



PHILOLOGIA HISPALENSIS

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

2020 | VOL. XXXIV 1

PHILOLOGIA HISPALENSIS

AÑO 2020
VOL. XXXIV/1

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS



FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

EVALUACIÓN DE ORIGINALES: Los originales se someten a una evaluación ciega, un proceso anónimo de revisión por pares, siendo enviados a evaluadores externos y también examinados por los miembros del Consejo de Redacción y/o los especialistas del Consejo Asesor de la Revista.

PERIODICIDAD: Anual en formato tradicional y en formato electrónico.

PUBLICACIÓN EN INTERNET: <<https://editorial.us.es/es/revistas/philologia-hispalensis>>, <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>

BASES DE DATOS: *Philologia Hispalensis* se encuentra indexada en CARHUS Plus+2018, DIALNET, DOAJ, Dulcinea, Index Islamicus, Latindex 2.0 (100% de los criterios cumplidos), MIAR (ICDS 2019 = 6.5), MLA y REDIB.

ENVÍO DE ORIGINALES Y SUSCRIPCIONES: Las colaboraciones deben enviarse a través de <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>

DIRECCIÓN DE CONTACTO: Secretariado de la Revista *Philologia Hispalensis*, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla, C/ Palos de la Frontera, s/n, 41004 Sevilla; o bien al correo electrónico <philhisp@us.es>

INTERCAMBIOS O CANJES (BIBLIOTECAS UNIVERSIARIAS): Solicítense a Editorial Universidad de Sevilla o al Secretariado de la revista <philhisp@us.es>.

© Facultad de Filología, Universidad de Sevilla

PORTADA: referencias.maquetacion@gmail.com

DEPÓSITO LEGAL: SE-354-1986

ISSN: 1132 - 0265 / eISSN 2253-8321

Maquetación: referencias.maquetacion@gmail.com

IMPRIME: Podiprint

DISTRIBUYE: Editorial Universidad de Sevilla, Porvenir, 27, 41013 Sevilla

CONSEJO DE REDACCIÓN (Universidad de Sevilla)

DIRECTORA: Yolanda Congosto Martín

EDITORA: Ana Torres García

COEDITORIA: Salomé Lora Bravo

SECRETARIA: Elena Carmona Yanes

COORDINACIÓN DE RESEÑAS: Leyre Martín Aizpuru

VOCALES

Gema Areta Marigó (Universidad de Sevilla, España)

Antonio Chaves Reino (Universidad de Sevilla, España)

Yves Citton (Université Stendhal-Grenoble 3, Francia)

Ninfa Criado Martínez (Universidad de Sevilla, España)

M.^a Dolores Gordón Peral (Universidad de Sevilla, España)

Isabel Íñigo Mora (Universidad de Sevilla, España)

Manuel Maldonado Alemán (Universidad de Sevilla, España)

Daniela Marcheschi (Università degli Studi di Perugia, Italia)

Fernando Molina Castillo (Universidad de Sevilla, España)

Alf Monjour (University of Duisburg-Essen, Alemania)

M.^a José Osuna Cabezas (Universidad de Sevilla, España)

Marisa Siguán Boehmer (Universitat de Barcelona, España)

José Solís de los Santos (Universidad de Sevilla, España)

Modesta Suárez (Université de Toulouse-Le Mirail, Francia)

M.^a Ángeles Toda Iglesia (Universidad de Sevilla, España)

Rafael Valencia Rodríguez (Universidad de Sevilla, España)

José Agustín Vidal Domínguez (Universidad de Sevilla, España)

M.^a Jesús Viguera Molins (Universidad Complutense de Madrid, España)

Adamantía Zerva (Universidad de Sevilla, España)

COMITÉ CIENTÍFICO

Juan Francisco Alcina Rovira (Universitat Rovira i Virgili)

Gerd Antos (Universidad Martin Luther Halle-Wittenberg)

Gianluigi Beccaria (Universidad de Turín)

Isabel Carrera Suárez (Universidad de Oviedo)

Carmen Herrero (Universidad de Manchester)

Anna Housková (Universidad Carolina de Praga)

Dieter Kremer (Universidad de Tréveris)

Xavier Luffin (Universidad Libre de Bruselas)

Roberto Nicolai (Sapienza - Università di Roma)

Marie-Linda Ortega (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3)

Deborah C. Payne (American University)

Carmen Silva-Corvalán (University of Southern California)

Alicia Yllera Fernández (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED)

CONSEJO ASESOR EXTERNO

ESTUDIOS ÁRABES E ISLÁMICOS

Pilar Lirola Delgado (Univ. Cádiz), Celia del Moral Molina (Univ. Granada), Carmen Ruiz Bravo-Villasante (Univ. Autónoma de Madrid)

FILOLOGÍA ALEMANA

María José Domínguez (Univ. Santiago de Compostela), Georg Pichler (Univ. Alcalá de Henares), Marta Fernández-Villanueva Jané (Univ. Barcelona)

FILOLOGÍA CLÁSICA (LATÍN)

Jesús Luque Moreno (Univ. Granada), José Luis Moralejo Álvarez (Univ. Alcalá de Henares), Eustaquio Sánchez Salor (Univ. Extremadura)

FILOLOGÍA FRANCESA

Dolores Bermúdez Medina (Univ. Cádiz), María Luisa Donaire Fernández (Univ. Oviedo), Montserrat Serrano Mañes (Univ. Granada)

FILOLOGÍA ITALIANA

Giovanni Albertochi (Univ. Girona), Margarita Borreguero Zuloaga (Univ. Complutense), Cesáreo Calvo Rigual (Univ. Valencia)

LENGUA ESPAÑOLA

Antonio Briz Gómez (Univ. Valencia), Emilio Montero Cartelle (Univ. Santiago de Compostela), Antonio Salvador Plans (Univ. Extremadura)

LENGUA INGLESA

Emilia Alonso Saameño (Univ. Ohio), Carmen Gregori Signes (Univ. Valencia), Nuria Yanez-Bouza (Univ. Vigo)

LINGÜÍSTICA GENERAL

Ángel López García (Univ. Valencia), Eugenio Martínez Celdrán (Univ. Barcelona); Juan Carlos Moreno Cabrera (Univ. Autónoma de Madrid)

LITERATURA ESPAÑOLA

Pedro M. Cátedra (Univ. Salamanca), Víctor Infantes de Miguel (Univ. Complutense), Leonardo Romero Tobar (Univ. Zaragoza)

LITERATURA HISPANOAMERICANA

Teodosio Fernández (Univ. Autónoma de Madrid), Noé Jitrik (Univ. Buenos Aires), Edwin Williamson (Univ. Oxford)

LITERATURA INGLESA

Luis Alberto Lázaro Lafuente (Univ. Alcalá de Henares), Ricardo Mairal Usón (UNED), Carme Manuel Cuenca (Univ. Valencia)

TEORÍA DE LA LITERATURA

José Domínguez Caparrós (UNED), Antonio Garrido Domínguez (Univ. Complutense), Isabel Paraíso Almansa (Univ. Valladolid)

REVISORES DEL VOLUMEN 34, NÚMERO I (2020). ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

Han actuado como revisores anónimos para uno o más artículos de este número, tanto los aceptados como los rechazados, los siguientes investigadores:

Margarita Blanco (Universidad de Oviedo)

M^a. Victoria Camacho Taboada (Universidad de Sevilla)

Marta Fernández-Villanueva (Universidad de Barcelona)

Carmen Fonseca (Universidad de Huelva)

Simone Greco (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)

Diego Jiménez Palmero (Universidad Pablo de Olavide)

Borja Manzano (Universidad de Granada)

Carla Prestigiacomo (Università degli Studi di Palermo)

José María Tejedor Cabrera (Universidad de Sevilla)

ÍNDICE

Sección Monográfica	13
Presentación.....	13
José Javier Martos Ramos y Leonarda Trapassi (Universidad de Sevilla) https://dx.doi.org/10.12795/PH.202020.v34.i01.01	
Artículos	
El <i>feedback</i> como herramienta didáctica para el desarrollo de la autonomía en la adquisición de lenguas extranjeras / <i>Feedback as a Didactic Tool to Foster Autonomy in Second Language Acquisition</i>	25
Sonia Lucia Bailini (Università Cattolica del Sacro Cuore) https://dx.doi.org/10.12795/PH.2020.v34.i01.02	
Case Pedagogy in Modern Language Teacher Education: an Exploratory Study / <i>La pedagogía de casos en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras: un estudio exploratorio</i>	41
Manuel Jiménez Raya (Universidad de Granada) https://dx.doi.org/10.12795/PH.2020.v34.i01.03	
Condicionantes de la reflexión en el aprendizaje de lenguas extranjeras / <i>Constraints of Reflection in Foreign Language Learning</i>	63
Lennart T. Koch (Universidad de Oviedo) https://dx.doi.org/10.12795/PH.2020.v34.i01.04	
Fomentar la autonomía en el aprendizaje de segundas lenguas: diario del proyecto APLA en la US / <i>Promoting Autonomy in Second Languages Learning: Report of the APLA Project at the US</i>	79
José Javier Martos Ramos y Leonarda Trapassi (Universidad de Sevilla) https://dx.doi.org/10.12795/PH.2020.v34.i01.05	

- Using Logbooks with Second and Foreign Language Learners in Higher Education: Learner Autonomy in Progress / *El uso de logbooks con estudiantes de segundas lenguas y lenguas extranjeras en la Educación Superior: la autonomía del estudiante en curso*..... 99
 Marcella Menegale (Ca' Foscari University of Venice)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2020.v34.i01.06>
- From Language Teachers to Language Learning Advisors: a Journey Map / *De profesores de idiomas a asesores de aprendizaje de idiomas: un itinerario de viaje*..... 121
 Marina Mozzon-McPherson (The University of Hull)
 Maria Giovanna Tassinari (Freie Universität Berlin)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2020.v34.i01.07>
- La práctica de la pronunciación con hablantes nativos como ejemplo de aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras / *The Practice of Pronunciation with Native Speakers as an Example of Autonomous Foreign Language Learning*..... 141
 Mónica Sánchez González (Universidad de Oviedo)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2020.v34.i01.08>

A modo de colofón

- Experiencias personales en el aprendizaje autónomo de una lengua / *Personal Experiences Through the Self-Directed Learning of a Language Permission to Write / Permiso para escribir*..... 159
 Leena K. Karlsson (Universidad de Helsinki)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2020.v34.i01.09>

Reseñas

- Johannes Kabatek. *Lingüística coseriana, lingüística histórica, tradiciones discursivas*. Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert, 2018, 253 pp., ISBN 978-84-16922-93-2 y 978-3-95487-749-2 175
 Soledad Chávez Fajardo (Universidad de Chile)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2020.v34.i01.10>
- Fernández Martín, Elisabeth (Ed.): *Investigaciones lexicográficas y lexicológicas: estudios actuales sobre el léxico en el ámbito hispánico*. Jaén: Universidad de Jaén, 2019, 174 pp. ISBN: 978-84-9159-207-5 183
 Itziar Molina Sangüesa (Universidad de Salamanca)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2020.v34.i01.11>

Sonia Bailini: <i>El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera</i> . Milán: Mimesis Edizioni, 2020, 344 pp. ISBN: 978-88-5756-369-5 ...	187
Alicia San Mateo Valdehíta (Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED))	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2020.v34.i01.12	
Grijelmo, Álex: <i>Propuesta de acuerdo sobre el lenguaje inclusivo</i> . Barcelona: Taurus, 2019, 293 pp. ISBN: 9788430619023	193
Julián Sancha (Universidad de Cádiz)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2020.v34.i01.13	
Normas de publicación	197

Sección Monográfica

Autonomía y aprendizaje de segundas lenguas

José Javier Martos y Leonarda Trapassi

Universidad de Sevilla

(Coords.)



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

PRESENTACIÓN

Han pasado ya cuarenta años del primer debate sobre autonomía promovido por Henri Holec (1979). En él se puso de manifiesto, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de los idiomas, la importancia, por un lado, de la capacidad del estudiante de construir el propio recorrido de aprendizaje, y, por otro lado, la capacidad del docente de respaldar e incentivar este planteamiento. Desde estas primeras reflexiones ha supuesto un concepto ya recurrente en el día a día de la formación en segundas lenguas en todos los niveles. Documentos oficiales como el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL) o el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) revelan la centralidad del factor de la autonomía para el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas y la formación continua. Después de cuarenta años, este ámbito, y su aplicación a la práctica de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, sigue siendo relevante. Esta sección monográfica de *Philologia Hispalensis* pretende dar cuenta de los resultados más actuales en la investigación sobre el fomento de la autonomía, así como aportar ejemplos de su implementación práctica en los diferentes escenarios educativos en nuestros días. Los editores somos conscientes de que en la enseñanza superior el principio de la autonomía del estudiante y del profesor es cada vez más pertinente y relevante en la formación, entendida como pensamiento crítico y capacidad de tomar decisiones en las diferentes opciones y en la variedad de canales de la comunicación y educación (cf. Martos/Tassinari 2016).

A continuación, vamos a abordar algunos aspectos clave del desarrollo del concepto de autonomía y presentaremos las diferentes aportaciones de este número monográfico. Finalmente, deseamos aportar una bibliografía básica que, además de proporcionar evidencia de la literatura mencionada aquí, también incluye una selección de trabajos en el campo de la autonomía del estudiante y el aprendizaje de idiomas extranjeros.

1. UNA DEFINICIÓN DE AUTONOMÍA

La primera y más citada definición de la autonomía del aprendiente (Holec 1979) hace referencia a la capacidad de asumir la responsabilidad del proceso de aprendizaje, “la capacité de prendre en charge son apprentissage”, y por lo tanto de tomar

decisiones en todas las etapas: definir los objetivos, elegir los materiales y métodos, establecer el ritmo de trabajo, evaluar lo que se ha aprendido y el proceso emprendido (Holec 1979: 4). Esta capacidad es considerada por Holec como un requisito previo para llevar a cabo procesos de aprendizaje autodirigidos.

Para entender mejor esta propuesta no hay que olvidar que el enfoque de Holec se elaboró en el marco de la política europea de educación de adultos para la promoción de los conocimientos de idiomas extranjeros, y marcó el comienzo de un interés por la autonomía de los estudiantes en la investigación y la práctica de los idiomas extranjeros que se ha mantenido ininterrumpidamente desde entonces. Estas reflexiones fueron probablemente también una reacción a los diversos enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros centrados en el profesor.

Poco más de un decenio después, Little (1991: 4) define la autonomía como “a capacity for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action”. Basándose en las teorías constructivistas de aprendizaje, Little hace hincapié en la dimensión psicológica y la interdependencia en la construcción. Pasa de una visión más competente y orientada a la acción, y de una visión más instrumental y técnica (Holec) a una visión psicológica o de aprendizaje de la autonomía.

Posteriormente, a las reflexiones técnicas y psicológicas de Little, Benson (1997: 18) añade un matiz político al ya complejo concepto de autonomía en tanto que se pregunta cómo adquirir las condiciones estructurales de manera que permitan que el aprendiente pueda controlar tanto su aprendizaje individual como el contexto institucional, es decir, pone el foco en la conjunción de aspectos internos y externos del aprendizaje. En definitiva, esta nueva propuesta, sin duda, causa puntos de fricción ya que en el contexto institucional suele tratarse del hecho de que los aprendientes hagan suyos los objetivos de aprendizaje predeterminados: ¿hasta qué punto se puede hablar de autonomía si se supone que los alumnos deben actuar en condiciones heterónomas, determinadas externamente?

Es necesario también aclarar cierta confusión terminológica. Por un lado, se suele relacionar la autonomía con la auto-instrucción (Self-instruction). Según Dickinson (1987: 5; citado por Navarro Coy 2005: 147) este término se usa para hacer referencia a situaciones en las que un aprendiente, con otros, o solo, trabaja sin el control directo de un profesor. Esta afirmación puede conducir a la idea de que la auto-instrucción no se puede llevar a cabo en contexto formal, algo que se contradice con el espíritu del fomento de la autonomía; igualmente, se puede tender a pensar que cualquier aprendizaje sin profesor es autónomo, circunstancia esta que no es cierta.

Por otro lado, el concepto de aprendizaje autodirigido (self-directed learning) hace mención al control que ejerce el aprendiente sobre la totalidad del proceso de aprendizaje (véanse las diferentes fases de Holec 1979). Dickinson equipara autonomía a aprendizaje autodirigido en tanto que hacen referencia al mismo proceso. Navarro Coy (2005), sin embargo, llama la atención sobre el hecho de que la

autonomía hace referencia solo a la actitud del aprendiente, mientras que el aprendizaje autodirigido apunta al modo en el que se organiza el aprendizaje.

Uno de los aspectos que cambian en el fomento de la autonomía es, sin duda, la negociación de los objetivos y tareas de aprendizaje y la consideración de los intereses individuales (Dam 1995). No se parte de una idea de aprendizaje predefinido, sino se trata de saber gestionar las diferentes fases de un proceso de aprendizaje negociado entre el profesor y el alumno, en el que los alumnos aprenden a tomar decisiones conscientes, a actuar y a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y el profesor les apoya en ello.

Como afirman Benson & Voller (1997), la autonomía es un constructo multidimensional por lo que nos enfrentamos a situaciones inestables y complejas de diferente naturaleza: qué conocimientos son necesarios para aprender de manera autónoma, cómo determinar la capacidad personal del individuo para actuar de manera autodeterminada, y por último qué ocurre con el control del contenido del aprendizaje o el control de los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos. Por otro lado, no hay que olvidar que la autonomía no es una construcción de todo o nada, sino más bien un continuo en cuyos extremos se encuentran la autonomía y la heteronomía, la independencia y la dependencia, el autocontrol y el control externo (Martos/Tassinari 2016; Sánchez 2007).

La investigación sobre la autonomía de los estudiantes es también una investigación sobre los actores del proceso de aprendizaje y enseñanza y sobre los nuevos papeles que requiere y permite un enfoque de promoción de la autonomía (ver artículo de Karlsson en este volumen). Como describen Martos/Tassinari (2016), se invita a los alumnos a que configuren su aprendizaje de manera activa y autodeterminada, a que tomen decisiones, a que trabajen en tareas, a que planifiquen y ejecuten sus proyectos junto con sus compañeros, a que reflexionen sobre su trabajo y a que lo evalúen en consecuencia. Se invita a los profesores a apoyar y acompañar estos procesos, a renunciar a parte de la responsabilidad o de las decisiones, a dar opciones, a dar consejos en lugar de mandar/ dar órdenes, a estimular la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, a animar y apoyar a los alumnos. En el aprendizaje autodirigido y autónomo surgen nuevas figuras y funciones. El asesor de aprendizaje de idiomas y el tutor son algunas de ellas. La autonomía del alumno requiere que los alumnos y los docentes se replanteen su propia posición y actitud hacia el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Por último, quisiéramos mencionar que la investigación sobre la autonomía también abarca muchos otros campos, además de la autonomía del alumno (Little 1991; Benson & Voller 1997; Dam 1995; Nunan 1988; Karlsson, Kjisik & Nordlund 1997; Legenhausen 1999) o la autonomía del profesor (Thavenius 1999; Jiménez Raya, Lamb & Vieira 2007; Jiménez Raya 2016). No hay que olvidar investigaciones sobre la creación del Centro de Aprendizaje de Lenguas de Autoacceso (Tassinari 2016), el entrenamiento para el aprendizaje de idiomas (Spänkuch & Kleppin 2016), el tándem

(Brammerts & Kleppin 2001), la adquisición de competencia comunicativa intercultural (Jiménez Raya & Sercu 2007), la motivación (Ushioda 1996; Dörnyei 1998), las creencias de los alumnos (Martínez 2008), el afecto en el aprendizaje de idiomas (Arnold 1999) o los avances en el mundo de la comunicación y la tecnología (Schwienhorst 2008; Strasser 2013). Todos estos estudios han promovido un cambio en la perspectiva desde la cual observamos las condiciones y hábitos de aprendizaje y enseñanza de estudiantes y docentes por igual, y proponen un cambio de mentalidad y diferentes escenarios, haciendo hincapié en la responsabilidad de cada actor del proceso de aprendizaje. En resumen, se trata de la aplicación de un paradigma diferente.

En definitiva, los artículos presentados en este número monográfico pretenden ofrecer una panorámica actualizada de propuestas y reflexiones sobre un concepto tan vigente en estos días, como es el de la autonomía en contextos de L2.

2. LAS APORTACIONES AL VOLUMEN

El presente volumen monográfico apunta a poner el foco en algunos de los aspectos mencionados en el punto uno y presenta planteamientos recientes en diferentes contextos universitarios.

Bailini, en su artículo, explora el potencial del *feedback* como herramienta didáctica para el fomento de la autonomía en el escenario universitario de español como L2. En el marco de la Teoría Sociocultural el *feedback* representa una actividad colaborativa con el objetivo de promover la concienciación lingüística a través de la interacción verbal para que el aprendiente llegue a ser cada vez más autorregulado, es decir, autónomo. En este contexto, la tipología de *feedback* marca el grado de desarrollo potencial de la autonomía. En definitiva, Bailini analiza hasta qué punto el *feedback* puede estimular el proceso de autonomización en la evolución de la interlengua del español LE.

Jiménez Raya, por su parte, aborda un tema clave como es la formación de los docentes. Analiza los usos de la pedagogía del caso en la formación de profesores para la autonomía y argumenta que la pedagogía del caso puede cumplir este propósito. A través del análisis y del desarrollo de casos de enseñanza orientados a la investigación, centrados en la pedagogía para la autonomía, los docentes en su periodo de formación tienen la oportunidad de mejorar su propia autonomía mediante el desarrollo de una visión crítica de la educación, abordando las limitaciones y abriendo espacios de maniobra.

Koch centra su aportación sobre el papel de la reflexión en el proceso de adquisición de segundas lenguas. Describe, concretamente, tres condicionantes de la reflexión para el aprendizaje de lenguas. Koch argumenta que la sobrecarga cognitiva lingüística, acompañada del miedo específico a hablar la L2, puede inhibir y frustrar la reflexión en las fases de interlengua; además, incide en que la dificultad de modificar hábitos de aprendizaje relacionados con la propia autoorganización

y autopercepción puede frenar o bloquear la reflexión en el aprendizaje; y por último, concluye que la ausencia de una práctica reflexiva del profesorado representa un claro hándicap para superar los dos primeros condicionantes.

Martos y Trapassi, por su parte, abordan la cuestión de cómo un centro de recursos puede fomentar un comportamiento autónomo y promover el uso consciente de estrategias entre los aprendientes de segundas lenguas. Partiendo del Centro APLA, Centro de Aprendizaje Lingüístico Autónomo de la Facultad de Filología de la US, creado a finales de 2018, describen las diferentes actividades que han llevado a cabo desde su fundación, y las razones para fomentar la autonomía en una Facultad de Filología. En su investigación hacen hincapié en las estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas como forma más adecuada para alcanzar este propósito.

En la aportación de Menegale se aborda el uso del cuaderno de bitácora como herramienta para fomentar la autonomía de aprendizaje en los estudiantes de lenguas extranjeras. Partiendo de la idea de que la autonomía de aprendizaje es un constructo multidimensional de capacidad para la autorregulación, que requiere concienciación y toma de decisiones informadas, Menegale considera fundamental crear una conciencia del aprendiente a través de la reflexión, tanto del sistema lingüístico, como del proceso de aprendizaje y del aprendiente en sí mismo. Para activar este proceso es necesario practicar la autonomía, bien fomentando el uso de herramientas para la reflexión, como los cuadernos de bitácora, bien ofreciendo a los aprendientes opciones para reflexionar sobre proceso de aprendizaje. La investigación pretende, en primer lugar, conocer cómo perciben los estudiantes universitarios el uso de esta herramienta y cuáles son sus ventajas y límites; y, en segundo lugar, plantea hasta qué punto el cuaderno ayuda a fomentar la autonomía del estudiante en términos de control sobre su aprendizaje.

Mónica Sánchez describe en su artículo los resultados de un proyecto de fomento de la autonomía entre la Universidad de Oviedo y la Ludwig-Maximilians-Universität München, basado en la metodología tándem. Enfocado a la mejora de la comprensión oral y la pronunciación de las lenguas alemana y española, el proyecto corrobora la idea, no exenta de controversia, de si es posible introducir el concepto de gradualidad de la capacidad de ser autónomo, desde los primeros niveles de aprendizaje de la L2. Demuestra que efectivamente este planteamiento ayuda a eliminar inhibiciones, siempre y cuando el alumno esté apoyado debidamente en su desarrollo autónomo.

Las dos expertas en asesoramiento, Mozzon-McMerphson y Tassinari, examinan el desarrollo de la práctica del asesoramiento en el aprendizaje de idiomas y el consiguiente establecimiento relacionado de una función distintiva para los asesores en el aprendizaje de idiomas (LLAs, Language Learning Advisors) en el contexto de las lenguas modernas en la enseñanza superior. Después de abordar y describir los principios y las contribuciones interdisciplinarias a la construcción de un diálogo

reflexivo, ambas autoras analizan el cambio gradual a una práctica académica más integrada que utiliza el diálogo reflexivo intencional y hábil eficaz como su característica profesional distintiva para el éxito y el aprendizaje continuo, sostenido de las conversaciones. Se apoyan también para ello en los relatos de desarrollo profesional de los asesores y sus necesidades profesionales. Es interesante la reflexión final sobre los retos a los que se enfrentan las universidades y la contribución positiva que de ALL puede hacer para abordarlos.

Por último, Leena Karlsson, en su trabajo de carácter narrativo y auto-etnográfico, presenta una interesante y descriptiva experiencia personal a partir de una versión de escritura “post-académica”. Explora el modo de mejorar y desarrollar la capacidad de *narrative inquire* y fortalecer su voz escrita, en cuanto expresión de autonomía como docente-investigador. Parte del relato de la historia de dos “escritoras”, la estudiante Laura y ella misma, en el proceso de desarrollo del pensamiento y de la conciencia de la experiencia educativa a través de la escritura. Los textos de ambas tienen su origen en el mundo de la narración compartida del asesoramiento lingüístico. Ambas experimentan la escritura reflexiva personal como modo para reclamar la autoría de esta práctica de escritura abierta y de expresar nuestra autonomía.

José Javier Martos Ramos y Leonarda Trapassi

Sevilla, 2020

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. (Ed.) (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education.
- Benson, P. & Cooker, L. (Eds.) (2013). *The Applied Linguistics Individual. Sociocultural Approaches to Identity, Agency and Autonomy*. Equinox.
- Benson, P. & Reinders, H. (Eds.) (2011). *Beyond the Language Classroom*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230306790>
- Benson, P. & Voller, P. (1997). Introduction: autonomy and independence in language learning. En P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy & Independence in Language Learning*. Longman.
- Brammerts & Kleppin, K. (Eds.) (2001). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Stauffenberg.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: from Theory to Classroom Practice*. Authentik.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>

- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Eds.) (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 self*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293>
- Edelhoff, C. & Weskamp, R. (Eds.) (1999). *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Hueber.
- Erdocia, I. (2014). Autonomía y aprendizaje de lenguas. *Marcoele Revista de didáctica ELE*, 19.
- Esch, E. (1997). Learner training for autonomous language learning. Autonomy and independence in language learning. En P. Benson & P. Voller (Eds.), *Introduction: autonomy and independence in language learning*. Longman, 164-176. <https://doi.org/10.4324/9781315842172-13>
- Giovannini, A. (1994). Hacia la autonomía en el aprendizaje formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Coords.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE* (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera).
- Holec H. (1979). Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé. *Mélanges Pédagogiques*, 10, 48-64.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Pergamon.
- Holec, H. (1991). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe 1979. En *Autonomy in Foreign Language Learning*. Pergamon 1981.
- Holec, H. (2009). Autonomy in language learning. A single pedagogical paradigm or two? En F. Kjisik, P. Voller, N. Aoki & Y. Nakata (Eds). *Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identity*. Tampere University Press, 21-47.
- Jiménez Raya, M. & Sercu, L. (Eds.) (2007). *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-02964-2>
- Jiménez Raya, M. (2013). *Exploring pedagogy for autonomy in language education at university: possibilities and impossibilities*. En M. L. Pérez Cañado (Ed.). *Competency-based Language Teaching in Higher Education*. Springer, 119-38. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5386-0_8
- Jiménez Raya, M. & Lamb, T. (Eds.) (2008). *Pedagogy for Autonomy in Modern Languages Education in Europe: Theory, Practice and Teacher Education*. Authentik.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Authentik.
- Jiménez Raya, M. & Vieira, F. (Eds.). *Understanding and Exploring Pedagogy for Autonomy in Language Education: A case-based approach*. Authentik.
- Karlsson L., Kjisik F. & Nordlund J. (1997). *From here to autonomy*. Helsinki University Press.
- Kumaradivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- Legenhausen, L. (1999). Language acquisition without grammar instruction? The evidence from an autonomous classroom. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 63-76.
- Legutke, M. & Howard, Th. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Longman.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- Littlewood, W. (1996). Autonomy: an anatomy and a framework. *System*, 24, 4, 427-435. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00039-5)
- Macaro, E. (1997). *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Multilingual Matters.

- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes. (2002). (Traducción del Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, 2001.)
- Martinez, H. (2008). *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Narr.
- Martos, J. & Tassinari, M. (Eds.) (2016). Autonomes Fremdsprachenlernen an der Hochschule: Ansätze, Rollen, Erfahrungen. *Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*, 40, 105-116.
- Miliander, J. & Trebbi, T. (Eds.) (2008). *Educational policies and language learner autonomy in schools: A new direction in language education?* Authentik.
- Murray, G. (Ed.) (2014). *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137290243>
- Murray, G., Gao, X. & Lamb, T. (Eds.) (2011). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847693747>
- Navarro Coy, M. (2005). La autonomía de aprendizaje: el problema terminológico. *Odissea*, 6, 145-160.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centered Curriculum. A Study in Second Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524506>
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reinders, H. & Lewis, M. (2006). An evaluative checklist for self-access materials. *ELT Journal*, 60(3), 272-278. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl007>
- Sánchez, Mónica (2007). *La autonomía y su aplicación a la didáctica de lenguas extranjeras: posibilidades y límites*. Universidad de Oviedo.
- Schwiehorst, K. (2008). *Learner Autonomy and CALL Environments*. Routledge.
- Spänkuch, E. & Kleppin, K. (2016). Support für Fremdsprachenlerner. Sprachlern-Coaching als Konzept und Herausforderung. En J. Martos & M.G. Tassinari (Eds.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 40, 189-213.
- Strasser, T. (2013). Quick 'n Dirty – The Use of Internet Tools in the EFL-lesson. *New Routes. DISAL*, 51, 14-18.
- Tassinari, M.G. (2016). Assessment for learning; assessment for autonomy. En A. C. Gitskaki & B. C. Coombe (Eds.), *Current Issues in Language Evaluation, Assessment and Testing*. Cambridge Scholar Publishing, 118-136.
- Tassinari, M.G. (2016). Emotions and feelings in language advising discourse. En A. C. Gkonou, B. D. Tatzl & C. S. Mercer (Eds.), *new directions in language learning psychology*. Springer International Publishing, 71-96. https://doi.org/10.1007/978-3-319-23491-5_6
- Tejedor Cabrera, J.M., Martos Ramos, J., & Trapassi, L. (2018). *Aplicaciones de la metodología Tándem en la formación universitaria*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b14735>

- Thavenius, C. (1999). Teacher autonomy for learner autonomy. En S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*, Peter Lang, 163-166.
- Ushioda, E. (2006). Motivation, autonomy and sociocultural theory. En P. Benson (Ed.), *Learner autonomy 8: Insider perspectives on autonomy in language teaching and learning*. Authentik, 5-24.
- Ushioda, E. (1996). *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Authentik.
- Vieira, F. (1997). Pedagogy for autonomy: exploratory answers to questions any teacher should ask. En M. Müller-Verweyen (Ed.), *Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 7: Neues lernen, Selbstgesteuert, Autonom*. Goethe Institut, 53-72
- Wenden, Anita L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall.



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

EL *FEEDBACK* COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE
LA AUTONOMÍA EN LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS

FEEDBACK AS A DIDACTIC TOOL TO FOSTER AUTONOMY
IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION

SONIA LUCIA BAILINI

Università Cattolica del Sacro Cuore

sonia.bailini@unicatt.it

ORCID: 0000-0002-2986-0528

Recibido: 10-06-2020

Aceptado: 31-07-2020

Publicado: 17-12-2020

RESUMEN

Este artículo se plantea explorar el potencial del *feedback* como herramienta didáctica para el fomento de la autonomía en el aula universitaria de español como lengua extranjera. En el marco de la Teoría Sociocultural el *feedback* es una actividad colaborativa que apunta a promover la concienciación lingüística a través de la interacción verbal para que el aprendiente llegue a ser cada vez más autorregulado, es decir, autónomo. En este contexto, la tipología de *feedback* que se ofrece es lo que marca el grado de desarrollo potencial de la autonomía. A partir de un estudio en el que se observó el impacto de tres tipos distintos de *feedback* en la evolución de la interlengua del español LE en alumnos de nivel C1, en este artículo se profundiza en su papel para estimular el proceso de autonomización del alumno.

Palabras clave: *feedback*, autonomía, Teoría Sociocultural, español LE, interacción.

ABSTRACT

This article aims to explore the potential of feedback as an educational tool to promote autonomy in university learners of Spanish as a foreign language. In the Sociocultural Theory framework, feedback is meant as a collaborative activity that promotes linguistic awareness through verbal interaction. In doing so the learner becomes increasingly self-regulated, that is, autonomous. In such a learning context, the type of feedback offered is what marks the degree of potential development of autonomy. Based on a study in which the impact of three different types of feedback on the evolution of Spanish as a foreign language in C1 level learners was analysed, this article delves into its role in stimulating the process of learner autonomy.

Keywords: feedback, autonomy, Sociocultural Theory, Spanish as a foreign language, interaction.

1. *FEEDBACK* Y AUTONOMÍA: UNA RELACIÓN SIMBIÓTICA

Si pensamos en el *feedback* como un proceso en el que el alumno incorpora - parcial o totalmente - el *input* que recibe del profesor como respuesta a su *output* en la lengua extranjera, tendemos a percibirlo como una actividad que no puede prescindir de una relación de dependencia mutua. Esto parece contrastar con una de las definiciones más clásicas de autonomía entendida como:

the development and exercise of a capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action; autonomous learners assume responsibility for determining the purpose, content, rhythm and method of their learning, monitoring its progress and evaluating its outcomes (Little 2000: 69).

Sin embargo, una definición más reciente insiste en que se trata de una competencia compartida entre profesor y alumno y que conlleva la conciencia, por parte de ambos, de su función formativa:

Both teacher and learner autonomy are defined as ‘the competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation’ (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007: 1).

Esto nos permite establecer un vínculo entre la actividad de dar y recibir *feedback* y su potencial para el desarrollo de la autonomía. Sin embargo, cabe puntualizar que “autonomy is not a method of learning, but an attribute of the learner’s approach to the learning process” (Benson 2011: 2), lo que significa que la autonomía se manifiesta en distintos grados dependiendo de las características individuales del aprendiente y del contexto de aprendizaje, que es algo que se puede aprender y que su desarrollo está muy relacionado con el tipo de enseñanza: como el *feedback* es una de las tareas que configuran la labor docente, se puede afirmar que forma parte de aquellas actividades que contribuyen al desarrollo de la autonomía.

Si consideramos el *feedback* como *un proceso y un producto* que se genera a partir de la interacción, es decir, de una actividad de mediación que promueve el desarrollo de procesos cognitivos tales como la atención consciente, la reflexión metalingüística y el razonamiento lógico, entonces se convierte en un poderoso recurso de concienciación lingüística que lleva no solo a la adquisición de la lengua extranjera (LE), sino también a la autonomización del aprendiente o lo que, en el marco de la Teoría Sociocultural, se define como autorregulación (Lantolf 2000; Lantolf & Thorne 2006).

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la autonomía es un proceso que se basa en la interdependencia y la mediación social ya que

agency and identity are the key linking concepts between sociocultural theory and the theory of autonomy [...] agency can perhaps be viewed as a point of origin

for the development of autonomy, while identity might be viewed as one of its more important outcomes (Benson 2006: 30).

De hecho, si se concibe al aprendiente ya no como un mero procesador pasivo del *input* que recibe del profesor en forma de retroalimentación sino, más bien, como un agente activo que va construyendo su conocimiento y ganando cada vez más control sobre el mismo gracias a su implicación y participación en la actividad de mediación (Lantolf & Pavlenko 2001: 145), entonces el *feedback* interactivo sí es una herramienta que promueve la autonomía.

Los tres aspectos clave que determinan la simbiosis entre *feedback* y autonomía son la *agency*, que podríamos denominar como la autodeterminación del alumno, la motivación y, por último, las actitudes y aptitudes individuales, o sea, lo que configura la *identidad* del aprendiente como sujeto activo que desempeña un papel determinado en una situación concreta. Esto destaca que, para el desarrollo de la autonomía, no solo es importante el tipo de interacción que se establezca a través del *feedback*, sino también que las condiciones que conformen las características del mismo estén directamente relacionadas con las actitudes de aprendiente y profesor con respecto a la actividad que estén realizando juntos. Ahearn define la *agency* como “the socioculturally mediated capacity to act” (2001: 112); si ponemos en relación esta habilidad con la ya clásica definición de autonomía de Holec como “the ability to take charge of one’s own learning” (1981: 3), queda claro que el elemento común es el poder de autodeterminación del aprendiente, o lo que Van Lier describe como “the feeling of being the agent of ones’s own actions” (2004: 30). Si, por un lado, Benson (2006: 30, cfr. *supra*) sugiere que la autodeterminación puede ser el punto de origen para el desarrollo de la autonomía y que la identidad lingüística puede considerarse uno de sus resultados, por otro Huang (2011) plantea la existencia de una relación no lineal entre autonomía, autodeterminación e identidad y sostiene que el grado de control que el alumno alcance en un determinado contexto de aprendizaje puede ser un indicador que permite observar las diferencias entre los tres. Gao & Zhang (2011), por último, ponen en relación la autodeterminación con la metacognición considerándolas dos factores complementarios necesarios para comprender el proceso de desarrollo de la autonomía en el aprendiente.

Los estudios mencionados destacan que el contexto de aprendizaje, y en nuestro caso concreto, de *feedback*, es determinante para comprender en qué medida se está promoviendo la autonomía. García Pujals y Lasagabaster (2019: 456) profundizan en cuál, entre distintas tipologías de *feedback* (autoevaluación, evaluación entre pares y tutorías) sobre *output* escritos y orales de alumnos universitarios alemanes de español LE, fomenta mayormente la percepción de autonomía en el alumno. La hipótesis que plantean es que un *feedback* que alimente la percepción de evolución positiva de la interlengua aumenta la motivación a aprender. La vinculación teórica que establecen entre *feedback*, evaluación, autonomía, motivación y aprendizaje se basa en el constructo de que

la evaluación formativa y la retroalimentación elaborada conducen, por medio de la reflexión, a la autonomía, entendida esta como las iniciativas para llevar a cabo procesos de autorregulación, tales como fijarse objetivos, realizarlos un seguimiento, autoevaluarse y usar estrategias (García Pujals y Lasagabaster 2019: 459).

A partir de estas premisas su investigación empírica se centra en la creación de contextos de aprendizaje en los que la motivación y la autonomía se alimenten a través del empleo de distintas técnicas de *feedback*.

La promoción de la autonomía del aprendiente es un tema clave de las políticas lingüísticas más recientes, como destacan las líneas guías del Consejo de Europa que, desde el comienzo del siglo XXI con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa 2002 y Council of Europe 2018), el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) (Council of Europe 2004), el *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA/CARAP) (Candelier *et al.* 2010) y, con referencia específica al español LE, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes 2006), han ido definiendo cómo promoverla a nivel didáctico a través de una serie de descriptores que hacen hincapié en las destrezas, las competencias, las estrategias y las actitudes de los alumnos. Estos son los componentes que contribuyen a delinear al aprendiente como un agente activo, que *sabe hacer*, es decir, realizar actos de habla en la(s) lengua(s) que domina y que también *sabe ser*, o sea, es consciente de su identidad como usuario de cierta LE: es precisamente en estos ámbitos donde se puede desarrollar la actividad de *feedback*. Little & Erickson destacan que

education is a process of ‘people shaping’ designed to extend and perhaps in some ways modify learners’ identity while exploiting and developing their agency [...] all forms of assessment help to shape the individual’s identity—subjective and assigned—as a language learner (Little & Erickson 2015: 121).

A partir de estas premisas exploran de qué manera se puede orientar al aprendiente para que su *agency* influya positivamente en el proceso de adquisición de una LE. En esta línea, en la investigación empírica que se presenta en la segunda parte de este trabajo, el *feedback* se percibe como una actividad de interacción basada en el diálogo colaborativo a partir de la reflexión lingüística sobre el *output* del aprendiente. En este contexto la evaluación se configura como el resultado final de un proceso que consta de varias sesiones de tutoría a lo largo de un semestre, cuya finalidad no es solo la de mejorar el *output* sino, sobre todo, la de fomentar la concienciación lingüística. El objetivo último del *feedback* como actividad de mediación es el de propiciar cambios en las actitudes del aprendiente con respecto a su producción en la LE, a su percepción acerca de la misma y de sí mismo como sujeto activo, que se involucra directamente en el proceso de revisión y que va monitorizando sus avances y retrocesos al mismo tiempo que va elaborando estrategias para mejorar su prestación como aprendiente de idiomas. Desde esta perspectiva,

el *feedback* es una actividad que tiene el potencial de modificar la capacidad del alumno de tomar decisiones sobre el rumbo de su proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, modificar su identidad, es decir, la imagen de sí mismo como un “sujeto capaz de aprender”: esto supone intervenir en la percepción de autoestima y, como profesores, ser conscientes de la importancia de dosificar el *feedback* negativo y positivo. Todo esto conlleva un cambio profundo de actitudes tanto en el alumno como en el profesor: en primer lugar, implica dejar de entender la sesión de tutoría como una mera corrección de los errores, con todo lo que esto acarrea en el alumno en términos de ansiedad, amenaza de su imagen positiva (Goffman 1967) y miedo a sentirse juzgado como aprendiz deficiente cuando no incapaz. Por parte del profesor este cambio de actitud supone sustituir la sensación de frustración (“¡ay no, otra vez el mismo error!”) por la pregunta “¿por qué habrá hecho este error?” y por el objetivo “¿cómo puedo explicárselo para que llegue ser consciente de ello?”. En otras palabras, el cambio debe partir de la motivación del profesor, ya que esto es lo que permite crear una atmósfera colaborativa y entablar un diálogo constructivo, en el que el alumno se sienta estimulado a revisar su texto sabiendo que puede contar con la ayuda del profesor cuando la necesite y que puede atreverse a plantearle preguntas que a lo mejor no haría en el aula delante de los compañeros. La implicación del profesor en la actividad de *feedback* es lo que fomenta la motivación del alumno en la misma tarea, porque este se siente valorado como agente activo que puede intervenir directamente en su proceso de adquisición del control sobre la LE que está aprendiendo: esta práctica lleva a la toma de conciencia, por parte del alumno, de su potencial, aumenta su autoestima y su confianza en sí mismo y en sus capacidades. En este contexto de aprendizaje, el *feedback* es un espacio de reflexión conjunta entre profesor y alumno y se configura como una actividad de evaluación dinámica (*dynamic assessment*). Este enfoque integra la enseñanza y la evaluación a través del diálogo reflexivo que alumno y profesor emprenden, en el que el segundo ajusta su apoyo al mínimo necesario para que el primero logre realizar la tarea. Esto permite evaluar no solo lo que el alumno sabe hacer, sino también hasta qué punto logra ir más allá de sus conocimientos, analizando la cantidad de apoyo que necesita para llevar a cabo la tarea que es objeto de evaluación (Poehner 2008; Lantolf & Poehner 2011). En palabras de Poehner

cooperative dialoguing, as occurs in DA [Dynamic Assessment], can bring to light how learners orient to performance and their understanding of criteria for appropriate performance, while simultaneously creating a space for further probing and for working through problems and reformulating. In essence, evaluative reflection on performance is simultaneously a condition for and a consequence of development (Poehner 2012: 620).

El *feedback* se configura, por lo tanto, como una actividad que promueve el desarrollo de la autonomía del aprendiz, si se lleva a cabo con esta modalidad, permite distinguir entre su efecto en el producto, es decir, los cambios que ha

determinado en el *output* y el impacto que ha tenido como proceso, observable en el grado de autonomía que el aprendiente ha alcanzado al final de una serie de sesiones de tutoría. En este marco de actuación didáctica el *feedback* no es una actividad ocasional, sino regular, que necesita dedicación y atención como cualquier otra tarea, si se quiere que tenga un valor formativo para el desarrollo de la autonomía.

2. EN CAMINO HACIA LA AUTONOMÍA: EL *FEEDBACK* GRADUAL COMO HERRAMIENTA FORMATIVA

El *feedback* gradual se diferencia del explícito y el implícito¹ porque estimula la autocorrección a través de una serie de técnicas cuyo grado de explicitud se ajusta a las necesidades del alumno. De acuerdo con la escala de regulación de Aljaafreh & Lantolf (1994) se suele empezar con técnicas implícitas a través de llamadas de atención indirectas sobre el fragmento que contiene un error (“en este párrafo hay algo que no está bien”, “fíjate en la parte final de la frase”) o preguntas que propicien la concienciación lingüística (“¿por qué has utilizado esta forma/estructura?”, “¿Qué querías decir?”). Durante la lectura, el profesor le pide al alumno que vaya corrigiendo sus errores y le ofrece un *feedback* gradual de implícito a explícito ajustándose a sus necesidades para que llegue a autocorregirse. Si no lo logra, le ofrece la versión correcta, que corresponde al último nivel de la escala de regulación (Tabla 1). La revisión se suele llevar a cabo en sesiones de tutoría individuales audiograbadas en las que profesor y alumno revisan juntos el texto.

Desde una perspectiva sociocultural, este tipo de *feedback* favorece la activación de procesos cognitivos latentes en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky 1978, 1986), ya que va adecuándose de manera gradual y circunstancial a las necesidades del aprendiente, estimulándolo a ir un poco más allá de sus conocimientos actuales. De este modo se fomenta la reflexión metalingüística y su verbalización, ya que la metacharla² que se establece con el profesor activa procesos autorregulativos, es decir, abre el camino hacia la autonomía. El *feedback* gradual no solo permite observar directamente cómo el alumno procesa el *input* que recibe, sino que es un recurso que favorece su asimilación. A raíz de un estudio anterior (Bailini 2020), en el que se comparó el impacto de tres tipologías distintas de *feedback* (directo, indirecto y gradual) en la evolución de la interlengua, ha surgido la hipótesis de que el tercero puede ser una herramienta didáctica útil para promover un mayor control del alumno sobre su *output* y sobre su proceso de aprendizaje en general. A continuación, resumimos la metodología y los resultados de ese estudio y luego destacamos su potencial como herramienta didáctica para el fomento de la autonomía.

¹ El *feedback* explícito consiste en corregir los errores ofreciendo la versión correcta, mientras que el *feedback* implícito consiste en señalar el error con alguna marca gráfica (subrayado, negrita, etc.) o verbal (i.e. “pronombre”, “verbo”, etc.) para que el alumno se fije en el mismo.

² La noción de metacharla (*languageing*) fue acuñada por Swain (2010: 115) y se refiere al uso de la lengua para verbalizar un proceso cognitivo.

Tabla 1. Escala de regulación de las estrategias de *feedback* explícitas e implícitas³.

↑ implícito	0. Lectura atenta del fragmento de texto que contiene el error, o bien por parte del novato, o bien del experto.
	1. El experto indica que algo no está bien en el texto, sin decir qué es lo que no funciona.
	2. El experto rechaza los intentos fracasados de corrección del error por parte del novato.
	3. El experto ofrece más indicaciones acerca del segmento en el que se encuentra el error.
	4. El experto dice de qué tipo de error se trata, pero no señala directamente el error.
	5. El experto indica cuál es el error.
	6. El experto rechaza los intentos de corrección del error por parte del novato.
	7. El experto brinda claves que puedan ayudar al novato a llegar a corregir el error y producir la forma correcta.
	8. El experto da la forma correcta.
	9. El experto da alguna explicación acerca del uso correcto de esa forma.
↓ explícito	10. El experto ofrece ejemplos de uso correcto, ya que todas las otras formas de ayuda han fracasado.

Las participantes de dicho estudio eran 12 aprendientes universitarias italianas de español LE de nivel C1, repartidas en 3 grupos de 4, cada uno de los cuales recibía un tipo distinto de *feedback* (explícito, implícito y gradual) sobre tres macrocategorías lingüísticas: las subordinadas del subjuntivo, las partículas discursivas y la deixis. La experimentación tuvo una duración de 6 meses durante los cuales las participantes escribieron individualmente 6 textos argumentativos (1500 palabras aprox. cada uno) sobre distintos temas: el primero sirvió de pretest para determinar en qué aspectos de la lengua era necesario proporcionar *feedback*, luego siguieron cuatro redacciones distribuidas en un período de dos meses, la última de las cuales sirvió como postest inmediato; por último, cuatro meses después se propuso otra redacción que se utilizó como postest diferido. Este método permitió observar el impacto del *feedback* a breve, medio y largo plazo. Su impacto se analizó tanto con respecto al grado de reducción o persistencia del error como mediante el análisis de la relación entre la frecuencia del *feedback* y la corrección del error. Para medir la eficacia a corto plazo se compararon la primera y la

³ Adaptada de Aljaafreh & Lantolf (1994). La traducción es mía.

segunda versión de cada redacción; para observar el impacto a medio plazo se comparó el grado de reducción o persistencia de los errores desde el pretest hasta el postest inmediato, es decir, en un período de dos meses; por último, para observar el impacto a largo plazo se observó si en el postest diferido, que se hizo cuatro meses después, había habido algún cambio con respecto a los datos del postest inmediato. Finalmente, para valorar el impacto en el proceso, se calculó, para cada tipo de *feedback*, cuántas veces había sido necesario corregir los mismos errores. Esto permitió observar en qué medida el alumno supo aprovechar la retroalimentación que recibía y en qué medida fue capaz de avanzar en su trayectoria de la heterorregulación⁴ a la autorregulación. En esta última fase del análisis se partió de la premisa de que el *feedback* explícito correspondía al grado máximo de heterorregulación, el implícito al máximo de autorregulación, mientras que el gradual regulaba su nivel de explicitud o implícitud de acuerdo con las necesidades del aprendiente.

En el grupo que recibía *feedback* explícito, la comparación entre la primera y la segunda versión del mismo texto consistía no solo en observar si la alumna había tomado nota de las correcciones de la profesora, sino también en qué medida había sido capaz de autocorregir errores similares a los que se le habían corregido la primera vez que habían aparecido en la misma redacción. En el grupo que recibía *feedback* implícito, la comparación entre la primera y la segunda versión del mismo texto se centraba en el análisis de qué errores habían logrado corregir y cuáles no entre los que habían sido señalados y cómo esta destreza evolucionó en el tiempo. Por último, en el grupo que recibía *feedback* gradual se observó para qué errores, durante la interacción con el profesor, habían necesitado *feedback* explícito y para cuáles había sido suficiente el implícito.

Los resultados indican que el *feedback* explícito, por más evidente que sea, es efímero. Su eficacia, a primera vista, podría parecer obvia, puesto que en la fase de revisión el alumno puede comparar su error con la forma correcta. Sin embargo, la explicitud del *feedback* no garantiza en absoluto que el alumno se fije en él ni lo estimula a aprovecharlo en redacciones sucesivas: simplemente no le motiva y, al ser totalmente heterorregulado, alimenta la sensación de frustración, a pesar de que se brindara siempre también *feedback* positivo al lado del negativo. En otras palabras, este tipo de retroalimentación no es rentable porque al alto grado de dedicación del profesor no se corresponde una atención adecuada por parte del alumno. Además, marca una relación de dependencia pasiva entre alumno y profesor, en la que el segundo corrige y evalúa y el primero acepta el *feedback* sin intervenir en el proceso.

El *feedback* implícito consiguió estimular la reflexión y la autocorrección por parte del alumno, pero su eficacia estuvo muy condicionada por las actitudes,

⁴ Por heterorregulación (del inglés *other-regulation*) se entiende una situación en la que la realización de una actividad (p. ej. revisar un texto) se ve condicionada por la colaboración que se recibe de una persona con un mayor dominio de la lengua.

las aptitudes, la motivación y el grado de concienciación lingüística individual. Desde una perspectiva sociocultural, este tipo de retroalimentación corresponde al grado máximo de autorregulación, pues al aprendiente se le pide que llegue a la forma correcta a partir de la observación de los errores sobre los que se le ha llamado la atención tan solo con alguna marca gráfica. Sin embargo, aun siendo muy práctico para los profesores y teóricamente muy estimulador para los alumnos, a menudo no es tan eficaz como sería de esperar. El límite de este tipo de *feedback* es que en muchos casos el aprendiente no logra entender en qué consiste su error y procede por tentativos: en otras palabras, se le está exigiendo un nivel de autonomía que todavía no posee. Si, por un lado, el *feedback* implícito puede conllevar todo un reto para el alumno motivado y con confianza en sí mismo, por otro puede llegar a ser desmotivador para el que lo es menos o que tiene un bajo nivel de autoestima y de autodeterminación. Dicho de otra manera, la situación ideal sería que el alumno fuera capaz de autocorregirse y llegar a la versión correcta tan solo recibiendo *feedback* implícito, pero los datos recogidos con informantes de nivel C1 y cuya L1 es afín a la LE, es decir, alumnos de los cuales nos esperaríamos un alto grado de autorregulación en la tarea de revisión, no confirmaron esta hipótesis. De ahí que el *feedback* gradual pueda representar una etapa de formación hacia la autonomía, pues los resultados de las informantes que recibieron este tipo de retroalimentación fueron muy positivos y alentadores. La posibilidad de que el profesor ajuste su *feedback* a las necesidades del alumno de manera inmediata y circunstancial es lo que permite guiarle hacia la autorregulación de manera paulatina, ofreciéndole las herramientas necesarias para que active procesos cognitivos que favorecen la interiorización de los cambios relacionados con la reestructuración de su interlengua. Su eficacia en el largo período se debe al hecho de que, desde el punto de vista cognitivo, se procesa y actúa a nivel profundo gracias a la reflexión metalingüística que se pone en marcha durante la interacción con el profesor.

Para la clasificación de los errores del grupo que recibía *feedback* gradual se utilizó una parrilla que permitía identificar, en cada una de las 6 sesiones de tutoría individuales, el tipo de *feedback* que había sido necesario en cada Episodio Relacionado con la Lengua (ERL)⁵ según la tipología de error (S = Subjuntivo, D = Deixis, P = Partículas). De este modo fue posible observar el avance microgenético de la interlengua no solo calculando la reducción efectiva de los errores, sino también valorando la cantidad de *feedback* que había sido necesaria para que el alumno tomara conciencia de ellos y llegara a superarlos. Cabe precisar que hemos considerado el nivel de mediación 5 de la escala de regulación (“el experto indica cuál es el error”) como el punto en el que el *feedback* empieza a ser más explícito, aunque en términos absolutos llega a serlo efectivamente en el nivel 8 (“el experto da la forma correcta”) (véase Tabla 1).

⁵ Traducción española del inglés *Language Related Episodes* (LRE).

