



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

División de Ciencias Políticas y Humanidades

**Creencias de los estudiantes universitarios sobre el
aprendizaje del francés**

TESIS
Para obtener el grado de
**MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
TECNOLOGÍA EDUCATIVA**

Presenta
Maricruz Ramírez Posadas

Directora de Tesis
Dra. María del Rosario Reyes Cruz

Chetumal, Quintana Roo, México, septiembre de 2009.

UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

División de Ciencias Políticas y Humanidades



Tesis elaborada bajo la supervisión del comité de Tesis del programa de Maestría y aprobada como requisito para obtener el grado de:

MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

COMITÉ DE TESIS

Directora: _____
Dra. María del Rosario Reyes Cruz

Asesora: _____
M.C. Griselda Murrieta Loyo

Asesora: _____
M.C. Edith Hernández Méndez

Chetumal, Quintana Roo, México, septiembre de 2009.

Dedicatorias

Para na Bella, mi mamá, de quien escuché las primeras palabras distintas al español
Para don Eliseo, mi papá, por todo su cariño y apoyo
Para mis hermanas Rubi, Rosa y Anita por acompañarme en la distancia
Para Ricardo, con todo mi cariño

Para na Juani, por su cariño incondicional

Para mis queridos sobrinos
Fer, Rox, Genaro y Adhara

Agradecimientos

Mi profundo agradecimiento

*A la Dra. Rosario Reyes por su
guía para realizar este trabajo.*

*Al Dr. José Luis Pech Vázquez, rector
de la Universidad de Quintana Roo.*

*A la Dra. Bonnie Campos,
Directora de la DCPH*

*A la M.C. Floriceli Dzay, Jefa del CEI-SAC
por su invaluable apoyo
para la realización de mis estudios*

*A la MC. Griselda Murrieta
A la MC. Edith Hernández,
A la Dra. Addy Rodríguez
por sus consejos y apoyo
durante la realización de este trabajo*

*A mis maestros, quienes me dejaron
una gran enseñanza*

*A mis compañeros de Maestría,
con quienes compartí esta gran aventura,*

*A Camelia Vargas especialmente por los
ánimos de siempre.*

*A todos los estudiantes que participaron en
esta investigación*

RESUMEN

CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS

El propósito de esta investigación fue analizar las creencias de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje del francés. La perspectiva teórica de esta investigación se basa en el enfoque de Horwitz (1988), el cual propone la clasificación de las creencias en cinco dimensiones: a) la dificultad que los estudiantes encuentran al aprender el idioma; b) la aptitud o habilidad especial que algunas personas poseen para el aprendizaje de lenguas extranjeras; c) la naturaleza del aprendizaje; d) las estrategias de comunicación-aprendizaje y e) motivación-expectativas. La muestra consistió en un total de 113 alumnos inscritos en el centro de Enseñanza de Idiomas y en la sección de francés de la Licenciatura en Lengua Inglesa. El instrumento utilizado fue el Inventario de creencias sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras de Horwitz (1988) adaptado al español y piloteado. La confiabilidad del instrumento fue de un Alfa de Combrach de .80.

Algunos de los resultados indican que el estudiante universitario posee la creencia de que existen algunas lenguas extranjeras que son más fáciles de aprender que otras y que el francés no es un idioma difícil de aprender. De igual forma se observa la creencia de que los niños aprenden una lengua extranjera más rápido que los adultos y que las mujeres son mejores para aprender idiomas que los hombres. Por otra parte, se encontró que la gran mayoría de los universitarios considera que es mejor aprender la lengua meta en un país francófono.

ÍNDICE

	Página
Dedicatorias.....	iii
Agradecimientos.....	iv
Resumen.....	v
Índice de Tablas.....	ix
Índice de Figuras.....	x
Índice de Anexos.....	xii
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Antecedentes de la investigación.....	1
1.2. Problema de la investigación.....	3
1.3. Preguntas de investigación.....	5
1.4. Objetivos de la investigación.....	5
1.5. Justificación de la investigación.....	5
1.6. Limitantes.....	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	8
2.1. La Teoría Cognoscitivista.....	8
2.2. La Teoría de la Cognición Social.....	18
2.3. La Teoría de las Representaciones Sociales (RS).....	20
2.4. Estudios sobre creencias en el aprendizaje de lenguas.....	24
2.5. El enfoque normativo.....	24
2.6. El enfoque metacognitivo.....	48
2.7. El enfoque contextual.....	52
2.8. Marco contextual.....	58

CAPÍTULO III: MÉTODO.....	60
3.1 Diseño de la investigación.....	60
3.2 Definición de términos.....	61
3.3 Población.....	62
3.4 Selección del instrumento.....	63
3.4.1 Diseño del instrumento.....	63
3.4.2 Construcción final del instrumento.....	65
3.4.3 Prueba piloto.....	66
3.4.4 Confiabilidad del instrumento.....	70
3.4.5 Captura y procesamiento de los datos.....	71
 CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	 72
4.1 Datos sociodemográficos.....	72
4.1.1 Alumnos centro de enseñanza de idiomas.....	72
4.1.2 Alumnos de lengua inglesa.....	74
4.1.3 Lengua materna y lengua extranjera adicional.....	74
4.1.4 Estancia en el extranjero.....	74
4.2 Descripción de datos por dimensión.....	74
4.2.1 Dimensión 1. Dificultad del aprendizaje de una lengua.....	75
4.2.2 Dimensión 2. Aptitud para lenguas extranjeras.....	79
4.2.3 Dimensión 3. Naturaleza del aprendizaje de una lengua.....	85
4.2.4 Dimensión 4. Estrategias de comunicación y aprendizaje...	89
4.2.5 Dimensión 5. Motivación y expectativas.....	94
4.2.6 Ítems complementarios al BALLI.....	96
 CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	 101
5.1 Análisis de las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del francés.....	101
5.1.1 Dimensión 1. Creencias sobre la dificultad del aprendizaje de una lengua.....	101
5.1.2 Dimensión 2. Aptitud para las lenguas extranjeras.....	103

5.1.3	Dimensión 3. Naturaleza del aprendizaje de una lengua.....	105
5.1.4	Dimensión 4. Estrategias de aprendizaje y comunicación...	107
5.1.5	Dimensión 5. Motivación y expectativas.....	110
5.1.6	Ítems complementarios al BALLI.....	112
5.1.7	Creencias y géneros.....	114
5.3	Conclusiones.....	114
5.4	Recomendaciones.....	116
REFERENCIAS.....		119
ANEXOS.....		124

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla		Página
1.	Las actitudes frente a los problemas de comunicación y las estrategias de comunicación.....	15
2.	Ítems que integran Dimensión 1.....	64
3.	Ítems que integran Dimensión 2.....	64
4.	Ítems que integran Dimensión 3.....	64
5.	Ítems que integran Dimensión 4.....	65
6.	Ítems que integran Dimensión 5.....	65
7.	Ítems sociodemográficos.....	66
8.	Ítems anexados a BALLI.....	67
9	Correspondencia de ítems BALLI original-BALLI Universidad de Quintana Roo.....	68
10.	Ítems que integran Dimensión 1.....	68
11.	Ítems que integran Dimensión 2.....	69
12.	Ítems que integran Dimensión 3.....	69
13	Ítems que integran Dimensión 4.....	70
14.	Ítems que integran Dimensión 5.....	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura		Página
1.	Esquema triádico de Moscovici.....	21
2.	Alumnos CEI – Formación profesional.....	73
3.	Alumnos LI – Semestre.....	73
4.	Hay idiomas más fáciles de aprender que otros.....	75
5.	Creo aprenderé hablar francés muy bien.....	76
6.	Es más fácil hablar que entender una lengua extranjera.....	76
7.	Es más fácil leer y escribir que hablar y entender una lengua extranjera.....	77
8.	Dificultad de la lengua francesa.....	78
9.	Tiempo necesario para aprender una lengua extranjera.....	78
10.	A los niños les resulta más fácil aprender una lengua que a los adultos.....	79
11.	Capacidad especial para aprender lenguas.....	80
12.	Los mexicanos son buenos para aprender lenguas extranjeras.....	80
13.	Para alguien que ya habla una lengua extranjera es más fácil aprender otra...	81
14.	Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas para aprender idiomas.....	82
15.	Capacidad especial para aprender idiomas.....	82
16.	Las mujeres son mejores que los hombres para aprender idiomas.....	83
17.	Las personas que hablan más de una lengua son muy inteligentes.....	84
18.	Todos pueden aprender a hablar una lengua extranjera.....	84
19.	Para hablar francés es necesario conocer las culturas de los países francófonos.....	85
20.	Lo mejor es aprender francés en un país de habla francesa.....	86
21.	Lo más importante para aprender una lengua extranjera es aprender el vocabulario.....	86
22.	Lo más importante para aprender una lengua extranjera es aprender la gramática.....	87
23.	No es lo mismo aprender un idioma que cualquier otra materia.....	88
24.	Para aprender francés lo más importante es aprender a traducir.....	88

25.	Es importante hablar francés con una excelente pronunciación.....	89
26.	No se debería decir nada en francés hasta que se pueda decir correctamente.	90
27.	Me gusta practicar francés con los francófonos que conozco.....	90
28.	Si no se sabe el significado de una palabra, es correcto adivinarlo.....	91
29.	Es importante repetir y practicar mucho.....	91
30.	Me siento inseguro cuando hablo francés con otras personas.....	92
31.	Si se deja que los principiantes cometan errores, más tarde se les dificultará hablar correctamente.....	93
32.	Es importante ejercitar la comprensión auditiva para aprender francés.....	93
33.	En México la gente piensa que es importante hablar francés.....	94
34.	Aprender francés para comprender mejor a los francófonos.....	95
35.	Aprender bien francés, mejores oportunidades de trabajo.....	95
36.	Me gustaría conocer personas cuya lengua materna es el francés.....	96
37.	Mejorar desempeños a través de consultar otras fuentes.....	97
38.	Esfuerzo y mejora de habilidades.....	97
39.	Desarrollo de habilidades y tiempo.....	98
40.	Maestros resuelven dudas.....	99
41.	Error y hablar en francés.....	99
42.	Primera semana y aprendizaje de francés.....	100

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo		Página
1.	Encuesta sobre creencias acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras. Piloteo I.....	124
2.	Encuesta sobre creencias acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras. Piloteo II.....	128

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras ha generado trabajos de investigación que buscan comprender los factores que en él intervienen o al contexto que lo rodea. Este trabajo de investigación se enfoca en uno de esos factores: los estudiantes y creencias que han formado a lo largo de sus experiencias de aprendizaje.

1.1 Antecedentes de la investigación

La sociedad global en la que nos encontramos inmersos nos obliga a establecer relaciones de tipo económico, social y cultural con otros países con los que compartimos antecedentes históricos, culturales y lingüísticos pero también con países distantes en el sentido geográfico y lingüístico. Es por ello que la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha cobrado una importancia sin precedente a nivel mundial, tanto a nivel económico como educativo.

Las políticas educativas internacionales establecidas por la UNESCO (2005) dan especial énfasis a la movilidad estudiantil y del profesorado para el intercambio de ideas y propuestas académicas.

Estas políticas educativas, sin duda alguna, repercuten directamente en todos los niveles educativos y, sobre todo, a nivel superior, ya que las políticas internas de las instituciones de educación superior (en lo sucesivo IES) se rigen también por las políticas educativas internacionales. Por ello, uno de los grandes retos de las IES no es sólo

desarrollar competencias cognoscitivas en los estudiantes, sino también desarrollar habilidades lingüísticas y tecnológicas para acceder al conocimiento.

De esta forma, no es raro que diversos sistemas educativos como el europeo y el americano hayan implementado el estudio de lenguas extranjeras como el español, el alemán, el inglés o el italiano, desde los niveles más básicos. El sistema educativo nacional, por lo tanto, ha intentado también establecer como política lingüística la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera y actualmente también lo hace desde niveles como la primaria; intenta también reforzarla en los niveles medio superior y superior.

