

Manuel Jiménez Raya
Universidad de Granada

Abstract

This article addresses the issue of learner training by use of learner diaries. The diary is defined as a form of reflective autobiography in which learners consider, scrutinize, and reflect about their learning conceptions, thereby making them explicit. The writing of the diary is considered to contribute greatly to learner development because of the reflection that takes place in its writing.

We also look at further contributions the diary can make to the teaching and learning of foreign languages. We, then, concentrate on the relationship between reflection on learning and the production of the diary, supporting our claims with examples from actual learner diaries. The next area we consider is metacognition, where we advocate the contribution that the learner diary can make to metacognitive development. We also assert that affectivity is central in language learning and learner training, and that the diary can contribute to the reduction of some of the anxiety that language learning produces.

“..the diary studies allow us to see the classroom experience as a dynamic and complex process through the eyes of the language learner.” (Bailey, 1983:98)

INTRODUCCIÓN

Las explicaciones de la adquisición de segundas lenguas se han caracterizado por ser muy diversas. La investigación en este campo ha sido concebida desde diferentes perspectivas. Perspectivas no integradoras que han primado determinados aspectos tales como el contexto social, los factores psicosociales, los factores lingüísticos, o la afectividad entre otros (Krashen, 1981, 1982, 1985; Ellis, 1987; Schumann, 1978; Gardner, 1985). En general, nos encontramos con perspectivas con un enfoque social y perspectivas con un enfoque lingüístico preferentemente. No obstante, tenemos que admitir que en los últimos años se observa un creciente interés por aspectos cognitivos (O'Malley y Chamot, 1990), aunque quizás lo más destacado sean los esfuerzos encaminados a la integración de modelos que contribuyen a explicar el fenómeno de adquisición de lenguas extranjeras, pues sería erróneo concebir el aprendizaje de una L2 como un proceso monolítico. Parece ser que es más adecuado concebir el

aprendizaje de una segunda lengua como un amplio proceso que parece gobernado por dos sistemas en competencia:

- a) un dispositivo de adquisición del lenguaje basado en la gramática universal, y
- b) un conjunto de capacidades generales de solución de problemas que suponen la formación y comprobación de hipótesis como procedimientos para adquirir conocimiento lingüístico así como otros tipos de conocimiento (Felix, 1985).

Algunos de los avances en el conocimiento de la adquisición de segundas lenguas que se han producido en los últimos años han traído consigo un cambio significativo en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Dicho cambio hace referencia a la necesidad de trabajar en el diseño de una metodología centrada en el alumno que le ayude a desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas, mediante el entrenamiento en el uso de estrategias de aprendizaje como herramientas que el aprendiz utiliza para procurarse o para manipular la información que le llega del exterior. Información que va a servir de base para la construcción del sistema de interlengua (Corder, 1983).

Sin embargo, las estrategias de aprendizaje por sí solas no contribuyen al desarrollo del aprendiz en la medida esperada. Esto se debe a que la mejora de la capacidad cognitiva no es solamente cuestión de desarrollar determinadas estrategias de aprendizaje, sino que incluye otros aspectos tan importantes como el metacognoscimiento, la planificación del aprendizaje, aspectos motivacionales y estilos cognitivos. En realidad, una de las principales finalidades educativas actuales es que los alumnos reciban formación en habilidades de razonamiento, solución de problemas y aprendizaje; habilidades metacognitivas y cognitivas que les van a posibilitar la autorregulación del aprendizaje, es decir, aprender de modo autónomo y creativo, y les van a ayudar a solventar los problemas que se les planteen en el estudio de la lengua extranjera recurriendo al uso de sus propios conocimientos y recursos. El aprendizaje es algo más que la mera memorización y la repetición rutinaria. Los procesos de pensamiento de orden superior no pueden ser inferidos de los contenidos de la enseñanza, al menos no por todos los alumnos, por lo que es necesario contribuir desde la propia docencia a la mejora de la capacidad de pensar y aprender.

Para que las conclusiones y avances que se producen en la comprensión del fenómeno de adquisición de lenguas sean realmente relevantes éstas han de poder ser trasladadas al aula. Es ésta la línea del presente trabajo que pretende, pues, contribuir a un mejor entendimiento de algunos de los aspectos que forman parte del proceso de adquisición, en el sentido que Stern (1983) le otorga a este término¹. En especial nos centramos en aspectos instructivos, pues es el medio por el que nuestros alumnos aprenden idiomas. Y lo que es más, la mayor parte de los intentos de aprendizaje suponen, de algún modo u otro, instrucción o intervención. En este trabajo nos centramos en el diario y su papel en la adquisición del inglés, aunque por motivos de espacio no nos es posible tratar en detalle todos y cada uno de los aspectos. El diario se presenta en este trabajo como un elemento dinamizador de la reflexión en el

aprendizaje. La reflexión contribuye al desarrollo y modificación de estrategias de aprendizaje, metacognición y a establecer esquemas de conocimiento, porque la reflexión no se limita a los procesos, sino que se extiende también a la lengua y asimilación del conocimiento lingüístico por parte del alumno mediante lo que se conoce como reflexión sobre la lengua. Ésta constituye un factor clave para progresar en el uso de la misma. Saber reconocer y aplicar los mecanismos y elementos que conforman la lengua facilita notablemente su comprensión y utilización, además de actuar como regulador de los propios procesos de aprendizaje.