Veamos algunos ejemplos de la eficacia del *feedback* gradual. El primero está relacionado con el uso de los marcadores discursivos *por fin* y *finalmente* y su efecto en tres sesiones de tutoría sucesivas con la misma informante⁶:

(1) Informante 3 GFG, tarea 1, ERL 11, nivel de mediación 7

[Durante la revisión con la profesora la alumna lee en voz alta su texto]

A: Alumna P: Profesora

A: “En efecto, la idea principal que queda clara en la mente de la gente, al ver este anuncio, es que los niños suecos no tienen otra posibilidad fuera de irse a la ciudad de XXXX y visitar el Parque XXXX para poder disfrutar de sus vacaciones de verano y ponerse finalmente contentos”.

P: Fíjate bien en esta última parte

A: [vuelve a leer el texto pero no encuentra el error. Entonces la profesora lee el párrafo que contiene el error]

P: “y ponerse finalmente contentos”

A: [silencio] “¿finalmente?”

P: mm mm [asintiendo]

A: “en fin”, mejor

P: “en fin” no. Este es un falso amigo. ¿Cuál es la palabra española que traduce el “finalmente” italiano?

A: “al final”

P: “al final” no

A: “en fin”

P: “en fin” lo has dicho antes, pero significa “infine”

A: ah no... ¿“por fin”?

P: [entonces la profesora se lo confirma y repite la frase correcta] “por fin”, sí, “y ponerse, por fin, contentos”.

A: Uff, con questi falsi amici si fa una confusione... [cambio de código a la L1]

(2) Informante 3 GFG, tarea 2, ERL 9, nivel de mediación 0

A: “Durante un partido, el jugador sufrió las mofas racistas de la afición del Inter de Milán pero, pese a que se avisara al árbitro más de una vez, finalmente no ocurrió absolutamente nada que frenara los gestos y gritos racistas”.

P: ¡te felicito, porque has utilizado bien “finalmente”!

A: sí, me lo había corregido la otra vez.

(3) Informante 3 GFG, tarea 3, nivel de mediación 0

A: “Roberto decide, por fin, dejar su hogar para ir al campo donde vive Mari, la mujer que lo ama y que puede sustituir con un amor real el vacío que dejó en él la muerte de sus padres”.

⁶ En los ejemplos que siguen reproducimos la interlengua de las informantes sin intervenir en los errores presentes que no son objeto de *feedback*.

⁷ En realidad, la opción mejor en este caso sería “al final”, pero el *feedback* positivo tiene la función de destacar una mejora en el uso de estos marcadores discursivos con respecto a la tutoría anterior.

- P: ¿qué significado tiene aquí 'por fin'?
- A: 'Finalmente' en italiano
- P: muy bien

Estos ejemplos muestran cómo el nivel de mediación, es decir, el grado de explicitud del *feedback* con respecto a la diferencia de uso de los marcadores *por fin* y *finalmente* baja del nivel 7 al nivel 0 de la primera a la segunda tarea y va manteniéndose en la tercera; también muestran el paso de una percepción de confusión debida a la igualdad de significantes pero no de significados de *finalmente* en español y en italiano a la conciencia de su uso correcto.

Una segunda serie de ejemplos está relacionada con errores en las subordinadas de subjuntivo con verbos de petición y permiso en cuya construcción la informante 4 tiende a calcar la estructura implícita propia de su L1:

(1) Informante 4 GFG, pretest, ERL 14, nivel de mediación 2

- A: "Para concluir, sucesivamente a estas acusaciones le pido por favor de suspender la campaña publicitaria lo antes posible"
- P: esto no está bien... hay un error en esta frase
- A: ¿"pedir" es correcto?
- P: Sí, "pedir" es correcto
- A: la suspensión, "le pido la suspensión"
- P: ¿o?
- A: "que sea suspendida"
- P: ¿o?
- A: "le pido que... suspenda"
- P: bien

(2) Informante 4 GFG, tarea 1, ERL 6, nivel de mediación 4

- A: "En segundo lugar, otra forma de racismo muy grave es evidente también en el mundo laboral. En nuestra época, de hecho, se tiende a excluir más a los trabajadores extranjeros, no dando la posibilidad a los que vienen de otros países a tener suceso en sus carreras profesionales".
- P: Esta frase es muy poco española.... no funciona, la tendrías que reformular
- A: ehmm [silencio] "non dando la possibilitá a chi è straniero di avere successo" [cambio de código]
- P: condensa "no dar la posibilidad"
- A: "no permitiendo a los extranjeros de tener suceso"
- P: mejor, pero sigue habiendo un error en la construcción
- A: "no permitiendo que los extranjeros tengan suceso..."
- P: bien, pero ¿"suceso" te suena?... es un falso amigo
- A: fama
- P: tampoco
- A: éxito, "tengan éxito"

(3) Informante 4 GFG, tarea 3, ERL 6, nivel de mediación 1

A: “Gracias a su carácter internacional es, sin duda, el evento deportivo que más refuerza, motiva y permite a los participantes de armarse de confianza en sí mismos”.

P: para un momento

A: la última frase... quería decir

P: el significado está claro

A: ah... “permite que los participantes se armen...”

P: muy bien

Esta segunda serie de ejemplos muestra claramente que el nivel de mediación no sigue una trayectoria lineal, pues en los fragmentos de interlengua de la informante 4 que acabamos de ver sube del nivel 2 del pretest al 4 de la tarea 1 para luego bajar al nivel 1 en la tarea 3. Esto destaca la importancia del *feedback* en forma de preguntas (“¿o?”) como estímulo a la búsqueda de soluciones alternativas hasta que la alumna llega por sí sola a la versión correcta en el ejemplo 1, así como la función del diálogo colaborativo del ejemplo 2, a través de una serie de indicaciones orientadas a estimular la reflexión puntual sobre el aspecto de la lengua que se quiere corregir. El hecho de que en una tutoría sucesiva (ejemplo 3) sea suficiente un *input* mínimo (“para un momento”) para que la alumna logre identificar y corregir su error indica que ha alcanzado un mayor grado de autorregulación con respecto a la etapa inicial.

Por razones de espacio no podemos incluir más ejemplos que den cuenta de la toma de control que han ido adquiriendo todas las informantes del grupo que recibía *feedback* gradual en las tres áreas lingüísticas analizadas⁸, pero su efecto en la autodeterminación de estas alumnas con respecto a la LE y a la mayor confianza en sí mismas y en sus capacidades de control del *output* queda confirmada también en las entrevistas finales, en las que declaran sentirse más seguras en el uso de la LE así como más conscientes y capaces de revisar con espíritu crítico sus textos. Por ejemplo, la informante 4 afirma que ha descubierto “un talento” que no pensaba tener con respecto a la escritura y que la actividad de *feedback* la ha animado a ponerse a prueba en el uso de estructuras lingüísticas y de registros a los que no estaba acostumbrada y que este mayor dominio de la LE la ha ayudado a construirse un estilo personal. La informante 1, por su parte, ha declarado que la actividad de *feedback* le ha enseñado mucho más de lo que se esperaba porque la “empujaba” a reflexionar sobre cómo organizar el texto y a seleccionar formas y estructuras. La informante 2, cuya autoestima al principio era muy baja, afirma que las tutorías la han ayudado a enfrentarse a los exámenes con mayor serenidad precisamente por el mayor control que ha adquirido en el uso de la LE y, por último, la informante 3 ha apreciado especialmente la oportunidad de poder comentar su texto con la profesora, ya que le ha permitido razonar sobre sus errores y tener una respuesta inmediata a sus dudas.

⁸ En el grupo que recibía *feedback* gradual se analizaron un total de 242 ERL, repartidos como sigue: Informante 1: 64; Informante 2: 51; Informante 3: 69; Informante 4: 58 (Bailini 2020).

3. CONCLUSIONES

Los datos que acabamos de comentar confirman que el *feedback* gradual es una manera muy eficaz de fomentar la concienciación lingüística y, por ende, la autorregulación. Esto justifica la importancia de implementar el *feedback* gradual en el aula de LE, como si fuera una actividad didáctica más porque, al estimular el análisis crítico y la reflexión sobre la lengua a través de la interacción con el profesor, promueve la autodeterminación del alumno. Si se quiere llevar a cabo una acción didáctica que se centre en el aprendiente y que suponga su participación activa con el objetivo de encaminarlo hacia la autorregulación, es necesario, como profesores, que nos involucremos en el desarrollo de esta actividad y que asumamos el cambio de actitud que todo esto conlleva.

Si el fomento de la autonomía en el alumno es uno de los principales objetivos en la enseñanza/aprendizaje de una LE, ¿por qué no convertir el *feedback* gradual en una actividad de formación hacia la autorregulación? Desde este punto de vista puede considerarse una etapa previa para que el alumno alcance la concienciación lingüística necesaria para enfrentarse con mayor éxito al *feedback* implícito, que representaría la situación óptima de autorregulación. El *feedback* gradual es una opción viable y altamente eficaz, cuyo impacto no solo afecta al producto, sino también al proceso, y es esta acción conjunta la que refuerza su utilidad. Es en este sentido que el *feedback* gradual constituye una herramienta didáctica que fomenta una mayor autonomía del alumno en la revisión de su *output* y, más en general, en su proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahearn, L.M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, pp. 109-137. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Aljaafreh A., Lantolf J.P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78, 4, pp. 465-483. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02064.x>
- Bailini, S. (2020). *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Mimesis.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, pp. 21-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.; first published, 2001). Pearson Education.
- Candelier M. et al., (2010). *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA/CARAP), Council of Europe. <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Strasbourg. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Council of Europe (2004). *Portfolio Europeo de las Lenguas*, <https://www.coe.int/en/web/portfolio>
- García Pujals, A. y Lasagabaster, D. (2019). El efecto de la evaluación y la retroalimentación en la autonomía, la motivación y el aprendizaje del español como L3. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32, 2, pp. 455-485. <https://doi.org/10.1075/resla.17050.gar>
- Gao, X., y Zhang L.J. (2011). Joining Forces for Synergy: Agency and Metacognition as Interrelated Theoretical Perspectives on Learner Autonomy. En G. Murray, X. Gao, T. Lamb (Eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 25-41). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847693747-004>
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, Chicago. Traducción italiana: *Il rituale dell'interazione*, de A. Evangelisti y V. Mortara, Il Mulino, 1988.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Pergamon.
- Huang, J. (2011). A Dynamic Account of Autonomy, Agency and Identity in (T)EFL Learning. En G. Murray, X. Gao, T. Lamb (Eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 229-246), Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847693747-016>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Edelsa/Instituto Cervantes.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe: Towards a framework for learner and teacher development*. Authentik.
- Lantolf, J.P. (Ed.) (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Lantolf J.P. y Thorne, S.L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford 2006. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060037>
- Lantolf J.P. y Pavlenko, A. (2001). (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: Understanding second language learners as people. En M. Breen (Ed.), *Learner Contribution to Language Learning* (pp. 141-158). Longman.
- Lantolf, J.P. y Poehner, M.E. (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15, 1, p. 11-33. <https://doi.org/10.1177/1362168810383328>
- Little, D. (2000). Autonomy and autonomous learners. En M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, (pp. 69-72). Routledge.
- Little, D. y Erickson, G. (2015). Learner Identity, Learner Agency, and the Assessment of Language Proficiency: Some reflections Prompted by the Common European Framework of References for Languages, *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, pp. 120-139. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000300>
- Poehner, M.E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Springer.
- (2012). The Zone of Proximal Development and the Genesis of Self-Assessment, *The Modern Language Journal*, 96, 4, pp. 610-622. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01393.x>
- Swain, M. (2010). 'Talking-it-through': languaging as a source of learning. En R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning* (pp. 112-130). Oxford University Press.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic. <https://doi.org/10.1007/1-4020-7912-5>

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. Massachussets Institute of Technology.



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**CASE PEDAGOGY IN MODERN LANGUAGE TEACHER EDUCATION:
AN EXPLORATORY STUDY**

LA PEDAGOGÍA DE CASOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO
DE LENGUAS EXTRANJERAS: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

MANUEL JIMÉNEZ RAYA

Universidad de Granada

mjraya@ugr.es

ORCID: 0000-0001-5525-9122

Recibido: 10-06-2020

Aceptado: 31-07-2020

Publicado: 17-12-2020

ABSTRACT

Discourses advocating autonomy pervade current language research and policies but teaching practices are often alien to these. This mismatch is reinforced when teacher education represents a disempowering space where student teachers are expected to assimilate and apply academic knowledge, rather than inquire into and explore their own practices. In this paper I analyse the uses of case pedagogy in teacher education for autonomy and argue that case pedagogy can fulfil this purpose. If teacher education is to promote educational change towards autonomy, it needs to focus on the professional experience of teachers and involve them directly in the reconstruction of educational knowledge and practice. As teachers analyse and develop inquiry-oriented teaching cases focused on pedagogy for autonomy, they have the opportunity to enhance their own autonomy by developing a critical view of education, facing constraints and opening up spaces for manoeuvre.

Keywords: Initial teacher education, case pedagogy, case method, cases, language teaching.

RESUMEN

La defensa de la autonomía como objetivo educativo está presente en la investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y en la legislación educativa, pero la práctica docente suele permanecer ajena a este énfasis. Esta discordancia se ve reforzada cuando la formación inicial se convierte en un espacio de desempoderamiento en el que se espera que los profesores en formación asimilen y apliquen el conocimiento académico en

vez de que indaguen y exploren críticamente su práctica docente. En este trabajo analizo los usos de la pedagogía de casos en la formación docente para la autonomía y defiendo que la pedagogía de casos puede ayudar a la consecución de este objetivo. Si la formación de profesores ha de promocionar el cambio docente hacia la autonomía, necesita centrarse en la experiencia profesional de los profesores e involucrarlos directamente en la reconstrucción del conocimiento educativo y de la práctica docente. A medida que los profesores estudian y/o desarrollan casos centrados en la pedagogía para la autonomía experimentan la oportunidad de fomentar su propia autonomía y de desarrollar una actitud crítica hacia la práctica educativa, haciendo frente a las limitaciones y obstáculos inherentes a la misma.

Palabras clave: Formación inicial docente, pedagogía de casos, método de casos, casos, enseñanza de lenguas modernas.

1. INTRODUCTION

Over the past 30 years research on teacher education has focused on the exploration of teacher behaviours, teacher cognition, teacher decision making, teacher knowledge, and teacher reflection. However, as suggested by Grossman and McDonald (2008), teacher education needs to focus attention on an expanded view of teaching centred on (language) teaching as a practice that encompasses cognition, craft, and affect. We need to prepare prospective teachers for both the interpersonal and intellectual demands of teaching on the basis of our increasing understanding of teacher learning.

In addition, the field of language teaching methodology lacks a consensual framework for the analysis of language teaching. Controversy exists over central issues of language teaching such as the role of explicit and implicit knowledge, input and output, focus on form and focus on meaning, communication, learner diversity, and learner-centredness among others.

The challenge for teacher education for autonomy is to provide powerful teacher education experiences that will prepare future teachers to deal with the multiple dilemmas they will encounter in their lessons. It is impossible to help them understand the many problems they will actually come across and how to react to each one only through the presentation of different techniques and strategies. The 'recipe approach' does not work in teacher education because teaching is a highly complex and context-dependent task. Language teachers need to understand the multidimensional nature of the classroom, that is, they must learn to cope with the problem of complexity arising from the dynamic nature of learning and teaching in modern language classrooms. "Real teaching happens within a wild triangle of relations – among teacher, students, subject – and the points of this triangle shift continuously" (McDonald 1992: 1). Modern language teachers need to have recourse to several types of knowledge, social contexts, school culture, curriculum and teaching, and integrate all this knowledge to develop engaging foreign language learning

tasks. Consequently, the separation of theory from practice in teacher education courses creates a false dichotomy. It is crucial to integrate the two.

Multiple teacher education paradigms exist but in this paper I intend to analyse the use of case pedagogy (the case method) in initial teacher education for autonomy. To this end I will analyse three cases developed by student teachers. Case pedagogy has been suggested as an alternative to traditional teacher education because it can help overcome the limitations of traditional approaches in connection with the development of practical wisdom or conditional knowledge (Harrington 1995; Jiménez Raya and Vieira 2015; Jiménez Raya and Vieira 2018). Case pedagogy allows for the integration of the theoretical and practical aspects of teaching. In addition, cases can be used to raise moral and ethical issues, dispositions and habits of the mind such as helping trainees think like a teacher in complex and productive ways about practical teaching situations.

Multiple educators have argued that case pedagogy is useful for promoting critical reflection, enhancing the understanding of theory, and fostering the development of problem solving skills (Greenwood and Parkay 1990; J. Shulman 1992; Jiménez Raya and Vieira 2015). Furthermore, it reflects a view of learning to teach as a contextualised local activity, embedded in a particular context, time and space, and affected by numerous field dilemmas that teachers face in their teaching practice (Moje and Wade 1997).

2. CASE PEDAGOGY AND AUTONOMY

The case method can be viewed as an approach to professional experience, whose origin is to be found in the work of cognitive psychologists and curriculum theorists (Merseth 1991). Cases have a long history in the training of business, law, social work, and medical professionals. The use of cases in these fields varies considerably. In business education, for instance, the goal is to stimulate analyses, to facilitate discussion and to determine the action that should be taken. Christensen (1987: 32) maintains that “when successful, the case method of instruction produces a manager grounded in theory and abstract knowledge and, more important, able to apply those elements.” Similarly, language teacher development practices through cases should aim at combining analyses grounded in pedagogical content knowledge to empower trainees to deal with situation-specific teaching problems.

A teaching case typically presents a relevant professional problem or critical incident in a particular classroom in order to help the student teacher understand teaching in context and help them to learn to apply theory and research insights to practical situations, that is, to think and act like a teacher. L. Shulman (1992: 3) defined teaching cases as a “description of episodes of practice, a selection of reality, a slice of life, a story designed and presented as study material, an exercise, a puzzle, or a problem.” Another definition is that put forward by Lynn (1999: 42) as “a story,

describing or based on actual events and circumstances, that is told with a definite teaching purpose in mind and that rewards careful study and analysis.”

Cases, according to Kleinfeld (1991), can help students understand the meaning of events, increase their ability to frame (language) teaching problems, and improve their understanding of possible courses of action. Cases are expected to provide visions or images of the possible and increase motivation for learning about teaching through the discussion of the teacher’s choices and the exploration of alternative paths, fostering, therefore, the development of professional reasoning and practical wisdom. Cases foster experiential learning because those working on a case can observe the experience of others and make links to their own classroom practice and experience, using both as lenses for exploring other possibilities. As L. Shulman (2004: 543) puts it: “A case resides in the territory between theory and practice, between idea and experience, between the normative ideal and achievable real. Cases capture pieces of experience that initially exist solely within the life of a single individual, and they transform that solitary experience into text.”

In my teacher education courses, the ultimate goal is the promotion of pedagogy for autonomy in modern language teaching by involving student teachers in experiential learning through the use of cases, involving both case analysis and case construction. It is through these two complementary uses of cases that a pedagogy of experience is implemented in my initial teacher education courses, creating opportunities for teacher candidates to analyse pedagogy for autonomy cases and implement autonomy-oriented pedagogical inquiry.

Regarding autonomy, the paradigm underlying all the work I do¹ and also students do is based on Jiménez Raya, Lamb and Vieira (2007, 2017). In these two volumes the authors develop a pedagogical framework for learner and teacher autonomy. The framework is constructed around three structuring elements, namely, the context, the learner, and the teacher. Jiménez Raya, Lamb, and Vieira (2017: 17) define both learner and teacher autonomy as “the competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation.” This cross-disciplinary definition highlights critical aspects of teacher and learner autonomy (criticality, self-determination, and the social dimension of autonomy) and regards the notions of learner autonomy and teacher autonomy as closely interrelated in a school context. The emphasis on the social dimension of autonomy emphasises voice, respect for others, negotiation, co-operation, and interdependence. Personal autonomy is conceived as a competence that entails self-determination, social responsibility, and critical awareness. The assumptions underlying the definition are summarised in Figure 1.

<i>competence</i>	<i>To govern oneself one must be in a position to act competently. Competence involves attitudinal dispositions, knowledge, and abilities to develop self-determination, social responsibility and critical awareness.</i>
<i>to develop</i>	<i>Autonomy is not an all or nothing concept, it is better conceived as a continuum in which different degrees of self-management can be exercised at different moments.</i>
<i>as a self-determined</i>	<i>Autonomy has an individual dimension (e.g. self-knowledge, responsible self-agency, self-regulation, self-direction)</i>
<i>socially responsible</i>	<i>Autonomy also has a social dimension (e.g., voice, respect for others, negotiation, co-operation, interdependence)</i>
<i>and critically aware</i>	<i>Autonomy has moral and political implications and involves the cultivation of an inquiring, independent mind.</i>
<i>participant</i>	<i>Autonomy involves assuming a proactive and interactive role.</i>
<i>in (and beyond) educational environments</i>	<i>Formal educational settings can and should allow individuals to exercise the right to develop autonomy, and thus promote lifelong learning, which may occur both within and outside of an educational institution.</i>
<i>within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation</i>	<i>Learner and teacher development towards autonomy assumes that education is a moral and political phenomenon whose goal is to transform (rather than reproduce) the status quo. In this sense, autonomy is a collective interest oriented by democratic and emancipatory ideals.</i>

Figure 1. Definition of learner and teacher autonomy: Basic features
(Jiménez Raya, Lamb, and Vieira 2017: 17-18)

Jiménez Raya, Lamb and Vieira (2017) suggest that pedagogy for autonomy is operationalised through ten pedagogical principles that are to be regarded as inter-related conditions that favour it. Those principles are:

- Responsibility, choice, and flexible control
- Learning to learn and self-regulation
- Integration and explicitness
- Autonomy support
- Engagement and intrinsic motivation

- Learner differentiation
- Action-orientedness
- Conversational interaction
- Reflective inquiry
- Formative assessment, assessment for learning and assessment for autonomy

3. WHY CASE PEDAGOGY

Some researchers argue that the rationale for case pedagogy stems from theoretical and empirical perspectives on the social and situated nature of cognition (J. Shulman 1992; Sykes and Bird 1992). Case pedagogy assumes that knowledge is constructed, built on prior knowledge, related to experience, can be modified and, hence, provides (student) teachers with insights into alternative teaching solutions by encouraging them to think of alternative teaching practices.

In addition, case pedagogy presents teaching in context (typically as stories of teaching), giving trainees the opportunity to understand the situatedness of evidence and the relationship between theoretical and practical knowledge, as well as the moral nature of teaching (L. Shulman 1986; Harrington and Garrison 1992; Fenstermacher and Richardson 1993; Jiménez Raya and Vieira 2015).

Sociocultural theory contends that knowledge is situated in – and develops from – the contexts of its use. Therefore, if knowledge is situated in social contexts, then learning to teach should also be situated in sites of teaching and learning (J. Shulman 1992; L. Shulman 1992; Shabani 2016). Furthermore, sociocultural theory maintains that “situations co-produce knowledge through activity” (Brown *et al.* 1989: 32). The promotion of conceptual understanding and the development of practical wisdom require attention to situations of use. This insight is underlined by Brown *et al.* (1989), who compare concepts to tools typically used by craftsmen in guilds where they learn to use them through participating in the community of tool users actually working on authentic tasks.

Spiro’s and colleagues’ work on ill-structured domains is particularly relevant for the understanding of and the development of expertise on teaching. Ill-structured domains such as language teaching are characterised by uncertainty and ambiguity (Spiro *et al.* 1988). This notion can “help prospective teachers understand the contingent and contextualised nature of teaching” (Grossman 1992: 231). Case pedagogy is a promising starting point from which we may develop both “habits of thought and knowledge of particular content” (Grossman 1992: 232).

Sociocultural theory (Vygotsky 1978; Cole 1985; Smagorinsky 1995) provides a particularly suitable framework for studying teachers’ thinking about teaching while they participate in discussions on language teaching issues, too. This theory stresses the social nature of learning by positing that the social and the individual are, according to Cole (1985: 148), “mutually constitutive elements of a single, interacting system”. A sociocultural perspective contends that learning encompasses the use

of cultural and symbolic tools such as language, texts, and experiences to forge understanding of the subject under study (Smagorinsky 1995) while we engage in specific activities within specific environments (Rogoff 1990; Tulviste 1991). These tools are of a diverse nature and can range from the concrete to the abstract, and may be paper and pen; reading, writing, and dialogue; experience; or theory, discourse, and ideology. From this perspective, learning to teach involves more than learning a variety of methods, techniques or strategies for teaching a particular process or concept, although these are tools for appropriating understandings of the worlds of modern language classrooms and schools.

According to Smagorinsky (1995), the focus on tools for mediating thinking emphasises the generative and contextual nature of learning. Therefore, images generated by specific tools can in turn become tools for thinking and learning. Vygotsky (1986) contends that as people make use of tools such as language, experience, and information, they generate new understandings that reshape the tools they have used. Consequently, tools can be regarded both as generating issues and images and as being reconstructed by them. Accordingly, it is possible to see images as a kind of organising framework or tool for thinking about teaching and understanding teaching cases and for reflecting on practice (Clandinin 1986; Clandinin and Connelly 1996).

Furthermore, learning as a contextually bounded (situated) activity is shaped by the purpose, situation, and activity of learning itself. The configuration of people in the learning setting exerts a decisive influence on it. Learning is more effective when it occurs through active participation in an authentic setting and fosters greater levels of engagement, is relevant, and transferable. Yet, situated learning is more than just learning by doing; it requires a deeper embedding within an authentic context. This situatedness is a key factor of the learning environment and thus needs to be considered in a cognitive apprenticeship.

In case pedagogy, learning is situated but abstract knowledge is not ignored. My approach presupposes that concepts and cases are to be taught simultaneously, not separately, that is, practice-in-concepts and concepts-in-practice. I go along with Rosiek's and Clandinin's (2016) statement claiming that the task of teacher educators is to work in experiential ways with teachers and prospective teachers to help them claim their places as curriculum makers. Teacher education for autonomy has to inform student teachers about pedagogical options but most important of all it needs to encourage the active exploration of the best pedagogical option and the exploration of their possible teacher selves (Jiménez Raya 2021).

4. USES OF CASES IN TEACHER EDUCATION

Two uses of cases have been identified in the literature: a) cases for analysis and discussion and b) case construction. They both represent complementary perspectives necessary for effective teacher development from my viewpoint.

4.1. Cases for analysis and discussion

Several aspects impinge upon the way teachers see the world of teaching and learning, as well as on the way we shape our lives and the lives of our students in schools. To understand and explore the pedagogy for autonomy puzzle in modern language education, teacher candidates will need to uncover the forces that impinge on the processes of teaching and learning, look at their ideas and actions from new perspectives, and discover unconventional routes to follow (Jiménez Raya and Vieira 2011). To this end teacher education needs to embark teachers on a journey of self-discovery and self-reconstruction through critically looking into teaching practices. A crucial element in learning to teach is reading and analysing other teachers' cases. Cases used as a basis for discussion involve student teachers with real-life teaching and provide opportunities for the trainees to think and act as a teacher. According to Darling-Hammond (2006), student teachers in initial teacher education read "context-specific narratives about students, teaching events, or teaching learning environments, then analyse and interpret those narratives in the light of other knowledge from research, theory and experience" (119). These cases are created for pedagogical purposes, that is, to create opportunities for those who may interact with them to become familiar with teaching procedures used by other teachers to meet students' needs, and to uncover student teachers' tacit assumptions and beliefs (Jiménez Raya and Vieira 2015). Merseth (1996) identified three purposes: cases as exemplars; cases as opportunities to practice analysis, the assimilation of differing perspectives, and observation of action; and cases as stimulants to personal reflection. L. Shulman (1992) maintains that cases can be used to achieve the following pedagogical purposes:

- teach principles or concepts of a theoretical nature
- develop precedents for practice
- convey moral or ethical principles
- teach strategies, dispositions, reflection and habits of mind, and
- illustrate visions or images of the possible

Usually these cases take the form of narratives or stories. Stories are said to provide meaningful form to experiences modern language teachers have lived through and make it possible for others to share and learn from their own experiences. Some experts speak about the storied nature of teachers' knowledge and their power to influence and transform our lives (Noddings 1991). Thus, 'stories of teaching' can become "catalysts for pedagogical conversations among members of school communities" (J. Shulman 1992: XV).

Cases can take different formats, namely, case studies, case stories, imaginary or real scenarios, vignettes, critical incidents and other possible anecdotes of practice. In my initial teacher education courses at the University of Granada, the cases I use

were constructed by a group of colleagues during the EuroPAL project (See Jiménez Raya and Vieira 2011) as well as cases constructed by student teachers in previous years. Teaching as a complex activity requires parsing in some way to study it and to share what is learnt. We have to come to terms with the pedagogical purpose of the case, i.e. with what we intend to teach through the case. Jiménez Raya and Vieira (2011) used ‘themes’ as a means to facilitate learning opportunities to case readers. Therefore, cases were built around a ‘theme’ that matches the focus of the teacher’s approach to pedagogy for autonomy (e.g., “Self-regulation”). Figure 2 below presents the structure of the cases.

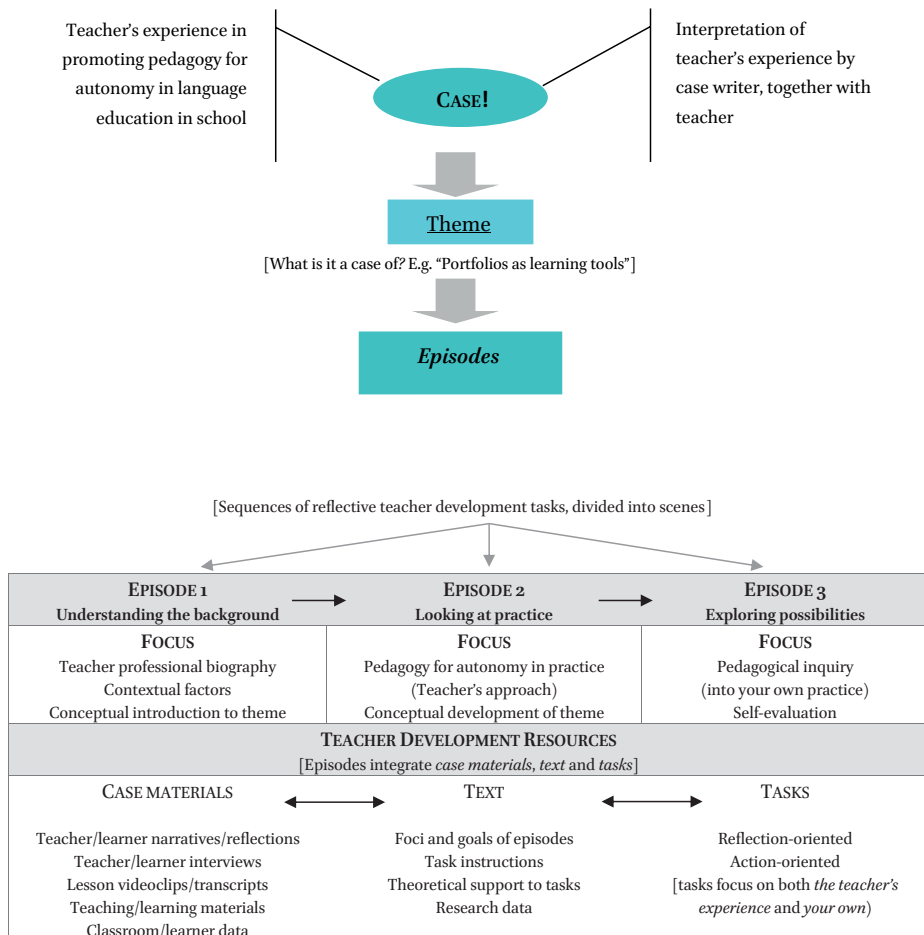


Figure 2. Case structure (Jiménez Raya and Vieira 2011).

Focusing cases on a theme gave us the possibility of incorporating knowledge derived from relevant research on language teaching and learning into a form that is meaningful and useful for teachers. Additionally, it allowed for a straightforward combination of theory and idiosyncratic practices (Jiménez Raya 2009). Cases are divided into three 'episodes': *Understanding the Background*, *Looking at Practice*, and *Exploring Possibilities*. In turn, episodes are segmented into 'scenes' which are labelled according to the methodological focus of each theme. Episodes and their related scenes integrate three types of teacher development resources: case materials (selected from each case teacher's experience), text and reflective tasks (designed by the case writers), and insights from relevant research on pedagogy for autonomy. Cases were constructed by the case writer but the case teacher had the opportunity to provide feedback on his/her case. Additionally, all EuroPAL team members read and provided feedback to the author of the case so as to ensure the internal cohesion of the material. Cases were also sent to an external evaluator who provided feedback. Cases were constructed through careful observation and study of the teacher's approach to teaching, through discussion, analysis of lesson plans and teaching materials, and the analysis of students' produced materials so as to enable the researcher to describe and interpret what was happening in class and create learning opportunities for those who may interact with the case.

Various pedagogical procedures have been suggested for case analysis. In my teaching, typically student teachers read them at home and then the teacher development and reflective tasks are used in class as the basis for discussion. The role of the teacher educator is first and foremost to guide the discussion, listening attentively to what is said, fostering critical reflection, and asking questions to help student teachers uncover their hidden assumptions and beliefs, to clarify issues in connection with the case, and to point out links with theory and research. The role of the teacher educator is also to provide theoretical input through direct instruction or suggesting relevant literature. Theoretical input empowers teachers by expanding their perspective and understanding of teaching and learning and also develops their capacity to analyse critically language teaching episodes.

Research on case discussion/analysis supports the use of cases for teacher development, both pre-service and in-service. For instance, Goldblatt and Smith (2004) concluded that case discussion helped teachers alter views. "Reflecting on dilemmas exposed personal theories, values and ethics. Deliberating on the complexity of a teaching tension often challenged teachers' deeply seated contentions. Competing interpretations of the same situation resulted in participants looking critically at themselves." (342) There is a general consensus derived from research in other professional fields and recent research on teacher education that stresses the following benefits deriving from the use of cases:

- Cases facilitate the development of critical analysis and problem solving.
- Cases encourage reflective practice and deliberate action.
- Cases foster active, experiential, responsible learning by involving teachers in their own learning/development process.

4.2. Case construction

Practitioner inquiry refers to the systematic, intentional, self-critical inquiry about one's work in educational settings. Case writing essentially provides student teachers with opportunities to reflect critically on their teaching experience and derive meaning from it, empowers them, and supports self-directed learning. In line with Rosiek and Clandinin (2016), one of our responsibilities as teacher educators pertains to the provision of spaces where they can begin autobiographical inquiry that will enable them to question, affirm and/or change how they know and what they know about language teaching. Teacher education must inform student teachers about pedagogical options but most important of all it needs to encourage the active exploration of possible solutions to students' learning problems. Case construction differs from case analysis in that the cases are created by the student teachers themselves on the basis of experiences with students during their internship. They provide an opportunity to focus on learning problems and plan interventions that are monitored critically.

Case construction provides opportunities for the development of vital teaching skills in learning to become a reflective teacher such as taking the initiative, adopting a critical, reflective stance towards teaching, planning an intervention and collecting data to look critically into its effects to check whether the situation improved. Vieira (2012: 58-60) identifies five major gains in the use of case writing: agency in professional development, complexified vision of education, reconstruction of pedagogical action, repositioning the self in relation to others, and closeness of language to experience.

In case construction, student teachers design a small-scale action research intervention during their internship, aimed at promoting pedagogy for autonomy. This is implemented in the classroom and then a report is produced. The case is expected to have a particular focus. The question "what is this a case of?" is crucial in helping them narrow down the scope of their intervention. Having to decide on the focus of the pedagogical inquiry develops the habit of interrogating the effectiveness of teaching practice and paying attention to learning problems. This is done in negotiation with the school supervisor and should always be based on the close observation of students. They are encouraged to discuss their case with me once they have sketched it. The feedback provided involves making suggestions on the teacher's plan, data collection procedures and instruments, and the recommendation of relevant literature. The main stages of case construction are:

- Observation of students and identification of problem or area for improvement
- Negotiation of intervention with the school supervisor
- Planning an autonomy-oriented intervention
- Development of teaching materials
- Choice of data collection procedures and design of data collection instruments with a dual purpose, namely, a pedagogical and a research purpose
- Discussion of the plan with the teacher educator
- Implementation
- Analysis and written report

Case narratives are expected to be written in a personal style while combining a rigorous scrutiny of the experience on the basis of relevant theoretical knowledge and the data collected. The suggested structure for the case report is:

- Introduction: *What is it a case of?*
- Description of the experience: *What? Where? Why? How?*
- Evaluation of the experience (gains, shortcomings, constraints)
- Implications for future action

Planning a case involves a critical analysis of the context, learning about the students and their learning difficulties, brainstorming and researching possibilities, designing instruction based on the previous, negotiating with school and academic supervisors and students, providing instruction, collecting and analysing data to determine how effective the intervention was while continuing to make informed instructional decisions. To some degree case construction follows the steps of a formal action research project.

Practice-as-inquiry (Weinbaum et al. 2004) involves several components. Since practice-as-inquiry is firmly rooted in the teacher's personal experiences in the classroom and the school, it involves analysing critically some aspect of one's teaching practice or assumptions, situating the aspects being examined within a larger research perspective. It also involves critical reflection that should lead into some transformative action and a better understanding of the assumptions behind practice and a revision of ideas about teaching. A teacher also needs to consider why a particular experience or incident is significant, what questions it gives rise to about his/her instructional practices, and the ways it alters the teacher's assumptions about teaching and learning modern languages. In this process, self-evaluation, self-monitoring and reflection occupy a central place. Furthermore, pedagogical inquiry enhances transformative learning and can be a powerful strategy against the reification, decontextualization and technocratization of knowledge about teaching (Vieira 2009). According to Pascale (1990), inquiry is the engine of vitality and self-renewal.

Below three cases constructed by student teachers are presented in a table format (see Table 1). In the first column, I present a summary of what following Kincheloe (2003) I call 'exciting vision of language education'. The exciting vision is where they are expected to describe the methodological approach they would like to follow. "The exciting visions represent goals or aspirations for the future, that is, hoped-for and feared possible selves that orient their vision to the future self. By focusing on the construction of their future teacher self they had to envision themselves as teachers and think about pedagogical content knowledge" (Jiménez Raya 2021: 220). Maybe rather than a theory of language teaching what we need is a vision, 'an exciting vision of language teaching and schooling' (Jiménez Raya and Vieira 2018). In the second column, a summary of the pedagogy for autonomy cases constructed by the three students are presented. The analysis of the cases is done using the framework for autonomy developed by Jiménez Raya, Lamb and Vieira (2017). The information presented on the cases includes the title (What is it a case of?), the goals, a brief description of the main language teaching activities/tasks, and the principles of pedagogy for autonomy identified in my analysis of the cases.

My analysis of the cases presented above and previous research on the effects of case construction (Jiménez Raya and Vieira 2015, 2018; Jiménez Raya, Lamb and Vieira 2017; Jiménez Raya 2021) leads me to conclude that the five teacher empowerment gains identified by Vieira (2012) have also been gains achieved by my students in general and in particular by the students whose cases are presented below. These students have assumed greater agency in their professional development by actually pushing reality forward through the exploration of innovative teaching practices rather than just doing the textbook exercises the tutor asked them to conduct. Furthermore, their vision of education has developed towards learner-centredness and is more elaborated than it was at the beginning of the module as can be seen when comparing their initial vision of language education with their 'exciting vision' formulated at the end of the module as a conclusion to the learning portfolio. They also show greater awareness of the complexity of language learning and teaching. Regarding the reconstruction of pedagogical action, it is evident from the brief descriptions and analysis of the cases that they looked critically into students' previous educational experience and that the focus of cases shows openness to innovative practices, a concern for learners' deficits, awareness of constraints and the search for spaces for pedagogical manoeuvre. As for repositioning the self in relation to others, the evidence indicates that the cases were constructed in negotiation with their school supervisors. The cases, as I have emphasized several times, are the result of the negotiation with the tutor of alternative methodologies. For instance, Javier was told that he should ask students to write an opinion essay and give students some tips on how to do it. Javier taking into account his vision of language teaching developed two task-based lessons with a focus on learner autonomy on how to write an opinion essay. As for the closeness of language to experience, the efforts to produce the case report and the participation in

Table 1. Students teachers' cases and exciting visions.

Javier		
Initial vision of language education	Exciting vision	Case
<p>“Even if it sounds utopic, I would like to be the best teacher ever. I want to make my students learn while they enjoy the task. But I also would like to make them love the English language and to make them see it as a useful tool for their future in all possible senses (professional, personal, cultural...). Ideally, it would be also great if my students see me as a model and a trustworthy person to whom they can resort if they need it. In this respect, not only do I want to help them learn English but also instil some good values into them.”</p>	<p>Teaching is a highly complex activity. <i>Vision of the classroom:</i> The communicative classroom. Language as a skill <i>Goal:</i> To make students communicatively competent. <i>Approach:</i> Task-based language teaching <i>ELT teaching principles</i> Foster autonomy Active learning Learner-centredness Responsibility Positive classroom atmosphere Self-regulation Learner differentiation (This is one of the most challenging aspects for me, but a challenge that I will try to successfully overcome) “...I have been able to know myself better: I have been able to measure the space that exists between where I am currently and where I want to be as a language teacher... This is not just empty rhetoric.”</p>	<p>“<i>Writing an opinion essay</i> - A case for the implementation of pedagogy for autonomy with Bachillerato students in Spain” <i>Number of lessons:</i> 2 <i>Goals:</i> Improve writing skills Develop alternative strategies Foster lifelong learning and autonomy <i>Final task:</i> Writing an opinion essay <i>Activities/tasks:</i> Reflecting about the writing process Video: The six thinking hats Planning writing tasks Writing task: ‘In your opinion, should homework be eliminated from schools or is it a useful, essential tool for learning? Discuss.’ Template with coloured hats to support the planning of the essay & organization of ideas (Group work) Editing and revising through peer feedback Drafting final version Lesson evaluation grid <i>Pedagogy for autonomy principles:</i> Responsibility, choice and flexible control Learning to learn Reflective inquiry Action-orientedness Engagement & Intrinsic motivation Autonomy support Formative assessment... <i>Vision of the classroom:</i> Task-based learning</p>

Table 1. Students teachers' cases and exciting visions. *Continuation.*

Lucía		
Initial vision of language education	Exciting vision	Case
I want to be a motivated, dynamic and creative teacher.	<p>Teaching should be viewed as the development of lifelong learners.</p> <p><i>Approach:</i> Task-based language teaching & Project work</p> <p><i>ELT teaching principles</i></p> <p>The basic principles underlying my vision of language education are:</p> <p>Maximizing learning opportunities</p> <p>Promoting learner autonomy</p> <p>Skills integration</p> <p>Responsibility</p> <p>Creation of an acquisition-rich classroom</p> <p>Learning to learn</p> <p>Reflective inquiry</p>	<p><i>A guide for exchange students</i></p> <p><i>Number of lessons:</i> 3</p> <p><i>Goals:</i></p> <p>To reinforce autonomy, creativity, choice and self-confidence</p> <p>To develop awareness of their willingness to communicate</p> <p>To develop the language skills</p> <p>To self-evaluate</p> <p><i>Final task:</i> Podcast – Guide for exchange students</p> <p><i>Activities/tasks</i></p> <p>Let's think about it (Reflective activity on speaking)</p> <p>My commitment (reflective questionnaire)</p> <p>Listening comprehension (Video)</p> <p>Role-play (Brainstorming)</p> <p>Podcast - Guide for exchange students</p> <p><i>Pedagogy for autonomy principles:</i></p> <p>Responsibility</p> <p>Learning to learn</p> <p>Reflective inquiry</p> <p>Action-orientedness</p> <p>Differentiation</p> <p><i>Vision of the classroom:</i> Task-based learning with a focus on autonomy</p>

Table 1. Students teachers' cases and exciting visions. *Continuation.*

María		
Initial vision of language education	Exciting vision	Case
<p>The kind that inspires, certainly. The kind that awakens curiosity, amazement, motivation, ambition. The efficient kind. The close-to-her-students kind, the supportive kind, the funny kind.</p>	<p>I believe that education is exciting only if we perceive it as a human experience, before anything else. Being able to relate to the students, to be seen as approachable, empathetic, eager to learn are qualities that make a great teacher. Wanting to make learning entertaining and motivating are other. Being ready to step out of the comfort zone (the “text-book zone”) would be yet another one. If our goal is to help students learn English, then providing them with real-life communicative situations, providing them with practice is the answer. Education, as I’m starting to understand it, is a process of inviting truth and possibility, of encouraging and giving time to discovery. It is, as John Dewey (1916) put it, a social process – ‘a process of living and not a preparation for future living’. In this view educators look to act with people rather on them. My exciting vision of education can definitely be summarized by TBLT: autonomy, meaning, communication, language in context, authenticity, creativity, freedom. Less TTT (teacher talking time) and more STT (student talking time): more problem solving, more decision making, more thinking, more active participating. I might even go as far as saying that I encourage less teaching, and more allowing learning to happen through research, through discovery, through practice. I think that the teacher’s job is not to teach, since we’ve already established that he is no knowledge expert, content-holder, his job is to create opportunities for learning to take place.</p>	<p><i>A book of short Stories</i> <i>Number of lessons: 4</i> <i>Goals:</i> Foster motivation, autonomy and reflection Develop writing skills <i>Final task:</i> A short story <i>Activities/tasks:</i> Needs analysis Listening to a short story ‘Love apple’ and discussion of characteristics Reading a short story of their choice, focusing on story and formal aspects Introduction to final task and to characteristics of short stories (Powerpoint) and reflective questionnaire Negotiation of deadlines and grouping arrangements Learning contract Pre-task questionnaire (about how they feel about the task, the negotiation done so far and contract) “The Happy Prince” by Oscar Wilde video activity Writing a short story Final self-assessment and evaluation questionnaire Presentation of final product (a booklet produced by Sofia with all short stories) To conclude the lesson, thank students for their participation and express my most sincere gratitude, surprise and pride in their creations, results, and abilities. <i>Vision of the classroom:</i> Task-based learning</p>

the module activities have expanded their educational metalanguage. Writing about their experience fostered critical thinking and theorisation of practice through the integration of experience, theory, and practical wisdom.

5. CONCLUSION

For too long, research on language learning and teaching has mostly been the concern of researchers, not teachers. Hence, one of the goals of any teacher education programme should be the avoidance of practices that inspire teachers to become passive technicians who merely develop the capacity to teach following the prescribed textbook. Professional development is a continuous process that is based on a critical understanding of the profession. Professional development is mostly about change in one's deeply entrenched beliefs, assumptions, attitudes to, and personal theories about language teaching, so we need to provide meaningful experiences that facilitate professional and personal learning and growth. This can only be achieved through powerful teacher education practices that encourage teacher critical thinking, inquiry, reflectivity, initiative, and agency in responding to the challenges of pedagogy for autonomy in modern language teaching. The arguments for case pedagogy are many. Some have been presented above. Nevertheless, I want to stress that the combination of case analysis and case construction can contribute to the creation of powerful teacher education contexts to mediate teacher thinking and learning and facilitate professional development.

All in all, there is a general consensus derived from experience in other professional fields and recent work on teacher education highlighting the following benefits from the use of cases:

- Cases facilitate the development of critical analysis and problem-solving
- Cases encourage reflective practice and deliberate action
- Cases foster active, experiential, responsible learning by involving teachers in their own learning/development process
- Cases promote pedagogical inquiry, involving student teachers in experience-based learning through case construction and case analysis

The only way to improve learning is by improving the quality of teaching. This is the challenge of 21st century modern language teacher education. An experiential case-based pedagogy fosters both learning and unlearning, encouraging professional renewal and empowerment. This can be achieved by inspiring student teachers to scrutinise and reconstruct their personal theories in the light of the current understanding of the profession, thus enhancing their capacity to renew language teaching practice.

Case pedagogy represents an “interspace between reality and ideals where the academic and professional worlds intersect, giving rise to hybrid epistemologies, negotiated languages and exploratory practices. In this interspace, teacher educators

and teachers can become involved in a joint struggle for more democratic education” (Jiménez Raya and Vieira 2018: 97).

However, constraints exist. In my experience they are of two kinds: external constraints and internal resistances (Jiménez Raya 2017). External constraints refer to the administrative obstacles because the actual planning and implementation of the case is dependent on the practicum. Student teachers have to wait until they get to schools and know the school teacher and the students before they can start planning their case. Usually about half of the student teachers cannot actually develop and implement the case until the end of the academic year. This sometimes creates some friction with the administration of the MA programme because of the delay in the evaluation of students. The way teacher education works, the way higher education is organized, and the way decision-makers treat faculty results in a system conducive to the maintenance of the status quo rather than to innovation. In addition, policy regulations typically represent an important obstacle to teacher educators’ power to make professional decisions and a serious obstacle to their autonomy and to innovation. Nevertheless, I would like to stress that the notion of teacher autonomy is not about being free from external constraints but about developing a professional sense of agency as a teacher (educator), about willingness and ability to find spaces for manoeuvre, to navigate through constraints. It is about exploring possibilities, usually in adverse settings. A bump in the road is either an obstacle to be fought or an opportunity to be enjoyed...It is all up to you (Davet Rayala).

On the other hand, internal resistances refer to the human tendency to resist change. These affect the teacher educators themselves. Some authors maintain that the way we teach is characteristically determined by an unexamined cluster of beliefs about learning and teaching. These beliefs influence the type of interventions we choose in our teaching practice (Assen *et al.* 2016, Hung 2011). Teacher educators often feel threatened when their belief system is challenged. The results are the perseverance phenomena of theory maintenance. As suggested by Pajares (1992: 318), “people grow comfortable with their beliefs, and these beliefs become their ‘self’, so that individuals come to be identified and understood by the very nature of the beliefs, the habits, they own.”

As teacher educators we should be open to change and willing to be critical of ourselves and our work in the classroom and prepared to overcome internal resistances, external constraints and, most important of all, willing to explore the space of possibility in our teaching.

REFERENCES

- Assen, J.H.E., Meijers, F., Otting, H., & Poell, R.F. (2016). Explaining discrepancies between teacher beliefs and teacher interventions in a problem-based learning environment: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.022>
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X018001032>

- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom practices: Teacher images in action*. Falmer Press.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories – stories of teacher-school stories – stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24–30. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X025003024>
- Christensen, C.R. (1987). *Teaching and the case method*. Harvard Business School Case Services, Publishing Division.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 146–161). Cambridge University Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Fenstermacher, G.D., & Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 101–114. <https://doi.org/10.1080/0022027930250201>
- Goldblatt, P.F., & Smith, D. (2004). Illuminating and facilitating professional knowledge through case work. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 335–354. <https://doi.org/10.1080/0261976042000290831>
- Greenwood, G., & Parkay, F.W. (1989). *Case studies for teacher decision making*. Random House.
- Grossman, P.L. (1992). Teaching and learning with cases. In J. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 227–239). Teachers College Press.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184–205. <https://doi.org/10.3102%2F0002831207312906>
- Harrington, H.L. (1995). Fostering reasoned decisions: Case-based pedagogy and the professional development of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 203–214. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00027-4](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00027-4)
- Harrington, H.L., & Garrison, J. (1992). Cases as shared inquiry: A dialogical model of teacher preparation. *American Educational Research Journal*, 29(4), 715–735. <https://doi.org/10.3102%2F00028312029004715>
- Hung, W. (2011). Theory to reality: A few issues in implementing problem-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 529–552. <https://doi.org/10.1007/s11423-011-9198-1>
- Jiménez Raya, M. (2009). Teacher education for learner autonomy: an analysis of the EURO-PAL contribution to a knowledge base. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(3), 221–238. <https://doi.org/10.1080/17501220903404459>
- Jiménez Raya, M. (2011). Enhancing pedagogy for autonomy: The potential of a case-based approach in promoting reflection and action. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 151–163. <https://doi.org/10.1080/17501229.2011.577531>
- Jiménez Raya, M. (2017). Teacher autonomy and agency: The space of possibility in overcoming external obstacles and internal resistances. In M. Jiménez Raya, J.J. Martos Ramos, & M.G. Tassinari (Eds.), *Learner and teacher autonomy in Higher Education: Perspectives from modern language teaching* (pp. 15–36). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05464-4>
- Jiménez Raya, M. (2021). Initial teacher education for autonomy - Using Possible Selves Theory to help student teachers construct their professional identity. In M. Jiménez Raya

- & F. Vieira (Eds.), *Autonomy in Language Education: Theory, Research and Practice* (pp. 208-226). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429261336-16>
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Authentik.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2017). *Mapping autonomy in language education – A framework for learner and teacher development*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11095>
- Jiménez Raya, M., & Vieira, F. (Eds.) (2011). *Understanding and Exploring Pedagogy for Autonomy in Language Education – A case-based approach*. Authentik.
- Jiménez Raya, M., & Vieira, F. (2015). *Enhancing autonomy in language education: A case-based approach to teacher and learner development*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781614511359>
- Jiménez Raya, M., & Vieira, F. (2018). Teacher education for autonomy: Case pedagogy as an empowering interspace between reality and ideals. In G. Murray & T. Lamb (Eds.), *Space, place and autonomy in language learning* (pp. 97-112). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781317220909-7>
- Kincheloe, J. (2003). *Teachers as researchers - Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203497319>
- Kleinfeld, J. (1991). Changes in problem-solving abilities of students taught through case methods. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Lynn, L.E. (1999). *Teaching & learning with cases: A guidebook*. Chatham House. <https://doi.org/10.4135/9781483330211>
- McDonald, J.P. (1992). *Teaching: Making sense of an uncertain craft*. Teachers College Press.
- Merseth, K.K. (1991). *The case for cases in teacher education*. AACTE.
- Merseth, K.K. (1996). Cases and case methods in teacher education. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators* (pp. 722-744). Macmillan Library Reference.
- Moje, E.B., & Wade, S.E. (1997). What case discussions reveal about teacher thinking. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 691-712. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00015-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00015-2)
- Noddings, N. (1991). Stories in dialogue: Caring and interpersonal reasoning. In C. Witherell & N. Noddings (Eds.), *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education* (pp. 157-170). College Press.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pascale, R. (1990). *Managing on the edge*. Touchstone.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rosiek, J., & Clandinin, J.D. (2016). Curriculum and teacher development. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (Vol. 1, pp. 293-308). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473921405.119>
- Shabani, K. (2016). Applications of Vygotsky's sociocultural approach for teachers' professional development. *Cogent Education*, 3(1), 1252177. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1252177>

- Shulman, J.H. (Ed.). (1992). *Case methods in teacher education*. Teachers College Press.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X015002004>
- Shulman, L.S. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. H. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 1-30). Teachers College Press.
- Shulman, L.S. (2004). Theory, practice, and the education of professionals. In S. Wilson (Ed.), *The wisdom of practice – essays on teaching, learning, and learning to teach* (pp. 521-544). Jossey Bass.
- Smagorinsky, P. (1995). The social construction of data: Methodological problems of investigating learning in the zone of proximal development. *Review of Educational Research*, 65(3), 191-212. <https://doi.org/10.3102%2F00346543065003191>
- Spiro, R.J., Coulson, R.L., Feltovich, P.J., & Anderson, D.K. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. (Technical Report 441). Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Sykes, G., & Bird, T. (1992). Teacher education and the case idea. *Review of Research in Education*, 18, 457-521. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X018001457>
- Tulviste, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. Nova Science Publishers.
- Vieira, F. (2009). Pedagogy for autonomy and teacher education – Putting teachers centre-stage. In F. Vieira (Ed.), *Struggling for autonomy in language education: reflecting, acting and being* (pp. 15-38). Peter Lang.
- Vieira, F. (2012). O lugar da experiência na formação de professores [The place of experience in teacher education]. In S.R. Soares & V.C. Borba (Eds.), *Ensino e aprendizagens: Análise de práticas* [Teaching and learning: Analysis of practices] (pp. 25-75). EDUNEB (Editora da Universidade do Estado da Bahia).
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Weinbaum, A., Allen, D., Blythe, T., Simon, K., Seidel, S., & Rubin, C. (2004). *Teaching as inquiry: Asking hard questions to improve practice and student achievement*. Teachers College Press.



