

LA INTROSPECCIÓN Y LA REFLEXIÓN EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA: EL VALOR DE LOS DIARIOS DE APRENDIZAJE.

Melina Porto

El objetivo de este estudio fue triple: descubrir cómo percibían los alumnos sus experiencias de aprendizaje según sus propios marcos de referencia; identificar variables significativas que afectaban la participación de los alumnos en las actividades de clase; y explorar las percepciones del docente y de los alumnos, generalmente en conflicto, sobre las experiencias de clase. Los datos incluyen diarios de aprendizaje y enseñanza escritos durante 2002 por más de 35 semanas (Marzo a Noviembre). Participaron 40 alumnos de Lengua Inglesa II de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en forma voluntaria. Los alumnos eran mayoritariamente mujeres, de clase media, hablantes nativos de Español, de entre 19-21 años en 2002. A los fines de este trabajo, sólo se informa aquí sobre las percepciones de una alumna sobre su propio aprendizaje. Los resultados de este estudio recalcan el valor de: a) la introspección sistemática a través del tiempo como vehículo hacia la reflexión y el pensamiento crítico, ambos cruciales para el aprendizaje autónomo; b) descubrir los pensamientos y creencias de los alumnos en un intento por comprender cómo éstos afectan su participación en las actividades de clase; c) utilizar esta información para tomar decisiones pedagógicas y evaluar su adecuación y efectividad; y d) explorar las visiones del docente y de los alumnos, generalmente en conflicto, sobre lo que significa enseñar y aprender.

Contexto

Soy docente de la cátedra de Lengua Inglesa II, una materia anual obligatoria común a dos programas de grado, Traductorado y Profesorado de Inglés, ofrecidos por la UNLP. Los alumnos deben alcanzar nivel CAE (Cambridge Advanced English) (avanzado) a fin de año. Las prácticas vigentes incluyen la lectura obligatoria de libros seleccionados por la cátedra, un enfoque-producto de la escritura (las composiciones se evalúan como producto final), y la evaluación de la habilidad de escribir por medio de la producción de textos escritos con límite de tiempo. Específicamente, los alumnos tienen dos horas para escribir 350 palabras sobre un tema elegido por el docente. El feedback se circunscribe a la corrección de errores (gramaticales, léxicos, de contenido) por los docentes de la cátedra. Aunque se valora un buen contenido, demasiados errores básicos de lengua conducen al fracaso.

A pesar de que este contexto no parecía propicio para el desarrollo de la independencia de los alumnos, decidí introducir algunos elementos de autonomía en mi aula y los diarios de aprendizaje como un instrumento de introspección y reflexión. Los cambios no fueron dramáticos pero sí significativos en el sentido de que requerían

un incremento gradual de la responsabilidad de los alumnos en el manejo de su propio aprendizaje y constituían el primer paso hacia la independencia. Los siguientes son algunos ejemplos: 1) Los alumnos elegían en forma colaborativa las tareas de clase a partir de un conjunto de opciones. Dado que nunca habían tenido elección en este sentido, consideré que el aula autónoma en la cual los alumnos completan tareas individualmente a su propio ritmo no era apropiado para este primer acercamiento a la independencia; 2) Los alumnos ejercieron su derecho de no participar en las actividades de clase siempre y cuando reflexionaran por escrito acerca de sus motivaciones; 3) Introduje actividades que pudieran utilizar en el hogar para ayudarse a sí mismos a ser mejores alumnos (por ejemplo, Call, 1996, para la narrativa); 4) Introduje una sección sobre Hechos Sorprendentes al comienzo de cada clase en la cual los alumnos voluntariamente comentaban sobre algo sorprendente (interesante, excitante, frustrante, etc.) que hubieran leído o escuchado en Inglés. Esta sección era su responsabilidad exclusiva ya que existía sólo si traían material.