EL DIARIO EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

La primera cuestión que nos debemos plantear es cuáles son los motivos que justifican el hecho de que un profesor pida a sus alumnos que dediquen parte de su tiempo a la escritura de un diario. Si nos paramos brevemente a pensar, la primera respuesta que se nos puede ocurrir posiblemente haga referencia a la necesidad de que los alumnos practiquen el idioma que están aprendiendo. Quizás a esta respuesta se le puedan hacer serias objeciones relativas a que pueden existir otras actividades más “productivas” para practicar el idioma tales como redacciones y actividades de resolución de problemas y otras tareas aparentemente más motivadoras. Pero si nos detenemos un poco más en analizar la pregunta, en seguida se nos ocurrirán otros muchos motivos que justifican el diario como un instrumento altamente recomendable en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Jiménez Raya (1993), tras un análisis del diario en el aprendizaje de la lengua extranjera destaca los siguientes motivos² que justifican la conveniencia de pedir a los alumnos que escriban un diario de clase o del aprendiz:

- 1- El diario, debidamente enfocado, ayuda al alumno a desarrollar estrategias de aprendizaje.
- 2- El diario favorece el desarrollo de la metacognición entendida tanto como conocimiento de la cognición como regulación de la misma.
- 3- Favorece el desarrollo del nivel de interlengua del sujeto que lo escribe.
- 4- Ayuda al individuo a conocerse a sí mismo como aprendiz.
- 5- Permite al individuo centrarse en su aprendizaje.
- 6- Favorece el desarrollo de destrezas de escritura.
- 7- Ayuda al control y manejo de las emociones.
- 8- Es en sí mismo, por la información que contiene, un valiosísimo instrumento de investigación.
- 9.- Permite la identificación de disposiciones. Las disposiciones explican la frecuente disparidad entre lo que un individuo puede hacer en una situación ideal y lo que realmente hace en un contexto normal (Prawat, 1989).

Podemos, pues, intentar ahora una definición del diario en el aprendizaje de una lengua extranjera como una forma de autobiografía de un sujeto como aprendiz que le

permite registrar sus pensamientos, logros, problemas, sentimientos y actitudes además de sus impresiones sobre los diferentes elementos que forman parte del aprendizaje en el aula y fuera de ella tales como metodología, materiales, profesor, etc. (Jiménez Raya, 1993). El diario es básicamente un instrumento de reflexión sobre el aprendizaje que presenta una visión globalizadora del aprendiz. El alumno al escribir se convierte en observador y participante en la investigación y meta-exploración que le permite descubrirse y conocerse a sí mismo como aprendiz.

Desde un punto de vista educativo, el diario se encuadra dentro del paradigma que propugna al alumno como agente e impulsor de cambio y desarrollo personal y académico partiendo de su propia concepción del aprendizaje en general y de la lengua extranjera en particular. El diario se enmarca dentro de las actividades y/o instrumentos que pretenden desarrollar las destrezas de aprendizaje de un individuo de forma más experimental e involucrando al aprendiz en una actividad evaluadora de sus propias capacidades, estilos de aprendizaje, estrategias y conocimiento. Un considerable número de trabajos en el campo de la Pedagogía tienen como finalidad el desarrollo de marcos teóricos e instrumentos didácticos que permitan el desarrollo del conocimiento procedimental del alumno. El conocimiento **procedimental**, es según Anderson (1985), aquel que hace referencia a cómo ejecutar diversas actividades cognitivas. El conocimiento **procedimental** se refiere al “saber cómo”; nuestra capacidad para entender y generar lengua o aplicar nuestro conocimiento de ciertas reglas para resolver un problema serían considerados, por Anderson, como parte del conocimiento procedimental. Como mantiene Oakeshott (1968):

“Facts, rules, all that may come to us as information, itemised and explicit, never themselves endow us with an ability to do, or to make, or to understand and explain anything...rules are always disjunctive. They specify only an act or a conclusion of a certain general kind and they never relieve us of the necessity of choice.”

