6 El uso de diarios como herramienta pedagógica para explorar la conciencia metalingüística de los estudiantes universitarios de idiomas

Susana Carvajal[1] y Argyro Kanaki[2]

Resumen

Este estudio presenta los resultados de nuestro trabajo etnográfico de investigación longitudinal con diarios de aprendizaje. El enfoque pedagógico del uso de diarios se aplica aquí para explorar la conciencia metalingüística y se muestra en consecuencia adecuado para mejorar las habilidades académicas y consolidar la enseñanza y el aprendizaje. El objetivo de nuestra investigación era explorar las manifestaciones de la conciencia metalingüística de los estudiantes de español en la Universidad de Dundee en tres clases nocturnas diferentes. Para ello, incorporamos los diarios de aprendizaje a la práctica en el aula como tarea para el final de cada clase. Nuestra investigación demostró que, mediante el uso de un diario, los estudiantes expresaron conscientemente reflexiones detalladas sobre el análisis de la lengua e hicieron comparaciones del español con su L1. Sin embargo, observamos escasas reflexiones sobre sus propias estrategias de aprendizaje, así como de conciencia intercultural. El estudio concluye con algunas recomendaciones para la mejora de la experiencia de enseñanza y aprendizaje de idiomas y la mejora tanto de los materiales como de los métodos de enseñanza en el entorno universitario.

Palabras clave: conciencia metalingüística, diarios, estrategias de aprendizaje, análisis de la lengua, estudiantes universitarios de español.

1. University of Dundee, Dundee, United Kingdom; s.carvajal@dundee.ac.uk

2. University of Dundee, Dundee, United Kingdom; a.kanaki@dundee.ac.uk; https://orcid.org/0000-0003-0819-5781

Para citar este capítulo: Carvajal, S., & Kanaki, A. (2020). El uso de diarios como herramienta pedagógica para explorar la conciencia metalingüística de los estudiantes universitarios de idiomas. En A. Lallana, L. Hernández Martín y M. Fuertes Gutiérrez (Eds), *Five years of ELEUK conferences: a selection of short papers from 2019* (pp. 67-78). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.41.1076

© 2020 Susana Carvajal y Argyro Kanaki (CC BY)

1. Introducción

La conciencia metalingüística se define como la capacidad de los aprendientes de lenguas para construir su conocimiento de la segunda lengua (u otras) a partir de los conocimientos previos de su propio idioma u otros que conozcan, en combinación con otras experiencias de aprendizaje que puedan tener en contacto con diferentes entornos (Herdina y Jessner, 2002).

Se considera que la reflexión metalingüística es una manifestación de lo que conocemos como conciencia del lenguaje y cobra especial importancia en el proceso de adquisición de segundas lenguas. Es, en palabras de Farrell (2007), un requisito teórico básico para comprender cómo los estudiantes experimentan el proceso de aprendizaje y análisis de la lengua.

El comportamiento metalingüístico de los aprendientes de lenguas se ha observado en alumnos en diferentes contextos educativos; tanto en entornos de educación primaria y secundaria como en la enseñanza universitaria, si bien es en este último contexto, el universitario, donde se han llevado a cabo la mayor parte de los estudios. Sin embargo, la reflexión metalingüística recibió una atención limitada durante décadas debido al predominio del enfoque comunicativo en las aulas de L2 (Simard, French y Fortier, 2007). Las propuestas del método natural, y del método comunicativo posteriormente, intentaban emular un ambiente en el que el alumno adquiriese la lengua meta de forma natural y sin tener en cuenta la estructura lingüística previa que el aprendiente traía consigo a la clase. La L1 estuvo desterrada de las aulas hasta que una nueva tendencia metodológica introdujo la 'atención a la forma' en los años noventa y con ello el análisis contrastivo y la importancia del papel de la L1 en la adquisición de la L2.

Además, la conciencia metalingüística ha sido identificada como uno de los factores, o incluso el factor clave del aprendizaje multilingüe (Jessner, 2018, p. 257). Por esa razón podemos afirmar que es la capacidad más importante que hay que fomentar para facilitar la coexistencia de la nueva lengua con la L1 y con otras segundas lenguas si las hubiere. En el estudio que presentamos, pedimos a los participantes que escribieran sus reflexiones en inglés – fuera o

no su primera lengua – dado que lo que queríamos de nuestros estudiantes era que analizaran y reflexionaran sobre el español, pero usando la lengua vehicular.

