácticas pedagógicas y gestión del proceso de aprendizaje de E.L.E. respectivamente. A su vez, enfocar dentro del aula en los conceptos que proponemos nos ofrece posibilitar su comprensión y funcionamiento, lo cual no se suele especificar dentro del aula habitualmente.

Proponemos el siguiente cuadro explicativo que clarifica el proceso interactivo entre creencias y agencia desde la TSDC y TCS. El cuadro pretende ser un modelo explicativo de algunos de los sistemas convergentes que tienen lugar durante el proceso de aprendizaje de ELE y, en concreto, enfocando en los temas de agencia y creencias.

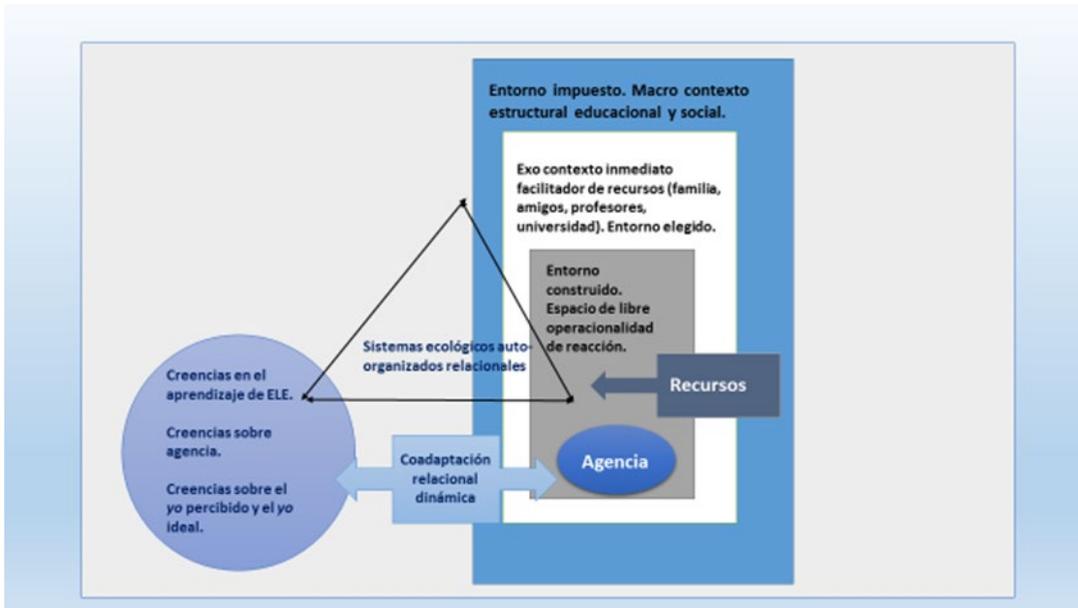


Figura VIII: Creencias y agencia en el aprendizaje de ELE. Elaboración propia.

Los resultados de nuestra investigación muestran que el paradigma de la complejidad propone un desafío a otros métodos de investigación sobre ELE existentes. El paradigma de los sistemas dinámicos complejos no nos ofrece en sí una nueva forma de investigar que se desvincula totalmente de otros paradigmas, sin embargo, lo que sí ofrece es una reconceptualización sobre los tópicos elegidos -creencias y agencia- integrando varias formas de métodos de investigación para conseguir capturar las características complejas de los sistemas a los que se vinculan.

Primeramente, este estudio muestra que es no solo interesante, sino también necesario, adoptar diversos métodos de recopilación de datos, recurriendo para ello a fuentes múltiples. Mediante estas fuentes nos ha sido posible acceder a creencias implícitas sobre el aprendizaje de E.L.E. y a actos agentivos, así como a reflexiones metacognitivas de los estudiantes. En este estudio, el uso de encuentros explicativos con los estudiantes, actividades de clases, elicitación de metáforas y diarios de aprendizaje nos han facilitado por una parte superar las limitaciones de cada fuente de datos. Por otra parte, los datos también reflejan diferentes aspectos e incluyen aspectos que han sido bastante sorprendentes. El uso de metáforas espontáneas en los diarios nos ha dado acceso a un material que, lejos de cubrir solamente el objetivo con el que el diario había sido diseñado, nos acerca al mundo particular del estudiante en su espacio libre de acción y reflexión. Hemos observado cómo la estudiante alterna entre

mapeos de trasvase y construcción para referirse al aprendizaje de E.L.E. mediante sus metáforas –en sus metáforas explícitas suscitadas como en las espontáneas. Estos mapeos reflejan una serie de creencias y de actos agentivos concretos asociados a los dominios meta. En este sentido, pone también de manifiesto el papel de la metáfora como vehículo de razonamiento, pensamiento y acción. Concebir, actuar y reproducir el aprendizaje como un proceso meramente lineal, como un trasvase de conceptos duplicables, no puede conformar todo el aprendizaje. Es, eso sí, una parte integradora –y discutiblemente no tan esencial– del sistema aprendizaje. Poner énfasis en la propuesta lineal de trasvase en el aprendizaje conlleva sobredimensionar la importancia del aprendizaje de LE en contextos educativos. Nuestro propósito no es desacreditar este tipo de facilitación de aprendizaje sino implicar que, en realidad, es uno entre muchos otros factores convergentes que propician el aprendizaje.

Otra de las contribuciones de este trabajo es el acercamiento a los fenómenos estudiados desde perspectivas *emic* y *epic*. Nos pareció interesante desde un primer momento observar creencias y agencia desde el nuevo paradigma de las TSDC. No obstante, dada la insistencia que esta teoría pone en el contexto, nos pareció también relevante ver cómo el contexto moldea al agente y este a su vez moldea el contexto para conseguir los objetivos que se propone, sean cuales fueran e independientemente de su carácter – objetivos personales, académicos, sociales, posibilitadores, etc. El yo del estudiante es central a las creencias y la agencia y, por ende, en el aprendizaje. Observamos que el estudiante pone de manifiesto su faceta de coconstructor de su propio aprendizaje en situaciones de paliación de efectos que repercuten negativamente. La combinación de las perspectivas *emic* y *epic* nos ha ayudado a subrayar la interacción de las creencias y agencia y su relación emergente. Tanto creencias como agencia se sitúan en puntos atractores del sistema, esto es, los puntos a los que el sistema tiende en momentos determinados y dan lugar a enunciados específicos que explicitan sus creencias y a descripciones de actos concretos de agencia. Desde la TSDC, la construcción de las creencias y la agencia del estudiante responden a sistemas convergentes de acción en cronotopos concretos. La emergencia de creencias sobre el aprendizaje y actos agentivos asociados buscan disminuir la disonancia cognitiva entre el yo ideal y el yo percibido que se revela en los diarios

Otra contribución interesante, no solo para este trabajo sino para los actores asociados a este, es que se instó a los estudiantes a reflexionar sobre creencias y agencia. Las reuniones posteriores han sido partes esenciales que han propiciado un acercamiento al mecanismo de acceso al pensamiento y al razonamiento abstracto. En lo referente a la agencia, la reflexión crítica de la estudiante en su reacción poslectura de los tres diarios ha favorecido un reencuentro consigo misma en las personas que ella misma reflejó en diferentes etapas de su vida personal y académica. La autoreflexión nos aporta datos interesantes sobre cómo en sus prácticas agentivas subyacen su vida intelectual, emocional y mental. Asimismo, la importancia de espacios libres de operabilidad y reacción facilitados por la escritura del diario han dado lugar a la

aparición de una fuente de acceso a las creencias del estudiante que permite otro punto de enfoque.

