

STEPHANIE MESSAKIMOVE

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Toulouse-le Mirail (Francia). Máster Oficial en Enseñanza del ELE por el Instituto Cervantes y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Profesora del ELE en varios institutos de Libreville (Gabón). Actualmente profesora en la Escuela Normal Superior de Libreville

RESUMEN

Este artículo pretende acercarse a las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. Como todos los aprendices de lenguas extranjeras, los de la secundaria también abordan el aprendizaje del español con un "paquete de creencias", fruto de experiencias previas como alumnos y de su cultura de aprendizaje. Creencias sobre lo que es una lengua extranjera y en qué consiste el proceso para aprenderla. Dichas creencias a su vez influyen considerablemente en su manera de aprender, es decir en sus estilos de aprendizaje, y en las estrategias que utilizan en dicho proceso. De ahí la importancia y la necesidad de introducir en la práctica docente una fase de análisis sistemática de las necesidades de los alumnos para una mejor identificación de sus creencias y poder discutir las con los propios alumnos. De esta forma se podrá ayudar a los alumnos a deshacerse de las creencias menos eficaces o erróneas y sustituirlas por otras más eficaces.

PALABRAS CLAVES: creencias de alumnos, proceso de aprendizaje, enseñanza ELE en Gabón, estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje.

BELIEFS OF THE STUDENTS OF THE SECONDARY GABONESE ABOUT THEIR PROCESS OF LEARNING OF THE SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

This article tries to assess the reaction of Gabonese pupils in the secondary; it concerns their learning process of Spanish as a foreign language. Like all the learners of a foreign language, pupils in the secondary approach the learning of Spanish with certain preconceived ideas, the result of previous experiences as learners, added to the weight of their culture, and a belief in what is a foreign language and what is the process of its acquisition. The elements mentioned above considerably influence their way of learning, that is, their manner of learning, and the strategies adopted in the process. Hence the importance and need to introduce in the educational practice a systematic phase of analysis of pupils' needs for a better identification of their perception in order to work it out with them. In this way, it would be possible to help pupils forego the less effective or erroneous ideas and replace them with more effective ones.

KEY WORDS: beliefs of students, learning process, education ELE in Gabon, styles of learning, strategies of learning.

1. INTRODUCCIÓN

Partiendo de nuestra experiencia como docente y de la no existencia de estudios previos sobre el tema de las creencias de los alumnos en el contexto gabonés¹ de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), surgió la necesidad de intentar averiguar cómo dichos alumnos se enfrentan al estudio del español como lengua extranjera y qué factores podrían estar influyendo positiva o negativamente en su proceso de aprendizaje. Como docente, hemos tenido la oportunidad de escuchar los comentarios de los alumnos acerca de su proceso de aprendizaje de la lengua española. De manera general, sus comentarios se veían reflejados en suposiciones acerca de la naturaleza de la lengua y de la dificultad para aprenderla:

“El español me parece fácil, porque es como el francés”

“Me gusta mucho el español, pero la gramática es difícil”

“Hay demasiados verbos irregulares, no hay manera de aprender todo”

“Es más difícil hablar que escribir español”

“Aunque domino la gramática tengo dificultad para hablar español”

El resultado de esas conversaciones ha sido una serie de preguntas: ¿Qué impacto puede tener estas ideas que circulan entre los alumnos sobre su proceso de aprendizaje del español? ¿Hasta qué punto influyen en la práctica docente dichas ideas preestablecidas? ¿Tienen en cuenta los profesores la variedad de creencias de los alumnos en el aula?

La explotación de los diferentes materiales didácticos destinados a la enseñanza del ELE en general pone de relieve el interés que ha suscitado la investigación de las creencias en el ámbito educativo. Así pues, destacamos trabajos interesantes entre muchos: Abelson 1979, Pajares 1992, Richards y Lockhart 1994, Mantley-Bromley 1995, Woods 1996, Williams y Burden 1997, Freeman 2002, Borg 2003, Ramos Méndez 2005. En cambio, la lectura de los materiales para la enseñanza / aprendizaje del ELE en Gabón, Ministère de l'Éducation Nationale (a partir de ahora MEN) 1995, 1991, 2001, Eyeang 1997, no resaltan el mismo interés por las creencias de los alumnos. Así pues, las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa respecto a su proceso de aprendizaje del ELE es un tema que carece de investigaciones previas.

Es de suma importancia los avances alcanzados en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras visibles a partir de la evolución de la historia de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras. Hasta hace poco, el centro de gravedad en la enseñanza de las lenguas extranjeras en general, y en particular en la enseñanza del ELE ha sido el objeto: la lengua. De una enseñanza centrada en la lengua (contenidos gramaticales) hacia otra centrada en el alumno, este proceso ha