De esta manera, la Universidad de Quintana Roo (en lo sucesivo UQROO) considerando la situación geoestratégica del Estado de Quintana Roo en el diseño y creación de sus planes de estudio no sólo propone conocimientos pertinentes y adecuados, sino que también promueve los beneficios de poseer una herramienta lingüística para lograr la inserción laboral. Con estas acciones la UQROO da cumplimiento a lo expresado en su misión:

Con una misión social enfocada a atender las demandas de Quintana Roo y del sureste mexicano. Con proyección hacia Centroamérica y el Caribe. Evaluación permanente en búsqueda de una superación institucional y de mayor respuesta social. Con un proyecto educativo innovador basado en la formación integral del estudiante y en el logro académico individual. (UQROO, 2008)

Esta educación integral incluye entonces la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y, para alcanzar esta meta, la Universidad de Quintana Roo creó el Centro de Enseñanza de Idiomas, (en lo sucesivo CEI), centro de extensión y vinculación adscrito a la División de Ciencias Políticas y Humanidades. El CEI es el responsable de impartir cursos de lenguas extranjeras como inglés, francés, italiano, además de la lengua maya, a los estudiantes universitarios y externos que lo solicitan. Según consta en los programas de dichos cursos, el proceso de enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras se basa en el

enfoque comunicativo para el desarrollo de habilidades lingüísticas, tales como leer, hablar, escuchar y escribir.

Sin embargo, como en todo proceso educativo, intervienen diversos factores que pueden favorecer o perjudicar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En el apartado siguiente plantearemos la problemática que da excusa a la realización de este trabajo de investigación.

1.2. Problema de investigación

A partir de mi experiencia como profesora de francés he podido observar que los estudiantes de nivel universitario son muy conscientes de la importancia actual de aprender una lengua extranjera y por ello enfrentan el reto de aprenderla. Las motivaciones para respaldar esta decisión pueden ser diversas, lo cierto es que a algunos estudiantes este nuevo aprendizaje les genera entusiasmo, y a otros, temor sobre el proceso y los resultados. Algunos llegan al aula de clases con ciertas ideas preconcebidas sobre lo que será el aprendizaje del francés como lengua extranjera. Existen también quienes cuestionan si aprender francés es difícil o no; otros no pueden evitar hacer comparaciones de los grados de dificultad entre el francés y el inglés o el italiano, lenguas que ya han aprendido o a las que están más familiarizados.

Así, los alumnos llegan al aula de clases con estas ideas, mitos, creencias o supuestos sobre lo que significa aprender una lengua extranjera y que han formado e integrado a sus estructuras de conocimiento a partir de las experiencias vividas con el aprendizaje de otras lenguas extranjeras. El hecho es que estas ideas o creencias influyen,

de forma negativa o positiva, el actuar diario de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje y la elección de las tareas que el alumno realiza para complementar el mismo. Por ejemplo, un estudiante que cree que debe hablar francés con una exactitud fonética similar a la de un hablante nativo, difícilmente se atreverá a tomar la palabra en clase o se expondrá ante los demás para poner en práctica lo que ha aprendido. En este caso, la creencia podría ser catalogada como no funcional para el aprendizaje. Por otra parte, el estudiante que cree que la edad no es un factor determinante para aprender francés, tomará decisiones distintas de aquél que cree que por ser adulto el aprendizaje le será imposible.

De igual forma, otra observación que surge del aula de clases es la diferencia de comportamientos ante el aprendizaje entre mujeres y varones. Parece ser que las mujeres se involucran más rápidamente con el aprendizaje, que deciden arriesgarse más para poner en práctica lo adquirido y que, por lo general, obtienen mejores calificaciones.

Así, tomando como base la observación de estos comportamientos en los alumnos de francés, de la forma en que resuelven y abordan las actividades de clase, y con la finalidad de ayudar a los estudiantes a comprender mejor su proceso de aprendizaje en este proyecto planteamos como problema de investigación la necesidad de realizar el análisis de las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del francés y establecer la relación entre las creencias y el género de los estudiantes.

1.3 Preguntas de investigación.

El presente estudio busca analizar las creencias de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje del francés y determinar si existe una relación entre las creencias y para tal fin planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las creencias que poseen los estudiantes sobre el aprendizaje del francés?
- ¿Existe una relación entre el género de los estudiantes y las creencias sobre el aprendizaje del francés?

1.4 Objetivos de la investigación

El presente trabajo tiene por objetivos los que a continuación se mencionan:

- Analizar las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del francés.
- Establecer si existe relación entre el género y las creencias de los estudiantes.

1.5. Justificación de la investigación

La realización de esta investigación aportará beneficios a la Universidad de Quintana Roo, los profesores, futuros profesores de lenguas extranjeras, estudiantes de francés y estudiantes de lenguas extranjeras. Por una parte, los resultados servirán para conocer el estado de las creencias de los estudiantes del área sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y podrían servir como base para que los profesores y futuros profesores comprendieran y analizaran el comportamiento de los estudiantes en el aula de clase y, en

consecuencia, intentarían adecuar sus prácticas para lograr mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes.

Por otra parte, los resultados encontrados ayudarían al estudiante de francés u otras lenguas extranjeras a identificar y analizar sus propias creencias y comprenderán el por qué asumen su aprendizaje de determinada manera; así los estudiantes podrían hacer de su proceso de aprendizaje un acto más consciente y reflexivo que les permitiría modificar aquellas conductas poco apropiadas para el aprendizaje de la lengua.

Asimismo, este trabajo podría contribuir a sentar un precedente dentro de la investigación en el área a nivel institucional. Si bien es cierto que la institución incentiva diversas líneas de investigación, hasta el momento, no existen estudios específicos sobre creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el área de francés, y menos aún tomando como objeto de estudio los estudiantes de un centro de extensión como es el Centro de Enseñanza de Idiomas.

Del mismo modo, en el ámbito regional, el campo de la investigación educativa relacionada con el aprendizaje de lenguas extranjeras es un área poco explorada y, generalmente, los estudios que se realizan se enfocan al área de enseñanza-aprendizaje del inglés, ya que esta lengua es la de mayor uso a nivel internacional.

En consecuencia, como demostramos en el apartado siguiente, la mayor parte de la literatura existente se centra en estudios realizados en el extranjero y relacionados con las creencias de los estudiantes respecto al aprendizaje del inglés, en algunos casos respecto a lenguas asiáticas y muy pocos relacionados con el español o el francés. Por ello, podemos señalar que esta investigación podría servir como base para estudios posteriores relacionados con la lengua francesa.

1.6 Limitantes

Las creencias sobre el aprendizaje de idiomas extranjeros pueden ser estudiadas desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas. Este trabajo de investigación se limita al estudio de las creencias de los estudiantes universitarios desde un enfoque cognitivo, donde se da prioridad al estudiante como ser individual.

No es propósito de esta investigación estudiar el entorno educativo en que los sujetos de investigación se han desarrollado, ni sus antecedentes socioculturales, como tampoco lo es la relación existente de este entorno con el proceso de formación de las creencias.

El hecho de que esta investigación sea de diseño transeccional descriptiva limita el estudio a considerar únicamente los datos estadísticos. De igual forma, la población de estudio fue limitada, por lo que los resultados obtenidos sólo nos permitirán conocer las posturas que los estudiantes poseían en ese momento y no podremos generalizar dichos resultados a otros grupos de universitarios. Así, hemos enmarcado los alcances de esta investigación. En el capítulo siguiente explicitaremos los fundamentos teóricos que sostienen este estudio.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

La investigación en el área de las creencias sobre la adquisición de una segunda lengua en la lingüística aplicada inició a mediados de 1980, y el tema ha sido abordado desde distintas perspectivas metodológicas, mismas que han llevado a clasificar el estudio de las mismas. Esta clasificación se divide en: enfoque normativo, enfoque metacognitivo y enfoque contextual (Ferreira, 2006). Cada uno de estos enfoques propone una definición específica sobre las *creencias*, una metodología determinada, una postura sobre la relación entre las creencias y la acción y, por último, ofrecen ventajas y desventajas de su aplicación en la investigación.

Estos estudios se basan en teorías distintas que permiten la investigación de las creencias desde visiones diferentes. Por ello, en este capítulo explicitaremos los supuestos que integran estas teorías y, de las cuales tomaremos una como perspectiva teórica para sustentar la descripción de las creencias de los estudiantes sobre el francés.

2.1 La Teoría Cognoscitivista.

El ser humano es considerado, desde distintas disciplinas, como un ser superior ante las demás especies por poseer la capacidad de raciocinio además de la facultad de hablar una lengua. Esta capacidad y facultad son las que han llevado a grandes pensadores y filósofos a cuestionar la existencia del mundo que le rodea y, entre otras cosas, a cuestionar cuál es el origen del aprendizaje humano; de igual forma ha dado nacimiento a dos percepciones sobre cómo se aprende. Por ello es que encontramos en las teorías actuales dos posturas: el *Racionalismo* y el *Empirismo*.

De acuerdo con Schunk (1997) el Racionalismo postula que el conocimiento proviene de la mente y, aunque hay un mundo externo del que obtenemos información sensorial, las ideas se originan por obra de la mente.

El Empirismo parte del supuesto de que la única fuente de conocimiento es la experiencia, que ésta experiencia genera en el hombre impresiones o ideas y a su vez éstas se asocian, generando así estímulos o patrones mentales complejos.

Sin duda alguna, estas doctrinas han dado sustento al nacimiento de disciplinas como la Psicología que intenta explicar la conducta de los individuos a través de sus procesos mentales y cómo éstos repercuten en su actuar con su entorno próximo. De igual forma, en esta disciplina el Empirismo y el Racionalismo han generado dos formas de explicar el comportamiento del ser humano y su relación con su medio; éstas son la postura conductista y cognoscitivista. Sin embargo, como bien señala Schunk (1997), es imposible encontrar una línea divisoria exacta de las aportes de estas doctrinas en cada una de ellas.

Schunk (1997) subraya que en las teorías contemporáneas ambas posturas se combinan ya que, argumenta, las teorías conductistas suelen ser, en general, empiristas; mientras que en las teorías cognoscitivistas se incorporan más posturas racionalistas. Sin embargo, señala también que las teorías cognoscitivistas resaltan la asociación entre cognición y creencias; y las teorías conductistas, la asociación de los estímulos con las respuestas y las consecuencias.

Si bien es cierto que las teorías del aprendizaje surgidas del ámbito de la psicología se generaron sólo con el fin de explicar el comportamiento humano, el área de la educación ha tomado de ellas sus postulados para explicar el comportamiento de los alumnos, cómo aprenden, qué procesos se generan en ellos y cómo influye el medio educativo en el proceso de aprendizaje.

Acotamos que no profundizaremos en la explicación de las posturas conductistas por no ser de interés dentro de esta investigación, pero sí explicitaremos los postulados generales de las teorías cognoscitivista aplicadas al ámbito educativo. Ello, debido a que es dentro de esta corriente donde se inscribe el presente trabajo.

La teoría cognoscitivista del aprendizaje surge a finales de los cincuenta, como una respuesta a la rigidez expresada en los postulados del conductismo y de las teorías del condicionamiento. El cognoscitivismo tiene como fin el estudio del comportamiento humano desde la perspectiva de las cogniciones o conocimientos. (Hernández, 1996). Aplicada al área educativa y desde esta visión, el aprendizaje es definido como un procesamiento mental de la información, la cual se adquiere, se organiza, se codifica, se repasa, se almacena y se recupera de la memoria y olvido. Schunk (1997) señala que la información y estructuras mentales se construyen a partir de lo que la gente dice y hace, en consecuencia, se procesan información y creencias.

Dentro de esta perspectiva, se concibe al sujeto como un ser activo, el cual interactúa con su entorno y lo interpreta con base en los conocimientos o estructuras mentales existentes. En consecuencia, esta interpretación de la realidad estará permeada por el grado de madurez del sujeto, de sus conocimientos y de las metas o motivos que haya establecido previamente para interactuar con la realidad. Este proceso es lo que Bigge (1997) define como el método relativista, en el que el entorno o espacio vital del individuo se describe en los términos en que el individuo la interpreta en ese momento.