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

CONDICIONANTES DE LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS
EXTRANJERAS

CONSTRAINTS OF REFLECTION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

LENNART T. KOCH

Universidad de Oviedo

kochlennart@uniovi.es

ORCID: 0000-0001-7216-4467

Recibido: 17-05-2020

Aceptado: 31-07-2020

Publicado: 17-12-2020

RESUMEN

Desde la Ilustración, las consideraciones en torno a la reflexión se hicieron *ex negativo*, describiendo sus condicionantes. Al abordar la reflexión en el aprendizaje de lenguas extranjeras, por tanto, no se pueden aplicar las definiciones filosóficas sin preguntarse cuáles son sus condicionantes específicos. En esta contribución se describen tres condicionantes de la reflexión para el aprendizaje de lenguas: 1. La sobrecarga cognitiva lingüística, acompañada del miedo específico a hablar la L2, puede inhibir y frustrar la reflexión en las fases de interlengua; 2. La dificultad de modificar hábitos de aprendizaje relacionados con la propia autoorganización y autopercepción puede frenar o bloquear la reflexión en el aprendizaje; 3. Sin una práctica reflexiva del profesorado será difícil superar ambos condicionantes, pero si se superan, el aprendizaje de lenguas extranjeras probablemente contribuirá a una educación que promueve una reflexión crítica con las creencias de la propia cultura.

Palabras clave: reflexión, autonomía, miedo a la L2, carga cognitiva, inhibidores de aprendizaje.

ABSTRACT

Since the Enlightenment, considerations around reflection were made *ex negative*, describing its constraints. Therefore, in approaching reflection on foreign language learning, one cannot apply philosophical definitions without asking what are the specific constraints in this field. In this contribution, three determining factors for reflection in language learning are described: 1. Linguistic cognitive overload accompanied by foreign language anxiety can inhibit and frustrate reflection in the interlanguage phases; 2. The difficulty of modifying learning habits related to self-organization and self-perception can slow down or even block reflection on learning; 3. Without a reflective practice teachers hardly will overcome

both difficulties. But if they do, the learning of foreign languages probably contributes to an education that promotes a critical reflection on the beliefs of the own culture.

Keywords: reflection, autonomy, foreign language anxiety, cognitive overload, learning inhibitors.

1. INTRODUCCIÓN

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la reflexión tiene dos importantes áreas de aplicación: la del profesor y la del estudiante. Para este último, se trata de una reflexión sobre la aplicación de los conocimientos en la lengua extranjera, mientras que para el docente constituye una reflexión sobre la aplicación de los conocimientos a la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque esta observación puede parecer una obviedad, es importante darse cuenta de que las definiciones de la reflexión hechas para adultos en la formación del profesorado no se pueden utilizar y aplicar directamente a estudiantes universitarios, ni a alumnos de Primaria o Secundaria. Además, igual que en la cuestión de la autonomía en general, la posibilidad de desarrollar la capacidad de reflexión en el alumnado depende en gran parte de la capacidad de reflexión del profesorado. El tema de esta contribución es la reflexión del alumno, pero en el grado en que esta depende de la reflexión del profesor, habrá que describir la relación entre ambas. No hay lugar aquí para profundizar en detalle en el devenir histórico del pensamiento sobre la reflexión, por lo que nos limitaremos a perfilar algunos rasgos esenciales.

2. ESTADOS COGNITIVOS Y CAPACIDAD DE REFLEXIÓN

Según algunos resúmenes sobre las ideas fundamentales de la pedagogía (véase por ejemplo Gadotti 2002, 95ss.), fue Johann Friedrich Herbart, alumno de Immanuel Kant, el primero en aplicar el tema de la reflexión a la formación del profesorado. En el siglo xx, sin embargo, fue sobre todo la definición de John Dewey la que inspiró los escritos sobre la importancia de la reflexión en la formación del profesorado y de profesionales en general, que continúa con Donald Schön (para esta recepción véase Farrell 2012; Loughran 2002 o Yost, Sentner y Forlenza-Baily 2000). Estos textos siguen siendo fundamentales para la formación del profesorado de lenguas extranjeras (véase, por ejemplo, Iglesias Casal 2019; Novillo, Pujolà 2019 o Böcker 2013). Dewey distingue el pensamiento reflexivo del pensamiento continuo constatando que el primero empieza con una duda ante una situación ambigua causada por alguien o algo, y define:

La reflexión es una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la defienden y teniendo en cuenta las futuras conclusiones a las que tiende (Dewey 1910: 6; traducción del autor).

Observamos que se trata de una definición centrada en la comprobación de los datos que constituyen la base de las consideraciones propias; Donald Schön subrayó sobre todo que esto debe ser el fundamento para la acción subsiguiente, especialmente en situaciones profesionales sorprendentes. Por ello describió tres fases y la relación entre ellas: 1. el conocimiento en la acción, 2. la reflexión en y durante la acción, y por último 3. la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión durante la acción (Schön 1983). Ambos autores apuestan por el cambio del sujeto a través de la reflexión y por su influencia en la sociedad mediante una práctica que se sostiene en la visión consciente y crítica de los conocimientos.

Por otro lado, hay autores como Wolfgang Klafki o Paolo Freire (para una introducción breve de sus ideas véase Roith 2015 y Samacá Bohórquez 2020) que, siguiendo el legado que dejó Kant en la Escuela de Frankfurt, buscan a partir de la década de 1970 cambiar el sistema escolar tradicional para que el alumnado desarrolle una visión crítica de la sociedad. La reflexión asume un papel primordial en este tipo de aprendizaje para un alumno más autónomo. Respecto a la recepción académica de Herbart, Dewey y Schön, hay dos diferencias principales: en primer lugar, quieren cambiar primero el sistema para luego cambiar el sujeto y, por tanto, antes de incentivar una reflexión crítica de sus propios conocimientos impulsan una visión crítica de la sociedad que ha producido estos conocimientos (véase la descripción del debate al respecto en Procee 2006: 237s.). En segundo lugar, se refieren ya a niños y adolescentes en la convicción de que la autonomía y la práctica de la reflexión no se producen por sí solas si no disponen de un apoyo educativo. Por ello estas posiciones siempre tendrán que contar con las investigaciones sobre la cuestión de a partir de qué edad el alumnado es capaz de realizar qué tipo de reflexión.

Si bien las concepciones sobre el desarrollo mental del hombre han cambiado sustancialmente desde Piaget, la investigación actual (Demetriou y Spanoudis 2018) confirma que los humanos se desarrollan tanto a nivel ontogenético como filogenético, es decir, individual. Esta idea la apoyan también otras teorías importantes para el aprendizaje de lenguas como la Teoría sociocultural de Lev S. Vygotsky. Aunque haya diferencias en la terminología y en la distinción de fases relevantes para la autonomía entre la autorregulación a temprana edad hasta el pensamiento abstracto y un razonamiento propio, existe un consenso amplio sobre el desarrollo desde el nacimiento hasta la adolescencia (*ibid.* 2018; Zhang Dongyu, Wanyi 2013: 166).

En la tradición filosófica que sigue a Kant se han distinguido dos tipos principales de reflexión: la reflexión en el entendimiento y la reflexión en el juicio, que según Procee (2006) siguen siendo importantes a nivel epistemológico en general y para el aprendizaje universitario en particular. Revisando los diferentes modelos del desarrollo cognitivo del ser humano de Piaget, Kohlberg, Perry y Heath y su trascendencia para el aprendizaje independiente, Henderson ya argumentó en su día (1984: 9-18) que la reflexión en el entendimiento es relevante para cualquier niño en

edad escolar, mientras que la reflexión que permite un juicio propio y autónomo solamente se alcanza a partir de la adolescencia.

En este sentido, hay que preguntarse si las definiciones que siguen la línea de autores como Herbart, Dewey o Schön, formuladas para la formación de profesionales, se pueden aplicar directamente al aprendizaje de lenguas, sobre todo si no se distingue entre un aprendizaje para niños, jóvenes y adultos. Esto no significa que haya un impedimento general para la aplicación de la definición de Dewey al aprendizaje de niños y adolescentes, pero la pregunta que tendría que preceder a su aplicación siempre debería ser cómo se puede promover la reflexión en el entendimiento para que el alumnado desarrolle cuanto antes una capacidad de reflexión propia que le permita aplicar sus conocimientos con juicio hasta que sea capaz de cuestionarse sus propias creencias. Desde la década de 1970, todo este debate ha sido clave para la cuestión de la reflexión y la autonomía en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que comenzamos con los escritos pedagógicos de Bertrand Schwartz, que constituyen la referencia principal para la definición de autonomía de Holec.

3. LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS DESDE HOLEC

Holec concibió su definición de autonomía en el momento en que se comenzó a debatir en profundidad la validez del sistema educativo tradicional a partir de la década de 1970. Holec (1979: 3) tomó el núcleo de su definición, que la autonomía es la capacidad de hacerse responsable del propio aprendizaje, de la obra *La educación de mañana*, publicada en 1973 por el Consejero de Educación Permanente francés Bertrand Schwartz¹. En Henderson (1984: 52s.) podemos apreciar que la idea de que la educación tiene que aportar el entorno adecuado para que cada alumno se desarrolle escogiendo sus propios objetivos empieza igualmente con Dewey y tiene su continuación en el método de proyectos de Kilpatrick y luego su mayor impacto después de las aportaciones de Carl Rogers en los años setenta. Pero hay autores como Gadotti (2002: 313) que ven a Schwartz como un hito para la educación a lo largo de toda la vida, que «debe formar para la autonomía intelectual y para el pluralismo». Aun viniendo de la educación de adultos, Schwartz (1973) ya promovía una educación para la autonomía del alumno que debía avanzar con la edad según el principio constante de que cada uno sea responsable de su educación, organizando su trabajo, escogiendo sus métodos de aprendizaje y sus contenidos conforme a su estilo de aprendizaje y sus capacidades. En este contexto del debate pedagógico, Holec resalta en la primera parte de su definición que la autonomía

¹ Para la descripción del contexto político a partir de la década de 1970, las raíces del concepto en la España del siglo XVIII y la cuestión de por qué los principios de la educación permanente, enseñar a aprender, etcétera, no se imponen en España, véase Fernández 2000. Como director del Instituto Nacional de Educación de Adultos, Schwartz (1968) ya había resumido las ideas principales con anterioridad.

es la capacidad de hacerse responsable del propio aprendizaje, pero en la segunda parte afirma —conforme a las ideas de Schwartz— que «esta capacidad no es innata, sino que debe adquirirse, ya sea de forma “natural” o (y esto es el caso más frecuente) a través del aprendizaje formal, es decir, sistemático y *reflexivo*» (Holec 1979: 3; traducción y énfasis del autor).

Además, destaca en la tercera parte de la definición que la autonomía es «una competencia potencial del comportamiento en una situación dada, no el comportamiento o comportamientos en una situación determinada» (*ibid.*; traducción del autor). Es decir, la reflexión sirve en esta definición como herramienta para desarrollar la capacidad potencial de la autonomía en un crecimiento gradual.

Esta visión se desarrolló en otras concepciones relevantes en el debate sobre la autonomía en el aprendizaje de lenguas que ven la reflexión ya como parte íntegra de la autonomía (Martos Ramos 2018; Kay y Stewart 2012; Benson 2001: 90ss.; Müller-Verweyen 1999: 97ss.; Nunan 1996: 24ss.; Esch 1996: 35ss.). Little se explica el cambio paradigmático de lo «comunicativo» y «auténtico» en el aprendizaje de lenguas a la autonomía después de Holec en parte con las reformas curriculares en varios países europeos que insisten en que el estudiante de lenguas adquiera la capacidad de pensamiento independiente y reflexión crítica (Little 2000: 24); sin embargo, otorga mucha más importancia a la reflexión consciente que Holec, y le da más trascendencia a la función de la autonomía en el aprendizaje de lenguas y su integración en la vida en general (Little y Legenhausen 2017: 18). Subraya en su definición que:

El crecimiento y el ejercicio del comportamiento autónomo general puede o no implicar procesos de reflexión consciente. En este respecto los seres humanos son diferentes en su disposición genética y los entornos domésticos, sociales y culturales en los cuales nacen. Pero si hacemos el desarrollo de la autonomía un asunto prioritario en la educación formal, la reflexión consciente necesariamente desempeñará un papel central desde el principio (Little 1997a: 94; traducción del autor).

Así, Little da la vuelta al argumento mencionado anteriormente de que la reflexión consciente es más bien un rasgo de la educación crítica alternativa; es decir, el autor convierte la reflexión consciente en un planteamiento normativo, al tiempo que argumenta que sin ella no se puede conseguir autonomía en el aprendizaje formal. Acerca de la relación entre reflexión y autonomía resalta que es «imposible determinar objetivos, seleccionar actividades de aprendizaje o materiales o evaluar resultados de aprendizaje» (Little 2007b: 24; traducción del autor) sin la reflexión, pero además opina que una de las claves para llegar a ser más autónomo es lo que él llama junto con Jerome Bruner la «intervención reflectiva», que es un acto interactivo, una reflexión consciente más sistemática, a menudo colectiva, con el grupo y con el profesor, sobre las reflexiones espontáneas individuales anteriores

acerca de la planificación, monitorización y evaluación del proceso de aprendizaje. Esta intervención reflexiva, resalta más adelante con Legenhausen (2017: 16s.), no tiene sentido si no se convierte posteriormente en el uso de la lengua, si no se complementa el procesamiento abierto prevalente en la comprensión en una comunicación posterior. Por ello le parece especialmente importante que utilicemos la lengua meta tanto para solucionar tareas comunicativas como para la propia intervención reflexiva, ya sea en el grupo o en un diario de aprendizaje.

Benson, por su parte, recoge la definición de Little como base de su capítulo sobre la reflexión en la autonomía, y argumenta que «la relación entre reflexión y autonomía está en el proceso cognitivo y de comportamiento mediante el cual el individuo toma el control sobre el flujo de experiencia al que está sujeto» (2001: 93; traducción del autor). Sin aventurarse a formular otra definición resume el debate pedagógico sobre la reflexión que empezó con Dewey en estos rasgos: la reflexión es un proceso racional que embarca pensamiento racional, emoción y juicio; puede ser iniciado conscientemente por la propia persona, por otra o por la situación, por lo que se relaciona con contextos específicos y sus condicionantes; se orienta a objetivos y es posible que lleve a un aprendizaje, algo susceptible de incluir retrospectión, introspección y prospección; en este sentido, se trata de algo que puede ser remodelado cíclicamente en la revisión de suposiciones y creencias, y si esto lleva a un cambio profundo, puede resultar difícil y doloroso (*ibid.*: 92).

Para el aprendizaje autónomo de lenguas, Benson (2001: 93) subraya que la investigación es escasa, pero que la existente distingue dos direcciones hacia las que se orienta la reflexión: hacia el uso de la lengua por un lado y hacia el proceso de aprendizaje por el otro, y que además se trató el tema a menudo como «decondicionamiento». A nuestro parecer, este término no es el más afortunado, porque nos recuerda los métodos de condicionamiento de Pavlov y Skinner, donde la reflexión tiene poca importancia. Aquí no se trata de olvidarse de algo inculcado o aprendido superponiéndolo a otros contenidos infundidos a través del dolor o de la recompensa, sino de profundizar en el aprendizaje por medio de la reflexión. En este sentido, Benson nos enseña que la investigación ha llegado a la conclusión de que la reflexión sirve de puente entre los conceptos teóricos y la experiencia mediante un proceso consciente de ensayo y error de hipótesis provisionales, tanto en la aplicación de las reglas en el uso de la lengua como en su orientación hacia el proceso de aprendizaje.

En este último contexto, se ha entendido el «decondicionamiento» ya desde Holec como la revisión de concepciones previas y preconcebidas del proceso de aprendizaje. Benson retoma aquí unos temas en el debate pedagógico, los condicionantes de la reflexión y la dificultad de cambiar creencias profundas, que no continúa desarrollando, ni a nivel pedagógico ni para el aprendizaje de lenguas en especial.

Precisamente queremos en este punto reanudar el debate y ahondar en las cuestiones específicas de la reflexión en el ámbito de las lenguas extranjeras. Si la reflexión sirve como puente entre los conceptos teóricos aprendidos y la experiencia,

entonces desde nuestro punto de vista, a nivel de competencia, lo fundamental es si funciona lo aprendido para el individuo en los dos niveles distinguidos en la investigación mencionada: 1. En el uso de la lengua, es decir, para la interlengua, y 2. en el proceso de aprendizaje, y además 3. en la relación entre ambos. Si a través de su reflexión el alumno inicia un proceso de ensayo y error y se da cuenta de que lo aprendido no funciona, la cuestión es si es capaz de modificar su hábito adquirido en estos tres niveles. El término «decondicionamiento» tendría su razón de ser si significara reconocer los condicionantes para poder superarlos en la propia reflexión.

4. CONDICIONANTES DE LA REFLEXIÓN ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Los condicionantes que se tratarán de aquí en adelante son, por un lado, cognitivos y emocionales y, por otro, habituales. Seguimos la distinción demostrada de la reflexión en el uso de la lengua y en el proceso de aprendizaje sin entrar en detalles concretos para enfocar tres fenómenos específicos que en su combinación pueden condicionar sobremanera el aprendizaje de la lengua extranjera: la sobrecarga cognitiva, el miedo a hablar la lengua meta y la dificultad de cambiar hábitos de aprendizaje arraigados.

Ad 1) La reflexión en el uso de la lengua

Comenzamos con la reflexión en el uso de la lengua en su sentido más amplio: en el entendimiento de los conceptos lingüísticos, en la adquisición, en la competencia lingüística, en el juicio en el uso adecuado, en la competencia comunicativa y cultural, etcétera. Sin embargo, no vamos a abordar ninguno de estos aspectos por separado, sino a tratarlos en su conjunto, por la alta complejidad cognitiva implicada que nos sugiere ya esta enumeración, algo que puede ser precisamente el problema. Por mencionar algunos ejemplos: un estudiante puede conocer una regla gramatical y que, sin embargo, le cueste aplicarla en el momento determinado de la producción escrita u oral; puede conocer reglas sobre cómo estudiar y aplicar el léxico y, no obstante, no aplicarlas por múltiples condicionantes externos (por ejemplo, otras obligaciones) o internos (por ejemplo, pereza). Pero también hay otras opciones: ha entendido mal la regla, se le ha transmitido mal, la regla transmitida no le sirve o es una regla errónea. Incluso el propio conocimiento gramatical puede entorpecer, o hasta impedir, la correcta realización del enunciado en un momento comunicativo por una reflexión demasiado compleja. Es decir, no se trata de un asunto principalmente de entendimiento ni de juicio, sino que es más bien una cuestión cuantitativa inherente al propio procesamiento reflexivo, pero cuya complejidad aún puede ser aumentada por falta de atención, mal diseño instruccional o factores externos como ruidos. La Teoría de la carga cognitiva (*Cognitive Load Theory*) ha demostrado que el proceso de aprendizaje se frena si la tarea en curso requiere demasiada capacidad (Young 2010). Si el tema es excesivamente difícil, el

material y el método de presentación no son idóneos y, por tanto, el procesamiento del alumnado está sobrecargado, este, en lugar de aprender, se bloquea. Desde una perspectiva muy diferente a la de la Teoría de la carga cognitiva, también la Teoría sociocultural con la Zona de desarrollo próximo y el *scaffolding* subrayan el enfoque en la relación entre cantidad, calidad y momento adecuado para el aprendizaje. Si la reflexión es demasiado compleja ya a nivel gramatical —por ser una cuestión difícil sin correspondencia en la propia lengua, por una mala presentación del tema, por no tener en cuenta el conocimiento del alumnado ni una progresión adecuada, o si el alumnado no tuvo la posibilidad de aplicar y automatizar a su ritmo puntos gramaticales anteriores—, es muy probable que el individuo no sea capaz de aplicar la gramática correctamente durante la comunicación.

Si esta reflexión sobrecargada de diferentes reglas mal comprendidas y no automatizadas se junta además con condicionantes internos de la reflexión como miedos —de no aplicar todas las reglas de manera correcta al mismo tiempo, de fracasar y, por tanto, quedar supuestamente en ridículo delante del otro, de no estar a la altura de las propias exigencias, de echar a perder la nota—, puede conducir a una barrera emocional cada vez más alta para practicar lo aprendido. El miedo a practicar la L2 se ha evidenciado como un temor específico relacionado con un concepto negativo sobre la propia capacidad, sobre todo si está en combinación con una alta competitividad (Toth 2007: 138ss.). Más que la capacidad real, la percepción negativa de esta influye en una sensación de miedo que, a su vez, provoca una aplicación errónea de conocimientos al poner en práctica las habilidades lingüísticas. El miedo puede perjudicar todos los estadios cognitivos del aprendizaje, pero se percibe de una forma más clara en la competencia oral. MacIntyre y Serroul (2015) han explicado con más detalle qué pasa en el momento en que el hablante de la L2 se da cuenta de que no es capaz de expresar lo que quiere, o advierte que no se está comunicando de manera adecuada: su atención se dirige a las reacciones del otro y percibe una amenaza para su autoimagen y relaciones interpersonales. A continuación, empieza a ser consciente del miedo, algo que deteriora aún más la producción lingüística, que a su vez empeora los efectos físicos del miedo. El resultado puede ser inhibición o bloqueo en el momento, y luego una creciente motivación hacia la elusión de situaciones parecidas, una decreciente percepción de la capacidad comunicativa y, por lo tanto, menos voluntad de comunicarse en adelante, es decir, una inhibición prolongada. Las reflexiones al respecto influirán probablemente en las futuras comunicaciones en la L2, ya sean en clase o en contextos no formales.

No se pueden ignorar ni suprimir la vergüenza de pronunciar las primeras palabras en otra lengua ni los posibles miedos, como condicionantes de la reflexión que pueden dificultar la puesta en práctica de lo aprendido, sino que hay que estar atento a ellos y tematizarlos en el aula. Dicho de otra manera, el obstáculo prolongado para la realización comunicativa puede ser precisamente un exceso de

reflexión entremezclado con emociones negativas, si el método didáctico no es sensible a estas emociones y no fija lo suficiente en la práctica lo aprendido antes de acumular demasiados conocimientos. Por lo tanto, aunque este miedo es específico del uso de la lengua (*language anxiety*), se debería tratar expresamente en la reflexión sobre el proceso de aprendizaje para hacerlo consciente, tanto para profesorado como para alumnado. Algunas de las preguntas clave para la reflexión en la relación entre conocimiento y capacidad son: ¿Tengo que saberlo para poder hacerlo? ¿Puedo hacer lo que sé? ¿Necesito saber más en este momento o sería mejor practicar lo aprendido antes de adquirir más conocimiento? ¿Tengo miedo o siento vergüenza al practicar lo entendido y por qué? Una reflexión conjunta en clase acerca de estos temas ya podría suponer un avance importante, algo que luego ha de estar acompañado en el uso de la lengua de múltiples opciones para practicar primero de forma individual (por ejemplo, por escrito), en pareja o grupos pequeños, antes de dar el gran paso de decir algo en voz alta delante de toda la clase o de hablar con un nativo. Por consiguiente, en el proceso de aprendizaje se puede acompañar la parte de la lingüística aplicada con la automonitorización y la autoevaluación correspondiente, para evitar así el bloqueo y la inhibición prolongada.

Ad 2) La reflexión en el proceso de aprendizaje

Seguimos también en el proceso de aprendizaje el debate descrito por Benson, excluyendo conscientemente el tema metacognitivo, bastante más debatido, que a pesar de la cercanía a la reflexión en el proceso de aprendizaje no se puede incluir aquí. Nos centramos específicamente en un aspecto socio-cultural, en correspondencia a la definición de Little, sobre las diferencias en los entornos domésticos, sociales y culturales en los cuales nacen alumnos y profesores y que condicionan nuestra reflexión. Partimos de la hipótesis de que estos condicionantes socio-culturales, por ser tan habituales, muchas veces se ven como naturales y, en consecuencia, se suelen excluir de la reflexión consciente, tal y como lo describe Pierre Bourdieu (1988). Esta podría ser una de las razones por las que ciertas creencias pueden estar muy arraigadas, como ya apuntaba Benson en su resumen, y, por tanto, son difíciles de modificar. Psicólogos fundamentales para la teoría del aprendizaje como Carl Rogers y George A. Kelly (para la influencia de sus teorías en el aprendizaje autónomo e independiente véase Henderson 1984: 54 y Schwienhorst 2012: 12s.) han resaltado que el proceso de aprendizaje puede fracasar, e incluso llegar a ser doloroso, si los nuevos conceptos o constructos implican un cambio en las creencias fundamentales, en la autopercepción² y la autoorganización del aprendiz. Es decir, la idea de que los alumnos cuestionen sus propias creencias, además de los presupuestos habituales de su propia cultura y sociedad, es, según estos autores,

² La autopercepción, a su vez, está relacionada, como vimos en Ad) 1, con el miedo de fracasar al hablar la lengua meta, algo que puede dificultar aún más la situación descrita más adelante.

extremadamente difícil o directamente imposible. Estamos de acuerdo en que un alumno que haya aprendido durante toda su vida a aceptar sin más la sociedad y su sistema educativo tal y como está, probablemente tendrá dificultades de adquirir como persona adulta esta visión crítica de forma repentina, y de percibirse como un agente activo en el desarrollo de la sociedad. Uno de los grandes avances de la educación democrática implantada en los sistemas educativos desde la década de 1970, es que la educación ofrezca opciones de participación y decisión, es decir, del ejercicio de la propia autonomía dentro del grupo. Esto implica una reflexión individual y grupal en un proceso de influencia mutua para llegar a decisiones consensuadas, así como la certeza de que todos y cada uno de los integrantes del grupo pueden influir en el proceso. En este sentido, la reflexión autónoma del alumnado se puede alentar desde el principio fomentando su autonomía, siempre y cuando, como han resaltado Leni Dam y Lienhard Legenhausen (2011), a nivel práctico con alumnado no adulto se proporcione al alumno este espacio de decisión para que se empiece a implicar en el proceso de aprendizaje autónomo. Esto supone que la decisión de pedirle reflexión al alumnado conlleva una implicación directa para el propio profesor y su método. El hecho de que un docente requiera la reflexión del alumnado en su aprendizaje (como ya se ha argumentado con la cuestión de la autonomía en general, véase, por ejemplo, Sánchez González 2015), resulta poco coherente si el docente no reflexiona a su vez sobre su enseñanza dentro de un sistema educativo que tampoco fomenta la reflexión. Por ello, es lógico que el estímulo de la reflexión comience en la formación del profesorado (véase Yost, Sentner y Forlenza-Baily 2000); la cuestión —que aquí no podemos resolver del todo— es por qué no se ha impuesto la reflexión en el aula si Herbart ya empezó a implantarla en la formación del profesorado a principios del siglo XIX. Como vimos según Little, la autonomía se impuso en las reformas curriculares de las lenguas en Europa entre otros factores por la importancia que se dio a partir de las décadas de 1970 y 1980 a la reflexión crítica. En el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, hay más de setenta menciones a la reflexión, de forma indistinta para profesorado y alumnado, como en este ejemplo (p. 58):

Corresponde a los profesionales reflexionar sobre las necesidades comunicativas de los alumnos de los que son responsables, y, después, utilizando adecuadamente los recursos completos del *Marco de referencia* como modelo (por ejemplo, como se detalla en el capítulo 7), especificar las tareas comunicativas, en las que sus alumnos deben aprender a desenvolverse. También se debería procurar que los alumnos reflexionaran sobre sus necesidades comunicativas como un aspecto más de su propia reflexión y de su independencia.

Según este texto, es poco consecuente, por tanto, que un profesor inste al alumnado a reflexionar sobre su propio aprendizaje si este no considera al mismo tiempo la enseñanza y los métodos aplicados en el aula. Si el alumnado pide un

mayor empleo de la música en la clase de L2, o una conversación real con nativos, sería erróneo ignorarles para a continuación pedirles un portafolio que incluya una reflexión sobre su proceso de aprendizaje. Esto significaría impedirles llevar a la práctica su reflexión, y toda la retórica del aprendizaje por competencias quedaría en entredicho. La reflexión sobre el propio aprendizaje implica necesariamente la predisposición del profesorado a incluir propuestas consensuadas con el alumnado sobre el aprendizaje, no solamente en casa, en el propio escritorio, sino en el aula, donde se pretende practicar en consonancia con la reflexión anterior, ya sea a nivel de la lengua meta o del proceso de aprendizaje de esta lengua. Si el profesor no está dispuesto a reflexionar sobre su práctica, ¿por qué lo debería hacer el alumno?

La capacidad de poder cuestionar las propias creencias no es algo que se adquiera de golpe, o que se pueda activar mediante una información sobre educación permanente en una clase. Dicha capacidad posee un fuerte componente intercultural, no solo en los conceptos lingüísticos, sino sobre todo en el estilo de aprendizaje y las teorías subjetivas adquiridas durante la biografía educativa de cada persona. De hecho, el aprendizaje de lenguas puede desempeñar un papel fundamental dentro de este proceso: en la medida en que la nueva lengua nos permita percibir otras concepciones para entender el mundo, distanciarnos un poco de nuestra propia identidad y ampliar nuestro horizonte, así como reflexionar desde fuera con los conceptos y constructos habituales de la otra lengua y cultura, nos facilitará una consideración de nuestros propios conceptos, valores y convenciones, en primer lugar, comunicativas.

Sin embargo, si un alumno no ha conocido estos procesos de aprendizaje y ha conseguido avanzar en su sistema educativo, en especial sobre la base de una reflexión en el entendimiento de conceptos, es decir, dando más peso a la clase de exposición y su memorización, este alumno probablemente no será capaz de desarrollar de repente una reflexión sobre su propio aprendizaje, y tendrá entonces un concepto de autoobservación muy diferente. Además, la expresión de las emociones, la relación con el propio subconsciente (a través de sueños, la confesión, el psicoanálisis), la aceptación o supresión de los impulsos, la relación del yo hacia sí mismo y hacia el grupo tanto en lo comunicativo como en lo reflexivo... todo esto tiene sus componentes socio-culturales que influyen en la biografía de aprendizaje de cada persona. Si entendemos nuestra responsabilidad sobre todo en relación con los demás, o también en relación con nosotros, si reflexionamos habitualmente sobre nosotros y hemos aprendido a expresarlo y, por tanto, nos parece normal explicar y describir nuestros miedos, deseos, planes —todo esto está culturalmente preformado. La realización de estos actos depende de prácticas sociales concretas en una situación político-económica específica, y el hecho de cómo se convierten en hábitos parece natural, pero solo es “normal” en el contexto socio-cultural de cada individuo.

Lo que habitualmente se requiere al alumnado en un contexto de aprendizaje autónomo es observarse, reflexionar sobre el propio aprendizaje y plasmarlo en

un diario o un portafolio, para finalmente autoevaluarse (Nunan 1996: 24). Esto puede significar una modificación de unos hábitos de aprendizaje tan arraigados que son muy difíciles y dolorosos de cambiar, o están directamente condenados al fracaso. Algunos ejemplos podrían ser la creencia en la autoridad del profesor, la instrucción y las teorías subjetivas relacionadas con ello, factores que pueden impedir que el alumno se involucre en la reflexión sobre objetivos, materiales o la evaluación. Estas teorías subjetivas pueden estar relacionadas con patrones de estudio y repaso sin la reflexión necesaria para iniciar la aplicación en la conversación. Esto a su vez puede conducir a una acumulación de conocimientos no acompañados de la práctica comunicativa necesaria que desemboca en los escenarios ya descritos en *Ad 1*).

No se puede pretender que sea una tarea fácil para un alumno que viene de una cultura educativa tradicional, ni se puede aspirar a cambiar el «condicionamiento» de este alumno con dolor o recompensa al estilo del conductismo, o que se puedan adquirir otros hábitos solo mediante el entendimiento, sin ponerlos en práctica ni convertirlos en una competencia real en un largo recorrido de experiencias. Se puede aprender ya desde pequeño a hacer portafolios, pero hay quien aprende técnicas culturales en su entorno— cómo autoobservarse, pensar sobre sentimientos y emociones y expresarlo, exponer deseos, planificar actos para conseguir algo para sí mismo— que son necesarias para poder hacerlo.

***Ad 3*) La relación entre la reflexión en el uso de la lengua y en el proceso de aprendizaje**

Hemos observado que hay dos importantes condicionantes en el ámbito del estudio de las lenguas extranjeras: uno es el exceso de conocimientos no convertidos en competencias lingüísticas (*Ad 1*), que pueden llevar a una desmesura reflexiva que causa una barrera emocional que hace cada vez más difícil la comunicación en la lengua meta. El otro son los propios hábitos de aprendizaje y las teorías subjetivas (*Ad 2*), que pueden bloquear un cambio de actitud sobre el propio aprendizaje. Ambos niveles, el proceso de reflexión en y sobre el uso de la L2 y el proceso de reflexión sobre el propio aprendizaje, están entrelazados. Aunque la relación entre el conocimiento de las reglas de la lengua y su aplicación al hablar o escribir es a primera vista del uso de la lengua, observamos que la cuestión de cuándo debería aplicarlas cada alumno para fijarlas antes de que haya una sobrecarga cognitiva y una acumulación de emociones negativas al respecto ya es una cuestión del proceso de aprendizaje que puede diferir mucho individualmente. La reflexión del alumnado sobre su aprendizaje difícilmente se iniciará si no tiene el impulso anterior por parte del profesor, y si este no proporciona las ocasiones suficientes para practicar los fenómenos lingüísticos, elevará la barrera emocional y el exceso de reflexión lingüística para aplicar lo aprendido en la comunicación real. Si los temas gramaticales anteriores no están suficientemente automatizados, se

multiplica la complejidad de la reflexión en el intento de practicar lo nuevo, y aumenta cada vez más la posibilidad de entrar en la espiral de miedo a comunicarse en la L2. Esto depende del nivel de adquisición de los conocimientos lingüísticos (por parte del alumno) y diseño de tareas (por parte del docente): para la activación de conocimientos en tareas receptivas, reproductivas o productivas guiadas frente a tareas complejas con interacción espontánea en la L2. Cuanto más se posponga en el sistema educativo la comunicación en lengua extranjera, escalonada según niveles de tareas más sencillas y guiadas a más complejas y libres, más se merma la competencia real y la posibilidad de practicarla con éxito en una posterior situación comunicativa auténtica. Por eso conviene que el profesorado en clase inicie una reflexión colectiva al respecto que sirva como estímulo para la reflexión del alumnado, y que se busque después un equilibrio entre la reflexión en el uso de la lengua y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Las experiencias con la reflexión conjunta participativa han demostrado que esta influye en la enseñanza según lo consensuado con los alumnos si es coherente (Little, Dam y Legenhausen 2017; Dam y Legenhausen 2011). Si la participación reflexiva introduce cambios en el aula, probablemente los efectuará también en el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos, que se ven así respetados como partícipes en el acto de su propio aprendizaje.

En consonancia con autores como Rogers y Kelly (véase arriba), podemos afirmar que el propio estilo de aprendizaje puede tener un arraigo muy profundo que hace difícil y doloroso cambiar las formas de aprender del alumnado. El estilo de aprendizaje es un factor preformado socio-culturalmente que puede ser muy personal, y no está excluido de la cultura como una zona neutra a la que se puede acceder sin el propio bagaje de creencias y teorías subjetivas. Ya hemos subrayado en otro contexto (Koch 2020: 5) —el debate sobre la reciprocidad en el aprendizaje de lenguas— que la puerta de acceso a la competencia comunicativa intercultural que capacita al interlocutor para actuar y cooperar en otras culturas es la distancia autorreflexiva hacia sus propias creencias y suposiciones, que anteriormente se percibían como naturales. No obstante, cuestionar y modificar la manera de aprender, los hábitos comunicativos y los valores parece ser mucho más difícil que modificar o ampliar los conceptos lingüísticos. No cuenta con atajos, y aunque se pueda allanar el camino mediante el conocimiento, este proceso está muy vinculado al camino más largo, y también más profundo, de la experiencia. Hay herramientas probadas para facilitar y acelerarlo:

- la reflexión conjunta en el grupo, ya sea en clase o con *peers* (Boud 2001);
- el asesoramiento personalizado consciente de los diferentes hábitos y respetuoso con la biografía de aprendizaje del estudiante (Kato y Mynard 2016);
- experiencias como el Tándem y el programa Erasmus, que permiten aplicar lo aprendido en la comunicación auténtica desde la propia realidad social (Böcker 2013; Martos Ramos 2018).

Sin embargo, este esfuerzo merece la pena, porque una vez que el estudiante logre verse y observar la propia cultura a través de los ojos de la otra, una vez que posea este grado de competencia comunicativa intercultural, le será más sencillo cuestionar sus propias suposiciones y creencias en todos los ámbitos. En este sentido, el aprendizaje de lenguas extranjeras tiene un papel especial para el objetivo que persigue la educación crítica en general desde la década de 1970: capacitar al alumno para ser una persona autónoma, responsable de sus actos, que pueda cuestionarse sus creencias, que sea capaz de actuar y cooperar en situaciones que excedan sus expectativas habituales, que pueda aprovechar estas experiencias para cambiarse a sí mismo, y que intente influir en la sociedad en consecuencia si lo ve necesario y provechoso para los demás. El aprendizaje de lenguas puede aportar mucho al respecto si el sistema educativo (cuyos condicionantes no se han podido analizar aquí) apoya en todos los niveles la reflexión y permite la flexibilidad de aplicar en el aula los resultados de una reflexión colectiva sobre el proceso de aprendizaje. Es lógico que la implantación de la reflexión comience con la formación de las competencias relevantes de los futuros profesores, para que luego estos la puedan emplear en una constante práctica reflexiva de su propia enseñanza que incluya la aceptación y el respeto por la reflexión del alumnado en el aula. El propio sistema educativo solamente se podría llamar reflexivo si se sirviera de las reflexiones e iniciativas del profesorado, así como de las comparaciones con otras culturas de aprendizaje. Cuánto más se relegue la reflexión sobre el propio aprendizaje únicamente al alumnado, y se niegue que la reflexión propia de los diferentes actores de la educación tiene efecto para la realidad, más probable será que esta constituya una reflexión sin consecuencias reales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Böcker, J. (2013). Reflexionen über das Fremdsprachenlernen im Tandem – Am Beispiel des Bochumer Tandem-Logbuchs. En N. Hahn y K. Reinecke (Eds.), *Erfahrungen mit Sprachlerntandems: Beratung, Begleitung und Reflexion. Beiträge der Freiburger Tandem-Tagung 2012* (pp. 7-30). Pädagogische Hochschule. https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/403/file/Sammelband_Tandem2013.pdf
- Boud, D. (2001). *Peer learning in higher education: learning from and with each other*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Dam, L. y Legenhausen, L. (2011). Explicit reflection, evaluation, and assessment in the autonomy classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5, 177-189. <https://doi.org/10.1080/17501229.2011.577533>
- Demetriou, A. y Spanoudis, G. (2018). *Growing Minds: A Developmental Theory of Intelligence, Brain and Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315537375>
- Dewey, J. (1910). *How we think*, D. C Heath & Co Publisher. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Esch, E. (1996). Promoting learner autonomy – criteria for the selection of appropriate methods. En R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or y H. D. Pierson (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (pp. 35-48). Hong Kong University Press.

- Farrell, T. S. C. (2012). Reflecting on Reflective Practice: (Re)Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3(1), 7-16. <https://doi.org/10.1002/tesj.10>
- Fernández, J. A. (2000). El descubrimiento de la educación permanente, *Educación XXI*, 3, 21-51. <https://doi.org/10.5944/educxxi.3.1.403>.
- Gadotti, M. (2002). Historia de las ideas pedagógicas. Siglo 21 Editores.
- Henderson, E. S. (1984). Introduction – Theoretical perspectives on adult education. En E. S. Henderson y M. B. Nathenson (Eds.), *Independent Learning in Higher Education* (pp. 3-56). Educational Technology Publications.
- Holec, H. (1979). Autonomie e apprentissage des langues étrangères, Conseil de la coopération culturelle de Conseil de l'Europe, Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues.
- Iglesias Casal, I. (2019). El pensamiento reflexivo y la construcción de la identidad profesional de futuros docentes de E/LE: hacia una epistemología de la práctica. En N. Rodríguez Pérez y B. Heinsch (Eds.), *Contextos multilingües. Mediadores interculturales, formación de profesorado de lenguas extranjeras* (pp. 91-112). Peter Lang.
- Kato, S. y Mynard, J. (2016). Reflective dialogue - Advising in language learning. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739649>
- Koch, L. (2020). Lost in the jungle of terminology: Reciprocity in different fields of study. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 39(1), 1-14. <https://doi.org/10.4000/apliut.7605>
- Little, D. (1997a). Language awareness and the autonomous language learner. *Language awareness*, 6(3/4), 93-104. <https://doi.org/10.1080/09658416.1997.9959920>
- Little, D. (1997b). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Little, D. (2000). Learner autonomy – why foreign languages should occupy a central role in the curriculum. En S. Green (Ed.), *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*, (pp. 24-45). Multilingual Matters.
- Little, D., Dam, L. y Legenhausen, L. (2017). Language learner autonomy – theory, practice and research. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783098606>
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice - in search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53(1), 33-43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- MacIntyre, P. D. y Serroul, A. (2015). Motivation on a per-second timescale: Examining approach-avoidance motivation during L2 task performance. En Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre y A. Henry (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 109-138). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092574-013>
- Martos Ramos, J. J. (2018). Autonomía en el tándem: Espacio para la reflexión. En J. M. Tejedor Cabrera, J. J. Martos Ramos y L. Trapassi (Eds.), *Aplicaciones de la metodología Tándem en la formación universitaria* (pp. 169-184). Peter Lang.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Müller-Verweyen, M. (1999). Reflection as a means of acquiring autonomy. En S. Cotterall y D. Crabbe (Eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change* (pp.79-88). Peter Lang.

- Novillo, P. y Pujolà, J. T. (2019). Analysing e-tutoring strategies to foster pre-service language teacher's reflective practice in the first stages of building an e-portfolio. *Universal Journal of Educational Research*, 7(5), 1234-1246. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070509>
- Nunan, D. (1996). Towards autonomous learning – some theoretical, empirical and practical issues. En R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or y H. D. Pierson (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (pp. 13-26). Hong Kong University Press.
- Procee, H. (2006). Reflection in Education – a Kantian Epistemology. *Educational Theory*, 56(3), 237-253. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00225.x>
- Roith, C. (2015). Transiciones en el pensamiento pedagógico de Wolfgang Klafki – de la geisteswissenschaftliche Pädagogik a la teoría crítico-constructiva de la educación. *Conciencia Social*, 19, 159-166.
- Samacá Bohórquez, Y. (2020): A self-dialogue with the thoughts of Paulo Freire: A critical pedagogy encounter. *HOW Journal*, 27(1), 125-139. <https://doi.org/10.19183/how.27.1.520>
- Sánchez González, M. (2015). Sobre la importancia de la autonomía del asesor en el sistema educativo. *Magazin*, 23, 15-23. <https://doi.org/10.12795/mAGAZin.2015.i23.02>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Schwartz, B. (1968). Réflexions sur le développement de l'éducation permanente. *Revue française de pédagogie*, 4, 32-44. <https://doi.org/10.3406/rfp.1968.1762>.
- Schwartz, B. (1973). *L'Education demain*. Aubier Montaigne.
- Schwienhorst, K. (2012). *Learner Autonomy and CALL Environments*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203012208>
- Toth, Z. (2007). Predictors of foreign-language anxiety, examining the relationship between anxiety and other individual learner variables. En J. Horváth y M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2007: Empirical Studies in English Applied Linguistics* (pp. 123-148). *Lingua Franca Csoport*.
- Yost, D. S., Sentner, S. M. y Forlenza-Baily, A. (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 51(1), 39-49. <https://doi.org/10.1177/002248710005100105>
- Zhang Dongyu, F. y Wanyi, D. (2013). Sociocultural theory applied to second language learning – collaborative learning with reference to the Chinese context. *International Education Studies*, 6(9), 165-174. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n9p165>



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

FOMENTAR LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS:
DIARIO DEL PROYECTO APLA EN LA US

PROMOTING AUTONOMY IN SECOND LANGUAGES LEARNING: REPORT OF THE APLA
PROJECT AT THE US

JOSÉ JAVIER MARTOS RAMOS

Universidad de Sevilla

jmartos@us.es

ORCID: 0000-0003-1107-8172

LEONARDA TRAPASSI

Universidad de Sevilla

ltrapassi@us.es

ORCID: 0000-0002-8487-1529

Recibido: 21-07-2020

Aceptado: 02-09-2020

Publicado: 17-12-2020

RESUMEN

En el presente artículo se aborda la cuestión de cómo un centro de recursos puede fomentar un comportamiento autónomo y promover el uso consciente de estrategias entre los aprendientes de segundas lenguas. Partiendo del Centro APLA, Centro de Aprendizaje Lingüístico Autónomo de la Facultad de Filología de la US, creado a finales de 2018, se describen las diferentes actividades que se han llevado a cabo desde su fundación, y las razones para fomentar la autonomía. Se hace hincapié en las estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas como forma más adecuada para este propósito. Finalmente se plantea una desiderata y varias líneas de trabajo futuras de APLA.

Palabras clave: centro de recurso, estrategias, tándem, asesoramiento, enseñanza colaborativa.

ABSTRACT

This article addresses the question of how a Self-Access-Learning-Centre can encourage autonomous behaviour and promote the conscious use of strategies among second language learners. Starting from the APLA Centre, the Autonomous Language Learning Centre of the Faculty of Philology of the US, established at the end of 2018, we describe the different

activities that have been carried out since its foundation, and the reasons for promoting autonomy. Emphasis is placed on metacognitive, cognitive and socio-affective strategies as the most appropriate form for this purpose. Finally, a desiderata and future work for APLA are proposed.

Keywords: Self-Access-Centre, Strategies, Tandem, Advising, Team Teaching

En este artículo nos planteamos la cuestión de cómo un centro de recursos¹ puede contribuir a promover un cambio de actitud en el escenario universitario de aprendizaje de segundas lenguas y fomentar estrategias de autonomía². Aquí vamos a presentar el Centro de Aprendizaje Autónomo de la Universidad de Sevilla (APLA), creado a finales de 2018, describiendo también las propuestas de actividades que se han llevado a cabo hasta la fecha. No queremos dejar de mencionar la peculiaridad de este proyecto, surgido a iniciativa de un grupo de profesores de una facultad y no en un centro universitario de idiomas, como ocurre en la mayoría de los casos. También se expondrán los motivos que han llevado a dar este paso importante, así como una serie de planteamientos para el futuro.

1. AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

En los planes de contingencia de muchas universidades, durante la pandemia del COVID-19, algunos de los conceptos más recurrentes han sido “autonomía” y “aprendizaje autónomo” (Cantián Serrano 2020). En las directrices, estos términos aparecen asociados al proceso de adaptación del aprendizaje, desde la modalidad presencial a la virtual, y al hecho de que el estudiante debe asumir mayor carga y responsabilidad y de que, por consiguiente, contará con un menor apoyo por parte del docente. Muchas instituciones han aprovechado esta coyuntura, intentando salvar los obstáculos del aprendizaje no presencial, para introducir el término “aprendizaje autónomo” equiparándolo, erróneamente, con modalidad virtual. Sin embargo, la autonomía no es una modalidad en la formación y tampoco una estrategia que se pueda adquirir de un día para otro. Como afirma Little (1991: 3),

¹ Con centro de recursos (Self Access Learning Centre – SALC) nos referimos al concepto nacido en los años 80 en la Universidad de Nancy (hoy día Universidad de Lorraine). El CRAPEL (*Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues*) se considera el primer centro en el campo del aprendizaje independiente y se basa en los estudios de Henri Holec. A partir de ahí surgieron numerosos proyectos similares en otras universidades europeas. Sobre el desarrollo de estos centros, también denominados centros de autoacceso, indican Tassinari/ Martos (2020: 175): “SALCs are mostly dedicated space to providing learners with conditions that facilitate their pathway towards (more) autonomous learning behaviours: welcoming spaces, access to manifold learning and authentic materials for different proficiency levels, guidance through staff, study guides, tutors and/or language learning advisors, opportunities for interactions with native speakers and for social learning”.

² Sobre autonomía y centro de recursos véanse entre otros Carson/Allen 2006; Hsieh 2010; McMurry/Tanner/Anderson (2010); Thornton/Nurjanova/Tassinari (2013); Tassinari (2016; 2017; 2018); Tassinari/Martos (2020).

hay muchos malentendidos acerca de la autonomía³: “Perhaps the most widespread misconception is that autonomy is synonymous with self-instruction; that it is essentially a matter of deciding to learn without a teacher”.

Se trata, efectivamente, de una habilidad en el aprendizaje, “the ability to take charge of one’s own learning” (Holec 1981: 4) o, como propone Little (1991: 3): “the capacity for detachment, critical reflection, decision-making and independent action”, una capacidad que se puede promover o alentar desde los centros de recursos de una manera temporal y espacialmente apropiada (Edlin 2016; Tassinari 2018).

Habiendo colaborado en diferentes ámbitos con centros de recursos de otras universidades, como el de la FU de Berlín⁴, a finales de 2018 decidimos un grupo de docentes de la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla analizar los puntos críticos principales del aprendizaje de las segundas lenguas impartidas en las titulaciones de Grado (alemán, árabe, francés, italiano e inglés). De esta forma nos percatamos de que, a menudo, lo más complejo para los estudiantes, en asignaturas de idioma instrumental, es la adquisición de un planteamiento para afrontar tanto el aprendizaje como la práctica de la lengua. De hecho, pudimos constatar que normalmente los destinatarios de nuestros cursos no poseen referencias suficientes para poder ser autónomos⁵, es decir, ser conscientes del aprendizaje y de una serie de pasos concretos como: determinar los objetivos; definir los contenidos y su progresión; seleccionar las técnicas y la metodología de aprendizaje; monitorizar el proceso de adquisición (ritmo, horarios, emplazamiento, etc.); evaluar lo que se ha adquirido (Holec 1981: 4). Tassinari (2010; 2012) propone un modelo dinámico y multidimensional, en este mismo sentido, insistiendo en la capacidad de hacerse cargo del aprendizaje en diferentes situaciones y contextos. A menudo, incluso en contextos universitarios, el proceso de aprendizaje se rige simplemente por las instrucciones dadas por el docente, de modo que la actitud del estudiante es casi siempre receptiva, y productiva solo cuando el docente así lo solicita mediante la realización de tareas. Más allá del aula y del estudio individual convencional, generalmente, no se incentiva el uso de otros —quizá más auténticos— escenarios de aprendizaje de idiomas⁶, como la conversación con nativos en tándem, el asesoramiento por parte

³ En cuanto a las cuestiones terminológicas hay estudios que aconsejan el uso intercambiable de “autonomía” e “independencia”, ya que ambos términos se refieren al aprendizaje autorregulado. Menegale (2009: 62-63), observando la variedad de términos que se entrelazan y se superponen en el concepto de autonomía del aprendizaje (autonomía, independencia, responsabilidad, motivación, etc...), propone “autonomía” como objetivo del recorrido formativo e “independencia” para referirse al proceso a través del cual este objetivo puede ser alcanzado.

⁴ El *Selbstlernzentrum*, centro de recursos del Centro de idiomas de la Freie Universität Berlin (<https://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/en/slz/index.html>), fue creado en 2005 y es dirigido desde esa fecha por Maria Giovanna Tassinari.

⁵ Véase al respecto Holec 1981; Dickinson 1987; Little 1991; Dam 1995; Benson 2011.

⁶ A este propósito en un estudio de Martos (2017) se aporta una estadística acerca del trabajo online y se pone de manifiesto cómo los estudiantes aplican los mismos parámetros de la clase tradicional

de tutores y asistentes nativos; y también la reflexión y la adquisición de estrategias para ampliar y profundizar las competencias fuera del aula.

Asimismo, desde otra perspectiva, nos dimos cuenta de que a pesar de que los programas y proyectos de las asignaturas en las universidades españolas suelen presentar un 60% de aprendizaje no presencial de toda la actividad didáctica prevista⁷, con frecuencia este porcentaje de la formación o bien no se desarrolla en su totalidad, y se basa casi siempre solo en la realización de determinadas tareas, o bien se presenta de forma poco concreta en el programa y en el proyecto docente. En resumen, la actividad no presencial, que también se podría calificar de trabajo autónomo del aprendiente, no llega a ser lo suficientemente eficaz como se preveía en su concepción inicial. Con ello se constata que el aprendizaje formal en realidad se basa en gran parte en la docencia presencial, es decir, en los momentos en los que estudiante y docente están uno frente a otro.

En definitiva, este espacio de posible autonomía del estudiante y docente queda fuera del acuerdo formativo de la asignatura, y hay demasiadas ocasiones que se podrían aprovechar mejor con una adecuada planificación, tanto por parte del aprendiente como por parte del docente. Por esta razón, con la creación de un centro de recursos se pretende, de un lado, contribuir a promover estrategias concretas y actitudes de reflexión acerca de cómo aprender una segunda lengua y, de otro, equilibrar los roles de los agentes que intervienen en el proceso, y, de este modo, hacerlo más consciente y cooperativo, y también menos jerárquico.

2. APLA: UN CENTRO DE RECURSOS EN LA US

El Centro de Aprendizaje Lingüístico Autónomo (APLA) es el resultado de un proyecto de innovación didáctica⁸, cuyo desarrollo, como se ha mencionado, se inspira en los SALC (Self-Access Language Centres). Reflexionando sobre las líneas ya expuestas y en función de la experiencia adquirida en los años anteriores a través del programa *Intercambio Lingüístico y Cultural Tándem*, se plantearon varias necesidades: en primer lugar, planificar una serie de actividades estructuradas, y en segundo lugar, ofrecer un espacio físico o virtual, es decir, un punto de referencia para el aprendizaje de idiomas y culturas de manera autónoma, aunque con el necesario apoyo y la guía de asistentes y expertos.

también a un ámbito no formal como es el aprendizaje mediante aplicaciones. Interesante también a este respecto la distinción de Barnes (1976) entre *Action Knowledge* y *School Knowledge*.

⁷ El análisis se basa en los programas y proyectos docentes de los últimos cursos de la US (18/19 y 19/20).

⁸ Proyecto de Innovación Docente dentro del II Plan propio de Docencia de la Universidad de Sevilla (2018). El proyecto (nº 22176) lleva el título de “Fomento de la autonomía en procesos de adquisición de competencias lingüísticas y culturales”. A este proyecto le siguió otro con el título “Fomento de la autonomía a través de *couching* lingüístico en las asignaturas de lengua instrumental de la Facultad de Filología” en el curso 2019/2020 dentro del III Plan propio de docencia de la Universidad de Sevilla (nº 22784).

Lo que se pretende es profundizar e indagar en diferentes recursos a través de un programa específico de actividades para estudiantes y docentes con el fin de incentivar estrategias de autonomía. Además de los objetivos generales referidos en el apartado anterior, el Centro APLA parte de la necesidad de preparar el estudio, la investigación o el futuro profesional, también desde una perspectiva internacional. Efectivamente, en este sentido, es indispensable una mayor progresión en la adquisición tanto de competencias lingüístico-comunicativas, como, y sobre todo, de la capacidad de activar estrategias de formación permanente (*lifelong learning*), como se verá en el apartado 3. Es decir, no (o no solo) en el sentido de programas de aprendizaje de idiomas autodirigidos (*self-directed language learning*), o de aprendizaje a distancia (*distance learning*), sino en particular de aprendizaje autónomo (*autonomous language learning*) (Trapassi 2020: 570).