Marco teórico

Este estudio se encuadra dentro del concepto de aprendizaje autónomo en la enseñanza. A pesar de que se reconoce que la autonomía, la concientización y el pensamiento crítico son deseables (en distintos grados) en todo contexto educativo (Chryshochoos, 1991; Cotteral, 1995; James y Garrett, 1991), la independencia del alumno es difícil de lograr, emerge en forma gradual, y es el resultado de un proceso en el que se combinan fuerzas de acomodación y resistencia (Allison y Huang, 2005). Además, en muchos casos las actividades de clase, el comportamiento del docente y sus mensajes explícitos e implícitos sobre el aprendizaje no generan contextos favorables para el desarrollo de la independencia.

La reflexión permite que los alumnos sean autónomos. Sin reflexión, tendrán el conocimiento y la experiencia (técnica) relevantes, pero serán incapaces de aplicarlos para ayudarse a sí mismos en otras situaciones de aprendizaje (Widdowson, 1996). La reflexión contribuye a que los alumnos se den cuenta de lo que no saben (James y Garrett, 1991). Reconocer y diagnosticar los propios problemas de aprendizaje es el primer paso hacia el mejoramiento del mismo (Chryshochoos, 1991). Los diarios de aprendizaje ofrecen a los alumnos un espacio para que examinaran sus propias ideas, exploraran su validez, desarrollaran una mente crítica y ganaran sensibilidad sobre su propio aprendizaje, sobre sí mismos como alumnos, sobre sus objetivos de aprendizaje y sobre las opciones disponibles para aprender mejor. La reflexión, la toma de conciencia en estas áreas y el pensamiento crítico son fundamentales para la autonomía ya que incentivan a los alumnos a hacerse responsables por su propio progreso (Bird, 1993; Matsumoto, 1996; Millburn, 1992; Tudor, 1993).

Las ventajas de la autonomía del alumno en la educación (en su sentido más amplio) encuentran respaldo a nivel práctico, pedagógico y filosófico. En términos prácticos, la independencia es importante ya que los docentes no pueden ofrecer la ayuda individualizada que los alumnos necesitan en todo momento (Cotteral, 1995). En un plano pedagógico, consultarlos sobre distintos aspectos de su aprendizaje genera entusiasmo (Cotteral, 1995), estimula la participación en las tareas de clase (Gambrell, 1996) y los incentiva a invertir más tiempo y esfuerzo en dichas tareas del que invertirían de otro modo (Gambrell, 1996). En un plano filosófico, este concepto concuerda con

el derecho de los alumnos de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje (Cotteral, 1995). También se enmarca dentro de una visión educativa de la enseñanza (de una lengua) cuyo objetivo es desarrollar la capacidad de los alumnos de enfrentar problemas para los cuales carecen de soluciones prefabricadas, utilizando el conocimiento que ya poseen para aprender más, adquiriendo las herramientas para actuar solos y ser independientes del docente (Widdowson, 1996).

La autonomía, materializada en este caso en los diarios de reflexión, descansa en una concepción del manejo del aprendizaje como una coproducción de todos los participantes (Allwright y Bailey, 1991) y en una visión de la enseñanza de una lengua (y de la educación en su sentido más amplio) como una empresa conjunta realizada en colaboración entre docentes y alumnos. Es precisamente este traspaso de responsabilidad y control lo que garantiza el éxito de los procesos educativos.

Diarios de reflexión

En general, los estudios de diarios de aprendizaje escritos por alumnos en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera son cortos (períodos de tres a diez semanas) (Dipardo y Schnack, 2004; Matsumoto, 1996; McDonough, 1994; Millburn, 1992; Mwachofi, 2002; Turner, 1993). En estos proyectos participan muy pocos alumnos por un lapso de tiempo extraordinariamente corto, lo cual no permite la recolección extensiva de datos.

