

LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS: POSIBLES IMPLICACIONES PARA EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CARMEN RAMOS MÉNDEZ

1. ¿QUÉ SON LAS CREENCIAS?

Todos nosotros tenemos creencias sobre múltiples ámbitos de nuestra vida; un ejemplo de ello son las creencias religiosas, pero también nuestras creencias sobre nosotros mismos y sobre nuestro entorno. El filósofo Ortega y Gasset afirma que las creencias “no son ideas que tenemos, sino ideas que somos” (Ortega y Gasset, 1959: 19), es decir, que se confunden para nosotros con la realidad misma y, por ello, estamos convencidos de que se ajustan a dicha realidad, de que son verdad.

En el ámbito que nos ocupa, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, tenemos creencias sobre cómo se aprende una LE, para qué sirve, qué elementos o factores juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje, etc. Alumnos y profesores llegamos al aula con ideas preconcebidas sobre qué significa aprender una lengua y cómo hacerlo. En último extremo, tenemos un concepto adquirido de qué es una lengua y para qué sirve.

He aquí algunos ejemplos de creencias sobre el aprendizaje de lenguas:

- Los niños aprenden lenguas con más facilidad que los adultos.
- Como mejor se aprende una lengua es en el país donde ésta se habla.
- Las personas que hablan más de una lengua son muy inteligentes.
- La gente que es buena en matemáticas o ciencias no lo es para aprender una lengua.
- Para aprender una lengua hay que practicar mucho.

Estas creencias aparecen en el cuestionario BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*, creado por Horwitz, 1987), utilizado en numerosos estudios para investigar las creencias de los alumnos, y las incluimos aquí a título de ejemplo. No se trata ahora de dilucidar hasta qué punto estas creencias se ajustan o no al estado actual de la investigación sobre adquisición de lenguas, sino simplemente constatar que son ideas que gozan de amplia aceptación, por lo que, sin darnos cuenta, las creencias sobre el aprendizaje de una LE han pasado a formar parte de la “sabiduría popular”, de nuestro acervo común de conocimientos sobre lo que es, o lo que consideramos que debe ser, aprender una LE. Las creencias sobre el aprendizaje de lenguas forman parte de nuestra cultura.

1.1. Definiciones de creencias

Después de esta primera aproximación general, ofrecemos a continuación dos definiciones del concepto de creencia que consideramos relevantes:

- *“Aceptación de una proposición para la cual no existe conocimiento convencional, que no es demostrable y para la cual existe desacuerdo reconocido.”* (Woods, 1996: 195). Esta definición fue especialmente formulada en el contexto de las creencias de profesores, pero es aplicable también a los alumnos.
- *“Formas de comprender, premisas o proposiciones sobre el mundo, sostenidas psicológicamente, que son tenidas por verdaderas.”* (Richardson, 1996: 103). Esta definición fue concebida para referirse a las creencias de los alumnos y sostiene que éstos están convencidos de que sus creencias, independientemente de su justificación científica, son verdad, que forman parte de su dimensión psicológica y que constituyen “formas de comprender”, es decir, que actúan como un filtro por el cual pasa todo lo que percibimos.

Incluimos también una definición procedente de las ciencias de la educación:

- *“Proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace. El contenido de una creencia puede descubrir un objeto o situación como verdadero o falso, valorarlo como bueno o malo, o recomendar un determinado curso de acción deseable o indeseable.”* (*Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 1988). Esta definición nos acerca a las características de las creencias: éstas pueden ser conscientes o inconscientes, la única forma de conocerlas será observando a las personas, son el filtro por el cual percibimos y valoramos estados y acontecimientos e influyen en nuestra forma de actuar.

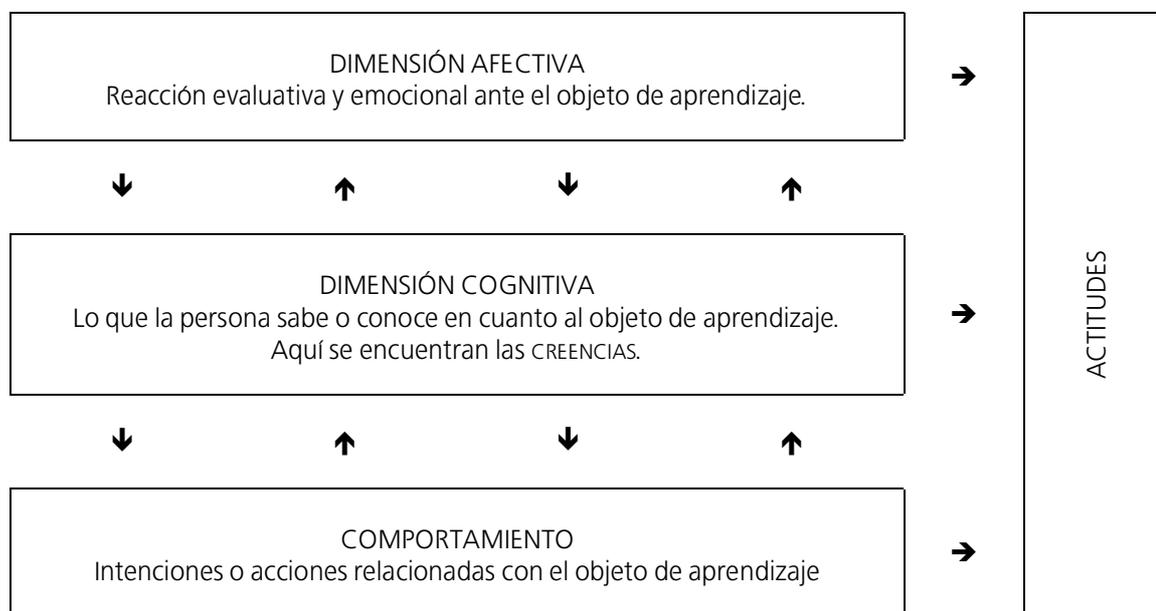
1.2. Características de las creencias

Centrados ya plenamente en el ámbito del aprendizaje de lenguas, nos detendremos brevemente en las características de las creencias según las formularon los autores Williams y Burden (1997):

- TIENDEN A ESTAR LIMITADAS POR LA CULTURA EN LA QUE EL INDIVIDUO SE MUEVE. La cultura en la que está inmersa una persona incide en sus creencias, pero no las determina de forma concluyente. Habrá que contar también con la influencia de la cultura del aula, a la que nos referiremos más adelante.
- SON RESISTENTES AL CAMBIO. Las creencias son muy estables; no obstante, algunos estudios sugieren que, con entrenamiento específico, se puede influir en ellas.
- ESTÁN RELACIONADAS CON LOS CONOCIMIENTOS QUE CREEMOS QUE TENEMOS, PERO ACTÚAN COMO UN FILTRO SOBRE EL PENSAMIENTO Y EL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN. Las creencias de un aprendiz influyen en la manera que éste tiene de percibir tanto la enseñanza que recibe como su propio proceso de aprendizaje.
- ESTÁN INTERRELACIONADAS ENTRE SÍ, PERO TAMBIÉN CON OTROS ASPECTOS, COMO POR EJEMPLO CON LAS ACTITUDES Y VALORES DE UNA PERSONA. Las creencias no se presentan de forma aislada, sino que están organizadas en sistemas. En algunos modelos de representación (véase 1.3.) se reflejan las relaciones entre creencias y otros factores, como por ejemplo, las actitudes (Mantle-Bromley, 1995).
- SON DIFÍCILES DE MEDIR; HABRÁ QUE DEDUCIRLAS A TRAVÉS DEL COMPORTAMIENTO DE LAS PERSONAS. Las creencias no se pueden medir mediante procedimientos psicométricos ni observar directamente; por tanto, habrá que analizar lo que dicen y hacen los aprendices. A veces, las creencias de los aprendices aparecen de forma explícita, pero otras veces habrá que deducirlas de los datos recogidos.

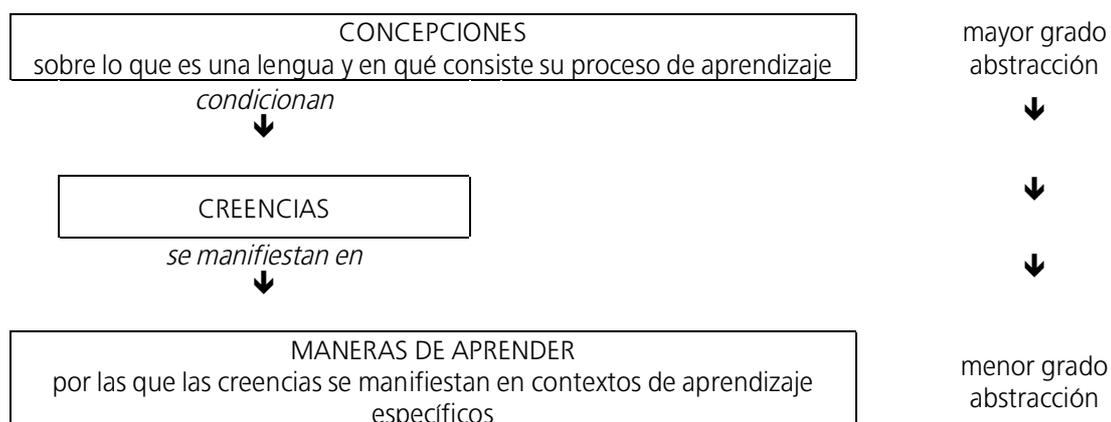
1.3. Modelos de representación de las creencias

Presentamos aquí dos modelos de representación y explicación de las creencias con el fin de poder situarlas mejor dentro de los factores individuales que influyen en el aprendizaje de una LE y que están estrechamente relacionados entre sí. El primer modelo fue elaborado por la autora Mantle-Bromley (1995); éste es su esquema:



Es decir, las actitudes tienen tres componentes: las dimensiones afectiva y cognitiva y el comportamiento, que no constituyen compartimentos estancos, puesto que se relacionan entre sí e influyen unos en otros. Las creencias forman parte de la dimensión cognitiva del aprendiz y están estrechamente relacionadas con su afectividad y con su comportamiento.

El segundo modelo que presentamos es algo más reciente que el anterior y relaciona concepciones, creencias y maneras de aprender como conceptos de diferente grado de abstracción (Benson y Lor, 1999). Se puede representar así:



Desde el punto de vista teórico se puede hacer una aproximación a este modelo de arriba a abajo: cada aprendiz tiene determinadas CONCEPCIONES sobre lo que es una LE y en qué consiste el proceso para aprenderla. Estas concepciones son algo muy general, que se ha ido formando a lo largo del tiempo y que resulta de la cristalización de las creencias del aprendiz, de la cultura en la que se mueve y de sus experiencias anteriores de aprendizaje de una LE. Las concepciones condicionan las creencias del aprendiz, que se sitúan en un nivel menos abstracto. Las creencias son ideas concretas sobre determinados temas directamente relacionados con el aprendizaje de una LE y se manifiestan en MANERAS DE APRENDER, que aparecen en contextos de aprendizaje específicos. Estas maneras de aprender pueden ser, por ejemplo, estrategias de aprendizaje y son observables.

Como investigadores o como profesores podemos hacer una aproximación a este modelo al revés, es decir, de abajo a arriba, empezando por lo más concreto, lo más "visible", que son las maneras de aprender, para, a través de ellas, intentar deducir las creencias del aprendiz. Una vez investigadas esas creencias se puede pasar a un nivel mayor de abstracción en el análisis y agrupar las creencias en constelaciones, con lo cual nos acercaríamos a las concepciones del aprendiz sobre lo que es una LE y en qué consiste el proceso para aprenderla.

Este modelo también considera las creencias como parte integrante de la dimensión cognitiva del aprendiz. En este aspecto se centra la autora Anita Wenden cuando habla de conocimiento metacognitivo, concepto que explicamos a continuación.

1.4. Creencias y conocimiento metacognitivo

Una de las autoras que más ha aportado al estudio de las creencias y a su conceptualización es Anita Wenden. En varios trabajos (Wenden, 1998, 1999, 2001), esta autora recurre al concepto de conocimiento metacognitivo, introducido por Flavell, un psicólogo cognitivista (Flavell, 1981). Aunque algunos autores utilizan los términos "creencias" y "conocimiento metacognitivo" de forma indistinta, Wenden considera las creencias como una parte del conocimiento metacognitivo que es menos susceptible de cambio que éste. Para ella, el conocimiento metacognitivo es un cuerpo estable de conocimiento, un sistema de ideas relacionadas entre sí, que puede cambiar a lo largo del tiempo, que puede ser adquirido de forma inconsciente (imitando u observando) o consciente (escuchando consejos de padres, profesores, etc. sobre cómo se aprende) y que puede ser verbalizado.

El conocimiento metacognitivo resalta el aspecto cognitivo, que es requisito para la autorregulación del aprendizaje y fundamental para la autonomía del alumno. Según Wenden, los componentes del conocimiento metacognitivo son fundamentalmente tres: percepciones, creencias y conceptos. Siguiendo estrechamente a Flavell, esta autora distingue tres clases de conocimiento metacognitivo:

- **CONOCIMIENTO DE LA PERSONA:** constituye el filtro por el cual se perciben las propias posibilidades y aptitudes al aprender una LE; es el conocimiento que articula experiencias pasadas de aprendizaje de una LE y las relaciona con una posible experiencia actual, sacando las conclusiones pertinentes. En este conocimiento se enmarcan afirmaciones como: se me da bien aprender lenguas o lo que más difícil me resulta es aprender vocabulario porque tengo mala memoria.
- **CONOCIMIENTO DE LA TAREA:** se refiere a cuál es el objetivo percibido de la misma (no necesariamente el que se propone el profesor, aquí puede haber graves discrepancias); los tipos de tareas que hay (algunos estudios han demostrado que el grado de eficacia que los alumnos atribuyen a unas tareas o a otras no coincide necesariamente con la percepción del profesor, por lo que ésta puede ser también una fuente de conflictos) y lo que cada tarea requiere para ser realizada con éxito. A este tipo de conocimiento pertenecen opiniones como: para entender un texto lo más importante es conocer todas las palabras o los juegos son divertidos, pero con ellos no se aprende tanto como con los ejercicios de gramática.

• CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO: es el más “visible”, porque es el que aplica directamente el aprendiz al seleccionar y poner en práctica estrategias de aprendizaje. Es muy importante porque regula el uso oportuno y efectivo de las mismas, de acuerdo con el entorno, los objetivos y el estilo de aprendizaje de cada alumno. Forman parte de este tipo de conocimiento estrategias como: antes de empezar a leer un texto y durante su lectura intento deducir todo lo que pueda del contexto en lugar de consultar el diccionario inmediatamente.

El conocimiento metacognitivo contribuye a que los aprendices sean participantes activos y autónomos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como afirman los ya citados Williams y Burden: “La conciencia metacognitiva es un paso necesario para aprender a regular el aprendizaje.” (Williams y Burden, 1997: 163). De ahí la importancia de su estudio.

2. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE ESTUDIAR LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS?

Veamos a continuación unos fragmentos de los diarios de aprendizaje de alumnos de E/LE que escriben sobre el trabajo gramatical en el aula e intentemos deducir de qué entorno cultural proviene cada uno (por ejemplo, es un alumno inglés, alemán, italiano, brasileño, etc.):

- *La gramática me parece fácil, porque es casi como en latín.*
- *Hoy, por fin, hemos hecho mucha gramática; justo lo que yo entiendo por aprender una lengua extranjera.*
- *O sea, yo soy un aprendiz que aprende gramática hablando. Además, casi no puedo decir las reglas, simplemente lo sé y ya está.*
- *¿La, le, lo, se? ¿Qué? ¡Hoy estoy totalmente desbordada! ¿Para qué necesito estos.. pronombres? ¡Bueno, vale, ya los aprenderé!*

Después de efectuar varias pruebas, hemos podido comprobar que numerosos profesores tienden a asociar ciertas afirmaciones con un determinado origen de los aprendices que las hicieron. En realidad, los autores de estas citas son todos universitarios alemanes que están participando en un curso intensivo de E/LE; es decir, todos comparten aula y profesora (las citas han sido traducidas al español, puesto que los alumnos las escribieron en alemán, su lengua materna). Detrás de estas afirmaciones se esconden diferentes percepciones del trabajo gramatical en el aula, filtradas por las creencias que cada alumno aporta. El primer alumno apela a una lengua que ya conoce y que, supone, será similar a la que está aprendiendo; para el segundo está claro que aprender una LE es aprender gramática; el tercero tiene una postura claramente comunicativa, puesto que, para él, la gramática es una herramienta para aprender una LE y no un objetivo en sí mismo; al cuarto aprendiz la gramática le produce ansiedad, aunque acepta que es algo necesario.

Por tanto, queda claro que no podemos conformarnos con estereotipos de aprendices como: los alumnos alemanes lo que piden es gramática en forma de sistema o estructura, los alumnos italianos lo que quieren es hablar en clase, etc. No sería una visión adecuada de la gran variedad de aprendices que existe y que salta a la vista incluso en un ámbito que se supone homogéneo.

Podemos ir todavía un poco más lejos y observar las siguientes entradas de diarios escritos por alumnos universitarios alemanes durante un curso de E/LE (los nombres de ciudades corresponden a pseudónimos que garantizan el anonimato de los alumnos con fines de investigación):

- *¡Por fin sabemos los pronombres! (México)*
- *Hoy, por fin, hemos hecho mucha gramática, justo lo que yo entiendo por aprender una lengua extranjera. (Barcelona)*
- *Hoy hemos hecho mucha gramática, lo que nos ha frustrado un poco a algunos de nosotros. (Montevideo)*

- *Hoy hemos aprendido un montón de gramática nueva. Si yo no tuviera conocimientos de francés, habría sido muy difícil.* (Buenos Aires)
- *Hoy, mucha gramática (se puede estudiar bien el fin de semana).* (Lima)

Estas cinco entradas, que reflejan percepciones tan dispares, corresponden a un mismo día y a exactamente la misma clase. Detrás de ellas hay unas creencias: México parece tener una idea exacta de la progresión gramatical que debe corresponder a su nivel y considera que ha llegado la hora de aprender los pronombres; para Barcelona, aprender una lengua en clase es aprender sobre todo gramática; a Montevideo el trabajo gramatical en el aula le causa ansiedad; Buenos Aires recurre explícitamente a sus conocimientos de otra LE para aprender una nueva; por último, Lima considera que la gramática es algo que se puede aprender a base de trabajo individual. Cuando las expectativas de los alumnos (influidas por sus creencias) coinciden con las de profesor (regidas también por sus propias creencias), no hay conflicto. Si no, puede surgir ansiedad en el alumno y desmotivación por parte del alumno y del profesor.

El encontrarnos en una misma clase con estas percepciones tan diferentes del trabajo realizado en la misma debería ser motivo suficiente para justificar el estudio de las creencias de los alumnos. Si el alumno debe aprender a aprender, si hemos de facilitarle el control de su propio proceso de aprendizaje, y si reconocemos que cada alumno tiene una forma individual de abordar el proceso de aprendizaje y que un aprendiz no es una tabula rasa, habrá que investigar primero cuáles son los factores que constituyen el bagaje que el alumno aporta a dicho proceso, las llamadas diferencias individuales (edad, aptitud, motivación, estilo de aprendizaje, etc.). Uno de esos factores está integrado por sus creencias, influidas a su vez por su conocimiento del mundo y su experiencia como aprendiz de lenguas.

La didáctica de las lenguas extranjeras de las últimas dos décadas se caracteriza por un cambio de enfoque: de la enseñanza centrada en el profesor y en el método a la enseñanza centrada en el alumno. Este cambio pasa por el reconocimiento de la individualidad del aprendiz de lenguas en cuanto a su forma de aprender, su aptitud para aprender lenguas y su motivación. En el reconocimiento de esta individualidad se enmarca el estudio de las creencias del alumno.

Otro motivo importante para estudiar las creencias de los alumnos viene dado por la dimensión cultural. La "sabiduría popular" en cuanto a la didáctica tiende a clasificar a los aprendices fácilmente según su procedencia cultural, de tal forma que pensamos que lo que quieren unos es gramática, otros prefieren hablar mucho y hacer poca gramática en clase, otros necesitan al profesor como autoridad sapiente, otros lo necesitan para corregir los errores, etc. Parece que sabemos exactamente cómo son los aprendices alemanes, brasileños, italianos, etc. Pero, sin dejar de lado la influencia que el entorno cultural, sobre todo el entorno cultural escolar, tiene en cada aprendiz, esta visión de los alumnos resulta demasiado simplista y estática.

Por tanto, consideramos útil pasar del concepto de cultura occidental, mediterránea, alemana, etc. al concepto de culturas de alumnos, explicado por Holiday (1996). Este autor distingue entre "culturas grandes" y otras más pequeñas, así como entre culturas permanentes (la cultura de la familia o de la religión) y otras, como la del aula, que se forman en un momento determinado. Si sabemos cómo funcionan las culturas, entenderemos mejor lo que pasa en el aula. Según Holiday, el concepto de "pequeñas culturas" es el más adecuado para un mundo cada vez más multicultural, la única forma de iluminar la complejidad intercultural (Holiday, 1999).

Ya hace tiempo que Breen introdujo el concepto de aula como cultura, como espacio de actividad social, como microcosmos de comunicación e interacción (Breen, 1986). Un elemento que contribuye a perfilar de forma decisiva la cultura de los alumnos y su percepción de lo que ocurre en el aula son las creencias de los aprendices. Estudiarlas puede contribuir a superar estereotipos existentes, puesto que nos permite saber con mucha más exactitud cómo piensan los alumnos, cómo perciben las situaciones

de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, cómo reaccionan ante ellas, qué estrategias de aprendizaje aplican y cómo gestionan su proceso de aprendizaje.

3. ¿CÓMO SE PUEDEN ESTUDIAR LAS CREENCIAS?

Al plantearnos esta cuestión nos referimos tanto a la investigación a gran escala como a la “investigación en acción” (*action-research*), de aplicación práctica inmediata para el aula. Empezaremos explicando tres instrumentos de investigación que consideramos útiles y continuaremos perfilando los rasgos generales de la investigación etnográfica, que estimamos adecuada para estudiar las creencias.

3.1. Instrumentos de investigación de las creencias

Existen numerosos instrumentos de investigación que pueden resultar adecuados en este ámbito (por ejemplo, observación de clases, notas de campo o relatos de aprendizaje). Para no extendernos demasiado, ofrecemos una breve descripción de tres que consideramos especialmente útiles: el cuestionario *BALLI*, las entrevistas semiestructuradas y los diarios de aprendizaje.

3.1.1. Cuestionario *BALLI* (Beliefs About Language Learning Inventory)

Este cuestionario, ya citado, fue creado por Horwitz (1987) y consta de 34 ítems que cubren cinco áreas que engloban creencias diversas: aptitud para el aprendizaje de una LE, dificultad ante el aprendizaje de lenguas, naturaleza del aprendizaje de lenguas, estrategias de comunicación y de aprendizaje, y motivación. Es un instrumento de carácter cuantitativo y se analiza estadísticamente.

3.1.2. Entrevistas semiestructuradas

Al igual que los diarios, se utilizan en la investigación cualitativa. Son semiestructuradas porque el entrevistador tiene una guía orientativa con preguntas-tema flexibles que puede ir modificando o cambiando de orden si lo considera necesario. De esta forma, se intenta fomentar una interacción lo más rica posible entre entrevistador y entrevistado, ya que es de aquí de donde emergen los datos que después se analizarán. Cada entrevista se transcribe meticulosamente y después se analiza siguiendo métodos del análisis del discurso, que buscan descubrir no sólo lo que el entrevistado dice, sino también cómo lo dice, es decir, su posicionamiento con respecto a los diferentes temas.

3.1.3. Diarios de aprendizaje

En su diario, el aprendiz escribe de forma regular entradas en las que deja constancia de sus impresiones en torno a los temas que considera relevantes en su proceso de aprendizaje. Al analizarlos, al igual que se hace con las entrevistas, se considera no sólo el contenido de lo que el aprendiz ha escrito, sino también su posicionamiento.

Tanto en las entrevistas como en los diarios el investigador trata de no imponer a los datos categorías de análisis, sino de respetar las propias que surgen de ellos, aportadas directamente por el aprendiz. Éste es uno de los principios fundamentales de la investigación etnográfica.

3.2. Investigación etnográfica

Es éste un tipo de investigación cualitativa que resulta muy adecuado para estudiar las creencias de los alumnos, ya que no los aparta de su contexto natural y además permite una riqueza de datos que intenta captar la complejidad del proceso de aprendizaje. La autora Watson-Gegeo formuló la siguiente definición de etnografía aplicada a la investigación en lenguas, basándose en las teorías de la interpretación de las culturas de Geertz (1973): "La etnografía es el estudio del comportamiento de la gente según ocurre de forma natural, en situaciones reales, enfocándolo desde la interpretación cultural del comportamiento." (Watson-Gegeo, 1988: 576).

La etnografía estudia una cultura (por ejemplo, la cultura del aula) o un grupo dentro de un contexto natural, no experimental. El investigador es un observador atento, cuyo interés se centra en obtener los datos dentro del contexto en que se producen. Su finalidad es entender mejor esa cultura o ese grupo.

4. IMPLICACIONES PARA EL AULA DE E/LE

Llegados a este punto, intentaremos unir investigación e implicaciones prácticas para el aula, acercar a investigadores y profesores y contribuir a la reflexión del profesor-investigador. No pretendemos ofrecer una lista exhaustiva de implicaciones, sino más bien ideas que fomenten la reflexión e impulsen el debate en nuestra profesión. Este apartado está subdividido en implicaciones para los profesores, para los aprendices y para la elaboración de materiales, considerando que éstos no son compartimentos estancos y que las implicaciones para uno de estos ámbitos tendrán su repercusión también en los otros.

4.1. Implicaciones para los profesores

- Los instrumentos de investigación descritos nos proporcionan datos sobre aspectos de los que, de otra forma, no estaríamos informados. Estos datos representan información muy valiosa sobre qué expectativas traen los alumnos al aula, cuál es su motivación, cómo perciben lo que pasa en el aula, cómo abordan el aprendizaje y por qué, cómo ven su propio proceso de aprendizaje, su papel como aprendices y el papel y la persona del profesor, cómo valoran los distintos tipos de actividades y tareas que se llevan a cabo en clase, en qué momentos y debido a qué causas sienten ansiedad, etc.
- Si el concepto de lo que es aprender una LE que traen al aula los alumnos (o algunos de ellos) difiere sustancialmente del que trae el profesor, habrá puntos de fricción que dificultarán la efectividad del aprendizaje. Disponiendo de información al respecto, se pueden intentar estrategias de reflexión conjunta y de acercamiento de posiciones. Se facilitará así la negociación profesor-alumno.
- Si el profesor desea modificar actitudes o comportamientos de aprendizaje de sus alumnos, tendrá que pasar primero por las creencias de éstos, ya que constituyen la base de su forma de abordar el aprendizaje.
- Si sabemos más sobre el conocimiento metacognitivo de los aprendices, entenderemos mejor por qué unos tienen más éxito que otros en su aprendizaje de una LE. También obtendremos más información significativa sobre la enorme variedad de aprendices que se encuentran en el aula, lo que facilitará nuestra toma de decisiones docentes.
- Averiguar más sobre las creencias de los alumnos nos ayudará a reconocer qué expectativas traen a la clase y cómo es posible que reaccionen ante las actividades propuestas. Esto puede ser especialmente útil al principio de un curso o antes de realizar algún cambio, por ejemplo, un cambio de manual y/o de opción metodológica.

- Hay varios estudios que demuestran que las creencias de un aprendiz y las estrategias de aprendizaje que pone en práctica van muy unidas (Wenden, 1987 o Yang, 1999). Sabiendo más de unas, podemos llegar a saber también más de las otras, de su puesta en práctica o de cómo podemos hacer un entrenamiento específico de estrategias en el aula. Si disponemos de esta información, los profesores podremos cumplir mejor una de las funciones más importantes que tenemos: la de asesores del aprendiz en su proceso de aprendizaje.

4.2. Implicaciones para los aprendices

- Las implicaciones propuestas para los profesores son también válidas para los aprendices en tanto en cuanto representan procesos de reflexión, concienciación y sensibilización del aprendiz. De esta forma, estará más preparado para asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y tendrá más posibilidades de convertirse en un aprendiz autónomo con capacidad de aprender a aprender.

- El conocimiento metacognitivo y las creencias son fundamentales en la autorregulación del propio aprendizaje, es decir, en los procesos por los que los aprendices planifican cómo abordan una tarea, la analizan y controlan su realización. Esta información les ayudará a hacer más efectivo su aprendizaje.

- La consideración de estos factores refuerza el papel del alumno dentro del aula, no como receptor de conocimientos, sino como individuo que aborda el aprendizaje con un bagaje propio. La relación alumno-profesor pasa a ser más democrática e igualitaria, en lugar de estar exclusivamente dominada por la autoridad del profesor.

4.3. Implicaciones para el diseño y la elaboración de materiales

- Autores, profesores y editoriales estamos involucrados en el diseño y la elaboración de materiales didácticos. Es obvio que, cuanto más sepamos sobre los destinatarios de estos materiales, más podremos adecuarlos a ellos.

- Uno de los factores más apreciados por los alumnos es la variedad de actividades. A título de ejemplo, incluimos unas citas extraídas de diarios escritos por aprendices alemanes de E/LE a nivel universitario que están participando en el mismo curso; en ellas, los alumnos se refieren a las actividades que consideran más productivas en el aula:

- *Dictado, porque se practican varias destrezas a la vez; comprensión auditiva, porque no entiendo nada y tengo que esforzarme mucho; leer textos individualmente.*

- *Trabajo en grupos, porque cada uno sabe algo y porque así me doy cuenta mejor de lo que todavía no sé.*

- *Trabajo con textos para practicar la comprensión, y comprensión auditiva, porque en la casete hablan tan rápido como en la calle.*

- *Ejercicios de gramática, sobre todo textos con huecos, seguramente porque en el colegio también lo hacíamos así; comprensión auditiva; hablar en grupos es lo más productivo.*

Para estos alumnos está claro que el aprendizaje de una LE no es algo monolítico, sino que requiere activar multitud de recursos y estrategias. Por tanto, necesitamos materiales con actividades numerosas y variadas, no sólo para tratar de llegar al mayor número posible de alumnos, con estilos y preferencias de aprendizaje diferentes, sino también para satisfacer las necesidades de cada alumno como individuo.

- Varios estudios (por ejemplo, Nunan, 1989) sugieren que hay actividades “populares” entre muchos alumnos y otras que son “impopulares”. Sería útil ver por qué unas actividades son más “populares” que otras y de qué factores depende esto, ya que los aprendices se guían por sus creencias y abordan las actividades de acuerdo con ellas.
- En definitiva, para el diseño de materiales será interesante poder partir de datos científicos y no de estereotipos sobre grupos de aprendices a la hora de elaborar materiales para alumnos procedentes de un determinado entorno cultural.
- Por otra parte, los instrumentos ya mencionados (entrevistas, diarios y otros) son también útiles para diseñar actividades de reflexión que se incluyan en materiales publicados y que busquen no sólo mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos, sino también su capacidad de aprender a aprender. De hecho, algunos materiales que ya están en el mercado ya incluyen actividades de este tipo.

5. CONCLUSIONES

El estudio de las creencias es necesario, puesto que ni como profesores de E/LE ni como autores de material didáctico ni como diseñadores del currículum debemos dejarnos llevar ni por estereotipos sobre alumnos según su pertenencia a uno u otro entorno cultural ni por ideas sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, de amplia difusión pero sin la adecuada base científica, que forman parte de la “sabiduría popular”, la cual, a su vez, influye en las creencias de alumnos y profesores. La investigación sobre las creencias de los alumnos nos permite saber más sobre las culturas de aprendizaje en distintos contextos socioculturales y educativos.

El estudio de las creencias de los alumnos supone una activación de los procesos de reflexión en el aula, en los que participan profesores y alumnos por igual y que nos proporcionan gran cantidad de información muy valiosa sobre qué significa para los alumnos aprender una LE, cómo conciben y gestionan su proceso de aprendizaje y cómo interpretan lo que sucede en el aula a la luz de sus experiencias previas y de su conocimiento sobre el mundo. Este enfoque es fundamental si se comparte la idea de que el aprendizaje supone un cambio cualitativo en la forma en que una persona experimenta el mundo real y no una mera acumulación de información.

Una metáfora muy visual, propuesta por Breen (1986) y retomada por Holiday (1996), que refleja el concepto de aula como microcosmos, es la idea de la cultura del aula vista como un “arrecife de coral” (*coral gardens*): no se aprecia movimiento alguno en la superficie del arrecife, de apariencia pétreo, pero bajo esa superficie la complejidad de formas de vida es inmensa. Algo parecido ocurre con el aula: desde fuera parece que siempre se dan los mismos mecanismos y procedimientos (una persona que enseña y otras que aprenden), pero la complejidad de creencias, actitudes, motivaciones, aptitudes, estilos de aprendizaje, y, en definitiva, personalidades diferentes que se encuentran allí es sorprendente. Estudiando las creencias de los alumnos podremos comprender mejor algunos de los complicados procesos que tienen lugar en ese arrecife de coral, contribuyendo así a la mejora e innovación didácticas en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

- BAILEY, K.M. Y NUNAN, D. (1996) *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BENSON, P. y LOR, W. (1999) "Conceptions of language and language learning", *System*, 27, pp. 459-472.
- BREEN, M.P. (1986) "The social context of language learning - a neglected situation", *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp. 135-158.
- BREEN, M.P. (ed.) (2001) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow: Longman / Pearson Education.
- COTTERALL, S. (1995) "Readiness for autonomy: investigating learner beliefs", *System*, 23 (2), pp. 195-205.
- COTTERALL, S. (1999) "Key variables in language learning: what do learners believe about them?" *System*, 27, pp. 493-513.
- FLAVELL, J.H. (1981) "Monitoring social cognitive enterprises: something else that may develop in the area of social cognition", en: Flavell, J.H. y Ross, L. (eds.) *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GEERTZ, C. (1973) *La interpretación de las culturas* (trad. A.L. Bixio, 1997). Barcelona: Gedisa.
- HOLEC, H. (1987) "The learner as manager: managing learning or managing to learn", en Wenden, A. y Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, London: Prentice-Hall, pp. 145-157.
- HOLIDAY, A. (1996) *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge: Cambridge University Press. HOLIDAY, A. (1999) "Small cultures", *Applied Linguistics*, 20 (2), pp. 237-264.
- HORWITZ, E.K. (1987) "Surveying student beliefs about language learning", en Wenden, A. y Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, London: Prentice-Hall, pp. 119-129.
- HORWITZ, E.K. (1988) "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students", *The Modern Language Journal*, 72 (3), pp. 283-294.
- KALLENBACH, C. (1996) *Subjektive Theorien - Was Schüler und Schüferinnen über Fremdsprachenlernen denken*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- LANTOLF, J.P. (ed.) (2000) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- LLOBERA M. (1998) "Ideaciones sobre la didáctica de lenguas extranjeras y segundas: consideraciones sobre un cambio de paradigma", en Mendoza Fillola, A. (ed.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL / ICE / HORSORI, pp. 369-381.
- MANTLE-BROMLEY, C. (1995) "Positive attitudes and realistic beliefs: links to proficiency", *The Modern Language Journal*, 79 (3), pp. 372-386.
- NUNAN, D. (1989) "Hidden agendas: the role of the learner in programme implementation", en: Johnson, R.K. (ed.) *The Second Language Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 176-186.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1959) *Ideas y creencias* (col. Austral) Madrid: Espasa-Calpe, 6ª ed. (texto original de 1934).
- RICHARDS, J.C., y LOCKHART, C. (eds.) (1994) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* (trad. J.J. Zara, 1998), Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDSON, V. (1996) "The role of attitudes and beliefs in learning to teach", en Sikula, J., Buttery, T.J. y Guyton. Ed. (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan, 2. ed, pp. 102-119.
- RILEY, P. (1997) "'BATS' and 'BALLS': beliefs about talk and beliefs about language learning", *Mélanges CRAPEL*, 23 (1er trimestre), pp. 125-153.
- TUDOR, I. (2001) *The Dynamics of the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TUMPOYSKY, N.R. (1991) "Student beliefs about language learning: a cross-cultural study", *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 8, pp. 50-65.

- TUSÓN VALLS, A. (1995) "L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos", *Temps d'Educació*, 14, pp. 149-161.
- VAN LIER, L. (1988) *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and second-language classroom research*, London: Longman.
- VV. AA (1983) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Madrid: Santillana.
- WATSON-GEGEO, K. A. (1988) "Ethnography in ESL: Defining the Essentials". *TESOL Quarterly*, 22 (4), pp. 575-592.
- WENDEN, AL. (1987) "How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners", en: Wenden, A.L. y Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (N. Y.): Prentice-Hall, pp. 103-117.
- WENDEN, A.L. (1998) "Metacognitive knowledge and language learning", *Applied Linguistics*, 19 (4), pp. 515-537.
- WENDEN, A.L. (1999) "An introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics", *System*, 27, pp. 435-441.
- WENDEN, A.L. (2001) "Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable", en: Breen, M. (ed.) *Learner contributions to language Learning: New Directions in Research*, Harlow: Longman / Pearson Education, pp. 44-64.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1997) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social* (trad. A. Valero, 1999), Madrid: Cambridge University Press.
- WITTRICK, M.C. (1986) "Procesos de pensamiento de los alumnos", en: Wittrock, M.C. (comp.) *La investigación de la enseñanza*, III: Profesores y alumnos (Cap. VII) (trad. A. Negrotto, 1990), Barcelona / Buenos Aires / México: Paidós, M.E.C., pp. 541-585.
- WOODS, D. (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- YANG, N.D. (1999) "The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use", *System*, 27, pp. 515-535.