Las teorías cognoscitivas, de acuerdo con Schunk (1997), toman en cuenta las opiniones de los estudiantes acerca de sí mismos y de su medio. Pues si bien es cierto que reconocen que el entorno educativo favorece el aprendizaje, también se confiere una mayor importancia a las diferencias individuales entre los estudiantes. En consecuencia, el proceso

de aprendizaje es diferente en cada individuo. A este respecto, Pintrich (citado en Schunk,1997) señala que lo que los alumnos hagan con la información, es decir, cómo la reciban, cómo la repasen , cómo la transformen, cómo la codifiquen, cómo la almacenen y cómo la recuperen, es muy importante, ya que este proceso determina lo que aprenden, cómo aprenden y el uso que dan a lo aprendido.

Otra variable reconocida como importante desde la perspectiva cognoscitivista en este proceso de aprendizaje es la motivación humana. Schunk (1997) señala que existen procesos cognoscitivos que motivan a los estudiantes, por ejemplo las metas que éste se haya impuesto, las comparaciones sociales y la autoeficacia. La motivación ayuda a dirigir la atención e influye en la forma de procesar la información.

De esta manera, observamos que en el enfoque cognoscitivista se considera al sujeto como un ser inteligente y activo, que interactúa con su entorno inmediato y del que extrae información nueva. Esta información, al ser procesada se transformará en estructuras cognoscitivas o conocimientos nuevos que estarán permeados por aspectos emocionales o afectivos, comunes en el ser humano. De igual manera que este enfoque teórico influyó en el campo educativo, es decir, en la manera de explicar el aprendizaje de otras disciplinas; igualmente influyó en el área de la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, área en el que los elementos anteriormente explicitados se subdividen en variables afectivas y cognoscitivas en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Asimismo, otra de las variables consideradas como importantes en el aprendizaje de las lenguas extranjeras es la *edad*. De acuerdo con Da Silva y Signoret (2005), la edad no se entiende sólo como un lapso, sino también como el efecto que tiene sobre el individuo la interacción de múltiples variables –biológicas, sociales, afectivas, etc.- que ocurren con el transcurso del tiempo.

En la década de los sesenta surge un gran interés en la investigación por cuestionar el argumento de que mientras más temprano se aprenda una lengua extranjera, más éxito se tendrá en la tarea de adquirirla, argumento emanado de la neurolingüística. Desde esta perspectiva y de acuerdo con Lenneberg (Da Silva y Signoret, 2005) se afirma que si un sujeto no adquiere una primera, segunda o tercera lengua en el periodo de los dos años a la pubertad, la adquisición será imposible después de ese tiempo.

Este argumento fue refutado más tarde por Krashen (1973, citado en Da Silva y Signoret, 2005) quien aun cuando acepta la superioridad del niño frente al adolescente y al adulto, al aprender una segunda lengua, atribuye esta superioridad a los aspectos cognoscitivos y afectivos, no biológicos. Señala que adolescentes y adultos pueden llevar a cabo el proceso de adquisición natural aunque tal vez con menos éxito que el niño.

De acuerdo con las investigaciones de Krashen (En Da Silva y Signoret, 2005) cuando los niños (2-12 años), adolescentes (13-17 años) y adultos (18 en adelante) experimentan una exposición ininterrumpida de igual duración a la lengua extranjera, los adultos y adolescentes procesan más rápidamente la sintaxis y la morfología. Esta ventaja les permite producir enunciados con facilidad en un momento inicial, sea en un ambiente pedagógico o natural. Esta ventaja, explica Krashen, se produce debido a que en el periodo de los 12 años se produce una maduración cognoscitiva y lingüística: “Se desarrolla la capacidad de pensar en abstracciones sin recurrir a objetos concretos, se desarrolla la capacidad de abstraer, analizar, clasificar, generalizar, etc. se convierte en un pensador que efectúa operaciones formales” (Inhelder y Piaget, como se cita en Da Silva y Signoret, 2005).

Gracias a esta maduración los adolescentes y adultos son capaces de reflexionar sobre la información que reciben, analizar las reglas y de construir su propia gramática, es decir, realizan un aprendizaje consciente.

Como se mencionó anteriormente, la perspectiva cognoscitiva asume la influencia de ciertas variables afectivas que determinan el dominio de aprendizaje o adquisición de la lengua. En el mismo tenor de explicar por qué los adolescentes y adultos son capaces de aprender una segunda lengua, Krashen explica la intervención de las variables afectivas, considerando como tales la actitud, algunos rasgos de personalidad y la motivación.

Krashen (1982, como se cita en Da silva y Signoret, 2005) señala que el individuo puede desarrollar una actitud positiva hacia la lengua meta, hacia la comunidad de esa lengua, hacia la cultura de esa comunidad, etc. Al tener una actitud positiva, el individuo buscará los momentos para comunicarse con hablantes nativos de la lengua meta y logrará conseguir el input (información) importante que retroalimenta su adquisición. Si por el contrario la actitud es negativa, la información que recibe y procesa es menor.

Con respecto a la personalidad, Krashen observa dos factores determinantes para bloquear o promover la adquisición de la segunda lengua: a) la empatía: capacidad para participar en los sentimientos e ideas de los demás; b) la confianza en sí mismo: es extrovertido, tiene autoestima y no es ansioso.

El sujeto con las características anteriores tiene, en consecuencia, facilidad para hacer contacto con los demás, luego entonces genera y procesa un input cuantioso. En caso contrario, el sujeto estará preocupado por producir enunciados correctos y tratará de controlar su proceso lingüístico, revisará frecuentemente su producción, y su desarrollo será poco fluido.

En lo que concierne a la motivación, Krashen se basa en los conceptos de Gardner y Lambert: la motivación integrativa, que se entiende como “*el deseo de ser como los miembros de la comunidad de la lengua meta*”; y la motivación instrumental, que se define por “*la motivación que uno tiene cuando el objetivo es usar la segunda lengua solamente para un fin práctico o utilitario*”. Krashen señala las dos motivaciones estimulan al individuo a buscar oportunidades para interactuar y recibir información; sin embargo, la motivación integradora, estimula al individuo para desarrollar lo más posible el idioma extranjero: “El individuo con motivación integrativa está más receptivo para adquirir los aspectos de la lengua de la lengua meta que son menos importantes comunicativamente, pero que pueden tener una importancia social” (Krashen, 1988:22).

A todo lo largo del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, el individuo va avanzando en el conocimiento de la misma y, en mayor o menor medida, la usa para expresarse; sin embargo cuando los conocimientos sobre la lengua meta son aún limitados, el individuo encuentra ciertas dificultades para comunicarse y recurre a ciertas mecanismos para resolver esos vacíos de conocimiento. Estos mecanismos son los que se conocen como estrategias de comunicación (Selinker, como se cita en Da Silva y Signoret, 2005)

Corder (como se cita en Da Silva y Signoret, 2005) señala que las estrategias de comunicación son mecanismos cognoscitivos que el alumno selecciona para intentar comunicarse y que éstas dependen de su actitud frente a los problemas comunicativos. Corder propone una clasificación de dichas estrategias en función de las actitudes del estudiante. Ver tabla 1.

Estrategias de reducción	Estrategias de expansión
Objetivo: Evitar el problema	Objetivo: Afrontar el problema y realizar el objetivo comunicativo
A. Omisión del tópico B. El abandono del mensaje C. El remplazo del significado D. La reducción del mensaje	1. El préstamo a) cambio de código b) la transferencia de L1 2. inserción de vocales 3. La paráfrasis 4. La generalización 5. La invención de palabras 6. La reestructuración 7. La sobre elaboración 8. El uso de recursos paralingüísticos 9. El llamado al interlocutor 10. Ceder la tarea de hablar

Tabla 1. Las actitudes frente a los problemas de comunicación y las estrategias de comunicación. (Da Silva y Signoret, 2005: 236)

De acuerdo con Corder, el alumno recurrirá a las *estrategias de reducción* para evitar el problema, el riesgo a fracasar, a no hacerse entender y para no provocar el rompimiento de la comunicación. En consecuencia, limitará su producción a los recursos lingüísticos con que dispone. En contraparte, si la actitud del estudiante es la de resolver el problema comunicativo, usará las *estrategias de expansión*; en este caso ampliará su repertorio lingüístico: recurrirá a otros idiomas que ya conozca, inventará palabras, elaborará frases para explicar palabras o recurrirá a los gestos y mímica para comunicarse.

Es importante señalar también que el alumno usa estrategias de aprendizaje para construir sus conocimientos sobre la lengua meta. Este proceso está marcado en dos etapas: en la primera, el alumno imita gran parte de la información que recibe y que Ellis (como se cita en Da Silva y Signoret, 2005) define como un *discurso de fórmulas*. En este proceso las estrategias de aprendizaje que intervienen son la *memorización de modelos prefabricados*

(memorización de estructuras) y el *análisis de los modelos*, el alumno “rompe” lo que ha memorizado, analiza las fórmulas y crea la regla propia.

En la segunda etapa, el alumno hace uso, a su manera, de las reglas que ha descubierto de la lengua meta y entonces realiza el *discurso creativo*. En este proceso, intervienen las estrategias de *simplificación*, la cual, Ellis, explica como la elaboración de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta, tomando como base los conocimientos previos sobre otra lengua. Para verificar si las hipótesis son correctas, las estrategias que empleará serán la verificación receptiva, productiva, metalingüística y por interacción. Posteriormente, para elaborar nuevas estructuras cognoscitivas, usará la *desnativización*, es decir sus producciones serán elaboradas más de acuerdo a la norma de la segunda lengua. Por último, al entrar al proceso de *autonomización de las reglas*, el alumno puede practicar los elementos en actividades que resaltan el aspecto formal o funcional de la lengua.

Si bien es cierto que las estrategias de aprendizaje permiten conocer los mecanismos que emplean los alumnos de lenguas extranjeras para apropiarse del funcionamiento de la lengua que aprenden, los psicólogos han mostrado preocupación por conocer los factores que determinan el éxito, la facilidad y la velocidad con que aprenden la segunda lengua. Estos factores son la aptitud e inteligencia. De acuerdo con Carroll (como se cita en Da Silva y Signoret, 2005) la aptitud es “el estado inicial de rapidez y de capacidad del individuo para aprender una lengua extranjera”.

De igual forma, Carroll sugiere la existencia de cuatro componentes de la aptitud:

- a) Habilidad de codificación fonética
- b) Sensibilidad gramatical
- c) Habilidad de aprenderse de memoria muestras de la lengua extranjera
- d) Habilidad de aprender por inducción el idioma extranjero.

Finalmente, después de haber explicado las distintas posturas que dan paso al cuestionamiento de cómo el ser humano aprende, y a la manera como estas doctrinas influyeron en la conformación de disciplinas como la Psicología, observamos que la teoría cognoscitivista ha contribuido no sólo en el área educativa, sino en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En la actualidad, notamos que dentro de este campo no sólo se consideran importantes los procesos mentales que realiza el estudiante cuando aprende una segunda lengua, sino que intervienen otras variables que deben ser consideradas por todos los profesionales de la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras: las variables afectivas y motivacionales.

Desde la perspectiva cognoscitivista, el profesor debe considerar al estudiante como un ser individual, un ser activo en el aprendizaje, que procesa la información que recibe, la clasifica a partir de sus intereses y motivaciones. Debido a que el interés de este trabajo de investigación se centra precisamente en analizar las creencias de los estudiantes sobre cómo se aprende una lengua extranjera, sus expectativas de aprendizaje, cómo se perciben a sí mismos como estudiantes, cuáles son los motivos que consideran importantes para aprenderla, utilizaremos el enfoque de la teoría cognoscitivista, ya que la metodología que hemos elegido se enfoca, principalmente, en conocer sólo el proceso interno de cada estudiante para concebir su realidad sobre el aprendizaje de un idioma extranjero.

Sin embargo, para tener un panorama más amplio sobre otras perspectivas teóricas, presentaremos en el apartado siguiente la Teoría de la Cognición Social, en la cual se conjugan aspectos cognitivos y la influencia de la interacción social en el individuo.