En el estudio que se describe aquí, los alumnos escribieron diarios durante todo el año lectivo 2002 (más de 35 semanas), lo que permitió la amplitud de observación necesaria para llevar a cabo un análisis descriptivo e interpretativo de esta aula. La decisión de extender el estudio por un año se basó en tres razones. Primero, un estudio longitudinal ofrece perspectivas más profundas sobre la percepción de los alumnos acerca de sus experiencias de aprendizaje que las que se pueden capturar a través de la reflexión en instancias particulares del aprendizaje, por ejemplo en forma de *logs* de aprendizaje (Evans-Commander y Smith, 1996); anotadores de registros del alumno (Cotteral, 1995); cuestionarios de auto-evaluación (Harris, 1997), listados de objetivos (Dickinson, 1993), registros de aprendizaje (Bird, 1993), cartas de reflexión (Werderich, 2002), diálogos a través del e-mail (Doherty y Mayer, 2003), y diarios dialógicos (Dipardo y Schnack, 2004), entre otros. La ex-

tensión del estudio apuntaba a evitar conclusiones prematuras e imprecisas ya que los patrones emergentes en los diarios son detectables sólo con el tiempo. Segundo, los alumnos no habían participado en ninguna experiencia de aprendizaje autónomo por lo cual necesitaban tiempo para familiarizarse con el procedimiento. Por último, los diarios parecían ser tan divergentes con las prácticas vigentes que el aprecio por la introspección y la reflexión iba a ser necesariamente gradual, así como también la disposición para sobreponerse a la resistencia natural hacia cambios que no contribuían en forma directa con el requisito de aprobar una composición de 350 palabras escrita en dos horas.

Metodología

Población. Cuarenta alumnos de Lengua Inglesa II de UNLP participaron en forma voluntaria. Los alumnos eran mayoritariamente mujeres, de clase media, hablantes nativos de Español, de entre 19-21 años en 2002.

Recolección de datos. Las fuentes de datos incluían: a) la historia de aprendizaje de cada alumno escrita por los propios alumnos a principios del año; b) diarios de aprendizaje escritos por los alumnos en forma voluntaria al final de cada clase para el año lectivo 2002 (Marzo a Noviembre, más de 35 semanas); c) cartas confidenciales entre docente-alumno; d) conferencias informales docente-alumno(s).

Instrumentación. Todos los alumnos recibieron la misma enseñanza. Explicué los lineamientos para escribir diarios de aprendizaje según Allwright y Bailey (1991) y Bailey (1990). Brindé la posibilidad de escribir en Español, Inglés, o ambos. A pesar de que tenían nivel CAE, la elección en este sentido apuntaba a garantizar que posibles deficiencias lingüísticas (reales o autopercebidas) o cierta inseguridad/falta de confianza (real o autopercebida) en el manejo del Inglés los desalentara para escribir sobre reflexiones que creyeran que no podían textualizar adecuadamente en la L2. Mencioné explícitamente que los diarios no serían corregidos y remarqué que lo importante era lo que tuvieran para decir, no cómo lo expresaran lingüísticamente.

Los alumnos decidieron si participar o no en el proyecto en forma voluntaria. Se dejó media hora al final de cada clase para escribir. Escribir en clase minimizó la brecha entre la clase y el diario sobre la misma, evitando así generar datos no confiables. No especificué temas sobre los cuales escribir sino que los incentivé a reflexionar sobre cualquier aspecto

que se les viniera a la mente. Una guía hubiera influido en la percepción de los alumnos sobre su propia visión de su aula y sus acciones en ella. La utilización de datos espontáneos fue beneficiosa porque como docente-investigadora, no prejuzgué la importancia de los eventos sobre los cuales escribir ni decidí qué variables serían de interés a priori. Después de cada clase, colocamos los diarios en un sobre cerrado, firmado por dos alumnos. Los alumnos podían continuar escribiendo en sus hogares e incluir nuevos diarios en el sobre de la clase siguiente. Recolecté los diarios estrictamente después de cada clase por dos motivos: primero, para evitar su pérdida; segundo, para capturar el fluir de la conciencia de los alumnos y evitar la edición o eliminación de ideas que sintieran que no podían entender, explicar o justificar cabalmente. Ni los alumnos ni yo tuvimos acceso a los diarios durante el año. Abrí los sobres a fin de año, fotocopié los diarios (con el permiso de los alumnos) y devolví los originales a sus dueños. Los alumnos conservaron el derecho de retirarse del proyecto en cualquier momento y de negar permiso para fotocopiar partes específicas de los diarios si así lo deseaban.