El diario es un elemento mediador que nos permite hacer nuestras propias elecciones en cuanto a métodos, estilos de aprendizaje y estrategias. El diario sirve de elemento catalizador que hace el aprendizaje más accesible al escrutinio y reflexión con grandes ventajas sobre otros manuales de técnicas de estudio o recetarios de estrategias, porque como asegura Carver:

“...any strategy sincerely adopted by a learner as a way of coping is more likely to help than not, on the grounds that the personal assumption by the learner of responsibility for his own learning as a fundamental prerequisite for success in language learning.” (Carver, 1984:127)

En este sentido, Gibbs (1981) sostiene que el aconsejar de manera generalizada sin considerar al aprendiz individual no es probable que dé resultados muy positivos, porque el consejo será, probablemente, ignorado por tres razones: (1) parte del consejo no podrá ser tenido en cuenta por carecer de información que refleje un entendimiento

de cómo funciona el aprendizaje del alumno; (2) otra parte será imposible de asumir porque lo que recomienda no siempre es factible; (3) parte del mismo supone un ataque amenazador a la forma de estudiar del aprendiz.

Según Bailey y Ochsner (1983), el autor del diario informa sobre aspectos afectivos, estrategias de aprendizaje, y sus propias percepciones - aspectos de la experiencia de aprendizaje de una lengua que están escondidos normalmente, o que son inaccesibles a un observador externo. Una de las principales características de los diarios es que son narraciones retrospectivas, el escritor del diario plasma su proceso de aprendizaje analizando los diversos factores que intervienen en el mismo tras la experiencia de aprendizaje.

Mediante el diario de clase se puede ayudar al aprendiz a conocerse a sí mismo y a ser consciente de sus puntos fuertes y débiles como aprendiz; a conocer las estrategias que le ayudan a compensar dificultades en la capacidad cognitiva; a entender la naturaleza del aprendizaje de una lengua; a darse cuenta que es él el responsable del éxito y del fracaso en una tarea de aprendizaje.

Por otro lado, entre las conclusiones a las que se ha llegado en el estudio del papel de los estilos cognitivos destaca el hecho de que no todos los alumnos sean capaces de distinguir entre información relevante y no relevante en el aprendizaje (Galloway y Labarca, 1990). Dicha conclusión nos debería estimular a los profesores a examinar los materiales que utilizamos para el entrenamiento cognitivo y para la enseñanza con el objetivo de asegurarnos que lo que se enfatiza y se presenta en los mismos responde a las necesidades de los alumnos y no a las preferencias del profesor. De hecho, durante los últimos años numerosas investigaciones demuestran que lo que supuestamente se enseña por parte de los profesores no es necesariamente lo que los alumnos aprenden (Nunan, 1989). Las formas de procesar conocimientos implícitas en las formas de presentarlos ante los alumnos por parte de los profesores no coinciden necesariamente con aquellas de todos los alumnos, por lo que sólo algunos consiguen adquirir o procesar la información que se les proporciona, con el consiguiente fracaso de todos los demás.

Otro de los riesgos, pues, a parte de los mencionados por Gibbs, a la hora de hacer entrenamiento cognitivo es que los materiales presenten las estrategias preferidas por el profesor, así como su estilo cognitivo en vez de las estrategias y estilos de los alumnos. En principio no existe ningún motivo que nos permita prejuzgar negativamente el hecho de que los materiales reflejen las estrategias y estilos cognitivos del profesor o del autor de los mismos, pues habrá alumnos en clase que muestren las mismas características y estilos. El peligro surge cuando alumnos con una orientación cognitiva diferente a la del profesor perciben que su estilo y estrategias no son las que aparecen en los materiales, ya sean de entrenamiento lingüístico o cognitivo. Estos pueden llegar a la conclusión de que sus estrategias no son las más eficaces, lo cual entraña un grave peligro. Estoy plenamente convencido de que la finalidad del entrenamiento cognitivo

no es el que los alumnos dejen de utilizar sus estrategias, sino que aumenten su repertorio. Por este motivo, el diario es un instrumento de gran valor, pues no presenta ningún sesgo, ya que parte de la propia experiencia, estrategias y estilo cognitivo del autor del mismo.

El alumno en el diario actúa como gestor del cambio y su punto de partida es su concepto de sí mismo y procesos de aprendizaje. No obstante, para que dicho cambio pueda tener lugar, es necesario que el aprendiz sea capaz de conceptualizar su propio proceso de aprendizaje, sea capaz de concentrarse en lo que hace para aprender y de verbalizar sus creencias y sentimientos sobre el mismo.

El diario persigue la finalidad de fomentar en los alumnos el desarrollo de una actitud auto-analítica de cuestionamiento de su propia forma de enfrentarse al aprendizaje, de sus creencias sobre el mismo y de sus estrategias. Esta actitud será de gran valor para ellos en su vida académica, aunque los efectos no sean perceptibles inmediatamente, porque como dice Boud (1985) dichas intervenciones tienen que tener en cuenta que aprender a aprender es un proceso que se extiende durante toda la vida.