Como afirma Tassinari (2018: 35-36), “para hacer de un centro de autoaprendizaje de lenguas un lugar para alentar la autonomía se necesita un marco pedagógico claro y una concepción compartida de la autonomía, que tenga en cuenta las posibilidades del contexto y de sus participantes”. El contexto en el que se mueve APLA es, en cierto modo, diferente respecto al de la mayoría de los centros de recursos. De hecho, aunque APLA se abre a toda la comunidad universitaria de la US en muchas de sus actividades, los destinatarios más cercanos siguen siendo los casi dos mil quinientos estudiantes oficiales e internacionales y más de cien docentes de la propia Facultad de Filología. Evidentemente, para la programación de las actividades hay que analizar las necesidades y motivaciones de los usuarios. De hecho, los estudiantes de las titulaciones de áreas filológicas y de lenguas modernas se orientan más hacia un dominio lingüístico, metalingüístico, cultural e intercultural, mientras que para los aprendientes de otras facultades prevalece casi exclusivamente el interés por el dominio lingüístico y aplicado. Además, al igual que en otros centros de recursos, las actividades están dirigidas tanto a aprendientes como a docentes de segundas lenguas. En el apartado 4 se ilustrarán ejemplos de actividades en función de la singularidad de los agentes de una facultad filológica.

En el planteamiento de las actividades se hace hincapié sobre todo en el fomento de la capacidad de ser independiente en el aprendizaje de la lengua meta más allá del aula, y se intenta proyectar tareas que alienten a salir del contexto formal. Esta capacidad y las estrategias que conlleva —entendidas como “mental steps or operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do” (Wenden 1991: 18)⁹— deben, además, ser adquiridas de manera sistemática, como señala Holec: “This ability is not inborn but must be acquired either by ‘natural’ means or (as most often happens) by formal learning, i.e. in a systematic, deliberate way” (Holec 1981: 3).

⁹ Esta faceta en realidad debería fomentarse ya en contexto escolar, donde por otra parte se ha avanzado mucho con los enfoques comunicativos y postcomunicativos (Baralo/Estaire 2010: 216).

Reflexión, análisis y autoevaluación son por ejemplo algunos de estos pasos clave para convertirse en aprendiente autónomo. Desafortunadamente, no pocos estudiantes acceden a los estudios universitarios sin haber sido suficientemente entrenados para ser autónomos y capaces de organizar su propio aprendizaje. Por esta razón es importante, desde la perspectiva docente, encontrar la forma de aprovechar al máximo los recursos, el tiempo y el espacio dedicados a la enseñanza-aprendizaje de idiomas y culturas y a la adquisición de competencias interculturales y multiculturales. Con esto nos referimos a que es necesario crear cuantas más oportunidades posibles para el uso del lenguaje en situaciones de autenticidad gracias a la presencia —a través de programas de movilidad y acuerdos de cooperación universitaria— de estudiantes e investigadores internacionales, grupo que representa un gran recurso como “ventana hacia el mundo y hacia los idiomas”.

Por todo lo dicho anteriormente, es indispensable promover, también en el ámbito docente, la formación continua y la investigación en la enseñanza de la lengua, la literatura, la cultura y la traducción en función de la “teacher-learner autonomy”: “the ability to develop appropriate skills, knowledge and attitudes for oneself as a teacher, in cooperation with others” (Smith/Erdogan 2008: 97), es decir, la capacidad de adaptarse a nuevos enfoques, así como la “capacity to promote learner autonomy” (véase Jiménez Raya 2017).

3. ENTORNOS DE TRABAJO EN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE SEGUNDAS LENGUAS

Respecto a estos escenarios, y por lo que respecta a las líneas generales de trabajo promovidas en el Centro APLA, la idea de fondo es un planteamiento diferente en el acercamiento tanto a las segundas lenguas como a las estrategias de su aprendizaje. A este propósito consideramos con Rebecca Oxford que dichas estrategias son al fin y al cabo pasos, emprendidos por los estudiantes, con el objetivo de incentivar el progreso propio:

steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are specially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence (Oxford 1990: 1).

En consecuencia, la identificación de las estrategias más adecuadas para cada estudiante es importante para programar actividades y promover un aprendizaje autodirigido. De hecho, como afirma Wenden (1986: 315), “to be self-sufficient, learners must know how to learn”. Este aprendizaje consciente tiene, además, efectos positivos también en la forma de abordar los nuevos contenidos: “[...] the way in which the learner selects, acquires, organizes, or integrates new knowledge” (Weinstein/Mayer 1986: 315, citado en O’Malley/Chamot 1990: 43). Los estudiantes se convierten de esta manera en agentes capaces de tomar las decisiones pertinentes

(Tassinari/Martos 2020: 182), de abordar comportamientos de aprendizaje, regularlos, y de ser conscientes del proceso. Por otro lado, se pretende que los aprendientes se confronten tanto con estrategias directas (de memorización, cognitivas, o de compensación) como indirectas (metacognitivas, afectivas o sociales) (véase Oxford 1990: 17).

A continuación, se exponen algunas de las metas que mueven a estudiantes, tutores y asesores a seguir trabajando en esta línea.

3.1. Preparar estancias internacionales

Tullio de Mauro (2016) ha definido “la generación Erasmus” como el “fenómeno demográfico más relevante de los últimos treinta años en Europa”, y hace hincapié en su impacto positivo en el mundo educativo y profesional¹⁰. Una adecuada adquisición de las competencias lingüísticas y comunicativas —y por tanto de estrategias de aprendizaje— repercute sin duda de manera positiva en una mejor preparación para esta etapa universitaria. A menudo, muchos estudiantes planifican una estancia internacional y se preocupan por cuestiones relacionadas con la organización práctica de la vida cotidiana o las posibilidades que ofrece la ciudad o el país de acogida. Sin embargo, es poco frecuente que se confronten con cuestiones relacionadas con el dominio de la lengua vehicular y la cultura del país donde van a recibir la docencia. De hecho, en las tutorías con los coordinadores raramente se plantean los estudiantes si su nivel lingüístico es el adecuado para asistir a las clases y sobre cómo obtener un mejor aprovechamiento de ellas. Confían, de hecho, en que las clases de lengua instrumental en la institución de origen les habilitan para participar en el programa de movilidad, y serán suficientes para afrontar los estudios en la universidad de acogida. No obstante, según la experiencia de asesoramiento en APLA, se ha comprobado que para complementar las clases de idioma instrumental es necesaria otra tipología de actividades. Estos recursos facilitan seguramente la obtención de un nivel de competencia real, más allá del mero certificado del nivel del MCER exigido por la universidad de destino. En definitiva, creemos fundamental que los aprendientes tengan la ocasión de reflexionar sobre cómo se desarrollará su formación en destino y cómo actuar para que el efecto del “choque de culturas y de lenguas” sea lo más fructífero posible.

¹⁰ Reflexionando sobre los datos estadísticos de la movilidad de 2014, que muestran que dos tercios de los graduados con experiencia en el programa Erasmus encuentran más fácilmente una salida profesional adecuada a su perfil académico, De Mauro subraya la importancia de los programas de movilidad académica internacional como elemento indispensable de la política cultural de los distintos países (De Mauro 2016).

3.2. Desarrollar estrategias para la formación continua y la vida profesional

“Autonomy in language learning and autonomy in language use are the two sides of the same coin” (Little 2007: 26). Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo de segundas lenguas significa también poder aplicarlas en otros ámbitos en los que la competencia idiomática es especialmente relevante como, por ejemplo, la traducción, la mediación cultural o las relaciones internacionales. Como afirma Little:

autonomous behaviour is the goal of all developmental learning. Whether we focus on first language acquisition or more generally on primary socialization and enculturation, it is clear that development equips the child to behave as an autonomous member of the family or community (Little 2020: 24).

Del mismo modo, una actitud más consciente será la base también de la formación permanente. El concepto de *lifelong learning*¹¹ se fundamenta en la idea de que el aprendizaje no tiene una fecha de finalización, y de hecho, la velocidad a la que la nueva información se genera y cambia, nos obliga a seguir adaptando nuestras estrategias y competencias continuamente.

3.3. Mejorar la competencia lingüístico-comunicativa

La exigencia de incentivar la implementación de estrategias de autonomía nace también por un motivo de “política lingüística”¹², es decir, por razones de organización de cursos de lengua instrumental en base al MCER. Para estudiantes que empiezan a aprender una lengua extranjera no es posible garantizar el número de horas de exposición al idioma objeto de estudio, aconsejado por muchas instituciones acreditadoras en función de las indicaciones del MCER¹³. Si tomamos como ejemplo el nivel B1 de una lengua extranjera —requisito para poder graduarse en las universidades españolas— son aconsejables entre 380 y 420 horas de exposición a la lengua instrumental. En nuestro caso, haciendo un cómputo de horas reales de exposición, el estudiante de uno de los grados de nuestra facultad asiste a clases presenciales por

¹¹ Sobre este concepto que define el proceso de aprendizaje en diferentes contextos y fases de la vida, véase especialmente Jarvis (2009) entre otros.

¹² Los planes de política lingüística intentan incentivar y organizar la obtención de acreditaciones, que son obligatorias para la finalización de estudios de grado o de acceso a estudios de máster. A este propósito mencionamos aquí, a modo de ejemplo, los siguientes documentos oficiales: convenio de rectores andaluces: https://institutoideidiomas.us.es/sites/institutoideidiomas/files/ficheros/politica_linguistica/Convenio_refundido.pdf; mesas lingüísticas de la CRUE: <http://www.crue.org/SitePages/Mesas-linguisticas.aspx>; II Plan de política lingüística de la US: <https://www.us.es/sites/default/files/internacional/II-Plan-PLUS-dic-2019.pdf>.

¹³ Nos referimos a los principales entes de certificación de la competencia en L2 (Goethe Institut, Cambridge English Language Assessment, Alliance Française, Instituto Cervantes entre otros).

un total de entre 240 y 300 horas en el mejor de los casos. Las 80 / 120 horas restantes tendrían que compensarse con actividades de aprendizaje autónomo¹⁴.

En resumen, a través de un centro de recursos es posible multiplicar las ocasiones para exponerse a la lengua meta y guiar a los aprendientes a desenvolverse mejor y buscar su propio camino en la construcción de la competencia lingüístico-comunicativa. Como sugieren O'Malley/Chamot (1990: 43), parafraseando la idea de Tarone (1981) sobre las estrategias, "learning strategies are attempts to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language."

3.4. Reflexionar sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje

Aprender una segunda lengua puede producir situaciones emocionales conflictivas como por ejemplo frustración, insatisfacción o miedo al error (Arnold/Brown 1999: 8; Dörnyei 2001: 120; Huber 2016: 171). Ello se debe en gran parte al hecho de que se abordan los idiomas sin un enfoque adecuado y sin prestar atención a la naturaleza y la particularidad de cada lengua como medio de comunicación. A menudo se sigue poniendo el foco en el aprendizaje de un idioma solo como un sistema de reglas que el estudiante debe interiorizar. Sin embargo, se puede fomentar un acercamiento más consciente que permita superar las posibles dificultades vinculadas a la organización tradicional de la formación lingüística. En particular, cuando en las aulas se tiende a un acercamiento más gramatical y no se distingue entre práctica y clase instrumental, inevitablemente faltan ocasiones para el uso de la lengua. Las sesiones de asesoramiento son en estos casos de gran utilidad y un primer paso para aplicar estrategias de aprendizaje directas e indirectas. De entre las primeras el tutor puede, por ejemplo, aconsejar tareas de asociación de imagen y contenido, en el área de la memorización; indicar el uso de herramientas para analizar la lengua, en el área cognitiva; y en el área de la compensación, transmitir técnicas de inferencias. De entre las segundas, las estrategias indirectas, se podría, por ejemplo, ofrecer apoyo en la autoevaluación del aprendizaje, en el área metacognitiva; en el campo de la afectividad, sugerir técnicas para perder el miedo; y en el campo social, animar a interactuar con otros hablantes en la L2.

En definitiva, más allá de la enseñanza universitaria formal, incluso en el caso de que se adopten metodologías que ponen al aprendiente en el centro del proceso, surge la necesidad de ofrecer otras opciones y sugerir recorridos para la práctica y reflexión constante tanto metalingüística como metacognitiva, también fuera del aula. En lo que respecta a la competencia cultural, ello nos conduciría a ser capaces de construir itinerarios textuales y temáticos propios analizando de forma crítica el constante flujo de información que llega a través de la web y de las redes sociales.

¹⁴ Es posible actualmente cubrir en cierto modo el déficit de horas de práctica de la lengua solo para los niveles más avanzados (B2/C1), siempre en el caso de que otras asignaturas de la titulación prevean clases impartidas en la lengua meta (inglés, italiano, francés y parcialmente en alemán). No obstante, también en este último caso es naturalmente de gran ayuda poder incentivar y reforzar el aprendizaje con actividades fuera del aula.

4. TIPOLOGÍA Y PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES

En los dos primeros años académicos de APLA se han planificado y organizado itinerarios específicos y articulados de diferentes formas, dirigidos a profundizar, fomentar y ampliar la adquisición de competencias lingüístico-culturales. Las actividades propuestas se entienden siempre como integración a la docencia presencial¹⁵.

Se han consolidado sobre todo los programas tándem y de coordinación de estudiantes en prácticas, mentores¹⁶, y asistentes nativos. Ha sido importante también el trabajo de puesta en marcha de un sistema de tutoría y asesoramiento lingüístico y de recopilación y elaboración de recursos y materiales (fichas de trabajo accesibles desde la página web sobre temas lingüísticos, relacionados con las diferentes habilidades, sobre competencias textuales, análisis de textos literarios o cinematográficos, y competencias de traducción)¹⁷. Por último, otra sección interesante ha sido la organización de seminarios para estudiantes y profesores sobre tipología y técnicas de asesoramiento, afectividad, estrategias o feedback.

La internacionalización es un elemento clave en la definición de estas directrices de trabajo. De hecho, las diferentes iniciativas, tanto en el ámbito del español L2, como en las demás áreas lingüísticas, han ido surgiendo en la mayoría de los casos a través de las necesidades de los estudiantes de movilidad entrante y saliente de los programas de intercambio vigentes en la US y de la colaboración con otras universidades.

A continuación, se detallan algunas de las actividades hasta ahora realizadas en los campos mencionados.

A) *Intercambio Lingüístico y Cultural Tándem*

La presencia de estudiantes internacionales procedentes de un gran número de países hace posible organizar la actividad de intercambio para las áreas lingüísticas representadas en la facultad (con docencia reglada o también incluidas en la oferta de actividades culturales facultativas; hasta la fecha los idiomas son: alemán, árabe, chino, japonés, francés, inglés, italiano, neerlandés, rumano y portugués). La actividad se lleva a cabo según la metodología ya adoptada en muchas

¹⁵ Véase Mynard (2017) a propósito de la organización y de la tipología de actividades de los centros de aprendizaje autónomo de lenguas; sobre el Centro APLA, en particular en lo que respecta al italiano como lengua extranjera, véase Trapassi (2020).

¹⁶ Los mentores son estudiantes de la Facultad que asisten en cuestiones prácticas y de organización de las actividades, y se ocupan del asesoramiento a los alumnos internacionales de movilidad entrante. Reciben créditos ECTS de actividades culturales; los estudiantes en prácticas son una figura análoga, pero tienen que completar un número de horas concreto para poder reconocer la actividad en la US; finalmente, los asistentes nativos son alumnos que realizan sus prácticas durante el periodo de movilidad o a través del programa Erasmus Traineeship.

¹⁷ Página web de APLA: <http://filologia.us.es/estudiantes/centro-apla/>; cuenta de instagram de APLA: @centroapla_us.

universidades (Ojanguren/Blanco 2006; Funk/Gerlach/Spaniel-Weise 2017; Tejedor/Martos/Trapassi 2018), y a través de diferentes tipologías de asesoramiento: orientación general (reuniones informativas con los participantes de todas las combinaciones de idiomas); y orientación específica y estructurada por parte de un profesor-tutor. La actividad se planifica a partir de una propuesta de materiales y de posibles situaciones y contextos de comunicación. Se trata de una primera guía y de sugerencias metodológicas para la preparación y realización de los encuentros de las parejas, que se completa con una serie de indicaciones metodológicas¹⁸, también respecto a la elaboración del portfolio, del diario de los encuentros y de la autoevaluación final¹⁹.

En los últimos dos años han resultado también muy útiles los proyectos del e-tándem en los pares de idioma español-alemán²⁰ y español-italiano²¹. A causa de la emergencia sanitaria en el curso 2019/2020, toda la actividad de tándem se ha desarrollado de manera online, y naturalmente ha sido necesaria también una reestructuración de la tutoría para garantizar el apoyo en esta modalidad.

Las características del tándem —reciprocidad, autenticidad y autonomía— facilitan las condiciones para desarrollar y negociar estrategias especialmente de tipo social e interaccional²². Prueba de ello son, por ejemplo, las respuestas de los participantes a la pregunta que se formula en los diarios de los encuentros tándem:

¹⁸ Algunas de las actividades abordan temáticas como el cine, el teatro, los mercados, el transporte, los tópicos o las costumbres. Las actividades están organizadas en tres fases: preparación, desarrollo y conclusión.

¹⁹ Una descripción detallada del programa se encuentra en el volumen que recopila los resultados de la investigación sobre la metodología tándem llevada a cabo en la Universidad de Sevilla (Tejedor-Cabrera, Martos y Trapassi 2018) y en particular las contribuciones de Tejedor-Cabrera (2018), Martos (2018) y Álvarez López y Martínez Navarro (2018).

²⁰ Se trata de una colaboración con la Universität Jena. Desde diciembre de 2013 hasta noviembre de 2016, la FSU de Jena lideró un proyecto de la UE “Third Language Learning Skype” (13TaSk) que tenía como objetivo la implementación de tareas en tándem, estudiar los efectos en tándem y otros aspectos del aprendizaje en tándem. Algunos miembros de APLA colaboramos en el par de lenguas alemán-español.

²¹ La colaboración en este caso es con la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán. Desde el punto de vista metodológico la actividad (*Intercambio lingüístico español-italiano en telecolaboración*) ha sido diseñada por Sonia Bailini (Università Cattolica del Sacro Cuore). Veáanse al respecto Bailini (2018) y Marzia Grasso (2020). El canal del intercambio es el correo electrónico y los objetivos son la práctica de la producción escrita, la reflexión metalingüística y la competencia textual.

²² O'Malley/Chamot (1990: 45) describen algunos de los procesos que se desencadenan con las estrategias sociales y que se pueden adscribir al tándem: “1. Cooperation, or working with peers to solve a problem, pool information, check notes, or get feedback on a learning activity; 2. Questioning for clarification, or eliciting from a teacher or peer additional explanation, rephrasing, or examples; and 3. Self-talk, or using mental control to assure oneself that a learning activity will be successful or to reduce anxiety about a task”.

4. ¿Qué puedo decir de la experiencia de este encuentro [tándem]?	
Nos hemos reído mucho porque los amigos han contado historias muy divertidas	(J. 16/17)
Wir haben gut gegessen und viel über unsere Reisen erzählt. Es war sehr interessant.	(A. 16/17)
Fue una experiencia muy buena para mí porque para mí fue muy interesante aprender la historia desde el punto de vista de un español	(M. 19/20)

B) Programa de asistentes nativos en prácticas

Resultados muy positivos en términos de innovación docente se registran en la colaboración con asistentes nativos en prácticas²³. En este caso, el Centro APLA se encarga de la organización y supervisión de sus prácticas en enseñanza de segundas lenguas, tanto para la asistencia en el aula como para las actividades complementarias, como la tutoría y el asesoramiento lingüístico. En función de las experiencias de los profesores tutores, (hasta ahora solo en las áreas de alemán, inglés e italiano) y de los informes finales de autoevaluación de los propios asistentes o “estudiantes-docentes”²⁴, esta experiencia de formación parece contribuir eficazmente desde una doble perspectiva —casi de manera análoga a lo que sucede para el aprendizaje de idiomas con la metodología tándem— en los siguientes aspectos:

1. Adquirir o reforzar mecanismos de autonomía y autoevaluación.
2. Fomentar estrategias de reciprocidad en el proceso de aprendizaje-enseñanza de los idiomas.
3. Reconocer la importancia del contexto comunicativo auténtico en el aula y, en particular, como criterio para la planificación de actividades.

Un elemento importante para que la contribución de los asistentes sea eficaz en la dinámica de la interacción de la enseñanza, en especial en el caso de los grupos numerosos de los niveles básicos, es evidentemente la orientación constante por parte del docente. Por otra parte, el trabajo de tutorización en la planificación y realización de actividades representa, incluso para docentes ya experimentados, una oportunidad para reflexionar sobre los posibles errores de programación o desarrollo en la compleja interacción de los elementos que intervienen en la formación lingüística de los estudiantes (Jiménez Raya 2017: 21)²⁵.

²³ Se trata sobre todo de becarios en prácticas a través del programa *Erasmus +* (en la modalidad para estudios, como actividad reconocible por asignaturas de prácticas y en la modalidad *Erasmus Traineeship*) o a través de convenios específicos con otras universidades. Véase a este propósito Trapassi (2018).

²⁴ La definición “estudiante-docente” se emplea aquí por analogía con “*trainee teacher*” (Kelly-Grenfell 2004) o “*student teacher*” (Council of Europe 2007), generalmente empleadas para este perfil formativo.

²⁵ Todos los asistentes mantienen un diario de trabajo y un documento de autoevaluación. Es una herramienta que probablemente les permitirá reconstruir el recorrido de aprendizaje de las

En la mayoría de los casos, además de la observación en el aula, y con la supervisión del docente de referencia, los asistentes se ocupan de preparar e implementar actividades de comprensión y producción oral. Estas resultan especialmente motivadoras para el grupo de estudiantes, no solo por la elección de los temas, ya que estudiantes y asistentes comparten la misma franja generacional, sino también porque pueden aportar su experiencia directa (información sobre el lugar de origen, la vida estudiantil; modas y tendencias, grupos musicales, etc.) y, de esta forma, también mayor autenticidad a la interacción en el aula.

El grupo de asistentes participa también en la organización de actividades culturales o seminarios, talleres, reuniones semanales de conversación dirigidas en general a todo el estudiantado de la facultad y a la comunidad universitaria. Durante los meses del confinamiento en el curso 2019/2020 se han encontrado fórmulas para seguir ofreciendo la asistencia a los profesores, el asesoramiento y las actividades integrativas a través de las diferentes plataformas educativas utilizadas. Durante la cuarentena los consejos diarios a los estudiantes (lecturas, vídeos, películas, actividades) se han enviado incluso a través de las redes sociales (perfil Instagram del Centro APLA)²⁶, y de esta forma se ha podido mantener el contacto con los aprendientes.

En la siguiente tabla se reflejan algunos de los comentarios de los asistentes en los diarios y las autoevaluaciones:

¿Cuáles son, en vuestra formación, los aspectos más relevantes de la experiencia de prácticas en el aula como asistente?	
La posibilidad de ponerse a prueba y experimentar diferentes metodologías didácticas en función del nivel del curso	(G. 18/19)
Haberme encontrado por primera vez al “otro lado” en el aula, observando el uso de los diferentes métodos de enseñanza y cómo están estructuradas las clases en España en comparación con Italia. Además colaborar con los profesores que nos han tratado como si fuéramos otros profesores, dialogar tanto con ellos como con otros asistentes en prácticas y tener la oportunidad de hablar, explicar a los estudiantes y corregir las tareas.	(G. 18/19)

habilidades y destrezas profesionales de los docentes de italiano como L2 desde una perspectiva de aprendizaje permanente y un enfoque reflexivo. En este sentido, la importancia de este tipo de reflexión es confirmada por algunos estudios sobre el uso de PEFIL “Portfolio europeo per la formazione iniziale dei docenti di lingue” (Arcuri 2012; Ortega y Ortiz 2015; Celentin 2016).

²⁶ Algunos de los talleres más seguidos han sido el de conversación italiana (*Caffè all’italiana*); el seminario de preparación para la experiencia de la movilidad universitaria en los países de lengua alemana, Italia y en Reino Unido e Irlanda (*Taller Intercultural: prepara tu estancia internacional*); y la *Giornata della Cultura Italiana*, al final del año académico, taller abierto, gestionado por el grupo de asistentes y alumnos, con comunicaciones breves, lecturas de obras literarias, vídeos, entrevistas, música y un concurso dirigido a estudiantes.

¿Cuáles son, en vuestra formación, los aspectos más relevantes de la experiencia de prácticas en el aula como asistente?	
<p>lavorare con adulti che mi hanno aiutata e supportata [...] confrontarmi con persone diverse senza poter prevedere, se non in parte, le necessità di cui avrebbero avuto bisogno cercando di affrontarle nel modo migliore.</p> <p>[...] preparare delle lezioni e delle spiegazioni semplici e il più possibile chiare.</p>	(I. 19/20)

C) Asesoramiento lingüístico

Un discreto número de estudiantes hasta la fecha ha recurrido ya al servicio de asesoramiento lingüístico específico o apoyo metodológico en el estudio de los idiomas (couching). Como afirma Mozzon-McPherson (2012), “[advising] is a purposeful shared activity, aiming to help learners help themselves and to develop their own strengths, strategies and resources”. En efecto, hemos podido comprobar, sobre la base de las autoevaluaciones de los alumnos y de las evaluaciones de esta actividad, la validez de este apoyo para desarrollar la capacidad de identificar las debilidades propias y las estrategias para resolver dificultades.

Gracias a este tipo de asistencia, de momento de carácter más bien directivo (Kleppin/Spänkuch 2014; Koch 2018), como por ejemplo ofrecer aclaraciones concretas sobre cuestiones morfosintácticas, los estudiantes tienen la oportunidad no solo de resolver dudas, sino también de practicar el uso del idioma, integrar contenidos y temas tratados en clase, prepararse para las pruebas intermedias y finales en las habilidades de producción y comprensión escritas y orales. Esta tarea implica un alto nivel de reciprocidad entre estudiante y tutor en prácticas, ya que para este último se trata también de un recorrido formativo, y tiene que aprender a planificar y a prepararse para el tipo de asesoramiento concreto que se le pide.

El efecto positivo para los estudiantes en general es una mayor capacidad de aceptación y autocorrección del error, precisamente porque se trata de un contexto no convencional, y completamente diferente de la interacción profesor-estudiante²⁷. Las características del asesoramiento facilitan además las condiciones para desarrollar y negociar estrategias metacognitivas²⁸.

²⁷ En el caso de los pequeños talleres dirigidos por varios estudiantes, la evaluación y autoevaluación final de los estudiantes puso de relieve los aspectos positivos sobre todo del método de *team teaching* (Davis 1995), que permite experimentar y elegir los contenidos del taller según las propias competencias, o apoyarse mutuamente en caso de dificultades.

²⁸ O'Malley/Chamot (1990: 45) describen algunos de los procesos que se desencadenan con las estrategias metacognitivas: “1. Selective attention for special aspects of a learning task, as in planning to listen for key words or phrases; 2. Planning the organization of either written or spoken discourse; 3. Monitoring or reviewing attention to a task, monitoring comprehension for information that should be remembered, or monitoring production while it is occurring; and 4. Evaluating or

Lo interesante en las sesiones de asesoramiento es sobre todo el modo en que los aprendientes describen sus dificultades, lo que en muchos casos supone el comienzo del reconocimiento del problema lingüístico que manifiestan. He aquí dos ejemplos:

Descripción del problema	
Producción oral y la pronunciación de sonidos difíciles en francés: Me cuesta más la fonología, mientras escuchar alguien hablar o comprender un texto escrito no me cuesta mucho trabajo. La imitación es mi estrategia preferida para aprender la pronunciación y creo que pueda aprender más con la visión de películas en V.O. y subtítulos en francés y escuchando canciones francesas.	(M. 19/20)
La ortografía a la hora de escribir vocales y tildes en francés: Mi estrategia principal es aprender de memoria. Suelo revisar los textos que escribo con un corrector automático (https://languagetool.org/) que considero confiable. Me gustaría encontrar un manual de claves de ortografía Propuesta: 1) hablar más con mi familia de [país de lengua francesa], dejando la pereza y la vergüenza; 2) leer más textos en francés.	(E. 19/20)

5. CONCLUSIONES

Volvamos a la cuestión inicial sobre cómo un centro de recursos para el aprendizaje de segundas lenguas puede contribuir a promover un cambio de actitud en la formación universitaria, un espacio cada vez más multilingüe y multicultural. El grupo de trabajo del Centro APLA ha optado, después de analizar las circunstancias y el contexto de acción, por incentivar y promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo fuera del aula, pero que también puedan tener una repercusión positiva en las clases presenciales. Las razones que motivan a los estudiantes a una actitud más independiente pueden ser varias: la mera obtención de un certificado lingüístico, la necesidad de un aprendizaje continuo o de una metareflexión sobre las lenguas de estudio, etc. La propuesta de actividades se estructura fundamentalmente en el fomento de estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas.

A pesar de que en estos dos años de trabajo se hayan creado unas líneas claras, somos conscientes de que el camino por recorrer, hasta poder llegar a ofrecer una estructura estable, es largo. En este sentido queremos concluir formulando una especie de desiderata para los próximos años apoyándonos en el balance de otros

checking comprehension after completion of a receptive language activity, or evaluating language production after it has taken place”.

investigadores sobre centros de recursos de otras instituciones (Gardner 2011; 2017; Edlin 2016; Tassinari 2018):

- APLA debe identificarse como lugar de encuentro para la formación sobre autonomía y colaboración entre estudiantes y docentes.
- Debe ser un lugar atractivo para estudiantes y asegurar un entorno amistoso y cercano, que fomente emociones positivas en el que animar a tomar riesgos sin miedo al fracaso o al error.
- Crear una colaboración estrecha con los docentes de cursos de lengua instrumental y conocer las situaciones y circunstancias de la docencia de L2 para poder ofrecer sugerencias.
- Fomentar comunidades de aprendizaje para los intercambios y mantener espacios de diálogo.
- Integrar actividades en los cursos regulares y de esta manera asegurar la conexión entre enseñanza formal y actividades no formales e informales propuestas por el Centro APLA.
- Ofrecer una sala de trabajo con materiales para la consulta presencial y online.
- Adaptarse a las necesidades de los usuarios e investigadores.
- Obtener una mayor visibilidad dentro de la Universidad de Sevilla para que se reconozcan los beneficios de invertir en el desarrollo del centro de recursos en la formación de segundas lenguas.

En definitiva, estamos convencidos de que manteniendo activas estas líneas el Centro APLA podrá consolidarse como espacio para la reflexión y aplicación práctica en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas en la US.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez López, C. J. y Martínez Navarro, M.R. (2018). Dos experiencias en la tutorización del Intercambio Cultural y Lingüístico Tándem. En J.M. Tejedor-Cabrera, Martos y Trapassi (Eds.), *Aplicaciones de la metodología tándem en la formación universitaria* (pp. 127-136). Peter Lang.
- Arcuri, A. (2012). Il Portfolio Europeo per la Formazione Iniziale degli Insegnanti (PEFIL) come strumento di insegnamento/apprendimento. *Italiano LinguaDue*, 2, 328-335. Recuperado de: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2822/3025>.
- Arnold, J. & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. En J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 1-24). Cambridge University Press.
- Bailini, S. (2018). E-tándem español-italiano y reflexión metalingüística: observaciones y propuestas. En J.M. Tejedor-Cabrera, J. J. Martos Ramos y L. Trapassi (Eds.), *Aplicaciones de la metodología tándem en la formación universitaria* (pp. 57-68). Peter Lang.
- Baralo, M. y Estaire, S. (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. En C. Abelló, Ch. Ehlers y L. Quintana (Eds), *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad* (pp. 210-225). Peter Lang.
- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. Penguin.

- BENSON, P. (2011). *Teaching and researching autonomy*. Pearson Education.
- CANTIÁN SERRANO, F. (2020). ¿A qué modelo educativo lleva la Covid-19?, *La Vanguardia*, 4 de abril. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/participacion/cartas/20200404/48283729781/debate-modelo-educativo-presencial-a-distancia-virtual-pandemia-covid-19.html>
- Celentin, P. (2016). La formazione del docente di lingue: Documenti europei e esperienze Itals. *Bollettino Itals*, 14(66), 9-21. Recuperado de: http://www.italy.it/sites/default/files/pdfbollettino/novembre2016/bollettino_italy_66_celentin.pdf.
- Council of Europe (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. A Reflection Tool for Language Teacher Education, ECML (European Centre for Modern Languages). Recuperado de: <http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/STPEExtract.Pdf>. Trad. al español: *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas (PEPFIL)*. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores. Recuperado de: <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=8PpREfAzaYI%3D&tabid=505>.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy: From Theory to Classroom Practice*. Authentik.
- Davis, J. R. (1995). *Interdisciplinary Courses and Team Teaching: New Arrangements for Learning*. Oryx.
- De Mauro, T. (2016). L'avanguardia europea degli studenti Erasmus. *Internazionale*, 26 de febrero. Recuperado de: <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/02/26/studenti-erasmus>.
- Dickinson, L. & Carver, D. (1980). Learning How to Learn: Steps Towards Self-direction in Foreign Language Learning in Schools. *English Language Teaching Journal*, 35, 1, 1-7. <https://doi.org/10.1093/elt/XXXV.1.1>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Edlin, C. (2016). Informed eclecticism in the design of self-access language learning environments. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 7(2), 115-135. <https://doi.org/10.37237/070202>
- Funk, H., Gerlach, M. & Spaniel-Weise, D. (2017). *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b10732>
- Gardner, D. (2011). Looking in and looking out: Managing a self-access centre. En D. Gardner (Ed.), *Fostering autonomy in language learning* (pp. 186-198). Zirve University.
- (2017). The evolution and devolution of management and training needs for self-access centre staff. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 8(2), 147-156. <https://doi.org/10.37237/080207>
- Grasso, M. (2020). Gli stereotipi nei manuali di lingua e cultura italiana: come convertirli in risorsa per l'apprendimento? En A. López y F. Molina (Eds.), *Italiano y español. Estudios de traducción, lingüística contrastiva y didáctica* (pp. 515-528). Peter Lang.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon.
- Huber, A. (2016). Recognizing, Understanding and Mitigating L2 Learner Frustration. *Hirao School of Management review*, 6, 170-177.
- Jarvis, P. (2009). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203870549>
- Jiménez Raya, M. (2017). Teacher Autonomy and Agency: The Space of Possibility in Overcoming External Obstacles and Internal Resistances. En M. Jiménez Raya, J. J. Martos Ramos & M.G. Tassinari (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives*

- from *Modern Language Teaching* (pp. 15-35). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05464-4>
- Kelly, M. & Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A frame of Reference*. University of Southampton. Recuperado de: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>.
- Kleppin, K. & Spänkuch, E. (2014). Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. En A. Berndt y R.-U. Deutschmann (Eds.), *Sprachlernberatung–Sprachlerncoaching* (pp. 33-50). Peter Lang.
- Koch, L. (2018). Tipos de asesoramiento en el tándem. En J.M. Tejedor-Cabrera, J.J. Martos Ramos y L. Trapassi (2018), *Aplicaciones de la metodología Tándem en la formación universitaria* (pp. 33-46). Peter Lang.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- (2020). Introduction. En Ch. Ludwig, M.G. Tassinari & J.Mynard (Eds.) *Navigating Foreign Language Learner Autonomy* (pp. 23-31). Candlin & Mynard ePublishing.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, 2002. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (traducción del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- Martos Ramos, J. J. (2017). Educational Applications and Autonomy. The Perspective of Students. En M. Jiménez Raya, Martos & M.G. Tassinari (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching* (pp. 147-168). Peter Lang.
- McMurry, B, L., Tanner, M. W. & Anderson, N. J. (2010). Self-Access Centers: Maximizing Learners' Access to Center Resources. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1(2), 100-114. <https://doi.org/10.37237/010204>
- Menegale, M. (2009). L'apprendimento autonomo e le lingue straniere. Stato dell'arte e nuovi percorsi di ricerca. *Studi di glottodidattica*, 3, 60-73.
- Mozzon-McPherson, M. (2012). The Skills of Counselling in advising: Language as a Pedagogic Tool. En J. Mynard & L. Carson (Eds.), *Advising in Language Learning: Dialogue, Tools and Context* (pp. 43-64). Pearson Education.
- Mynard, J. (2017). Promoting Learner Autonomy and Self-Directed Learning: The Evolution of a SALC Curriculum. *SiSAL Journal*, 8(2), 169-182. <https://doi.org/10.37237/080209>
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- Ojanguren, A. y Blanco, M. (2006). *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Ortega, S. y Ortiz, A. (2015). Una propuesta de portafolio reflexivo en la formación de profesores de ELE. En A. Vaño (Coord.), *Actas del primer congreso de español como lengua extranjera del Maghreb*. Instituto Cervantes de Rabat, Centro Virtual Cervantes (pp. 64-71). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/rabat_2015/11_ortega-ortiz.pdf.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House Publishers.

- Smith, R. & Erdoğan, S. (2008). Teacher-learner autonomy: Programme goals and student-teacher constructs. En T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities, and Response* (pp.83-103). John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/aals.1.10erd>
- Tassinari, M. G. (2010). *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17580>
- (2012). Evaluating Learner Autonomy: A dynamic Model with Descriptors. *SiSAL Journal*, 3(1), 24-40. <https://doi.org/10.37237/030103>
- (2016). Ein Selbstlernzentrum als Weg zur Autonomie: Chancen und Herausforderungen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*, 40, 269–293.
- (2017). A self-access centre for learners and teachers: Promoting autonomy in higher education. In M. Jiménez Raya, J.J. Martos Ramos & M. G. Tassinari (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching* (pp. 183–208). Peter Lang.
- (2018). Alentando la autonomía en la educación superior: modelo de un centro de autoaprendizaje. *Magazin. Revista de Germanística Intercultural*, 26, 28-37.
- Tassinari, M.G. & Martos Ramos, J. J (2020). Self-access language centres: Practices and research perspectives. The long journeys through autonomy. En M. Jiménez Raya & F. Vieira (Eds.), *Autonomy In Language Education: Present and Future Avenues*. (pp. 175-190). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429261336-14>
- Tejedor-Cabrera, J.M. (2018). La experiencia tándem en la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla: Problemas de evaluación. En J.M. Tejedor-Cabrera, J. J. Martos Ramos y L. Trapassi (Eds.) (2018), *Aplicaciones de la metodología tándem en la formación universitaria* (pp. 87-106). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b14735>
- Tejedor-Cabrera, J.M., Martos Ramos, J. J. y Trapassi, L. (Eds.) (2018). *Aplicaciones de la metodología tándem en la formación universitaria*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b14735>
- Thornton, K., Nurjanova, U. & Tassinari, M.G. (2013). Reflections on experience: The role of advisors, teachers and self-access facilities in higher education contexts. En A. Barfield & N. Delgado (Eds.), *Autonomy in Language Learning: Stories of Practices* (pp. 105-116). IATEFL.
- Trapassi, L. (2020). Centro APLA: un progetto per l'insegnamento. Apprendimento linguistico autonomo. En A. López y F. Molina (Eds.), *Italiano y español. Estudios de traducción, lingüística contrastiva y didáctica* (pp. 569–579). Peter Lang.
- Trapassi, L. (2018). *Aplicaciones de la metodología Tándem en la formación universitaria* (pp. 33-46). Peter Lang. De la teoría a las prácticas: Enseñanza-aprendizaje de lengua y cultura italianas en programas universitarios de movilidad internacional". En J.M. Tejedor-Cabrera, J.J. Martos Ramos y L. Trapassi (Eds.).
- Wenden, A. (1986). Incorporating Learning Strategies in the FL Classroom. *System*, 14(3), 315-325. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(86\)90028-X](https://doi.org/10.1016/0346-251X(86)90028-X)
- (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall.



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

USING LOGBOOKS WITH SECOND AND FOREIGN LANGUAGE LEARNERS IN
HIGHER EDUCATION: LEARNER AUTONOMY IN PROGRESS¹

EL USO DE LOGBOOKS CON ESTUDIANTES DE SEGUNDAS LENGUAS Y LENGUAS
EXTRANJERAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA AUTONOMÍA
DEL ESTUDIANTE EN CURSO

MARCELLA MENEGALE

Ca' Foscari University of Venice

menegale@unive.it

ORCID: 0000-0001-6095-4648

Recibido: 24-06-2020

Aceptado: 21-09-2020

Publicado: 17-12-2020

ABSTRACT

This paper reports data from a study recently carried out with university language students attending a Master's degree programme in Language Sciences. The study aimed at exploring to what extent logbook writing could allow them to progress in their learner autonomy by engaging in more reflective, conscious, and responsible second/foreign language learning. The class was asked first to write a logbook for a week with the purpose of keeping track of their personal language learning process and then to answer some reflective questions to give an account of their perception about the logbook experience. By taking an interpretive approach to the investigation and adopting qualitative data analysis, it was found that the logbook was generally perceived as useful in improving language learning and stimulating meta-cognitive reflection, self-awareness and learner's intervention. While limits were identified in the use of this tool (i.e., persistence needed to regularly keep logs, time availability and appropriate organisation skills), some students declared their intention to use the logbook in the future, after making personalised adjustments according to their learning needs and goals.

Keywords: Learner autonomy; language learning; logbook; reflection.

RESUMEN

En este artículo se presentan datos de una investigación realizada recientemente con estudiantes universitarios de idiomas que asisten a un programa de máster en ciencias del

lenguaje. El estudio tenía por objeto explorar hasta qué punto la realización de un cuaderno de bitácora podría permitirles progresar en su autonomía de aprendizaje al dedicarse a un aprendizaje más reflexivo, consciente y responsable de una segunda lengua o de una lengua extranjera. Se pidió a cada estudiante llevar en el cuaderno, durante una semana, un registro de su proceso personal de aprendizaje de idiomas, y posteriormente responder a algunas preguntas reflexivas para dar cuenta de su percepción sobre la experiencia del cuaderno de bitácora. Al adoptar un enfoque interpretativo de la investigación y un análisis cualitativo de los datos, se comprobó que, en general, los estudiantes percibían su utilidad para mejorar el aprendizaje de idiomas y estimular la reflexión metacognitiva, la conciencia de sí mismo y su intervención. Aunque se identificaron límites en el uso de esta herramienta (como por ejemplo, la constancia necesaria para llevar registros con regularidad, la disponibilidad de tiempo y las aptitudes de organización apropiadas), algunos estudiantes expresaron su intención de utilizar el cuaderno en el futuro, si bien con ajustes personalizados en función de las necesidades y de los objetivos de aprendizaje.

Palabras clave: autonomía del estudiante; aprendizaje de idiomas; cuaderno de bitácora; reflexión.

1. INTRODUCTION

Autonomous learners understand the purpose of their learning, accept their responsibility for how and what they learn, take an active role in all kinds of learning activities, and can reflect and evaluate the learning process (Holec 1981). This means that they are aware of the cognitive, metacognitive, social and affective aspects that govern the learning of the second/foreign language they are studying. However, in order to develop such a kind of awareness and ability, learners first need to be given opportunities to make choices and decisions: these allow them to reflect on the process, measure their progress, and take some responsibility of their learning. Second, learners have to be guided on how to change their approach to learning by means of useful language learning strategies, techniques and tools. The need to shift from a “pedagogy of having” to a “pedagogy of being” (Dufeu 1994: 3-4) is central here, and, for this to happen, specific consideration should be given to affective aspects equally connected to autonomy, such as willingness, motivation, persistence, and positive attitudes (Little 1991, 2007; Littlewood 1996; Benson 2001). This article focuses on these personal characteristics and considers their influence on the level of the learner’s awareness and willingness to take control over one’s language learning. According to Benson (2001: 188), if we want to examine students’ level of language learner autonomy in terms of the ability to control their learning, we can identify “behaviours associated with control and [judge] the extent to which learners display them. [...] Evidence for these behaviours may be direct or indirect”. Data needs to be then interpreted with regard to coherence among behaviours and learning goals. For the purpose of this study, “indirect” evidence of students’ ability and willingness to engage in self-determined language learning was inspected by means of reflective questions. Before describing the study in detail and presenting

its findings, this paper will briefly discuss the importance of considering learner autonomy as a continuous process of development and present the role of introspective data elicitation methods for gaining insights into students' metacognitive and psychological processes affecting second/foreign language learning. This study is to be understood within the specific context in which it was realised, given the "situated" nature of learner autonomy (Murphey 2003 as reported in Lamb 2009: 69). This notwithstanding, the results may be of interest for other learning contexts and may possibly encourage further research in the field.

2. LEARNER AUTONOMY: A MATTER OF DEGREES

In general, what seems to be shared by scholars in the field of learner autonomy in language learning (cf. for example, Holec's 1981; Little 1991; Nunan 1997; Benson 2001) is that learner autonomy in language learning is a multidimensional construct of capacity for self-management which requires learner awareness and informed decision making; it entails ability and willingness to control language learning; it presupposes interdependence in terms of communication and negotiation with others; and it may take different forms according to different cultural contexts. Far from being "an all or nothing concept", learner autonomy is to be intended as a "continuum" where self-management and self-regulation can be exercised by language learners at different stages (Jiménez Raya, Lamb and Vieira 2007: 30), "depending on their age, how far they have progressed with their learning, what they perceive their immediate language learning needs to be, and so on" (Little 1991: 4). Hence, accepting that learner autonomy is a matter of "degrees" (Nunan 1997; Benson 2001), some specific aspects connected to the development of such "degrees" of language learner autonomy will be considered below.

2.1. Reflection and learner awareness

Many scholars in the field of language learner autonomy maintain that expanding learners' metacognitive knowledge is the starting point of the autonomy developmental process: raising learner awareness through reflection not only represents the first stage of the developmental models proposed by Nunan (1997: 192) and Scharle and Szabó (2000: 9), but it is also central in the models proposed by Little (1991, 2007), Littlewood (1996), Macaro (2008), and Tassinari (2016). In particular, three dimensions of awareness are considered as a necessary condition for progression in language learning autonomy: awareness of the language system (the focus is on the *content*, e.g., how the language works), awareness of the language learning process (the focus is on the cognitive and metacognitive *processes*; e.g. strategies and techniques useful in efficiently controlling one's language learning) and awareness of the learner him/herself (the focus is on the *learner*; e.g., affective variables influencing learning such as attributions, beliefs, motivation, anxiety, etc.). Such levels

of awareness “can enhance the quality of thinking and task engagement”, assisting learners to “use their experience of attempting tasks, employing strategies and solving problems to develop their understanding of how language learning works” (Cotterall 1995: 202). Little (2007) sustains that language students should be stimulated to apply critical thinking to their learning by self-assessing their achievements and actions, with the emphasis laid on identifying weak and strong points. Gaining more consciousness about these dimensions leads to “reflective intervention” (Little 2007: 24), namely, to increase learner involvement and active participation in the learning process. This brings us to the following point.

2.2. Motivation and willingness to take control

Learner autonomy is based on the conviction that if learners are more involved in making decisions and controlling their language learning process, they are likely to be more enthusiastic and motivated and, therefore, learning become more purposeful for them (Little 1991; Dam 1995; Smith 2008). In the same vein, learners who are actively engaged in their language learning will also be willing to control those actions and behaviours which allow them to improve in their language competence. As individuals do not construct their competence in the target language on their own, but, rather, through communication and relationships, collaboration and social interaction play a crucial role in the process of intentional control over learning and, as a consequence, of autonomy development (Holec 1981; Kohonen 1992; Little 2007, 2013). Furthermore, providing that language learning is only partly ascribable to what happens within the classroom and that “students learn best when they combine classroom learning with out-of-class learning” (Benson 2011: 7), it is expected that, in order to take control over the learning process, learners possess both understanding of the different contexts, settings and inputs experienced, and readiness to benefit from them. Whether control over learning is exercised in the classroom or out of the classroom, learners need to make use of the environment “strategically” (Breen and Mann 1997: 136). The role of learning training and learning strategies can make the difference here, as explained in the following point.

2.3. Learning strategies

Learning strategies were defined as “learning processes that are consciously selected by the learner” (Cohen 1998: 4), a “series of tactics” used “for setting goals, choosing materials and tasks, planning practice opportunities and monitoring and evaluating progress” which learners may display “to varying degrees” (Cotterall 1995: 195). Gaining control over learning strategies, thus, represents an important stage within the developmental process of learner autonomy. While cognitive strategies (direct operations carried out on the language to be learnt, like using a dictionary, making lists, using maps, etc.) are observable behaviours, metacognitive strategies (operations involved in the self-management of learning) and social and affective

strategies (respectively, actions taken to interact with others and actions taken to control one's attitudes towards language as an object of learning) (cf. O'Malley and Chamot 1990; Oxford 1990) imply the activation of certain mental processes that are much less observable. In order to bring such mental processes to surface so as to make them evident, introspective and retrospective accounts of learning through diaries, logbooks, journals, questionnaires or interviews may be encouraged.

Far from being exhaustive, this overview of the literature reflects the complexity of the learner autonomy construct, whose dimensions are characterised by strong multidirectional cause-effect relationships and whose degrees of development are said to "fluctuate" in a continuous process of improvement and adjustment (cf. the dynamic model of learner autonomy development proposed in Tassinari 2016). To activate this process, autonomy needs to be practiced. Teachers have a key role in allowing students to practice their autonomy and in creating the right pedagogical conditions for this to happen. For example, by promoting the use of reflective tools like diaries, journals and logbooks teachers will not only encourage extensive writing but also provide their students with opportunities to reflect on the learning process, therefore contributing to the developmental process discussed above. In line with this reasoning, the tool used in our empirical investigation for eliciting data about learners' degree of control over learning was a language learning logbook.

3. A LEARNING LOGBOOK AS A RESEARCH TOOL

Although introspective data elicitation methods such as interviews, focus groups, diaries, and verbal reports have been applied in cognitive psychology for a long time, their use in the field of second/foreign language research is more recent (Dörnyei 2007: 156). Yet, they may offer useful insights into language learning processes as well as learners' own perceptions of language learning. In particular, autobiographical narrative tools such as learning diaries, logbooks or reflective journals are considered meaningful to depict the linguistic, social and psychological aspects linked to the cognitive and metacognitive processes involved (Nunan 1992; Benson and Nunan 2005). They represent "the first source of information about learners' beliefs and feelings" (Pavlenko 2007: 165) and may unveil what is normally hidden or widely inaccessible to an external observer.

Diary studies – as it is generally called that type of research accomplished through a diary, logbook or journal² (cf. Bailey 1991) – have been used to focus on different dimensions of difficulties and constraints in ESL/EFL learning (Huang 2005), to ascertain the development of grammar or writing skills in ESL programs (Tompkins 2000;

² The terms diary, journal and logbook are often used interchangeably in literature. Nevertheless, they differ in format and scope as diaries and journals have a more speculative style and unstructured organization, while logbooks are highly structured factual accounts based on a record of data maintained over time. Like journals, logbooks are frequently intended to be read by others (i.e., the teacher, the classmates).

Vaseghi, Mukundan and Barjesteh 2014), to examine language programme design in relation to language learning objectives (Savage and Whisenand 1993; Huang 2006; Klimas 2017), to investigate on students' language learning strategies and learning preferences (O'Malley and Chamot 1990; Oxford 1990; Nunan 1992) or on student's anxiety (Parkinson and Howell-Richardson 1990 reported in Bailey 1991: 71), to understand the nature and impact of second/foreign language learning and teaching practices (Ellis 1989; Dam 1995, 2013; Lacey 2011; Burkert 2013; Menegale 2018), and to look at the opportunities for out-of-class learning (Hyland 2004).

The concern of this study in logbook is especially connected to its formative purposes and, specifically, to its capacity to engage the learner in metacognitive processes such as reflection, self-monitoring and self-assessment.

4. METHOD

4.1. Context

The study was conducted in an Italian university that specialises in foreign languages and cultural studies and, more precisely, the research took place within the Master's degree programme in Language Sciences. Along with advanced training in a foreign language, the 2-year programme in Language Science aims at developing professional profiles aspiring to take responsibilities in the field of lifelong learning and research or to teach in schools, once the educational paths established by the current legislation have been completed. Some of the courses, among which the one where this study took place, are taught in English (B2 level in English – of the European Common Framework of Reference for Languages – is required to enrol). This is a semestral course and its contents include the study of developments in the field of language education, with particular attention to psychological aspects affecting second/foreign language learning and their impact at the teaching level. Carried out through a blended modality where face-to-face lectures are alternated to on-line weekly tasks, the course is designed so as to allow students to gain deep understanding of such topics through hands-on activities and reflective inputs. Although attendance of on-line sessions is not mandatory, it determines a percentage by which students may raise their final mark.

The study was carried out during the last period of the course, in April 2019. The teacher had previously discussed the main affective factors (e.g., motivation, anxiety, attitudes) and cognitive factors (e.g., learning styles and learning strategies) influencing second/foreign language learning, engaging students in both theoretical instruction and practical activities such as filling the SILL questionnaire (*Strategy Inventory for Language Learning*, Oxford 1990) and discussing on results. The concept of learner autonomy was introduced afterward. The author was invited to conduct a face-to-face lecture on this topic and was given the opportunity to run the subsequent on-line session launching a logbook writing task (Figure 1).

The objective of this task was to introduce the students to the use of a reflective tool, by means of which they could activate a process of self-reflection and awareness of how to take more control on the language learning process, with the final aim of progressing in their learner autonomy. Since the students were not familiar with the procedure of writing a language learning logbook, they were given some materials which would facilitate the understanding of the activity, that is, two readings (Dam 2013 and Yang 2007) and a logbook sample.

4.2. Purpose

The present study intended to explore to what extent logbook writing can aid learner autonomy (intended as the capacity and willingness to control language learning), by engaging students in more reflective, conscious, and responsible second/foreign language learning. The research questions the author wanted to answer were the following:

- RQ1: How did university students perceive the use of the logbook for language learning? What were the perceived advantages and limits of keeping a logbook?
- RQ2: To what extent did the logbook help promote learner autonomy in language learning in terms of control over their learning?

4.3. Participants

The study was conducted within the Master's programme course "Psychological Aspects of Language Education". The characteristics of the students in the class were varied in terms of language background and competences. For most of them the specialising language was English, but there were also learners of French, German, Spanish, Russian, and Italian as a second language. All the participants had at least a B2 level in English. It may be argued that students attending such a course as, in general, a Master's programme in Language Sciences or similar, represent a privileged target for research related to language learning issues, such as learner awareness, learning strategies, motivation to language learning and so on. To a certain extent, this is correct, but distinctions need to be made. On the one hand, in fact, these students are expected to be higher motivated and have a more positive disposition to language learning, and therefore to be more attentive and receptive to the aspects affecting the learning process of second/foreign language(s). On the other hand, however, the level of their involvement in language learning, of their learner awareness and readiness to control their learning process is not presumable. For these reasons, we believe that this study may contribute to the research in this field through insights on the complex construct of how even more "expert" learners control their language learning process.

4.4. Instruments and Administration

For the purpose of this study, the instruments used to collect data were three reflective questions. The class was first asked to write a logbook to keep track of their personal language learning process by noting down whatever they thought to be significant and, at the end, to share it by uploading it on the course platform (Moodle). Along with this, the students were asked to express their view about the logbook writing task as to likeableness and usefulness, by posting their answers to three questions (two closed questions, one open question); the questions were formulated so as to activate students' meta-reflection. Students were given one week-time to accomplish the task. Task assignment is fully reported in Figure 1.