Garantizar la honestidad en las reflexiones

Los diarios de aprendizaje ofrecen a los docentes acceso directo a las mentes de sus alumnos sólo si éstos son abiertos y honestos. El riesgo de que escribieran lo que creían que yo esperaba o simplemente comentarios para congraciarse era real, especialmente en el contexto de un sistema de puntos que no incentiva la reflexión. Las experiencias previas de mis alumnos (equiparando el éxito en la educación formal con la precisión en la expresión escrita) junto con el contexto educativo de la cátedra (con la severa penalización de errores en las composiciones) explican por qué percibían que la prioridad de los docentes residía en la exactitud lingüística - no en la reflexión. En estas circunstancias, anticipé que la revisión frecuente de los diarios podría actuar en detrimento de la honestidad y tal vez inducir a los alumnos a incluir comentarios para ganar mi aprobación. Decidí entonces no leer los diarios hasta fines de 2002 para garantizar honestidad en las reflexiones. Se esperaba que este procedimiento, sumado al hecho de que los alumnos eligieron seudónimos para proteger sus identidades, generara reflexiones honestas y profundas.

Esta decisión de restringir el acceso a los diarios hasta fin de año fue problemática ya que no era congruente con el principio de auto-

nomía en el que se basaba el estudio. La imposibilidad de acceder a los diarios y mis comentarios sobre ellos claramente limitaba la oportunidad de los alumnos de reflexionar. En este sentido, esta decisión empañaba el propósito principal del estudio - que era ayudar a los alumnos a comprender sus propias experiencias de aprendizaje por medio de la reflexión crítica. Para compensar esta limitación, ofrecí a los alumnos la posibilidad de escribirme cartas (anónimas o no) para airear comentarios, preocupaciones, sugerencias, etc. Respondí por escrito a cada carta y en Julio ya mantenía conversaciones privadas con muchos de mis alumnos. También realizamos conferencias informales docente-alumno(s) después de cada clase con el fin de canalizar preocupaciones o temas que no pudieran o quisieran expresar en las cartas. Tanto las cartas como estas conferencias invitaban a los alumnos a tratar cualquier aspecto de sus diarios que quisieran hacer públicos durante el año.

Análisis de los datos

Realicé un análisis micro y macro de los datos. Para el nivel macro, revisé en forma extensiva todas las fuentes de datos para familiarizarme con los mismos y los leí con el fin de obtener una perspectiva global y holística de lo que estaba pasando. Realicé anotaciones y comentarios informales sobre características salientes, perspectivas únicas y temas emergentes. Estos comentarios manuscritos, de naturaleza narrativa o descriptiva, me forzaron a buscar conexiones explícitas entre las ideas y comentarios de los alumnos y mis propias interpretaciones sobre los mismos. Para el análisis micro, busqué palabras clave, acciones y comportamientos reveladores, incidentes críticos, y eventos significativos en los datos. Describí comportamientos, acciones, patrones y episodios específicos a través de los ojos de los participantes. Busqué los elementos conceptuales que se desprendían de los patrones en los datos y los plasmé en categorías preliminares. Identifiqué categorías principales y auxiliares así como también episodios críticos relacionados con dichas categorías. Busqué las características definitorias de cada categoría y generé sobre esta base un conjunto de propiedades para articular las cualidades de cada categoría. Para la codificación de los datos, marqué comentarios, comportamientos e incidentes en los datos y los ubiqué en las categorías apropiadas. Revisé todos los datos en búsqueda de casos negativos que desafiaran dichas categorías. Por último, refiné, agrupé, y di nombres a las categorías.

Resultados y discusión general

Se utiliza el enfoque temático característico de la investigación cualitativa en la presentación de los resultados a través de oraciones proposicionales que capturan la esencia de las categorías generadas. Los fragmentos de diarios que se incluyen en este trabajo pertenecen a una alumna: Face (seudónimo). Se los reproduce en el idioma original sin edición de ningún tipo. Entre paréntesis figura la fecha del extracto (día y mes). El único nombre real que figura es el mío, cuando Face hablaba sobre mí o se dirigía a mí en sus diarios.