1) Diario y reflexión

La escritura de un diario implica un proceso activo de exploración y descubrimiento gracias al proceso reflexivo que se produce durante la escritura del mismo. Se trata de, mediante la escritura del diario, hacer al alumno consciente de las posibilidades de aprender y de la necesidad de tomar las riendas de su propio aprendizaje. El uso de la escritura crea una dinámica en el alumno en la que los conocimientos previos aparecen en un estado más fluido de forma que cuando el aprendiz tiene acceso a nuevos conocimientos estos se integran con mayor facilidad en las estructuras de conocimiento ya existentes. Además, según Prawat (1989), el acceso al conocimiento se facilita cuando los alumnos son más conscientes de lo que saben y no saben sobre una determinada materia. El papel de la conciencia en la comprensión es objeto de especulación en el campo de la Psicología educativa y se halla en el centro de las diferentes distinciones entre formas de conocimiento. Bialystok (1994) utiliza los términos *analizado* y *sin analizar* para designar: (a) al conocimiento que ha sido reorganizado en representaciones explícitas en torno a estructuras formales y (b) aquella parte de las representaciones del lenguaje que se basan en las funciones y significados del lenguaje sin preocuparse de cómo son expresados o denotados. Este último se entiende sólo superficialmente y se utiliza de forma rutinaria y sin reflexionar.

Se puede asegurar con rotundidad que en cualquier tipo de aprendizaje es esencial partir de los conocimientos previos y experiencia de los alumnos, pero, si cabe, es aún más importante en el desarrollo de destrezas cognitivas. Los factores más importantes en el proceso de aprendizaje son, sin lugar a duda, las características y aspiraciones del sujeto que aprende. La respuesta del alumno a cualquier experiencia nueva está

determinada por las experiencias pasadas que han contribuido a conformar la manera en que el sujeto percibe el mundo. Esta idea de la importancia de los conocimientos previos en el aprendizaje la resumen Ausubel et al. (1968) de la siguiente manera:

“If I had to reduce all educational psychology to just one principle; I would say this: the most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly.” (Ausubel et al., 1968:1)

En una discusión acerca de los métodos de enseñanza sobre las habilidades metacognitivas, Boud et al. (1985) aseguran que los métodos más productivos han sido aquéllos en los que los estudiantes reflexionan críticamente sobre sus propias prácticas en vez de seguir prescripciones de “buenas” prácticas de aprendizaje. La capacidad de reflexión crítica puede ser desarrollada, y el desarrollo de dicha capacidad reflexiva crítica debe contribuir a la exploración de estrategias de aprendizaje (Nisbet y Shucksmith, 1987) y de conocimiento de los diversos factores que intervienen en el mismo.

Si concebimos la reflexión como un proceso activo de exploración y descubrimiento, nos será difícil negar que ésta es un elemento clave en cualquier tipo o forma de aprendizaje por lo que los profesores deberíamos considerar cómo incluir formas de reflexión en nuestra práctica docente. Reflexión sobre lo que se aprende y reflexión sobre el cómo se aprende. En el aprendizaje de una lengua extranjera los alumnos se enfrentan a una gran cantidad de información. La reflexión es, según Boud, Keogh y Walker (1985:10), necesaria en varias etapas:

“... at the start in anticipation of the experience, during the experience as a way of dealing with the vast array of inputs and coping with the feelings that are generated, and following the experience during the phase of writing and consolidation.” (Boud et al., 1985:10)

La reconstrucción de la experiencia como objetivo es una cuestión central, continua y penetrante en el proceso reflexivo. Para conseguir el mencionado objetivo es necesario que los alumnos describan su experiencia, trabajen y reflexionen sobre las actitudes y emociones que afectan a su comprensión del fenómeno (aprendizaje de una lengua extranjera) y ordenen y asignen significado a la nueva información como podemos comprobar que ocurre en las siguientes citas de dos diarios³:

“I usually study all the vocabulary in a very curious way, because I don't really study them. When I'm copying the words from the reader, and I look them up in a dictionary its meaning, and in other dictionary its pronunciation, after doing this work, the words with its pronunciation and translations have remained in my mind: For it, only a few days before the exam I only must have a review of it..” (Alejandro)

“I revised the units about “so” and “such” and “enough” too, I studied it when I was in 8º, the I read other grammar units which I haven't to study

for example I revised the units about infinitive or -ing, they were very interesting. I noticed that I sometimes make mistakes that I could avoid if I had a look at the grammar book” (Silvia)

Mezirow (1979) sostiene que el concepto de reflexión nos indica aquello de lo que los aprendices pueden llegar a ser conscientes, proporcionando, por lo tanto, una perspectiva del funcionamiento del proceso consciente. Este autor distingue tres modos de reflexión que forman parte de lo que él denomina “**foreground awareness**”, es decir, aquello de lo que inmediatamente somos conscientes. Podemos ser conscientes de nuestros sentimientos - *reflexión afectiva*. Podemos evaluar la eficacia de nuestras percepciones, pensamientos, conducta y hábitos - *reflexión discriminante*. Podemos ser conscientes de los juicios de valor que emitimos sobre aquello de lo que somos conscientes - *reflexión sentenciadora*.