Este estudio también nos recuerda la importancia y el valor de mantener una actitud abierta hacia los factores que emergen durante la etapa de análisis. La teoría de los sistemas complejos sugiere que, aunque en algún momento pueda ser ventajoso, enfocar en unidades de análisis convencionales –por ejemplo: singularización de variables, individuos, comunidades y sistemas cerrados- puede resultar limitante. En su lugar, este paradigma sugiere un acercamiento abierto e inductivo, de manera que se eviten categorizaciones prematuras. Los resultados deben emerger y, de este modo, las unidades de análisis pueden considerarse como una red cuyo foco se origina y deriva de un tópico concreto.

En esta investigación, trabajar con los diarios ha sido una tarea inesperadamente interesante, si bien, no sabíamos con exactitud qué íbamos a encontrar. Contenido de tipo emocional y anecdótico nos aportó una narrativa en primera persona sobre las experiencias de aprendizaje y otros factores a esta ligados. La experiencia de leer un diario de aprendizaje nos ofrece un acercamiento subjetivo al estudiante, una especie de instrumento de información privilegiada *-real insider instrument-* (McDonough, 1994, p.63), que nos da acceso a datos inesperadamente interesantes y, también, a otros que, por el marco de la investigación en concreto, no pueden ser usados.

Posibles áreas de investigación futuras podrían incluir algunas de las otras diferencias individuales que han sido localizadas especialmente en el artículo tercero –identidad, autonomía, autoimagen, afecto, etc. Sería interesante observar la interacción entre creencias, identidad del estudiante en LE y agencia, por ejemplo. Podríamos también examinar el papel de las creencias en la construcción de las identidades del aprendiente y cómo estas identidades pueden, de algún modo, verse reflejadas en las actividades agentivas del estudiante.

Sería interesante, también, realizar intervenciones propiciatorias de cambio de creencias o incentivación de agencia, ya que este no ha sido un ángulo que hayamos considerado en este trabajo. Por ejemplo, podríamos proponer intervenciones que pudieran ayudar a los estudiantes a identificar sus creencias, posibilitar cambios que pudieran favorecer la construcción de un yo, bien viable o ideal y observar si la posible disonancia cognitiva entre creencias y comportamiento se ve reflejada en el desempeño del estudiante.

Podría también ser interesante integrar a los docentes y observar si las dinámicas de adaptativas de tanto sus creencias como aquellas de los estudiantes muestran estados atractores simultáneos y, de ser este el caso, qué factores repercuten en estas lagunas de equilibrio inestable.

Una de las posibilidades de estudio en la que, sin duda, seguiremos trabajando es la aplicación de la TSDC en la enseñanza de E.L.E. Desde esta perspectiva, pensamos que antes de abordar cómo enseñar, sería quizás importante considerar qué enseñar.

A día de hoy, existen ya algunas propuestas que incluyen teorías basadas en el uso dinámico (*dynamic usage-based theories*) de la lengua meta y que están muy en línea con la TSDC (Verspoor, 2017). La autora, por ejemplo, propone un novísimo término de acción que denomina mapeos de significado del uso de la forma (*form-use-meanings-mappings*) que podemos relacionar con *grammaring*, propuesto por Larsen-Freeman (2003). Sobre cómo enseñar, si visionamos la L.E. como un sistema holístico habría que exponer al aprendiente a tantos mapeos significativos de uso como sea posible y, a la vez, integrarlos en mapeos más extensos. De esta manera, los estudiantes serían expuestos a sonidos, palabras, oraciones y secuencias auténticas utilizadas en los contextos comunicativos adecuados. Cómo hacerlo dependería de los recursos y de las condiciones iniciales de tanto docentes como estudiantes.

Siguiendo con la tónica integradora de la propuesta de la TSDC, posibles investigaciones futuras deberían seguir apuntando en esa dirección. Ahondamos en este punto en el siguiente punto.

8.3. REFLEXIONES FINALES

Las posibilidades que abre el estudio de adquisición de LE desde el prisma de la TSDC son sumamente atractivas y complejas. Algunos autores (de Bot et al., 2007) apuntan que el interés que ofrece esta perspectiva es considerable, pero a la par que ofrece posibilidades, también deja sin respuesta un número de cuestiones, siendo una de ellas la operatividad de la TSDC en el entorno educativo, su aplicabilidad en los currículos de estudios y su implementación en el aula. La literatura consultada para este trabajo demuestra un trabajo serio y riguroso de aplicabilidad de la TSDC, así como de trabajos empíricos asociados a ella, sin embargo, la implementación de modelos dinámicos de enseñanza va a ser un aspecto que necesitará tiempo. El marco de continuidad característico de los sistemas complejos supone un cambio radical en la pedagogía de L.E. Las aproximaciones tradicionales de aprendizaje de L.E. enfocan en procesos de adquisición de ciertos eventos discretos. Desde la perspectiva de la TSDC, se presenta el aprendizaje como un proceso multidimensional y continuo, lo cual sugiere más enfoque en el proceso que en el producto. Como hemos observado, los sistemas no son módulos cerrados que operan independientemente y es incierto qué sistemas formantes operan, cómo lo hacen, qué determinan y en qué medida se interrelacionan.

Por otra parte, las prácticas docentes también habrían de acomodarse a este nuevo prisma. Características como la autoorganización, cambio y no linealidad deberían formar parte de las definiciones básicas del proceso de aprendizaje, un proceso en el que la enseñanza se llevaría a cabo con el objetivo de crear las perturbaciones

pertinentes –cambios– que catalizaran las fases de cambio necesarias que condujeran a una fase de adquisición –estado atractor de equilibrio inestable– en un sistema de reciprocidad multidimensional. No es tarea sencilla. No obstante, creemos firmemente que un buen docente sabe de forma intuitiva y por experiencia que el aprendizaje no es unidireccional. Quizá no sepa explicar las suposiciones que le guían a tal conocimiento, pero, aun así, actúa por el imperativo que le motiva a dar oportunidades de aprender a cada estudiante. El docente responsable también es consciente de que los contextos sociales y afectivo-cognitivos del alumno, así como las conexiones que existen entre el aprendizaje de LE y diferentes aspectos psicológicos del aprendiente juegan un importante papel en la experiencia de estudiante y en su desarrollo total.

Desde el prisma de la TSDC, se nos insta a considerar el aprendizaje de LE como un fenómeno pluridireccional y por tanto dependiente de los factores que conforman el proceso. Pensamos, por tanto, que es necesario rechazar nociones causales debidas a una sola entidad integrante.

¿Es entonces la TSDC el nuevo “normal”? Nos atrevemos a sugerir que, efectivamente, este es el caso. La TSDC nos invita a escapar de la dicotomía lineal. Pensar dicotómicamente es una forma de heurística bastante útil, sin embargo, esta heurística no nos da posibilidad de acceder a fenómenos no duales, como el aprendizaje, en el que se nos insta a buscar complementariedades. La TSDC desafía la noción de la comprensión de las partes del sistema facilita la comprensión de todo el sistema en su conjunto.