Afirmaciones relacionadas con las percepciones de esta alumna sobre sí misma como alumna y sobre su propio proceso de aprendizaje

Afirmación 1. Se revelaron patrones de baja autoestima y miedo al fracaso.

Esta alumna estaba desencantada, es decir, no era capaz de monitorear su accionar en la clase, atribuía en forma errónea el origen de sus éxitos y fracasos personales, se daba por vencida rápidamente en las tareas a desarrollar en clase, y no creía que existía una conexión entre sus acciones dentro y fuera del aula, el esfuerzo que dedicada a su aprendizaje, su accionar, y los resultados del mismo. El desencanto de Face se hacía evidente en reflexiones como la siguiente: «Another thing that often happens to me is that I feel I don't know anything and as we have so many things to do and to study, I keep all day thinking about them and it's impossible for me to concentrate on what I'm doing» (24/6). Los alumnos como Face, acostumbrados al fracaso a lo largo de su educación formal, no creían tener control sobre su propio aprendizaje, seguían una agenda predeterminada no elegida por ellos, y expresaban una tolerancia asombrosa al fracaso, a pesar de que lo percibían como deprimente: «I hardly opened my mouth so I did not take much profit of it [the lesson]. Perhaps the problem (of not talking too much) is that I'm a bit depressed because I failed the letter [coursework assignment] and I learnt it today. Well, I'll keep on trying, that has happened me before and I'm still here...» (19/6).

Face adoptó un rol reducido, es decir, no un rol que realmente deseaba adoptar sino uno más invisible con el que se sentía cómoda: «I feel very unsure about my English. I don't know what is happening to me but now that I'm feeling a bit better, I realize that I haven't improved my

knowledge very much. I am really worried about that. Whenever I mean to participate in class, I feel that I cannot utter a word. I feel ashamed of my poor knowledge. I'm also afraid of everything. I wish I had more challenge. I don't like feeling in this way" (4/9). Las deficiencias lingüísticas, reales o auto-percibidas, no le permitían a Face tomar las riendas de su propio aprendizaje, lo que generaba sentimientos de disconformidad y malestar.

Afirmación 2. La auto-dirección en el aprendizaje emergió en forma gradual.

Face tomó conciencia en forma gradual del hecho de que estaba contribuyendo al manejo de su propio aprendizaje (consciente o inconscientemente) en distintos grados: activamente, reactivamente (sólo respondiendo a lo que yo hacía en el aula), o por omisión (eligiendo no participar). Face se dio cuenta de que muchas veces no hacía uso de las oportunidades de independencia que se le ofrecían, de que tenía poder de decisión aunque optara por no usarlo, y comprendió también que su elección de participar o no constituía una forma de hacer uso de dicho poder.

Si bien inicialmente Face experimentó inhabilidad para formular sus necesidades en términos específicos, con el paso del tiempo manifestó objetivos cada vez más claros, tanto a corto plazo como a largo plazo, relacionados con sus necesidades internas de aprendizaje en el aula (identificados a través de la reflexión). La introspección y la reflexión acerca de sus necesidades posibilitó el camino hacia el aprendizaje auto-dirigido y generó sentimientos de control. "This is the first time I've talked in class. I'm very glad because I found enough courage to do it. (...) And what's more, I find myself learning and talking in English without even realize it. That's great, isn't it?" (12/6).

El camino a la independencia no fue fácil ni rápido para Face, pero al finalizar el año apreciaba y disfrutaba ser consultada sobre su propio aprendizaje y participaba activamente en la creación de los eventos aúlicos. Face apreciaba la atmósfera de libertad de nuestras clases, visible en el siguiente extracto: "I felt terribly embarrassed for not having done the homework. I really would have liked to do everything the teacher asks us to do. It is a terrible as well as ugly situation for me not to do what I am supposed to do. Fortunately, Melina doesn't get angry. I think that's one of the things I admire on her. The fact that she doesn't care for what's not worth caring. I mean if nobody do the homework, we are the only ones that

loose." (3/6).

Afirmación 3. Con tiempo esta alumna comprendió su proceso de aprendizaje.

A medida que Face hacía esfuerzos por comprenderse a sí misma como alumna, sus diarios se convirtieron en un registro privado de cómo se sentía sobre su propio aprendizaje y cómo lo visualizaba. Rápidamente mejoró su disposición y su habilidad para reflexionar sobre su aprendizaje y sus necesidades y fue capaz de reorientar su comprensión de una experiencia de aprendizaje por medio de la reflexión. A medida que percibió que tenía cada vez más control, terminaba cada clase con actitudes positivas hacia el aprendizaje del Inglés en la Facultad y con mayor confianza en su capacidad para aprender la lengua en dicho contexto. "As to me, I'm happy since I'm not so shy than I used to be at the beginning of the year, and I try to speak and participate since I feel confident. That's something very important for me, because I usually have fear of making mistakes when I express myself or I have to speak" (9/10).

Afirmación 4. Los diarios de aprendizaje impactaron en la vida de esta alumna.

Los beneficios de los diarios de aprendizaje trascendieron el plano académico hacia la vida personal de Face, algo que no anticipé al momento de diseñar este estudio. Los siguientes fragmentos reflejan la contribución más poderosa de la reflexión a través de los diarios de aprendizaje en esta dimensión personal: "Another important factor in my learning is, as I see it, my personality. To tell you the truth, I lack self-confidence, I don't love myself enough. I always think I do everything wrong. Perhaps you've realized by now what my problem is. I suffer from depression. At the moment, I'm attending a psychologist. To be honest, I haven't felt very well recently. I don't feel like going out. I just stay at home alone, reading. The fact is that I can't avoid feeling in that way. For all this, I don't know if I'm going to do well at university. I'm so afraid of everything. I hope to find the strength to get better and enjoy life. Melina, you know something? This is the only opportunity I have to express my feelings. Thanks a lot" (13/4, Personal learning history). Luego, Face escribió: "I don't know why but it's really hard for me to talk in public making it worse when I feel down. Unfortunately, I've not felt very well lately. To tell you the truth, I'm making a big effort to cope with my depression. I know that all depends on me, but sometimes I can't find enough strength and will inside myself to go on living. And not just let my life pass by

but live it. I mean enjoy my life as I used to do some years ago. I know it's very difficult to deal with this kind of problem. My sister suffers from depression too, but she's already forty and taking pills to sleep, to feel well, etc. So, I have one advantage: I know what my problem is but above all, I know I am not alone. Please, God, help me to enjoy life. I don't want to stay in bed all day long doing nothing but crying never again in my whole life. Help me to control myself but today. Tomorrow it may be too late. PS: Sorry for what I've written. I just needed to let it all out. I hope you understand me" (28/8). Hacia fin de año, Face reflexionaba en estos términos: "I spoke for the very first time this year in one of your classes. I don't know why, but I felt that, with you, I could make mistakes, what is more, I didn't feel ashamed of myself (as I always do). (...) I would like to tell you 'thank you'. Through this year I've suffered from depression a lot. Your classes, your attitude towards me, your way of saying certain things, your face always with a smile helped me to keep on. What I'm saying is what I really feel. It is very important, for a person like me, who always regards herself as the worst in everything, to see that there is another side of the coin. It was you who helped me to see that other side. Thanks again" (11/11). Leer estos fragmentos fue movilizador y me llenó de satisfacción. En ese momento tomé conciencia de que este estudio había ayudado a Face a vivir su vida a pleno nuevamente.