Mezirow también describe tres modos de reflexión que forman parte de lo que él denomina “**background awareness**”. Estos modos nos permiten ser conocedores de nuestra consciencia y criticarla. El primer tipo es la *reflexión conceptual*, que es una valoración de la validez de los conceptos que utilizamos para evaluar nuestras percepciones, pensamientos, conducta y hábitos. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua equivaldría, por ejemplo, a darse cuenta de que los criterios para evaluar la competencia no son adecuados. La *reflexión psíquica* lleva a reconocerse a uno mismo como factor influyente en las percepciones, pensamientos, conducta y hábitos. Un alumno puede llegar a la conclusión de que no tiene aptitudes para el aprendizaje de una lengua. Por último, la *reflexión teórica* se centra en las creencias culturales que el ser utiliza para explicar su propia experiencia.

A menudo se afirma que la reflexión inconsciente, algo que se reconoce puede ocurrir, no nos permite tomar decisiones conscientes e informadas sobre nuestro aprendizaje. Es solamente cuando traemos nuestras ideas a un nivel de conciencia que nos es posible evaluarlas y empezar a tomar decisiones sobre lo que haremos y no haremos. Por lo tanto, es imprescindible que el alumno sea consciente de los beneficios que le reporta la reflexión que tiene lugar en la escritura del diario. En muchas ocasiones, a pesar de que las ventajas deben de haber sido comunicadas al alumno con antelación a la escritura del mismo, el autor del diario llega a darse cuenta por sí mismo de los beneficios que le reporta la escritura de éste. Esto lo podemos comprobar en las siguientes citas entresacadas de algunos diarios:

“The diary helps us to increase our vocabulary, to understand our mistakes when the teacher corrects them. And it also increases our imagination.” (Antonio)

“Today is Saturday, and I’m doing the diary. I think it’s useful, because with it the teacher knows what we have done and learnt each day and if he thinks so, he can improve or change our learning process. The diary is a good idea.” (Silvia)

La importancia de la reflexión es evidente cuando recordamos que sólo el alumno puede aprender y sólo él puede reflexionar sobre los diferentes aspectos que engloba su aprendizaje. El profesor, no obstante, puede intentar intervenir pero la información que tiene sobre el alumno es sólo aquella que este último ha decidido revelar. La reflexión sobre el conocimiento y el aprendizaje que se produce en los diarios contribuye a ensalzar lo que podríamos denominar como “sensibilidad cognitiva”.

La actividad reflexiva que se produce en el diario hace que el alumno vuelva a capturar su experiencia, piense sobre la misma, recapacite sobre ella, la medite y la evalúe. La experiencia se compone de las cosas que sucedieron y cómo fueron vividas por el aprendiz. Lo destacable es que los alumnos recuerdan la experiencia de aprendizaje y aumentan su sensibilidad cognitiva como podemos comprobar en las dos citas siguientes:

“...when I find these words (or expressions, sometimes), first, before looking it up in the dictionary, I try to guess the meaning; it's useful specially when I try to guess the meaning of a set phrase or a word that is composed with two other words, for instance “fingernail”. So I can keep it in my memory more easily. When you discover the meaning of something guessing it, you feel happy and stop to think: What a great imagination I have”, and that way, it's easier to keep in your memory.”
(David)

“We have done exercises about our learning experience. They have been very interesting, because I have never asked me about my learning experience: When I have done these exercises, I have understood that English has been important for me, and I have given some reasons, but I have understood that I haven't studied English very well, too.

In these exercises, there have been some advices to study English well. They have been good and we have hold and tell that we are going to consider them and we are going to use them.

But the most important thing for me has been this sentence: “Learn how you learn” It isn't long but it is a very good advice, and it is new for me”
(Antonia)

La evaluación es un análisis cualitativo intrínseco al proceso de aprendizaje que nos permite juzgar la eficacia de un plan, una estrategia o el progreso en la adquisición de una destreza entre otros.

La reflexión en el desarrollo de la capacidad cognitiva se refiere a las actividades afectivas e intelectuales en las que los individuos se involucran para explorar el aprendizaje de la lengua extranjera de forma que ésta le lleve a una mejor comprensión y apreciación del fenómeno.