Entonces, ¿cómo podemos tratar el aprendizaje de LE como fenómeno sistémico no dual? Como ya apuntamos, pensamos que una de las respuestas puede estar en la interacción. Esta interacción podría ser concebida como un marco de complementariedad dinámica por pares en la que las relaciones se dan entre elementos y entre relaciones preexistentes entre elementos, conjugando de esta manera *partes* y un *todo* concreto. Todo ello encapsularía algunas de las características de los SC, como, por ejemplo, la no linealidad. Si enfocamos en la relación entre elementos en un par dicotómico (p. ej.: frecuencia de input/cambio; aprendizaje como un hecho sistemático/aprendizaje como proceso creativo) la TSDC nos invita a pensar y reconocer el carácter abierto, inestable, no homogéneo de los componentes y nos insta a pensar en que nunca pueden ser adquiridos del todo. Así mismo, también nos sugiere la búsqueda de “otro espacio”, que puede, precisamente, ser la relación entre los elementos en sí. En este sentido, pares duales como dinamicidad/estabilidad, aspecto perfecto/imperfecto, particularidad contextual/generalidad no contextual, han de ser considerados como complementarios en el aprendizaje.

Hemos podido observar que los sujetos estudiados son individuos situados en contextos determinados y forman una unidad inseparable que es imposible de aislar de otros factores como, por ejemplo, factores comportamentales e influencias externas. Esta apreciación nos lleva al cuestionamiento de cómo delimitar el sistema

con el que trabajamos. En un SC no hay noción de dentro y fuera, puesto que todos los elementos son interactuantes. Es humanamente imposible estudiar todo a la vez y por ello nos vemos obligados a delimitar los objetos de estudio si deseamos hablar sobre sistemas complejos de una manera comprensible (Cilliers, 2005, p. 612). Por lo tanto, nuestro intento de acercarnos a creencias y agencia desde el prisma de la complejidad, desde un primer momento delimitó los objetos de estudio. No obstante, dejó una ventana abierta a la emergencia de otros posibles sistemas interactuantes – como vimos en el tercer artículo. Esta es una perspectiva bastante interesante que sugiere que dejemos que el sistema macro se desarrolle y defina a sí mismo. De esta manera, hemos respetado otro de los conceptos básicos de los sistemas complejos: la autoorganización.

Empezamos considerando un punto de entrada concreto al sistema macro del aprendizaje –creencias y agencia– y, de allí, contemplamos su evolución, su modificación funcional a través del uso y a causa de factores contingentes. Ya que hemos tomado de las ciencias naturales el concepto de sustentador de la TSDC –el caos–, podríamos añadir otro más: *autopoiesis*. Autopoiesis es el fenómeno mediante el cual los sistemas se construyen y generan ellos mismos mediante la construcción de delimitaciones necesarias para mantener su autoorganización (Witherington, 2011, p.79). Como hemos visto, la delimitación de estudio que propusimos ha resultado clara en principio, pero a medida que íbamos avanzando en el aspecto relacional de los componentes interactuantes, la línea que en un principio pensábamos que estaba bien definida, se tornaba en una línea discontinua.

Otro cuestionamiento legítimo atañe al carácter generalizable de los estudios encuadrados dentro de la TSDC. En el segundo artículo señalamos que la viabilidad de la TSDC puede estar sujeta a más investigaciones que usen el mismo paradigma. Después de este estudio, mantenemos esta apreciación, aunque nos vemos obligados a precisar: la contingencia no excluye necesariamente el potencial generalizador, pero tampoco lo asegura. En nuestro caso, posibles generalizaciones no serían extensibles entre grupos de gente, sino entre marcos teóricos que también tengan en cuenta la complejidad del aprendizaje de LE y los múltiples resultados que pueden emerger (Duff, 2006, p. 88). Los casos que hemos analizado son generalizables en cuanto a propuesta teórica. Nuestro objetivo es subrayar el potencial de la TSDC como teoría explicativa y nos permitimos hacer una serie de generalizaciones analíticas –tales como el carácter complejo y relacional de agencia y creencias–, pero no extrapolamos ningún tipo de generalización estadística.

Enseñar y aprender conlleva asumir riesgo, admitir la imprevisibilidad y realizar elecciones; todos ellos factores necesarios en el desarrollo lingüístico y que reflejan, a su vez, los sistemas e los que se desarrollan. Huir de ellos es intentar escapar del proceso en sí.

Gracias a la TSDC hemos accedido a un nuevo paradigma transdisciplinar que ha definido tanto la naturaleza de los objetos que nos ocupan –creencias y agencia– como la metodología y marco teórico que hemos empleado para investigarlos.

Al escribir estas últimas líneas, después de lecturas, discusiones, dedicación y trabajo hemos podido atisbar qué es lo que hay al otro lado de la valla. En nuestro lado, sabemos que existe un interés enorme por seguir trabajando con los tópicos de nuestra investigación y también con estudiantes. Seguiremos dando oportunidades de aprender si nos dan oportunidades de facilitar. Somos conscientes de que no vamos a poder llegar a todos los estudiantes. Algunas veces, con no perderlos y que sigan viniendo a clases, habremos de darnos por satisfechos. Pero algunos de ellos nos dejarán pasar la valla. Y nosotros aceptaremos la invitación.

BIBLIOGRAFÍA

Abrahan, R.G. y Vann, R.J. (1987) Strategies of two language learners: a case study, en A. Wenden y J. Rubin, J. (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 85-102). London: Prentice-Hall.

Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137.

Alanen, R. (2003). A sociocultural approach to young language learner's beliefs about language learning. En P. Kalaja y A.M.F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches* (pp.55-85). Dordrech: Kluwer Academic Publishers.

Alarcón, P., Díaz, C., Tagle, T., Ramos, L. y Quintana, M. (2014). Conceptualizaciones metafóricas sobre el rol del profesor en estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos XL*, 2, 27-44.

Alarcón, P., Vergara, J., Díaz, C. y Poveda, D. (2015). Análisis de creencias sobre el rol docente en estudiantes chilenos de pedagogía en inglés a través de la metáfora conceptual. *FOLIOS*, segunda época, 42, 161-177.

Alarcón, P., Díaz, C., Vergara, J., Vásquez, V. y Torres, C. (2018). Análisis de metáforas conceptuales sobre la imagen social del profesorado en estudiantes de pedagogía. *Onomázein, Revista de Lingüística, Filología y traducción*, 40, 1-27.

Amozurrutia, J.A. (2012). *Complejidad y sistemas sociales: un modelo adaptativo para la investigación interdisciplinaria*. México: UNAM: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Aragao, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *System* 39, 3, 302-313.

Armstrong, P-A. (2015). *Songs of Praxis: Reflexive space for authentic teacher voice identification, development, and transformation*. Unpublished Thesis, University of Sunderland.

Aristóteles. *Poética* (1974). Traducción de Valentín García Yebra. Madrid: Gredos.

Aristóteles. *Retórica* (1999). Traducción de Quintín Racionero. Madrid: Gredos.

Arnold, J. y Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. En J. Arnold (Ed.). *Affect in language learning* (pp. 1-27). Cambridge: Cambridge University Press.

Aro, M. (2009). Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. *Jyväskylä Studies in Humanities*, 116. University of Jyväskylä, Finlandia.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19882/9789513935320.pdf>.

Arteaga, E., Joya, M. y Bastidas, G. (2014). Identidad estudiantil universitaria en la Escuela de Medicina, Sede Carabobo, Universidad de Carabobo, Venezuela. *Revista de Educación y Ciencias de la Salud*, 11, 1, 18-25.