2.2 Teoría de la Cognición Social

La Teoría de la Cognición social fue desarrollada principalmente en Estados Unidos por psicólogos que se alinean dentro de la corriente de la llamada *psicología social*. De acuerdo con Banchs (como se cita en Araya, 2002) la cognición social estudia las percepciones de los individuos, la manera en que éste analiza la información sobre otros, los caracteriza y hace inferencia sobre sus estados psicológicos internos. El cognitivismo reduce la realidad social a los actos del individuo, haciendo ver que las cogniciones personales –independientemente de las condiciones sociohistóricas en las que la persona está inmersa- son las que producen la realidad.

Aunque cabe mencionar que esta tendencia se da, sobretodo, en las primeras etapas de desarrollo de la teoría, ya que posteriormente con Bandura se amplía el espectro de estudio. Schunk (1997) señala que la teoría cognoscitiva social de Bandura es una teoría general del aprendizaje por observación que se ha extendido gradualmente hasta cubrir la adquisición y ejecución de diversas habilidades, estrategias y comportamientos.

En palabras de Schunk (1997:102) la teoría del aprendizaje cognoscitivo social destaca la idea de que buena parte del aprendizaje humano se da en el medio social. Al observar a los otros, la gente adquiere conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes. También aprende acerca de la utilidad y conveniencia de diversos comportamientos fijándose en modelos y en las consecuencias de su proceder, y actúa de acuerdo con lo que cree que debe esperar como resultado de sus actos.

Por su parte, Bandura (como se cita en Schunk, 1997) señala que otra característica singular de la teoría cognoscitiva social es el papel central que asigna a las funciones de autorregulación. La gente no se comporta sólo para complacer las preferencias de los

demás, gran parte de su conducta está motivada y regulada por normas internas y por las reacciones valorativas de sus propios actos. Ya que se han adoptado normas personales, las discrepancias entre una acción y el criterio con el que se mide activan reacciones de autoevaluación que influyen en las conductas subsecuentes. De este modo, cada acto incluye entre sus determinantes influencias autoproducidas.

Bandura (como se cita en François y Botteman, 1996) señala que los principales mecanismos de regulación del comportamiento son las creencias que un sujeto posee sobre sus capacidades para realizar con éxito una tarea o un conjunto de ellas. Que es lo que Bandura llama sentimiento de eficacia personal (SEP):

Le SEP remite a los juicios que las personas hacen acerca de su capacidad para organizar y realizar un conjunto de acciones requeridas para alcanzar ciertos tipos de desempeño esperados. De igual forma remite a las creencias acerca de sus capacidades para hacer uso de la motivación, las fuentes cognitivas y los comportamientos necesarios para ejercer un control sobre los sucesos de la vida (Woods et Bandura, 1989, citado en Francois y Botteman, 1996, p521).

El sentimiento de eficacia personal es lo que influye la elección de las personas sobre sus actividades, sus realidades, el grado de esfuerzos, persistencia, tipos de pensamientos positivos o negativos y las reacciones emocionales frente a los obstáculos.

Si bien es cierto que las teorías anteriormente detalladas fueron concebidas para explicar el comportamiento humano y la interacción con el medio en que el individuo se desenvuelve, ambas teorías han sido extrapoladas a distintas áreas del conocimiento, y el área de enseñanza- aprendizaje de lenguas no es la excepción.

En el apartado siguiente, presentaremos la Teoría de las Representaciones Sociales (en lo sucesivo RS) que representa la visión europea de cómo se construye el conocimiento.

2.3 La Teoría de las Representaciones Sociales (RS).

En contraparte al enfoque anterior, la Teoría de la Cognición Social, se encuentra la Teoría de la Representaciones Sociales, que representa la visión europea de la construcción del conocimiento. El concepto de “*Representación sociales*” es introducida por Moscovici, psicólogo social francés en su tesis doctoral “*La Psychanalyse, son image et son public*” en 1961 y la plantea como:

(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos...La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, citado en Araya, p. 27).

Sin embargo es hasta 1976 cuando Moscovici formula la Teoría de las Representaciones como tal, nutrida de los aportes de la sociología clásica durkeimiana, de la antropología, de la sicología genética piagetiana y del psicoanálisis freudiano y los supuestos que la integran se basan en la construcción social de la realidad y de los procesos que en ella intervienen.

Dicho de otro modo, esta teoría argumenta que cada individuo se forma una opinión propia respecto de la realidad y a partir de ahí construye una visión única de la misma, pero al mismo tiempo esta visión es compartida por el grupo al que pertenece. Esta realidad que el individuo construye estará permeada por su pertenencia a un grupo determinado, por la categoría social a la que pertenezca y por el medio cultural, del mismo modo esta realidad particular o conocimiento será construida a partir de la comunicación y el lenguaje que se establezca con otros miembros del mismo u otros grupos.

Araya (2002) señala que los elementos centrales de la teoría de las RS son lo colectivo y la comprensión de la realidad social a partir de su construcción social. Moscovici argumenta que en la construcción de la realidad o el conocimiento intervienen tres elementos: sujeto (S), objeto (O) y el Alter (A = los otros miembros del grupo) y es lo que llama esquema triádico:

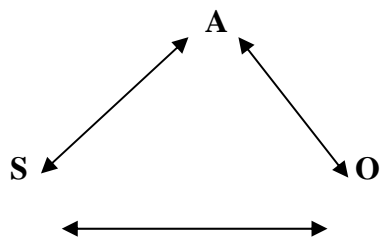


Figura.1 Esquema triádico de Moscovici.

El esquema triádico de Moscovici muestra que no sólo existe una relación entre el sujeto y el objeto (realidad), sino que al mismo tiempo los demás miembros del grupo (Alter) se relacionan con el objeto y el sujeto a la vez. Y que es precisamente en este proceso donde se elaboran observaciones, críticas, comentarios, y “filosofías no oficiales”, es decir, se elaboran significados de la realidad que tienen influencia decisiva en sus decisiones, formas de educar a los hijos o en la elaboración de planes. (Araya, 2002). Las representaciones sociales llevan entonces un proceso de formación pero además están conformadas de *contenido*: una forma particular de conocimientos, que constituye un universo de creencias en el que se distinguen tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación (Moscovici, como se cita en Araya, 2002).

La actitud: Es una estructura particular de la orientación de la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regularizar su acción. Es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación y es el aspecto más

afectivo de de la representación. Es de igual forma el elemento más primitivo y resistente de las representaciones.

La información: es la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada.

El campo de representación: Ordenación y jerarquización de los elementos que configuran el contenido de las representaciones sociales. Estos elementos pueden ser las actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social.

Araya (2002) señala que no necesariamente deben aparecer las tres dimensiones para integrar una representación social. Ya que, ejemplifica, un individuo o grupo puede tener una reacción emocional (*actitud*) sin necesidad de tener mayor información sobre un hecho en particular (p.40).

De acuerdo con Pereira de Sà (como se cita en Araya, 2002) en el estudio de las representaciones sociales se distinguen tres líneas de investigación que utilizan metodologías distintas para la recolección y procesamiento de los datos.

1. La Escuela Clásica: Cuyo principal representante es Denise Jodelet y quien se basa en los principios de Moscovici, es decir, se enfoca más al estudio de los procesos de formación de las RS. Utiliza técnicas cualitativas, especialmente las entrevistas en profundidad y análisis de contenido.

2. La Escuela de Aix-en-Provence: Desarrollada desde 1976 por Jean Claude Abric y se centra en los procesos cognitivos. Se le conoce como el enfoque estructural de las RS. Recurre a técnicas experimentales.

3. La Escuela de Ginebra: su principal exponente es Willen Doise. Conocida también como la escuela sociológica pues se centra en las condiciones de producción y circulación de las RS.

La Escuela Clásica utiliza el enfoque procesual: descansa en postulados cualitativos y privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales. La de Aix-en-Provence utiliza el enfoque estructural, que privilegia el funcionamiento cognitivo y psíquico; recurre a postulados que se derivan del método experimental así como a sofisticados análisis multivariados. (Araya, 2002).

El enfoque estructural posee características cercanas la psicología social cognitiva de la línea estadounidense. En palabras de Abric (como se cita en Araya, 2002) estudiar las RS desde esta perspectiva implica una doble identificación de la RS: la de su contenido y la de su estructura y por ello es necesario partir del supuesto que toda RS posee una estructura específica que le es propia, cuya característica central es que está organizada alrededor de un núcleo central y que éste es el que determina su organización y significación.

Uribe (como se cita en Araya, 2002) asume que dicho supuesto parte de la Teoría del Núcleo que señala que el núcleo posee dos funciones: una, la generadora, que crea o transforma a los elementos de la RS y la otra, organizadora. El núcleo, además, posee dos dimensiones: *normativa* y *funcional*. En la primera se expresan las dimensiones socioafectivas, sociales o ideológicas, dentro de las cuales pueden incluirse normas, estereotipos o actitudes. En la segunda, se encuentran las situaciones con una finalidad operativa o aquellas que se refieren al funcionamiento del objeto. Por último, señala que el núcleo central es el elemento que más resistirá al cambio, pues una modificación del núcleo produce la transformación completa de la representación.

Así, después de este breve panorama sobre lo que son las representaciones sociales y la cognición social, en el apartado siguiente reportaremos las investigaciones realizadas en el ámbito de las creencias. Sin embargo, profundizaremos más en el *enfoque normativo*, toda vez que es la perspectiva que guía este trabajo de investigación.

2.4 Estudios sobre creencias en el aprendizaje de lenguas

En el contexto estadounidense, de acuerdo con Gabillon (2005) desde principios de los años 80's las investigaciones sobre creencias sobre el aprendizaje de lenguas han mostrado una gran influencia de la psicología cognitiva. Estas creencias son referenciadas como "*beliefs*" y son definidas como una propiedad interna y autónoma de la mente y son agrupadas, con base en las de las diferencias individuales, para ser estudiadas: edad, género, inteligencia, actitud, aptitud y motivación.

Ferreira (2006) señala que la investigación en el área de las creencias sobre la adquisición de una segunda lengua (SLA, por sus siglas en inglés) en la lingüística aplicada inició a mediados de 1980. Ferreira señala que las investigaciones pueden ser agrupadas en enfoque normativo, enfoque metacognitivo y enfoque contextual, dependiendo de su concepto de *creencias*, su metodología, su relación con el comportamiento, sus ventajas y desventajas.

2.5 El enfoque normativo

Dentro de la perspectiva del enfoque normativo, las creencias son consideradas como sinónimo de nociones preconcebidas, o mitos y las opiniones de los estudiantes en

general se perciben como radicalmente distintos de aquellas de los estudiantes de segundas lenguas (Horwitz, como se cita en Kalaja y Ferreira, 2006). La metodología mayormente utilizada se refiere al uso de cuestionarios que emplean la escala de Likert y el análisis de los datos es, principalmente, a través de la estadística descriptiva. Con esta visión se han diseñado diversos instrumentos, considerando el diseñado por Horwitz en 1985, *Beliefs About Language Learning Inventory* (en lo sucesivo BALLI), el más importante.

La relación entre creencias-acción se refiere a cómo los estudiantes conceptualizan el aprendizaje y cómo lo interpretan (Richards & Lockhart, como se cita en Kalaja y Ferreira, 2006) y a las estrategias de aprendizaje que emplean. (Horwitz, como se cita en Kalaja y Ferreira). Las ventajas que ofrece el uso de cuestionarios en este enfoque es la economía del tiempo, precisión y claridad de los datos y recolección de los mismos en diferentes tiempos. Algunas desventajas que presenta el enfoque normativo son que las creencias son evaluadas fuera del contexto y que las creencias presentadas por el investigador podrían diferir de las que posee el estudiante.

Bajo estos lineamientos podemos clasificar la literatura encontrada durante el proceso de revisión. En el primer segmento presentaremos, en orden cronológico ascendente, los trabajos que han empleado únicamente el BALLI original y los trabajos que han utilizado también el BALLI en versiones modificadas. Posteriormente, presentaremos los trabajos que han se han servido de otros instrumentos para recolectar los datos.