2. Descripción del proyecto

2.1. Objetivos del estudio

El estudio que presentamos es un estudio etnográfico que llevamos a cabo durante el curso 2017-2018. El objetivo de nuestro estudio era explorar la conciencia metalingüística de estudiantes de español en un curso de dos horas semanales en una universidad escocesa. El estudio se centró en las manifestaciones de la conciencia metalingüística reflejadas en sus diarios y en sus reflexiones sobre el aprendizaje.

2.2. Metodología

Investigaciones anteriores realizadas por estudiosos en este ámbito demuestran que la actividad de redacción de un diario fomenta la verbalización sobre la lengua meta y que estas verbalizaciones derivan hacia una mayor conciencia del lenguaje (Simard et al., 2007). Sin embargo, se han realizado pocas investigaciones de carácter cualitativo para explorar la conciencia metalingüística de los propios estudiantes, para examinar cómo abordan el desarrollo de dicha conciencia o para explorar el uso de diarios de aprendizaje como herramienta de reflexión metalingüística: aunque hay numerosos estudios sobre el tema usando métodos cuantitativos, son necesarios más estudios cualitativos para explorar la conciencia metalingüística (Simard y Gutiérrez, 2018).

Para contribuir a cubrir esta carencia, en este estudio se han utilizado métodos cualitativos mediante el análisis de los datos recogidos a través de los diarios. En concreto, para obtener las reflexiones de los estudiantes incorporamos diarios de aprendizaje en la secuencia de las clases como tarea al final de cada lección. Dado que nuestro objetivo era centrarnos en la reflexión metalingüística, limitamos la intervención de los estudiantes planteándoles dos preguntas a las que responder,

siempre las mismas para cada entrada: (1) qué habían aprendido en la lección y (2) qué diferencias o similitudes encontraban entre su L1 (inglés y/u otras) y el español.

Durante la sesión de instrucción, se les proporcionaron algunos ejemplos que incluían aspectos culturales y lingüísticos, pero intencionadamente muy generales para no condicionar las respuestas; insistimos además en que estas podrían reflejar cualquier aspecto de la lengua y de la cultura que les pareciera interesante. Fue una decisión a priori plantear preguntas abiertas para que los alumnos decidieran qué aspectos consideraban importante reflejar en sus diarios.

Los diarios de aprendizaje fueron analizados cualitativamente y las reflexiones clasificadas en categorías lingüísticas. Los códigos para las categorías no estaban preestablecidos, sino que se fijaron a partir de los datos obtenidos. Pudimos comprobar que algunos de los niveles de análisis sugeridos por los datos concuerdan con investigaciones anteriores (género, verbos, vocabulario, estructura, etc.).

2.3. Participantes

En el proyecto participaron los alumnos de tres cursos; en total, treinta y ocho estudiantes de español como lengua extranjera, con un perfil lingüístico mixto, entre los que unos tenían inglés como L1 y otros como L2. Las tres clases fueron impartidas por la misma profesora. Se recogieron datos de los siguientes grupos[3]:

- Stage 1 (A1): diecisiete participantes y once entradas de diario por persona.

- Stage 3 y 4 (B1 y B2 respectivamente): trece participantes y nueve entradas de diario por persona.

3. En cuanto a los niveles, podemos hacer la siguiente equiparación con los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001).

- Stage 5 (B2 y C1): ocho participantes y doce entradas de diario por persona.

La competencia lingüística de los estudiantes no fue formalmente evaluada para este estudio. En cada clase se trabajaron un rango de competencias lingüísticas que facilitaba a los estudiantes cooperar en tareas.

3. Análisis de resultados

En los diarios de aprendizaje los estudiantes reflejaron su capacidad de análisis de la lengua. Los datos de sus diarios fueron clasificados en códigos lingüísticos que cubren tres temas principales. Decidimos no editar ni corregir los errores en las anotaciones de los alumnos ni en español ni en inglés. Tampoco usamos 'sic' para indicar errores de los participantes.