Bacon, S.M. y Finnemann, M.D. (1990). A study of attitudes, motives and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *Modern Language Journal*, 74, 4, 459-473.

Bailey, K., y Ochsner, R. (1983). A methodological review of the diary studies. Windmill tilting or social science? en K.M. Bailey, MR. Long, y S. Peck (eds.), *Second Language Acquisition Studies*. Rowley, Mass: Newbury House, 188-198.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory, *American Psychologist*, 44, 1175-84.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency, *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.

Bandura, A. (2008). Toward an Agentic Theory of the self, en H.W. Marsh, R.G. Caraven y D. M. McInerney (Eds.) *Self-processes, learning and enabling human potential: Dynamic new approaches* (pp.15-49). Charlotte, NV: Information Age Publishing.

Barata, M. C. (2006). *Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brazil.

Disponível:<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-6W2QNL>

Barcelos, A.M.F. (2000). *Understanding teacher's and student's beliefs in experience: a deweyan approach*. Doctoral dissertation. The University of Alabama, Tuscaloosa. Disponível:https://www.researchgate.net/publication/34768968_Understanding_teach

hers%27_and_students%27_language_learning_beliefs_in_experience_A_Deweyan_approach.

Barcelos, A.M.F., (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review, en P. Kalaja y A.M.F. Barcelos, *Beliefs about SLA: New Research and Approaches* (pp. 7-33). Springer Science+Business Media, LLC.

Barcelos, A.M.F. y Kalaja, P. (2011). Beliefs about SLA revisited. *System* 39, 281-289.

Barcelos, A.M.F., Kalaja, P., Rouhotie-Lyhty, M. y Aro, M. (2015). *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.

Barcelos, A.M.F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Department of English Studies, The Faculty of Pedagogy and Fine Arts. AdM Mickiewicz University, Kalisz (SSLLT) 5, 2, 301-325.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49, 193-224. Disponible en: <http://life-slc.org/docs/barron-self-sustainedlearning.pdf>.

Baş, M. y Gezeğin, B.B. (2015). Language learning as losing weight: Analyzing students' metaphorical perceptions of English learning process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 199, 317-324.

Bechtel, R., Corral-Verdugo, V. y Pinheiro, J. (1999). Environmental beliefs: United States., Brazil and Mexico. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 30, 122-128.

Benson, P. & Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System*, 27, 4, 459-472.
Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00045-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00045-7).

Benson P. (2011). *Language Learning and Teaching beyond the Classroom: An Introduction to the Field*, en P. Benson y H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp.7-16). London: Palgrave Macmillan.

Berg, B. L. y Lune, H. (2014) Ethical issues, en B.L. Berg y H. Lune (eds.) *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (pp.61-105). Pearson Education Limited.

Bernat, E. y Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications and New Research Directions *TESL-EJ*, 9, 1, 1-21. Disponible en: www.tesl-ej.org/ej33/a1.html.

Bernat, E. (2008). Beyond beliefs: Psycho cognitive, sociocultural and emergent ecological approaches to learner perceptions in foreign language acquisition. *The Asian EFL Journal*, 10,3, 7-27. Última consulta febrero 2019. Disponible en: https://www.asian-e-fl-journal.com/September_2008.pdf.

Bernstein, R. J. (1983). *Beyond objectivism and relativism. Science, Hermeneutics and Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Block, D. (1997). Learning by listening to language learners. *System*, 25, 3, 347-360.

Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University press.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum

Breen, M. y Candling, C.N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* 1, 2, 89-112.

Busch, D. (1982). Introversion-extroversion and the EFL proficiency of Japanese students. *Language Learning*, 32, 1, 109-132.
Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1982.tb00521.x>

Cameron, L. (1999). Operationalizing ‘metaphor’ for applied linguistic research. En L. Cameron y G. Low (Eds.) *Researching and applying metaphor* (pp. 3-28). Cambridge: Cambridge University Press.

Cameron, L. y Low, G. (1999). *Researching and applying metaphor*. Oxford: Oxford University Press.

Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum.

Cameron, L. y Deignan, A. (2006). The Emergence of Metaphor in Discourse. *Applied Linguistics*, 27,4, 671-690.

Castañares Maddox, E. J. (2009). *Sistemas complejos y gestión ambiental: el caso del Corredor Biológico Mesoamericano México*. México, D. F.

Castañeda, S., Peñalosa, E. y Austria F. (2014). Efectos de perfiles agentivos y no agentivos sobre la formación teórica del psicólogo. UNAM: México.

Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learnig*, 25, 153-161.

Charmaz, K. (1990). Discovering chronic illness: Using grounded theory. *Social Science and Medicine*, 30, 1161-1172.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.

Chiappe, D. L., Kennedy, J. M., Chiappe, P. (2003). Aptness is more important than comprehensibility in preference for metaphors and similes. *Poetics*, 31, 51-68.

Christians, C. G. (2008). Ethics and politics in qualitative research, en N.K. Denzin y Y.V. Lincoln (eds.) *The landscape of qualitative research* (pp.185-220). Los Angeles, CA: Sage.

Cillieres, P. (2005). Knowledge, limits and boundaries. *Futures*, 37, 605-613.

Corpas, M. (2015). Creencias y rendimiento académico en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista de lenguas modernas* 23, 285-299.

Cotterall, S. (1999). Key Variables in Language Learning: What Do Learners Believe about Them? *System*, 27, 493-513.

Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: where do styles, strategies and tasks meet? *International review of applied linguistics in language teaching*, 41, 4, pp. 279-291.

da Silva, R. (2008). The influence of a second language (L2) student's goal on her attitudes. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 7, 1, 129-143.

de Bot, K., Verspoor, M. y Lowie, W. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 1, 7-21. Disponible en: <https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/dynamic-systems-theory-approach-to-second-language-acquisition/CFBDE0A97C7D04B27F0E756E2779EA0B>.

de Bot, K. (2008). Second language development as a dynamic process. *The modern language journal*, 92, 2, 166-178.

de Bot, K. y Larsen-Freeman, D. (2011). Researching Second Language development from a Dynamic Systems Theory perspective. En en M. H. Verspoor, K. de Bot y W. Lowie (Eds.) *A dynamic Approach to Second Language Development* (pp. 5-25). John Benjamins Publishing Company.

de Bot, K., Verspoor, M. y Lowie, W. (2013). Dynamic systems theory as a comprehensive theory of second language development. En M. P. García Mayo, M. J. Gutiérrez Mangado y M. Martínez Adrián (Eds.) *AILA Applied Linguistics Series*:

Contemporary approaches to second Language Acquisition (pp.199-220). Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing Company.

de Guerrero, M.C.M. y Villamil, O. (2000). Exploring ESL teacher's roles through metaphor analysis. *TESOL Quarterly*, 34, 2, 341-351.

de Guerrero, M.C.M. y Villamil, O. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language teaching research*, 6, 2, 95-120.

de la Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería clínica*, 2, 3, 163-167.
Disponible en: DOI: 10.1016/j.enfcli.2011.02.005

de la Torre, R. (2014). Los símbolos y la disputa por la definición de los límites entre fe y política en México. En A. Ameigeiras *Símbolos, rituales religiosos e identidades nacionales: los símbolos religiosos y los procesos de construcción política de identidades en Latinoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Desmond, A. (1998). Investigating learners' course diaries as explorations of language. *Language Teaching Research*, 2, 1, 24-47.