Horwitz (1988) investigó las creencias individuales de los estudiantes y los sistemas de creencias por estudiantes tipo. El diseño de esta investigación fue de tipo descriptivo y utilizó el BALLI para la recolección de los datos. Los sujetos de investigación fueron

estudiantes de lenguas de primer semestre de la Universidad de Texas: 80 estudiantes de alemán; 63 de francés y 98 de español. Estos estudiantes, salvo escasas excepciones, tomaban la clase de lengua como requisito universitario. El análisis de los resultados señala que los estudiantes de los tres grupos (alemán, francés y español) creen fuertemente en la jerarquía de dificultad: 88% de los estudiantes de alemán y 86% de francés y español estuvieron de acuerdo con que algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras. La gran mayoría cree que la dificultad del aprendizaje depende de la lengua de estudio seleccionada. Sin embargo, difieren en el grado de dificultad de la lengua de aprendizaje. La mayoría de cada grupo considera su lengua de estudio como de mediana dificultad. Los estudiantes de alemán y francés evaluaron sus respectivas lenguas como muy difíciles. Se encontró que el español es un idioma relativamente fácil de aprender para los anglófonos. Un número considerable de estudiantes consideró el periodo de dos años como el necesario para aprender otro idioma. Estos estudiantes se mostraron generalmente optimistas acerca de sus pronósticos como estudiantes de idiomas. El grupo de español fue ligeramente menos positivo sobre sus resultados finales, en comparación con el grupo de alemán y francés. Una tabulación cruzada de los resultados mostró que la mayoría de estudiantes que esperaba aprender la lengua muy bien, señaló que aprenderla le tomaría un tiempo relativo de 3 o más años.

La autora reportó que casi la mitad de todos los grupos estuvo de acuerdo con que algunas personas nacen con una habilidad especial para aprender idiomas. Se encontraron respuestas distintas sobre el cuestionamiento sobre si ellos poseían esta habilidad especial: estuvo de acuerdo el 41% del grupo de alemán; 33% de francés, y 32% de español. Horwitz señala que los estudiantes que respondieron estar en desacuerdo poseen una información negativa sobre sus propias habilidades de aprendizaje. De igual forma, los estudiantes que

señalaron estar de acuerdo en poseer esta habilidad especial fueron los que respondieron que todos pueden aprender un idioma. Los estudiantes creen ampliamente que los niños aprenden más fácilmente un idioma que los adultos. Sobre la naturaleza del aprendizaje de una lengua, por lo menos 66% de los sujetos de cada grupo señaló que aprender un idioma es diferente que aprender otras materias. Los sujetos sostienen ideas que indican una visión restringida de lo que es aprender un idioma, ya que los sujetos creen que lo más importante de aprender un idioma es aprender vocabulario y que aprender significa memorizar reglas gramaticales. En lo que concierne a la traducción, el grupo de alemán y español sostienen la idea que aprender un idioma es aprender a traducir del inglés. Sólo un 15% del grupo de francés estuvo de acuerdo con esta idea. La creencia que aprender vocabulario y reglas gramaticales es lo más importante al aprender un idioma seguramente guiará a los estudiantes a invertir la mayor parte de su tiempo en memorizar listas de vocabulario y reglas gramaticales a expensas de otras tareas de aprendizaje.

En cuanto a las estrategias de comunicación, los tres grupos dieron respuestas variadas: muchos estuvieron de acuerdo en que adivinar una palabra en el idioma meta es permisible y la gran mayoría estuvo en desacuerdo con el hecho de que no se debería decir nada hasta hacerlo correctamente. Sin embargo, el grupo de alemán (48%) y francés (57%) consideró que los estudiantes principiantes encontrarían dificultades más tarde en corregir sus errores, si se les permite hacerlos en las etapas iniciales. En cuanto a la pronunciación, el grupo de español y francés se mostraron más interesados que los alemanes. Algunas de estas creencias podrían provocar que los estudiantes tengan dificultad para aceptar o participar en el enfoque comunicativo utilizado en muchas clases de lengua. En lo que concierne a la motivación y expectativas, aunque sólo una minoría de estudiantes asoció las habilidades de la lengua con la obtención de un mejor trabajo, un número mayor de

estudiantes piensa que tendrán muchas oportunidades para usar la lengua aprendida. El grupo de español fue el más optimista al respecto; el grupo de alemán fue el más pesimista. Muy pocos de los estudiantes estuvieron de acuerdo en que a los norteamericanos piensan que es importante hablar una lengua extranjera. Los sujetos manifestaron estar de acuerdo, y no completamente de acuerdo, sobre el hecho de que aprender la lengua meta les permitiría conocer mejor a sus hablantes. Horwitz señala que este resultado muestra la motivación moderada de los estudiantes.

La autora argumenta que estos resultados permiten confirmar que los estudiantes abordan las tareas de aprendizaje con nociones preconcebidas sobre cómo resolverlas. El conocer las creencias de los estudiantes debería permitir a los profesores una mayor comprensión sobre cómo los alumnos abordan las actividades solicitadas en la clase de lengua; igualmente, este conocimiento podría ayudar a los profesores a fomentar estrategias más efectivas en sus estudiantes.

Peacock (1998) se planteó como objetivo investigar si las ideas de estudiantes son diferentes a las de los profesores de inglés como lengua extranjera y si estas diferencias afectan el aprendizaje de la lengua. El autor tomó como base las conclusiones de Horwitz (1988). El estudio fue realizado en Hong Kong con estudiantes universitarios de primer semestre de ciencias, matemáticas e ingeniería, en edades de 18 a 26 años. Se emplearon 6 instrumentos: el BALLI versión estudiante y profesor, un examen de desempeño, autoevaluación del desempeño, entrevista semi-estructurada y un ensayo. Peacock señala que las creencias de los estudiantes difieren de las creencias comunes de los profesores, resultados similares a los de Horwitz. Los estudiantes creen en la importancia del aprendizaje de reglas gramaticales y vocabulario; en que aprenderán a hablar fluidamente en un lapso ni muy largo ni muy corto; en la habilidad especial para aprender un idioma y

en la corrección del idioma para hablar. El autor señala que estas creencias pueden ser consideradas como no convenientes para el aprendizaje, ya que pueden guiar al alumno a realizar actividades sustentadas sólo por su estructura de creencias, y a no considerar otro tipo de actividades. Por ejemplo, a aprender reglas gramaticales y listas de vocabulario y a no considerar las actividades que el profesor le propone. Por otra parte, si el alumno no alcanza la fluidez esperada en el tiempo que él considera necesario, podría generar un sentimiento de frustración hacia la clase o el profesor. El investigador señala también que las creencias incorrectas influyen en la decisión de los alumnos al momento de elegir las estrategias de aprendizaje, lo cual es significativo ya que éstas tienen un vínculo estrecho con el desempeño. Finalmente, el autor coincide con Kern, 1995 y Mccargar, 1993 sobre el hecho de que los alumnos que se sienten frustrados o desilusionados terminan por abandonar los cursos de lengua o buscan aquél que corresponde mejor con sus necesidades y deseos, en otras palabras, con sus creencias.

Yang (1999) investigó la relación entre las creencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera y el uso de estrategias de aprendizaje, tomando como base las teorías de la Autoeficacia y de la Atribución. De acuerdo con Schunk (como se cita en Yang, 1999) la autoeficacia se refiere al juicio personal sobre la capacidad de desempeño en un conjunto de tareas. De acuerdo con Bandura (como se cita en Yang, 1999) las personas toman y realizan actividades que consideran son capaces de manejar y abandonan aquéllas que consideran que superan sus habilidades. Estos juicios ayudan a las personas a determinar cuánto esfuerzo realizarán y cuánto tiempo invertirán frente a los obstáculos o dificultades. En consecuencia, frente a las dificultades, las personas que tienen un gran sentido de autoeficacia tienden a realizar grandes esfuerzos para alcanzar sus metas; y los que no, disminuirán sus esfuerzos o se darán por vencidos antes de alcanzarlos. La Teoría

de la Atribución tiene como postulado básico que las personas buscan explicar las causas de eventos que ocurren en sus vidas. De acuerdo con Weiner (como se cita en Yang, 2009) las atribuciones de los estudiantes influyen las expectativas sobre su futuro desempeño, la persistencia, las reacciones emocionales y la elección de la tarea. Los instrumentos utilizados fueron el *English Learning Questionnaire* (ELQ) de Yang (1992) el cual se compone del *BALLI* de Horwitz (1987) y el *SILL* (Strategy Inventory for Language Learning) de Oxford (1990) y una pregunta abierta para conocer el uso de estrategias adicionales. El BALLI tuvo un alfa de Cronbach de 0.69 y el SILL, 0.94. Los sujetos de investigación fueron 505 estudiantes universitarios de Taiwán. El análisis de los datos fue a través de métodos cuantitativos: estadísticas descriptivas; análisis de componentes principales y análisis factorial. Se realizó también un análisis del contenido de las respuestas abiertas de los estudiantes y fueron utilizadas, principalmente, para complementar los resultados estadísticos para una mejor comprensión. En análisis factorial de los ítems del BALLI identificó cuatro factores que constituyen las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje:

1. Autoeficacia y expectativas acerca del aprendizaje del inglés.

El estudio reveló que los sujetos poseen un fuerte sentido de la autoeficacia sobre el aprendizaje del inglés. Los estudiantes creen que aprenderían a hablar muy bien inglés y que tienen una habilidad especial para aprender una lengua extranjera. Los estudiantes también creen que el inglés no es difícil y juzgaron al inglés como una lengua de mediana dificultad y la tabulación cruzada de respuestas reveló que la mayoría de los estudiantes que juzgó que el inglés era una lengua muy fácil esperan aprender a hablar muy bien. En las respuestas a la pregunta abierta, indicaron que realizan por o menos esfuerzos moderados en el aprendizaje del inglés, en comparación al menor esfuerzo que invierten los que

señalaron al inglés como difícil. Se encontró que estos estudiantes expresaban generalmente reacciones positivas hacia el aprendizaje del inglés. El 68% estuvo de acuerdo en que disfrutaban practicar inglés con los americanos que conocen. Una tabulación cruzada de las respuestas reveló también que la mayoría de los estudiantes que creen que aprenderían bien, declararon que disfrutaban practicar inglés. Entre más creen que poseen una habilidad especial para aprender lenguas, tienden más probablemente a señalar estar de acuerdo en que disfrutaban practicar inglés. La tabulación cruzada de las respuestas revela también que la mayoría de los estudiantes que cree que aprenderá a hablar inglés muy bien, que sentían una habilidad especial para aprender idiomas y que consideraban el inglés fácil de aprender, tendieron a estar en desacuerdo en que se sentían tímidos cuando hablaban inglés con otras personas.

2. valor y naturaleza percibidos sobre aprender a hablar inglés.

Casi todos los estudiantes sintieron que querían hablar bien inglés. Muchos estuvieron de acuerdo con la premisa de que es importante hablar inglés. En la respuesta a la pregunta abierta, cerca de 20 estudiantes escribieron: *“el inglés es un idioma internacional”*; *“el inglés es una herramienta importante para comunicarse con otras personas del mundo”*; y *“todos deberían aprenderlo”*. Un gran número asocia la habilidad de hablar inglés con las oportunidades de un mejor trabajo. Muchos estudiantes rechazaron la frase *“no debería decir nada en inglés hasta decirlo correctamente”*. La mayoría estuvo de acuerdo que es mejor aprender inglés en un país de habla inglesa.

3. Creencias sobre la aptitud para las lenguas

La gran mayoría estuvo de acuerdo con el concepto de una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras: Cerca del 64% estuvo de acuerdo en que las personas que

hablan más de una lengua son muy inteligentes. 83% cree también que es más fácil para una persona que ya habla una lengua extranjera, aprender otra.