You explored the concept of autonomy in language learning last week in our face-to-face lesson. Just to dust off your memory, an autonomous learning environment is one where students are actively and consciously involved in their own learning, and where learning outcomes, resulting from individual, pair, and collaborative activities, are shared and made available for further discussion and reflection.

This is the reason why we'd like you to complete a *learning logbook* this week, by recording events taking place during the next 7 days and thus keeping track of your personal language learning process. In your logbook, you should describe what learning activities you engage in every day (i.e. listening to a particular song, talking to tourists etc.), the difficulties you encounter, the strengths, and any other relevant information you might want to add. You can also include pictures, online links, audio tracks etc. As an example, you can follow the logbook that you will find in the Study Materials folder, together with a couple of articles you might find useful.

Please remember to upload your logbook in your post and to answer the following questions:

- a) Did you enjoy writing your logbook?
- b) Do you think it was useful? If so, how?

Let's see what you come up with!

Figure 1. Logbook writing task and reflective questions

The task was the fourth out of five online activities included in the course syllabus and, as in other activities, what was assessed was students' participation and engagement in meta-reflection rather than the product of the task itself (i.e., language logs and written production). As the course working language was English, logbooks and posts with answers were expected to be written in English, regardless of participants' language(s) of specialisation.

4.5. Analysis

The study adopted a qualitative data analysis. By taking an interpretive approach to the investigation, the analysis started by examining participants' answers to the reflective questions so as to gain a deeper understanding of students' perceptions about the logbook writing task. In order to answer the first research question (RQ1), a Grounded Theory, bottom-up approach was adopted with the purpose of discovering the most dominant themes and then proceed with content analysis. So, by means of data analytical software NVivo, raw data were first coded into separate themes or "nodes" (*initial coding phase*) and then, starting from the most salient nodes, larger amounts of data were organised, integrated and synthesised (*focussed coding phase*) (cf. Charmaz 2006: 46), as shown in Figure 2. To provide evidence for the selected nodes, the most significant parts of the students' answers entries were identified (see paragraph 6). Finally, in order to answer the second research question (RQ2), data were interpreted and discussed in light of the background theories exposed in paragraph 2.

5. LIMITATIONS

The study presents some limitations. The first is a general concern widely acknowledged among researchers in field of learner autonomy in second/foreign language learning, that is, the difficulty to 'measure' the degrees of learner autonomy, or, in the present case, to assess to what extent students are "intentional learners, gradually developing awareness of the what and the how of language learning" (Little 2013: 170), considering the many variables involved and discussed in paragraph 2, above. The second limitation regards the instruments adopted for this research: the weakness in the usage of reflective questions (here, to investigate students' perceptions about the use of the logbook) is in the fact that students may be led to answer what their teacher-researcher expects them to without actually thinking it in reality; the weakness in the use of a logbook (here, to elicitate metacognitive processes) is due to the vulnerability "to honest forgetfulness, where participants fail to [...] have the diaries at hand" or to remember to write down some information which had occurred, or they are "too tired or simply not in the mood" to note down their logs (Dörnyei 2007: 158). This may limit the benefits provided by reflective writing tools.

6. RESULTS

Out of a total of 110 students enrolled in the course, 88 subjects completed the task. The following findings are based on the analysis of participants' answers to reflective questions in relation to their perception of the logbook writing experience.

6.1. Likeableness of the logbook

The first reflective question inquired about the students' *likeableness* of the experience of keeping a reflecting tool. The majority of participants (86%) stated that they had liked writing their logbook. Their answers were substantiated by the use of a range of qualifying adjectives, going from 'enjoyable' or 'funny' (83 frequencies), to 'interesting' (38 freq.), 'nice' (24 freq.), 'stimulating' (11 freq.), 'challenging' (7 freq.), 'positive' (6 freq.), 'lovable' (6 freq.), 'easy' (5 freq.), and, finally, 'unusual' (4 freq.). Some students admitted being "sceptical" (11 freq.) at the beginning of the activity, because they had never kept a logbook before and did not know what to expect. As they started to record their logs, they realised that that method had generated a process of reflection which was extremely personal and helpful in gaining insights about their beliefs as language learners and orientations to language learning. A recurring aspect connected to the experience of writing a logbook was the fact that it was felt as a 'personal' tool (28 freq.), which could take any form, according to individual preferences ("*What I found interesting is the opportunity to personalize it adding images and links*"; "*I believe that the possibility of adding images, videos, links and therefore of creating a personal and unique work is the strength of this activity*") and which was more related to their private life rather than academic life ("*It's a personal journal that builds itself on the student's personal hobbies and experiences not related to school demands*"; "*It was very useful because I can practice different skills in a non-academic way, which makes this activity a pleasure to do!*"). It was also remarked (4 freq.) that this experience allowed them to reminisce pleasant memories of when they used to write diary ("*I had a lot of fun writing my logbook because it was almost like writing a journal or a mini diary and I have always had fun doing that*"; "*When I was younger, I used to keep track of my daily activities. Getting back to this habit for a while has been really involving! So yes, I definitely enjoyed it*").

In contrast, a minority of students (3%) expressed their dislike for the logbook writing task due to two main reasons: some did not know what to write because either they had not had the opportunity to use the target language during the task week period or, conversely, they had been totally immersed in the target language during that week and they could not record so much input, while others complained the fact that writing a logbook was time-consuming or just did not make sense for them, or, finally, they did not like the idea of sharing it with the class and the teacher (see also paragraph 6.2.5). The remaining subjects (10%) did not overtly state whether they liked or not the activity.

6.2. Usefulness of the logbook

The second and third reflective questions inquired students' perceptions about the *usefulness* of their logbook writing experience. The results of content analysis highlighted 6 main nodes (see Figure 2). Nodes 1-4 include four aspects connected with

language learning, while Nodes 5 and 6 identify issues which are more related to the logbook as a tool, in terms of its usability (see paragraph 6.3).

Nodes	Themes	Frequencies
Node 1	Promoting reflection and process monitoring	75
	>>opportunity, chance	45
	>>strengths and difficulties	25
Node 2	Increasing awareness	63
	>>of language inputs	34
Node 3	Fostering motivation and self-efficacy	12
Node 4	Improvements in language learning	10
	>>useful techniques/strategies	6
Node 5	Limits	11
Node 6	Intention to use:	14
	>>to use it in the future	6
	>>not to use it in the future	5
	>>to use ti in the future with own students	3

Figure 2. Content analysis of students' answers about usefulness of logbooks: Nodes and frequencies

6.2.1. Reflection

Students reported that this writing process has assisted them to *reflect* on the language as a system and on language learning (Node 1), in particular on the strengths and weaknesses characterising their way of controlling their learning. This task was broadly perceived as an 'opportunity' or 'chance' (45 freq.) to initiate a mental process that involved rational thought, feelings, judgement and change. Apart from one subject, who had had previous experience with a language learning logbook at upper-secondary school, for all the other participating students this was the first time they had recorded language logs and reflections in a systematic way (*"It's an exercise of self-analyse, which I was never asked or suggested to do"*; *"Before this activity I had never reflected on my daily use of foreign language"*; *"I am honestly quite sad that none of the language teachers I had in the past proposed such an activity to me and my classmates"*). Logbook writing helped participants step back and think about their cognitive activities (*"I noticed that I really like watching movies, TV series, talk shows, but I also like chatting with friend and trying to help someone with his/her homework"*), capabilities (*"I have realized that I absorb the language by doing the things I enjoy, for example, watching YouTube programs help me learn*

in a more relaxed setting. The logbook has also helped me track my progress) or limits (*“This activity had highlighted how much I don’t act on my language learning and I should do more”; “I have also realized that I have to practice more with the languages I study, because I have become less motivated”; “It allows to highlight our weaknesses, strengths and vocabulary needs”*). In certain case, this deconstruction of attributions and beliefs had generated active engagement for self-improvement and control over learning (*“I never plan my study activity but to do this online lesson and write my logbook I tried to do it”; “I realized I am very impatient when it comes to learning and I easily get frustrated. I should also try to be more persistent”; “It may be a useful device to organize your activities during the week, so that you can easily spend at least some minutes a day practicing language, or any other area you want to develop”*). Finally, logbooks were perceived as fostering reflection on strategy knowledge (*“These kind of self-analysis activities are really stimulating and they help us understand all the different learning strategies we use”; “I have always written in the evening as a relaxing way to end the day, and I revised the whole logbook today”*). Furthermore, it was found that that conscious metacognitive process initiated by means of logbook keeping had led to increased involvement in personal learning (*“Knowing that I had a logbook to write focusing on my linguistic inputs, I think I was more receptive to them than I usually am. I want to keep on in this direction and take advantage of every situation to improve my competences in the languages I know”*) as well in social learning (*“I think that if it is written throughout a whole academic year and in the target language it might end up being a great tool for both students and teachers”*).

6.2.2. Language learning awareness

Analysis of students’ answers also highlighted that logbook writing has led to *increase participants’ awareness* (Node 2) about how/how much they used the target language, especially in informal context: *“I consider it to have been an awakening activity”; “It made me notice how much we use a language during our everyday lives”; “I realised how much time I actually spend doing learning activities and how these activities are actually very rich and important in order to build up my language competence”*). Many participants stressed that their logs had revealed high frequency of reading and listening activities and limited writing and speaking (*“I know that I need to work on my oral skills more than my listening and comprehension skills. This has also made me more self-aware; I need to engage in more activities that will help me speak better and I will begin to make attempts to engage in more conversations”*). Furthermore, although generally the logs noted down by the participants regarded the foreign language of specialisation of their curriculum studies, it was remarked that the experience of logbook writing went above and beyond this, serving the learning of all the languages studied (*“I also reflected on my Spanish input and output”*).

6.2.3. Motivation and self-efficacy

Another consequence of logbook writing was a perceived *boost in students' motivation and sense of self-efficacy* (Node 3). Keeping language learning logs has helped participants reevaluate the learning situations they were experiencing and recognise the value of their efforts (*"I realized how much effort I put in being a good language learner in terms of responsibility, self-concept and motivation. I should create more opportunities for language use and schedule my self-study better in order to improve my performances in the target language"*; *"It made me realise how big I make small mistakes look, or how counterproductive I can be with my own bad ideas. I'm a bit too negative. It was a good chance to reflect and make an effort to see the positive side of my experience as a learner"*). Some students also remarked that logbook writing had had a positive influence on their motivation to language learning (*"I think that a logbook is more useful for those who are learning a new language (as I am doing) because as beginners it's crucial to keep track of our progresses and difficulties in order to stay motivated"*; *"It gave me an incitement to find always new opportunities to practice the languages and to improve them"*; *"By keeping the logbook, you will be also able to see every event in your daily life as a good opportunity for training your language skills. Even buying something in a shop will become a great opportunity to try my Italian [here, as a SL] with local people"*). Furthermore, keeping a logbook allowed participants to analyse their feelings and attitudes about language learning, like their sense of self-confidence and anxiety (*"The most significant finding on myself through logging is that I was more fluent when I had confidence in the topic of conversation. Instead, I felt uncomfortable in situations in which I had to communicate with new people to the point that I gave up trying to use Italian [here, as SL]. This shows that my Italian skills are not so bad, but anxiety affects badly my language production. This thought on myself will help me to understand my language ability deeply and to adjust my plan for learning Italian"*).

6.2.4. Improvement in language learning

A fourth aspect resulting from participants' perceptions of the logbook writing experience was directly connected to *improvements in language learning* (Node 4). What the students generally emphasised was the fact that writing language logs allowed them to exercise writing skills (*"Doing this type of activity can help you improve your writing abilities of the language you are learning"*), to widen vocabulary knowledge (*"I looked for more details in order to write a complete logbook (i.e., the biography of the authors I mentioned, the history of the Marrakesh festival, further interesting sayings in English, etc.)"*). Moreover, since I tried to describe my linguistic inputs as best as I could, I had the possibility of improving my English vocabulary" and to improve listening (*"I've noticed that I've improved my listening skills"*).

6.3. Logbook usability: limits and future use

The analysis of participants' answers about the logbook writing experience gave account of other two observations. The first has to do with the *limits* perceived in keeping a reflective tool (Node 5): most of all, the participants stressed that writing language learning logs required time, constancy and organisation (*"I realized how hard it is for me to organize my study and to plan, in this case, a week of activity"*; *"It was a challenge and I knew I would have probably failed. I think I put too many expectations on my ability in organizing the time necessary to do my activities"*; *"The only problem I have had so far is being consistent. It was difficult to write every day because I often have very busy days"*); one participant also remarked that she found it difficult to keep a logbook because of a lack of logs to record (*"I had to make an effort to find a particular event for each day"*). Finally, the last point arisen by content analysis of students' answers regards the *intention to use/not to use the logbook again* (Node 6). Although it was not explicitly asked, some students expressed their preference in this sense: while 5 subjects stated they would not continue using the logbook once the logbook task was over, 6 subjects revealed that they would likely go on keeping records of their learning and controlling the whole process, though introducing some personalisation to the tool (*"I am not sure whether I will be able to keep a logbook in the long run, but I will definitely write down the activities and strategies I find helpful in the future"*; *"Once a week would probably be a realistic target"*; *"I should use it regularly to track my learning experience, but also to take notes on ideas for the future"*). Some suggestions were also given so as to make the experience of logbook writing as meaningful as possible (*"It is important to specify your aim or goal for language learning before starting to write your logs so that you can see whether you are on the right track or not for that goal"*; *"It would be interesting to write the logbook in different languages, according to the one we use in the activity, to compare them and see, at the end, if we improved in the less used as much as in the most used"*) and 3 participants mentioned the fact that, being a personal reflective tool, a logbook should not be read from other people (*"I think that a logbook should be strictly personal, that is, not intended to be shared with other people. In this way, I think I could feel more free to write all my thoughts and my impressions"*). Finally, 6 subjects expressed the intention to use the logbook with their future students (*"I will suggest it to my students in the future, for self-reflection"*; *"The logbook could be used even with students with a low language competence: instead of writing a daily language diary, it could be recorded (with vocal memo or with little videos)"*).

7. DISCUSSION

Results of data analysis will be here interpreted and discussed in light of the background theories about the construct of learner autonomy presented in the first part of this paper. The purpose of our reasoning is to understand whether and how the

logbook writing experience has served the promotion of learner autonomy in terms of increased control over language learning.

7.1. An awakening activity

Positive beliefs about logbook writing were reported by a great majority of participants. Among many others, one of the statements collected, “*I consider it to have been an awakening activity*”, provides evidence that the logbook task had activated a mental process which had led to increased language learning awareness. This is in line with other research findings, which reported that reflective writing led to greater sensitivity to the learning process over time (Nunan 1994, reported in Nunan 1996; Lacey 2011) and to positive change in learner beliefs and attitudes (Takaesu 2012; Klimas 2017). This sense of ‘awaking’ expressed by the participating students was intended as a coming into *awareness through conscious reflection* about questions such as how they learn target language, to what extent what they learn corresponds to their personal goals, what language learning inputs surround them and in what way they have an impact on their learning. Findings revealed that the first aspect the students gained awareness of was the multitude and variety of language learning opportunities they daily experienced *beyond the classroom*: as showed in other studies (cf. Reinders and Benson 2017 for a recent review), one of which accomplished by the author herself (Menegale 2013), out-of-class learning processes are not only often invisible to teachers, but also to learners themselves. As stressed by research on linguistic landscape and soundscape (see for example, Ben-Rafael, Shohami and Barni 2010; Murray and Lamb 2018), making learners aware of the language inputs beyond the classroom not only helps them notice affordances and seize learning opportunities, but also fosters engagement in new and self-directed language learning. Especially for adult language learners – and particularly for the students in our study who were attending a university course specialising in foreign language learning and teaching – it could be hypothesised that the quality and quantity of opportunities of using the target language in informal settings are proportional, to a certain extent, to their level of autonomy: the higher learner involvement and self-directional skills, the more the activation of learner self-directed initiatives. With reference to our findings, if we consider that the majority of participants admitted not being aware of many of the language opportunities offered by the environment before the logbook writing task, it could be concluded that their level of control over out-of-classroom, informal learning was very low. Yet, they stated that the fact of recording their language logs made them more “receptive” to the different language inputs and learning situations and willing to take advantage from them to improve their language competence. This could be interpreted as an increase in their capacity of learner autonomy, of control over their learning process, due to the use of the language learning logbook. Data coming from autobiographical and reflective tools, in fact, may provide interesting insights in this sense (cf., for example, Sundqvist (2011)’s diary study

on relation between language proficiency and out-of-class language learning) and, thus, would deserve further attention in research.

7.2. Deconstruction and reconstruction

Logbook writing seems to have engaged the students “in a process of deconstruction and reconstruction of assumptions and beliefs” (Benson 2001: 92) which had led, in turn, to increased self-improvement and control over learning. To activate such process, however, students need to understand the impact and value that a certain goal, task or material bring to their learning. At the same time, it is also important that they feel capable to monitor and intervene in the learning process. The fact that participating students perceived gains in their sense of self-confidence and self-efficacy towards language learning indicates the presence of fertile ground for advancement in capacity of taking control. As Benson (2001: 189) writes, the development of learner autonomy “implies a qualitative change in the learners’ orientation towards learning in the direction of personal relevance”. Considering our findings, what was said to be *likable* about the logbook writing task was highly compatible to what was said to be *useful*, and vice versa: besides being “stimulating” and “challenging” from a cognitive point of view, the language learning logbook was also appreciated by the participating students for its great “flexibility”, in that it could be personalised as to goals, format and contents, therefore matching one’s preferred learning style. While other studies reported that the process of reflection through writing may be felt as difficult if not properly guided (Lor 1998, as reported in Benson 2001: 204) or meaningless if objectives are not explicitly negotiated in advance (Huang 2006), in our study the logbook was perceived by most of the participants as effective in relation to its initial goals (cf. Figure 1). Furthermore, as showed in a similar study investigating EFL students’ perceptions on the effects of diary writing (Sadeq et al. 2015), when students recognise that a perceived need can be fulfilled by undertaking determinate actions or behaviours, their motivation and willingness to make goal-directed decisions will consequently be reinforced. This was the case of some of the participants in our research, who stated that logbook writing allowed them not only to analyse particular feelings implied in their language learning process, like their sense of self-confidence in certain situations and anxiety in others, but also to discern points of strengths and weaknesses and room for change. In other words, the process of deconstruction had led to a phase of reconstruction, of learner improvement, which is conceivably the expression of students’ increased control over their learning.

7.3. Effective language learners

So far, we discussed how participating students felt that their sense of self-awareness and understanding of what they learn outside the classroom had matured

through the logbook experience (paragraph 7.1) and how such increased awareness had generated a process of deeper analysis and gradual intervention on what and how is learnt, making them become more “intentional learners” (Little 2013: 170) (paragraph 7.2). Now, all these characteristics, that is, the capacity to reflect on and articulate the processes underlying one’s own learning and readiness to undertake actions and behaviours directed to advancement in one’s language competence, are displayed by effective language learners (Benson 2001; Benson and Nunan 2005). Effective language learners understand that effective learning depends on language use and that language use, in turn, rests on their capacity to renew and expand their communicative repertoire by further learning (Little 1996: 94). Our findings revealed that the students perceived the importance of being actively involved in their own learning and in controlling it more and better (“*I should create more opportunities for language use and schedule my self-study better in order to improve my performances in the target language*”). This may suggest a development of a sense of “ownership of learning”, which occurs when “students internalize the responsibility to make their own choices, direct their own behaviours, and attribute the consequences of their actions to their behaviour” (Paris and Turner 1994: 228). Some of the students participating in our study not only stated that logbook writing had positively affected their language competence (with enhanced writing skills and widened vocabulary knowledge), but also declared their intention to continue using it, though adapting the tool according to their perceived future needs and self-determined goals (i.e., keeping a learning logbook just to record the strategies used, or using a unique logbook to record logs of all the languages studied) or according to self-determined time and methods (i.e., recording logs once a week, keeping video/audio recorded logs instead of written logs). This matches Little’s (2007: 26) idea that “autonomy in language learning and autonomy in language use are two sides of the same coin” and we believe it is evidence of a developed sense of control over learning.

8. CONCLUSION

The present study intended to explore to what extent logbook writing could engage university language students in more reflective, conscious, and responsible second/foreign language learning, therefore allowing them to progress in their learner autonomy. Data was collected through reflective questions which guided students’ meta-reflection about the logbook experience. It was expected that students attending a university curriculum specialising in language sciences, as were the participants of this research, would have a higher understanding of language learning matters and the capacity to reflect about undergoing mental processes. However, it was found that their awareness of both their cognitive and behavioural processes was very low.

With regard to the first research question concerning how university students perceived the use of the logbook for language learning and related advantages and limits, findings showed that the logbook experience was felt by the participants as

positive on the whole. Although some limits in the use of the tool were identified, mainly due to persistence, time and organisational skills required to regularly keep logs, the task was widely perceived as having improved the level of students' language competence, especially as to writing skills and vocabulary knowledge. At the same time, it was deemed as a starting point to engage in a more controlled, self-directed language learning. This data provides a relevant answer to our second research question too, about whether/how the logbook supports learner autonomy in language learning in terms of control over one's learning. The participants stated that the logbook writing experience had helped them reflect on the way they were learning and the vastness and usefulness of the language inputs they were immersed in. This had activated an "awakening" process, which made them understand the value of personal active involvement in the language learning process, so as to make it as much significant and effective as possible.

In spite of the limitations of this study and of the fact that the findings pertain to a specific context, we believe having here raised implications for other learning contexts and further research in the field.

REFERENCES

- Bailey, K.M. (1991). Diary studies of classroom language learning: the doubting game and the believing game. In E. Sadtono (Ed.), *Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom (Anthology 28)* (pp. 60-102). Regional Language Centre.
- Ben-Rafael E., Shohami I. and Barni M. (Eds.) (2010). *Linguistic Landscape in the City*. Channel View Publications. <https://doi.org/10.21832/9781847692993>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman.
- (2011). Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. In P. Benson and H. Reinders (Eds.), *Beyond the Language Classroom* (pp. 7-16). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230306790_2
- Benson, P., Nunan, D. (2005). *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Benson, P., Reinders, H. (Eds.) (2011). *Beyond the Language Classroom*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230306790>
- Breen, M. P., Mann, S. J. (1997). Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. In P. Benson and P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 132-149). Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315842172-11>
- Burkert, A. (2013). Supporting learner autonomy in the university classroom: A personal account. In A. Burkert, L. Dam, and C. Ludwig (Eds.), *The answer is learner autonomy: Issues in language teaching and learning* [ebook]. IATEFL.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Longman.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for Autonomy Investigating Learner Beliefs. *System* 23, 195-205. [https://doi.org/10.1016/0346-251x\(95\)00008-8](https://doi.org/10.1016/0346-251x(95)00008-8)
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy: From Theory to Classroom Practice (Vol. 3)*. Authentik.

- (2013). Developing learner autonomy: from theory to practice. In M. Menegale (Ed.), *Autonomy in Language Learning: Getting Learners Actively Involved* (pp. 89-107). IATEFL.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Dufeu, B. (1994). *Teaching Myself*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1989). Classroom learning styles and their effect on second language acquisition: A study of two learners. *System* 17, 249-262. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(89\)90037-7](https://doi.org/10.1016/0346-251X(89)90037-7)
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon.
- Huang, J. (2005). A diary study of difficulties and constraints in EFL learning. *System* 33, 609-621. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.04.001>
- (2006). Learner resistance in metacognition training? An exploration of mismatches between learner and teacher agendas. *Language Teaching Research* 10(1), 95-117. <https://doi.org/10.1177/136216880601000107>
- Hyland, F. (2004). Learning autonomously: Contextualising out-of-class language learning. *Language Awareness* 13(3), 180-202. <https://doi.org/10.1080/09658410408667094>
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. & F. Vieira. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe: Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. Dublin: Authentik.
- Klimas, A. (2017). A goal-setting logbook as an instrument fostering learner autonomy. In M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak and J. Bielak (Eds.), *Autonomy in Second Language Learning. Managing the Resources, Second Language Learning and Teaching* (pp. 21-33). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07764-2_2
- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (Ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching* (pp. 14-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lacey, F. (2011). Autonomy, never, never, never. In C. J. Everhard and J. Mynard, with R. Smith. (Eds.), *Autonomy in Language Learning: Opening a Can of Worms*. Canterbury, Kent: IATEFL.
- Lamb, T. (2009). Controlling learning: Learners' voices and relationships between motivation and learner autonomy. In R. Pemberton, S. Toogood and A. Barfield (Eds.), *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press. <https://doi.org/10.5790/hongkong/9789622099234.003.0005>
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems (Vol. 1)*. Dublin: Authentik.
- (1996). Freedom to learn and compulsion to interact: Promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In R. Pemberton, E. Li, W. Or & H. Pierson (eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 203-218). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in language learning and teaching*, 1(1), 14-29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- (2013). Tools to develop learner autonomy: A Vygotskian perspective on the language learning process. In M. Menegale (Ed.), *Autonomy in Language Learning: Getting Learners Actively Involved* (pp. 163-179). Canterbury, Kent: IATEFL.
- Littlewood, W. (1996). Autonomy: An anatomy and a framework. *System* 24, 427-435. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00039-5)

- Macaro, E. (2008). The shifting dimensions of language learner autonomy. In T. Lamb and H. Reinders (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities, and Responses* (pp. 47–63). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/aals.1.07mac>
- Menegale, M. (2013). A study on knowledge transfer between in and out-of-school language learning. In M. Menegale (Ed.), *Autonomy in language learning: Getting learners actively involved* (pp. 274–306). Canterbury, Kent: IATEFL.
- (2018). Logbook: A tool for learning inside and outside the language class. *ELLE Educazione Linguistica. Language Education* 7(1), 51–73. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/01/003>
- Murray, G., Lamb, T. (Eds.) (2018). *Space, Place and Autonomy in Language Learning*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781317220909>
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson and P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 192–203). Harlow, Essex: Longman.
- O'Malley, J., Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- Oxford R. (1990). *Language Learning Strategies: what every Teacher should Know*. New York: Newbury House.
- Paris, S. G., Turner, J. C. (1994). Situated motivation. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, and C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (p. 213–237). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics* 28(2), 163–188. <https://doi.org/10.1093/applin/amm008>
- Reinders, H., Benson, P. (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching* 50, 561–578. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000192>
- Sadeq, T. M., Akbar, R. S., Taqi, H. A., Shuqair, K. M. (2015). EFL writing student's perception of the effect of diary writing. *International Journal of English Language Teaching* 3(2), 54–63.
- Savage, W., Whisenand, R. (1993). Logbooks and language learning objectives in an intensive ESL workshop. *TESOL Quarterly* 27(4), 741–746. <https://doi.org/10.2307/3587410>
- Scharle, A., Szabo, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, R. C. (2008). Learner autonomy (Key concepts in ELT). *ELT Journal* 62(4), 395–397. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn038>
- Sundqvist, P. (2011). A possible path to progress: Out-of-school English language learners in Sweden. In P. Benson and H. Reinders (Eds.), *Beyond the Language Classroom* (pp. 106–118). Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230306790_9
- Takaesu, A. (2012). EFL journal writing: An exploratory study in self-expression as a bridge for creative writing. *Accents Asia* 5(1), 45–54.
- Tassinari, M.G. (2016). Assessment for learning; assessment for autonomy. In C. Gitsaki and C. Coombes (Eds.), *Current Issues in Language Evaluation, Assessment and Testing. Research and Practice* (pp. 118–136). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching Writing: Balancing Process and Product (3rd Ed.)*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

- Vaseghi, R., Mukundan, J. and Barjesteh, H. (2014). Diary writing: A tool to enhance second language writing autonomy. *The Social Sciences* 9(2), 124-128.
- Yang, T. (2007). Changes in learner autonomy by means of journal writing: From the point of view of learners. In M. Carroll, D. Castillo, L. Cooker, and K. Irie (Eds.), *Exploring theory, enhancing practice: Autonomy across the disciplines. Proceedings of the Independent Learning Association Conference*. Chiba: Kanda University of International Studies.



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

FROM LANGUAGE TEACHERS TO LANGUAGE LEARNING ADVISORS:
A JOURNEY MAP

DE PROFESORES DE IDIOMAS A ASESORES DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS:
UN ITINERARIO DE VIAJE

MARINA MOZZON-MCPHERSON

The University of Hull

m.mozzon-mcpherson@associate.hull.ac.uk

MARIA GIOVANNA TASSINARI

Freie Universität Berlin

Giovanna.Tassinari@fu-berlin.de

ORCID: 0000-0002-1878-454X

Recibido: 17-06-2020

Aceptado: 01-09-2020

Publicado: 17-12-2020

ABSTRACT

This article examines the development of the practice of advising in language learning (ALL) and the related establishment of a distinctive role for language learning advisors (LLAs) in the context of Modern Languages in Higher Education. It firstly defines ALL, its principles and interdisciplinary contributions to the construction of reflective dialogue which lies at the heart of advising; these come, inter alia, from counselling, psychology, and coaching. Secondly, it discusses the gradual shift from two distinctive practices (language teaching and advising for language learning) to a more highly integrated academic practice which utilises intentional, skilful reflective dialogue as its distinctive professional feature for successful, sustained, learning conversations. Thirdly, it illustrates this shift through advisors' professional development stories and their professional needs. Finally, it identifies areas for further research and professional preparation of ALL practitioners and concludes by reflecting on the challenges facing universities, and the positive contribution which ALL can make to address them.

Key words: Advising in language learning, language learning advisors, reflective dialogue, advising skills and competences.

RESUMEN

En este artículo se examina el desarrollo de la práctica del asesoramiento en el aprendizaje de idiomas (ALL, Advising in Language Learning) y el consiguiente establecimiento de una función distintiva para los asesores en el aprendizaje de idiomas (LLAs, Language Learning Advisors) en el contexto de las lenguas modernas en la enseñanza superior. En primer lugar, se define la ALL, sus principios y aportaciones interdisciplinarias a la construcción de un diálogo reflexivo en el centro del asesoramiento; estas provienen, entre otros, del asesoramiento, de la psicología y del coaching. En segundo lugar, se analiza el cambio gradual desde dos prácticas distintivas (la enseñanza de idiomas y el asesoramiento para el aprendizaje de idiomas) a una práctica académica más integrada que utiliza el diálogo reflexivo intencional y eficaz como característica profesional distintiva para diálogos pedagógicos eficaces y continuos. En tercer lugar, se ilustra este cambio a través de los relatos de desarrollo profesional de los asesores y sus necesidades profesionales. Por último, se identifican las áreas en las que se debe seguir investigando y preparando profesionalmente a los especialistas de ALL y se concluye con una reflexión sobre los retos a los que se enfrentan las universidades y la contribución positiva de ALL puede para abordarlos.

Palabras clave: Asesoramiento en el aprendizaje de idiomas, asesores en el aprendizaje de idiomas, diálogo reflexivo, habilidades y competencias de asesoramiento.

1. INTRODUCTION

For more than three decades advising for language learning (hereafter ALL) has been part of the language teaching and learning and second language acquisition landscape in the Higher Education context (Riley 1997; Mozzon-McPherson & Visman 2001; Rubin 2007; Mynard & Carson 2012; Shelton-Strong 2020). However, its place both in practice and research is still that of a minor sister. Some language teachers are wary, if not suspicious, of advising, seeing it as a potential competitor to 'proper' language teaching. Moreover, with some exceptions, senior management in universities tend to see it as a less expensive alternative to teaching and, consequently, it may become confined to an academic service of self-access centres. These attitudes and reservations are partly due to misconceptions of what advising is, how it can support learners in the development of their language skills and develop their competence in self-regulation and autonomy (Dickinson 1992; Lamb 2000; Little 2007). In recent decades, reflection on existing ALL practice and related research have, however, contributed to addressing such misconceptions by shedding light on the peculiar nature and principles of advising, its theoretical foundations, its varied applications, and its impact on learners, the learning process and teaching (Gremmo 1995, 2009; Carette & Castillo 2004; Mozzon-McPherson 2012; Kato & Mynard 2016; Tassinari 2017).

To this end, this article focuses on the personal and professional development required to become an advisor, and the challenges and opportunities which the shift from a teacher-student perspective to an advisor-advisee relationship can offer. We start by briefly defining ALL and subsequently illustrate the advisors' competences

and skills needed to engage in the intentional use of reflective dialogue which is at the core of the advising process (Gremmo 2011; Mozzon-McPherson 2019). We then provide insights into the principles of reflective dialogue followed by a brief excursus on how experienced language learning advisors describe their journey from teaching to advising. We conclude by reflecting on how advising principles can be integrated into a new approach to language teaching.

2. DEFINING ADVISING IN LANGUAGE LEARNING

As a relatively new form of pedagogical interaction, mostly a one-to-one interaction between a learner (advisee) and an advisor (cf. Clemente 2003: 201), ALL aims at supporting learners as they become aware of their learning process, and transforms it in order to learn effectively according to their needs, goals and the opportunities offered by their social and learning environments. An integral part of the advising process is encouraging the learner to reflect upon their unique learning experience; this includes cognitive, metacognitive and affective dimensions which raise awareness, foster decision-making and enhance personal transformation. Such reflective engagement ultimately contributes to fostering learner autonomy, as the capacity to control one's own language learning process in the afore mentioned dimensions (Benson 2011).

Core to ALL is the pedagogical dialogue (see Section 4), co-constructed by advisor and advisee, which is key to the advising process. Inherent in this is the advisor's ability to remain open to the encounter with each advisee, to actively listen and to encourage them, mindful of the advisor's own learning habits and biases. This process may also include helping the learner with relevant conceptual and methodological information, suggesting specific tools to enhance reflection and promote self-regulation and providing motivational and psychological support, if necessary (see, among others, Gremmo 1995, 2009; Carrette & Castillo 2004; Mozzon-McPherson 2012; Kato & Mynard 2016; Tassinari 2016).

Just as with trying to define something as abstract as autonomy in language learning (Benson, 2011), any definition of ALL can only be general, since approaches to advising may differ considerably. In some HE contexts, ALL may be offered as an optional, additional component to a formal language course. Alternatively, it may constitute support for self-directed learning in self-access settings, either in the form of face-to-face sessions or online. In others, it may be integrated in an autonomous language learning module (cf. the ALMS modules at the University of Helsinki Language Centre, Karlsson, Kijssik, & Nordlund 1997). Advising can also be offered either for language learning in general, or for specific skills such as writing or pronunciation (Carson & Mynard 2012). In addition, ALL may range from strictly non-directive to more directive approaches (Spänkuch & Kleppin 2014). As Ciekanski observes "even if advisors share the same professional definition of what an advising relationship is, this definition is constantly renegotiated in relation to the

context and to each learner. The notion of collaboration is fundamental to the pedagogical approach to autonomy, and collaborative practices between advisor and learner are encouraged by the very structure of the advising interaction” (Ciekanski 2007: 125).

The process of scaffolding learning through the use of intentional reflective dialogue, which lies at the heart of advising, draws on its background from various theoretical frameworks from sociocultural theories (Lantolf & Thorne 2007) to client-centred counselling in humanistic psychology (Rogers 1951) and systemic coaching (Gray 2007; Spänkuch 2014; Whittington 2016).

3. COMPETENCES AND SKILLS OF LANGUAGE LEARNING ADVISORS

Competences and skills are closely intertwined in ALL, and mapping the journey from language teacher to language learning advisor requires a careful examination of the transition from one to the other, and the identification of the attributes which facilitate such a transition and inform the related professional development of advisors. By competence we mean the overarching, integrated framework of skills, knowledge and abilities; this definition provides us not only with the ‘what’, but importantly the ‘how’, and within the ‘how’ it offers a qualitative measure to evaluate competence. Consequently, it informs the necessary training to form competent advisors or to integrate successful advising into other existing jobs and contexts.

Through a comprehensive review of ALL research, four core competences stand out (see Figure 1). These will be further examined in combination with the skills which support them. Placed in this new setting, when engaged in what are predominantly individual learning conversations, advisors initially focused their work on cognitive and metacognitive skills and strategies to help learners learn (Oxford 1990, 2017; Cohen 1998). This emphasis aligned with research into learner autonomy which was primarily led by educational research (Dickinson 1992; Lamb 2000; Little 2007) whose focus was on aspects of the management of learning, learners’ needs, learning styles, and task design to help learners achieve their intended goals.

Consequently, initial competence in ALL stressed **conceptual knowledge** of: 1. One, or more, foreign languages; 2. Language learning strategies (how to learn); 3. Breadth of resources and technologies (for example the context and tools for learning in a self-access centre).

As the practice of advising grew, advisors’ needs shifted in emphasis to the transformative nature of learning conversations (see the seminal work by Kelly 1996). This more closely linked the practice of advising to that of counselling (Rogers 1951; Egan 1998) and identified a useful set of macro and micro skills as a necessary framework to successfully enable a process of transformation in learning (see Table 1). This is a fundamental shift which called for the need to look for other forms of enquiry in disciplines other than education and started a gradual, distinctive trajectory of advising practices away from teaching.

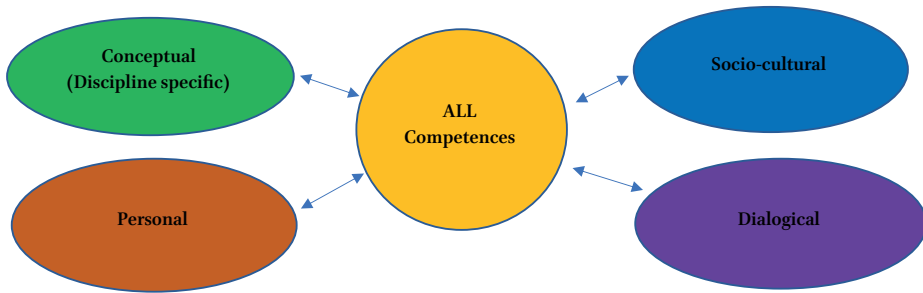


Figure 1. ALL Competences

A wealth of studies (Mozzon-McPherson & Visman 2001; Rubin 2007; Gremmo 2009) started to examine the skills engaged in advisor-advisee dialogic interaction and their related, effective use by experienced advisors. This came to form the foundations of the first specific Postgraduate Qualification in Advising for Language Learning delivered by the University of Hull (2001-2010). The qualification also highlighted the need to gather audio and visual recordings and/or transcriptions of advising sessions in order to describe and observe advising in action (Mynard & Carson 2012; Ludwig & Mynard 2012; Kato & Mynard 2016) and systematically analyse advising discourse in an attempt to measure the impact on learning, identify the qualitative aspects of this approach in facilitating a positive and effective language learning experience, document successful uses of specific interventions, and map the contributing skills to inform further professional development.

On the part of the advisor, the skilful dialogic application of both Kelly's macro and micro skills requires an ability, willingness and readiness to listen actively and reflect on advisee's and advisor's beliefs and values; these guide responses in advising practice and behavioural choices (Mozzon-McPherson 2017a). Whilst the ability to attend, empathize, reflect, confront and question may, consciously or unconsciously, be present in teachers or advisors, the intentional use of dialogue as a reflective tool to generate awareness, self-direction and self-determination in the learning process is fundamental in advising (Gremmo 2011). The concept of intentionality stresses an attribute of capability and decision-making from among a range of actions, and of choice of communicative skills able to generate reflection on alternatives and informed understanding of the selected pathway (Table 1).

McCarthy (2018) describes in detail the practices of a team of eight full-time learning advisors at a university in Japan with professional ALL experience ranging from three to five years. Her study noted that the advisors' choice to emphasize specific words, themes, or topics influenced the direction of the verbal exchange and that advisors selected advising skills and strategies with a clear direction and purpose in mind; the degree to which they were able to connect their inner thoughts with purposes and actions determined their level of intentionality. During the advising

Table 1. Advising for language learning skills (Kelly 1996: 95-96)

Macro-skills	Micro-skills
1. Initiating: <i>Introducing new directions and options</i>	10. Attending: <i>Giving the learner undivided attention</i>
2. Goal-setting: <i>Helping the learner to formulate specific goals and objectives</i>	11. Restating: <i>Repeating in own words what the learner says</i>
3. Guiding: <i>Offering advice and information, direction and ideas, and suggesting</i>	12. Paraphrasing: <i>Simplifying the learner's statements by focussing on the essence of the message</i>
4. Modelling: <i>Demonstrating target behaviour</i>	13. Summarising: <i>Synthesising the main elements of a message</i>
5. Supporting: <i>Providing encouragement and reinforcement</i>	14. Questioning: <i>Using open questions to encourage self-exploration</i>
6. Giving feedback: <i>Expressing a constructive reaction to the learner's efforts</i>	15. Interpreting: <i>Offering explanations for learner experiences</i>
7. Evaluating: <i>Appraising the learner's process and achievement</i>	16. Reflecting feelings: <i>Surfacing the emotional content of learner statements</i>
8. Linking: <i>Connecting the learner's goals and tasks to wider issues</i>	17. Empathising: <i>Identifying with the learner's experience and perception</i>
9. Concluding: <i>Bringing a sequence of works to a conclusion</i>	18. Confronting: <i>Surfacing discrepancies and contradictions in the learner's communication</i>

process, advisors used a combination of macro skills (e.g. guiding, rapport building, initiating) and micro skills (e.g. attending, questioning, empathising). McCarthy observed that an awareness of their inner speech proved invaluable in helping advisors to understand their approach to external negotiations with learners and relate them to their own guiding beliefs, values, and behaviours. This self-awareness is fundamental for the professional development of advisors (see Section 5).

As research into advising broadens and deepens, so does the skills mapping. Table 2 summarises additional advising skills mentioned in various studies and extends from McCarthy's study (2010). Some of these skills, such as clarification, are often a combination of macro and micro skills, whilst others integrate skills observed in use in counselling and coaching (Table 2).

The fundamental shift towards a sociocultural, socio-constructivist perspective of learning, and a person-centred emphasis on the psychology of learning, created the need to better understand the role of communicative and interpersonal skills in

Table 2. Additional advisor's skills emerging from ALL literature

19. Instructing: Advisor becomes directive and explains terminology or concepts which are difficult for the learner to understand (Carson & Mynard 2012).
20. Rapport building: Advisor provides a non-threatening setting to build trust and show genuine commitment and concern for the learner's needs/problems (McCarthy 2010).
21. Ice breaking: Advisor starts with casual conversation on general topics to get to know the learner and to create an initial bond and open lines of communication (Kato & Sugawara 2009).
22. Encouraging: Advisors helps the learner feel secure about a problem they may feel nervous about (McCarthy 2010).
23. Acknowledging: Advisor responds to a question posed by a learner; making suggestions, guiding or confirming information (Crabbe, Hoffmann, & Cotterall 2001).
24. Directing: Advisor asks to do something. This may request a non-linguistic response (Carson & Mynard 2012; Tassinari 2016).
25. Directing back: Advisor directs the session back on track when it has gone off focus (Kato & Sugawara 2009).
26. Clarifying: Clarification could be instigated by either advisor or learner and it contributes to ensuring that the dialogue progresses in a direction both participants understand. This is realised using one or combined micro skills such as paraphrasing, attending, restating, or questioning (Morrison & Navarro 2012).
27. Rephrasing: Advisor adjusts/rephrases their question/request when the learner seems not to understand (Ferrara 1994).
28. Reversing roles: Advisor encourages learner to see their situation/issue from a different perspective. This all encourages deeper thinking and progress beyond the current situation (McCarthy 2010).
29. Walking the walk: Advisor puts themselves in the learner's situation and walks through each step of the journey and checks that they are in tune (Mozzon-McPherson 2017b, 2019).
30. Thinking aloud: Advisor asks learner to go through thinking process aloud or advisor goes through the process aloud to reconfirm joint understanding (Mozzon-McPherson 2017b, 2019).
31. Recalling: Advisor uses past information from the learner to help with goal setting or guiding. This assists with linking past and present and helps creating bond and continuity of concern (McCarthy 2010).
32. Probing questions: Advisor asks questions aimed at seeking specific, or deeper, information/detail and may be open or closed (Ferrara 1994; Mozzon-McPherson 2017a)
33. Echoing: Advisor repeats a key word or phrase used by the learner. This is meant to signal "empathic agreement" (Ferrara 1994; Mozzon-McPherson 2017a, 2017b, 2019).
34. Mirroring: Advisor repeats a key word or phrase used by the learner. This acts as an "indirect request for elaboration". The difference between echoing and mirroring lies in subtle difference in the use of the tone of voice (Ferrara 1994; Mozzon-McPherson 2017a, 2017b, 2019).

Table 2. Additional advisor's skills from emerging from ALL literature. *Continuation*

35. Joint construction: <i>Advisor completes the learner's sentence when stuck. This contributes to progress the conversation smoothly but also identifies differences in the reciprocal understanding (Ferrara 1994).</i>
36. Intuiting: <i>Advisor feels/intuits something from the learner's attitude/non-verbal communication and checks out with the learner if this vibe is correct (Kato & Sugawara 2009).</i>
37. Giving: <i>Advisor gives control over their actions to the learner e.g. by asking to demonstrate, summarise etc. a specific step (Kato & Sugawara 2009).</i>
38. Active listening: <i>The advisor listens not only to the learner's words but also pays attention to verbal and non-verbal aspects of that communication, observes and notices changes in tone of voice, posture, flow, choice of words (Mozzon-McPherson 2017a, 2017b, 2019).</i>
39. Matching: <i>Advisor subtly mirrors posture of learner thereby signalling empathy (Gremmo 2009; Kato & Mynard 2016).</i>
40. Genuine concern: <i>Advisor shows undivided interest and concern to the learner's needs/problems, showing this through expressions, verbal and non-verbal communications and above all by remaining connected with the learner after the session, making the point of remembering name, story etc. in chance meetings e.g. in the library (Gremmo 2011).</i>
41. Suspending judgement: <i>Advisor checks their own filters and thoughts, pays attention not to jump to conclusions or make assumptions (Mozzon-McPherson 2017a, 2017b, 2019).</i>
43. Mindful listening: <i>This is the practice of bringing full, moment-to-moment awareness to a learner's message and can help both advisor and learner notice and work through their barriers/filters. It also helps the learner learn to notice, observe and hear themselves and take intentional action to adjust behaviour. This goes beyond active listening as it combines also the intentional ability to suspend judgement (Mozzon-McPherson 2017a, 2017b, 2019).</i>
44. Requesting confirmation: <i>By grounding advice in question-answer sequences, counsellors give primacy to students' perspectives before providing their opinions on a matter (Rutson-Griffiths & Porter 2016).</i>

hindering or enhancing the learning process. This introduces **socio-cultural competence** which is the advisor's ability to handle learning conversations effectively and sensitively: from establishing a good rapport with the learner to attending and understanding their needs and emotions, empathising with them, articulating, responding and negotiating their learning journey in adaptive and reflective ways. This competence necessitates self-regulation, intercultural understanding, and interpersonal knowledge and skills. Whilst self-regulation involves, among other aspects, the management of emotions (Tassinari 2016), intercultural understanding includes acquiring knowledge of, respect for, and the ability to interact comfortably with learners of varying cultural backgrounds. Lack of cultural awareness may lead to significant misunderstandings. This competence is necessary to establish clear rules of reciprocity, joint commitment, and trust.

This takes us to another competence, namely **the personal and professional competence** consisting of self-awareness and self-management. The former enables the advisor to recognize their own emotions and filters and their effects on themselves and others. The latter allows to manage such emotions, thoughts, and behaviours, organise these within a time-space continuum and communicate them with clarity and sensitivity. The development of this further competence contributes to building self-confidence and adaptability and to sharpening the intentional use of dialogical skills. If advising is a person-centred approach which takes into account the whole person and engages cognitive, meta-cognitive and affective strategies, this shifts the emphasis on training one's mind to identifying learning needs, tasks, and problems as negotiated positive moments of personal growth as well and knowledge gain. If advising draws attention to emotions as important enablers or blockers in self-development and learning, this strengthens one's ability to take control of one's understanding of our surroundings and reactions to them (Mozzon-McPherson 2019: 101). If advising holds an explicit focus on awareness of the underpinning learner's assumptions, values, and beliefs to understand one's responses to specific problems and needs, this enhances the development of life-long and autonomous learning.

The fundamental role played by the quality of learning conversations emerges in the process of refining our understanding of the skills and competences of advising and, more specifically, the impact which intentional use of language as a pedagogic tool can have on the outcome of a learning conversation. Seeking guidance in other practices and, in particular, research into counselling therapy discourse (Ferrara 1994), Neuro-Linguistic Programming (NLP, Mozzon-McPherson 2017a), Cognitive Behaviour Therapy (CBT, Curry 2014) and positive psychology (Mynard 2019) has allowed the advising practice to focus its attention on examining the quality of the dialogic exchange between advisor and advisee. Kelly (1996: 94) identified in the intentional use of dialogue a distinctive attribute of advising and central to transformative learning. Kelly (ibid.) stated that, although learner training programmes might directly, or indirectly, lead to this transformation, counselling usefully provides the framework to develop new ways of interacting with learners. It is through the careful co-construction of intentional reflective dialogue (IRD) (Kato & Mynard 2016) that we can see the interplay of macro and micro skills in action and their impact on the transformative learning experience of both learner and advisor. **Dialogical competence** completes, therefore, the professional know-how of advisors.

4. DIALOGUE AS A PEDAGOGIC TOOL

Hidden messages are given off from the very first moment a learner meets an advisor, even before one of the two speaks, so it is important that an advisor pays attention to:

1. **The environment in which they meet:** e.g. does it allow for undivided attention or are their distractions? These can be noises, interruptions (e.g.

phone), furniture lay out (e.g. is the room messy, cold, etc.?). Whilst some distractions may continue to be present, it is useful to acknowledge them, accept them and embrace their presence to ensure they do not become a barrier. This also allows a learner to learn to scan their own environment (e.g. their study space and surroundings) and extend useful adjustment strategies beyond the advising session.

2. **The quality of the opening conversation**, which should be welcoming, paced, and tailored. Do we know in advance the learner's name? Have they been there before? If so, have we looked through their records and know what they have been working on (signalling genuine concern)? The opening conversation helps set the tone of the session and builds the first steps for reciprocal trust and commitment.
3. **The balance of questioning and listening**, which form a significant part of the dialogic exchange. Questioning can take different forms and, depending on what type of questions we use, we can affect the direction of the conversation (Mozzon-McPherson 2019). Open questions invite extended replies which can provide additional information, while closed questions serve to accelerate fact finding and compel the advisee to make choices. Mozzon-McPherson (2017b) noticed, for example, a marked difference in responses when changing from WHY? and WHAT? into more HOW? questions. The latter provide a better opportunity to see the structure of the problem and engage with change, whilst WHY? questions and WHAT? reinforce the status quo (O'Connor & Seymour 1993).

Dialogue is always dynamic and co-constructed. Learners' utterances represent their perspectives, beliefs, and values shaped by habits and behaviours learnt over time, expressed through forms of dialogue (or absence of) and filtered through emotions (Boudreau, MacIntyre, & Dewaele 2018). Advisors too have to ensure that they manage their own emotions, contradictions, values, and beliefs, and are sensitive to the learner's viewpoint (Yasuda 2018). That is why it is important that an advisor is fully aware of the impact which a specific use of verbal and non-verbal language can have on the quality and progression of a learning conversation.

Specifically, ALL research (McCarthy 2018) highlights that a good advising session starts with active listening; this entails the advisor's ability to observe, notice, feel, interpret, and reflect whilst listening to the advisee's words. At times, this means performing the role of either a mirror or a 'megaphone', to amplify, reflect, or distort what has been said in an attempt to ensure co-construction of meaning and negotiate an agreed learning journey (Mozzon-McPherson 2019). The first step of any session is to observe, listen to and notice the argument/s presented by the learner with regard to a specific need and identify a possible starting point. This will

then become the intention of the practice. In this balancing act the advisor needs to be able to suspend judgement and, instead, question in order to understand how best to support the learner and equip them with the skills to eventually self-regulate (Oxford 2017). This approach views the other's needs (the learner's needs in this case) as legitimate and authentic, and starts from the premise that the learner, who comes voluntarily to see an advisor, has expressed the intention to act in response to a need, a problem, or an interest.

Brockbank, McGill and Beech (2002) noted that an intentional dialogue is different from an ordinary dialogue in a way that existing values, beliefs, and ways of learning are challenged, and 'taken-for-granted' actions are questioned with the potential outcome of profound shifts and transformation in both advisors' and learners' world views. This kind of intentional dialogue is skilled work (Rogers 1951) which sites advising closer to counselling and psychology with the consequent effect that these dialogical skills needs to be noticed, learnt, and mindfully practised (Mozzon-McPherson 2017b). To do so, advisors need to record their sessions, log their reflections in action, and on action (Kato & Mynard 2016), and identify and qualify core attributes of successful advising discourse.

In the process of noticing, they also realise that communication is a complex and delicate act in which learning is a co-constructed experience at the end of which both parties emerge transformed. Mozzon-McPherson (2019) goes a step further in integrating knowledge from mindfulness practice as another useful enhancer of active listening and stating that mindful listening puts the advisor in a unique position to learn to suspend judgement and expectations and allows the advisee the time and space to express their complete trains of thoughts without interruption. How often have we caught ourselves already thinking of possible resources or advice after a few initial sentences from the advisee? By suspending judgement, mindful listening encourages advisees to feel heard, and to learn to hear themselves as they unpick their language learning problem. It helps to trace where the learner is 'coming from' – what purpose, interest, need, or emotion is motivating their 'take' in the conversation with the advisor. It also assists in clearly identifying how culturally and emotionally loaded some of the stances taken by the advisee or advisor are, and in accepting that both negative and positive emotions, moods, and attitudes have a place in the learning process (Yamashita 2015).

Empathy, for example, can contribute to reinforcing or creating a deeper understanding between advisor and advisee. Within dialogue it can be expressed through careful use of words aimed at reflecting the learner's affective state in relation to the problem s/he is trying to address, and is asking advice about. This requires skilled use of pauses, repetition of words used by the advisee, able control of the tone of voice, sensibility at interpreting and mirroring body language, and negotiating turn-taking (Mozzon-McPherson 2017a; McCarthy 2010). The choice

of language used in advising is therefore important for a successful cognitive, metacognitive, and affective meaning-making to occur. If advising language is inappropriate it can limit the depth and quality of reflection that learners are able to engage in (Yamashita & Kato 2012). Some research has highlighted the inadequacy felt by some advisors when faced with dealing with feelings and the emotional aspects of learning (Gremmo 1995; Tassinari & Ciekanski 2013), and the need for systematic targeted professional development in these aspects of language learning and advising competences.

From this brief analysis of the role of the use of intentional reflective dialogue in advising, it is clear that more research is needed both to map the dialogic skills engaged in ALL and to evaluate both how advising dialogue is effective in helping learners to succeed and why specific interventions are more conducive to reflection. To achieve this, we must continue to record and analyse advising sessions, learners' and advisors' reflective journals, track learners' achievements in relation to performance as well as other stated improvements. Finally, we must start to generate a large database of audio and written transcripts to be utilized in advisors' systematic, professional development.

5. FROM TEACHERS TO ADVISORS

A great number of advisors are and/or have been language teachers. This is due to factors such as institutional management in university language centres, the need to link self-access and classroom learning, the lack of specific educational programmes for advisors and, ultimately, a lack of a professional profile for language advisors. Although there is a lack of precise data, it would appear that for a considerable number of advisors their advising both follows from teaching and in many cases runs parallel to their teaching practice.