3.1. Identificación de errores recurrentes en español que cometen (principalmente) estudiantes con inglés como L1.

- **Falsos amigos**

  "Algunas palabras suenan y parecen la misma en las dos lenguas, pero no significan lo mismo, p. ej. 'asistir' – 'asistir'. No 'ayudar'" (Stage 1). (*Some words sound and look the same in both languages but do* not *mean the same thing. Eg asister – to attend. Not to assist*).

  "Algunas palabras parecen similares a palabras en inglés y suenan parecido, pero tienen significados distintos de los obvios. Por ejemplo 'simpático' en español es 'nice', pero se esperaría 'simpatétic'" (Stage 1).
  (*Some words look similar to English and sound similar but have different meanings from the obvious for example 'simpatico' in Spanish is nice, but you would expect it to be sympathetic*).

"Algunas palabras suenan igual en inglés y en español, p. ej. 'carpeta' pero tienen diferente significado" (Stage 1).
(*Some words were sounding the same in English as in Spanish! E.g. 'carpeta' but different meanings*).

- **Género**

"Las diferencias consisten en intentar entender cuándo usar masculino, femenino, plural y cuándo es 'soy' or 'estoy'" (Stage 1).
(*The differences are in trying to understand when to use masculine, feminine, plurals and when it is 'soy' or 'estoy'*).

"Hemos aprendido a usar términos femeninos cuando hablamos de seres femeninos, pero para describir 'pelo', aunque yo soy mujer, 'pelo' es masculino, por eso las palabras para describirlo son masculinas" (Stage 1).
(*We are taught to use feminine terms when talking about females but to describe like hair even though I am female hair is masculine, so my describing words are masculine*).

"El español además usa masculino y femenino para describir objetos, pero los objetos en inglés no tienen género" (Stage 3).
(*Spanish also uses masculine and feminine to describe objects but objects in the English language are genderless*).

- **Usos de 'ser' y 'estar'**

"Aprendemos la diferencia entre 'ser' + 'estar'. He estado lidiando con cuándo deben usarse, espero que esto lo aclare" (Stage 1).
(*Learning the difference between 'ser' + 'estar'. Have been struggling with when these are used so hoping this will get clearer*).

"Un buen truco para recordar cuando usar 'está' es pensar 'dónde' ('donde está'). No tenemos dos verbos para 'to be' en inglés y esto puede ser bastante confuso para mí cuando intento hablar español" (Stage 3).

(*A good tip for remembering when to use 'Está' is to think where ('donde está'). We do not have two verbs for to be in English and this can be quite confusing for me when trying to speak Spanish*).

"Una cuestión difícil de entender, intentar decidir cuándo usar 'ser' o 'estar'. Hay reglas y situaciones que dictan cuál debe usarse y que es necesario estudiar mucho para comprenderlo totalmente, y esto es muy diferente del inglés. Punto clave: características o circunstancias" (Stage 4).
(*A very difficult subject to understand, attempting to decide when to use 'ser' or 'estar'. There are rules and situations which dictate which is to be used, and which will need much study to fully understand, and this is very different from English. Key point: characteristics or circumstances*).

3.2. Descripción de cómo funciona la lengua tanto en español como en inglés y otras L1

"Es bastante interesante que la 1ª, 2ª y 3ª persona (en los posesivos) es diferente cuando el objeto es plural, p. ej. 'mi' 'mis'. En inglés 'my' es siempre singular independientemente del objeto u objetos. En hindi, como en español, el objeto (singular/plural) decide si la forma de la 1ª, 2ª y 3º persona del posesivo debe ser singular o plural. P. ej. 'mera/ mere'" (Stage 1).
(*It's quite interesting that the 1st, 2nd, 3rd person (in possessive) is different when the object is plural. E.g. mi' 'mis'. In English, my is always singular irrespective of the object/objects. In hindi (Indian language), like Spanish the object (singular/plural) decides whether the 1st, 2nd, 3rd person possessive form would be in singular/plural. eg: 'mera/mere'*).

"Sin embargo, 'me gusta/n' significa en español 'It is pleasing to me / they are pleasing to me' O, literalmente to me it is pleasing. 'It/them' son el objeto de la frase. Este es un concepto difícil de entender" (Stage 3).