4. Creencias sobre el estudio formal estructural

A diferencia de los factores anteriores, pareciera haber una amplia diferencia en la frecuencia entre las opiniones a favor y en contra sobre el estudio formal estructural. Por una parte, algunos estudiantes, influenciados por los métodos tradicionales de enseñanza, que enfatizan la enseñanza de la gramática y traducción, sostienen fuertes creencias sobre el estudio formal estructural del inglés: más de la mitad estuvo de acuerdo en que lo más importante es aprender vocabulario. La gran mayoría señaló que el aprendizaje de una lengua requiere mucha memorización.

Lassiter (2003) analizó las creencias de los estudiantes de color sobre el estudio del francés y plantea que en la HBCU (Historically Black College/University) a pesar del amplio número de estudiantes afroamericanos que se gradúan de la institución y que están expuestos al estudio de una lengua extranjera como requisito de graduación, el número de estudiantes que eligen la especialidad o subespecialidad en lenguas extranjeras es muy reducido. De igual forma, plantea que se observa un mayor interés por el estudio del español y no por el francés, hecho bastante curioso dado que en Luisiana existe una fuerte influencia de este idioma. La recolección de los datos se realizó a través de dos instrumentos: el primero de ellos fue aplicado a 205 alumnos de primer y segundo semestre de francés de la universidad HBCU. Este instrumento estaba enfocado hacia los antecedentes del aprendizaje de lenguas, evaluación de las actividades de clase y motivación para aprender una lengua extranjera. El segundo instrumento fue una versión modificada del BALLI de Horwitz y fue aplicado a 165 estudiantes inscritos en el nivel

elemental de francés, de primer semestre. El análisis de los datos se realizó con Microsoft Excel.

En la dimensión que refiere la dificultad en el aprendizaje de una lengua, 88% de los estudiantes estuvieron de acuerdo en que algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras. Una cuarta parte de los estudiantes considera el francés como una lengua muy difícil de aprender. Pero la gran mayoría, 78%, mostraron optimismo al señalar que lo aprenderán muy bien. Sobre las creencias referentes a las características del buen estudiante de lenguas, el 65% de los estudiantes de francés estuvieron de acuerdo en que a los niños les es más fácil aprender un idioma, que a los adultos. Sin embargo la gran mayoría señaló que todos pueden aprender una lengua extranjera. Más del 50% consideró que poseían la aptitud para aprender una lengua. Pero menos de la tercera parte consideró que los norteamericanos eran buenos aprendiendo una lengua extranjera. En la dimensión referente a la naturaleza del aprendizaje, el 30% consideró importante el rol de la cultura y la inmersión en aprender un idioma.

De igual forma mostraron que poseen formas tradicionales para aprender un idioma, el 57% consideró que es importante aprender nuevo vocabulario y 64% consideró que aprender una lengua es cuestión de aprender nuevas estructuras gramaticales. Respecto a las estrategias de aprendizaje y comunicación, la gran mayoría posee estrategias tradicionales de aprendizaje como la repetición (90%) y la práctica en laboratorio (72%). Cerca del 45% estuvo de acuerdo con el hecho de que si permite cometer errores al inicio del aprendizaje, corregirlo posteriormente sería más difícil. Sin embargo cerca de la mitad de la población señaló que cuando escuchan a alguien hablar la lengua meta se aproximan para practicarla. En lo que concierne a las reacciones a lo que sucede en el aula, los estudiantes respondieron en general muy favorable. Sin embargo, un alto porcentaje señaló

que les agrada hablar francés en clase con el profesor, 58% señaló que con sus compañeros de clase.

Bernat (2004) analizó las creencias de estudiantes vietnamitas de inglés. Los sujetos de investigación fueron un grupo conformado por 12 hombres y ocho mujeres, desempleados y que radican en Sydney, Australia. La autora señala como una limitante la escasa muestra de población pero argumenta que el reporte es una investigación piloto para realizar estudios posteriores. Respecto a los resultados, Bernat señala que como consecuencia del bajo estatus socio-económico, pocas posibilidades de empleo y bajo desempeño en inglés, y cierto número de “creencias negativas” los sujetos de investigación muestran poco optimismo sobre su desempeño en el aprendizaje de lenguas pero se muestran altos grados de motivación.

Tercanlioglu (2005) plantea que en la cultura turca el género es una variable clave que podría influir directamente o incluso determinar las actitudes o motivación o comportamientos. Por lo que consideró razonable suponer que hombres y mujeres podrían tener creencias diferentes sobre el aprendizaje y cómo se aprende. Utilizó el instrumento BALLI desarrollado por Horwitz (1987), el instrumento fue aplicado en inglés pero dos de sus ítems fueron adaptados al contexto turco. La confiabilidad del instrumento fue .79. La investigación se realizó en la Universidad de Atartuk. Los sujetos de investigación fueron 118 estudiantes de tiempo completo, de distintos grados; de los cuales 45 eran hombres y 73 mujeres. La autora tomó como enfoque teórico el modelo socio educacional para el aprendizaje de lenguas propuesto por Gardner y Lambert, que destaca dos tipos de motivaciones: la integrativa (que genera actitudes positivas hacia la cultura extranjera y el deseo de participar como un miembro de ella); y la instrumental (objetivos para adquirir la lengua de acuerdo a un objetivo específico, según se necesite). Algunos de los resultados

encontrados fueron que los sujetos de investigación dieron una mayor relevancia a las creencias relacionadas con la dimensión de *motivación* y *expectativas*. Lo que demuestra que tienen una reacción emocional positiva hacia la lengua de aprendizaje y que tiene objetivos para aprenderla. La gran mayoría de los sujetos señaló que desean aprender inglés muy bien y que en su país consideran importante aprender inglés. De igual forma, se observó que los estudiantes tienen también una motivación instrumental, ya que esperan obtener mejores oportunidades de trabajo si aprenden inglés. Muchos consideraron importante aprender el idioma en un país anglófono. Igualmente consideraron importante el hecho de que para hablar inglés es necesario conocer la cultura anglófona. Se encontró que la gran mayoría de los estudiantes emplea estrategias tradicionales para aprender, como la repetición. Igualmente se observa una preferencia por practicar el idioma con los anglófonos, lo que conlleva a que no se perciban como personas tímidas para hablar con otros. La gran mayoría comparte la creencia de que los niños aprenden más fácilmente que los adultos y que se necesita una aptitud especial para aprender; se observa que los estudiantes no están seguros si los turcos, en general, son aptos para aprender idiomas, sin embargo, ellos mismos se atribuyen una habilidad especial para aprender. Por último, los estudiantes creen que algunas son más difíciles que otras y valoran al inglés como una lengua de mediana dificultad. Se encontró que las creencias sobre el aprendizaje de una lengua no varían de acuerdo al género.

Martínez (2005) analizó las creencias de estudiantes de la formación maestro-especialista en lengua extranjera (inglés) de la Facultad de Educación de la universidad de Extremadura. Los sujetos de investigación fueron un grupo de 50 estudiantes de edades entre 20 y 22 años de tercer y último semestre de la formación. El instrumento utilizado fue el cuestionario de Horwitz, adaptado por Richards y Lockhart, basado en las creencias de

los profesores respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras. El autor señala que el proceso de enseñanza aprendizaje está íntimamente ligado y que en él se interrelacionan factores como el entorno de aprendizaje, la reflexión del profesor sobre su acción en el aula y la innegable incidencia de las dimensiones afectivas y cognitivas en el proceso de aprendizaje. Basándose en Williams y Burden, Martínez argumenta que el comportamiento del profesor es un reflejo de sus propias convicciones o planteamientos y que éstos son los que determinan su acción docente. Por ello, señala que del concepto de aprendizaje que el profesor posea, dependerá su método de enseñanza y en este sentido hace la distinción entre *enfoques reproductivos* y *enfoque basado en el significado* del aprendizaje. Para el aprendizaje lingüístico, toma como base el enfoque del constructivismo social, que en palabras de Lynch (como se cita en Martínez, 2005) surge fundamentalmente a partir de la interacción comunicativa que ha de establecerse entre los usuarios de una lengua quienes han de negociar y cooperar verbalmente, considerando, además, las condiciones contextuales en que se realiza la interacción. Los resultados señalan que las creencias que mostraron una tendencia negativa, fueron las relativas a que no se debería decir nada en inglés hasta que pueda decirse correctamente; a que a las mujeres aprenden mejor lenguas extranjeras; a que es más fácil hablar que entender y a que las personas que hablan más de una lengua son muy inteligentes.

Las creencias que obtuvieron una valoración positiva fueron las que señalan que los niños aprenden más fácilmente que los adultos; que algunas personas tiene una habilidad especial para aprender; que algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras; que es importante hablar con buena pronunciación y que es importante repetir y practicar mucho. Por último, los sujetos de investigación señalaron que el idioma inglés es una lengua que presenta una dificultad media para aprenderla y que es conveniente aprender el idioma en

inmersión lingüística. Martínez considera que estos resultados muestran, 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.

Altan (2006) investigó las creencias de los estudiantes universitarios turcos que estudiaban inglés, alemán, francés, japonés y árabe en distintos niveles de formación para ser profesores de la lengua. Los sujetos de investigación fueron 248 estudiantes (74 hombres y 174 mujeres). El autor tomó como base teórica estudios anteriores sobre diferencias individuales y sobre creencias en culturas diferentes como el de Wenden (1986) y principalmente el de Horwitz (1988). El instrumento utilizado fue el BALLI.

Altan señala que la gran mayoría de los sujetos de los cinco grupos cree que la dificultad en el aprendizaje de una lengua depende de la lengua particular que se estudia. Los estudiantes de árabe y japonés señalaron a estos idiomas como muy difíciles de aprender; seguidos del francés, alemán e inglés. Respecto a la aptitud, se encontró que creen en la aptitud o habilidad especial para las lenguas y se perciben a sí mismos con esta habilidad especial. Sin embargo, consideran que los niños aprenden más rápido que los adultos.

Se encontró, igualmente, que los sujetos de investigación consideran que la lengua de estudio se aprende de forma distinta a otras materias. Se observó también que la gran mayoría posee una visión restrictiva sobre el aprendizaje de una lengua, ya que para algunos, aprenderla representa aprender reglas gramaticales y listas de vocabulario. Se observó también que los estudiantes hicieron referencia a estrategias tradicionales de aprendizaje como repetir y practicar en el laboratorio. En las estrategias de comunicación, los sujetos mostraron uniformidad en las creencias asociadas con el enfoque comunicativo,

como adivinar alguna palabra si no se entiende o no estar de acuerdo con la corrección al hablar. Sobre la pronunciación, el grupo de japonés y árabe mostró más preocupación con respecto a los otros grupos. La gran mayoría asoció las habilidades de la lengua con oportunidades de un mejor trabajo y muchas oportunidades para usar la lengua. A este respecto los grupos más optimistas fueron árabes y francés, y el más pesimista fue el grupo de japonés. Altan concluye que si los futuros profesores poseen creencias negativas acerca del aprendizaje de una lengua, podrían afectar de manera negativa su futura enseñanza, es muy importante que los formadores de profesores trabajen con éstas creencias y traten de cambiarlas.

Diab (2006) analizó las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés y del francés en Líbano. En el estudio participaron 284 estudiantes libaneses inscritos en los cursos de inglés de tres universidades distintas. El instrumento empleado fue una versión modificada del BALLI y un cuestionario para obtener información adicional sobre los estudiantes tales como la edad, el género, el historial del medio educativo, el grado de estudios y las experiencias de estancias o de residencia en un país de habla inglesa. Los datos se analizaron factorialmente. Diab señala que, en general, los estudiantes parecen minimizar la importancia de la exactitud al hablar inglés y francés; además de mostrar el uso de estrategias comúnmente asociadas con el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas.