In recent years research has started to investigate which pathways teachers take to become advisors, what factors contribute to their professional development, who influences their transformation, and what are their turning points. Narrative and (auto) ethnographical research illustrate these unique journeys (see, among others, Morrison & Navarro 2012; Tassinari 2017; Šindelářová Skupeňová 2019; Howard et al. 2019). Among the recurring experiences mentioned by teachers while undertaking this transformation to advisor are:

- Experiencing the difference between the teacher and advisor role by, for example, “striking a balance between guiding and prescribing”; not planning the advising session and thinking one can cover everything like in a lesson plan, but rather letting the session flow (cf. Morrison & Navarro 2012: 355);
- Perceiving the challenge within this change of role (cf. Šindelářová Skupeňová 2019).
- Struggling with some of the micro-skills in the advising dialogue such as attending, questioning, confronting (Morrison & Navarro 2012: 356-357);

- Eye-opening experiences while practising some of the advising skills. Examples include asking open questions, asking challenging questions (what-if questions), using metaphors, and more in general, using intentional dialogue to enhance reflection (Howard et al. 2019);
- Redefining one's beliefs and attitudes towards learning and teaching, and integrating these into one's own teaching (Tassinari 2017: 330, Excerpt 11);
- Opening to the encounter with learners, accepting the learner's perspective (Tassinari 2017: 324, Excerpt 3);
- Feeling how rewarding the experience of deeper insights into learners' journeys;
- Witnessing learners' transformation (see Güven-Yalçın 's quote in Howard et al. 2019: 325)
- Returning to teaching with a more flexible, learner-centred attitude (Tassinari 2017: 330, Excerpt 12).

If, on the one hand, it is often perceived as a challenge to leave 'the teacher' role with its higher degree of directiveness, guiding, providing materials, assigning tasks, and giving feedback, on the other hand the journey from teacher to advisor is mostly described as an extremely rewarding journey of self-discovery, transformation, and self-advising. This is particularly evident in advisors' reflective writing (see, among others, Yamamoto 2018). Among the eye-opening experiences are questioning one's own beliefs on language teaching and learning and opening to others' perspectives. This can be achieved through open, empathetic encounters and nurturing relationships with learners. Within the advising session, a crucial role is played by the advisor's ability to ask reflective questions, and to let learners find their way towards transformation in their learning behaviour and beyond (Kato & Mynard 2016). This is evident in Šindelářová Skupeňová's (2019) account of her professional development as an advisor. She describes the milestones of her journey as starting with "the innocent years of a teacher", during which she basically used to conduct her advising sessions from a teacher's perspective: giving tips, recommending resources, monitoring progress. In her second step, "the confused years", she had to review her attitude after she encountered a learner for whom her usual tips and recommendations, her "usual procedure" did not work at all. Therefore, while admitting she did not know what could work for the learner, she asked him to reflect and make suggestions himself. For her this was a turning point away from a consolidated, teacher-directed process, towards a learner-centred, open dialogue. In the next stage, "the forming years", she participated in professional development and peer-mentoring, learning to let go, to give students time to reflect, to ask reflective questions; afterwards she was able to enter the stage "from advising to advising better", thus in an ongoing self- and group reflection.

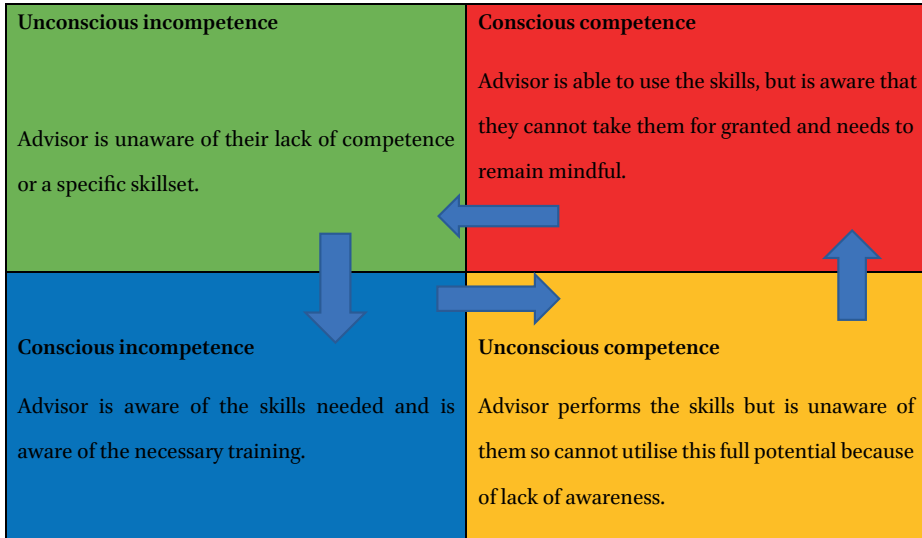


Figure 2. Competence model (Credited to: Gordon Training International by its employee Noel Burch in the 1970s)

The professional development of advisors can be illustrated through a Four Stages Competence Model, adapted from “Four Stages for Learning Any New Skill”, as Figure 2 shows.

6. INCORPORATING ADVISING INTO TEACHING

At the beginning of one’s advising journey it is crucial to understand the differences between teaching and advising. The boundaries between these types of pedagogical relationships must be recognized in order to be able to fully embrace an open, empathic, non-judgemental approach to learners; as the practice of advising grows, it becomes easier to integrate some of the advising principles into one’s teaching, adapting these to classroom settings (Tassinari 2017). This process calls for new research, as Castro (2019) advocates. He became a language advisor as an undergraduate student, then joined a research project on advising without prior teaching experience, being thus able to reflect how deep this influenced his teaching:

I first became aware of advising in language learning when I was a freshman undergraduate student. At that time, as part of a learning project developed in a university course, advising was offered for language learners in situation of socio-economic vulnerability. It turned out to be a very positive experience for me due to the feedback I received from the advisees with whom I worked. From this experience, I soon realized that language advising was a way of transforming learning trajectories as it empowered learners through a reflective dialogue. I then joined a

research group that focused their efforts in fostering autonomy through language advising (see Magno e Silva 2017), but differently from my research fellows, I was first a language advisor before becoming a language teacher.

In the language classroom, I could not help but wonder how to integrate some advising skills (Kelly 1996) into my teaching practice. Besides my best efforts as a preservice language teacher, I struggled to reconcile these ideas with a strict syllabus that little fostered learner autonomy. I felt, however, that encouraging learner autonomy was part of my teacher identity and therefore could not avoid looking for opportunities for manoeuvres in my classroom. (Castro 2019: 404)

Although a growing literary corpus exists on how advising influences teaching practices in language teaching (Magno e Silva 2016; Tassinari 2017), helping them to gain more autonomy as teachers (Nonato 2014, quoted in Castro 2019) and/or strengthen pre-service language teachers' L2 teacher self (Morhy 2018, quoted in Castro; Castro & Magno e Silva 2016; Castro 2018), more research in this field is needed (Castro 2019). Integrating advising training into teacher education may help to overcome the separation between these roles and move towards an "ultimate ideal scenario, [...] a fluid continuum of the roles" (Tassinari 2017: 331, Excerpt 13).

7. CONCLUSIONS

This article has examined the role of advisors in its gradual, transformative, professional development and its initial distinctive separation from teaching. This started with the conscious choice of a different name (advisor/counsellor), the identification of a separate working space (self-access language centre) and the distinct awareness of new skills and competences observed, learnt and adapted from other disciplines and professional practices (e.g. psychology, counselling, coaching). What followed was the gradual establishment of a global community of practitioners with its own protocols, discourse, growing research and publications, identified professional development requirements and an increasing need for a qualification which could formally recognize their expertise.

Distinguishing advising from teaching was a significant, necessary step in this dynamic, professional journey. It contributed to consciously rejecting traditional paradigms and searching for new ones and the language to describe them. Having shaped its practice, and built advisors' professional awareness and confidence, there is now a developing trend which recognizes the relevance and impactful role of skilful dialogic, learning conversations. The desire is to integrate some of the distinctive competences and skills of advising back into teaching and/or transfer them into other contexts such as online, academic advising, careers, student welfare and wellbeing.

The nature of ALL requires advisors to comfortably and confidently be in an ever-changing landscape of professional development (as illustrated in Figure 2) which is fundamentally driven by the very nature of its holistic person-centred view of

learning and dialogue. This article has highlighted that expert advisors confidently move through these stages of unconscious and conscious competence, notice and try new learning landscapes and tools, and resourcefully balance their own wellbeing and that of their learners whilst pursuing specific learning objectives. This professional mindset and skillset will be crucial in the challenges which Higher Education is about to face globally in the post Covid-19 era in which confident acceptance of change and a mindful focus on co-construction of learning can provide a positive learning environment which prepares students to resourcefully manage uncertainty.

REFERENCES

- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). Longman.
- Borges, E. F. do, V., & Magno e Silva, W. (2019). The emergence of the additional language teacher/adviser under the complexity paradigm. *DELTA: Documentação de Estudos Em Linguística Teórica e Aplicada*, 35(3). <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350308>
- Boudreau, C., MacIntyre, P. D., & Dewaele, J.-M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 149-70. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2018.8.1.7>
- Brockbank, A., McGill, I., & Beech, N. (2002). *Reflective learning in practice*. Gower Publishing.
- Carette, E., & Castillo, D. (2004). Devenir conseiller: Quels changements pour l'enseignant? *Mélanges CRAPEL*, 27, 71-97.
- Castro, E. (2018). Complex adaptive systems, language advising, and motivation: A longitudinal case study with a Brazilian student of English. *System*, 74, 138-148. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.004>
- Castro, E. (2019). Towards advising for language teaching: Expanding our understanding of language advising. *Relay Journal*, 2(2), 404-408. <https://doi.org/10.37237/relay/020214>
- Castro, E., & Magno e Silva, W. (2016). O efeito do aconselhamento na trajetória de aprendizagem de uma estudante de inglês. In W. Magno e Silva & E. F. do V. Borges (Eds.), *Complexidade em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas adicionais* (pp. 139-158). Editora CRV. <https://doi.org/10.24824/978854441014.1>
- Ciekanski, M. (2007). Fostering learner autonomy: Power and reciprocity in the relationship between language learner and language learning adviser. *Cambridge Journal of Education*, 37(1), 111-127. <https://doi.org/10.1080/03057640601179442>
- Clemente, M. (2003). Learning cultures and counselling. Teacher/Learner interaction within a selfdirected learningscheme. In D. Palfreyman & R. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures* (pp. 201-2019). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230504684_12
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman.
- Crabbe, D., Hoffmann, A., & Cotterall, S. (2001). Examining the discourse of learner advisory sessions. *AILA Review*, 15, 2-15.
- Curry, N. (2014). Using CBT with anxious language learners: The potential role of the learning advisor. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(1), 29-41. <https://doi.org/10.37237/050103>
- Dickinson, L. (1992). *Learner autonomy 2: Learner training for language learning*. Authentik.
- Egan, G. (1998). *The skilled helper: A problem management approach to helping* (6th ed.). Brooks Cole.
- Ferrara, K. W. (1994). *Therapeutic ways with words*. Oxford University Press.

- Gray, D. (2007). Towards a systemic model of coaching supervision: Some lessons from psychotherapeutic and counselling models. *Australian Psychologist*, 42(4), 300-309. <https://doi.org/10.1080/00050060701648191>
- Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner: Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL*, 22, 33-62.
- Gremmo, M.-J. (2009). Advising for language learning: Interactive characteristics and negotiation procedures. In F. Kjisik, P. Voller, N. Aoki & Y. Nakata (Eds.), *Mapping the terrain of learner autonomy* (pp. 145-167). Tampere University Press.
- Gremmo, M.-J. (2011). Advising for language learning: A negotiative process. In N. Aoki & Y. Nakata (Eds.), *Gakushuusha autonomy: Hajimete no hito no tame no introduction* [Learner autonomy: A beginner's Introduction]. Hitsuji Shobo Editions.
- Giiven-Yalçın, G., Howard, S. L., & Karaaslan, H. (2019). Journey to the advisor within: Exploring challenge, transformation and evolution in advisor stories. *Relay Journal*, 2(2) 319-322. <https://doi.org/10.37237/relay/020207>
- Howard, S. L., Giiven-Yalçın, G., Karaaslan, H., Atcan Altan, N., & Esen, M. (2019). Transformative self-discovery: Reflections on the transformative journey of becoming an advisor. *Relay Journal*, 2(2) 323-332. <https://doi.org/10.37237/relay/020208>
- Karlsson, L. Kjisik, F., & Nordlund, J. (1997). *From here to autonomy*. Helsinki University Press.
- Kato, S. (2012). Professional development for learning advisors: Facilitating the intentional reflective dialogue. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(1), 74-92. <https://doi.org/10.37237/030106>
- Kato, S., & Mynard, J. (2016). *Reflective dialogue: Advising in language learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739649>
- Kato, S., & Sugawara, H. (2009). Action-oriented language learning advising: A new approach to promote independent language learning. *The Journal of Kanda University of International Studies*, (21), 455-475.
- Kelly, R., (1996). Language counselling for learner autonomy: The skilled helper in self-access language learning. In R. Pemberton, E. Li, W. Or & H. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 93-113). Hong Kong University Press.
- Lamb, T. (2000). Finding a voice - learner autonomy and teacher education in an urban context. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 118-127). Longman.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. In B. Van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories of second language acquisition: An introduction* (pp. 201-223). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780429503986-10>
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1):14-29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Ludwig, C. & Mynard, J. (Eds.) (2012). *Autonomy in language learning: Advising in action*. IATEFL.
- Magno e Silva, W. (2016). Conselheiros linguageiros como potenciais perturbadores de suas próprias trajetórias no sistema de aprendizagem. In W. Magno e Silva & E. F. do V. Borges (Eds.), *Complexidade em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas adicionais* (pp. 199-221). CRV. <https://doi.org/10.24824/978854441014.1>
- Magno e Silva, W. (2017). The role of self-access centers in foreign language learners autonomization. In C. Nicolaidis & W. Magno e Silva (Eds.), *Innovations and challenges in applied linguistics and learner autonomy* (pp. 183-208). Pontes.

- McCarthy, T. (2010). Breaking down the dialogue: Building a framework of advising discourse. *Studies in Linguistics and Language Teaching*, 21, 39-79.
- McCarthy, T. (2018). Exploring inner speech as a psycho-educational resource for language learning advisors. *Applied Linguistics*, 39(2), 159-187.
- Morhy, S. S. (2015). *A influência do aconselhamento linguageiro na trajetória de uma aluna de Letras-Inglês*. Universidade Federal do Pará.
- Morrison, B. R., & Navarro, D. (2012). Shifting roles: From language teachers to learning advisors. *System*, 40, 349-359. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.07.004>
- Mozzon-McPherson, M. (2012). The skills of counseling: Language as a pedagogic tool. In J. Mynard & L. Carson (Eds.), *Advising in language learning: Dialogue, tools and context* (pp. 43-64). Pearson Education.
- Mozzon-McPherson, M. (2017a). Considerations on the role of mindful listening in advising for language learning. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28(2), 159-179.
- Mozzon-McPherson, M. (2017b). Reflective dialogues in advising for language learning in a neuro-linguistic programming perspective. In C. Nicolaidis & W. Magno e Silva (Eds.), *Innovations and challenges in applied linguistics and learner autonomy* (pp. 153-68). Pontes.
- Mozzon-McPherson, M. (2019). Mindfulness and advising in language learning: An alternative theoretical perspective. *Mélanges CRAPEL*, (40), 88-113.
- Mozzon-McPherson, M., & Vismans, R. (2001). *Beyond language teaching towards language advising*. CILT.
- Mynard J. (2019). Self-access learning and advising: Promoting language learner autonomy beyond the classroom. In H. Reinders, S. Ryan & S. Nakamura (Eds.), *Innovation in Language Teaching and Learning. New Language Learning and Teaching Environments. The case of Japan* (pp. 185-210). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12567-7_10
- Mynard, J., & Carson, L. (Eds.) (2012). *Advising in language learning: Dialogue, tools and context*. Pearson Education.
- Nonato, R. S. (2014). *O aconselhamento linguageiro como forma de intervenção e formação docente*. Universidade Federal do Pará.
- O'Connor, J., & Seymour, J. (1993). *Introducing Neuro-Linguistic Programming* (revised ed). Aquarian/Thorsons.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House/Harper and Row.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies. Self-regulation in context*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315719146>
- Rogers, C. (1951). *Client-centred therapy: Its current practice, implications and theory*. Houghton Mifflin.
- Rubin, J. (2007). Language counselling. *System*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.11.001>
- Rutson-Griffiths, Y., & Porter, M. (2016). Advising in language learning: Confirmation requests for successful advice giving. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 7(3), 260-286. <https://doi.org/10.37237/070303>
- Shelton-Strong, S. (2020). Advising in language learning and the support of learners' basic psychological needs: A self-determination theory perspective. *Language Teaching Research*, 1-23. <https://doi.org/10.1177/1362168820912355>

- Šindelářová Skupeňová, M. (2019). Reflections of an advisor: a never-ending story. *Mélanges CRAPEL*, 40(1).
- Spänkuch, E. (2014). Systemisch-konstruktivistisches Sprachlern-Coaching. In A. Berndt & R.-U. Deutschmann (Eds.), *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching* (pp.51-81). Peter Lang.
- Spänkuch, E., & Kleppin, K. (2014). Support für Fremdsprachenlerner. Sprachlerncoaching als Konzept und Herausforderung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*, 40, 189-213.
- Tassinari, M. G. (2016). Emotions and feelings in language advising discourse. In C. Gkonou, D. Tatzl & S. Mercer (Eds.), *New directions in language learning psychology* (pp. 71-96). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-23491-5_6
- Tassinari, M. G. (2017). How language advisors perceive themselves: Exploring a new role through narratives. In C. Nicolaidis & W. Magno e Silva (Eds.), *Innovations and challenges in applied linguistics and learner autonomy* (pp. 305-336). Pontes.
- Tassinari, M. G., & Ciekanski, M., (2013). Accessing the self in self-access learning: Emotions and feelings in language advising. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 4(4), 262-280. <https://doi.org/10.37237/040404>
- Whittington, J. (2016). *Systemic coaching and constellations: An introduction to the principles, practices and application* (2nd ed). Kogan.
- Yamamoto, K. (2018). The journey of 'becoming' a learning advisor: A reflection on my first-year experience. *Relay Journal*, 1(1), 108-112. <https://doi.org/10.37237/relay/010110>
- Yamashita, H. (2015). Affect and the development of learner autonomy through advising. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(1), 62-85. <https://doi.org/10.37237/060105>
- Yamashita, H., & Kato, S. (2012). The Wheel of Language Learning: A tool to facilitate learner awareness, reflection and action. In J. Mynard & L. Carson (Eds.), *Advising in language learning: Dialogue, tools and context* (pp. 164-169). Pearson Education.
- Yasuda, T. (2018). Psychological expertise required for advising in language learning: Theories and practical skills for Japanese EFL learners' trait anxiety and perfectionism. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 9(1), 11-32. <https://doi.org/10.37237/090103>



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**LA PRÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN CON HABLANTES NATIVOS COMO
EJEMPLO DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LENGUAS EXTRANJERAS**

**THE PRACTICE OF PRONUNCIATION WITH NATIVE SPEAKERS AS AN EXAMPLE OF
AUTONOMOUS FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

MÓNICA SÁNCHEZ GONZÁLEZ

Universidad de Oviedo

sanchezmonica@uniovi.es

ORCID: 0000-0003-4667-2972

Recibido: 17-05-2020

Aceptado: 21-06-2020

Publicado: 17-12-2020

RESUMEN

La presente contribución aborda un Proyecto de Innovación Docente llevado a cabo entre la Universidad de Oviedo y la Ludwig-Maximilians-Universität München, con el objetivo de aportar una nueva propuesta orientada hacia la promoción de la autonomía para alcanzar el nivel que describe Henri Holec en su famosa definición. Dicho Proyecto estaba destinado a fomentar, a través de la metodología tándem, la autonomía del alumnado, tanto en la lengua como en el aprendizaje. Los resultados de este Proyecto, enfocado a la mejora de la comprensión oral y la pronunciación de las lenguas alemana y española, corroboran los planteamientos iniciales de que el tándem se puede introducir desde los primeros niveles de aprendizaje de la L2, y que sirve para ayudar a eliminar inhibiciones que a la larga pueden suponer una barrera comunicativa, siempre y cuando el alumno esté apoyado debidamente en su desarrollo autónomo.

Palabras clave: autonomía, metodología tándem, inhibiciones, Proyecto de Innovación Docente, pronunciación

ABSTRACT

With the objective to provide a new proposal aimed at the promotion of autonomy to reach the level described by Henri Holec in his famous definition, this contribution addresses a Teaching Innovation Project carried out by the University of Oviedo and the Ludwig-Maximilians-Universität München. This Project was intended to promote, through the tandem methodology, the autonomy of the students, both in language and in learning. The results

of the Project, focused on improving oral comprehension and pronunciation of the German and Spanish languages, corroborate the initial proposals that the tandem can be introduced from the first levels of learning in L2, and that it serves to help to eliminate inhibitions that in the long run may represent a communication barrier, as long as students are properly supported in their autonomous development.

Keywords: autonomy, tandem methodology, inhibitions, Teaching Innovation Project, pronunciation.

1. MARCO TEÓRICO Y OBJETIVOS

La definición de autonomía de Henri Holec de 1979, de cuya formulación se acaban de cumplir cuarenta años, constituye, sin duda, una de las más citadas en el ámbito de la Didáctica de la Lengua Extranjera. La autonomía es para Holec la libertad que ha de desarrollar cada persona para ser capaz de hacer frente y desenvolverse en la sociedad cambiante en que vive, no solo asimilando sus exigencias, sino también participando de forma activa en su conformación. Estas disposiciones también se pueden aplicar a la tarea de aprender, y así surge lo que Holec define como autonomía del aprendiz¹ (Holec 1980: 4). En esta definición, que ilustra desde una perspectiva humanista el modelo ideal de un alumno autónomo, el hecho de hacerse cargo del propio aprendizaje se describe como la capacidad para tomar decisiones significativas en cuanto a la gestión y organización de este durante los sucesivos estadios del proceso.

Como es lógico, durante estos cuarenta años ha habido diferentes interpretaciones de esta definición, algunas de las cuales no se han cuestionado cómo se alcanza el elevado estado de autonomía del estudiante adulto que está presente en ella. A pesar de que el propio Holec sí tiene en cuenta la gradualidad del proceso de adquisición de la autonomía cuando habla de “different degrees of autonomy” o de “different degrees of exercise of autonomy” (Holec 1980: 5), en su definición afirma que hacerse cargo del propio aprendizaje significa tener y mantener la responsabilidad hacia todas las decisiones al respecto (*ibid.*: 4). Siguiendo la línea marcada por esta definición, varios investigadores amplían su concepción, como David Little (1991), quien atribuyó un marco teórico al concepto de Holec e incorporó la dimensión social de una forma más clara que el propio lingüista francés, o Phil Benson (1997), quien integra la perspectiva política de la autonomía. Estas y otras grandes aportaciones se concentran más bien en el estado final del proceso, sin detenerse tanto a investigar cómo se llega a este nivel tan alto donde el aprendiz ya es capaz de tomar todas las decisiones que conciernen a su aprendizaje. Este estado final se ha tomado en muchas ocasiones como “la autonomía”, y aunque un gran número de aproximaciones se concentran en la adquisición gradual de la capacidad autónoma

¹ Por cuestiones de economía del lenguaje, en esta contribución se empleará el masculino gramatical de forma genérica.

(véanse por ejemplo Dickinson 1987; Huttunen 1993; Nunan 1997; Esch y St. John 2003; Sánchez González 2007), son necesarias en nuestra opinión aún más investigaciones que aborden cómo se fomenta la autonomía para llegar a dicho estado. Las nuevas teorías sobre la autonomía ponen de manifiesto que constituye esta una capacidad innata del ser humano que ha de desarrollarse y desplegarse en sociedad, y además en muy diferentes ámbitos (véase por ejemplo Jiménez Raya, Lamb y Vieira 2007 y 2017). Por ello, evolucionará de forma distinta según las propias circunstancias personales del individuo, quien desarrollará más o menos autonomía en algunas capacidades concretas y en otras no. En el aprendizaje de lenguas extranjeras, existen al menos dos competencias de autonomía relevantes: la autonomía en el uso de la lengua y la autonomía en el aprendizaje, que no progresarán necesariamente de forma paralela (véase por ejemplo Sánchez González 2018: 157-159).

La investigación en torno a la metodología *tándem* también ha seguido a menudo la interpretación de la definición de Holec donde la persona ya cuenta con un alto grado de autonomía en su aprendizaje y, como tal, describe un modelo formativo donde el alumnado cuenta con gran libertad de decisión sobre los propios objetivos, métodos y materiales. Esto explicaría el cierto consenso científico que ha existido durante décadas acerca de que la metodología *tándem*, como forma de aprendizaje fundamentalmente autónomo, no es apta para principiantes, sino que solo tiene sentido una vez que el estudiante haya adquirido un cierto nivel comunicativo en la lengua meta (Brammerts y Kleppin 2006: 160). Sin embargo, hay autores como Sánchez González (2018) que consideran que el *tándem*, con el debido apoyo, ya se puede acometer desde los primeros estadios de estudio de la lengua en cuestión. Para esta autora, el trabajo en *tándem* no solo es posible, sino que es altamente aconsejable desde las fases iniciales, sobre todo en ámbitos como el de la pronunciación (*ibid.*: 157-9). A lo largo de estas páginas abordaremos un ejemplo concreto de la aplicación de un intercambio *tándem* a este contexto.

La cuestión que nos ocupa ahora es cómo puede fomentar la educación el desarrollo de la capacidad autónoma desde el momento en que se inicia la formación, que en el caso de las lenguas extranjeras correspondería a principiantes absolutos en sus primeras clases del nivel A1, donde su nivel de autonomía en el uso de la lengua es aún muy limitado. No podemos afirmar lo mismo en todos los casos del grado de autonomía en el aprendizaje, puesto que puede haber parte del alumnado que haya adquirido esta capacidad mediante el estudio anterior de otra lengua extranjera o de cualquier otra disciplina. Sin embargo, la mayoría de las veces encontramos niveles bajos de autonomía en ambas manifestaciones. En este caso, como al principio de cualquier proceso formativo, resulta muy complicado para el alumnado determinar y modificar objetivos, decidir qué materiales son más válidos, establecer un ritmo en el proceso, o llevar a cabo una autoevaluación. Por lo tanto, el estudiante necesita un gran apoyo en esta fase, y que se fomente el desarrollo de su autonomía de forma paulatina. Lo mismo vale para el uso de la lengua, que muchas

veces se ve frenado por inhibiciones iniciales, que se pueden prolongar indebidamente si el alumno no aplica lo que está aprendiendo.

Dentro del debate sobre las inhibiciones y lo que pueden llegar a afectar al aprendizaje en general, hay autores que mencionan la existencia de algunas específicas de las lenguas extranjeras, que están relacionadas con la incapacidad de expresar en otra lengua lo que en la propia no constituye ningún problema, algo que puede generar una sensación de frustración. Para algunos investigadores, el miedo a hablar puede hacer que el alumno posponga indefinidamente el estudio de la lengua meta, y si no lo supera, puede incluso llegar a cambiar los estudios (Horwitz, Horwitz y Cope 1986). El alumnado que sufre ansiedad al comunicarse en la L2 puede padecer bloqueos mentales durante las actividades espontáneas de habla, además de falta de confianza (Gregersen 2003); es probable además que sea capaz en menor medida de identificar errores y autocorregirse, y que esté más dado a emplear estrategias de reducción (véase O'Malley y Chamot 1990; Oxford 1990).

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Los objetivos del Proyecto de Innovación Docente concedido en 2019 por la Universidad de Oviedo “Superar las barreras de comunicación en la lengua extranjera a través de un tándem guiado a partir del nivel A1” eran, en primer lugar, cómo se puede fomentar la autonomía tanto de la lengua como del aprendizaje del alumnado en el nivel A1 de la lengua meta. La hipótesis de partida era, pues, en el ámbito lingüístico, que se pueden superar —al menos en parte— las inhibiciones iniciales, y en el ámbito de aprendizaje, que es posible iniciar un procedimiento reflexivo y de autoevaluación sobre el propio proceso en la combinación de un curso de lengua y un intercambio en tándem; aquí el alumnado puede probar en un contexto lingüístico auténtico los ejercicios anteriormente practicados en clase, si bien las tareas, objetivos y materiales todavía iban a estar bastante guiados por el profesorado. Es decir, se pretendía comprobar en primer lugar si las inhibiciones pueden desaparecer antes si se pone en práctica la lengua meta en un contexto auténtico, a pesar de ser este muy guiado. En segundo lugar, se quería demostrar que la metodología tándem sí puede ser apta para principiantes, para lo que han de cumplirse ciertos condicionantes.

El alumnado participante de nuestra universidad se comunicó online en alemán y español durante el primer cuatrimestre del curso 2018-19 con estudiantes alemanes de lengua española procedentes de la prestigiosa Ludwig-Maximilians-Universität de Múnich. El Proyecto estaba vinculado a la asignatura Comprensión Oral y Pronunciación del Idioma Moderno: Alemán, del primer curso del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas, obligatoria para aquellos estudiantes que esogen el Maior en Alemán². A cada uno de los participantes se le asignó una pareja

² El Proyecto fue diseñado, llevado a cabo y evaluado por el equipo docente de esta asignatura, Lenart Koch y Mónica Sánchez González, del Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana de

alemana estudiante de lengua española y, después de una fase de asesoramiento inicial donde se explicó en qué consiste el trabajo en tándem, comenzaron a trabajar de dos en dos mediante herramientas como Skype o WhatsApp. El foco del trabajo en tándem debía estar puesto principalmente en la mejora de la pronunciación y la comprensión oral dentro de la conversación auténtica con el alumnado nativo de la lengua meta, objetivos de la asignatura a la que estaba asociada el Proyecto.

El trabajo presencial en esta asignatura lo constituyen 60 horas de las 150 que la conforman, y consiste en la práctica de la pronunciación y de la comprensión oral mediante:

- Ejercicios de comprensión auditiva, desde el reconocimiento y comprensión de los sonidos del alemán hasta palabras, frases y textos complejos.
- Ejercicios de pronunciación para poder articular correctamente todos los sonidos del alemán, prestando especial atención a los que no existen en la propia lengua, como el *ich-Laut*, las vocales largas y cortas o las vocales con *Umlaut*.
- Ejercicios orientados a los elementos suprasegmentales: acentuación y entonación de la palabra, del sintagma, de la frase y del texto; ritmo y melodía.

El alumnado de esta asignatura continuó el trabajo de clase con su pareja tándem, practicando con ella aquellos fenómenos que le resultaban más complicados, y ayudándola al mismo tiempo en sus dificultades con la pronunciación del español. La práctica de las tareas guiadas y preparadas en una comunicación real y auténtica a través de internet se ha realizado sobre la base de los dos principios que sustentan el tándem: autonomía y reciprocidad (véase Brammerts y Little 1996).

Perfeccionar estos aspectos ha sido una tarea continuada durante todo el proceso de aprendizaje en clase, y en el intercambio era importante desde el principio comprender los principios fundamentales, aplicarlos en frases sencillas, saber cómo practicarlos y mejorarlos de manera autónoma, así como promover la consiguiente reflexión al respecto. La cuestión de qué fenómeno practicar y de qué manera, forma parte de la propia decisión autónoma, si bien el alumnado participante en el Proyecto tuvo la certeza en todo momento de que podía acudir a nosotros, docentes de la asignatura en nuestro papel de asesores de aprendizaje. Al principio se les ofrecieron a todos los participantes, como ya hemos mencionado, unas indicaciones previas acerca de cómo trabajar en tándem, así como un asesoramiento inicial. Sin embargo, salvo alguna ayuda puntual, los participantes apenas solicitaron asesoramiento extra a lo largo del intercambio.

la Universidad de Oviedo. Por la Ludwig-Maximilians-Universität de Múnich, han participado la directora del Sprachenzentrum, Bettina Raaf, así como la jefa del Departamento de Español de este centro, María Victoria Rojas-Riether, con su alumnado (de varias facultades).

La metodología de las propias reuniones *tándem* se sustenta en la ayuda mutua de los alumnos en la autoevaluación de las dificultades que tiene cada uno con los objetivos de su aprendizaje de la lengua meta, que en nuestro caso estaban limitadas a la pronunciación y comprensión oral de los fenómenos básicos y las conversaciones típicas de principiante: el saludo, la familia, profesiones, hobbies, la rutina diaria, etcétera. Según el diagnóstico individual realizado con la pareja *tándem*, los participantes seleccionaron ciertos ejercicios que conocían de clase para luego practicarlos en la sesión *tándem* con su pareja, y así erradicar cada uno los problemas individuales que tenía con los fenómenos o comunicaciones en cuestión y automatizar su uso correcto.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta metodología, su aplicación individual y su eficacia se han comprobado en este Proyecto mediante:

- La comparación de la nota media de los participantes en el Proyecto con la nota media del resto del alumnado de la asignatura Comprensión Oral y Pronunciación del Idioma Moderno: Alemán (6,93 frente a 6,19).
- Un cuestionario de 40 ítems en la lengua materna de cada participante y análisis de sus resultados.

La diferencia de casi un punto en la nota media muestra que, por medio de esta comunicación real, los estudiantes participantes progresaron más en la comprensión oral y la pronunciación de la lengua alemana que los no participantes. Este valor adquiere aún más importancia si tenemos en cuenta que en el grupo de alumnos que habitualmente no asiste a clase suelen estar los que ya tienen un nivel superior a A.1 adquirido con anterioridad en otras instituciones educativas (en este caso incluso había un alumno bilingüe). Es muy significativo, por tanto, que los estudiantes que en su mayoría son principiantes absolutos hayan alcanzado una nota media ligeramente mejor que el resto³.

Al mismo tiempo, el intercambio incidió en el desarrollo gradual de la autonomía del alumnado participante, tanto en el aprendizaje como en el uso de la lengua, gracias a tres estrategias empleadas: 1. una orientación basada en información general; 2. preparación y práctica de ejercicios adecuados, y 3. asesoramiento individual (al principio y en casos muy puntuales durante el intercambio).

De las 10 parejas *tándem* que se formaron, 2 no llegaron a realizar el intercambio por problemas de agenda y organización, principalmente por el desajuste del calendario académico entre ambas instituciones. Las 8 parejas restantes recibieron

³ El hecho de que la práctica totalidad del alumnado participante en el Proyecto carecía de conocimientos previos, eliminaría un posible “sesgo de autoselección” en la muestra, puesto que los alumnos más aventajados no han tomado parte en el intercambio.

el mencionado cuestionario, cuyas preguntas giraban en torno a la autopercepción de la aplicación de la metodología *tándem* y el grado de autonomía. De las 16 personas que recibieron el cuestionario solamente lo entregó la mitad, 4 españoles y 4 alemanes, de los que 6 habían formado 3 parejas *tándem*. La baja participación en el cuestionario puede ser consecuencia del hecho de que, al igual que el propio intercambio *tándem*, este no se pudo hacer en el aula, sino que dependió de la voluntad de devolver el archivo del cuestionario recibido por correo electrónico una vez finalizado el periodo lectivo. Inicialmente nos habíamos planteado realizar el intercambio en el aula para poder prestar más apoyo y asesoramiento de forma directa; sin embargo, se decidió llevar a cabo fuera del horario lectivo por las dificultades de compatibilidad horaria entre ambas instituciones. Esta decisión resultó ser favorable para la mayoría de participantes, que respondió de forma negativa a la pregunta del cuestionario “¿Habrías preferido que las sesiones *tándem* hubieran tenido lugar en clase?”. Como la muestra es reducida, analizaremos los resultados más bien como indicadores de tendencias que se deberían confirmar o no durante una futura puesta en práctica del Proyecto.

Reproducimos a continuación la versión en castellano del cuestionario, donde hemos destacado en **negrita** los ítems que comentaremos. La puntuación va de 1 (mínimo) a 5 (máximo).

Por favor, marca el número correspondiente de 1 [poco] a 5 [mucho] con una cruz o en color. En las preguntas relacionadas con la autoevaluación: 1=suspense, 2= aprobado, 3=bien, 4=notable, 5=sobresaliente.

	1	2	3	4	5
¿Cuántas veces quedaste online con tu pareja <i>tándem</i> ? (0=no marcar, >de 5=5)					
¿Estás satisfecho con la organización conjunta con tu pareja?					
¿Te sirvió el <i>tándem</i> para reducir tus inhibiciones a la hora de hablar alemán?					
¿Te habías fijado unos objetivos generales?					
¿Te habías fijado unos objetivos concretos antes de cada sesión?					
¿Hablasteis de los objetivos al principio de la sesión?					
¿Hablasteis sobre cómo trabajar juntos?					
¿Hablasteis sobre cómo corregiros?					
¿Habías preparado ejercicios para ti para la siguiente sesión?					
¿Habías preparado ejercicios para tu pareja para la siguiente sesión?					
¿Le habías mandado al compañero grabaciones de tu voz en la lengua meta?					

	1	2	3	4	5
¿Trabajaste la pronunciación?					
¿Trabajaste los elementos segmentales (sonidos)?					
¿Trabajaste los suprasegmentales (ritmo, entonación,... de palabras y frases)?					
¿Trabajaste la comprensión oral?					
¿Trabajaste los temas de clase de Idioma Moderno?					
¿Trabajaste después de cada sesión para fijar lo aprendido?					
¿Habéis resuelto de forma satisfactoria posibles problemas relacionados con					
la propia comunicación para organizar el trabajo?					
diferentes niveles de dominio de la lengua meta?					
diferentes metodologías?					
diferentes objetivos?					
¿Habéis repartido el tiempo dedicado a cada lengua a partes iguales?					
¿Te sentiste apoyado por tu compañero en tu proceso de aprendizaje?					
¿Te corrigió cuando lo necesitabas?					
¿Le corregiste cuando lo necesitaba?					
¿Intentaste dar explicaciones lingüísticas sobre tu lengua?					
¿Intentó tu compañero dar explicaciones lingüísticas sobre su lengua?					
¿Qué nota te das para la colaboración con tu pareja tándem?					
¿Qué nota te das para la preparación de la sesión?					
¿Qué nota te das para el trabajo en tu lengua meta durante la sesión?					
¿Qué nota te das para fijar lo aprendido después de la sesión?					
¿Qué nota te das para el logro de tus objetivos?					
¿Qué nota le das a tu pareja tándem para la colaboración contigo?					
¿Qué nota le das a tu pareja tándem para la preparación de la sesión?					
¿Qué nota le das a tu pareja tándem para el trabajo en su lengua meta?					
¿Qué nota le das a tu pareja tándem para el logro de sus objetivos?					
¿Habrías preferido que las sesiones tándem hubieran tenido lugar en clase?					
¿Te has servido de la oferta de asesoramiento por parte del coordinador?					
En caso afirmativo, ¿cómo evaluarías dicho asesoramiento?					
¿Cómo evaluarías globalmente la experiencia?					

4. RESULTADOS OBTENIDOS

De todos los aspectos de evaluación a los que aluden los 40 ítems del cuestionario, pondremos el foco a continuación en cuatro puntos especialmente relevantes para el presente trabajo:

- Pérdida de inhibiciones iniciales (ítem 3 del cuestionario): “¿Te sirvió el tándem para reducir tus inhibiciones a la hora de hablar alemán?”
- La autonomía en el aprendizaje mediante el ejemplo de la preparación de las sesiones (ítems 9 y 10 del cuestionario): “¿Habías preparado ejercicios para ti para la siguiente sesión?” y “¿Habías preparado ejercicios para tu pareja para la siguiente sesión?”
- La cuestión de la reciprocidad mediante el grado de satisfacción sobre la colaboración concreta con la pareja tándem (ítems 28 y 33 del cuestionario): “¿Qué nota te das para la colaboración con tu pareja tándem?” y “¿Qué nota le das a tu pareja tándem para la colaboración contigo?”
- El grado general de satisfacción general con la participación en el Proyecto (ítem 40 del cuestionario): “¿Cómo evaluarías globalmente la experiencia?”

Hemos elaborado una serie de gráficos para ilustrar las respuestas obtenidas a estas cuestiones. En el eje vertical se representa el número de participantes que marcaron el ítem en cuestión y en el eje horizontal la relevancia que le daban estas personas a este ítem, marcando las opciones de 1 (=poco) a 5 (=mucho).

4.1. Pérdida de inhibiciones iniciales

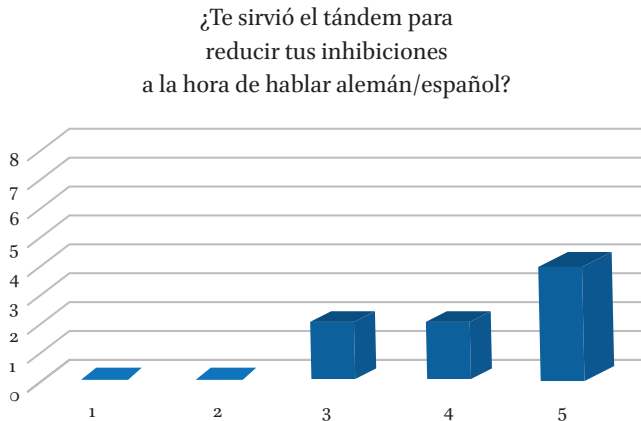


Figura 1: Pérdida de inhibiciones iniciales

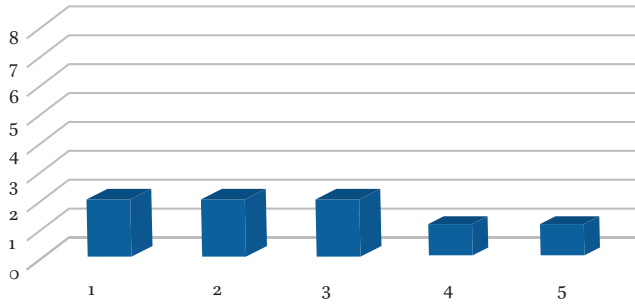
Con respecto a la cuestión de la pérdida de las inhibiciones iniciales en la comunicación, se puede decir que hay indicios de que la hipótesis de partida ha sido correcta: la gran mayoría del alumnado participante percibe que ha perdido parte de sus inhibiciones al hablar. Incluso los integrantes del grupo alemán, algunos de los cuales ya contaban con un nivel intermedio o incluso avanzado de castellano por haberlo cursado en Secundaria, consideran aun así que el tándem les aporta más valor a la hora de hablar sin miedo. Como a menudo el temor a expresarse en la lengua meta retrasa el uso autónomo de la lengua oral más de lo debido y supone una causa importante de fracaso en los exámenes orales, estos indicios son una alta motivación para investigar si los datos se siguen confirmando en posteriores estudios. Una temprana aplicación de la metodología tándem introducida de una manera guiada, como en este Proyecto, podría constituir parte de la solución para un problema endémico en el aprendizaje de lenguas, sobre todo en culturas que por lo general no fomentan suficientemente la autonomía del estudiante en el sistema educativo anterior a la formación universitaria.

4.2. Autonomía en el aprendizaje

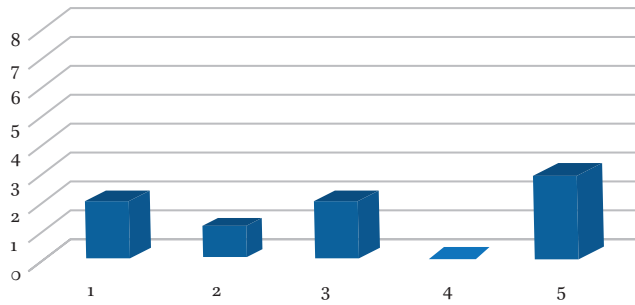
La autodisciplina de preparar y repasar los contenidos que se están tratando es un rasgo fundamental de la autonomía del aprendizaje. Es verdad que en la conversación auténtica con un nativo surgirán a menudo problemas de comprensión, comunicación y pronunciación que se pueden tematizar al instante y, por tanto, siempre se va a aprender algo de la propia conversación en curso. La preparación de ejercicios no es, pues, imprescindible, pero sin duda promueve el avance en ambas capacidades autónomas: el estudiante ya va a ser capaz de resolver dudas que tenía antes de la sesión, y puede trabajar de forma consciente problemas diagnosticados con anterioridad, así como ejercitar y fijar fenómenos fonéticos y estructuras comunicativas ya practicadas en clase. De esta forma, estará poniendo en práctica de forma constante su capacidad de reflexión, algo que parece estar incluso más vinculado al tándem que al aula (Martos Ramos 2018: 180), y será capaz de autoevaluar con facilidad si ha mejorado, lo que finalmente puede suponer un fuerte factor motivador al ponerse de manifiesto el avance y surgir así una sensación de control sobre la propia capacidad comunicativa y sobre la propia progresión.

Si tomamos entonces el hecho de haber preparado las sesiones tándem como indicador de la autonomía en el aprendizaje adquirida por parte del alumnado, observamos en estas tablas que los participantes presentan diferentes grados de autonomía según su propia percepción. En la comparación de las dos tablas, es sorprendente constatar que algunos alumnos preparan antes el ejercicio para su pareja que para sí mismos. Esto constituye un primer indicio para lo que analizaremos en el próximo apartado: el principio de reciprocidad en el tándem (véase Koch 2017). El hecho de trabajar de una forma colaborativa parece ser una motivación

¿Habías preparado ejercicios para ti para la siguiente sesión?



¿Habías preparado ejercicios para tu compañero para la siguiente sesión?



Figuras 2 y 3: Autonomía en el aprendizaje

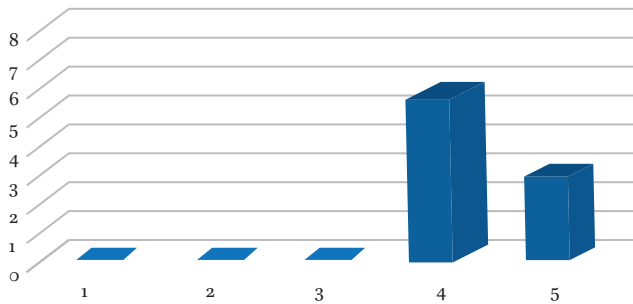
extra, a veces incluso para alumnado que no tiene la autodisciplina de preparar la propia sesión.

4.3. Reciprocidad

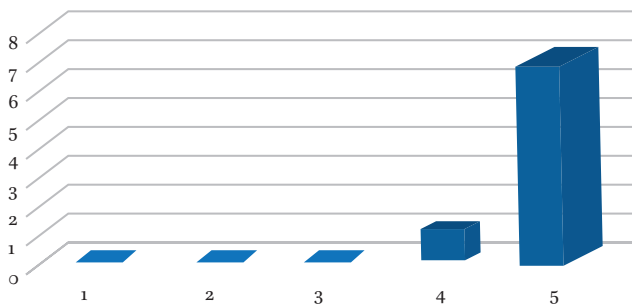
Observamos en las dos tablas que representan la cuestión de la reciprocidad y el trabajo colaborativo que hay evaluaciones sin excepción muy positivas, incluso más altas para el trabajo de la pareja que para el propio. Se puede constatar, por tanto, que se confirman los datos de otros estudios (véase Elstermann 2014), de que el mero hecho de trabajar con un nativo en una comunicación auténtica se muestra como algo motivador y satisfactorio, incluso para estudiantes principiantes del nivel A1; no les resulta frustrante mantener una comunicación auténtica si está debidamente preparada en clase y, por lo tanto, no hay expectativas erróneas de una

comunicación libre y fluida. Y esto es válido incluso para la colaboración con el hablante nativo fuera del horario lectivo sin el apoyo directo del profesor/asesor. En definitiva, es probable que esta experiencia positiva tanto a nivel cultural como lingüístico haga que el alumnado participante enfoque su futuro aprendizaje de la lengua meta de una manera mucho más práctica orientada a la competencia comunicativa real. Además, es previsible que este alumnado esté más dispuesto a participar en el futuro en otros intercambios lingüísticos, no presenciales o presenciales, como los cursos intensivos tándem entre la Universidad de Oviedo y la Ruhr-Universität Bochum.

¿Qué nota te das para la colaboración con tu pareja tándem?



¿Qué nota le das a tu pareja para su colaboración contigo?



Figuras 4 y 5: Reciprocidad

4.4. Grado general de satisfacción

A pesar de que la experiencia no ha sido del todo eficaz para el conjunto del alumnado por falta de autodisciplina y la consiguiente falta de preparación, la mayoría la evalúa como muy positiva, tal y como se ve en la última tabla aquí presentada, y esto a pesar de tener aún un nivel muy bajo de competencia lingüística. Esta alta satisfacción en la participación nos anima a continuar con este Proyecto u otros similares en años venideros para confirmar esta tendencia, e incluso establecerlo como actividad fija para la asignatura Comprensión Oral y Pronunciación del Idioma Moderno: Alemán, por el excelente impacto que tiene en las competencias comunicativas y el elevado grado de satisfacción del alumnado.

¿Cómo evaluarías globalmente la experiencia?

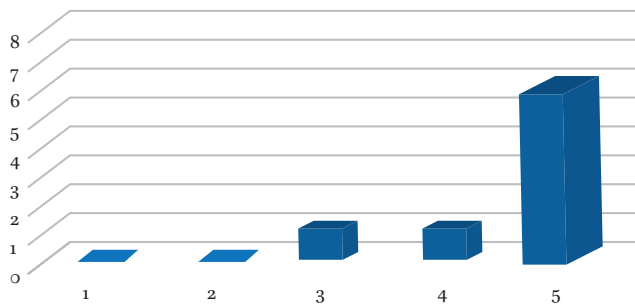


Figura 6: Grado general de satisfacción

5. GRADO DE CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS

Con la ayuda de este Proyecto, hemos conseguido que el alumnado participante se comunicara online en alemán con estudiantes alemanes de lengua española procedentes de la Ludwig-Maximilians-Universität de Múnich para practicar las tareas guiadas y preparadas y reducir así sus inhibiciones a la hora de comunicarse en alemán ya en el nivel principiante. Gracias a esta comunicación real, los estudiantes participantes han perdido inhibiciones y han mejorado la comprensión oral y la pronunciación en alemán, que son los principales contenidos de la asignatura Comprensión Oral y Pronunciación del Idioma Moderno: Alemán, en un mayor grado que los no participantes. Tal y como se había previsto, el Proyecto también ha incidido notablemente en el desarrollo gradual de la autonomía del alumnado participante, tanto en el aprendizaje como en el uso de la lengua, y ha contribuido además de forma positiva al empleo de nuevas tecnologías en

la enseñanza y aprendizaje, al haber constituido estas la base para el uso autónomo y auténtico de la lengua meta en conversaciones reales con hablantes nativos reales. Con respecto al contenido, las encuestas realizadas aportan claros indicios que confirman otra de nuestras hipótesis iniciales: el *tándem* sí se puede emplear ya a nivel A1, siempre y cuando esté debidamente preparado y el alumnado bien orientado mediante información general, preparación y práctica de ejercicios adecuados, y asesoramiento individual (al menos inicial, pero también durante el intercambio).

6. REPERCUSIÓN

Los buenos resultados obtenidos tanto en la nota media del alumnado en la asignatura vinculada como en las encuestas nos animan a continuar con el Proyecto para confirmar estas tendencias, incluso a proponer a compañeros hacer este esfuerzo de organización y trabajo extra, por el excelente impacto que tiene en las competencias comunicativas y el grado de satisfacción del alumnado.

Un proyecto de similares características se podría realizar en nuestra Universidad en cualquier curso de lengua alemana del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas, desde Idioma Moderno (nivel A1.1) hasta Lengua VI (nivel B2.2). Tenemos previsto continuar y ampliar estos intercambios con grupos de niveles adecuados en universidades de países de habla alemana con profesorado implicado con la metodología *tándem*, como la Westfälische Wilhelms-Universität Münster, la Ruhr-Universität Bochum, o la Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder, ya que aplicarla requiere un esfuerzo adicional de organización no remunerado y a menudo no reconocido, pero muy beneficioso para el alumnado.

Como este tipo de proyectos suele depender únicamente de la voluntad del personal docente de trabajar por el beneficio del alumnado, sin ocupar ningún lugar en la enseñanza reglada ni contar con reconocimiento en créditos, remuneración, y escaso de cara a futuras acreditaciones, puede que no siempre sea sencillo encontrar dos grupos de investigadores y colaboradores igualmente dispuestos a organizar este tipo de aprendizaje en *tándem* en entornos y culturas universitarias a menudo muy diferentes. Son varios los estudios publicados sobre proyectos de este tipo (véase Belz 2002, Elstermann 2014, Fernández Quesada 2015) que insisten en la necesidad de la buena colaboración de los docentes/investigadores en ambas universidades y del necesario compromiso por un trabajo adicional no remunerado. Otra cuestión que se debería tener en cuenta para el futuro sería el reconocimiento de créditos al alumnado implicado.

Una vez establecida la colaboración inicial, pueden darse varias razones que dificulten la ejecución del proyecto, desde el diferente calendario académico y una organización interna distinta hasta la implicación del profesorado, y no todas son previsibles. Un problema permanente en el caso de las universidades alemanas y españolas es la escasa coincidencia de los calendarios académicos en ambos países,

donde en la práctica solo cuentan con unas pocas semanas comunes en ambos semestres (de finales de octubre a principios de diciembre y de finales de abril a principios de mayo). Sin embargo, una vez que los alumnos trabajan juntos, puede ser muy beneficioso tanto para sus competencias lingüísticas como para las interculturales, y pueden continuar de manera autónoma el intercambio en el futuro, sobre todo en la fase preparatoria de los exámenes, algo que varios de los participantes en el Proyecto presentado ya están realizando.

7. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El tándem ha ayudado a reducir el miedo a hablar, y con ello, el alumnado es más capaz de identificar sus errores y autocorregirse, por lo que estará menos dispuesto a emplear estrategias de reducción. Así, además, se incide de manera positiva en las competencias reales comunicativas, se mejora la pronunciación y la comprensión oral, y se fomenta la autonomía en el aprendizaje a la hora de establecer objetivos, utilizar métodos y materiales útiles para el propio tipo de aprendiz, detectar errores y autoevaluarse de manera acertada.

A pesar de la reducida muestra, el resultado más importante de este Proyecto es que hay fuertes indicadores de que se puede empezar con la comunicación auténtica con nativos perdiendo las inhibiciones iniciales de comunicación si se prepara tal y como lo hemos hecho en este curso. Los estudios que realicemos en el futuro deberán contar evidentemente con una muestra mayor de individuos para obtener una mayor fiabilidad en los datos, así como con un seguimiento del trabajo en tándem durante un periodo de tiempo más largo.

Además, para asegurarnos de que la decisión de los participantes de apenas requerir asesoramiento durante el intercambio ha sido consciente, y no motivada por la desidia o el temor a ser evaluados, se podría introducir en el futuro un cuestionario similar al que ya se ha elaborado para los cursos intensivos tándem entre las Universidades de Oviedo y Bochum. Este cuestionario está basado en una declaración de intenciones del alumnado, donde cada participante señala los aspectos en los que considera que debe recibir asesoramiento (Sánchez González y Koch 2020). En este caso, las preguntas irían orientadas a un asesoramiento basado principalmente en los fenómenos de comprensión oral y pronunciación, y los resultados de estos cuestionarios podrían servir para corroborar en posteriores estudios cuáles son los problemas esenciales en la práctica de los citados fenómenos, además de cómo ayudar al alumnado a solucionarlos.