¹ Gabón es un país de África ecuatorial, limitado al norte por Camerún, al sureste por Congo-Brazzaville y al oeste por Guinea Ecuatorial y el Atlántico. Antigua colonia francesa, Gabón obtuvo su independencia en 1960, como muchos otros países africanos, con el nombre de República gabonesa. La superficie del país es de 267.667 km², casi la mitad de Francia. La capital del país es Libreville que es también la ciudad más grande. Tiene una cincuentena de lenguas nacionales, pero la lengua oficial es el francés

propiciado la evolución en la manera de impartir las clases. Sin embargo, la aplicación de una enseñanza centrada en el alumno hasta el momento no ha resuelto por completo las dudas, las preocupaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras. Nada más ver la historia de la evolución de los métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas para comprender que la finalidad es favorecer nuevas propuestas didácticas que pretenden capacitar al aprendiz para una comunicación real con otros hablantes de la lengua extranjera. Una de las preocupaciones sigue siendo la atención dedicada al análisis de las necesidades de los alumnos. En los primeros momentos ha resultado difícil alcanzar un aprendizaje significativo aplicando una enseñanza centrada en el alumno sin haber identificado previamente los intereses, las motivaciones y las características de los alumnos. Eso ha llevado a muchos profesionales a considerar que la aplicación de esta fase previa facilitaría el diseño de la programación del curso, la selección de los materiales a utilizar, la forma de explotarlos y los contenidos de evaluación que se aplicará. Solo así, se espera la consecución de un aprendizaje verdaderamente significativo por parte del alumno que deja de ser un simple ejecutor a ser el responsable de su propio aprendizaje.

Este nuevo planteamiento educativo no ha dejado indiferente a las autoridades educativas gabonesas. En efecto, estos últimos años el MEN, a través de su Departamento de Español ha introducido una serie de reformas educativas² destinadas a mejorar la calidad de la enseñanza del español en Gabón teniendo en cuenta tanto la evolución de los enfoques como la realidad educativa gabonesa. Uno de los factores determinantes en el logro de sus objetivos ha sido y sigue siendo la formación del profesorado. Para llevar a cabo tales reformas el Ministerio cuenta exclusivamente con la participación de los profesores, organizando seminarios y talleres de formación. Según las autoridades, el objetivo de estas formaciones es, no solo informar y preparar al profesorado a los cambios introducidos en los programas de enseñanza, sino también concienciarles sobre la necesidad de adaptar su actuación docente a la realidad misma para un aprendizaje óptimo. A pesar de lo que viene mencionado en la carta de orientación³, es decir, que el alumno se sitúa en el centro del aprendizaje, durante esos seminarios la preocupación por lo que quieren los alumnos no se manifestó claramente en los términos siguientes:

- ¿por qué quiere aprender?
- ¿qué quiere aprender?
- ¿cómo quiere aprender?
- ¿de qué forma aprende mejor?

No se puede omitir los esfuerzos de las autoridades educativas en llamar la atención de los profesores, durante los seminarios, sobre la necesidad de tener en cuenta esa fase previa, sin insistir en la forma más adecuada:

² Reajuste de las finalidades y objetivos de la enseñanza del español consignados en la Carta de orientación. Reforma del BEPC (Diploma de estudios del primer ciclo) en febrero 2001. Reajuste de las instrucciones y programas oficiales del 1º ciclo.

³ MEN, Lettre d'orientation, septiembre 1995.

Dado que el alumno es el centro del aprendizaje, el profesor dedicará un tiempo al inicio del curso, para hacer un análisis de necesidades de los alumnos sobre las diferentes actividades que les gustan, de manera a poder introducir las en su planificación. (MEN, 1995:6)

Existe en la práctica docente en Gabón un proceso que consiste en pedir a los alumnos que rellenen una ficha facilitando sus datos, sus motivaciones, sus gustos, etc. que se suele llamar la "ficha de presentación". Es una forma de análisis de necesidades, pero el problema es que muchos profesores no lo hacen, y los que hacen este análisis no explotan la información recabada a la hora de elaborar sus planificaciones. Hay varias razones que pueden justificar esa carencia en la enseñanza del español en Gabón. Una de las dificultades es la no aplicación sistemática de esa fase entre los docentes: todos los profesores no ven la necesidad de aplicarla. Esa negación viene, sin duda, del hecho de no dar importancia a las necesidades de los alumnos en las planificaciones de sus clases (debido a sus creencias). Eso significa que muchos profesores siguen practicando una enseñanza tradicional, donde el profesor toma las decisiones y el alumno ejecuta.

Las consecuencias que se derivan de la falta de la práctica de esa fase en la enseñanza / aprendizaje del español en Gabón son múltiples y afectan todos los ámbitos de la enseñanza. Desde nuestro punto de vista, la consecuencia mayor está materializada por los malos resultados observados en los exámenes oficiales estos últimos años. En una de las cartas de información (Note Circulaire du 15/02/2005) dirigida a los profesores de español de los institutos, el Ministerio resalta las insuficiencias que conllevan las planificaciones de los profesores y cuyas consecuencias se manifiestan en el mal rendimiento escolar. Con el objetivo de conocer mejor el contexto de enseñanza del ELE en Gabón hemos llevado a cabo un análisis que ha revelado ser un contexto caracterizado por la escasez de medios y recursos, grupos numerosos (MEN, 2004). Situación que genera una serie de problemas y dificultades a los que tanto el profesor como el alumno tienen que enfrentarse. Se resalta también el interés de los alumnos de la secundaria por el aprendizaje del español, interés basado en sus creencias sobre sus experiencias previas de aprendizaje.

Para poder realizar un acercamiento al contexto de aprendizaje de los alumnos de español de secundaria, nos focalizamos en la comparación de las creencias de los alumnos que obtienen mejores resultados (buenos alumnos o grupo A) y las creencias del resto de los alumnos (grupo B). El conocimiento de dichas creencias tiene muchas implicaciones tanto para los profesores como para los propios alumnos. Para los profesores, conocer las creencias permite comprender mejor el mundo de los alumnos, entender cómo actúan y qué factores influyen negativa o positivamente en el éxito del aprendizaje. Para los alumnos, ser consciente de sus creencias y del papel que éstas juegan en el aprendizaje les ayuda a implicarse de forma completa en su propio proceso de aprendizaje. Conocer su origen, su influencia en las acciones de los alumnos y en la medida de lo posible, llevar a los profesores a adaptar la enseñanza a la realidad misma.

Tal como observa Zamarripa (2003: 28): “El estudio y análisis de las creencias tienen como objetivo entender cómo actúan los alumnos y qué factores influyen negativamente o positivamente en el logro de los objetivos de aprendizaje”. Creemos que este estudio puede tener interés para los profesores del ELE en general, y para los profesores de la secundaria gabonesa en particular que se enfrentan a clases numerosas en las que cuentan con alumnos con una variedad de necesidades y de estilos de aprendizaje.

2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. METODOLOGÍA SELECCIONADA

Una vez elegido el tema y fijados los objetivos, había que reflexionar sobre el paradigma e instrumento de investigación más apropiado teniendo en cuenta tanto el tipo de datos que se requerían obtener como la realidad misma del contexto. Dado que la elección del método de investigación depende de las exigencias de la situación de investigación de que se trate, hemos elegido la metodología cuantitativa con un diseño de tipo exploratorio descriptivo ya que se buscaba recoger y analizar datos cuantitativos sobre variables. La investigación cuantitativa es aquella en la que se recogen y se analizan datos cuantitativos sobre variables. La población correspondía a los alumnos del último curso de la secundaria en Libreville; población de la cual se seleccionó una muestra de 49 alumnos cuyas edades estaban comprendidas entre 17 y 22 años.

2.2. LOS PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Para la recogida de datos hemos adaptado el cuestionario de tipo BALLI⁴ a nuestras necesidades y contexto. La dificultad mayor ha sido concebir una estructura interna que responda mejor al objetivo de esta investigación. Hemos tardado bastante tiempo para adaptar las afirmaciones contenidas en el cuestionario porque queríamos que fuese lo más sencillo y conciso posible. Como observa Buendía (1997), “una de las utilidades del cuestionario es que no se necesitan personas preparadas para la recogida de información. Además se puede enviar por correo lo que hace más fácil y rápida la distribución y recogida de opiniones”. Dicho cuestionario recoge datos de cinco tipos: DATOS PERSONALES (datos que permiten recoger información sobre edad, género, centro y nivel educativo, la lengua materna y el conocimiento de otras lenguas), CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS (datos acerca de creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que se quería recoger las opiniones de los alumnos sobre la importancia de una lengua extranjera en su proceso de aprendizaje), CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL, ESTILOS DE APRENDIZAJE (datos sobre las representaciones que

⁴BALLI, Beliefs About Language Learning Inventory, es un cuestionario creado por Horwitz en 1997 para investigar las creencias de los alumnos. El diseño de este instrumento para medir las creencias sobre el aprendizaje de idiomas marcó el inicio de la investigación sobre las creencias del alumno en diversos contextos internacionales.

tienen los alumnos de la lengua española) y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (datos sobre estilos y estrategias de aprendizaje porque muchos estudios sugieren una conexión estrecha entre las creencias, los estilos de aprendizaje y el uso de las estrategias de aprendizaje). Para responder, de manera general, el alumno tenía cinco posibilidades de respuestas: (1) está muy de acuerdo, (2) está de acuerdo, (3) neutral, (4) está en desacuerdo, (5) está muy en desacuerdo.

Una vez elegido el instrumento adecuado hemos tenido que determinar la forma de pasarlo a los alumnos siendo conscientes de que uno de los inconvenientes del cuestionario es no poder recuperar todos los cuestionarios. Así, gracias a la perfecta colaboración de las colegas que pusieron a nuestra disposición media hora para cada grupo a fin de pasar los cuestionarios y poder responder a las preguntas de aclaraciones de los alumnos, pasamos en total cuarenta y nueve cuestionarios a alumnos del último curso de secundaria (Terminales) de los institutos Paul Emane Eyeghe de Oloumi⁵ e Immaculée Conception⁶ en el mes de mayo de 2008 a fin de obtener una visión global de sus impresiones acerca de su proceso de aprendizaje del español.

2.3. LOS CRITERIOS DE ANÁLISIS

Otra etapa importante y que presenta dificultad en el proceso de investigación es el análisis de datos. Rodríguez y otros (1996: 197, citado en Aguaded) definen el análisis de datos como “conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”. Es una etapa que exige mucho del investigador por su implicación total en el proceso de investigación. Hay diversos tipos de análisis de datos, el método que se utiliza dependerá del objeto de la investigación, de las preferencias personales del investigador y del tiempo.

Teniendo en cuenta la estructuración de nuestro cuestionario, compuesto de ítems de orientación diferente, y sobre todo porque es una primera aproximación al tema hemos decidido por un análisis global de los datos. Analizaremos pregunta por pregunta y comentando los datos que resulten significativos. La segunda parte del análisis se hará de forma comparada a partir de las variables como estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje, comparando las creencias de los “buenos alumnos” con este estilo de aprendizaje y las del resto de los alumnos con el fin de resaltar o comentar las diferencias que resulten significativas.

⁵ Lycée Paul Emane Eyeghe de Oloumi (LPEE), instituto en el que fui profesora del ELE durante seis años (2000-2006)

⁶ Institut Immaculée Conception (IIC), instituto católico concertado.

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

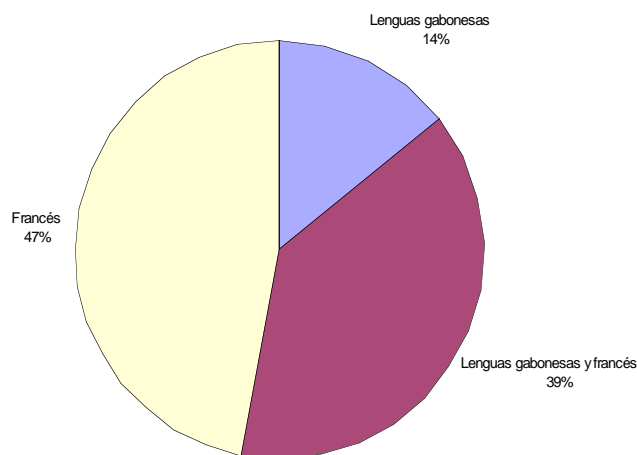
Cualquiera sea el método elegido, la fase de análisis de datos es una fase de mayor dificultad en el proceso de investigación porque requiere una capacidad de superación por parte del investigador. Tal como observa Rodríguez (1996: 197): “los datos recogidos en el campo constituyen las piezas de un puzzle que el analista se encarga de ir encajando, utilizando la evidencia recogida para orientar la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporarse a un esquema emergente de significados que dé cuenta de la realidad estudiada”.

Hablando de lenguas maternas hemos querido poner de relieve la realidad lingüística en la sociedad moderna gabonesa, a saber, que el número de jóvenes gaboneses cuya lengua materna es el francés aumenta en las capitales regionales gabonesas. El concepto “lengua materna” en esta investigación se refiere a la lengua que el alumno utiliza en casa con sus padres, porque muchos niños en Gabón no hablan la lengua de sus padres sino el francés. Por lo tanto, consideramos que el francés es su lengua materna y eso se lo explicábamos a los alumnos antes de pasar los cuestionarios. Los datos recabados confirman esa realidad: de los 49 interrogados, 7 (14%) tienen como lengua materna una lengua gabonesa, 19 (39%) tienen dos lenguas maternas: el francés y una lengua gabonesa, y 23 (47%) tienen como lengua materna el francés. Estos datos son relevantes ya que 23 de los 49 interrogados se comunican con sus padres en francés y no en la lengua de sus padres tal como lo especifica la Enciclopedia Libre Universal: “La lengua materna, idioma materno, lengua nativa, o primera lengua, es el primer idioma que aprende una persona. Generalmente un niño aprende lo fundamental de su idioma materno de su familia”.

Sin embargo, la situación de muchos de los interrogados es diferente porque el idioma que aprenden en casa es el francés y no una de las lenguas gabonesas. Situación causada, sin duda, por la no existencia de una lengua nacional gabonesa (se estima una cincuentena de lenguas gabonesas⁷) y por el aumento de niños nacidos de parejas mixtas. Pues, los padres por tener lenguas maternas diferentes se comunican en francés. Dicha situación llamó la atención de las autoridades educativas gabonesas que se preocupan por el avance del francés en detrimento de las lenguas gabonesas. Para revalorizar las lenguas nacionales se ha introducido un proyecto piloto sobre la enseñanza de las lenguas gabonesas en el sistema educativo.

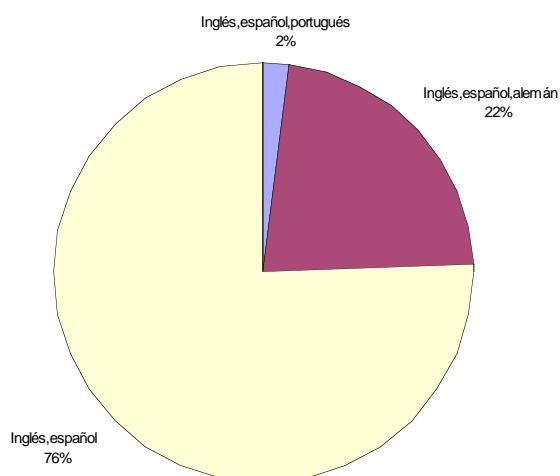
⁷ Kwenzi Mikala, *Contribution à l'inventaire des parlers bantu du Gabon*, Pholia, 1997, vol.2, pp. 103-110.

Gráfico 1: Datos porcentuales lenguas maternas



En cuanto al conocimiento de otras lenguas, se destaca de los datos que el grupo tiene un gran conocimiento de las lenguas extranjeras: 37 (76%) tienen conocimientos en dos lenguas: el inglés y el español; 11 (22%) tienen conocimientos en tres lenguas: el inglés, el español y el alemán, y 1 (2%) tiene conocimientos en tres lenguas: el inglés, el español y el portugués. El gráfico siguiente pone de relieve el interés de los alumnos gaboneses por el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Gráfico 2: Datos porcentuales del conocimiento de lenguas extranjeras



La conclusión que se saca del análisis de los datos de este apartado es que los alumnos de la secundaria tienen conciencia de la importancia del estudio de las lenguas extranjeras. Y estando en el último curso de la secundaria antes de su acceso a la Universidad, los alumnos en este nivel tienen más o menos una idea de

sus perspectivas futuras. Este interés que tienen los alumnos por las lenguas extranjeras se justifica por dos razones principales. La primera se refiere al estatuto de las lenguas extranjeras en el sistema educativo gabonés: su enseñanza es obligatoria aunque se deja a los alumnos una relativa libertad en la elección de las diferentes lenguas, excepto el inglés que es obligatoria para todos desde el primer año de la secundaria. La segunda, que es la consecuencia indirecta de la primera, hace referencia a la importancia que va cobrando las lenguas extranjeras en la sociedad gabonesa, pues los estudios en filología hoy en día tienen muchas salidas en comparación con los estudios científicos que ofrecían más salidas profesionales hace pocos años. Además el español aparece como la segunda lengua extranjera más estudiada en la secundaria, lo que nos hace pensar que el español tiene “muy buena imagen entre los alumnos” (Eyeang, 1997: 2).

Entonces, si los alumnos tienen elección entre más de dos lenguas extranjeras ¿qué es lo que explicaría la elección masiva del español por parte de dichos alumnos?

Teníamos curiosidad por conocer las razones que podrían llevar a los alumnos a elegir el español, y los datos arriba analizados muestran que los alumnos tienen opiniones positivas en cuanto al aprendizaje de lenguas. Podemos afirmar sin equivocarnos que una de las razones que llevan a estos alumnos a elegir el español es la valoración positiva que tienen del aprendizaje de las lenguas extranjeras, aunque no nos explica por qué precisamente eligen el español. Sin embargo, este conocimiento de las lenguas extranjeras es básico para la mayoría de los alumnos, es decir son usuarios básicos (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*), ya que su estudio se limita exclusivamente al aula por falta de oportunidades reales de práctica.

Los ítems de 7 a 27 están enfocados en el conocimiento, el aprendizaje y la utilidad de una lengua extranjera. Aquí pretendíamos obtener información sobre la actitud de los alumnos para aprender una lengua extranjera, sobre las concepciones que tienen del aprendizaje del español y el grado de dificultad que representa dicho aprendizaje. Los datos recabados nos proporcionan información relevante: hay creencias mejor valoradas que otras. Es de subrayar que cuando los alumnos valoran positivamente una creencia significa que tienen esa creencia, pero eso no significa que todas esas creencias son realistas o positivas. Igual si los alumnos sostienen negativamente una creencia no significa que todas esas creencias son negativas, más bien significa que tienen la creencia contraria. Las creencias 7, 12, 16, 19 y 8 reciben una valoración positiva partiendo de los parámetros “muy de acuerdo” y “de acuerdo”. En cambio, las creencias 23, 13, 18 y 17 reciben una valoración negativa partiendo de los parámetros de los mismos parámetros.

El análisis de las creencias que han recibido una valoración positiva por parte de los alumnos nos proporciona la información siguiente: la creencia 7 (*Es muy importante aprender lenguas*) los 49 interrogados valoran positivamente el aprendizaje de lenguas, es decir que 40 (82%) están muy de acuerdo y 9 (18%) están de acuerdo. Está claro que para todos es importante aprender lenguas y este dato justifica en cierta medida el interés por el aprendizaje del español. Cabe recordar que uno de los aspectos que suscitó nuestro interés por esta investigación fue la elección masiva del

español como lengua extranjera por parte de más de la mitad de los alumnos de la secundaria. Llegamos a la conclusión siguiente: una de las razones que llevan a estos alumnos a elegir el español es la valoración positiva que tienen del aprendizaje de las lenguas, aunque no nos explica por qué precisamente eligen el español y no otra lengua. Sin embargo, este conocimiento de las lenguas extranjeras es básico para la mayoría de los alumnos, es decir son usuarios básicos (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*), ya que su estudio se limita exclusivamente al aula por falta de oportunidades reales de práctica.

Las creencias 20 y 21 relativas a la importancia del vocabulario y de la gramática en el aprendizaje de una lengua extranjera han recibido también una valoración positiva. En la creencia 20, 23 (46%) de los 49 encuestados perciben el vocabulario como algo muy necesario. En el caso de dichos alumnos, que aprenden en un contexto de no inmersión, las posibilidades que tienen para aprender el vocabulario se limitan al aula y a las lecturas de algunas muestras escritas de lengua. Ahora bien, la falta de un vocabulario apropiado es una de las fuentes de frustración de los alumnos a la hora de hablar. Muchos de nuestros alumnos están convencidos de que sin un vocabulario apropiado, no pueden comunicar: “quiero aprender más vocabulario”, “me faltan palabras para expresar mi opinión”, “aunque domino la gramática tengo dificultad para hablar español”. Por eso se aconseja a los profesores mejorar la enseñanza / aprendizaje del vocabulario para dar más oportunidades de práctica a los alumnos. Respecto a la creencia 21, 25 (51%) de los alumnos, piensan que la gramática es lo más importante para aprender una lengua y enfatizan su complejidad en la creencia 27: para el 34 (70%) la gramática española es la parte más difícil del aprendizaje de dicha lengua. Estos datos corroboran algunos comentarios de las conversaciones que tuvimos con muchos alumnos como docente: “hay demasiados verbos irregulares, no hay manera de aprender todo”, “me gusta mucho el español pero la gramática es difícil”. Llegamos a la conclusión de que los alumnos de la secundaria gabonesa expresan claramente sus creencias acerca de la dificultad del aprendizaje de la gramática: para ellos la gramática es la parte más difícil del aprendizaje del español.

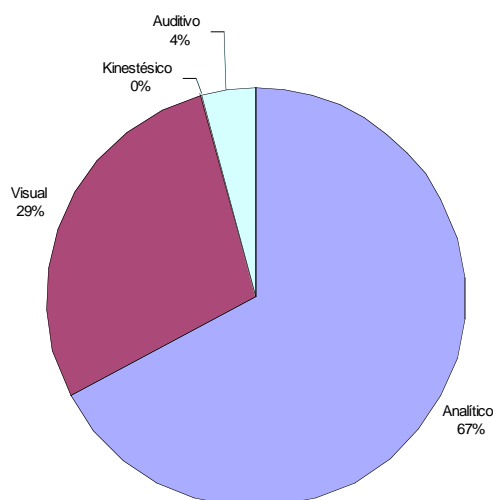
Siguiendo con el análisis, se destacan diferencias significativas entre las creencias de los buenos alumnos (grupo A) y las del resto de alumnos (grupo B) en cuanto a la gramática. Los del grupo A valoran la importancia de la gramática en el aprendizaje (creencia 21), mientras que los del grupo B insisten en la dificultad de la gramática en el aprendizaje (creencia 27). Para el último grupo, la gramática aparece como un obstáculo en su proceso de aprendizaje del español. La diferencia se muestra en que los “buenos alumnos” no ven la gramática como un obstáculo para el aprendizaje de la lengua, sino más una necesidad, uno de los aspectos fundamentales de una lengua. Esta diferencia es significativa en la medida que esa creencia influye negativamente en su proceso de aprendizaje del español. Esta creencia tiene que ver también con la enseñanza de la gramática en la secundaria basada esencialmente en los clásicos ejercicios de rellenar huecos. Pero resulta que los ejercicios de carácter estructural si no se combinan con otros de carácter comunicativo (tipo juegos) para aprender gramática acaban por ser un puro mecanismo.

Pero ¿son los profesores conscientes de lo que los alumnos consideran que es aprender gramática? Si la gramática parece difícil para los alumnos de la secundaria gabonesa, nos preguntamos, ¿qué tratamiento hacen los profesores de la gramática en clase? ¿Cómo organizan el trabajo gramatical en el aula? Por eso se aconseja a los profesores reflexionar sobre las creencias que tienen los alumnos acerca del papel que debería desempeñar la gramática en el aula de ELE y sobre su función en el aula. Pensamos que el aprendizaje de la gramática no debería concebirse como un obstáculo, sino más bien como una necesidad.

La creencia 29 ha sido tratada aparte por tener una estructura diferente, y tenía como objetivo averiguar la percepción de los alumnos respecto a la complejidad de la lengua de aprendizaje, el español. Según los resultados, el 30 (62%) de los encuestados consideran que el español es ni difícil ni fácil y el 20% piensan que es fácil. Estos datos son relevantes en la medida que ayudan a justificar la elección masiva del español como segunda lengua extranjera por un número elevado de los alumnos en la secundaria gabonesa. Pero ¿de dónde les viene esa concepción, qué es lo que influye en dicha concepción? Esa es una creencia errónea que circula entre nuestros alumnos, porque en realidad los resultados escolares de los alumnos de español no son satisfactorios. Podemos buscar explicación en el hecho de que comparen el español al francés que es la lengua materna del 47% y la segunda lengua materna del 36% de los encuestados. Muchos alumnos francófonos como los alumnos gaboneses prefieren aprender español en detrimento del alemán o del árabe porque creen que su aprendizaje es fácil. Lo que pasa es que en vez de aprender el español los alumnos crean una nueva lengua que Martín llama “el franpañol”, idioma artificial que es una mezcla de francés y de español, debido a las interferencias lingüísticas. En este estudio el autor revela que “El aprendizaje del español por estudiantes francófonos puso en evidencia una serie de interferencias lingüísticas comunes a los estudiantes francófonos, independientemente de su nacionalidad”.

La última parte del cuestionario está enfocado en los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizajes, es decir, las diferentes maneras de abordar el aprendizaje. Según Keefe (1979, citado en Zamarripa) los estilos de aprendizaje son “conductas de carácter cognitivo, afectivo y psicológico que funcionan como indicadores estables de cómo los alumnos perciben, se relacionan y reaccionan”. Sabemos que cada uno tiene su manera de percibir la realidad y de reaccionar ante los hechos, no reaccionamos de la misma manera ante las diferentes situaciones, por tanto un alumno puede tener varios estilos de aprendizaje, dentro de los cuales uno se destaca más.

Grupo 3: Estilos de aprendizaje más usados



Conocer los estilos de aprendizaje resulta beneficioso tanto para el alumno como para el profesor. Para el alumno, ser consciente de su manera de aprender contribuye a tener confianza en sí mismo, a tener mayor control sobre el aprendizaje. Es importante para el profesor tener en cuenta las diferentes maneras de aprender de los alumnos porque tiene la posibilidad de adaptar en la medida de lo posible su didáctica a los diferentes estilos. Además, es una manera de evitar muchos conflictos entre el estilo del profesor y el de los alumnos. Es verdad que los alumnos aprenden de maneras diferentes pero los profesores tienen la posibilidad de observarlo a través del comportamiento, hábitos de aprendizaje, mediante tipos de preguntas, actitud ante los errores, la prioridad dada a la gramática y a lo comunicativo.

Tratando del grupo de los buenos alumnos, 17 (68%) se identifican con el estilo analítico; 4 (16%) alumnos declaran aprender utilizando dos estilos y 2 (8%) se identifican con el estilo auditivo. Mientras que en el resto de los alumnos 13 (54%) se consideran analíticos, 6 (25%) visuales, 3 (25%) auditivos y 2 (8%) kinestésicos. Vemos que el estilo de aprendizaje con el que se identifican la mayoría de los alumnos de los dos grupos es el analítico. Este dato es relevante porque pone de relieve unas características del perfil del alumno gabonés: es un alumno que está acostumbrado en hacer tareas que exigen la reflexión, el análisis. Cada alumno tiene su cultura educativa, y la de los alumnos gaboneses influye también en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

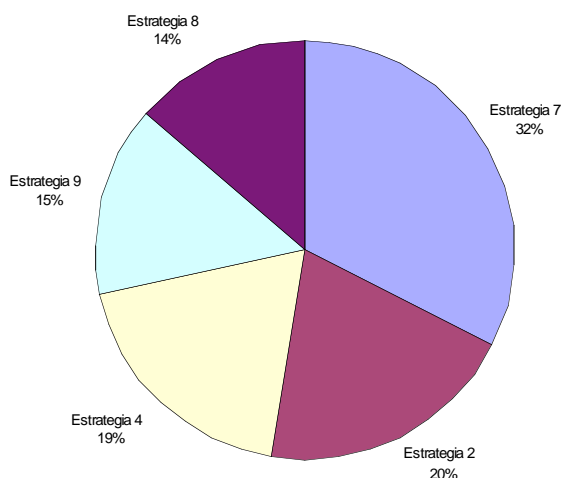
En relación con el análisis de las diferentes estrategias de aprendizaje valoradas por los encuestados, apuntaremos que en el ámbito educativo, las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera son "(...) acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencionada) utilizan para mejorar su progreso el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera" (Oxford: 1999). La finalidad del estudio de las estrategias de aprendizaje es favorecer la autonomía del alumno. Según el mismo autor, las

estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de la habilidad comunicativa; son recursos que los alumnos suelen disponer para mejorar el aprendizaje. Tras hacer una revisión de los estudios sobre el tema Rodríguez y García-Merás destacan tres principales tipos de estrategias:

- Estrategias de memoria: sirven para almacenar o guardar la información y recuperarla cuando se necesite.
- Estrategias cognitivas: estrategias mentales que utilizan los alumnos para que su aprendizaje sea significativo. Son consideradas como estrategias facilitadoras del aprendizaje.
- Estrategias compensatorias: ayudan a los alumnos a eliminar los vacíos de conocimiento, a evitar los bloqueos y poder continuar la comunicación.

El análisis de los datos relacionados con las estrategias que utilizan los buenos alumnos (grupo A) pone de manifiesto el uso frecuente de 2 tipos de estrategias: cognitivas (8 y 9 y 10) y de memorización (2 y 4). En cambio el resto de los alumnos (grupo B) usan 3 tipos de estrategias: cognitiva (8), de memorización (4, 2 y 6) y compensatoria (11). Los resultados muestran que las estrategias cognitivas se utilizan en mayor medida entre los alumnos visuales del grupo A (63%). Es decir, que los alumnos utilizan estrategias mentales para que su aprendizaje sea significativo. Mientras que las estrategias más usadas por los alumnos visuales del grupo B son de memorización (53%), es decir, que esta categoría de alumnos recurren frecuentemente a la memoria para enfrentarse a nuevas situaciones, mejor dicho, para resolver problemas de aprendizaje. Otras estrategias que se usan con mayor frecuencia por los alumnos visuales del grupo A son las estrategias compensatorias que tienen como función ayudar a los alumnos a eliminar los vacíos de conocimiento y poder continuar la comunicación. Las estrategias de aprendizaje son especialmente importantes para el aprendizaje ya que constituyen herramientas para el desarrollo de competencias comunicativas básicas. Según indican los datos, hay una diferencia significativa en el uso de las diferentes estrategias, por lo que sería interesante ver qué ideas influyen a la hora de tomar decisión de utilizar una o otra estrategia de aprendizaje.

Gráfico 4: Estrategias más usadas



El gráfico arriba ilustra claramente que hay estrategias más usadas que otras, es el caso de las estrategias 7 (32%), 2 (20%), 4 (19%), 8 (14%) y 9 (15%). Son esencialmente estrategias cognitivas y de memorización que los alumnos usan con frecuencia para mejorar su aprendizaje. Este tipo de estrategias, Oxford las llama directas. Según esta autora, las estrategias son directas o indirectas: entre las estrategias directas se encuentran las memorísticas, las cognitivas y las compensatorias; y entre las indirectas están las metacognitivas, las afectivas y las sociales. Wenden (1988) al llegar a establecer la estrecha relación que existe entre las creencias y el uso de estrategias de aprendizaje, resalta que el uso de estrategias de aprendizaje de cada alumno depende mucho del tipo de creencias que tiene. Es decir, que cuando un alumno decide aprender de una u otra forma, esa decisión está determinada por lo que cree él qué es aprender una lengua y cómo quiere aprenderla.

Oxford en otro estudio (1991a, citado en Carmen Ramos 2005: 179), diseñó un cuestionario llamado *SILL* (*Strategy Inventory for Language Learning*) para investigar las estrategias de aprendizaje de los alumnos. Dicha investigación consistió en evaluar el repertorio de estrategias de aprendizaje y calcular la frecuencia con la que los alumnos usan dichas estrategias. Muchos estudios reconocen la influencia de las creencias a la hora de elegir una estrategia de aprendizaje, es decir existe una estrecha relación entre las concepciones de los alumnos y la modalidad de aprendizaje que deciden adoptar. Se considera que cuando el alumno elige utilizar una u otra estrategia está expresando sus preferencias, sus creencias acerca de cómo cree que se aprende mejor una lengua. Wenden (1991) insiste en que un uso adecuado de estrategias de aprendizaje es beneficioso pues si, por ejemplo, un alumno cree que la mejor manera de aprender una lengua es dominar las estructuras gramaticales, este alumno usará estrategias que no le van a ayudar por lo tanto descuidará cualquier otro tipo de práctica susceptible de favorecer un aprendizaje eficaz.

En definitiva, y en vista de los resultados obtenidos, podemos decir que a través de estas creencias los alumnos de la secundaria gabonesa manifiestan en cierta medida sus concepciones ideales de lo que es aprender español. Concepciones que ponen de relieve las dificultades en el aprendizaje de la gramática y la importancia de posibilidades de prácticas reales de la lengua en el aula.

4. CONCLUSIONES

Siendo un primer acercamiento al tema de las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa, nos hemos limitado a extraer datos generales para su aplicación en estudios futuros. Las conclusiones a las que llegamos son relevantes: existe una estrecha relación entre las creencias de dichos alumnos y las estrategias de aprendizaje que ponen en práctica, así cómo entre sus creencias y sus estilos de aprendizaje. Pues, el análisis de datos resalta que los alumnos que obtienen buenos resultados (buenos alumnos) tienen creencias positivas o realistas, por lo tanto toman decisiones que favorecen el éxito en su aprendizaje del español. Mientras que el resto de alumnos tienen creencias negativas o erróneas que les llevan a tomar unas decisiones que no favorecen su aprendizaje. Se nota, por consiguiente, que hay creencias que ayudan en el aprendizaje y otras que obstaculizan dicho aprendizaje por no adecuarse al estilo de aprendizaje de los alumnos.

En definitiva, esta investigación ha puesto de relieve la necesidad y la importancia de conocer las creencias que tienen los alumnos de la secundaria gabonesa cuando abordan el aprendizaje del español por ejercer cierta influencia en dicho proceso de aprendizaje. De donde la necesidad de introducir en la práctica docente en el contexto gabonés de enseñanza-aprendizaje del español una fase dedicada al análisis sistemático de las necesidades y expectativas de los alumnos para poder identificar las diferentes creencias con las que abordan dicho aprendizaje, a fin de tenerlas en cuenta a la hora de concebir los materiales didácticos, planificar las clases y diseñar las actividades. Somos conscientes de que dicho contexto de enseñanza tiene sus particularidades a las que hay que tener en cuenta a la hora de introducir cualquier propuesta didáctica susceptible de mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje del ELE en Gabón.

BIBLIOGRAFÍA

- DÍAZ, C. (2007): *El sistema de las Creencias y Actuaciones Pedagógicas del Docente del Inglés universitario y su Implicación en la Enseñanza / Aprendizaje del idioma*. Universidad Católica de la Concepción. Chile. Tesis doctoral.
- EYEANG, E. (1987): "Enseñar y aprender español en un grupo grande de Enseñanza de Secundaria en Gabón", *Aula 9*, 1997, 253-267.
- HORWITZ, E. K. (1986): "Student affective reactions and the teaching learning foreign languages", *International Journal of Educational Research* 23, 573-576.
- HORWITZ, E. K. (1987): "Surveying student beliefs about language learning". En Wenden, A. *Language strategies in language learning*, Prentice Hall.
- KWENDZI MIKALA, J. (1997): "Contribution à l'inventaire des parlars Bantu du Gabon", *Pholia* vol.2, 103-110.
- MARTÍN FRANCO, C. [en línea]: *Interferencias lingüísticas en el aprendizaje del español por estudiantes francófonos* [consulta: 10 junio 2008]. Disponible en la web: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/10017/588/1/4-5-Martin.pdf>
- MARTÍN MARTÍN, J.M. (2004): "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE): Procesos cognitivos y factores condicionantes", en VV.AA: *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, S.L., págs 261-286.
- MARTÍNEZ AGUDO, J.D. (2005): "Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera", en *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, págs.219-234.
- MELERO ABADÍA, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa Grupo Didascalía.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (2004): *Instructions et programmes des classes du premier cycle réactualisés*. Libreville, MEN.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (1991): *Espagnol, programme du second cycle*. Libreville, MEN.
- ORTEGA y GASSET, J. (1964): *Ideas y creencias*. Madrid: Espasa-Calpe (Col. Austral), 7ª ed.
- RAMOS MÉNDEZ, M.C. (2005): *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*, Barcelona, Universidad de Barcelona. Tesis doctoral

RICHARDS, J.C. y LOCKHART, C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.

RODRÍGUEZ, M. y GARCÍA-MERÁS, E.: "Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras". *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).

ZAMARRIPA DE KURAL, C. (2003): "La clase centrada en el alumno: estilos de aprendizaje y creencias", *Cervantes* 6, Octubre, 24-31.

FECHA DE ENVÍO: 10-08-2009