Es importante establecer la necesidad de que tanto el profesor como el alumno entiendan este proceso reflexivo que les permite convertirse en aprendices más eficaces. Y, de no ser así, es responsabilidad del profesor ayudar al alumno a encaminar

sus esfuerzos auto-reflexivos en la dirección correcta para que así sean lo más fructíferos posible. Proceso auto-reflexivo que demuestra la necesidad de que los alumnos tengan libertad para elegir, en vez de conformarse con las directrices e influencia del profesor.

2) *Diario y afectividad*

El aprendizaje es algo más que mera cognición y como mantiene Hilgard (1963)⁴, las teorías puramente cognitivas del aprendizaje serán rechazadas a no ser que asignen un papel central a la afectividad.

La afectividad es el lado emocional de la conducta humana. Los factores afectivos, según Scovel (1978), son aquellos que tratan de las reacciones emocionales y motivaciones del aprendiz. Estos factores indican la excitación del sistema límbico y su intervención directa en la tarea de aprendizaje, de ahí su importancia.

La reflexión que se produce en el diario es un proceso complejo en el que los sentimientos y la cognición interaccionan y están estrechamente interrelacionados y como tal es importante que el alumno sea consciente. En la bibliografía sobre el aprendizaje en general, y la adquisición de lenguas en particular, se destacan los sentimientos negativos ya sean hacia uno mismo, o hacia el aprendizaje como una de las mayores barreras para el éxito de la actividad cognitiva. Los sentimientos negativos pueden distorsionar las percepciones, llevar a interpretaciones erróneas de ciertos acontecimientos y minar la voluntad necesaria para persistir en el esfuerzo que supone el aprendizaje de una lengua extranjera. Por el contrario, los sentimientos y emociones de índole positiva pueden facilitar y contribuir enormemente al proceso de aprendizaje estimulando para proseguir en el mismo. La escritura del diario sirve de terapia ante ciertas reacciones emocionales negativas que se producen en el proceso de aprendizaje de una lengua.

3) *Diario y metacognición*⁵

La metacognición es en esencia reflexión sobre uno mismo como organismo cognitivo. Este término hace referencia al conocimiento del propio sistema cognitivo y a la subsiguiente regulación de las estrategias que se emplean para controlar y dirigir la actividad mental durante una tarea de aprendizaje. La metacognición ha despertado en los últimos años el interés de investigadores de la cognición, psicólogos de la educación y estudiosos de la adquisición de segundas lenguas. La metacognición representa el conocimiento que el sujeto posee sobre sus estados y procesos cognitivos. Este conocimiento desempeña diversos papeles en la selección de estrategias, en la puesta en práctica de las mismas, y en actividades de monitorización (Borkowski, Carr y Pressley, 1987). La monitorización junto con otros procesos estratégicos generan información sobre si una determinada estrategia está siendo eficaz en la ejecución de

una tarea. Este conocimiento, a su vez, permite al alumno tomar decisiones sobre la conveniencia o no de continuar utilizando una estrategia, o si, por el contrario, es conveniente abandonarla en favor de otra potencialmente más eficaz.

La metacognición es, pues, un componente importante en el desarrollo de la capacidad de aprender que determina el uso de estrategias y el éxito de una tarea de aprendizaje. De hecho, se considera que es la base de la actividad inteligente. La metacognición hace referencia a los pensamientos sobre los pensamientos, a las reflexiones sobre las acciones, al conocimiento sobre el conocimiento, y a las habilidades y tendencias para controlar esos procesos durante el aprendizaje (estrategias reguladoras). Como se habrá anticipado ya, la relación entre diario y metacognición reside en el hecho de que éste es, por naturaleza, un instrumento de explicitación y ejercitación de la metacognición, de reflexión sobre la actividad cognitiva.

Kluwe (1987) afirma que existe evidencia de que una mejora en la toma de decisiones ejecutivas produce una mejora del funcionamiento cognitivo. El control se relaciona con la investigación sobre la acción dirigida a la consecución de metas y sobre la motivación y la voluntad. La mejora en la toma de dichas decisiones puede venir de la mano del entrenamiento cognitivo y de un mejor conocimiento del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y de uno mismo como aprendiz. Luego si introducimos sistemáticamente en el aula la reflexión sobre la actividad mental, deberíamos, en consecuencia, esperar una mejora de la cognición del aprendiz, la cual tiene que ser regulada y controlada por el sujeto para garantizar la máxima eficiencia e intentar evitar los efectos de los cambios emocionales y motivacionales a que todo ser humano está expuesto. La actividad metacognitiva exige consciencia y control, esta consciencia que se logra a través de la reflexión es inseparable de la actividad consciente. Dicha actividad consciente y control llevan al desarrollo metacognitivo. Es importante señalar que la información metacognitiva sobre el sujeto, sobre la tarea o sobre las estrategias⁶ en nuestro caso, a diferencia de otros programas de entrenamiento, surge del propio sujeto que aprende. Esto es importante porque, según han puesto de manifiesto diversos estudios, la percepción que los propios estudiantes tengan acerca de la utilidad de las estrategias puede ser el factor determinante a la hora de utilizarlas.