Deters, P. Gaos, X., Miller, E. y Vitanova, G. (2015). *Theorizing and Analysing Agency in Second Language Learning: Interdisciplinary Approaches*. Multilingual Matters. ISBN-13: 978-1783092888

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Sexta edición. Madrid: Morata.

Dörnyei, Z. y Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (589-630). Oxford, Blackwell.

Dörnyei, Z. (2009). Individual differences: interplay of learners characteristics and learning environment. *Language learning*, 59, 1, pp. 230-248.

Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Segunda edición. Harlow: Pearson.

Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems: retrodictive qualitative modelling in the language classroom. *Language Teaching*, 47, 80-91.

Duff, P. (2006). Beyond generalizability: contextualization, complexity and credibility in applied linguistic research. En M. Chalhoub-Deville, C. Chapelle y P.

Duff (eds.), *Inferences and generalizability in applied linguistics: Multiple research perspectives* (65-95). Amsterdam: John Benjamins.

Dufva, H. (2003) Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. En P. Kalaja y A.M.F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (131-151). Berlin: Springer.

Elliot, J. (2000) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.

Ellis, R. (2001). The metaphorical constructions of second language learners. En Michael Breen (Ed.), *Learner's contributions to language learning: New directions in research* (pp. 65-85). Harlow: Pearson.

Erhman, M., Leaver, E. L. y Oxford, R. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 3, 313-330. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X03000459>

Ertmer, P. y Newby T. (2013). Behaviorism, cognitivism and constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26, 2, 43-71.

Feryok, A. (2010). Language teacher cognition: Complex dynamic systems? *System*, 38, 2, 272-279. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ885940>.

Fiedler, K. y Bless, H. (2001). The formation of beliefs in the interface of affective and cognitive processes. En Frijda, N., Manstead, A. y Bem, S. (eds.), *The influence of emotions on beliefs*. New York: Cambridge University Press.

Finch, A. (2004), Complexity and systems theory: Implications for the EFL teacher/researcher. *The Journal of Asia TEFL*, 1, 2, 27-46. Disponible en: <http://www.finchpark.com/arts/complexity-system.pdf>

Finlay, L. (1998). Reflexivity: An essential component for all research? *British Journal of Occupational Therapy*, 61, 453-456.

Finlay, L. (2003). The reflexive journey: mapping multiple routes. En: Finlay, L. y Gough, B. (eds.), *Reflexivity. A practical guide for Researchers in Health and Social Sciences*. London: Blackwell.

Finlay, L. (2002) "Outing" the Researcher: The Provenance, Process, and Practice of Reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12, 4, 531-545. Sage Publications. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/104973202129120052>

Fisher, L. (2013). Discerning change in young student's beliefs about their language learning through the use of metaphor elicitation in the classroom. *Research papers in Education*, 28, 3, 373-392.

Fujiwara, T. (2015). Development of Thai University Students' Beliefs about Language Learning: A Longitudinal Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.269.

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12, 2, 219-245.

Gao, X. (2010). *Strategic language learning: the roles of agency and context*. Bristol: Multilingual Matters.

García, R. y Escudero, J. (1982). *Drought and man. The constant catastrophe: malnutrition, famines and drought*. Nueva York, NY: Pergamon.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción: de las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.

García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Geoffrey, N., Kevin, E. y Schmidt, H. (2005). Implications of psychology-type theories for full curriculum interventions. *Medical Education* 39, 3, 247-249.

Gibbs, R.W.Jr. y O'Brien, J. (1990). Idioms and mental imagery: the metaphorical motivation for idiomatic meaning. *Cognition* 36, 35-68.

Gibbs, R.W. Jr. (1994). *The poetics of mind*. Nueva York: Basic Books.

Gibbs, R.W.Jr., Bogdonovich, J., Sykes, J. y Barr, D. (1997). Metaphor in idiom comprehension. *Journal of Memory and Language* 37, 141-154.

Gibbs, R. W. Jr. (2003). Embodied experience and linguistic meaning. *Brain and Language*, 84, 1, 1-15.

Gibbs, R. W. Jr. (2005). *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge University Press.

Gibbs, R. W. Jr. (2010). The wonderful, chaotic, creative, heroic, challenging world of researching and applying metaphor. A celebration of the past and some peeks into the future. En G. Low, A. Deigman, L. Cameron y Z. Todd (Eds.) *Researching and applying metaphor in the real world* (pp.1-21). John Benjamins Publishing

Giralt, M. (2015). Análisis descriptivo de las estrategias de aprendizaje y creencias de los estudiantes en los procesos de adquisición y aprendizaje de la pronunciación en ELE. En *Perspectivas del análisis fónico del habla: tradición y avances de la fonética experimental*. Tanejo, no. 7 de Normas. Revista de estudios Lingüísticos Hispánicos (pp.233-240). Libro electrónico de acceso gratuito.

Disponible en: <http://ojs.uv.es/index.php/normas/pages/view/anejos>.

Grigoletto, M. (2000). *Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira*. Claritas, São Paulo: PUC, n.6.

Grix, J. (2002). Introducing students to the generic terminology of social research. *Politics*, 22, 3, 175-186.

Grix, J. (2004). *The foundations of research*. Palgrave Macmillan.

Halliday, M.A.K. (2001). New ways of analyzing meaning: The challenge to applied linguistics. En A. Fill y P. Mühlhäusler (Eds.), *The Ecolinguistics Reader* (pp.175-202). London: Continuum.

Harlow, R. E., y Cantor, N. (1995). Overcoming lack of self-assurance in an achievement domain: Creating Agency in Everyday Life. En M.H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp.171-191). New York: Plenum.

Hart, G. (2015). Beyond “elicit and run” metaphor research. Why conversations within and between levels of participants matter. En W. Wan y G. Low (Eds.) *Elicited metaphor Analysis in Educational Discourse*.

Holland, D., Skinner, D., Lachicotte, W.Jr. y Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Holliday, A. y Cooke, T. (1982). An Ecological Approach to ESP. En A. Waters (Ed.) *Issues in ESP*. (pp.123-143) Lancaster practical papers in English Language Education. Oxford: Pergamon Press.

Holstein, J. A. y Gubrium, J. K. (1995). *The active interview*. Sage Research Methods.

Horwitz, E. (1985) Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18, 4, 333-340.

Horwitz, E. (1987a). Surveying student beliefs about language learning. En A. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp.119-129). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Horwitz, E. (1987b). Surveying students' beliefs about language learning. En A.L. Wenden y J. Robin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-132) London: Prentice Hall.

Horwitz, E. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72, 3, 283-294.

Horwitz, E. K. (1989). Recent research on second language learners: Beliefs and anxiety. *Negotiating for meaning: Papers on foreign language teaching and evaluation*. Austin, TX: University of Texas at Austin, Department of Foreign Language Education Studies.

Horwitz, E. K. (1990). Attending to the affective domain in the foreign language classroom. En S. Magnan (Ed.), *Shifting the instructional focus to the learner* (pp. 15-33). Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

Horwitz, E. K. y Young, D. J. (Eds.) (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27, 4, 557-576.

Hosenfeld, C. (1978). Students' mini-theories of second language learning. *Association Bulletin*, 29.

Hosenfeld, C. (2003). Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. En P. Kalaja y A.M.F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp.37-54). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Huang, J. (2011). A dynamic account of autonomy, agency and identity in (T)EFL learning. En G. Murray, X. S. Gao y T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning*, (pp. 229-246). Bristol: Multilingual Matters.

Huang J. P. y Benson, P. (2013). *Autonomy, Agency and Identity in Foreign and Second Language Education*. *Chinese Journal of Applied Linguistics* 36, 1, 7-28. DOI: 10.1515/cjal-2013-0002

Ibarretxe-Antuñano, I. (1997). Metaphorical mappings in the sense of smell. En R.W. Gibbs Jr. y Gerard J. Steen (Eds.), *Metaphors in Cognitive Linguistics*. Selected papers from the fifth international cognitive linguistics conference. (pp. 29-47). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012). La lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Eds.) *Lingüística cognitiva* (pp.13-38). Barcelona: Anthropos.

Ibarretxe-Antuñano, I. (2013). La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)* 23, 245-266.

Immordino-Yang, M. H. y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain and education*, 1, 1, 3-10.

Israel, M., Riddle, J., Tobin, V. (2004) On simile. En M. Achard y S. Kemmer (Eds.), *Language, culture, and mind* (pp. 123-135). CSLI Publications.

Johnson, M. (1991). *La mente en el cuerpo*. Madrid. Debate.

Kalaja, P. (1995). Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, 5, 2, 191- 204.
Disponble en: <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1995.tb00080>.

Kalaja, P. y Ferreira Barcelos, A.M.F. (2003). *Beliefs about SLA: New Research and Approaches*, Springer Science+Business Media, LLC.

Kalaja, P., Alanen, R. y Dufva, H. (2008). Self-portraits of EFL learners: Finish students draw and tell. En P. Kalaja, V. Menezes y A.M.F. Barcelos (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL* (pp. 186-198). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kalaja, P. y Barcelos A.M.F. (2012). *The Encyclopedia of Applied linguistics. Beliefs in Second Language Acquisition: Learner*.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781405198431.wbeal0082>

Kalaja, P. y Barcelos, A.M.F. (2013). *Beliefs in second language acquisition: Learner*. En A. Carol y A. Chapelle (Eds.) *Encyclopedia of applied linguistics*. Malden, MA: Wile Blackwell.
Disponble en: DOI:10.1002/9781405198431.wbeal0082

Kajala, P., Aro M., Barcelos A.M.F. y Rouhotie-Lythy, M. (2015). Key issues relevant to the studies to be reported: beliefs, agency and identity. En P. Kalaja, M. Aro, Barcelos A.M.F. y Rouhotie-Lythy, M. (Eds.) *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching* (8-22). London: Palgrave Macmillan.

Kalaja, P., Barcelos, A.M.F. y Aro, M. (2018). Revisiting research on L2 learner beliefs: Looking back and looking forward. En P. Garret y J.M. Cots (Eds.), *The Rutledge handbook on language awareness* (pp. 222-237). New York: Routledge.

Kern, G. (1995) Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28, 1, 71-92.
Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00770.x>

Kogler, H. H. (2012). Agency and the Other: on the Intersubjective Roots of Self Identity. *New ideas in psychology* [en línea] vol. 30, no.1, pp. 47-64 [consulta marzo 2019]. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.03.010>. ISSN: 0732-118X

Kramersch, C. (2003). A sociocultural approach to young language learner's beliefs about language learning. En P. Kalaja, y A.M.F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches* (pp. 109-128). Dordrech: Kluwer Academic Publishers.

Kramersch, C. (2006). *The multilingual subject*: Oxford: Oxford Applied Linguistics.

Kramersch, C. (2009). Third culture and language education. En L. Wei y V. Cook (Eds.) *Continuum contemporary applied linguistics* (pp. 233-254). London: Continuum.

Kramersch, C. (2012), Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics. *Mélanges CRAPEL*, 33 numéro spécial. *Didactique des langues et complexite: En hommage á Richard Duda*: 9-24. Consulta: 8 febrero 2019.
Disponible en : <http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique618>.

Kuhn, T.S. (1962), *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Kuntz, P.S. (1996). Beliefs about language learning: The Horwitz model. ERIC Document Reproduction Service, No. ED397649.

Kvale, S. y Brinkmann, S. (2009), *Interview-Introduktion til en håndværk*. København: Hans Reitzler Forlag.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. y Johnson, M. (2003). *Afterword: Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press. ISBN: 0-226-46801-1

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Our Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lakoff, G. (1990). *The Invariance Hypothesis*. University of California at Berkeley. Disponible en: <https://escholarship.org/content/qt9140s4x1/qt9140s4x1.pdf>.
- Lakoff, G. (1992). *Contemporary Theories of Metaphor*. En A. Ortony (Ed.) *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press. Consulta febrero 2019. Disponible en: <http://comphacker.org/comp/engl338/files/2014/02/A9R913D.pdf>
- Lakoff, G. (1993). *The contemporary theory of metaphor*. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 202-251). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books.
- Langaker, R. W. (2000). *A Dynamic Usage-based Model*. En M. Barlow y S. Kemmer (Eds.), *Usage-based models of language* (pp. 1-63). Palo Alto, CA: CSLI.
- Lantolf, J. P., y Pavlenko, A. (2001). *Second language activity theory: Understanding second language learners as people*. En M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 141-158). England: Pearson Education.
- Lantolf, J. P. y Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. y Poehner, M.E. (2008). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. *Equinox Studies in Applied Linguistics*.
- Larsen-Freeman, D. (1997). *Chaos/complexity science and second language acquisition*. *Applied Linguistics*, 18, 2, 141-165.
- Larsen Freeman, D. (2001). *Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition*. En Michael Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp.12-25). Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2002). *Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective*. En C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* (pp. 33-46). London: Continuum.
- Larsen-Freeman, D. y Cameron, L. (2008), *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2009). *Adjusting Expectations: The Study of Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Acquisition*. *Oxford Journals of Applied*

Linguistics, 30, 4, 579-589. Consulta febrero 2019.
Disponibile en: <http://appliedjournals.org/content/30/4/579.short>

Larsen-Freeman, D. (2011). A complexity theory approach to second language development/acquisition. En D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 48-73). Routledge.

Larsen-Freeman, D. (2019). On Language Learner Agency: A Complex Dynamic Systems Theory Perspective. *The Modern Language Journal* 103, 1, 61-79.
Disponibile en: [doi/10.1111/modl.12536](https://doi.org/10.1111/modl.12536).

Leavy, A.M., Mc. Sorley, F.A. y Boté, L.A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teacher's beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 23, 1217-1233.

Leon-Carrillo, C. (2007). Filipino preservice education students' preconception of teachers roles viewed through a metaphorical lens. *Asia-Pacific journal of teacher education* 35, 2, 197-217.

Lewin, R. (1999). *Complexity: Life at the edge of chaos*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lima, S. S. (2005). *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública* (Unpublished Master's dissertation). UNESP, São José do Rio Preto, São Paulo, Brazil. Consulta febrero 2019.
Disponibile en: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93910>

Littlemore, J. y Low, G.D. (2006). *Figurative thinking and foreign language learning*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Llopis-Garcia, R. (2015). Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza. *Journal of Spanish language teaching*, 2.
Consulta febrero 2019. Disponibile en:
www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2015.1042214

Low, G. (2015). A practical validation model for researching elicited metaphor. En W. Wan y L. Graham (Eds.), *Elicited metaphor analysis in educational discourse* (pp.15-37). John Bejamins Publishing Company.

Macías, A.M. (2017). Autoorganización y adaptación de las creencias sobre el aprendizaje de ELE: un enfoque ecológico. *MarcoELE Revista de didáctica*, 25.