Estos resultados podrían sugerir que estos estudiantes no creen necesariamente en un criterio general para aprender “bien” una lengua. La gran mayoría cree en el concepto de una jerarquía de dificultad en el aprendizaje de una lengua: consideran al inglés como una lengua fácil o muy fácil de aprender y al francés como una lengua difícil. Este resultado está relacionado con la creencia popular en Líbano de que aprender francés, una lengua

difícil, en una edad temprana, y aprender inglés más tarde como tercera lengua es garantía de buen desempeño en ambas lenguas. Cuando el proceso es inverso, se cree que es complicado lograr un buen desempeño en francés. De igual forma, muchos estudiantes consideran el árabe como la lengua más difícil de las tres. Resultado peculiar dado que la lengua materna de estos estudiantes es el árabe. Por último, los estudiantes mostraron una fuerte motivación por aprender inglés y francés. La mayoría de ellos estuvo de acuerdo en que es importante aprender inglés en Líbano por razones profesionales y porque es una lengua internacional. El único motivo por el que la mayoría de los estudiantes consideró que es importante aprender francés fue por “razones sociales”; algunos argumentaron “prestigio” y “por hacerse notar”, pues en algunos círculos sociales es necesario hablar francés. Otro resultado obtenido es que las mujeres mostraron mayor inclinación por aprender francés y manifestaron sentirse más seguras al hablarlo que los hombres. Finalmente, como se esperaba, el historial del contexto lingüístico no fue un factor determinante para influir en los motivos para aprender francés. Los estudiantes con un historial en un medio francés expresaron más motivación por aprenderlo y se manifestaron más seguros al hablarlo; caso contrario en sus contrapartes que habían estudiado en un contexto inglés.

Nikitina y Fukuoka (2006) investigaron las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del ruso en la universidad de Malasia. Basadas en teorías de la Psicología educativa sostienen que las creencias que poseen los estudiantes son un factor importante de su comportamiento en el aprendizaje. En este estudio se empleó el instrumento BALLI para la recolección de datos de la Universidad de Malasia; la muestra consistió en 107 estudiantes de ruso. A diferencia del análisis descriptivo efectuado por Horwitz, las autoras realizaron un análisis factorial. Este análisis dio como resultado cuatro factores: 1)

Motivación; 2) Aptitud; 3) Estrategia y 4) Facilidad de aprender. Este resultado difiere de la propuesta de Horwitz (1988), en la que clasifica las creencias en cinco dimensiones: 1) Dificultad; 2) Aptitud; 3) Naturaleza; 4) Estrategias de aprendizaje y 5) Motivación. Por otra parte, se encontró que estos estudiantes no creen en la existencia de una habilidad especial para aprender un nuevo idioma, debido, probablemente, a que crecieron en un ambiente multilingüe y hablan más de una lengua. Los sujetos aprenden ruso para mejorar sus de trabajo y para conocer hablante de la lengua. Las autoras concluyen que a pesar de las críticas y dudas respecto a la confiabilidad del BALLI como sugiere Kuntz (1996), éste es un instrumento adecuado para investigar las creencias en distintos contextos sociolingüísticos.

Los trabajos hasta aquí revisados han utilizado el BALLI para investigar las creencias, a veces solo y otras en combinación con otros instrumentos para investigar variables adicionales a las creencias. Como puede verse, dentro del enfoque normativo predominan las investigaciones que utilizan este instrumento. Sin embargo, aunque en menor medida, existen estudios que emplean instrumentos alternativos como los de Lightbow y Spada, Cotterall, Schommer y Sakui y Gaies. A continuación se describen los más importantes.

Mori (1999a) tomó como base aspectos teóricos de la psicología educativa acerca de la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje y aspectos cognitivos del aprendizaje de lenguas. La autora investigó la estructura de las creencias de los estudiantes de lenguas sobre el aprendizaje en general y específicamente sobre el aprendizaje lenguas, la relación entre los dos dominios y la relación entre las creencias de los estudiantes y sus logros. Los

sujetos de investigación fueron 187 estudiantes inscritos, en dos universidades distintas, a un curso de japonés. El instrumento es una versión corta del cuestionario de Schommer sobre creencias epistemológicas, elaborado en 1985; un cuestionario de creencias sobre el aprendizaje de lenguas y un cuestionario sobre información general de los estudiantes. Los resultados fueron obtenidos a través de un análisis factorial. Se encontró que las creencias de los estudiantes en general y sobre el aprendizaje de lenguas son un sistema consistente de múltiples dimensiones. Se encontraron 5 dimensiones independientes de creencias epistemológicas y 6 sobre el aprendizaje de lenguas.

Mori (1999b) emplea el cuestionario sobre creencias epistemológicas de Schommer (1995) y otro sobre creencias sobre el aprendizaje de lenguas y el *Kanji compounds test*, para examinar la habilidad para combinar información dada por partes de palabras e información del contexto. Los datos fueron analizados también por análisis factorial. Se encontró que los estudiantes, para ser capaces de leer materiales auténticos deben aprender un cierto número de palabras que no son necesariamente enseñadas en las clases y que el aprendizaje autodirigido depende ampliamente de las creencias de los estudiantes acerca de la naturaleza del conocimiento y acerca de un área específica.

Cotterall (1999) investigó las creencias de los estudiantes, así como el rol de la retroalimentación, las oportunidades de práctica y el conocimiento de los estudiantes sobre las estrategias de aprendizaje. Los sujetos fueron 131 estudiantes de inglés con fines específicos, de la universidad Victoria de Wellington: 80 mujeres y 51 hombres, procedentes de 19 países. El instrumento fue realizado a partir de varias fuentes, principalmente de los resultados de un estudio previo para evaluar la disposición de los alumnos en el cambio de comportamiento y las creencias que la autonomía del aprendizaje implica. El instrumento fue modificado y consta de 90 ítems, dividido en 4 partes para

investigar las creencias de los estudiantes acerca de seis variables relacionadas con: 1) el rol del maestro; 2) el rol de la retroalimentación; 3) el sentido de la autoeficacia; 4) estrategias importantes; 5) dimensión de estrategias relacionadas con el comportamiento y 6) naturaleza del aprendizaje de la lengua. La primera parte contenía ítems para distinguir de entre 4 dimensiones hipotéticas de estrategias relacionadas con el comportamiento: 1) el conocimiento de una estrategia determinada; 2) confianza para adoptar un estrategia determinada; 3) voluntad para adoptar alguna y 4) aceptación de la responsabilidad de adoptar una estrategia.

El estudio reveló que los sujetos tienen la voluntad para asumir la responsabilidad de su aprendizaje y aceptan que ellos juegan un rol determinante en el éxito del mismo. Estuvieron de acuerdo en que cometer errores es parte natural del proceso de aprendizaje, que las personas aprenden de diferentes maneras y que aprender una lengua requiere de mucho tiempo. De acuerdo con Wenden (1991, citado en Cotterall) este tipo de conocimiento es esencial para la autonomía. De igual forma, los sujetos mostraron voluntad para adoptar y aceptar responsabilidad para emplear una variedad de estrategias claves para aprender una lengua, tales como el establecer objetivos y planear el aprendizaje aun cuando no sepan cómo hacerlo. Se evidenció que la falta de habilidad para usar estrategias de monitoreo y evaluación estaba vinculada a la falta de confianza: aun cuando la gran mayoría expresó confiar en sus habilidades generales para aprender, muchos mostraron falta de confianza en sus habilidades escritas y menos confianza aún para evaluar su trabajo y medir su progreso. Por último, Cotterall señala que los profesores deben explorar las creencias de los alumnos sobre su habilidad como aprendientes de una lengua y considerarlas en el diseño de las actividades de clase y en la organización de oportunidades de aprendizaje.

Davis (2003) analizó las creencias de estudiantes y maestros sobre el aprendizaje de lenguas. Empleó el enfoque cuantitativo y para la recolección de datos utilizó el cuestionario de Lightbown y Spada (1993). Los sujetos de investigación fueron 18 profesores de Inglés de tiempo completo y 97 estudiantes de un programa de traducción Chino-Inglés (p. 210). Todos pertenecientes a Macao, una de las regiones administrativas especiales de la República Popular China. La confiabilidad del instrumento fue del 0.72. Los resultados revelan que alumnos y profesores comparten ciertas creencias respecto del aprendizaje de lenguas como por ejemplo que: a) éste se da a través de la imitación; b) los estudiantes con mayor IQ (por sus siglas en inglés *Intelligence Quotient. Coeficiente Intelectual*, en español) son buenos estudiantes; c) el factor más importante para aprender es la motivación. De igual forma se encontró que estudiantes y profesores no coinciden en las siguientes creencias: a) a más enseñanza temprana en las escuelas, mejores resultados; b) los errores de los estudiantes deben ser corregidos tan pronto se produzcan, para prevenir malos hábitos.

Riley (2009) investigó si existen cambios en las creencias de los estudiantes entre una aplicación inicial y otra posterior del mismo instrumento. La investigación se realizó en una universidad privada de Tokio Japón, con 661 estudiantes del primer año de estudio del programa de inglés y 34 maestros. Se empleó el instrumento de Sakui y Gaies (1999) y fue aplicado al término de la segunda semana de inicio de cursos (abril 2002). Durante la segunda aplicación (diciembre 2002), se solicitó a 8 estudiantes participar en discusiones grupales para reflexionar sobre el cuestionario, sus respuestas individuales y los resultados obtenidos en términos de cambios en las creencias. El referente teórico son las hipótesis de Pajares (como se cita en Riley, 2009) referentes a la naturaleza, orígenes y rol de las creencias: 1) Las creencias se forman en edad temprana, a través de un proceso de

transmisión cultural y tienden a perpetuarse e incluso provocar contradicciones provocadas por la razón, tiempo, escuela o experiencia. 2) Mientras más temprano una creencia es incorporada a la estructura de creencias, mucho más difícil será modificarlas. Cambiar las creencias en la edad adulta es un fenómeno poco común. 3) Las creencias son el instrumento que define las tareas y que selecciona las herramientas cognitivas que ayudarán a interpretar la planificación, la toma de decisiones sobre las tareas. Las creencias afectan fuertemente el comportamiento individual. Los resultados señalan que algunas creencias fueron susceptibles de cambio en el transcurso de los nueve meses. Sin embargo, esas creencias pueden ser interpretadas de naturaleza negativa: en la segunda aplicación pocos estudiantes dijeron disfrutar sus estudios; que piensan que algún día hablarán muy bien; que es útil comunicar con nativos y que pueden mejorar su inglés practicando con compañeros de clase. Por otra parte, en la segunda aplicación pocos señalaron que podrían sentirse incómodos al hablar delante de otros y pocos creen que aprender una palabra requiere de traducción al japonés. Estos resultados indican que las respuestas de los estudiantes cambiaron en dirección de las creencias de los profesores.

De los estudios anteriormente descritos dentro del enfoque normativo podemos señalar que existen similitudes entre ellos. Altan (2006), Diab (2006), Nikitina y Fukuoka (2006), Tercanlioglu (2005), Bernat (2004), Lassitier (2003), Yang (1999), Horwitz (1988) y Peacock (1998) utilizan instrumentos como el BALLI para agrupar y estudiar las creencias. Martínez (2005) por su parte utilizó la versión adaptada del BALLI de Richards y Lockard; Davis (2003) el cuestionario de Lightbown y Spada. Por otra parte, Mori (1999a, 1999b) emplea el inventario de creencias de Shommer. Cotterall (1999) emplea un instrumento compuesto de distintas variables y Riley (2009) emplea el instrumento de Sakui y Gaies.

El punto en común de estos estudios es el uso de instrumentos que usan la escala de Likert para la recolección de datos, lo que implica un método cuantitativo descriptivo para analizar y explicar los datos obtenidos. Es importante observar que las investigaciones se distinguen otros elementos para complementar la recolección de datos, tal es el caso de Cotterall (1999) quien emplea preguntas abiertas; Yang (1999) agrega preguntas abiertas; Peacock (1998) utiliza la entrevista y ensayo; finalmente Riley (2009) explota la discusión grupal.

Por otra parte, algunos de los estudios se han enfocado en el estudio de creencias de estudiantes, algunos universitarios (Riley, 2009; Nikitina y Fukuoka, 2006; Diab, 2006; Lassitier, 2003; Cotterall, 1999; Mori, 1999a, 1999b; Yang, 1999; Horwitz, 1988). Otros estudios han investigado a estudiantes en formación de profesorado (Martínez, 2005; Tercnlioglu, 2005) o bien, maestros y estudiantes (Davis, 2003; Peacock, 1998) y, por último, el caso de estudiantes de migrantes (Bernat, 2004). De igual forma algunos de estos estudios se centran en un contexto multilingüe como es el caso de Diab (2006) en el Líbano.