(*However, 'me gusta/n' means in Spanish It is pleasing to me / they are pleasing to me. Or literally to me it is pleasing. The it/them being the object/s of the sentence. This quite a difficult concept to understand*).

"Pretérito perfecto. Separar los conceptos de tiempo y acción. Así, una acción ocurre en el pasado, pero conectada al presente. También, si 'alguna vez' has hecho o no algo (experiencias) entonces se usa el 'pretérito perfecto'" (Stage 3).
(*'Pretérito perfecto' tense. Conceptually separating time and action so an action is in the past but is connected to the present. Also, if you have ever done something or not done something (experiencias) then the 'pretérito perfecto' is used*).

"Una mayor comprensión de cuándo usar los tiempos imperfecto y pretérito. Hubo frases útiles para ampliar la regla; por ejemplo, imperfecto para situaciones, descripciones y acciones repetidas" (Stage 4).
(*A deeper understanding of when to use the imperfect and when to use the preterite tenses. There were useful phrases to expand on the rules for example imperfect for situations, descriptive passages and repeated actions*).

"A diferencia del inglés, en español hay tratamiento formal e informal, y el uso del verbo es diferente. En hindi, odiya, etc. (idiomas de la India) hay también un tratamiento formal e informal como en español" (Stage 1).
(*Unlike English, in Spanish there is a formal and an informal way, where the usage of verb is different. In Hindi, Odiya, et. (Indian languages) also there is a formal and an informal way like in Spanish*).

Aquí podemos observar cómo el estudiante identifica diferencias también en aspectos pragmáticos.

3.3. Verbalización y traducción de reglas gramaticales que pueden aplicarse a L1 y L2

> "Como en español, cuanto más complicadas son las frases, más formales resultan. Es igual en inglés" (Stage 3).
> (*Just like in Spanish, the more complicated the sentences, the more formal they become. This is the same in English*).

> "(Comparaciones). De nuevo es bastante similar en español y en inglés. No se nos ocurre cuándo se trata de nuestra primera lengua. El problema principal para mí es la diferencia masculino/femenino que no existe en inglés" (Stage 3).
> (*((Comparisons) Again it is very similar in Spanish to English, it doesn't occur to us when it's our first language. The main issue for me is the masculine /feminine aspects that English doesn't deal with*).

> "Me he dado cuenta de que el tiempo 'he' es similar al inglés 'I have'" (Stage 4).
> (*I have noticed how the 'he' tense is similar to the English 'I have'*).

> "Imperfecto. En inglés usaríamos el past continous, pero las diferencias del uso en español parecen ser más sutiles según si quieres expresar 'supe' and 'sabía'" (Stage 4).
> (*Imperfecto- in English we would use the past continous but the differences in Spanish usage seem to be more subtle according to when you are trying to express 'supe' and 'sabía'*).

Sin embargo, al analizar las anotaciones, observamos algunos resultados inesperados. Por ejemplo, en los diarios apenas aparecen referencias a cuestiones culturales (aparte de menciones a las costumbres navideñas, después de una clase dedicada exclusivamente al tema). Esta omisión resulta sorprendente, puesto que los contenidos culturales (fiestas, gastronomía, literatura, cine, música, etc.) están incluidos en el currículo y se tratan frecuentemente durante el desarrollo de las clases.

Otro dato interesante es que los estudiantes tampoco anotaron reflexiones sobre sus propias estrategias de aprendizaje, aparte de las observaciones analíticas mencionadas anteriormente. En general observamos que, aunque la mayoría refleja el problema lingüístico, son pocos los alumnos que verbalizan los modos de resolverlo. Es relevante mencionar que mientras los estudiantes son capaces de reflexionar sobre elementos gramaticales y de describir y formular reglas, sin embargo, parecen no aplicar esta misma reflexión para comprender sus propias estrategias de aprendizaje y las claves que están usando para deconstruir la lengua y comprenderla.