En definitiva, esta contribución aporta datos que, si se verifican en estudios empíricos posteriores con una muestra de participantes más amplia y durante un mayor intervalo de tiempo, no solamente dan cuenta de una mejora en el rendimiento del alumnado en las competencias comunicativas reales, sino que además confirman las diferentes posiciones teóricas sobre la autonomía que insisten en su gradualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belz, J. A. (2002). Social Dimensions of Telecolaborative Foreign Language Study. *Language Learning & Technology*, 6(1), 60-61.
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. En P. Benson y P. Voller (Eds.), *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning* (pp. 18-34). Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315842172-3>
- Brammerts, H. y Kleppin, K. (2006). Ayudas para el tándem presencial. En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (Coords.), *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem* (pp. 159-170). Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Brammerts, H. y Little, D. (1996). *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Brockmeyer.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Elstermann, A.-K. (2014). Peergruppen-Beratung in Lernkontext Teletandem. En A. Berndt y R. U. Deutschmann (Eds.), *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching* (pp. 235-248). Peter Lang.
- Esch, K. v. y St. John, O. (Eds.). (2003). *A Framework for Freedom. Learner Autonomy in Foreign Language Teacher Education*. Peter Lang.
- Fernández Quesada, N. (2015). Just the two of us? The “¿Qué tal?” e-Tandem Project for Translation Students. En *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 173, 31-36. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.026>
- Gregerson, T. (2003). To err is human. A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x>
- Holec, H. (1980). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Consejo de Europa.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Huttunen, I. (1993). Towards learner autonomy in a school context. En H. Holec (Ed.), *Autonomy and Self-directed Language Learning: Present Fields of Application. Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels* (pp. 31-40). Council of Europe Press.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. y Vieira, F. (Eds.). (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Authentik.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. y Vieira, F. (Eds.). (2017). *Mapping autonomy in Language Education – A Framework for Learner and Teacher Development*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11095>
- Koch, L. (2017). Principles of Tandem Interaction – Reciprocity. En H. Funk, M. Gerlach y D. Spaniel-Weise (Eds.), *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings* (pp. 117-132). Peter Lang.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- Martos Ramos, J. J. (2018). Autonomía en el tándem: Espacio para la reflexión. En J. M^a Tejedor, J. J. Martos y L. Trapassi (Eds.), *Aplicaciones de la metodología Tándem en la formación universitaria* (pp. 169-184). Peter Lang.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. En P. Benson y P. Voller (Eds.), *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning* (pp. 192-203). Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315842172-16>

- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every Teacher should Know*. Newbury House.
- Sánchez González, M. (2007). Die Bedeutung der Gradualität für das Konzept des autonomen Lernens. *Deutsch als Fremdsprache* 4/44, 227- 232.
- Sánchez González, M. (2018). Consecuencias de un concepto de autonomía gradual y relacional para el tándem (alemán-español). En J. M^a Tejedor, J. J. Martos y L. Trapassi (Eds.), *Aplicaciones de la metodología Tándem en la formación universitaria* (pp. 157-168). Peter Lang.
- Sánchez González, M. y Koch, L. (2020). From Compulsory to Voluntary Counselling in Tandem. En C. Tardieu y C. Horgues (Eds.), *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education* (pp. 237-252). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429505898-16>



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

A MODO DE COLOFÓN

Experiencias personales en el aprendizaje autónomo de una lengua

Personal Experiences Through the Self-Directed Learning of a Language

PERMISSION TO WRITE

PERMISO PARA ESCRIBIR

LEENA K. KARLSSON

Universidad de Helsinki

leena.karlsson@helsinki.fi

ORCID: 0000-0003-2052-0989

Recibido: 14-06-2020

Aceptado: 22-09-2020

Publicado: 17-12-2020

ABSTRACT

In this narrative auto-ethnographic paper, I experiment with a version of “post-academic” writing. I explore how I could improve and develop my craft as a narrative inquirer and strengthen my written voice as an expression of my practitioner-researcher autonomy. I tell the story of two writers, myself and Laura, my student, by bringing us as characters into the same story. We are both students of writing and in the process of developing our thinking and awareness of educational experience through our writing. We use writing as inquiry, as a method, and our texts emerge from the shared storytelling world of language counselling. We both experiment with personal reflective writing as a way of claiming ownership of this open-ended writing practice and of expressing our autonomy. In this paper, I give glimpses of our stories with a view to how Laura’s story worked on me as a practitioner-researcher and a scholarly writer.

Keywords: auto-ethnography, (language learner) autonomy, practitioner-research, reflective writing, voice

RESUMEN

En este trabajo de carácter narrativo y auto-etnográfico presento una experiencia a partir de una versión de escritura “post-académica”. Exploro el modo de mejorar y desarrollar la capacidad de *narrative inquirer* y fortalecer mi voz escrita, expresión de autonomía como docente-investigador. Se trata del relato de la historia de dos escritoras, la estudiante Laura y yo misma, representadas como personajes de la misma historia. Ambas nos encontramos en el proceso de desarrollo del pensamiento y de la conciencia de la experiencia educativa a través de la escritura. Usamos este medio como investigación, como método, y nuestros textos tienen su origen en el mundo de la narración compartida del asesoramiento lingüístico. Ambas experimentamos la escritura reflexiva personal como modo para reclamar la autoría de esta práctica de escritura abierta y de expresar nuestra autonomía. En esta contribución se pretende arrojar luz sobre una experiencia con el objeto de analizar cómo la historia de la estudiante Laura repercute en mí como docente-investigador y escritora académica.

Palabras clave: auto-etnografía, autonomía (del aprendiente de idiomas), investigador profesional, escritura reflexiva, voz

1. INTRODUCTION: IN SEARCH FOR A LANGUAGE OF AUTONOMY

In this text, I am experimenting with a version of what could be called “post-academic” writing, that is, “human writing for human readers in a story-telling form” as Badley, (2019: 180) defines it. Mine is a voice from the margins of academic writing in English, a non-native writer’s voice, and a practitioner-researcher’s voice. In the final reflections in a paper I co-wrote with a colleague (Karlsson & Bradley 2018), I pose the following questions “What if ethical academic writing should be *re+cording*¹ all the way through, writing from the heart? What if academic writing should be a process full of spaces for reflection, for reckoning, and what if silent stories emerging in research should be allowed to keep a bit of their mystery? What if it is *re+cording* that is necessary if we practitioners want to be pedagogically tactful and thoughtful and even retrospectively respectful of the unique in our students (van Manen 2002)? What if *re+cording* is the only way for a practitioner to write, and what if all her published texts should only be considered writing exercises for the readers to re-write?” These questions resonate with Badley’s call for post-academic craft-writing, a writing emerging from the idea of constantly developing our human craft as writers in telling about our academic experiences, our experiments and reflective learning, thinking and growing understandings. He suggests that we strive to write warm, inviting and intensely personal texts instead of abstract, cold and conventional, author-vacant papers (Badley 2019). This

¹ *Re+cording* (Wright & Bolton 2012) means a three-phase reflective writing process, in particular in therapy-oriented writing: the exploratory and expressive first writing, *re+cording* (re=again and cord=heart, as in ‘getting closer to the heart’), re-reading to the Self (which becomes a way of *listening* to oneself and can only happen after the writing), and finally a deep emotional reading of one’s Self and a potential sharing with a confidential other.

we should do using our human voice, as individual human beings, not trying to hide who we are.

These questions also resonate with my reading of Reed and Speedy's (2011) idea of an "ethical mindedness" in narrative inquiry that can develop when we offer ourselves opportunities to write using different styles and to try out different ways of representing our inquiries thus making the writing a cumulative experience over time. This ethical mindedness grows out of continuous storied inquiries into the lives of others but also into our selves, as in auto-ethnography, in which our awareness increases of how "the social speaks through the personal". When working, and ultimately writing, *with* stories (Morris 2002), not about them, we aim at composing evocative texts. And if we manage with the art of writing, we might succeed in creating a text that makes the reader "care" (Reed & Speedy 2011: 115) and "positions the reader as someone who has agency". As early as in 2003, Naoko Aoki, a writer who has always given me the experience of agency as a reader of her texts, suggested that we look for alternative ways of representing experience and writing our research on autonomy. In her own work, both her texts (e.g. Aoki with Kobayashi 2009) and conference talks she resorted to narrative and stories and pointed out how representing experience is always subjective. She wrote: "I do not necessarily think teachers' stories have to be based on any data as long as they are based on their own experience and memory." (Aoki 2003: 195). Time after time, she experimented in different ways of representing the stories of her students and showed the readers how a story always needs to resonate with their experience to have verisimilitude, which is by no means the same as a single truth. Inspired and influenced by her texts, I, too, have been figuring out alternative ways of representing experience in a pedagogy for autonomy. I have come to believe that engaging in *re+cord-ing* as an academic writer shifts the focus away from the *texts* (that might or might not get published) to the *process* of writing and to the craft as a writer that can be learned, loved and developed.

Academic writing for me is a process of autonomous professional development. Our relationships with our students should not become narrow, technical stories (Estefan, Caine & Clandinin 2016). We should explore our educational stories in constant dialogue with the stories of our students. Here I am particularly concerned about Finnish university students who have been "silenced" as speakers and writers in English. The questioning rationale for academic writing as *re+cord-ing* emerges from attempts to re-story language learner autonomy as gradually gaining a voice through writing, both for the practitioner and her students. When inquiring into the silenced students' stories (e.g. Karlsson 2016; 2017), I have aimed at creating a resonance of stories in my readers in other (higher) education contexts. I have engaged in narrative research and written autonomy stories because I have wanted to understand my landscape of practice better, not to say the last word about autonomy. Then again, I admit to have written in search of "a lingua franca

of autonomy” (Tochon 2015: viii), which would have my voice and accent. This has meant attempting to write *from* personal experience and has also resulted in being questioned as an academic writer. Most importantly, this curiosity has kept me engaging in inquiries that are open-ended and, consequently, “the end-products are thoughts, thinking aloud and remaining asking” (Guttorm 2016: 361). I will remain asking after this text, too, a text which I will have to write in the past tense. Using the first person and the past tense I here “(auto)ethnobiographise” (Karlsson & Bradley 2021) my relationship with autonomy: this text is perhaps the last “act of autonomy to tell and retell my own story”.

2. ENTANGLED IN STORIES, AND THINKING *WITH* THEM

In 1994–2020 I worked as a language counsellor in the Programme of Autonomous Learning Modules (ALMS) at Helsinki University Language Centre, Finland. ALMS is a credit-bearing English course, offered twice a year to Helsinki University undergraduate students in order for them to fulfil the foreign language requirement in their degrees (for a detailed description of the complete programme, see Karlsson, Kjisik & Nordlund 1997). A team of eight to nine counsellors forms the ALMS community, each responsible for one, two or three groups of 21 students every term. Face-to-face language counselling is the main way to support learner development and promote autonomy in these groups (for one description of ALMS counselling, see Kjisik & Karlsson 2015). The ALMS Programme has been up and running since 1994, but in 2009 we started offering two special ALMS groups per academic year to students who have classroom fears, language anxiety, learning and/or social problems; that is, students who have serious reason not to join a regular ALMS group or other English language course. I worked as the counsellor for these groups in 2009–2020. The special groups in ALMS are an attempt to create equality at a Finnish University where English is the academic lingua franca and inadequate skills in using it in their subject studies and, no less, on the required English course easily become a source of shame and a stigma for students. These are the stories that mattered most, the stories that were writing in me during the time this text emerges from.

From early on, mine was a *dual* role, an entangled role of a counsellor/researcher. My puzzling thus always aimed at a better understanding of my counselling skills as actions, as “the words we use, the body language we radiate, the talk and silences we create” (Kjisik & Karlsson 2015: 7). A counselling pedagogy for autonomy meant being able to “think with stories”, a process in which, according to Morris, “we as thinkers do not so much work on narrative but take the radical step back, almost a return to childhood experience, of allowing narrative to work on us” (Morris 2002: 196). To “allow narrative to work on me” I needed to interrogate and constantly revise my practical knowledge and theoretical understandings through (re-)reading and (re-)writing, that is, through narratively puzzling over the concerns emerging

from my pedagogy. The writing of research texts arising out of a context of practice is always deeply relational: topics, methods and texts emerge dynamically instead of in a pre-figured and linear sequence towards a given end (Reed & Speedy 2011). Being a reflective counsellor and a self-reflexive researcher means being these “continuously and cyclically” (Reed & Speedy 2011: 112), constantly learning from other practitioners’ and scholars’ work and from students’ stories.

Thinking *with* others’ stories and making sure this attitude is transferred into writing about them is ethically demanding and had me continuously wonder how to represent living, feeling human beings in my texts and how to leave ethical footprints as a writer. Choosing narrative auto-ethnography (Karlsson 2017; Karlsson & Bradley 2018) as a method when inquiring into other people’s lives had to do with ethics, with the need to represent them without sending off frozen, stereotypical stories taken out of their experiential context (Karlsson 2008). Auto-ethnography has an autobiographical basis; it combines self-study and autobiography understood as relational and jointly constructed and combines this with an ethnographic description and interpretation of the lived and felt experiences from the time described in the paper. It also means making those others, if possible, beneficiaries of the research.

Auto-ethnographic storytelling comes close to what Vieira (2010: 25) calls pedagogical writing, a process that presupposes “an intimate relationship between experience, writer and text”. Narrative inquiry, emerging from experience, is characterised by a continual reformulation of an inquiry, not in terms of defining problems and finding solutions (Clandinin & Connelly 2000). Thus, I was never after clear-cut answers to clear-cut research questions but aiming at a deeper understanding of the reflective writing, including the narrative research writing and its effects on the life in ALMS. The goal was not to fade myself away or aim at a neutral academic piece of writing but to write *from* the self about the stories, voices and experiences on the ALMS landscape. This text is no exception.

3. INTERLUDE: WRITING DIFFERENTLY: WRITING WITHOUT FEAR

On my wanderings on the ALMS landscape over the years I met many “wounded” storytellers, anxious and nervous learners. How did I as an ALMS counsellor help them to speak (and write) as themselves, in their less than perfect English? I always suggested to my counselees that the personal reflective writing that happens in their diaries, memoirs, freewriting and other ‘documents of life’ (Plummer 2001) is a way of becoming aware of, exploring and understanding experience, past and present, in particular their own learning histories.

This is also the kind of ‘soft’ curricular and pedagogical structure that Celia Hunt calls for in higher education. She promotes reflective journal writing, ‘creative life writing’, which helps higher education students to hold the “emotional arc” of their studies through the writing (Hunt 2013: 161). She writes how safe spaces

for *transformative* learning are created for students when these “less cognitively-driven, more spontaneous and bodily-felt approaches” to learning and writing are used (Hunt 2013: 116). I, too, sought to inspire reflective, exploratory and expressive writing with a focus on both the emotional and the cognitive (Karlsson 2017). For most students, writing seemed to appear as one controlled, strictly regulated and privileged process that someone else owned. Becoming more mindful about their own writing helped a writing consciousness to emerge; this in turn pushed them into experimenting with, say free writing, and, ideally finding a voice. Such written voices, perhaps hesitant at the beginning, should be appreciated and supported as expressions of the students’ language learner autonomy. When suggesting the idea of reflective writing that has an autobiographical basis to a student, a counsellor inevitably faces the possibility of tensions, even resistance. The documents of life students are invited to produce in ALMS are often intimate and possibly troubling, but almost always progressively self-reflexive; they become reflections on the whys and hows of learning and language skills. A pedagogical sensitivity was always needed when making the offer and giving permission to write freely and “differently”.

Then I met Laura, the girl who took up my offer, the girl who started to write the fear. During Laura’s time in ALMS, reflective personal writing, mine and hers, emerged out of the shared affordances and ambient language in ALMS: we were both students of writing and in the process of developing our thinking and our awareness of experience through writing. Being a multistoried human being, entangled in many stories, past and present, I moved between my positions, a counsellor’s and a researcher’s. Soon enough, I realized here was a story of two writers waiting to be told. As the author of this auto-ethnographic narrative, within which Laura’s story is now embedded, I will give an account of how Laura’s story was working on me, and how I was thinking *with* her story.

4. Rough and incomplete: A practitioner-researcher at (new) Schools of Writing

Trust yourself

You cannot write the wrong

Thing

Give yourself the gift of this

Writing

(Bolton 1999: 11)

When I was starting to write the very first version of this text, the working titles in my mind were *Laura, the girl who wrote the fear* or “*I’m a bit cheeky*”. This was a time I was taking an online course in creative (academic) writing and, on the first day of the course, at a mature age, it felt like the first exciting, but scary day at primary school. I knew how to read but had to start with my ABCs. What, in my

own language counselling, I had called autobiographical (or personal reflective writing or even freewriting) was called ‘work-out’ writing (in Finnish *treenikirjoittaminen*, *treeni* = work-out). The name implied uncomfortable ideas of exercising and performing and put me in an anxiety mode as a writer. Our texts were to be published in an e-learning environment for the other course participants and the teacher to read, but the writing was meant to create ideas, to be work in progress, experimental, creative and free. There was to be no worrying about mistakes or logic, all of which I associated with reflective writing for myself, not for others. I considered what, possibly, is in a name. Would it be possible for me to create and write the raw thoughts, to keep a flow of unfinished ponderings flooding on the paper as with my normal rough and incomplete text-in-the-making approach, in which the Self is the expected reader? Would I not worry about the immediate publishing, and so edit and revise all the way through the creative process? Would I be able to give up control and silence the inner censor? Would I keep the pen moving? Would I accept permission to write freely or opt out to not write?

During the course, I was also asked to enter the Schools of Writing as described by Helene Cixous. Uncertain and suspicious because of her intense and passionate way of writing, I had been avoiding reading her for a long time, ever since I first came across her book *Three Steps on the Ladder of Writing* (1993) some years ago. Now Cixous was assigned reading for my course; this felt like an added challenge, an expectation I was not quite sure I could meet. On my writing course, I was walking in a(n academic) writing student’s shoes and exploring Laura’s texts with my new writing layers, the effects of this “School of Writing”. WORK-OUTS 1-4 are translated, shortened and slightly rewritten versions of the texts I originally wrote by hand in Finnish on the course. I am here using these storied reflections as my data. They illustrate the inquiry and thinking process that took me towards yet new autobiographical understandings through learning arising from the reflective writing *from* experience. Laura’s story is written in these work-outs: my re-storying her ALMS (writing) journey happens in them. The rhythm in the WORK-OUTS is meant to be the same as in the originals: out-of-breath writing with commas giving me a short break to catch my breath. Through the work-outs, I explore how I wrote my entangled practitioner-researcher Self feelingly through the inquiry. This is how it started:

WORK-OUT 1: *For me the situation is challenging: I need to write (for) myself and yet publish my texts. I need to build the safe space myself in my rebelling mind and then press the button, send the text into the world, for others and the teacher to read, rough and incomplete as it is, 15 minutes after I began. No possibility of choosing what to show to the others or just tell them about writing the text, which is the case in bibliotherapy and when I ask my students to free write. Well, I am cleverly autonomous, I*

take my lesson from Celia Hunt and imagine myself an accepting reader, a supportive reader. And I tell myself this is good for me, that I cannot write the wrong thing here either, that I can give myself the gift of this writing, as Gillie Bolton suggests for reflective writing. That the text created is right, has a future as itself or as a different text, that it might be burnt and yet will live in my other texts, in other writing exercises, because writing will continue, exercises will continue. That here, too, at this School of Writing, writing in the dark shadow of the name Work-out, I can be empowered and can go back to reading my Self afterwards, I can write my anger, hurt feelings and the evil death, everything. I can write in Cixous' School of Death here, that's the name for my writing, it's not grief work, it's a School.

For more than a year, I had been writing personal grief. I had been writing the silence of death in the rooms of my home and asking questions from this screaming silence through writing a (grief) diary. Reading Cixous and watching her speak about writing² made me realize that she could be an inspirer of thinking and writing; she was not offering teaching or models but an invitation to start digging, going to autonomous Schools of Writing for the rest of my writing life. The healing power of the reflective writing moments after a traumatic personal experience had helped me start healing. More than ever in my writing life, I had become aware of the whole-being of myself, the woman-writer-reader, my emotions, my memories and dreams and my embodied cognition. I had also been travelling on the road to creative academic writing for quite a while. This had meant engaging in a series of exercises, some published papers, in writing differently, writing creatively, even writing playfully. None of the created texts was the ultimate text; each new text was a text aiming at revising and filling in the gaps and potholes in the previous ones. Writing with Cixous added a different, rather intriguing, view to looking at my deeply personal grief writing; in fact, it had been an experience of writing in a school of Ethical Writing:

WORK-OUT 2: In the School of Death one writes as if more truthfully about life, one's own and others'. One writes, first, like a waterfall, a chaos, a mass of pain rushes out. One reads, when one dares, and one feels the pain of the writer. One has become, when becoming vulnerable, when becoming someone else, an Other to oneself, more sensitive to life, its truths and lies, self-deception, shame, fears, holding and using power over an Other, over another person's story. For a researcher, it is "good" to write here: it opens one's eyes and helps sense what is truthful enough, and what is cruel and inappropriate. Writing in this tough school paints a picture of how the future reader, the researched, might react to reading about herself. The writer senses the difficulty of the reader reading what has been said about her, what has been written, and most

² This is one very short talk that says a lot about writing, how it is a never-ending journey: <https://www.youtube.com/watch?v=evTogGJ5Oms>

importantly what the researcher has created emerging out of her own words. How her story has been frozen in somebody else's text. One sees the Other, with a right to her own story, her life and death, and one knows that one is responsible for and should go carefully and back away if need be. The research one is engaged in is hardly of vital importance to anybody but the life and story of the researched certainly is, to her. This school is the very best School of Ethical Writing for a researcher.

It was often a challenge to portray the students “as they were to me” (Clough 2002: 17) when we met in counselling meetings and research discussions. We should always, I agree with Clough, “... explore ways of researching/writing which could do a rich justice to our ‘subjects’ as well as ourselves as the organizing consciousness. For, despite the sterility of the instruments, we never come innocent to a research task, or a situation of events; rather we situate these events not merely in the institutional meanings which our profession provides, but also constitute them as expressions of ourselves”. And yet, the writer, experimenting with mindful writing and exploring its contribution to her ethical know-how as a writer, must know when to back away; it is not her story. To thread carefully, I read and re-read my own research texts as in *re+cording*: I read them to stay with the writing process (Hamilton 2014) and to “get closer to the heart”, to remain sensitive to the complexity and messiness of our lives, mine and the Other's. Thus a School of Ethical Writing is an entangled school, it is also a School of Reading.

I had read many texts by scholars, fiction writers and my ALMS students, texts which managed to “position the reader as someone who has agency”. I had read them to let artful narratives “work on me” and help me develop my ethical know-how, the artful and mindful craft of writing (Reed & Speedy 2011) through auto-ethnography. Student portfolios (scrappy, fragmented, visual, imagined, note-form), Laura's among them, had taught me about arts-based writing and so had fiction. It was very important for me that Laura, to benefit from my inquiry, should feel that she has agency, that I had not explained her life as a story fitting my purposes, that she could keep her silence if and when she needed to. When I was reading and re-reading Laura's texts, I was telling myself the story in her documents at various occasions, places and situations, walks in the woods, when having coffee at a cafeteria, when sleep didn't come at night, and in my dreams if it did. Then, in an assignment for my course, I puzzled over my inquiry in a work-out exercise:

WORK-OUT 3: I want to write a truthful story about Laura. I want to write about our encounters when I was counselling and teaching her. Or was it the other way round, was she teaching me? I want to write how Laura took the space in her memoir and learning diary, took the space as a writing woman, as an anxious language learner, as a painter, a poet, a sister, a daughter, a friend. I want to write how she wrote in English, her language of anxiety, her kitchen-English-turned-into-LauraEnglish, how she wrote her fears, her courage and the huge birch tree in the garden of her parents' house. All in

English, she even re-wrote the whole concept of a learning diary, she wrote “differently”, she wrote her (dancing) body and the rhythm of writing and travelling into the text. How did she do it? I want to write about Laura whose way of writing is unique, ironic, varied. She, just like Clarice Lispector, does not dress up her text. Laura travels to Venice and to her learning self: she knows and she exists, experiences and reflects, wanders and ponders, she appreciates her own words, in the end she is doing life, doing stuff, poetically, arts-based life and work and English learning, all at the same time. Elsewhere, I was breathing and writing gappy, skinny texts (conference presentations and posters, drafts, diary entries), drinking coffee, biting my nails, trying to understand arts-based narrative inquiry, didn’t get to go to Venice but enjoyed reading Laura’s travel diary. I was her reader, she will be my reader, the reader of my interpretation. My challenge is to write in a way that she hears, feels, smells and tastes her experience in my text, my challenge is to write about her and her texts in a way that empowers her. Not in my power to tell a single story, remember the danger of those, her voice will have to have a space.

Laura’s artful texts froze moments for me, the counsellor-reader, to admire, but she herself was in the profound process of changing through her writing. Her story was evolving further and my account in this text has become a (distant) past for Laura. The worry remains if I have re-storied with respect and kept to an “ethical-mindedness” in this account of an experience in which ALMS was just a tiny fragment. Learning and studying English means an entanglement of a student’s personal/affective and academic lives. After 25 years of being entangled in my own personal/affective and ALMS stories and hearing/reading various silent, silenced or inaudible stories about learning/using English in higher education I remain asking. When I was reading the documents of life my students authored on their ALMS course, I always felt the need to, more than the previous time, raise the affective level of my interpretation (Luce-Kapler, 2004) to hear their inner voices. I think of the inner voices as “micro-dialogues” with the Self, and also with others’ voices (Elbaz-Luwisch 2005), that students engage in when writing from their experience. These micro-dialogues are a way of confronting the fears and claiming ownership of English, the language they are studying, learning and hoping to use. I suggest that an experience of autonomy emerges when reflection in writing happens, when this writing is allowed to “gather up the threads of living and shape them into journal entries, poems, narratives...” (Luce-Kapler 2004: xiii). My own experience and memory (Aoki 2003) of fighting (non-native academic) writing fears and feelings through the micro-dialogues, through the writing, reading, and re-reading process of re+coding forms the basis of my thinking here.

In ALMS my concern was always both the diversity and the uniqueness. How to interpret Laura’s unique silence, her particular autonomy? One reason for the concern for silence and voice had to do with the possibility that my own way of being and acting might silence my research participants (or my counselees) (Karlsson

2017). This is also something I tried to avoid in the way I wrote (all the versions of) this text, even though it was written as an expression of my counsellor autonomy, in a version of language of autonomy. My voice and accent and how to write silence into (any) text, these were issues I pondered on in a work-out:

WORK-OUT 4: Voice, what is 'voice' in narrative inquiry? What is voice in students' writing? Laura has her voice, a unique voice even when she writes in English, the language of anxiety, her fears. What about me? I am worried that I just scribble. Just listen a bit, read a bit, write a bit, but that I have no unique voice of my own to give a textual representation to Laura's story and her voice. But it's always a chorus of voices in narrative inquiry, right? Previous stories matter, right? Mari, Mariia, Kaisa and Juhana, my previous students' stories, write in me, shape me as a counsellor, a researcher and a writer. Reed and Speedy write in me, Cixous and Hustvedt do, too. And I write in my rough and incomplete voice. This time, as so often, one of my concerns arises out of the silence, the sound of silence that contains the question and the answer (this is not the first time). I need to find that sound of silence, though, need to hear it, and write it into my text. My spoken voice is to be heard in a recording, it is loud and clear; it asks Laura question after question after question. It is an eager voice, it tells stories, shares stories. It is a voice that ignores the capital letters in my notes (LISTEN, ASK "TELL ME", LISTEN), ignores the silence and breaks it, breaks it again. My questions are difficult, I ask about learning, about not having a voice, and I will not let her pave the way for talking, verbalising her fears and the silence. I (almost) demand an answer instead of listening to the silence speaking its language. But Laura takes my "interviewing" like Clarice Lispector³, she sustains her being-in-the-world, she keeps her story intact. She keeps her inner voices and brings them out in her texts! The memories, the dreams, her creative imagination! (What about experience, is it mostly imagination after all?) That is all I can say about silence, write about it now when needless stories fill the gaps in the recording, wandering in those gaps are the stories I silenced, perhaps. But Laura did get to write, I did not silence her writing. The voice of freedom, the sound of autonomy in her texts. And the silence in between the lines in her texts. What if accepting silence and not demanding an outcome is needed to not silence writing? How to write silence into this text? I must trust that Laura's (inner) voice speaks to the reader

5. EPILOGUE: I'M A BIT CHEEKY!

The story started with Laura, the girl who wrote the fear. When she finished the course, the fear was gone; it did not live in her texts for long. Her ALMS portfolio consists of Word documents without visuals and her art remains elsewhere, but

³ I refer to an interview of Clarice Lispector I had been watching for the writing course. This interview felt like a research discussion gone wrong with a (male) interviewer's voice droning on and on, filling the silence: <https://www.youtube.com/watch?v=wizwGLBpULs>

her artist's spirit is here: she is not afraid of sharing her work, creating thinking and learning through her poetic English and using her storytelling gift. She uses arts-inspired approaches in her learning and documents using a poetic language, thus creating new knowledge through emotional learning (Hunt, 2013). Her diary documents her work for the course; it gives glimpses of the whole lifewide, bodily-felt learning experience: dance lessons give her ideas for studying English and ALMS work gives her the courage to do academic reading for her subject studies. She is free and has "stepped outside the kitchen", where once upon a time she was ashamed for her "kitchen" English, so called by a former teacher. She is using her English and feeling comfortable because autonomy is not only control over one's own learning; it encompasses a whole life of sensibilities, vulnerabilities, wounds, hopes, dreams, uncertainties, experiences and imagination that make up a student's, a human being's learning and studying. Laura kept a travel diary on a trip to Venice during her time on the course. She attached the following text to the diary as a kind of commentary: *"I've transformed from an anxious and nervous English learner to an empowered and positive English user. Here I am a user, not even thinking that I'm writing in English, just writing. Here I use English like I use Finnish or Swedish: memories, fragments, verses, postcards... I'm a bit cheeky, I don't worry about mistakes! I have the courage to be a user despite being shy and having unpleasant experiences from the past. I'm having fun!"* She writes about personally meaningful moments or just unfinished "moments of being" in these small texts. For Laura, it has all been in the writing. But for me, it is now all in the reading. In the joy that Laura's beautifully written, wise and insightful travel diary gives me. In the thick description, the expressions she found for her thoughts as a user of English, the transformation is visible and tangible:

(Extract from) a travelling diary by Laura

The nights are very dark here. You can get lost easily. They are "them", you are a passer-by, a consumer of anything authentic. I take pictures of people kissing Madonna's and praying for immortalized little boys. An outsider with tourist's skills. A bionic human, transplanted plastic, remains of an ancient body. The innards of my bag are as light as the Holy Spirit. There is nothing sacred in my intentions, so I make a storyline.

Hit the road, cook an egg, wake a neighbor, a bag full of one-way space travelling. My life has a timeline on OneDrive.

I hope the last room would be a deep blue instead of black dark.

The days are very bright in here. You can't get lost. The Italian herd the tourists like cattle. You follow an Italian narrative. Through a gate, the blue shadows, through a canal, through a room with wooden baroque furniture, into a crowded piazza, with Venus getting dressed, down the street, down the marble stairs, down the chimney into a Capella with frescos of antipasto. You will recognize a true shepherd from the flock by his Italian leather shoes.

*This is a pilgrim trip of art. By using your pen on the blank pages, the outlined figures' bright colors emerge like magic.
This is a country of light.*

REFERENCES

- Aoki, N. (2003). Expanding Space for Reflection and Collaboration. In A. Barfield & M. Nix (Eds.), *Autonomy You Ask* (pp. 189-195). The Learner Development Special Interest Group of the Japan Association for Language Teaching.
- Aoki, N. (2009). Defending stories and sharing one: Towards a narrative understanding of teacher autonomy. In R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (Eds.), *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning* (pp. 199-216). Hong Kong University Press. <https://doi.org/10.5790/hongkong/9789622099234.003.0011>
- Badley, G.F. (2019). Post-Academic Writing: Human Writing for Human Readers. *Qualitative Inquiry*, 25/2, 180-191. <https://doi.org/10.1177/1077800417736334>
- Bolton, G. (1999). *The Therapeutic Potential of Writing: Writing Myself*. Jessica Kingsley Publishers.
- Cixous, H. (1993). *Three steps on the ladder of writing*. Columbia University Press.
- Clandinin, J., Huber, J., Steeves, P., & Yi, L. (2011). Becoming a narrative inquirer. Learning to attend within the three-dimensional narrative inquiry space. In S. Trahar (Ed.), *Learning and Teaching Narrative Inquiry. Travelling in Borderlands* (pp. 33-53). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sin.14.03cla>
- Clough, P. (2002). *Narratives and fictions in educational research*. SAGE.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' Voices: Storytelling and Possibility*. IAP.1
- Estefan, A., Caine, V. & Clandinin, J. (2016). At the Intersections of Narrative Inquiry and Professional Education. *Narrative Works*, 6/1.
- Guttorm, H. (2016). Assemblages and Swing-Arounds: Becoming a Dissertation, or Putting Poststructural Theories to Work in Research Writing. *Qualitative Inquiry*, 22/5, 353-364. <https://doi.org/10.1177/1077800415615618>
- Hamilton, F. (2014). Words and thresholds: An exploration of writing process and practice. *Scriptum*, 1(1), 32-64.
- Hunt, C. (2013). *Transformative learning through creative life writing. Exploring the self in the learning process*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818138>
- Karlsson, L. (2008). *Turning the kaleidoscope – (E)FL educational experience and inquiry as auto/biography*. University of Helsinki Language Centre.
- Karlsson, L. (2016). Write the fear - autobiographical writing and language (classroom) anxiety. *Scriptum: Creative Writing Research Journal*, 3(1), 32-59.
- Karlsson, L. (2017). "It's all in the writing"- Learning diaries and secret diaries in a pedagogy for autonomy. In C. Nicolaidis & W. Magno e Silva (Eds.), *Innovations and challenges in applied linguistics and learner autonomy* (pp. 231-256). Pontes Editores.
- Karlsson, L. & Bradley, F. (2018). Storytelling for learning and healing: parallel narrative inquiries in language counselling. *Learner Development 2*.
- Karlsson, L. & Bradley, F. (2021). From there to autonomy: an autoethnobiography of ALMS. In M. Jimenez Raya & F. Vieira (Eds.), *Autonomy in Language Education: Theory, Research and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429261336-12>

- Karlsson, L., Kjisik, F. & Nordlund, J. (1997). *From Here to Autonomy*. Helsinki University Press.
- Kjisik, F., & Karlsson, L. (2015). Watching our words: Researching and developing language counselling. *ELT Research* 30, 6-8.
- Luce-Kapler, R. (2004). *Writing with, through and beyond the text. An ecology of language*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610669>
- Morris, D.B. (2002). Narrative, ethics and pain: Thinking with stories. In R. Charon & M. Montello (Eds.), *Stories matter: The role of narrative in medical ethics* (pp. 196-218). Routledge.
- Plummer, K. (2001). *Documents of life 2*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849208888>
- Reed, M. & Speedy, J. (2011). Scrapbooks and messy texts. Notes towards sustaining critical and artful narrative inquiry. In S. Trahar (Ed.), *Learning and Teaching Narrative Inquiry. Travelling in Borderlands* (pp. 107-123). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sin.14.07ree>
- Speedy, J. & Wyatt, J. (2014) (Eds.). *Creative Practitioner Inquiry in the Helping Professions*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-743-8>
- Tochon, F.V. (2015). Foreword. The deep turn: Education for autonomy at a time teachers need hope. In M. Jiménez-Raya & F. Vieira, *Enhancing autonomy in language education. A case based approach to teacher and learner development*. DeGruyter Mouton.
- Vieira, F. (2010). Towards teacher and learner autonomy. Exploring a pedagogy of experience in teacher education. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 61, 13-27.
- Wright, J., & Bolton, G. (2012). *Reflective writing in counselling and psychotherapy*. SAGE.
- van Manen, M. (2002). *Writing in the Dark; Phenomenological Studies in Interpretive Inquiry*. The Althouse Press.

Reseñas de libros

Johannes Kabatek. *Lingüística coseriana, lingüística histórica, tradiciones discursivas*. Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert, 2018, 253 pp., ISBN 978-84-16922-93-2 y 978-3-95487-749-2

o. Antes de partir con la reseña, he de decir que al terminar de leer este libro (me lo leí cuidadosamente, me tomé mi tiempo y no escatimé en notas y reflexiones) quedé con una sensación de alivio, alivio y algo de “hacer justicia” para un par de cuestiones que debían tratarse con cierta urgencia, creo. Urgencia para, de alguna forma, reivindicarse, justificarse algunas escuelas y teorías. Una es la teoría y escuela coseriana y su relevancia enorme (nunca es suficiente con Coseriu ¿no? y perdonen que me exceda) y la otra era *poner puntos sobre las íes* acerca de las *tradiciones discursivas* (desde ahora TD). Justamente, era necesario, en un discurso claro y conciso, definir las, visitarlas críticamente e intentar delimitarlas. Ambas misiones eran absolutamente necesarias y nadie mejor que Kabatek para llevar a cabo esta empresa argumentativa, la que derivó en esta monografía, que es una selección de once ensayos previamente publicados en español o en otras lenguas y adaptados para esta edición. No quiero dejar de mencionar a los dos editores (Cristina Bleorțu y David Paul Gerards) por su cuidado trabajo y al mismo Kabatek por su aporte no a la lingüística histórica, sino a la lingüística como disciplina en sí. ¿Cómo se justifica este libro? Por algo que veníamos constatando hace un tiempo ya: fuera de la escuela de lingüística románica germánica y la escuela de historia de la lengua española (sobre todo el grupo de Soria y la Escuela de Sevilla), las TD se presentan como una teoría que aún no recibe la atención necesaria o correcta; por lo tanto, hay imprecisiones y confusiones por la falta de una monografía al respecto. De allí la propuesta de los editores y de Kabatek, que es la de divulgar un tema concreto: las TD desde una teoría del lenguaje y no solo de la lingüística histórica, por lo que el concepto en sí es indispensable para la lingüística, tal como intentaremos exponer a continuación.

1. ¿Por qué el título? Insistiré en lo bien engarzado que está este libro, de tal manera que su disposición responde a un afán pedagógico: atraer la teoría de Coseriu para explicar las TD y, para ello, se deben repasar algunos aspectos señeros de la teoría coseriana para dicho fin (repasso magistral, dicho sea de paso, en los dos primeros capítulos). En efecto, lo de *lingüística coseriana* se debe a que el fundamento teórico de las TD se debe a Coseriu. El libro, por lo tanto, desarrolla el concepto

dentro del marco coseriano de la teoría del lenguaje. Aplaudo un punto en este aspecto: los datos relevantísimos de historiografía lingüística coseriana, los que, de no estar uno inmerso en la obra del moldavo en su totalidad, pasarían desapercibidos. Por ejemplo, Kabatek, en el segundo capítulo, describe bien un momento fundamental en la lingüística coseriana: la etapa de Montevideo, en la que Coseriu organizó su edificio teórico. Justamente, ensayos fundamentales como “Determinación y entorno”, “Sistema, norma y habla”, “Forma y sustancia en los sonidos del lenguaje” o textos como *La geografía lingüística, Sincronía, diacronía e historia* son de esta etapa, así como los inéditos *Teoría lingüística del nombre propio* y *El problema de la corrección idiomática* son de dicha época. Lo de *lingüística histórica* del título tiene que ver con el hilo conductor de los trabajos. Kabatek, a propósito de esto, en el sexto capítulo lo fundamenta: “Estamos viviendo una época fascinante en la que la lingüística histórica se presenta como disciplina en ebullición” (161) y esto implica una suerte de reforma que necesita de una lingüística histórica de corpus con diferenciación de TD distintas; es decir, se requiere de una perspectiva variacionista. Por último, lo de las *Tradiciones discursivas*, insisto, tiene que ver con una suerte de monografía extensa del concepto, inexistente antes de la aparición de este libro. El concepto fue introducido por Koch en 1987, como ampliación de la concepción coseriana del lenguaje a partir de la reflexión de la historicidad de los textos. Kabatek nos informa que, en su tesis de habilitación, Koch trabajó con el *Ars dictaminis* (una especial codificación para escribir cartas), y sus respectivos productos textuales en la Edad Media italiana. Lamentablemente, la versión original de esta tesis de habilitación nunca se ha publicado, “laguna importante” recalca Kabatek. De allí el objetivo de este libro: “Dado que su creador ya no puede, por desgracia, asumir esta tarea, creo que es nuestra obligación intentar colmar dicha laguna” (210).

2. ¿Qué hay de coseriano en las TD? El concepto *tradiciones discursivas*, en rigor, nunca fue usado por Coseriu, por lo que, a primera vista, es ajeno a su teoría del lenguaje. Sin embargo, hay mucho del moldavo en la construcción del concepto. En efecto, en 1955, Coseriu había postulado una lingüística propia del nivel texto, aspecto fundamental respecto a la relevancia de la distinción entre lenguaje oral y lenguaje escrito (cfr. cap. 8). Fuertemente influidos por Coseriu, la mayoría de los romanistas alemanes aceptaron como fundamental la distinción coseriana de tres niveles de hablar. De hecho, Koch desarrolló la idea a partir de la aportación más importante, asegura Kabatek, de Coseriu a la lingüística: la diferenciación de los tres planos del hablar: el *universal*, el *histórico* y el *individual*, cada uno considerable desde tres puntos de vista: *actividad*, *saber* y *producto* (cfr. cap. 1). Es este el punto de partida, entonces, para poder entender las TD desde su base. En “Determinación y entorno” Coseriu hablaba del nivel universal del hablar, la primera historicidad. Es este el nivel común a todos los seres humanos y se refiere a la designación como actividad lingüística universal, por lo que aquí caben las abstracciones, la lengua como sistema de posibilidades y como técnica libre del hablar. (cfr. caps. 1, 6, 7 y 8). En “Sistema, norma y habla”, se refería al nivel histórico de las lenguas, la

segunda historicidad, relacionado con el saber idiomático. Se entiende el nivel histórico, *grosso modo*, como una lingüística de las lenguas, las lenguas como sistemas funcionales (cfr. caps. 1, 6, 7). En “Lingüística del texto” Coseriu se refirió al nivel individual de los textos. Son los textos o discursos concretos: “y concretamente en una actualización en actos individuales con finalidad y sentido particulares” (p. 164). Estos niveles, a su vez, se pueden considerar desde diferentes aspectos: como actividad (*enérgeia*), como saber (*dynamis*) o como producto (*érgon*). Por otro lado, desde una perspectiva holística, los sistemas funcionales son condición imprescindible para el acceso a la universalidad, y están presentes de manera simultánea cuando se habla, por lo que únicamente se pueden derivar a partir de actos concretos (“ya que no se puede hablar “universalmente” sin hablar una lengua y sin producir textos, y no se puede hablar una lengua como sistema de signos sino mediante textos”, p. 164). Me detengo con algo de detalle en este aspecto, porque es este el esquema en el que se basó Koch para las *tradiciones discursivas*, justamente.

3. Sin embargo, a partir de esta tripartición, hay un punto que Kabatek tocará en la mayoría de los capítulos del libro y tiene que ver con dos posturas en relación con la cuestión de la historicidad de los textos. En efecto, Koch recalca el problema que se daba en la noción de los textos, porque un saber presupone la comparación con otros textos. Justamente, los textos, las formas de decir, los géneros se repiten. Es más, los hablantes hablan una lengua y al mismo tiempo evocan tradiciones, tradiciones del hablar (Schlieben-Lange, cfr. cap. 7), de allí la tradicionalidad de los textos, o sea, las TD (cfr. cap. 1). Por esta razón es que el nivel textual está al mismo nivel que el saber histórico, por lo que Koch duplica el saber histórico, con un saber histórico idiomático, por un lado, y un saber histórico textual, por otro lado. Este procedimiento, en cambio, Kabatek no lo considerará necesario, puesto que las TD tienen una historicidad de otra índole. La propuesta de Kabatek es diferenciar el estatus de historicidad primaria y secundaria. En la historicidad primaria el hablante asume su lengua; es decir, esta, aún heredada y aprendida es suya y, a su vez, el hablante puede construir enunciados nuevos, puede producir textos. En efecto, es la *enérgeia*, actividad libre y creadora. La historicidad secundaria, en cambio, la sitúa, justamente, en el nivel de los textos, de la tradición, de la repetición de textos, formas o contenidos. Es una historicidad semejante a la de otros ámbitos de la tradición cultural, como la arquitectura o la moda. Para Kabatek, entonces, no hay dos niveles históricos, pues sigue existiendo uno solo: “el asumido y el apropiado” (p. 153). Sin embargo, habrá una historicidad relacionada con eventos históricos concretos, “únicos e irrepetibles” (154), los que a su vez corresponden a un tercer tipo de historicidad: el de la ubicación en el tiempo y corresponde al texto como individuo, por lo que contiene también rasgos individuales (cfr. caps. 6 y 7). Un aporte relevantísimo en esta historiografía coseriana es el texto inédito de Coseriu *El problema de la corrección idiomática* (1950), en donde el nivel expresivo, individual, tendría su propia historicidad y su propia universalidad. Por lo que cabría, en este nivel, la historicidad de los textos. La tarea por hacer con esta tercera historicidad es identificar

estos textos individuales, “tarea ardua de reconstrucción no siempre lograda que suele dejar abiertas dudas con respecto a la representatividad de un texto dado para una época determinada” (139).

4. Uno de los grandes aportes del libro es, sin duda alguna, el constante ejercicio de definir lo que se entiende por tradición discursiva. Qué es y qué no es, cómo se caracteriza y cómo se puede clasificar. Este ejercicio aristotélico estará a lo largo de los once capítulos del libro y será tratado de diferentes maneras. Por ejemplo, en lo concerniente a la historiografía del concepto, no se puede dejar de mencionar a una discípula fundamental de Coseriu: Brigitte Schlieben-Lange. De ella, sobre todo su libro *Tradiciones del hablar* (1983), en donde presentó la propuesta de una pragmática histórica y sentó las bases de lo que posteriormente se llamará *tradición discursiva*. Es en *Tradiciones del hablar* en donde se hace referencia a que existe una historia de los textos independientemente de la historia de la lengua. Estas serán las que Koch llamará *tradiciones discursivas* (cfr. cap. 8). Lo que define a las TD es la relación de un texto en un momento determinado de la historia con otro texto anterior. Esta, por lo tanto, es una relación temporal, a través de la repetición de un texto. En rigor, es la repetición de *algo*. Ese “algo” puede ser cualquier elemento significativo, sea formal o de contenido, como la repetición total del texto entero (en fórmulas, como “buenos días”), o de una manera particular de escribir o de hablar que es significativo. A su vez, una TD, al tener el valor de signo, transmite una referencia a una tradición concreta. Por todo esto, una TD es más que un simple enunciado. Es por ello, además, por lo que una TD implica elementos ligados a una cultura en un sentido amplio (cfr. caps. 8 y 9). A su vez, una TD puede tener una *composicionalidad sintagmática*, si se da una sucesión de elementos o de subtítulos a lo largo de un texto o una *composicionalidad paradigmática*, si se da una confluencia de referencias a diferentes TD en un mismo fragmento de texto. De esta última composicionalidad derivan diferentes posibilidades de *transformación* de una TD. Esta es otra de las características de las TD, puesto que se transforman a lo largo del tiempo, y pueden cambiar hasta convertirse en otra realidad totalmente diferente de la inicial. Esto no quita que hayan TD fuertemente fijadas, como, por ejemplo, en ámbitos religiosos o rituales o en instituciones sociales (cfr. cap. 8). Otro punto que se destaca en el libro y queda como un trabajo por hacer (de hecho, se toca sobre todo en el undécimo y último capítulo), es la cuestión de las categorizaciones. Kabatek, respecto a este punto, insiste en rechazar categorías ya establecidas; es más, propone que, de querer llegar a una categorización de las TD, se necesitará *no* tomar como base estas categorías ya establecidas (“Sin embargo, desde el momento en que partimos del terreno de las categorías, bloqueamos el propio proceso de categorización”, p. 94). En esta dinámica será fundamental el concurso del concepto del *universo del discurso* (Wilhelm leyendo a Coseriu), una especie de constelación semiótica básica que determina la relación entre sujeto y objeto, tal y como viene expresada en el texto (cfr. cap. 11). Kabatek propondrá, para ello (cfr. cap. 11), 6 categorías basadas en la distinción entre *significante* y *significado* del texto, es decir, 3 categorías formales (forma

discursiva, zona discursiva y fórmula discursiva) y 3 categorías de contenido para clasificar las TD (dominio discursivo, tema discursivo y motivo discursivo). Otro aspecto que se trata transversalmente a lo largo del libro tiene que ver con los problemas que se generan al confundir *género* con TD, puesto que no hay sinonimia, ya que las TD se refieren a un concepto más amplio. En efecto, las consecuencias del concepto de TD son mucho más amplias que las que se derivan del concepto género (cfr. caps. 4, 8, 10).

5. Punto aparte lo tiene otra cuestión de las TD y que se toca a lo largo del libro: la relevancia de la tradicionalidad de los textos. Justamente, tal como veíamos en el punto anterior, se debe entender que las TD no se deberían considerar a partir de los moldes ya formados, sino a partir de lo posiblemente tradicional de un texto. En ello, el trabajo de la romanística alemana fue fundamental, sobre todo en insistir en que más allá de los sistemas lingüísticos había textos y que los textos tenían tradición (cfr. caps. 4, 7, 10). En rigor, lo que producimos cuando hablamos no es la realización de un único sistema; tampoco es gramática y léxico de un estado de lengua; para nada. Lo que producimos cuando hablamos (y textualizamos) es tradición y la tradición puede permitir que aparezcan elementos correspondientes a reglas de sistemas distintos (cfr. cap. 7). La tradición puede ser una fórmula o una forma; también puede ser un texto o una construcción. Podemos, por ejemplo, tomar como tradición el “érase una vez” de un relato o abreviar un “Buenas” elidiendo una serie de elementos para saludar. La finalidad será, entonces, identificar, en la mayor medida posible, la totalidad de las posibles tradiciones; algo que no será fácil ni mecánico, sobre todo porque algunas veces será difícil distinguir lo tradicional de lo gramatical (cfr. caps. 7 y 11). Otro concepto que deriva de esta cuestión y que hay que destacar es lo relacionado a la *composicionalidad tradicional*. En efecto, tenemos una multitud de TD copresentes dentro de un solo texto y la combinación de TD muy diferentes corresponden, en su conjunto, a lo que se entiende como *composicionalidad tradicional*, la cual es fundamental para una interpretación textual integral. Es por esta razón que a una sincronía determinada no le corresponde necesariamente ningún sistema homogéneo, sino “una cierta pluralidad de sistemas, los cuales aparecen en diferentes TD y se influyen mutuamente” (p. 213). Toda esta reflexión se puede relacionar directamente con las reflexiones de Bajtín (sobre todo en *El problema de los géneros discursivos*), respecto a que cada texto es el reflejo de otros textos, de enunciados anteriores con sus rasgos formales y de contenido (cfr. caps. 6 y 10).

6. Otro aspecto destacable tiene que ver con las reflexiones derivadas acerca de las metodologías usadas para trabajar las TD, así como sus aplicaciones. Respecto a la metodología, Kabatek insiste en la complejidad que puede darse en el trabajo de detectar las TD, porque hay que conocer a fondo cada texto. El capítulo 8 toca este punto en detalle y Kabatek propone un par de metodologías con sus pros y contras. Por ejemplo, puede usarse el estudio filológico detallado (sí, el clásico y larguísimo, monográfico y, con todos los cuidados que debe tenerse al momento de hacer una

edición y revisión crítica de un texto). Justamente, se trata de una tarea plenamente filológica y relevante, fundamental, para la lingüística. También Kabatek destaca (por usarlo él mismo, por lo demás) el análisis multidimensional (como lo desarrollado por Biber), que permite la identificación de una TD (los *registros* o *tipos de textos* para Biber) o las junciones en las que ha trabajado Kabatek. En efecto, por una cosa metodológica que vaya por lo certero, Kabatek redujo la cantidad de elementos por medir (para dar cuenta de ello, en los capítulos 6 y 8 se detiene en el proyecto TraDisc y da cuenta de los resultados del análisis cuantitativo para medir los esquemas de junción y otros parámetros). Esta cuantificación de elementos nunca va a ser un sustituto del análisis filológico de detalles, pero es una base objetiva para la comparación, “fundamento de cualquier estudio de evolución histórica” (183). En síntesis, el concepto TD tiene como objetivo tanto la búsqueda pormenorizada como la reconstrucción de referencias y alusiones a tradiciones dentro del texto (cfr. cap. 11). ¿Y cuál es la aplicabilidad? La aplicabilidad, claro está, está en el hacer historia de la lengua. Justamente, porque lo que se estudia en historia de la lengua (ayudan estas afirmaciones enfáticas de Kabatek) no es la evolución de la lengua, sino la variedad de textos de diferentes épocas, textos que se consideran representativos de los respectivos estados de lengua (cfr. cap. 8). A su vez, con la conciencia y los datos suficientes de la coexistencia de TD diferentes, ya no tenemos una historia de la lengua monolítica, sino todo lo contrario. En efecto, se puede determinar en qué TD se crea una innovación o cómo se difunde esta a través de las TD. Asimismo hay, por lo demás, TD resistentes a las innovaciones o TD que preservan elementos que en otras TD ya no se usan (cfr. cap. 8 y 11). Dentro de la historia de la lengua, la aplicabilidad de las TD en la gramática histórica ha sido determinante para el repunte de dicha disciplina en los últimos años. Es más, se tiene una gramática histórica más diferenciada y que deja vislumbrar con más rigor las evoluciones de la lengua y los procesos del cambio lingüístico. Es más, Kabatek insiste en la necesidad de distinción de las TD en sintaxis histórica, porque la variación sintáctica depende en gran medida de la tradición textual (cfr. caps. 6, 8 y 11). La sintaxis histórica, en síntesis, necesita de corpus diferenciados, que permitan la reconstrucción de las distintas TD y del desarrollo de los elementos lingüísticos a través de los textos y las variedades.

7. Fuera de estos aspectos centrales, se van tocando otros temas relevantísimos que van complementando lo ya reseñado. Por ejemplo, la distinción de *inmediatez* y *distancia*, que también tiene base coseriana. Justamente, en la escuela de romanística en Friburgo de Brisgovia, contexto en donde Koch y Oesterreicher desarrollaron su investigación (entre 1985-1997) se trabajaba con la distinción oralidad y escrituralidad, base de la inmediatez y distancia comunicativa. En el ensayo emblemático que ambos escribieron “Sprache der Nähe – Sprache der Distanz” (1985), la base era el edificio variacional de Coseriu, con las tres dimensiones de variación (*diatópica*, *diastrática* y *diafásica*). El gran aporte en esta distinción es la cuarta variación que agregan los autores: la *variación idiomática*. Justamente, esta variación

tiene el distingo de inmediatez y distancia. Las TD se relacionan con el concepto en cuestión, pues se entienden como tradiciones de hablar entre distancia e inmediatez o, en otras palabras, la inmediatez y la distancia son los dos polos de un continuo a lo largo del cual se sitúan las diferentes TD, influenciándose mutuamente (cfr. caps. 4, 6). La relevancia de esta distinción dentro de las TD se trata de manera detallada en el capítulo 7. Por ejemplo, dentro del ejercicio de hacer historia de la lengua, en vez de preguntarnos por el estado de la lengua x en una época determinada, lo que se debe hacer es reconstruir la gama de posibilidades entre inmediatez y distancia que ofrece esta lengua en la época en cuestión. Los variados estados de lengua en cada época corresponden en gran medida a la variación de los textos entre inmediatez y distancia comunicativa, por lo demás. Otro aspecto relevante es el *contacto lingüístico*. Justamente, las situaciones de contacto deben ser tomadas en cuenta pues “serían los típicos candidatos para profundas reorganizaciones de los sistemas hasta volver a establecer un tipo más o menos equilibrado” (135). Kabatek (con otra de sus salidas buenísimas) afirma que el contacto de lenguas en realidad nunca es contacto de “lenguas” en el sentido de sistemas abstractos, sino que se efectúa mediante textos (cfr. cap. 9, destinado al contacto en la Edad Media). Relacionado con este concepto, tenemos la noción de *interferencia textual* (IF), que es usual en contactos de lenguas semejantes al haber dos TD. En efecto, en el estudio de las transformaciones de las TD, este aspecto es fundamental. Es más: siempre que hay transformación de TD, habrá interferencia textual. En el capítulo 8, Kabatek se detiene a definir y clasificar los tipos de IF. La IF puede ser positiva (la interferencia sin más) o negativa. La negativa consiste en la ausencia de determinados elementos de la lengua B debido a la lengua A. Por último, podemos mencionar la *criollización textual*, tratada en el capítulo 11, que tiene que ver con la emergencia de nuevos discursos y de sus respectivas tradiciones debido a determinadas constelaciones históricas.