Última consulta febrero 2019.

https://marcoele.com/descargas/25/macias-creencias_sistemas_complejos.pdf

Macías, A.M. (2019). Creencias sobre el aprendizaje y dominio ELE mediante la metáfora explícita suscitada. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 13, 26, 175 - 197. DOI: <https://doi.org/10.26378/rmlael132666>.

MacIntyre, P. y Gardner, R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in second language. *Language Learning*, 44, 265-287.

MacDonough, J. y McDonough, S. (1997). *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold.

Martínez Santana, D. y Yoshikawa, E. (2014). Creencias, causas y consecuencias del maltrato infantil: Una profundización del fenómeno desde una perspectiva histórica y cultural. *Horiz Enferm*, 25, 1, 61-73. Consulta febrero 2019. Disponible en: <http://revistahorizonte.uc.cl>.

Martínez, M., Sauleda, N. y Huber, G. (2000). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher education* 17, 965-977.

Masid, O. (2017). La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum* 21, 155-170.

Mason, M. (2008). What is complexity theory and what are its implications for educational change? En M. Mason (ed.) *Complexity theory and the philosophy of education*, (pp.32-45). Chichester: Wiley-Blackwell.

Mauthner, N. S. y Doucet, A. (2003). *Reflexive Accounts and Accounts of Reflexivity in Qualitative Data Analysis*. *Sociology* 37, 3, 413-131. Sage Publications, London: Thousand Oaks.

Disponible en: <https://doi.org/10.1177/00380385030373002>

Meek, H. W. (2003). The Place of the Unconscious in Qualitative Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4, 2, Art. 38. Disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302380>.

Menezes, V. (2008). Multimedia language learning histories. En: P. Kalaja, V. Menezes, y A.M.F. Barcelos (Eds.), *Narratives of Learning and Teaching EFL* (pp. 199-121). Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Menezes, V. (2013). Second language acquisition: Reconciling Theories. *Open Journal of Applied Linguistics*, 3, 404-412.

Mercer, S. (2009). The dynamic Nature of Tertiary Learner's Foreign Language Self-Concepts" en M. Pawlak (Ed.), *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (pp. 205-220). Poznan Kalisz: Adam Mickiewicz University Press.

Mercer, S. (2011a). Language learner self-concept: complexity, continuity and change. *System* 39, 3, 335-346.

Mercer, S. (2011b). Understanding learning agency as a complex dynamic system. *System*, 29, 4, 427-436.

Mercer, Sarah. (2011c). The Self as a Complex Dynamic System. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1, 1, 57-82. D.O.I.: 10.14746/ssl1t.2011.1.1.4.

Mercer, S. (2012). The Complexity of Learner Agency. *Journal of Applied Language Studies*, 6, 2, 41-59.

Miller, L. y Ginsbert, R. B. (1995). Folklinguistic theories of language learning. En B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 293-315). Amsterdam: John Benjamins.

Morales Vallejo, P. (2005). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. Universidad Pontificia Comillas. Consulta febrero 2019. Disponible en: www.upcomillas.es/eees/Documentos/ense%C3%B1anza_centrada_%20aprendizaje.pdf

Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language Learning*, 49,3, 377-415.

Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. y Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Research in Education Series, 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Navarro, D. y Thornton, K. (2011). Investigating the relationship between belief and action in self-directed language learning. *System* 39, 3, 290-301.

Nayak, N. y Gibbs, R. (1990). Conceptual knowledge in the interpretation of idioms. *Journal of Experimental Psychology: General* 119, 315-330.

Negueruela-Azarola, E. (2011). Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach for the second language classroom. *System* 39, 3, 359-369.

Nikitina, L. y Furoukova, F. (2014). Re-examining Horwitz's Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI) in the Malaysian Context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 3, 2, 209-219.

Norton, B. y Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35, 2, 307-322.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press

Nunan, D. (2000). Seven hypotheses about language teaching and learning. *TESOL Matters*, 10, 2, 1-8.

Osberg, D. (2008). The logic of emergence: An alternative conceptual space for theorizing critical education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies* 6, 1, 133-161.

Ormeño, V. y Rosas, M. (2015). Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 17, 2, 207-228. Consulta febrero 2019. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v17n2/v17n2a04.pdf>

Ortega, L. (2017). SLA in uncertain times: Disciplinary constraints, transdisciplinary hopes. *Working papers in Educational linguistics*, 33, 1, 1-30. Disponible en: <https://repository.upenn.edu/wpel/vol33/iss1/1>.

Ortiz-espejel, B. (1995). *La cultura asediada, espacio e historia en el trópico veracruzano (el caso del Totonacapan)*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Instituto de Ecología, A. C.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Paiva, V. L. M. de O. (2011). Identity, motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems. En G. Murray, X. S. Gao y T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning* (pp. 57-72). Bristol: Multilingual Matters

Pajares, M. (1992). *Teachers' Beliefs and Educational Research: cleaning up a messy construct*. Consulta febrero 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28, 2, 163-188

Peng, J.-E. (2011). Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study: the mediation of classroom affordances. *System* 39, 3, 314-324.

Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M.J. (2009). *Espacio Europeo de Educación Superior. Aprender en la Universidad: El sentido del cambio en el EEES*. Madrid: Ediciones Akal. Consulta brero 2019. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/133172328605130__Plan_Bolonia_0_0.pdf

Pohlig, J.N. (2006). *A cognitive analysis of similes in the Book of Hosea*. Ph.d. dissertation.

Preston, D. (1991). Language teaching and learning: Folk linguistic perspectives. En J.E. Alatis (Ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics*, 583-603. Georgetown University Press.

Ramos Mendez, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Madrid: ASELE-CIDE, ASELE Colección monografías, 10.

Ramos, C. (2010). Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *Didáctica del español como lengua extranjera*. Monográficos marcoELE, 10.

Ramos, C. y Llobera, M. (2010). Creencias sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras de universitarios alemanes que aprenden español como lengua extranjera. Un estudio de caso. *Porta linguarum* 14.

Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ.: Wiley and Sons.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En Sikula, J, Buttery, T.J. y Guyton, E. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.

Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences*. Cambridge University Press.

Riley, P. (1989). Learner's representations of language learning. *Melanges Pedagogiques*. Consulta febrero 2019. Disponible en: <http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6riley-4.pdf>.

Riley, P. (1994). Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. En E. Esch (Ed.), *Self-access and the adult language learner* (pp.7-18) London: Center for information on language learning.

Riley, P. (1997a). 'BATS' and 'BALLS': Beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges CRAPEL* 23, 125-153.

Riley, P. (1997b). The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. En P. Benson. y P. Voller, P. (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp.114-131). New York. Longman.

Rosiek, J. (2003). Emotional scaffolding: An exploration of teacher knowledge at the intersection of student emotion and subject matter. *Journal of education*, 54, 5, 399-412. DOI: 10.1177/0022487103257089

Saban, A., Kocbecker, B. y Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.

Sandelowski, M. y Barroso, J. (2003). Writing the proposal for a qualitative research methodology Project. *Qualitative health research*, 13, 6, 781-820. DOI: 10.1177/1049732303255474

Schutt, R. K. (2006). *Investigating the social world: the process and practice of research* (5th edition). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Sealey, A. y Carter, B. (2004). *Applied linguistics as social science*. London: Continuum.

Sakui, K. y Gayes, S. (1999). Investigating Japanese Learners' beliefs about language learning. *System* 27, 4, 473-492.

Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. Sage Publications.

Skinner, E. A. (1995). *Perceived Control, Motivation, and Coping*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Skinner, E. A., y Edge, K. (2002). Parenting, motivation, and the development of children's coping". En L. J. Crockett (Ed.), *Agency, Motivation, and the Life Course: The Nebraska Symposium on Motivation*, 48, 77-143. Lincoln, NE: University Of Nebraska Press.

Sliogeriene, J. (2006). The register of progress in self-directed language learning. *Acta pedagogica Vilnensia* 2006, 17, 179-187. ISSN 1392-5016.

- Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Eds.) *Lingüística cognitiva* (pp.97-121). Barcelona: Anthropos.
- Steen, G. (2008). The paradox of metaphor: Why we need a three-dimensional model of metaphor. *Metaphor and symbol*, 23, 4, 213-241.
- Steen, G. (2011). The contemporary theory of metaphor: Now new and improved. *Review of Cognitive Linguistics* 9, 1, 26-64. DOI: 10.1075/rcl.9.1.03ste
- Steen, G. (2017). Deliberate Metaphor Theory: Basic assumptions, main tenets, urgent issues. *Intercultural Pragmatics* 14, 1, 1-24. DOI: 10.1515/ip-2017-0001
- Stern. H.H. (1975). What we can learn from the good language learner. *Canadian modern language review*, 31, 4, 304-318.
- Strong, M. (1983). Social styles and the second language acquisition of Spanish-speaking kindergartners. *TESOL quarterly*, 17, 241-258.
- Strugielska, A. (2015). A hybrid methodology of linguistic metaphor identification in elicited data and its conceptual implications. En Wan y G. Low (Eds.), *Elicited metaphor analysis in educational discourse* (pp.65-92). Amsterdam: John Benjamins.
- Sweetser, E. (1990). *From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge University Press.
- Sykes, J. (2011). Facilitating Reflection on Implicit Learner Beliefs through Metaphor Elicitation. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. 15, 1, 91-113.
- Thomas, L. F. y Hardi-Auggstein, E.S. (1983). The self-organised learner as personal scientist: A conversational technology for reflecting on behavior and experience. En J. Adams-Webber y J.C. Mancuso (Eds.), *Applications of Personal Construct Theory* (pp. 223-250). Ontario: Academic Press Canada.
- Thornbury, S. y Slade, D. (2006). *Conversation: from description to pedagogy*. Cambridge University Press.
- Thorne, S. L. (2000). Second language acquisition theory and some truth(s) about relativity. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 219-243). Oxford: Oxford University Press.
- Todhunter, S. (2007). Instructional conversations in a High School Spanish class. *Foreign Language Annals*.

Truitt, S.N. (1995). Beliefs about language learning: A study of Korean university students learning English. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 2,1, 1-14.

Turner, M. (1996) *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Oxford: Oxford University Press.

Urry, J. (2005). The complexity turn. *Theory culture and society*, 22, 5, 1-14.

Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.215-228). Bristol: Multilingual Matters.

Ushioda, E. (2011). Motivating learners to speak as themselves. En G. Murray, X. Gao y T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning* (pp.11-24). Bristol: Multilingual Matters

Van Geert, P. (2007). Dynamic systems in second language learning: some general methodological reflections. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 47-49.
Consulta febrero 2019.
Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S136672890600280X>.

Van Geert, P. (2008). The dynamic systems approach in the study of L1 and L2 acquisition: An introduction, *Modern language Journal*, 92, 179-199.

Van Lier, L. (2004). *The Ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academi

Van Lier, L. (2008). Agency in the classroom en J.P. Lantolf y M.E. Poehner (Eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* (pp.163-186). London: Equinox.

Van Lier. L. (2010). The ecology of language learning: practice to theory, theory to practice. *Procedia. Social behavioral Sciences* 3, pp. 2-6.
DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.07.005

Varner, D. y Peck, S. (2003). Learning from learning journals. *Journal of management education*, 7, 1, 52-77.

Vasterling, V. (1999). Butler's sophisticated constructivism: A critical assessment *Hypatia* 14, 3, 17-38.

Verspoor, M. (2017). Complex dynamic systems theory and L2 pedagogy: Lessons to be learned. En L. Ortega y Z. Han (eds.), *Complexity Theory and Language*

Development (pp. 143-162). *Language Learning and Language Teaching*, 48. Amsterdam: John Benjamins Publishers.

Victori, M y Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23, 2, pp. 223-234.

Vitanova, G., Miller, E., Xueson (Andy) Gao y Deters, P. (2015). *Theorizing and Analysing Agency in Second Language Learning: Interdisciplinary Approaches. Multilingual Matters.*

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. En R. W. Rieber y A. S. Carton (eds.). *The collected Works of L. S. Vygotsky. Vol. I. Problems of general psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum.

Waldrop, M. (1993). *Complexity: The emerging science at the edge of order and chaos.* New York: Simon and Schuster.

Wan, W. y Low, G. (2015). *Elicited metaphor analysis in educational discourse.* John Benjamins publishing company.

Wenden, A. L. (1986a). What do second-language learners think about learning. *ELT Journal* 40, 3-12.

Wenden, A. L. (1986b). Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, 4: 3-12.

Wenden, A. L. (1986c). What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 829: 186–205. Consulta febrero 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/applin/7.2.186>

Wenden, A.L. (1987a). How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. En A. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 103- 118). London, UK: Prentice-Hall International.

Wenden, A. L. (1987b). Metacognition: An Expanded View on the Cognitive Abilities of L2 Learners. *Language learning*, 37, 4, 573-597.

Wenden, A. L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners.* Hertfordshire: Prentice-Hall International.

Wenden, A.L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 4, 515-537.

Wenden, A. L. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics (Special issue) *System*, 27, 4, 435-441.

Wenden, A. (2001). Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable. En M. Breen (Ed.), *Learner contribution to language learning: New directions in research* (pp.44-64). Singapore: Pearson.

Wenneberg, S. (2000). Socialkonstruktivisme. Positioner, problemer og perspektiver. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Williams, M., Mercer, S., y Ryan, S. (2015). *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Witherington, D. C. (2011). Taking emergence seriously: the centrality of circular causality for dynamic systems approaches to development. *Human development*, 54, 66-92. DOI: 10.1159/000326814.

Wong, M. S. L. (2010). Beliefs about language learning. A study of Malaysian pre-service teachers. *RELC Journal* 41, 2, 123-136. ISSN: 1745-526X. <https://doi.org/10.1177/0033688210373124>

Woods, D. (2003). The social construction of beliefs in the language classroom. En P. Kalaja y A.M.F. Barcelos, *Beliefs about SLA: New Research and Approaches* (pp.201-229). Springer Science+Business Media, LLC.

Yang, N.D. (1992). Second language learners' beliefs about language learning and their use of learning strategies: A study of college students of English in Taiwan. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Austin, USA.

Yang, J.-S., Kim, T.-Y. (2011). Sociocultural analysis of second language learner beliefs: a qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System* 39, 3, 325-334.

Zapata, G.C. y Lacorte, M. (2007). Preservice and in-service instructors' metaphorical constructions of second language teachers. *Foreign language annals*, 40, 3, 521-534.

Zavala, M.A. y Castañeda, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister* 26, 2, 98-104.

ISSN (online): 2246-123X
ISBN (online): 978-87-7210-417-1

AALBORG UNIVERSITY PRESS