Una última cuestión para la reflexión es que las entradas de los estudiantes para la primera pregunta (¿Qué has aprendido hoy?) muestran diferentes respuestas con diferentes grados de coincidencia en cada grupo; en el grupo Stage 1 se recogen solo un 18% de respuestas similares aproximadamente; en Stage 2 aparece aproximadamente un 56%; y el grupo Stage 3 es el que presenta más similitudes, alrededor del 80%. Es interesante comprobar cómo los alumnos seleccionan distintos contenidos, sobre todo porque los objetivos de la lección fueron expresados metódicamente al principio de cada clase. Con ello creemos que se demuestra el carácter individual, personal y único del proceso de aprendizaje.

4. Conclusión

A la vista de los datos recogidos de los diarios podemos concluir que los estudiantes demuestran capacidad de reflexión metalingüística. Si bien es cierto que algunas de las reflexiones gramaticales habían sido expresadas de forma explícita durante la clase, el hecho es que se muestran también anotaciones personales. En cualquier caso, podemos afirmar que son capaces de verbalizar reglas y estructuras detalladamente. Como señalan Muñoz y Spada (2019), “los aprendientes jóvenes y adultos tienen la capacidad de aprovechar su conciencia metalingüística, capacidades cognitivas y competencias lingüísticas, y esto se debe tener en cuenta a la hora de tomar decisiones pedagógicas” (p. 238). En conclusión, hemos comprobado que el uso de los diarios como herramienta

pedagógica favorece la comprensión y consolidación de los contenidos y puede incentivar el desarrollo de las competencias mencionadas.

Nuestro estudio, sin embargo, presenta sus propias limitaciones. Es un estudio etnográfico a pequeña escala que examina la manifestación del conocimiento por parte del estudiante, más que la causa y efecto que pueda tener una herramienta pedagógica a gran escala. Obviamente, analizar el aprendizaje de los estudiantes en cada etapa de aprendizaje, individualmente y en mayor número, proporcionaría conclusiones más sólidas. Por ejemplo, se podrían hacer tests que midieran la competencia metalingüística de los estudiantes en su propia L1 y sus competencias previas en español para los no principiantes. Lo que nuestro estudio ofrece es un rápido acercamiento a las reflexiones de los estudiantes, a sus opiniones y observaciones claramente descritas y tomadas directamente de la clase, que pueden usarse de manera fácil y fiable para ayudar al profesor.

Nuestras recomendaciones a la luz de los resultados de este estudio incluyen:

- aplicar una enseñanza explícita. Como sugiere Meier (2018), se pueden fomentar los enfoques interlingüísticos sobre los aspectos formales: léxico, gramática, sintaxis y pronunciación;

- fomentar la reflexión sobre el lenguaje enfocando la enseñanza en similitudes y diferencias (Meier, 2018);

- fomentar la exploración de los aspectos culturales de las lenguas, hacer comprender a los estudiantes que lengua y cultura están indisolublemente unidas y que aprender una lengua es acercarse a su cultura;

- guiar al aprendiente para que investigue e identifique estrategias de aprendizaje animándole a descubrir qué habilidades se activan durante su tiempo de estudio (Jessner, 2018).

En conclusión, recomendamos el uso de diarios como herramienta pedagógica para explorar la conciencia metalingüística de los estudiantes de idiomas y

facilitar un diálogo entre el profesor y los estudiantes que pueda redundar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

Referencias

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. https://rm.coe.int/16802fc1bf. For Spanish: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Farrell, T. S. C. (2007). *Reflective language teaching: from research to practice*. Continuum.

Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853595547

Jessner, U. (2018). Language awareness in multilingual learning and teaching. In P. Garrett & J. M. Cots (Eds), *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 257-274). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315676494-16

Meier, G. (2018). Multilingual socialisation in education: introducing the M-SOC approach. *Language Education and Multilingualism*, *1*, 103-125.

Muñoz, C., & Spada, N. (2019). Foreign language learning from early childhood to young adulthood. In A. De Houwer & L. Ortega (Eds), *The Cambridge handbook of bilingualism* (pp. 233- 249). Cambridge University Press.

Simard, D., French, L., & Fortier, V. (2007). Elicited metalinguistic reflection and second language learning: is there a link? *System*, *35*(4), 509-522. https://doi.org/10.1016/j.system.2007.06.004

Simard, D., & Gutiérrez. X. (2018). The study of metalinguistic constructs in second language acquisition research. In P. Garrett & J. M. Cots (Eds), *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 205-221). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315676494-13