En la bibliografía sobre la metacognición se mantiene que los alumnos sofisticados metacognitivamente se distinguen por contar en su repertorio con una amplia gama de estrategias que utilizan a conveniencia y por evaluar los logros conseguidos con la aplicación de dichas estrategias. Por ejemplo, en el aprendizaje de vocabulario estos alumnos destacan por la utilización de estrategias para inferir el significado de palabras desconocidas, para intergrarlas en las redes de significado de otras palabras, conceptos y representaciones mentales.

Finalmente, es importante destacar otro aspecto que se encuentra estrechamente relacionado con la escritura del diario, éste se refiere a la relación entre las capacidades

de la metacognición y las capacidades de pensamiento. Las características que definen el pensamiento indican que éste es intrínsecamente reflexivo y autocontrolado. Sternberg (1986) concede un papel central a la metacognición en el enseñar a pensar. Entre otros aspectos, este modelo dedica especial atención a los metacomponentes entre cuyas funciones destacan las de planificar, evaluar y dirigir las estrategias para la realización de las tareas. Dentro de este planteamiento con un enfoque de procesamiento de la información se subrayan la definición del problema, la selección de una representación mental y la disposición de los recursos mentales necesarios⁷. La autointerrogación o reflexión sobre el aprendizaje constituye, sin lugar a dudas, una de las mejores contribuciones al desarrollo de la capacidad de pensar por el alto grado de complejidad y abstracción que entraña.

CONCLUSIÓN

Podemos empezar las conclusiones del presente trabajo citando a Wenden (1986), quien resume la importancia de la reflexión en el aprendizaje de una lengua extranjera manteniendo que:

"...language learners who do not reflect on their learning to monitor their progress and evaluate the outcome of their learning endeavors will not likely be induced to draw upon their repertoire of strategies - however varied it may be - or become aware of the need for such strategies." (Wenden, 1986:317)

En una misma línea, Main (1985) escribe que aquellos alumnos a los que se les estimula para que reflexionen puede que no lleguen a ser más organizados, pero con toda probabilidad llegarán a ser conscientes de las demandas de su tiempo y de la forma que el estudio encaja dentro de su estilo de vida. En este sentido, los alumnos llegarán a tener más confianza en sí mismos. La confianza está directamente relacionada con el éxito en la misma medida que lo está un método de estudio eficaz.

La reflexión puede ser oral o escrita, en nuestro caso nos centramos en la reflexión escrita que lleva a conseguir una mejora en el grado de destreza en el aprendizaje ya que ayuda al aprendiz a conocerse a sí mismo y a entender el proceso de adquisición lingüístico. Los resultados de naturaleza afectiva nos sirven para perseverar en la tarea de aprendizaje. Con toda seguridad, uno de los valores del diario reside en hacer conscientes a profesores y alumnos de la complejidad del proceso de aprendizaje.

El diario es un amigo en el que el alumno puede confiar y escribir sobre aspectos que de no ser por éste permanecerían ocultos, o incluso no hubiesen llegado a aflorar. Aunque hay que reconocer que la escritura del mismo es una ardua tarea que presenta para algunos de los participantes un inconveniente: el tiempo que debían dedicar tras cada clase a escribir el mismo. Tiempo en el que se requería un alto grado de concentración y pensamiento. Con el diario se fomenta el cambio de alumno a aprendiz. Estar en posesión de conocimiento no es suficiente. Es igualmente importante

ser consciente de lo que uno sabe, porque sin dicha consciencia el conocimiento es inerte.

Con el uso del diario la clase se convirtió en un lugar para el análisis crítico y el descubrimiento de nuevas posibilidades estratégicas en el aprendizaje de la lengua. La escritura y reflexión sistemáticas mejoran la capacidad de pensar y de aprender. En el diario los alumnos seccionaban su conocimiento sobre la lengua y sobre el aprendizaje de la misma, formulando hipótesis sobre la naturaleza del mismo, o lo que es lo mismo, desafiando asunciones y puntos de vista.

Notas

¹ Para Stern (1983), el proceso de aprendizaje se considera que consiste en estrategias y técnicas y en operaciones mentales conscientes e inconscientes.

² Cierta evidencia para la justificación de estas conclusiones, aunque incompleta, se puede encontrar en las citas de los diarios que se incluyen en el presente trabajo. Razones de espacio impiden un análisis detallado y justificación de cada uno de estos aspectos:

³ Las siguientes citas de los diarios son una reproducción exacta de lo que los alumnos escribieron en sus diarios. Las muestras proceden de diarios de alumnos de 3º de B.U.P. del I.B. "Padre Poveda" de Guadix.

⁴ En Brown (1987).