Conclusiones. En once apartados, Kabatek da cuenta de algunos de los trabajos que ha publicado en relación con la lingüística y escuela coseriana, con la pervivencia de la historia de la lengua y con la cuestión de las *tradiciones discursivas*. Hay aspectos relevantísimos en el libro en los que hay que insistir en estas conclusiones, como la crítica de la visión monolítica de la gramática histórica, considerando que conviene diferenciar diversas TD (cfr. cap. 8). En efecto, la lengua no se desarrolla monolíticamente (monológicamente, si mentamos a Bajtín) a lo largo del tiempo. La lengua, a diferencia, es un conjunto de variedades y de TD con evoluciones internas bien diferenciadas. Conviene, entonces, para un buen quehacer en el historiar de la lengua, diferenciar la diversidad textual real. A su vez, ya en metodología, es necesario usar un corpus diacrónico multidimensional, es decir, un corpus de textos pertenecientes a diferentes TD (cfr. cap. 8). Tampoco podemos dejar de lado la relevancia de las TD para ciertos fenómenos de la evolución de la lengua, en donde su concurso es imprescindible. Justamente, la historia de la lengua se enriquece si su estudio toma en consideración las tradiciones textuales y reconocer que el

hablar supone la repetición de textos o de formas textuales, así como de las consecuencias que esto tiene. Además, una lingüística histórica que integre la diversidad de las TD estará en condiciones de dar cuenta de las innovaciones (cfr. cap. 7 y 9). A propósito de esto, una innovación se dará, por lo general, en un texto determinado, que pertenece a una TD. La innovación puede generalizarse en esa tradición, pero hace falta la adopción de la innovación en otras tradiciones para poder hablar de una innovación en la lengua. Lo mismo con la pérdida de un rasgo, con la desaparición de alguna forma (cfr. caps 8 y 9). ¿Qué queda como tarea por hacer en todo esto? Por ejemplo, seguir estudiando la relación entre análisis cualitativo y análisis cuantitativo, para ver cuáles de los aspectos de la TD son cuantificables y cuáles no. Sin embargo, hay un aspecto en Kabatek insiste a lo largo de todo el libro: el estudio de textos y discursos no constituye en sí un fin de la lingüística, sino que ha de ser integrado en una concepción amplia del lenguaje (cfr. cap. 11). En efecto, a menudo la investigación se queda en la mera identificación de TD, de su descripción o su relación con otras tradiciones. Si bien es esta una actividad legítima, no hay que olvidar que la descripción de tradiciones sin referencia al sistema lingüístico es insuficiente. El trabajo, en rigor, debe consistir en la delimitación de la relevancia de la noción de las TD para el análisis lingüístico. En ello, y creo que es una de las cosas que más destaco de este libro, la noción de TD debe salir de su “zona de confort”, de su especial campo (que va entre la romanística y la historia de la lengua). Kabatek afirma, de hecho, que no se trata de otro campo u otra visión particular para algunos pocos que quieran dedicarse a las TD. El siglo XXI, para Kabatek será, de hecho, el siglo de los corpus diferenciados, de la variación, de la diversidad multidimensional, pero también de la reconstrucción de grandes líneas evolutivas que están detrás de los detalles. (cfr. caps. 6 y 7). ¿Qué recomiendo después de toda esta revisión? Pues ni más ni menos que leerse el libro, puesto que es valiosísimo.

Soledad Chávez Fajardo

schavez@uchile.cl

Universidad de Chile

ORCID: 0000-0001-8173-8979

Fernández Martín, Elisabeth (Ed.): *Investigaciones lexicográficas y lexicológicas: estudios actuales sobre el léxico en el ámbito hispánico*. Jaén: Universidad de Jaén, 2019, 174 pp. ISBN: 978-84-9159-207-5

El libro editado recientemente por Elisabeth Fernández Martín es fruto de las contribuciones presentadas en las *II Jornadas sobre investigaciones lexicográficas y lexicológicas* (en adelante, *inLéxico*) que se celebraron en la Universidad de Jaén en abril de 2018. Así pues, como recalca la editora en el prólogo (pp. 7-9), este volumen deriva de una trayectoria ya consolidada en esta institución acerca de la temática del encuentro; en concreto, en el Seminario de Lexicografía Hispánica (SLH), en cuyo seno se investiga, desde 1990, sobre aspectos muy diversos de los diccionarios del español, tanto desde un enfoque científico como didáctico (cf. Ahumada, 2003). La presente obra aúna, por tanto, en palabras de Fernández Martín, “intereses científicos que compartimos el equipo de profesores e investigadores” (p. 7) que forman parte del Departamento de Filología Española de la UJA y del SHL, así como los de investigadores pertenecientes a otras redes y unidades de investigación análogas del ámbito nacional e internacional.

Tras el breve prólogo de la editora, hallamos una relación en la que figuran los miembros del comité científico y organizador de las citadas jornadas académicas (p. 10) y, a continuación, los dos capítulos —de desigual extensión— que conforman esta publicación: el primero, “1. *Estudios sobre el léxico en el ámbito hispanico*”, abarca el grueso de la obra (páginas 11-142) y el segundo, “2. *Investigaciones lexicográficas y lexicológicas*”, las últimas treinta páginas, 143-173.

Por un lado, el primer capítulo se compone de seis artículos de investigación que arrojan luz sobre diversos aspectos específicos de nuestro acervo léxico. Encabeza esta sección el trabajo de Camacho Niño (pp. 13-28), quien se plantea la necesidad de abordar, desde la teoría de las lenguas de especialidad, una serie de herramientas para el aprendizaje de la terminología lexicográfica. Para ello, analiza con detalle una serie de diccionarios monolingües y multilingües que recogen este tipo de unidades terminológicas (a saber, el *Diccionario de lexicografía práctica* [1995] de Martínez de Sousa; el *Nordisk Leksikografisk Ordbok* [1997] de Bergenholtz *et al.*; *Lexicography: A Dictionary of Basic Terminology* [1998] de Burkhanov; el *Dictionary of Lexicography* [1998] de Hartmann/James y el *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Dictionary of Lexicography and Dictionary Research* [2010,

2017] editado por Wiegand *et al.*), en aras de ofrecer una propuesta que tiene un claro objetivo pedagógico: dotar “a los estudiantes y especialistas en Lexicografía de un panorama general de la terminografía lexicográfica con el fin de facilitar tanto el aprendizaje como la producción y traducción de textos lexicográficos” (p. 13).

A continuación, la aportación de Fernández Martín (pp. 29-52) emana de las pesquisas llevadas a cabo por un reconocido equipo de investigadores sobre la edición y el estudio filológico de textos sefardíes. En este caso, la autora traza un análisis de las subentradadas léxicas y de las voces no lematizadas de uno de los primeros repertorios lexicográficos del judeoespañol: el *Nuevo chico diccionario judeoespañol-francés*, redactado por Salomón Israel Cherezlí a finales del siglo XIX. Efectúa un pormenorizado y exhaustivo estudio de este paradigmático diccionario bilingüe que nos permite obtener un mejor y mayor conocimiento sobre aspectos poco estudiados de la historia del léxico sefardí, así como sobre sus variaciones, su polimorfismo o sus relaciones y extensiones semánticas.

Seguidamente, se registran un par de trabajos concernientes a la lexicología sincrónica del español, como la morfología derivativa en el ámbito de las artes (en particular, la prefijación y los valores semánticos del elemento compositivo *pos[t]-*), a partir de un dilatado y minucioso análisis del término *posmodernismo* que desarrolla Lomelí Carrillo (pp. 53-74), o como la neología de sentido, tal y como reza el trabajo de Luque Nadal (75-94), quien estudia los valores metafóricos y el cambio semántico que ha experimentado el adjetivo *negro* en titulares de prensa digital española de las primeras décadas del siglo XXI, con la finalidad de “indagar los mecanismos cognitivos que generan nuevas acepciones para este término de color, así como la capacidad lingüístico-cognitiva de los interlocutores para comprender nuevos usos y construcciones de este adjetivo” (p. 81).

Por último, cierran este capítulo un par de contribuciones que tienen un objetivo común y afín. Se trata de los artículos de investigación de Ruiz Sánchez (pp. 95-124) y de Torres Martínez (pp. 125-142) sobre el estudio del español meridional. En efecto, ambos trabajos se integran, como remarcan las autoras, en el desarrollo del proyecto *Léxico histórico de las hablas andaluzas* (LEXHIAN) liderado por el grupo del SLH. Así, Ruiz Sánchez ofrece, con el objetivo de ampliar y completar el corpus LEXHIAN, una muestra de las voces andaluzas halladas en un repertorio lexicográfico decimonónico apenas estudiado —a excepción del análisis de Rodríguez Barcia (2010)—: el *Gran Diccionario de la Lengua Española* (1852) de Adolfo de Castro y Rossi. A partir de esta fuente lexicográfica, recopila un conjunto de 350 voces con marca dialectal andaluza, de las cuales 218 se documentan por primera vez como andalucismos en un diccionario hispánico, tal y como se certifica en los listados y en las gráficas que se ofrecen en las páginas 100-105. Por su parte, Torres Martínez analiza con detalle los andalucismos consiguando en un diccionario del primer cuarto del siglo XIX, el *Diccionario de la lengua castellana* (1825) de Melchor Manuel Núñez de Taboada. En total, compila —y ofrece en un listado anexo— una suma de 185 vocablos de raigambre andaluza (de *acendría* a *zumbón*) de los que examina su marcación

lexicográfica, así como su distribución semántica y su morfología, al mismo tiempo que traza una comparativa sobre el tratamiento de los mismos en la obra de Nuñez de Taboada *vs.* en varias de las ediciones del diccionario académico (del *DRAE*-1822 al *DLE*-2014). Se trata, pues, de un conjunto de datos que, como concluye la autora, “ayudan a completar la realidad histórica de las hablas andaluzas” (p. 134).

Por otro lado, el segundo y último capítulo de este libro recopila una síntesis de las tres conferencias plenarias que se impartieron (pp. 145-148) y, por orden alfabético, los resúmenes de las veinte comunicaciones que se dictaron en el encuentro *inLéxico* (pp. 149-168), así como de los dos pósteres que se presentaron durante estas jornadas (pp. 169-173). A este respecto, conviene remarcar la cantidad de contribuciones que se ofrecieron y la diversidad de los enfoques de las mismas, entre las que se aprecia un predominio de trabajos orientados a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y, más específicamente, a la didáctica del léxico hispánico.

En esta línea, destaca la conferencia plenaria impartida por Higuera (“Del enfoque léxico al enfoque léxico optimizado”, p. 146) y también las propuestas docentes confeccionadas por Martínez Aguirre (p. 156), Morrás Cortés (p. 157) y Nalesso (p. 159), dirigidas a estudiantes lusófonos, anglófonos e italoófonos, respectivamente; o la propuesta de Chamorro Guerrero (p. 151) acerca de la didáctica específica del vocabulario académico. Asimismo, la enseñanza y el aprendizaje de la fraseología española o de las combinaciones léxicas frecuentes en esta lengua son foco de atención de varias comunicaciones, como, por ejemplo, las presentadas por Loncar/Valero (p. 155) y Matos Pereira (p. 157), o del póster que sintetiza la investigación predoctoral de Abad Castelló (Álvarez Baz [dir.], pp. 169-170).

La relación entre el léxico hispánico y otras disciplinas afines de la lingüística, como la neurolingüística, la sociolingüística o la geolingüística, también tuvo cabida en el encuentro *inLéxico*. Y así se advierte en la conferencia inaugural impartida por el profesor López García-Molins (“Espacios léxicos como espacios mentales”, p. 145) o en los trabajos de Calvo-Rubio (p. 150), en su afán por describir el léxico juvenil sevillano, y de Palachi (p. 161), quien investiga sobre el comportamiento de los clíticos en algunos verbos de transferencia en la variedad del español de argentina.

Igualmente, los estudios lexicológicos de cariz diacrónico, y en estrecha relación con diversas manifestaciones o géneros literarios, motivan varias investigaciones —algunas, tesis doctorales en proceso de redacción—, como las presentadas por Abad Canós (p. 149), Pla Colomer (p. 162), Perea/Ramírez (p. 163) o Zhora Yzidi (p. 168), en las que se analizan fragmentos del *Libro de Buen Amor*, de un conjunto de salterios hispánicos del Siglo de Oro y del *Quijote*. También los estudios históricos dedicados al análisis del léxico científico-técnico y la producción o tratamiento lexicográfico del mismo estuvieron presentes en estas jornadas, como revelan los textos de Jacinto García (p. 154), Romera Manzanares (p. 165), Silva López (p. 166) y Soria Ruiz (p. 167).

Asimismo, en *inLéxico* se presentaron trabajos sobre obras de referencia en la diccionarística hispánica. Entre otros, sobresalen tanto el estudio del discurso

social integrado en el *Diccionario Nacional* de Domínguez (1846-47) que llevó a cabo la profesora Quilis Merín (p. 164) como el de los repertorios que se recopilan en el póster del proyecto de innovación docente sobre la historia digital de la lexicografía española con el que la profesora Moreno y la editora de las actas cierran este libro (p. 171). También acerca de la era digital y la producción de diccionarios en línea versó la conferencia de clausura del encuentro que fue impartida por Fuertes-Olivera (“Los diccionarios de internet con fines comerciales: el caso de los diccionarios Valladolid-UVA”, p. 147).

En definitiva, este volumen es una muestra de los fructíferos y variados estudios que sobre el léxico hispánico se abordan dentro y fuera de nuestras fronteras actualmente. Al mismo tiempo que da voz a los jóvenes investigadores, también guía con las contribuciones de investigadores señeros en el ámbito de la lexicología y la lexicografía del español. La obra cumple, así, con aquello que reza en su título, pues da cuenta de algunas de las investigaciones que, en nuestros días, se están llevando a cabo sobre el léxico hispánico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, Ignacio (2003). El Seminario de Lexicografía Hispánica de la Universidad de Jaén (España), *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol. 1 (1), pp. 27-34.

Itziar Molina Sangüesa

itziarmolina@usal.es

Universidad de Salamanca

ORCID: 0000-0002-5520-3783

Sonia Bailini: *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Milán: Mimesis Edizioni, 2020, 344 pp. ISBN: 978-88-5756-369-5

Bailini, investigadora y docente de lengua española en la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán, presenta un volumen de consulta, actualización y formación, destinado a investigadores y a profesores de español como L2; dedicado al estudio de la relación entre el efecto del *feedback* o retroalimentación correctiva que recibe el estudiante —bien del profesor o de otro estudiante— y el aprendizaje de la lengua, especialmente cuando se trata de lenguas afines como el italiano y el español. Dentro de la lingüística aplicada, no encontramos investigaciones sobre este tema. De ahí la novedad del trabajo, que se apoya en un marco teórico amplio y sólido y, por otra parte, incluye resultados empíricos de dos proyectos —Tándem y Argumentando—, fruto de la investigación en acción llevada a cabo recientemente por la autora en sus aulas. Es, además, el primer libro sobre esta cuestión escrito en español, lo cual supone una clara defensa del español como lengua de comunicación científica.

El libro está dividido en dos partes: la primera, dedicada a la presentación del marco teórico (capítulos 1-3); y la segunda, a los proyectos (capítulos 4-5). En los dos primeros capítulos se presentan las dos perspectivas teóricas que han estudiado el efecto del *feedback* en el aprendizaje de la L2: la Teoría Sociocultural (TS) y la Hipótesis de la Interacción (HI), con el objetivo final de presentar un modelo de análisis que aúne ambas. La teoría psicológica Sociocultural, a partir de los trabajos de Vygotsky, Leontiev y Luria, se ha aplicado al proceso de adquisición de segundas lenguas, dado que la lengua —también la L2— es un instrumento de mediación social y cognitivo, con el que nos relacionamos, interaccionamos y expresamos nuestra interpretación de la realidad. La Zona de Desarrollo Próximo es la distancia o espacio entre la capacidad del individuo de resolver autónomamente un problema y el desarrollo de esa capacidad si recibiera la ayuda —el *feedback*— de otra persona; es decir, permite observar las funciones lingüísticas, en nuestro caso, que está a punto de desarrollar el alumno. Este concepto —que conviene no confundir con el *input* comprensible de Krashen— sirve de base para estudiar el *feedback* y su impacto, que, al igual que el andamiaje de un edificio, debe ajustarse a las necesidades del aprendiz y ser retirado cuando no lo precise. Existen diferentes propuestas de análisis de la actitud de quien proporciona la retroalimentación —el

experto—, como la Escala de Lidz (1991), que ha sido adaptada al ámbito de la enseñanza de L2; o la de Aljaafreh y Lantolf (1994), para estudiar la relación entre el tipo de *feedback* y el nivel de la Zona de Desarrollo Próximo en la que se ubica. Se presentan varias investigaciones en las que se aplican estas escalas y después se retoman en los estudios empíricos (capítulos 4 y 5). Entendiendo el *feedback* como una actividad de interacción ligada al contexto social en el que se desarrolla, es posible analizarlo en el marco de la Teoría de la Actividad (Leontiev). En ella, destaca el concepto de la *concienciación* a través de la interacción, en este caso, de los estudiantes y el profesor, que en ocasiones se produce a través de medios tecnológicos (en el proyecto Tándem se emplea el correo electrónico para los intercambios entre los estudiantes) que promueven nuevas formas de comunicación o modifican las existentes —junto a *interacción*, aparece un nuevo concepto: *interactividad*—. La *concienciación lingüística* también se desarrolla por medio de la verbalización del razonamiento y, tras analizar los resultados de diferentes trabajos, se concluye que la reflexión metalingüística en la L1 (y no solo en la L2) facilita el aprendizaje. Conviene retener estas conclusiones, puesto que el uso de la L1 provoca discusiones entre investigadores y docentes, y es incluso infravalorado por los estudiantes.

El capítulo 2 está dedicado a la hipótesis del aprendizaje basado en la interacción (Long), procedente del modelo cognitivo constructivista, que concibe el *feedback* desde otro punto de vista: un tipo de *input* cuyo objetivo es llamar la atención sobre aquel discurso del aprendiz que no se corresponde con la L2, con el fin de que tome conciencia de las diferencias entre su interlengua (IL) y la L2, más allá del conocimiento metalingüístico que desarrolle. Desde la perspectiva de la Hipótesis de la Interacción, se definen y ejemplifican los posibles tipos de retroalimentación: positiva/negativa y explícita/implícita. El *Schema for the Orienting Basis of Action* (SCOBA), un tipo de unidad didáctica según el cual el significado se construye con experiencias que se organizan y realizan en contextos culturales concretos, e incluye la verbalización de los conceptos que se aprenden, sirve para hacer converger la TS y la HI. En ambos enfoques, la negociación de la forma está en la base de la comprensión del significado y el *feedback* es un tipo de negociación de la forma, además de una actividad comunicativa —dentro de un contexto social y cultural— orientada a negociar el significado a partir del análisis de la forma.

En el capítulo 3 se exponen las modalidades de *feedback* correctivo: entre otras posibilidades, puede ser positivo o negativo, ofrecerse oralmente o por escrito, darse entre docente y estudiante o entre estudiantes, y centrarse en una clase de error o en todos los fallos. Se propone una adaptación de la Escala de Lidz (1991), de manera que queda reducida a 8 actitudes que caracterizan la interacción y específicamente la del interlocutor más competente —luego se aplicará en el proyecto Tándem—. En segundo lugar, se presentan las técnicas de proporcionar *feedback* teniendo en cuenta el canal —oral (generalmente, síncrono) o escrito (asíncrono)—: directas o explícitas (corrección del error proporcionando la forma correcta) e indirectas o implícitas (llamada de atención sobre el error sin corregirlo). Para medir

el grado de explicitud, se adapta la Escala de Aljaafreh y Lantolf (1994), que queda reducida a 10 técnicas. Por otro lado, la autora intenta esclarecer la incidencia de variables extralingüísticas (factores individuales y contextuales como la actitud, creencias y expectativas de profesores y estudiantes sobre el *feedback*, el estilo de aprendizaje, la motivación, el nivel de ansiedad, etc.) en el aprovechamiento de la retroalimentación. La conclusión es que hay pocos trabajos y los resultados no son concluyentes: indican diferencias en la percepción y las preferencias de docentes y alumnos. El detallado recorrido por los estudios elaborados desde los años 80 sobre el impacto del *feedback* en el desarrollo de la competencia lingüística pone de manifiesto fallos metodológicos en los primeros y la tendencia general, que fue descubrir la eficacia de un tipo u otro de *feedback*. En los últimos años, se han dedicado al potencial formativo del *feedback* y encontramos investigaciones con aprendices de español, pero no hay todavía resultados definitivos sobre las mejores técnicas, aunque sí está aceptada su eficacia como herramienta didáctica que incide en la evolución de la IL. Tres modelos de análisis empleados por otros investigadores sirven para elaborar una propuesta flexible e inclusiva, más allá de las tradicionales dicotomías de *feedback* (centrado en un error/no focalizado; directo/indirecto o sobre la forma/sobre el contenido), que será utilizada en los proyectos prácticos. Este modelo de estudio empírico es una gran aportación: permitirá seguir la línea de investigación propuesta y comparar resultados.

El objetivo del proyecto Tándem, recogido en el capítulo 4, es analizar la calidad del *feedback* (Escala de Lidz), y el impacto que este produce, en las redacciones (y en sus correspondientes correcciones) —intercambiadas por correo electrónico— de 24 parejas de estudiantes adultos (18-40 años) de L2 (niveles de A1 a B2, según el *MCER*): cada una formada por un hablante nativo de español y estudiante de italiano, y por un hablante de italiano y estudiante de español. Esta investigación longitudinal de 7 meses, en la que se recogieron 550 textos en total —forman parte de los corpus CORESPI, de textos en español, y CORITE, de textos en italiano (Bailini 2018)—, incluye una intervención didáctica (en el grupo experimental) orientada a reconducir y mejorar la calidad del *feedback* que el nativo ofrece al no nativo en los intercambios entre iguales, específicamente en relación con la selección de los errores ortográficos, morfosintácticos y léxicos, y el fomento de la reflexión metalingüística contrastiva entre la L1 y la L2. De manera detallada y completa, se recopilan muestras de los textos originales y de las correcciones y retroalimentación de los revisores españoles e italianos, que llevan a la conclusión de que esta es eficaz y facilita el desarrollo de la IL, siempre que la actitud y la actuación del revisor sean adecuadas, de ahí la importancia de la labor orientadora del docente.

Por último, el capítulo 5 contiene el proyecto Argumentando, de 6 meses de duración, cuyo objetivo es comparar el efecto del *feedback* explícito, implícito y gradual en la evolución de la IL de 12 estudiantes italianas de español (nivel C1, según el *MCER*), de 23 a 25 años; y, con ello, determinar su grado de eficacia. Se analizan 6 redacciones de unas 1500 palabras cada una, prestando atención a los errores

relacionados con (1) el empleo del subjuntivo en proposiciones subordinadas, (2) el de las partículas discursivas (marcadores, adverbios y conjunciones) y (3) con la deixis. Se muestra detalladamente la evolución de las 12 informantes (distribuidas en 3 grupos de 4; cada grupo recibe un tipo de *feedback*) en los tres errores y en cada momento (corto, medio y largo plazo), lo cual permite verificar las conclusiones expuestas. Los resultados indican que el *feedback* explícito, el que incluye la corrección del error, no conlleva mejoras en las tres categorías de error ni su efecto es duradero, ya que no estimula la reflexión metalingüística. El impacto del *feedback* implícito —el que señala el error, pero no lo corrige— es muy desigual y está condicionado por el uso que el estudiante haga de él, dependiendo de su nivel de conciencia lingüística, sobre todo. En tercer lugar, el *feedback* gradual estimula la autocorrección llamando la atención del alumno sobre el error y es más o menos explícito teniendo en cuenta sus necesidades y circunstancias. Se lo proporciona el profesor en tutorías individuales en las que juntos revisan el texto y, mediante la escala de Aljaafreh y Lantolf, se mide el grado de explicitud de la retroalimentación. En general, se observa un efecto positivo en todos los casos que, incluso, se mantiene en el tiempo. Es decir, resulta ser el más eficaz porque incide en la reestructuración de la lengua. La L1 destaca como una «poderosa herramienta cognitiva» (p. 299) por su papel en la reflexión metalingüística, sobre todo, cuando las lenguas son afines, como en este caso. Finalmente, cabe preguntarse, por un lado, por la influencia en los resultados del hecho de que el nivel de dominio de español de las informantes es alto (C1) y en varios casos no se observan mejorías, dado que el error ya no se cometía. Por otro lado, nos planteamos si temporal y materialmente es viable para el docente ofrecer *feedback* gradual personalizado a todos sus estudiantes, o si se podría entrenarlos mínimamente para que hicieran revisiones entre pares, al igual que en el proyecto Tándem —idea que reaparece después en las conclusiones de la obra—.

Después de los cinco capítulos, se incluye un glosario breve de 40 términos clave, específicos sobre el tema estudiado. La presentación de las entradas obedece también al interés de emplear el español como lengua de divulgación de la ciencia, puesto que, junto al término en español aparece, entre paréntesis, el correspondiente utilizado en la bibliografía en inglés. En este sentido, llama la atención la omisión de los equivalentes de *input* y *output*; es decir, «aducto o caudal lingüístico» y «educto o salida de datos» (Martín Peris 2008). Entendemos que la difusión y transparencia de los conceptos en inglés la justifican. Asimismo, en la versión en español del *M CER* (Consejo de Europa 2002), se prefiere «información o material de entrada (*input*)» y «material de salida (*output*)».

A continuación, una amplia y actualizada bibliografía, en inglés (la mayoría de las referencias), pero también en italiano y español, que incluye tanto las publicaciones más recientes (Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte 2019) como fuentes primarias básicas de Vygotsky o Selinker. El índice de abreviaturas incluido al inicio

es de gran utilidad, ya que en el volumen se emplean frecuentemente algunas bastante específicas, como SCOBA.

En definitiva, nos encontramos ante un trabajo novedoso, por el ámbito y el planteamiento, y la lengua de comunicación; sólido, con un marco teórico bien fundamentado y estructurado, que presenta dos estudios empíricos, cuyos resultados interesarán a docentes-investigadores de español —y, el proyecto Tándem, también de italiano—, y cuya detallada presentación permitirá replicarlos siguiendo la misma metodología y criterios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aljaafreh, A., Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*. 78(4), 465-483.
- Bailini, S. (2018). *CORESPI y CORITE on line*. Recuperado el 15 de septiembre de 2020 de <https://corespiyorite.altervista.org/>.
- Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. Guilford Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martín Peris, E. (coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 15 de septiembre de 2020 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.
- Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E., Lacorte, M. (Eds.) (2019). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge.

Alicia San Mateo Valdehita

asanmateo@flog.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

ORCID: 0000-0002-8694-1092

Grijelmo, Álex: *Propuesta de acuerdo sobre el lenguaje inclusivo*. Barcelona: Taurus, 2019, 293 pp. ISBN: 9788430619023

El famoso periodista Álex Grijelmo ha vuelto a la carga en su último libro con un tema de polémica y absoluta actualidad, concretamente con lo que él ha llamado una *Propuesta de acuerdo sobre el lenguaje inclusivo*. El simple hecho de utilizar el concepto «lenguaje inclusivo» (no aceptado por todo el ámbito académico) invita a reflexionar sobre el tono conciliador que el burgalés va a utilizar a lo largo de esta monografía. El escritor de libros que han llegado a ser grandes éxitos como *Defensa apasionada del idioma español* (1998), *La seducción de las palabras* (2000) o *La información del silencio* (2012) ha escrito un ensayo que, como diría la investigadora Escandell-Vidal, huye (o lo intenta) de la trampa de los denominados, en jerga filológica, «temas polarizados» (*polirizing topics*), que no son otros que aquellos que combaten, como se diría desde la antropología lingüística, por el pensamiento hegemónico en la batalla de las ideologías lingüísticas. Es esta, la cuestión del género y su supuesta bilateralidad (o no) con una categoría óptica de la realidad como el sexo, la que ha tenido el periodista en el punto de mira de sus escritos, asimismo, en la columna donde trabaja en el periódico *El País* desde hace años, *La punta de la lengua*, con notas como «No es sexista la lengua, sino su uso» (2/12/2018) o «¿Invisibiliza nuestra lengua a la mujer?» (24/2/2018). Posiblemente del germen de todos aquellos debates en la opinión pública comenzó a surgir el interés por escribir un trabajo que compilase esa y muchas otras opiniones —a menudo enfrentadas—, con y contra las que el autor debate en el propio libro para intentar llegar a un «acuerdo». Esto se corrobora al abrir las páginas de crédito del libro, donde aparece un subtítulo que es invisible en la portada: «Una argumentación documentada para acercar posturas muy diferentes». Pero teniendo este arduo objetivo, ¿lo conseguirá?

El libro, publicado por la editorial Taurus, se compone de 293 páginas y se divide en diez grandes capítulos. El primero, «El origen de los géneros» se trata de un complejo tratado donde se intenta la reconstrucción del origen del problema, acudiendo a las diferentes teorías existentes sobre la asimilación de los géneros gramaticales a los sexos, desde las lenguas que en un inicio utilizaban estas «clases nominales» como cajones de clasificación de otros aspectos a aquellas que lo utilizaban para distinguir, por ejemplo, entre lo vivo y lo muerto, los dioses o los humanos, etc. Para

Grijelmo, además, la idea de que haya un «oscuro» patriarcado detrás del uso de los morfemas *-o* y *-a*, o la invisibilización de la que hablan grupos sociales feministas, no tendría mucho sentido cuando acercamos la lupa a diferentes sistemas lingüísticos que pertenecen a sociedades todavía patriarcales y que no disponen de género, de lo que deduce, aludiendo a la «causa falsa» de Aristóteles, que «hechos correlativos no son hechos relativos» (la llamada falacia *post hoc ergo propter hoc*, «después de esto, luego a consecuencia de esto»). Además, alude a Steven Pinker y asume «el principio de que la correlación no siempre entraña causalidad» (p. 24).

En segundo lugar, se mete de lleno con un tema de actualidad: «Las duplicaciones *inclusivas*», donde el resalte tipográfico puede ya avisarnos de una ironía o, sencillamente, de una actitud del autor hacia estas duplicaciones, las cuales podría estar poniendo en duda. ¿Son siempre las duplicaciones, los desdoblamiento y las bimembraciones estrategias lingüístico-discursivas «inclusivas»? En este epígrafe, el periodista se adentra en lo que llama «zonas de sombra» para explicar cuándo los desdoblamiento son aceptables y cuándo van contra la propia comunicación, cambiando incluso el sentido de lo que se pretende decir, por lo que el autor menciona que «la duplicación obsesiva puede desatar un efecto opuesto a lo pretendido por sus impulsores. El exceso en los dobles tiende a resultar contraproducente por agotador y artificial, y se corre el riesgo de que el receptor de los mensajes desconecte de su contenido» (p. 57), lo que olvida, por otro lado, el hecho de que el desdoblamiento lingüístico es un recurso amparado por el sistema y, sobre todo, «apropiado» en según qué discursos o tradiciones discursivas. El hecho de «desdoblar» palabras no tiene por qué conllevar una amenaza contra el sistema, de hecho, como han demostrado todo tipo de investigaciones sociolingüísticas, se hace desde los comienzos del castellano y no ha servido para invocar al cambio lingüístico. En este capítulo se adentra el autor también a hablar de las famosas guías de lenguaje no sexista, a las que volverá en el final del libro para reseñar las propuestas que le parecen acertadas y las que no, así como la artificialidad de la invención del morfema *-e* como función no marcada del género.

En el capítulo tercero habla del «Lenguaje identitario», lo que entronca muy bien con las investigaciones sobre «ideologías lingüísticas» y el concepto de «tradiciones discursivas» de la Nueva Filología alemana de los últimos tiempos, dado que, como se diría en términos gramscianos, la lucha por la hegemonía siempre va acompañada de un cierto sentido del lenguaje, y cada grupo social tiende a crear, en su lucha, sus propios términos, apropiándose de estos y dándoles nuevos significados o incluso creando otros nuevos. Aquí es donde concede el periodista cierta validez a algunas evoluciones, abriendo la mano a cambios léxico-semánticos como los que se dieron, entre otros muchos, en voces como *juez* y *jueza* y otros términos identitarios, que evolucionaron por consenso de la sociedad y por actitudes de los propios hablantes, los cambios «desde abajo» labovianos (pp. 121-140). También nos habla de la polémica del término *género* y de cómo este se ha utilizado de diferentes formas para acabar hablando de sexo y, ahora, de identidades socioculturales.

En el cuarto capítulo nos habla de «Mejoras en el Diccionario», donde también explica cómo la Real Academia Española, en su labor de legisladora de la lengua ha cometido una grandiosa labor de adaptación de términos que asimismo evolucionaron primero en la sociedad y en el uso y, como tales, la Academia tuvo que recoger, fruto de luchas sociales diversas. Al mismo tiempo, también arremete contra lo que se ha hecho mal o, simplemente, no se ha hecho, como aquellos ejemplos que aún están «pendientes» y «no corregidos» (pp. 185-187).

Asimismo, en el quinto, «Problemas de uso sexista» (pp. 195-230), repasa todos aquellos usos sexistas que de hecho se dan a través de la lengua, o sea, en el uso de esta, y que dependen mayormente de parte de los hablantes cambiarlos en su discurrir del habla, o sea, que no tendrían que ser necesariamente problemas, *stricto sensu*, de lengua, sino, en términos de teoría del lenguaje y, valga la redundancia, de lenguaje.

Tras todos estos capítulos donde el autor «tiende la mano» a considerar algunas propuestas del feminismo sobre el lenguaje, en el capítulo sexto comienza a criticar todo lo que considera innecesario y, además, según dice, inviable, como lo que menciona en «propuestas del feminismo viables aunque, algunas, innecesarias» o en el capítulo siete: «propuestas del feminismo difíciles de aplicar». En este último apartado se centra nuevamente en las duplicaciones constantes y en muchas otras recomendaciones ofrecidas en las guías que también analizó Ignacio Bosque en su famoso Informe (2012), donde exponía la «ideología hegemónica» al respecto, la compartida por la Real Academia Española. Así, critica algunas estrategias como la sustitución por adjetivos, la arroba y otros signos, y entra a analizar el problema surgido a través de reivindicaciones del colectivo LGTBI+ en torno a los denominados «intersexuales, transexuales y transgénero» y su «inclusión» en la lengua.

Hay una última apuesta de uso de un «femenino genérico» del que dice que «a veces sí», pero obviamente, sin alterar el sistema y la función del género no marcado, que está «sincretizada» dentro del género masculino. Aquí critica los abusos de un supuesto femenino genérico artificial que no respetaría estas normas. En realidad, Grijelmo entronca la tradición estructural y funcionalista del lenguaje, y su visión política al respecto es conservadora —si se prefiere, «purista»—, o sea, de mantenimiento de la norma, pues no se contempla como posible la evolución de determinadas «anomalías». Sin embargo, estas posturas son atacadas desde ideologías alternativas, como las propuestas desde sectores políticos y sociales de las últimas décadas, donde se están utilizando todas estas, incluso rebeldes ante la norma y «acientíficas», como diría José del Valle, para fabricar una «política de la incomodidad».

Finalmente, la parte última del libro le sirve al autor para hacer un «borrador de propuestas de acuerdo sobre lenguaje inclusivo», en donde introduce un repaso de aquellos recursos que fue aprobando a lo largo del libro y, también, de aquellos que le parecen del todo anormativos como para no contemplarlos. En resumen, se trata de un libro de corte funcional y estructural, aunque con cierta permisividad a una visión política alterada.

Con este libro se comprenderá cómo funciona la lengua del ahora y, además, se puede entender cómo pudo haber funcionado en el pasado. Sin embargo, la insuficiencia de este tipo de visionados podría ser criticado pues no abarcaría una visión político-discursiva que permita a los hablantes comprender por qué la norma, a veces, no funciona para todos y, también, por qué a veces esto puede ser el primer germen que provoque un cambio. Así, la lengua, mutante entre la forma y la sustancia, no sería de nadie, sino de todos. Los hablantes, a remolque siempre de sus propias ideas e ideologías, sean estas equivocadas o acertadas, poseen el poder continuo y recursivo de manipular el código que hablan en el momento del discurso, donde podríamos encuadrar la tan ansiada libertad lingüística. Evidentemente, el peso de la historia y la tradición son difíciles de romper, y las propuestas que surgen de diferentes ámbitos no son siempre las más acertadas, pero habría que permanecer atentos, ojo aguileño, a las diferentes fuentes de entrada que el lenguaje posee cuando los hablantes se identifican con este.

Julián Sancha

Universidad de Cádiz

julian.sancha@uca.es

ORCID: 0000-0002-9285-1798

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Philologia Hispalensis es una revista internacional de carácter científico, lingüístico y filológico, de periodicidad anual que se ajusta al sistema de evaluación por pares de doble ciego.

OBSERVACIONES GENERALES

Al entregar el artículo, el autor debe tener en cuenta que:

1. El texto reúne las condiciones estilísticas y bibliográficas incluidas en este documento. En caso contrario no será admitido.
2. El artículo no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista.
3. Se ha leído y entendido la DECLARACIÓN ÉTICA DE PUBLICACIÓN Y MALAS PRÁCTICAS que tiene establecida la Editorial Universidad de Sevilla en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/PH/pages/view/compromiso-etico>
4. Al enviar el texto a la sección de evaluación por pares se siguen las instrucciones incluidas en *Asegurar una evaluación anónima*. Por ello, se comprueba que se ha eliminado del texto el nombre del autor y cualquier posible referencia que pueda inducir a conocer quién es el autor del artículo.
5. Se ha de incluir en el artículo
 - a. El código de identificación digital ORCID (código alfanumérico, no comercial, que identifica de manera única a científicos y otros autores académicos: <https://orcid.org/register>].
 - b. El correo electrónico institucional del autor no se admiten correos electrónicos personales.
 - c. El título que desea que aparezca en el *running head* de su artículo (título abreviado para la cabecera de las páginas alternas) con una extensión máxima de 80 caracteres (espacios incluidos).
6. En el apartado de *Referencias bibliográficas*, siempre que sea posible, se deben aportar las direcciones URL así como los datos DOI de estas referencias (para más información consúltese <https://doi.crossref.org/simpleTextQuery>).
7. Al completar los datos del autor, se añade la dirección postal para el posterior envío de ejemplares.

8. El artículo se envía en dos archivos: Microsoft Word (extensión .doc) y PDF.
9. Puesto que la revista se publicará tanto en versión electrónica como en papel, durante el proceso de maquetación muchas de las marcas de estilo personal desaparecen, por lo que se ruega seguir exclusivamente las normas que a continuación se indican y evitar las propias.
10. En la primera página sólo se incluyen, en la lengua del artículo y en inglés, el **TÍTULO DEL ARTÍCULO** (mayúscula negrita), **TÍTULO EN INGLÉS** (mayúscula sencilla), **RESUMEN** y **ABSTRACT** (versalitas) [aprox. 150 palabras], y Palabras clave y Keywords (redondita) [5 palabras].

Presenta la siguiente estructura:

TÍTULO DEL ARTÍCULO [mayúscula negrita] **TÍTULO EN INGLÉS** [mayúscula sencilla]
RESUMEN [versalitas] = Título en versalitas y cuerpo en redondita sencilla.
 Palabras clave [redondita]
ABSTRACT [versalitas] = Título en versalitas y cuerpo en redondita sencilla.
 Keywords [redondita]

Nota: Se ruega que se presente un resumen estructurado, es decir, que este incluya el esquema básico OMRC (Objetivos, Metodología, Resultados y Conclusiones).

11. Se ha de utilizar la **fuerza Brill** pues dispone de todos los caracteres necesarios para la transcripción en caracteres latinos.

Instrucciones para descargar la fuerza Brill: en el enlace <http://www.brill.com/about/brill-typeface/brill-fonts-end-user-license-agreement> > Hacer click en “CLICK HERE TO DOWNLOAD THE NEW BRILL TYPEFACE” > Hacer click en “I agree” para aceptar los términos de uso de la fuerza. Se abrirá una nueva página, donde poder descargar el fichero `brill_font_package_2_06.zip`. Una vez descargado, copiar o arrastrar solo los ficheros `.ttf` de la fuerza a la carpeta de “Fuentes” del ordenador [en: Panel de control>Fuentes]. Es importante tener en cuenta que **solo hay que pasar los ficheros con formato .ttf**. [4 ficheros: Roman, Italic, Bold, Bold Italic].

Nota: La descarga es efectiva tanto para sistema Windows como Mac, aunque la web señala que **en el caso de Mac** puede haber problemas para descargar con ciertos navegadores (especialmente Firefox). Según se observa en notas a pie en <https://brill.com/page/BrillFontDownloads/Download-The-Brill-Typeface>, para descargar con Mac hay que hacer Control-click derecho en los links con extensión `.ttf` y después darle a “Guardar como”.

Si se ha instalado correctamente deberá aparecer Brill en el catálogo de fuentes del procesador de texto.

12. La **extensión máxima** del artículo no supere las 20 páginas.
13. En la actualidad, *Philologia Hispalensis* sigue las normas de elaboración de las referencias bibliográficas establecidas por la **American Psychological Association (APA) 2020(7ª edición)**, dado que se encuentra entre los estándares académicos más importantes del conocimiento científico. Para mayor detalle consúltese el siguiente enlace (*Referencias*) http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portaIIG/home_15/recursos/2020/documentos/27022020/normasapa-7.pdf

NORMAS DE ESTILO

Formato y presentación de trabajos

Tipo de letra: Brill

Tamaño de letra: 12

Márgenes: superior e inferior: 2.5 cm.; derecho e izquierdo: 3 cm.

Interlineado: 1,5 para todo el texto con única excepción en las notas a pie de página.

Sangría: primera línea del párrafo marcada con el tabulador del teclado a 0,5 cm.

Alineación del texto: justificada.

Se evita utilizar negrita. Se utiliza cursiva en lugar de subrayado en aquellos casos que sean necesarios (excepto en las direcciones URL).

Encabezados (epígrafes)

Sin sangría ni tabulación, presentan la siguiente estructura:

1. EPÍGRAFE [versalitas negrita]
- 1.1. Subepígrafe 1 [redondita negrita]
- 1.1.1. Subepígrafe 2 [redondita]
- 1.1.1.1. Subepígrafe 3 [cursiva]

Seriación

La seriación puede realizarse con números. Los números son para orden secuencial o cronológico, se escriben en números arábigos seguidos de un punto 1.

Tablas y figuras

Las tablas y figuras deben ser enumeradas con números arábigos según el orden como se van mencionando en el texto (Tabla 1; Figura 1).

Asimismo, deben incluir un título claro y preciso; en las tablas, como encabezado en la parte superior y en las figuras, a pie de imagen.

Se codifican con tamaño de letra 10 y separado de los textos anterior y posterior por un salto de línea, centrados y sin marcas de estilo elaboradas, puesto que desaparecerán en el proceso de maquetación.

En caso de explicar abreviaturas o citar una fuente protegida, es válido incluir una nota. Para el uso de material con derechos de reproducción, es necesario disponer de la autorización del titular de los derechos.

Las ilustraciones o imágenes que se han incluido en el texto se envían además como FICHEROS COMPLEMENTARIOS en formato JPG o TIFF, cada imagen en un archivo individual. Se ha comprobado que la imagen está en blanco y negro, 300 ppp de resolución. No se han usado programas de diseño gráfico –Photoshop, Corel o similar– para incrementar la resolución.

Normalización de citas y notas

1. **Las llamadas a nota** se indicarán mediante numerales arábigos en cifra volada colocados inmediatamente después de la frase o palabra a la que se referan, sin espacio de separación. No irán entre paréntesis y precederán al signo de puntuación (en el caso de tratarse de un artículo en lengua inglesa irán detrás del signo de puntuación). Estas citas no serán nunca utilizadas para referencias bibliográficas, sino como aclaración, explicación o añadidos al contenido del texto.
2. **Las citas** de tres líneas o menos (aprox. 40 palabras) de longitud se integrarán en el texto entrecomilladas. Las citas de mayor extensión irán separadas del cuerpo del texto por un salto de línea al inicio y al final de la cita, con un sangrado de 2 cm. a la izquierda y con tamaño de letra de 11 puntos, sin comillas y sin cursiva. Las omisiones dentro de las citas se marcarán por medio de tres puntos entre corchetes: [...]. No será necesario indicar con corchetes las omisiones al principio y al final del texto. No se pondrá punto al final de la cita, sino que éste irá detrás de la referencia de la obra.
3. **Citación bibliográfica.** Las citas en el cuerpo del texto deben seguir el siguiente esquema: apellido del autor, separado por un espacio del año de publicación; éste, a su vez, irá separado del número de página por dos puntos y un espacio, todo ello entre paréntesis, por ejemplo: (Lapesa 1980:214).

Dos autores: dependiendo del lenguaje del artículo/ documentos se debe usar “y” o “&” respectivamente para unir los nombres de los autores. Por ejemplo:

Cita textual: Gutiérrez y Rojas (2013).

Cita parafraseada: (Gutiérrez y Rojas 2013)

Hasta tres autores

Cita textual: Castiblanco, Gutiérrez y Rojas(2013).

Cita parafraseada: (Castiblanco, Gutiérrez y Rojas 2013).

Más de tres autores: siempre se cita el apellido del primer autor seguido de “et al.”

Cita textual: Rojas *et al.*(2013).

Cita parafraseada: (Rojas *et al.*,2013).

Si se hace referencia a una nota a pie de página, se marcará mediante n., por ejemplo: (Tovar 1987: 43, n. 3). Si se hace referencia a varias obras, irán ordenadas cronológicamente y separadas por punto y coma, por ejemplo: (Tovar 1961: 36; Chomsky, 1965). Si la cita comprende varias páginas, se dará el número de la página inicial y la final, separadas por un guión (Tovar 1961: 311-318). Se evitará, en lo posible, el empleo de siguiente y siguientes (s. y ss.). El número de página no se incluye si la referencia es a toda la obra, por ejemplo: (Tovar 1987). Si la referencia alude a varios lugares (páginas, notas) dentro de una misma obra, se indicarán los números de página o nota separados por comas y espacio, por ejemplo: (Cano Aguilar 1989:465, 467, 470). Cuando la referencia se incluye en la sintaxis del texto entre paréntesis aparece el año y número(s) de página(s), pero no el apellido del autor, por ejemplo: “como señala Tovar (1961: 65)”.

En caso de tratarse de consultas de **obras clásicas**, se añadirá el n° de libro, capítulo y párrafo (o canto y versos para las obras en verso) en números arábigos separados por puntos, por ejemplo: (Homero, Od. 9.1). Si se incluye una cita literal traducidas e indicará el nombre del traductor y la edición, por ejemplo: “Los habitantes de las montañas fueron los que iniciaron esta situación de anarquía” (Strab.3.3.5. Trad. Gómez Espelósín, 2007).

Obras clásicas importantes como la Biblia o el Corán no se anotan como referencias, pero sí se deben mencionar en el texto.

4. **Abreviaturas y siglas:** Las abreviaturas latinas se marcarán en cursiva y minúscula (vid., ibíd., et al., c., cfr., pág.). Las siglas irán en mayúsculas (ONU). Los acrónimos equivalentes a los títulos de algunas obras se señalarán en mayúsculas y cursiva (GRAE, DRAE, CORDE).
5. Se utilizará un sistema fijo de **menciones bibliográficas abreviadas**; y vendrán acompañadas de un listado final de referencias bibliográficas completas ordenadas alfabéticamente por apellido de autor. Las referencias bibliográficas completas en ningún caso irán a pie de página.
6. En el apartado de REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS se distinguirá entre lo que son realmente *Obras de referencia* (artículos de revistas, capítulos de libros, libros, etc.) y lo que son *Fuentes*. En caso de haber utilizado **textos o fuentes documentales**, estos deberán aparecer bajo un epígrafe propio (FUENTES DOCUMENTALES), a continuación del de REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, e igualmente ordenados alfabéticamente.

Referencias Bibliográficas

Las menciones bibliográficas completas deberán atenerse a los siguientes modelos según las normas APA (consultar en el siguiente enlace: <https://guiasbus.us.es/bibliografiaycitas/apa7>).

- Todos los documentos citados en el texto deben ser incluidos en la bibliografía. Esta debe ser elaborada estrictamente en orden alfabético según el apellido del autor/ autores.
- Si se incluye la obra de un autor sólo y otra del mismo autor con otros autores, primero se pone al autor solo y luego la obra compartida.

Ejemplo:

Laclau, E. (1996)
Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985)

- Cuando se citan varios libros de un mismo autor, sólo se cita el nombre del autor una sola vez y luego se inician las citas desde el año de publicación. Las obras se ordenan de modo cronológico (de la más antigua a la más reciente).

Ejemplo:

Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
_____ (2010). *El cuerpo utópico: las heterotopías*. Nueva Visión Argentina.

- Si de un mismo autor existen varias referencias de un mismo año se especificarán los años seguidos de un orden alfabético.

Ejemplo:

Bourdieu, P. (2008a). *El oficio de sociólogo, presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
 (2008b). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
 (2008c). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

Modos de entrada según el tipo de documento

Monografías y volúmenes colectivos

- Un autor:

Apellidos, Iniciales nombre autor (Año). *Título* [cursiva]. Editorial.

- En caso de más de un autor

Apellidos, Iniciales nombre autor 1, Apellidos, Iniciales nombre autor 2,
 Apellidos, Iniciales nombre autor 3 (Año). *Título* [cursiva]. Editorial.

- Se pueden incluir hasta 20 autores. Si se supera este número, se omite el resto y se añaden puntos suspensivos (...):

Foster, M., Thompson, A., Perez, G., Moore, D., Torres, G., Peterson, H., Foster, M., Thompson, A., Perez, G., Moore, D., Torres, G., Peterson, H., Foster, M., Thompson, A., Perez, G., Moore, D., Torres, G., Peterson, H., Foster, M., ... Cox, W. (2018). *Título* [cursiva]. Lugar de edición: Editorial.

- Libro con editor

Apellido, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Editorial.

Ejemplo:

Wilber, K. (Ed.). (1997). *El paradigma holográfico*. Editorial Kairós.

Capítulos de libro o contribuciones a obra colectiva

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Apellido, A. A. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido(Ed.), *Título del libro* [cursiva](pp. xx-xx). Editorial

Ejemplo:

Escandell Vidal, M. V. (1998). Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3929-3991). Espasa Calpe.

Artículos de revista

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista (cursiva)*, Volumen (Número), pp-pp. <http://DOI> o <http://URL>[si existe]

Ejemplos:

CATFORD, J. C. (2001). On Rs, rhotacism and paleophony. *Journal of the International Phonetics Association*, 31(2), 171-185.

Tesis doctorales

Autor, A. A. (Año). Título de la tesis [Tesis de grado, maestría o doctoral, Nombre de la institución].

Ejemplo:

Pierrehumbert, J. B. (1980). *The phonology and phonetics of English intonation* [Tesis doctoral, Massachusetts Institute of Technology, Dept. of Linguistics and Philosophy].

- Si la tesis está en un archivo o en una base de datos en Internet, tenemos que decir cuáles y su número de documento.

Ejemplo:

Munuera Martínez, P. V. (2006). *Factores morfológicos en la etiología del hallux limitus y el hallux abductus valgus* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <http://hdl.handle.net/11441/15798>

- Si la tesis no está publicada, se indica entre corchetes.

Ejemplo:

Andrés Martín, Juan Ramón de (1997). *El cisma mellista: historia de una ambición política*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Geografía eHistoria].

Documentos específicos tomados de un sitio web/páginas web

Apellido, A. A. (Fecha). Título del documento. DOI (Si no tiene DOI señalar la dirección URL).

Ejemplo:

Schiraldi, G.R. (25 de marzo de 2019). *The post-traumatic stress disorder sourcebook: A guide to healing, recovery, and growth*. <https://doi.org/10.1036/0071393722>

Carroll, L. & Gilroy, P. J. (10 September 2002). Transgender issues in counselor preparation. *Counselor Education & Supervision*, 41, 233-242. <http://www.counseling.org>

Textos y Fuentes documentales

Se relacionan en un apartado distinto de las Referencias bajo el epígrafe de FUENTES DOCUMENTALES y siguen las mismas pautas que las seguidas en las monografías.

- Si se trata de la edición original de una obra clásica:

Ejemplo:

García de Palacio, Diego (1587). *Instrucción náutica*. Pedro Ocharte.

- Si no se ha usado la edición original de la obra sino que se trata de una versión posterior (reedición), hay que especificar los datos de edición, traductor, impresión, etc.

Ejemplo:

Garcilaso de la Vega, El Inca [1609]. *Comentarios reales de los Incas*. Edición, prólogo, índice temático y glosario de Carlos Aranibar. F.C.E. (2 vols.), 1991.

Diccionarios y otras fuentes lexicográficas

Nudelman, R. (2007). *Diccionario de política latinoamericana contemporánea*. Océano.

- Entrada recuperada de un diccionario on line. Ejemplo:

Merriam Webster. (Dakota del Norte). Cultura. *En el diccionario Merriam-Webster.com*. Recuperado el 9 de septiembre de 2019 de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/culture>.

- En caso de haber utilizado siglas o abreviaturas en el cuerpo del texto, tienen que desarrollarse. Ejemplo:

DCECH = Coromines, J. y PASCUAL, J. A. (1974). *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. Gredos.

BA: Lirola Delgado, J. (Dir./Ed.) (2004). *Biblioteca de al-Andalus*. Almería, España: Fundación Ibn Tufayl de Estudios Árabes, 2004-2012 (7 vols.).

Reseñas

Las reseñas tendrán una extensión máxima de cinco páginas. La referencia bibliográfica del libro que se reseña debe incluir la cantidad de páginas, la colección y el ISBN.

Ejemplo:

Juan Antonio Chavarría Vargas y Virgilio Martínez Enamorado, *De la Ragua a Sacratif. Miscelánea de topónimos andalusíes al sur de Granada* [cursiva]. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica, 2009, 152 pp. ISBN: 978-84-7635-869-6.

El nombre del autor de la reseña, así como la dirección de correo electrónico y la institución figurarán al final de la misma.

Ejemplo:

Nombre Apellidos
Institución
usuario@correo.com
ORCID



FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA