

CREENCIAS RELATIVAS AL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

JUAN DE DIOS MARTÍNEZ AGUDO
Universidad de Extremadura (España)

RESUMEN

Este artículo pretende analizar las creencias de los maestros en formación respecto al aprendizaje de una lengua extranjera. Resulta interesante explorar tales creencias ya que probablemente tales percepciones e impresiones iniciales respecto a lo que implica el proceso de aprendizaje lingüístico incidirán significativamente en la forma de enseñar la lengua extranjera, guiando consecuentemente el proceso de enseñanza lingüística. El análisis de sus creencias revela la escasez de oportunidades reales de comunicación oral que actualmente se ofrece en el aula de lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE

Profesores en formación, creencias respecto al aprendizaje, oportunidades de comunicación oral, valor instrumental de la lengua.

ABSTRACT

This article aims to analyse student teachers' beliefs about learning a foreign language. It is interesting to explore such beliefs because these first perceptions or impressions of the essence of the language learning process will determine significantly their way of teaching the foreign language, guiding consequently the process of language teaching. The analysis of their beliefs reveals the lack of real opportunities for oral communication that prevails nowadays in the foreign language classroom.

KEY WORDS

Student teachers, beliefs about learning, opportunities for oral communication, instrumental value of language.

RESUME

Cet article prétend analyser les croyances des maîtres en formation en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est intéressant d'explorer de telles croyances puisque probablement de telles perceptions et impressions initiales pour ce qui est de l'implication du processus d'apprentissage linguistique auront une répercussion significative sur la manière d'enseigner la langue étrangère en guidant par suite le processus d'enseignement linguistique.

L'analyse de leurs croyances révèle le manque d'opportunités réelles de communication orale qui s'offre actuellement dans la classe de langue étrangère.
MOTS-CLES

Professeurs en formation, croyances relatives à l'apprentissage, opportunités de communication orale, valeur instrumentale de la langue.

CREENCIAS RESPECTO AL APRENDIZAJE

Resulta irrazonable desligar o desvincular la enseñanza del aprendizaje ya que ambos procesos están íntimamente interrelacionados. La enseñanza se desarrolla habitualmente en un entorno complejo e incierto en el que confluyen diversas circunstancias imprevisibles que pueden interferir significativamente en el desarrollo de la práctica docente. Esto supone una constante reflexión sobre la acción docente. La realidad cambiante del aula exige una relativa improvisación docente a fin de hacer frente y superar los desafíos y las dificultades de determinadas situaciones de enseñanza-aprendizaje (Lee McKay, 2002). El profesor ha de reflexionar constantemente acerca de la realidad del aula, analizando sistemáticamente la influencia de todos los factores implicados. Resulta innegable la enorme incidencia de las dimensiones afectivas y cognitivas durante el aprendizaje lingüístico.

El sistema de creencias, ideas y sentimientos del profesorado forma parte esencial del proceso de aprendizaje. Evidentemente, resulta necesario explorar tales creencias y pensamientos que subyacen en las acciones docentes (Richards y Lockhart, 1994) y demostrar cómo tales creencias influyen o repercuten en la enseñanza. Cada profesor concibe de un modo particular el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Se cree firmemente que el modo de actuar de los profesores en el aula supone un fiel reflejo de sus propias convicciones o planteamientos los cuales guían su práctica docente, es decir, las acciones que desarrollamos en el aula reflejan nuestras propias creencias respecto al aprendizaje. Obviamente, las creencias de los profesores respecto a lo que implica el aprendizaje incidirá significativamente en su actuación docente, en su forma de enseñar (Williams y Burden, 1997). Nuestra visión o concepción del aprendizaje nos hará decantarnos por un determinado enfoque o método de enseñanza. Tales creencias orientan y explican las diversas actuaciones docentes desarrolladas en el aula. Hay que añadir que este sistema de creencias se va construyendo progresivamente conforme va transcurriendo el tiempo, integrando tanto dimensiones subjetivas como objetivas.

Las creencias sobre el aprendizaje envuelven aspectos claves tales como la consideración del modo más idóneo de aprender, los conocimientos o contenidos que han de asimilarse, el tipo de exposición lingüística más adecuado, el tipo ideal de alumnado, los estilos de aprendizaje y estrategias que han de adoptarse para favorecer la aproximación al nuevo conocimiento lingüístico, las expectativas acerca del papel o función que previsiblemente ha de asumir el alumnado para así propiciar el contacto lingüístico... Por otro lado, las interacciones llevadas a cabo con el alumnado proporcionan evidencias irrefutables sobre nuestras propias actitudes.

Existen diversas creencias respecto al desarrollo de las tareas de aprendizaje que incluyen aspectos claves tales como el sentido de cooperación o competición, el papel del alumnado, el estilo de aprendizaje, la autonomía de aprendizaje, el nivel de desafío de la tarea... (Williams y Burden, 1997). Se cree firmemente que el alumnado de lenguas extranjeras ha de reunir una serie de características comunes: encontrarse motivado, activo y participativo respecto a las tareas de aprendizaje que se desarrollarán en el aula, mostrarse confiado a la hora de asumir riesgos con el fin de implicarse activamente en la dinámica de la clase, dispuesto a aprender autónomamente,... (Richards y Lockhart, 1991). Por el contrario, el profesor ha de actuar como facilitador de conocimientos, como supervisor del aprendizaje que favorece el acceso a los datos lingüísticos.

Evidentemente existen diversas concepciones del aprendizaje. Gow y Kember (1993) establecen una distinción entre los denominados *enfoques reproductivos* y aquellos *basados en el significado*, considerando que casi todos los enfoques de aprendizaje han de agruparse en una de las siguientes categorías:

- Un incremento cuantitativo de conocimientos.
- Memorización.
- La adquisición de datos, procedimientos, etc. que puedan ser retenidos y/o utilizados en la práctica.
- La abstracción de significado.
- Un proceso interpretativo dirigido a la comprensión de la realidad.
- Alguna forma de cambio personal.

Sin duda alguna, una lengua extranjera no se aprende mediante la simple memorización de los elementos, formas, estructuras y funciones

que conforman su sistema gramatical, sino más bien el aprendizaje conlleva un proceso activo de creación de significado. No hay que olvidar que el aprendizaje lingüístico supone un proceso creativo en el cual se propicia la construcción gradual del conocimiento lingüístico. Un aprendizaje eficaz no ha de implicar la mera acumulación de conocimientos sin proyección funcional ya que, al fin y al cabo, la comunicación constituye el fin primordial del aprendizaje lingüístico (Larsen-Freeman, 2000).

El desarrollo del aprendizaje lingüístico surge fundamentalmente a partir de la interacción comunicativa que ha de establecerse entre los usuarios de la lengua quienes han de negociar y cooperar verbalmente (Lynch, 1996). Además, las condiciones contextuales en las que se desenvuelve el proceso de aprendizaje lingüístico pueden repercutir significativamente en su desarrollo. Toda enseñanza eficaz ha de envolver ambientes o entornos de aprendizaje favorables para el desarrollo lingüístico-comunicativo.

Partiendo del enfoque del constructivismo social, Williams y Burden (1997) consideran que el aprendizaje provechoso implica los siguientes aspectos:

- Es un proceso complejo.
- Produce algún tipo de cambio personal.
- Supone la creación de nuevas interpretaciones que son relevantes a nivel personal.
- Puede asumir varias formas distintas.
- Está siempre influido por el contexto en el que ocurre.
- Es el resultado de la interacción social principalmente.
- A menudo es necesario que conlleve la mediación.
- Difiere de un individuo a otro.
- Es un proceso tanto emocional como cognitivo.
- Está íntimamente relacionado con lo que las personas creen de sí mismas.
- Es un proceso que dura toda la vida.

Por regla general, las creencias de los profesores respecto al aprendizaje, tal como advierte Freeman (1992), pueden basarse en su formación adquirida, en su experiencia docente e incluso en su propia experiencia previa de aprendizaje como alumnos de lenguas extranjeras. Se tienden a trasladar experiencias personales a la clase que influirán significativamente en las percepciones del profesorado. Concretamen-

te, las experiencias docentes acumuladas influirán significativamente en sus percepciones, ofreciendo una amplia visión sobre el desarrollo del aprendizaje. Richards y Lockhart (1994) consideran que tales creencias de los profesores pueden derivar de:

- su propia experiencia como alumnos de lenguas.
- conocimiento de lo que funciona mejor.
- práctica establecida.
- factores de personalidad.
- principios basados en la educación o en la investigación.
- principios derivados de un enfoque o método.

Las expectativas del profesorado respecto al aprendizaje no siempre han de coincidir con las de los alumnos cuyas presuposiciones o concepciones pueden diferir considerablemente entre sí. Hay que tener presente que tales convicciones del alumnado vienen condicionadas significativamente por su experiencia previa de aprendizaje. Dadas estas diferencias significativas entre las creencias de profesores y estudiantes respecto al proceso de aprendizaje lingüístico, resulta conveniente y aconsejable adaptar, en la medida en que lo permitan las posibilidades, la práctica docente a los intereses y necesidades reales del alumnado a fin de satisfacer relativamente sus expectativas de aprendizaje lingüístico (Richards y Lockhart, 1994). Sin duda, ha de exponerse con claridad al alumnado el valor de los principios metodológicos adoptados que sustentan su intervención docente, que guían su práctica docente. Ha de plantearse con claridad sus concepciones, visiones, puntos de vista y/o expectativas sobre el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (Williams y Burden, 1997). Esta declaración de intenciones contribuirá probablemente a evitar cualquier indicio de confusión o malentendido.

Si tenemos claro lo que entendemos por aprendizaje, entonces probablemente nuestra enseñanza será eficaz. Nuestras convicciones acerca de cómo se tiene que aprender una lengua extranjera o acceder al conocimiento lingüístico guiarán nuestra práctica docente. Sin duda alguna, esta observación corrobora una vez más la estrecha conexión existente entre la enseñanza y el aprendizaje.

MÉTODO

Informantes

A fin de obtener una visión global de las creencias o concepciones de los profesores en formación respecto al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, se recurrió al método tradicional basado en la aplicación de un cuestionario en el que participaron 50 estudiantes en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura cuya aspiración o proyección profesional a corto plazo se orienta hacia la docencia de lenguas extranjeras a nivel de enseñanza primaria. Estos estudiantes, aproximadamente el 90% son chicas, tienen edades comprendidas entre los 20 y 22 años. Los sujetos encuestados se encuentran matriculados actualmente en el tercer y último curso de la diplomatura universitaria de Maestro-especialista en lengua extranjera (inglés). Se recurrió a este alumnado debido fundamentalmente a la naturaleza de su especialización como futuros docentes y a sus impresiones iniciales relativas al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera derivadas de sus breves experiencias docentes. No hay que olvidar que estos estudiantes en formación ya han tenido la oportunidad de disfrutar de dos breves estancias docentes en diversos centros escolares de la Comunidad Autónoma de Extremadura, proceso formativo indispensable para poder aspirar al título oficial de Maestro/a. Sin duda, la materia del Practicum supone un elemento formativo clave en su especialización.

Instrumentos y procedimientos

Para el presente estudio se recurrió al cuestionario de Horwitz (1987), adaptado por Richards y Lockhart (1994), basado en las creencias de los profesores respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras. Tal cuestionario fue entregado a los sujetos encuestados al término del curso académico 2002-2003 a fin de obtener una visión global acerca de sus impresiones o convicciones acerca del proceso de aprendizaje lingüístico.

**Inventario de creencias de profesores
Creencias sobre el aprendizaje de lenguas**

Lea los siguientes apartados sobre el aprendizaje de lenguas. En cada uno, diga si está de acuerdo o en desacuerdo y en qué grado:

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| 1 = muy de acuerdo | 4 = en desacuerdo |
| 2 = de acuerdo | 5 = muy en desacuerdo |
| 3 = neutral | |

* En los apartados 22 y 23 ponga un círculo a la opción con la que esté de acuerdo.

1. Le es más fácil aprender una lengua extranjera a niños que a adultos.
2. Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras.
3. Algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras.
4. A mis compatriotas se les da bien aprender lenguas extranjeras.
5. Es importante hablar inglés con buena pronunciación.
6. Es necesario conocer la cultura de los países de habla inglesa para hablar bien la lengua.
7. No se debería decir nada en inglés hasta que no se pueda decir correctamente.
8. Le es más fácil aprender una nueva lengua extranjera a alguien que ya habla otra.
9. Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas en inglés.
10. Es mejor aprender inglés en un país de habla inglesa.
11. Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje del vocabulario.
12. Es importante repetir y practicar mucho.
13. A las mujeres se les da mejor aprender lenguas extranjeras.
14. Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés, será difícil que hablen correctamente en el futuro.
15. Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática.
16. Es más fácil hablar que entender una lengua extranjera.
17. Es importante practicar escuchando cintas de audio.
18. El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas.
19. Las personas que hablan más de una lengua son muy inteligentes.
20. Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera.
21. Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo.
22. El inglés es:
 - a) una lengua muy difícil.
 - b) una lengua difícil
 - c) una lengua de dificultad media
 - d) una lengua fácil
 - e) una lengua muy fácil

23. Si alguien se pasa una hora al día aprendiendo una lengua, ¿cuánto tardaría en aprender a hablarla muy bien?
- a) menos de un año
 - b) 1 – 2 años
 - c) 3 – 5 años
 - d) 5 – 10 años
 - e) no se puede aprender una lengua en sólo 1 hora al día.

Tabla 1: Inventario de E. Horwitz (1987), adaptado por Richards y Lockhart (1994).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se expone una tabla con los valores porcentuales obtenidos en cada una de las correspondientes creencias incluidas en el presente cuestionario (excepto las dos últimas creencias, nº 22 y 23), tomando como referencia los diversos parámetros establecidos que regulan el grado de satisfacción al respecto. La consideración de los diversos resultados nos ofrecerá una visión global en torno a las diferentes concepciones e impresiones de estos maestros/as en formación respecto al aprendizaje de una lengua extranjera, así como de los métodos o enfoques educativos que intentarán probablemente aplicar cuando tengan oportunidad de impartir clases.

Antes de nada, se advierte que las cinco creencias que han recibido, partiendo exclusivamente de los parámetros “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”, una valoración indiscutiblemente negativa han sido, por orden de porcentaje, las creencias nº 9, 7, 16, 19 y 13.

En relación a la creencia nº 9, puede considerarse absurda la idea de que si alguien muestra una cierta habilidad en las materias propias de ciencias seguramente no podría alcanzar un idéntico dominio en una lengua extranjera ya que no existe ningún tipo de inconveniente para que se diera tal circunstancia. Hay que señalar al respecto que el dominio de una lengua extranjera está condicionado por la influencia de los numerosos factores implicados en el desarrollo del aprendizaje lingüístico. Por tanto, puede afirmarse que la competencia comunicativa llega a consolidarse como resultado de la confluencia de factores tanto internos como externos que inciden, en mayor o menor medida, en el desarrollo del aprendizaje lingüístico. Probablemente, esta creencia parece surgir de una falsa especulación que carece de fundamento lógico.

CREENCIAS RELATIVAS AL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En des-acuerdo	Muy en des-acuerdo	No Contesta	Total
Creencia 1	72,50%	20,00%	2,50%	5,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Creencia 2	35,00%	57,50%	5,00%	2,50%	0,00%	0,00%	100,00%
Creencia 3	45,00%	40,00%	10,00%	5,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Creencia 4	2,50%	15,00%	67,50%	15,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Creencia 5	45,00%	47,50%	7,50%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Creencia 6	5,00%	30,00%	30,00%	35,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Creencia 7	0,00%	12,50%	12,50%	35,00%	40,00%	0,00%	100,00%
Creencia 8	10,00%	35,00%	37,50%	17,50%	0,00%	0,00%	100,00%
Creencia 9	2,50%	5,00%	5,00%	55,00%	32,50%	0,00%	100,00%
Creencia 10	47,50%	37,50%	10,00%	0,00%	5,00%	0,00%	100,00%
Creencia 11	5,00%	27,50%	30,00%	32,50%	5,00%	0,00%	100,00%
Creencia 12	50,00%	45,00%	2,50%	2,50%	0,00%	0,00%	100,00%
Creencia 13	0,00%	7,50%	42,50%	30,00%	20,00%	0,00%	100,00%
Creencia 14	10,00%	17,50%	25,00%	42,50%	5,00%	0,00%	100,00%
Creencia 15	5,00%	25,00%	37,50%	27,50%	5,00%	0,00%	100,00%
Creencia 16	0,00%	15,00%	22,50%	45,00%	15,00%	2,50%	100,00%
Creencia 17	12,50%	55,00%	27,50%	2,50%	0,00%	2,50%	100,00%
Creencia 18	15,00%	50,00%	22,50%	7,50%	2,50%	2,50%	100,00%
Creencia 19	2,50%	2,50%	35,00%	47,50%	12,50%	0,00%	100,00%
Creencia 20	27,50%	47,50%	10,00%	15,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Creencia 21	10,00%	35,00%	25,00%	25,00%	2,50%	2,50%	100,00%

Tabla 2: Datos porcentuales conforme a cada creencia.

La creencia n° 7 rechaza contundentemente el valor del principio del uso funcional, comunicativo de la lengua extranjera desde las etapas iniciales del proceso de aprendizaje. No hay que olvidar que el conocimiento lingüístico ha de concebirse como un instrumento de comunicación. La lengua sirve como vehículo de expresión, propiciando la comunicación entre los hablantes. Por tanto, en contra de esta errónea creencia, los estudiantes han de asumir constantemente riesgos lingüísticos en su afán de dominio de la lengua extranjera desde el mismo comienzo del proceso de aprendizaje a fin de poder llegar a experimentar

realmente las enormes ventajas del uso lingüístico. La producción de errores lingüísticos ha de concebirse, al contrario de lo que realmente se piensa, como una fase natural, inevitable e incluso necesaria del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (Brown, 1994). Además, el hecho de implicarse activamente en la dinámica del aula, intentando desenvolverse comunicativamente, agilizará enormemente las habilidades comunicativas del hablante de lengua extranjera. Por último, hay que añadir que la autoestima del estudiante está íntimamente relacionada con el hecho de asumir riesgos lingüísticos ya que si tal autoestima está mermada considerablemente debido a la influencia de experiencias previas de fracaso de aprendizaje, entonces el alumno probablemente no llegará a participar ante el temor al fracaso. Sin duda, se han de promover realmente las condiciones contextuales favorables para que el estudiante llegue a implicarse activamente en la dinámica del aula, propiciándole la necesidad de comunicación.

En lo concerniente a la creencia nº 16, probablemente la expresión lingüística resulta más compleja para los estudiantes que la comprensión. Esto puede deberse fundamentalmente a la ausencia de oportunidades reales de comunicación oral en el aula de lengua extranjera que tendrían que promoverse constantemente a fin de agilizar las habilidades comunicativas del alumnado (Davies y Pearse, 2000). Además, hay que añadir que los estudiantes se ven sometidos a un constante proceso de asimilación o decodificación de conocimientos que desfavorece la práctica comunicativa, el uso real de la lengua. No hay que olvidar que la comprensión lingüística precede normalmente a la producción.

En relación a la creencia nº 19, parece cuestionarse el hecho de que el dominio de varias lenguas extranjeras suponga exclusivamente un indicio o indicador de la existencia de aptitud o capacidad intelectual. Sin duda, la facultad de la inteligencia se sirve del lenguaje. No obstante, hay que tener en cuenta que el lenguaje no siempre es un reflejo de la inteligencia.

Por último, en la creencia nº 13, el 50% de los sujetos encuestados niega la relación establecida entre el sexo de los hablantes y la facilidad de aprendizaje lingüístico ya que no se ha demostrado aún ningún tipo de conexión evidente entre ambas variables en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, se ha llegado a sugerir o especular que generalmente las chicas muestran una mayor facilidad hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, manifestando una actitud incluso más positiva hacia el nuevo conocimiento lingüístico que los chicos

(Ellis, 1994). Estos razonamientos se basan en la mera especulación, no resultan completamente convincentes, aunque ciertamente se ha comprobado que las chicas generalmente lo hacen mejor que los chicos, es decir, su rendimiento lingüístico-comunicativo resulta de mejor calidad (Ellis, 1994).

A fin de ofrecer una mayor transparencia y claridad en la comprensión del análisis estadístico, se incluye el siguiente gráfico en el que se ilustra el alcance de las diversas creencias:

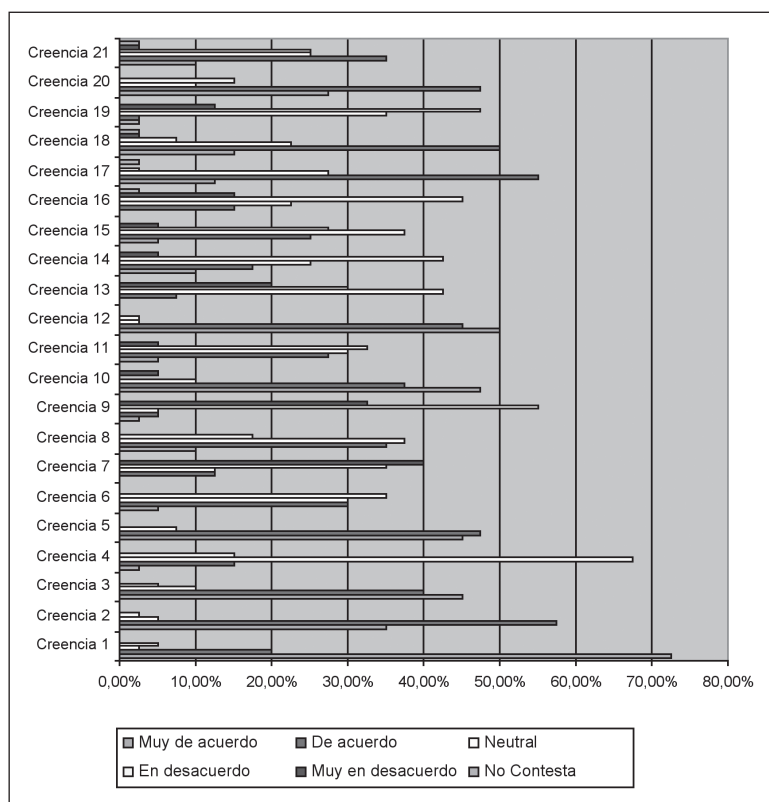


Gráfico 1: Ilustración de la valoración de las creencias.

A continuación el análisis abordará aquellas creencias que han recibido una valoración positiva por parte de estos maestros en formación. Se aprecia, por orden de preferencia, que las creencias n° 12, 1, 2, 5, 3 y 10 muestran una estimación indiscutiblemente favorable.

La creencia nº 12 hace alusión a la necesidad de experimentar constantemente el uso lingüístico a fin de consolidar progresivamente la competencia comunicativa. Sin duda, la repetición supone una estrategia de aprendizaje tremendamente valiosa encaminada a favorecer la interiorización de los conocimientos lingüísticos. Resulta vital que la pedagogía lingüística promueva constantemente el establecimiento de oportunidades reales de comunicación oral en el aula para que el alumno aprenda a desenvolverse con una cierta soltura y fluidez verbal en cualquier situación de intercambio comunicativo (Hedge, 2000).

En relación a la edad óptima para el aprendizaje de una lengua extranjera (creencia nº 1), se advierte ciertamente que los niños muestran una mayor facilidad para poder absorber o interiorizar el nuevo conocimiento lingüístico aunque los adultos disponen de una mayor experiencia de aprendizaje lingüístico que repercutirá favorablemente en el estudio de la lengua extranjera. Otra de las creencias mejor consideradas, aunque sin fundamento teórico, es la nº 2 la cual sostiene que algunos estudiantes disponen de una serie de aptitudes o habilidades *especiales* que les permiten aprender mejor la lengua extranjera.

La creencia nº 5 incide en la importancia de articular y pronunciar correctamente los diferentes sonidos vocálicos y consonánticos que integran el sistema fonológico de la lengua inglesa a fin de asegurar la inteligibilidad del mensaje lingüístico. El hecho de pronunciar correctamente y con claridad los diversos segmentos fonéticos con una entonación adecuada desfavorecerá probablemente la aparición de cualquier ruptura o bloqueo en la secuencia comunicativa como resultado de un habla confuso. Esta creencia alude indudablemente a la importancia de la dimensión oral del lenguaje.

En relación a la apreciación de que ciertas lenguas resultan supuestamente más fáciles de aprender que otras (creencia nº 3), hay que señalar que esta especulación probablemente se asienta en la percepción subliminal del estudiante acerca de la distancia formal subyacente entre los diferentes sistemas lingüísticos, es decir, en el grado de familiaridad o semejanza formal existente entre diversas lenguas ya que ciertas lenguas comparten ciertos rasgos o elementos de similitud, mientras que otras difieren entre sí por sus marcadas diferencias, por ejemplo, en la estructuración sintáctica o en la formación léxica. La familiaridad existente entre dos sistemas lingüísticos (p. ej. español - italiano) propiciará el establecimiento de diversas equivalencias o identificaciones interlingüísticas encaminadas a favorecer la aproximación o construcción del nuevo conocimiento lingüístico.

Por último, la creencia n° 10 defiende la conveniencia del aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto de sumersión lingüística, es decir, entrar en contacto con la lengua en el lugar en la que se habla. El hecho de estar rodeado todo el tiempo de hablantes nativos, conviviendo diariamente con ellos, accediendo a sus hábitos culturales, reportará indiscutiblemente enormes ventajas al hablante no-nativo quien accederá al uso de la lengua de modo contextualizado.

Partiendo exclusivamente de los parámetros “Muy de acuerdo” y “De acuerdo”, el siguiente gráfico ilustra, porcentualmente y en conjunto, aquellas creencias mejor consideradas:

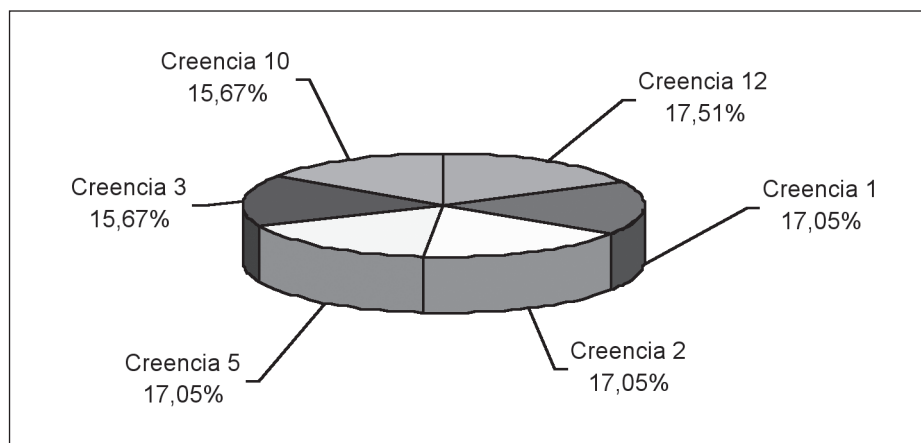


Gráfico 2: Selección de las creencias mejor consideradas.

Las dos últimas creencias (creencias n° 22 y 23) se abordan de modo aislado al no regirse por los parámetros o criterios establecidos para el resto, ofreciendo distintas alternativas o respuestas. A continuación se analizarán tales creencias mediante los siguientes gráficos en los que se ilustran las percepciones de estos maestros en formación respecto al grado de complejidad de la lengua objeto de especialización, así como la previsión o estimación del tiempo necesario para poder hablar correctamente una lengua extranjera.

En el siguiente gráfico se puede apreciar cómo el aprendizaje de la lengua inglesa conlleva, para estos maestros en formación, una relativa dificultad, considerándose una lengua de dificultad media, ni muy

difícil ni muy fácil. Aproximadamente la mitad de los sujetos encuestados, exactamente el 49%, consideran que el inglés no puede concebirse como una lengua compleja, aunque una tercera parte de los sujetos encuestados, el 33% concretamente, asumen su dificultad. Probablemente esta apreciación está condicionada significativamente por el grado de influencia de su estimulación motivacional que les ha impulsado a especializarse en este campo de conocimiento (la enseñanza de la lengua inglesa). Sin duda, cada uno de los sujetos encuestados muestra una mayor o menor estimulación motivacional hacia la lengua objeto de especialización. Por otro lado, el hecho de haber recibido una amplia formación lingüística, tal como requiere su especialización, les permite probablemente emitir tales juicios de valor acerca de la complejidad del aprendizaje de la lengua inglesa.

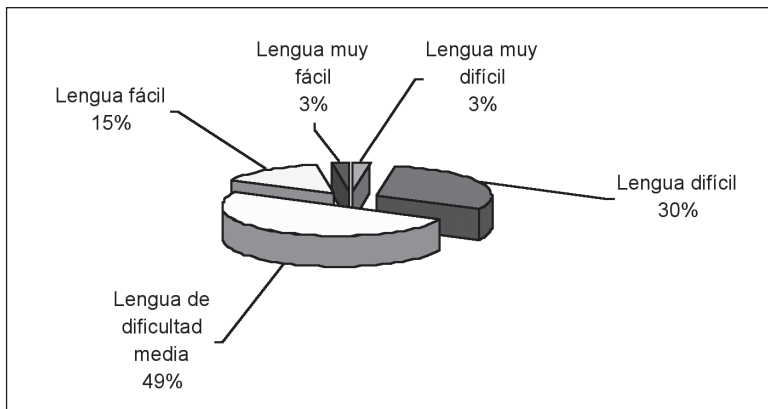


Gráfico 3: Valoración del grado de complejidad de la lengua extranjera.