⁵ Aunque en este trabajo hemos separado reflexión de metacognición, tenemos que advertir que la reflexión sobre el aprendizaje es en esencia desarrollo y explicitación de la metacognición. Las citas de diarios incluidas se deben de considerar, porque de hecho lo son, como expresiones del metaconocimiento, experiencias metacognitivas y estrategias reguladoras.

⁶ Según Flavell (1979), el conocimiento metacognitivo es de tres tipos: *persona*, *tarea* y *estrategia*. El primero hace referencia todo aquello que sabemos o creemos saber sobre el ser humano como procesador de información, ya haga referencia a la motivación, cognición o afectividad. La segunda variable, *tarea*, designa el conocimiento que el individuo posee sobre la información o recursos necesarios para acometer una tarea y el grado de esfuerzo necesarios. La variable *estrategia* incluye el conocimiento sobre la eficacia de ciertas estrategias y los principios que controlan la selección de estrategias.

⁷ Véanse citas de diarios en las que se observa como todos estos requisitos se dan en los mismos.

Referencias

- Anderson, J. (1985) *Cognitive Psychology and its Implications*, (2ª ed.) New York: Freeman and Company.
- Ausubel D., J. Novak y H. Hanesian (1968) *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bailey, K.M. (1983) "Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning:

- Looking at and through the Diary Studies”, en H. Seliger y M.H. Long (eds.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- Bailey, K.M. y R. Ochsner. (1983) “A Methodological Review of the Diary Studies: Windmill Tilting or Social Science?”, en K.M. Bailey, M.H. Long y S. Peck (eds.) *Second Language Acquisition Studies*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Bialystok, E. (1994) “Analysis and Control in the Development of Second Language Proficiency”, *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 157-168.
- Borkowski, J.G., Carr, M. y Pressley, M. (1987) “”Spontaneous” Strategy Use: Perspectives from Metacognitive Theory”, *Intelligence*, 11, 61-75.
- Boud, D., Keogh, R. y Walker, D. (1985) “What is Reflection in Learning?”, en D. Boud, R. Keogh y D. Walker (eds.) *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Kogan Page.
- Brown, H.D. (1987) *Principles of Language Learning and Teaching*, (2^a ed.) Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Carver, D. (1984) “Plans, Learner Strategies and Self-Direction in Language Learning”, *System*, 12 (2), 123-131.
- Corder, P. (1983) “Strategies for Communication”, en Faerch, C. y G. Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*, London: Longman.
- Ellis, R. (1987) “Contextual Variability in Second Language Acquisition and the Relevancy of Language Teaching” en R. Ellis (ed.) *Second Language Acquisition in Context*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Felix, S.W. (1985) “More Evidence on Competing Cognitive Systems”, *Second Language Research*, 1, 47-72.
- Flavell, J.H. 1979: “Metacognition and Cognitive Monitoring: A new Area of Cognitive-developmental Inquiry”. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Galloway, V. y Labarca, A. (1990) “From Student to Learner: Style, Process, and Strategy”, en D.W. Birckbichler (ed.) *New Perspectives and New Directions in Foreign Language Education*, Lincolnwood: National Textbook Company.
- Gardner, R.C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold.
- Gibbs, G. (1981) *Teaching Students to Learn: A Student Centred Approach*, Milton Keynes: Open University Press.
- Jiménez Raya, M. (1993) *El diario del aprendiz como instrumento de entrenamiento cognitivo en la adquisición del Inglés*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Kluwe, R.H. (1987) “Executive Decisions and Regulation of Problem Solving Behaviour”, en F.E. Weinert y R.H. Kluwe (eds.) *Metacognition, Motivation, and Understanding*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.

- Krashen, S. (1982) *Principles and Practices of Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis*, London: Longman.
- Main, A. (1985) "Reflection and the Development of Learning Skills", en D. Boud, R. Keogh y D. Walker (eds.) *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Kogan Page.
- Mezirow, J. (1979) *Perspective Transformation: Toward a Critical Theory of Adult Education*, New York: Department of Adult and Higher Education.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987) *Estrategias de aprendizaje*, Madrid: Santillana
- Nunan, D. (1989) "Hidden Agendas: The Role of the Learner in Programme Implementation", en R.K. Jonhson (ed.) *The Second Language Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oakeshott, M. (1968) "Learning and Teaching", en R.S. Peters (ed.) *The Concept of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Prawat, R.S. (1989) Promoting Access to Knowledge, Strategy, and Disposition in Students: A Research Synthesis, *Review of Educational Research*, 59 (1), 1-41.
- Schumann, J.H. (1978) *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- Scovel, T. (1978) "The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research", *Language Learning*, 28, 129-142.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R.J. (1986) *Intelligence Applied*. San Diego: Harcourt.
- Wenden, A. (1986) "Incorporating Learner Training in the Classroom", *System*, 14 (3), 315- 325.