Limitaciones

Varias limitaciones emergieron. Primero, ninguna observación ocurre en un vacío cultural, por lo cual la objetividad de la codificación y de mi análisis es cuestionable. Segundo, los métodos introspectivos son buenos para recolectar información sobre los estados afectivos y mentales de los alumnos, pero reflejan sólo lo que éstos están dispuestos o tienen la capacidad de expresar al momento de escribir. Tercero, mi decisión de restringir el acceso a los diarios durante el año fue un problema y tuvo limitaciones relacionadas con la investigación en sí misma y con los alumnos. En relación al diseño del estudio, fue imposible inspeccionar los datos en forma continua para generar nuevas hipótesis emergentes. En relación a los alumnos, no tuvieron la posibilidad de releer y repensar sobre sus reflexiones escritas durante el año. No fue posible identificar las variables que tenían un efecto negativo sobre su propio aprendizaje durante el curso, lo que paradójicamente es una de las principales ventajas de

los diarios de aprendizaje. Por último, varios factores limitan la generalización de los resultados informados aquí. El enfoque cualitativo del estudio requirió la recolección de muchos datos sobre un número reducido de participantes. Además, dado que los participantes representan combinaciones particulares de capacidades y experiencias de aprendizaje previas, los resultados se ven limitados necesariamente al contexto descripto. Un último aspecto es que la investigación-acción como la informada aquí es generalmente desvalorizada por ser local, privada y poco representativa, al asumirse que lo que se dice de un aula es de interés si y sólo si puede ser aplicado a otros contextos.

Importancia de la investigación

Los alumnos se benefician con el poder generativo de la reflexión escrita. En proyectos de diarios de aprendizaje a largo plazo como éste, la reflexión escrita es continua y lo suficientemente larga como para evitar el tratamiento superficial de los temas. Es posible que la concientización hubiera ocurrido sin los diarios, pero la reflexión escrita a través de los mismos la hizo visible (Berg, 2003). Al abrir las puertas a la exploración genuina de temas y pensamientos, los diarios revelaron preocupaciones ocultas así como problemas y revelaciones personales. La reflexión escrita también afectó la percepción de los alumnos sobre sí mismos y los ayudó a conocerse mejor y a tomar conciencia acerca de su propia identidad (Bean y Moni, 2003; Broughton y Fairbanks, 2003; McCarthey, 2001; McCarthey y Moje, 2002; Moje y MuQaribu, 2003). El acto de escribir condujo a muchos alumnos a experimentar un cambio en su visión de sí mismos (Berg, 2003).

Este estudio relaciona la reflexión escrita de los alumnos, sus percepciones de tareas de clase y el pensamiento crítico. Asimismo, enfatiza el valor de la reflexión a través de diarios de aprendizaje en el logro de objetivos educativos. En particular, centra la atención en el valor de los datos introspectivos recolectados a lo largo del tiempo con el fin de tener acceso directo a las mentes de los alumnos. Remarca la importancia de ofrecerles la posibilidad de reflexionar en forma crítica sobre sus opiniones, acciones, y pensamientos, las de sus compañeros y las del docente. Los alumnos no reflexionan en forma voluntaria sobre su propio aprendizaje, ni tampoco analizan o evalúan su experiencia de aprendizaje en lengua extranjera.

En general, tienden a ir hacia adelante no hacia atrás, por lo cual los diarios de aprendizaje constituyen un medio propicio para la reflexión y la introspección. La reflexión y el pensamiento crítico constituyen la diferencia entre el aprendizaje superficial y el aprendizaje autónomo y contribuyen a maximizar el desarrollo de los recursos intelectuales y afectivos de los alumnos (Luke y Elkins, 2002; Rogers, 2002). La profundidad de los diarios revelada aquí demuestra que los alumnos son capaces de reflexionar de manera crítica (lo cual favorece el aprendizaje autónomo) pero no ejercitan esta capacidad simplemente porque perciben que las prioridades del sistema educativo en Argentina residen en otro lado. En el caso de los países en los que se reconoce la importancia de la reflexión, el pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje y se los ejerce, este estudio recalca la importancia de la introspección sistemática a lo largo del tiempo.

Referencias

- Allison, D. y Huang, J. (2005). "Accommodation, resistance, and autonomy: Interpreting evidence from Chinese EFL learning diaries." Trabajo presentado como parte de los Seminarios en Applied Language Studies, School of Linguistics and Applied Language Studies, Carleton University.
- Allright, D. y Bailey, K. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bailey, K. (1990). "The use of diary studies in teacher education programs" en J. Richards y D. Nunan (Eds.) *Second Language Teacher Education* (pp.215-226). Cambridge University Press, Cambridge.
- Bean, T. y Moni, K. (2003). "Developing students' critical literacy: Exploring identity construction in young adult fiction." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 638-648.
- Berg, C. (2003). "The role of grounded theory and collaborative research." *Reading Research Quarterly*, 38, 105-111.
- Bird, K. (1993). "Learner Development, Teacher Responsibility." *English Teaching Forum*, 31, 26-29.
- Broughton, M.A. y Fairbanks, C. M. (2003). "In the middle of the middle: Seventh-grade girls' literacy and identity development." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 426-435.
- Call, P. (1996). "The witch's Hat: Something new from something old." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39, 497-499.
- Chryshochoos, N. (1991). "Learners' awareness of their learning" en C. James y P. Garrett (Eds.) (pp. 148-162). *Language Awareness in the Classroom*. Longman, Londres.
- Cotterall, S. (1995). "Developing a course strategy for learner autonomy." *ELT Journal*, 49, 219-227.
- Dickinson, L. (1993). "Talking shop: aspects of autonomous learning." *ELT Journal*, 47, 330-336.
- Dipardo, A. y Schnack, P. (2004). "Expanding the web of meaning: Thought and emotion in an intergenerational reading and writing program." *Reading Research Quarterly*, 39, 14-37.
- Doherty, C. y Mayer, D. (2003). "E-mail as a "contact zone" for teacher-student relationships." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 592-600.
- Evans-Commander, N. y Smith, B. (1996). "Learning logs: A tool for cognitive monitoring." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39, 446-453.
- Gambrell, L. (1996). "Creating classroom cultures that foster reading motivation." *The Reading Teacher*, 50, 14-25.
- Harris, M. (1997). "Self-assessment of language learning in formal settings." *ELT Journal*, 51, 12-20.
- James, C. y Garrett, P. (1991). "The scope of Language Awareness" en C. James y P. Garrett (Eds.) (pp. 3-20). *Language Awareness in the Classroom*. Longman, Londres.
- Luke, A. y Elkins, J. (2002). "Towards a critical, worldly literacy." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 668-673.
- Matsumoto, K. (1996). "Helping L2 learners reflect on classroom learning." *ELT Journal*, 50, 143-149.
- McCarthy, S. (2001). "Identity construction in elementary readers and writers." *Reading Research Quarterly*, 36, 122-151.
- McCarthy, S. y Moje, E. (2002). "Conversations: Identity matters." *Reading*

Research Quarterly, 37, 228-238.

-McDonough, J. (1994). "A teacher looks at teachers' diaries." *ELT Journal*, 48, 57-65.

-Millburn, A. (1992). "Learner Training and the EFL Curriculum." *English Teaching Forum*, 30, 42-44.

-Moje, E. y MuQaribu, M. (2003). "Literacy and sexual identity." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47, 204-208.

-Mwachofi, N. (2002). "Approaching assessment through Critical-Theory-Oriented Reflection Diaries (SRDs). (The scholarship of teaching and learning)." *Academic Exchange Quarterly*, 6, 213-215.

-Rogers, R. (2002). " "That's what you're here for, you're suppose to tell us": Teaching and learning critical literacy." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 772-787.

-Tudor, I. (1993). "Teacher roles in the learner-centered classroom." *ELT Journal*, 47, 22-31.

-Turner, A. (1993). "Diary of a Special Interest Group" en J. Edge y K. Richards (Eds.) *Teachers Develop Teachers Research* (pp. 167-172). Heinemann, Oxford.

-Werderich, D. (2002). "Individualized responses: Using journal letters as a vehicle for differentiated reading instruction." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 746-754.

-Widdowson, H. (1996). "Authenticity and autonomy in ELT." *ELT Journal*, 50, 67-68.