El siguiente y último gráfico ilustra la estimación o previsión por parte de los sujetos encuestados de la dedicación temporal necesaria para poder llegar a dominar muy bien una lengua extranjera. Casi el 40% de los sujetos encuestados (39% exactamente) piensan que se puede llegar a aprender a hablar una lengua extranjera con una cierta soltura y fluidez verbal, dedicando únicamente una hora diaria a tal aprendizaje durante un periodo de 3 a 5 años. Por el contrario, existe otro dato de interés que resulta muy significativo, el cual sostiene que la dedicación al estudio durante sólo una hora al día resulta completamente insuficiente para aprender a hablar muy bien una lengua (así lo con-

sideran el 28% de los sujetos encuestados). Resulta lamentable observar cómo estudiantes con una amplia experiencia de aprendizaje lingüístico (de 8 a 10 años) son incapaces de poder expresarse o comunicarse en la lengua extranjera ya que sus habilidades comunicativas proyectan numerosas deficiencias. Hay que añadir que resulta tremendamente complejo el dominio oral de una lengua extranjera cuando la instrucción lingüística no ofrece posibilidades de expresión oral ya que actualmente escasean las oportunidades reales de comunicación oral en el aula de lengua extranjera. Indiscutiblemente, el estudiante ha de tener acceso a numerosas oportunidades de comunicación oral en el aula a fin de poder experimentar los beneficios del uso lingüístico.

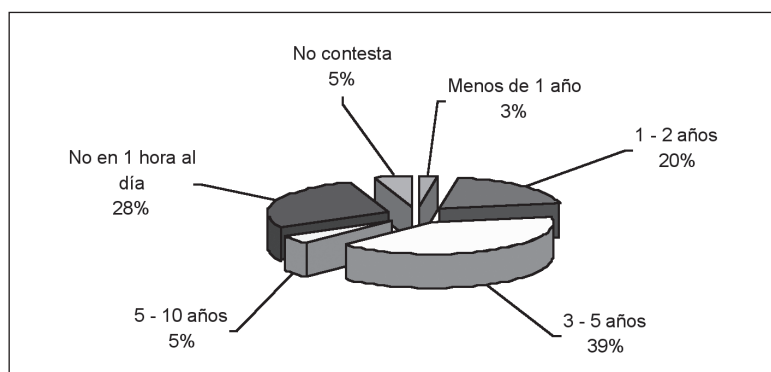


Gráfico 4: Estimación de la dedicación temporal necesaria para el estudio de una lengua extranjera.

Por último, y en vista de los resultados o datos obtenidos, se puede llegar a la conclusión de que tales creencias proyectan su concepción del modo más idóneo de aprender una lengua extranjera. Probablemente el diseño de su enseñanza partirá de las directrices de tales impresiones.

VALORACIONES FINALES

Este artículo intenta explorar las creencias de los estudiantes en formación de magisterio respecto al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, analizando sus concepciones o percepciones iniciales acerca de cómo ha de aprenderse una segunda lengua y de qué condiciones

contextuales resultan las más favorables para un óptimo aprendizaje lingüístico. Sus impresiones respecto a las diversas creencias denuncian, directa o indirectamente, la necesidad del establecimiento de situaciones de comunicación oral en el aula a fin de poder experimentar realmente las ventajas del uso lingüístico ya que la lengua ha de concebirse como un instrumento de comunicación. Indiscutiblemente, la instrucción lingüística ha de promover constantemente oportunidades reales de comunicación oral en el aula a fin de agilizar progresivamente las habilidades comunicativas de los estudiantes de lenguas extranjeras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWN, H. Douglas (1994). *Principles of language learning and teaching*, Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, New Jersey.
- DAVIES, Paul y Eric PEARSE (2000). *Success in English teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (1994). *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- FREEMAN, Donald (1992). "Language teacher education, emerging discourse, and change in classroom practice", en John Flowerdew, Mark Brock y Sophie Hsia (eds.) *Perspectives on second language teacher development*, City Polytechnic of Hong Kong, Hong Kong, pp. 1-21.
- GOW, Lyn y David KEMBER (1993). "Conceptions of teaching and their relationship to student learning", en *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 20-33.
- HEDGE, Tricia (2000). *Teaching and learning in the language classroom*, Oxford, Oxford University Press.
- HORWITZ, Elaine (1987). "Surveying student beliefs about language learning", en Anita Wenden y Joan Rubin. *Learner strategies in language learning*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, pp. 72-94.
- LARSEN-FREEMAN, Diane (2000). *Techniques and principles in language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- LEE McKAY, Sandra (2002). *Teaching English as an international language*, Oxford, Oxford University Press.
- LYNCH, Tony (1996). *Communication in the language classroom*, Oxford, Oxford University Press.
- RICHARDS, Jack C. y Charles LOCKHART (1991). "Teacher development through peer observation", en *TESOL Journal* 1, 2, pp. 7-10.
- RICHARDS, Jack C. y Charles LOCKHART (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WILLIAMS, Marion y Robert L. BURDEN (1997). *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*, Cambridge, Cambridge University Press.