De las diferencias que hemos podido encontrar es que sólo el estudio de Mori (1999a, 1999b) se centra en las creencias sobre el aprendizaje en general y en las creencias sobre el aprendizaje de un idioma extranjero. El cuanto al enfoque teórico proviene de la Psicología Educativa (Mori, 1999a; Davis (2003), Nikitina y Fukuoka, 2006) y en otros casos se toma como base estudios anteriores como fundamento teórico (Mori, 1999b; Bernat, 2004, Diab, 2006, Martínez, 2005).

En cuanto a los resultados obtenidos de estos estudios observamos, de forma general, que los sujetos de investigación ostentan tanto creencias funcionales como no funcionales para el aprendizaje. Sin embargo, remarcamos algunos resultados funcionales

coincidentes en: Altan, 2006; Diab, 2006; Martínez, 2005; Yang, 1999; Cotterall, 1999; sobre el hecho de minimizar la importancia en la corrección al hablar.

En cuanto a la importancia de practicar la lengua meta con nativos de la lengua coinciden los sujetos investigados por Martínez, 2005; Tercanlioglu, 2005; Lassitter, 2003; Yang, 1999; Riley, 2009. Pero los resultados propuestos por Horwitz (1988) son contrarios, ya que los estudiantes investigados mostraron una motivación moderada en cuanto a conocer mejor a los hablantes de la lengua meta de estudio.

Por otra parte, encontramos que los estudiantes investigados de Malasia (Nikitina y Fukuoka, 2006) y Turquía (Tercanlioglu, 2005) poseen altas expectativas en el aprendizaje de la lengua para poder obtener mejores oportunidades de trabajo. Nuevamente, los resultados de Horwitz (1988) son contrarios en este sentido.

Observamos coincidencias en los resultados de Altan, 2006; Lassiter, 2003; Yang, 1999; Horwitz, 1988; Cotterall, 1999; Peacock, 1988 en el sentido de que los estudiantes investigados consideraron que tienen una habilidad especial para aprender un idioma.

Finalmente, los resultados de Tercanlioglu, 2005; Lassiter, 2000; Yang, 1999; Horwitz, 1988; son coincidentes en cuanto al sentimiento de autoeficacia que poseen los estudiantes investigados, al manifestar que aprenderán a hablar muy bien la lengua meta.

En cuanto a los resultados no funcionales similares, acotamos los referidos por Altan, 2006; Martínez, 2005; Lassiter, 2003; Yang, 1999; Horwitz, 1988; y Peacock, 1988, sobre las estrategias utilizadas por los estudiantes investigados y que exhiben estrategias tradicionales de aprendizaje como memorización de reglas gramaticales y vocabulario, además de la repetición en el laboratorio. Estos resultados contrastan con los obtenidos por Cotterall, 1999, en el sentido de que los estudiantes investigados mostraron voluntad para

adoptar y aceptar responsabilidad en el empleo de una gran variedad de estrategias de aprendizaje, tales como el establecimiento de objetivos y la planeación.

De igual forma, notamos que los resultados derivados de las investigaciones de Altan, 2006; Diab, 2006; Horwitz, 1988; y Lassiter, 2003 van en el sentido de considerar la lengua francesa como muy difícil de aprender. Estos resultados, son similares en la jerarquización de la grado de dificultad para las lenguas encontrados en Tercanlioglu, 2005 y relativamente contrarios a los encontrado por Yang, 1999 y Horwitz, 1988, en el sentido que el inglés y español, respectivamente, no son lenguas difíciles de aprender.

Por último, encontramos que los resultados de Altan, 2006; Martínez, 2005, Tercanlioglu, 2005, Lassiter, 2003; Davis, 2003 y Horwitz, 1988 son similares en cuanto a la idea de que a enseñanza más temprana, mejores resultados.

Así, podemos concluir que los estudios insertos en el enfoque normativo emplean una metodología cuantitativa y utilizan cuestionarios para evaluar las creencias de los estudiantes o profesores sobre el aprendizaje en general y sobre el aprendizaje de lenguas. De igual forma, hemos notado que estos instrumentos se enfocan en conocer el punto de vista o las ideas de los alumnos sobre su aprendizaje de lenguas extranjeras, desde una perspectiva individual en un momento determinado.

Si bien es cierto que el enfoque normativo ha sido criticado precisamente por limitar a los alumnos a lo que aparece señalado en los cuestionarios, sin posibilidad alguna de argumentar sus respuestas, no podemos negar que el manejo de los datos es más sencillo para el investigador. Sin embargo, se observa que algunos investigadores intentan verificar lo expresado por los estudiantes a través de otros elementos como preguntas, entrevistas guiadas o discusión grupal únicamente como complemento, no como instrumento base de la recolección de datos. Es importante acotar que otra ventaja que proporciona este

enfoque es la economía del tiempo para la obtención de resultados y para la toma de decisiones al respecto.

En el apartado siguiente referiremos algunas investigaciones que utilizan el enfoque metacognitivo, con la finalidad de mostrar sus principales características y diferencias con el enfoque normativo.

2.6 El enfoque metacognitivo

En este enfoque las creencias son definidas como conocimiento metacognitivo. Wenden define el conocimiento metacognitivo como el conocimiento estable y afirmable que los estudiantes han adquirido acerca de la lengua, del aprendizaje y del proceso de aprendizaje de lenguas aunque algunas veces este conocimiento es incorrecto (Wenden como se cita en Kalaja y Ferreira, 2006).

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos son la entrevista semi-estructurada y reporte personal. La relación creencias–acción está estrechamente relacionada a las estrategias de aprendizaje de lenguas. Las creencias que favorecen el aprendizaje autodirigido son percibidas como las provocadoras de estrategias exitosas y las creencias negativas podrían dar como resultado estrategias no exitosas o un comportamiento no autónomo.

Las ventajas que esta perspectiva ofrece es que el uso de las entrevistas permite a los estudiantes estructurar y reflejar sus experiencias además una amplia información acerca del aprendizaje metacognitivo de los estudiantes y la relación con el aprendizaje

autodirigido. Sin embargo, una desventaja podría ser que, como en el enfoque normativo, el contexto no es considerado.

Dentro de la literatura analizada podemos clasificar en este enfoque el estudio de Crabbe, Hoffman y Cotterall (2001) investigaron los problemas descritos por los aprendientes de una lengua extranjera de la Universidad Victoria de Wellington. La investigación es el estudio de caso de tres estudiantes: uno de español, uno de italiano y uno de inglés. La recolección de los datos se realizó a través de entrevistas individuales, y son las tutorías que la universidad ofrece a los estudiantes cuando encuentran dificultades en el aprendizaje de la lengua. Dicha entrevista fue guiada por tres preguntas: 1) ¿Cómo el proceso de la entrevista, por si misma, puede servir de marco para abordar los problemas? 2) ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje establecidos explícita o implícitamente por y para el aprendiente? y 3) ¿Qué muestra la entrevista en lo que concierne a las creencias subyacentes de los aprendientes sobre el aprendizaje de lenguas?

Los autores toman como base teórica lo expresado por Flavell (1987, citado en Crabbe, Hoffmann y Cotterall) quien sugiere que las creencias acerca del aprendizaje son un componente del conocimiento metacognitivo. Éste es clasificado generalmente en tres categorías: enfocado en el aprendizaje, en la tarea de aprendizaje y en el proceso de aprendizaje. Flavell (1979, citado en Crabbe, Alison y Cotterall) llama a estos tres tipos de conocimientos: persona, tarea y estrategia. Los resultados señalan que los tres aprendientes son guiados por un objetivo. Los objetivos a corto plazo de cada uno de los estudiantes es presentar un examen y ser acreditados por una institución, incluso si su objetivo a largo plazo pudiera ser el uso efectivo de la lengua en una comunicación real. Se observa una falta de integración entre el objetivo de comunicación a largo plazo, el objetivo de evaluación a corto plazo y el significado de logro. Por otra parte, el análisis del diálogo

sugiere que un tutor necesita alcanzar por lo menos tres cosas: 1) desplegar el problema; 2) establecer los objetivos de los estudiantes, y 3) explorar las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje de la lengua. Por último, los autores señalan que el diálogo fue iniciado siempre por los aprendientes.

Carter (2001) planteó que cualquier intento que promueva la autonomía del aprendizaje debe informarse del historial educativo de los alumnos, por lo que propone conocer los antecedentes educativos de los estudiantes y cómo se relaciona con el aprendizaje de una lengua extranjera. La investigación se realizó en la Universidad de las Antillas, Trinidad y Tobago, con 28 estudiantes inscritos en el primer año de francés. Se solicitó a los estudiantes redactar su autobiografía, entendida como el historial de aprendizaje sobre la lengua como parte de su proyecto de aprendizaje autónomo. Los sujetos debían reflexionar sobre el primer acercamiento que habían tenido con la lengua, sobre las experiencias escolares sobre el aprendizaje de la lengua y sobre sus antiguos profesores. El análisis de los datos señaló que la gran mayoría inició su aprendizaje dentro del marco escolar y una minoría señaló que a través de viajes o en el hogar.

Todos calificaron esta experiencia como positiva y señalan al profesor como el principal promotor de su interés en la lengua. Otro tema relevante fueron las percepciones de los estudiantes sobre las características de un buen o mal maestro, y asociaron buena enseñanza con un aprendizaje exitoso y mala enseñanza con resultados no exitosos. De igual forma, evaluaron como negativa la actitud de sus compañeros de clase y señalan la atmósfera de clase como una influencia negativa. Carter señala que casi la mitad de los sujetos concibe el aprendizaje en términos de si el profesor ha sido buen o mal administrador de su aprendizaje, y que los aprendientes no aceptan responsabilidad de su

propio aprendizaje. Los profesores no deben asumir que los estudiantes se sienten seguros para dirigir su aprendizaje y que por tener logros académicos hayan aprendido a aprender.

Graham (2003) tomó como base teórica el modelo psico-social de Garder (1985) que señala que los aprendientes estudian una segunda lengua con un fin instrumental, como obtener un mejor empleo o mudarse más cerca de la comunidad de la lengua que se aprende. El objetivo era examinar las creencias de los estudiantes acerca de su formación final en francés. El instrumento fue la entrevista semi-estructurada aplicada a 28 estudiantes, reportando sólo 1. Para analizar los datos se transcribieron las entrevistas, posteriormente fueron analizadas con el programa QRS (*qualitative software package*). Los resultados obtenidos señalan que el estudiante considera su desempeño como moderado en francés y este resultado lo atribuye a factores externos como la manera de enseñar del maestro o a los conocimientos gramaticales que posee.

Así, después de observar las características del enfoque metacognitivo. Podemos señalar que, a diferencia del enfoque normativo, no se utilizan cuestionarios para la recolección de los datos sino reportes personales y entrevistas semi-estructuradas y el análisis de los mismos recurre al método cualitativo.

Sin embargo, es importante acotar que las investigaciones realizadas bajo este enfoque que han empleado algún instrumento, éste ha sido diseñado por el propio investigador y en ningún caso ha sido el BALLI. Ferreira (2006) señala que no es el uso o no de un instrumento en la metodología lo que hace la diferencia con el enfoque normativo, sino que el sistema que define a las creencias como conocimiento metacognitivo y su relación con la autonomía. En el apartado siguiente reseñaremos las investigaciones realizadas bajo la perspectiva del enfoque contextual.

2.7 El enfoque contextual

En el enfoque contextual no se generalizan las creencias sobre el aprendizaje de lenguas sino que pretende entender las creencias en un contexto específico. De esta manera, las creencias son descritas como establecidas en el contexto de los estudiantes, dinámicas y sociales. Los métodos utilizados para la recolección de datos pueden ser observaciones etnográficas en el aula, diarios, narraciones, análisis del discurso y de metáforas. En la relación creencias-acción es necesario estudiar el contexto en que se desenvuelven los estudiantes para entender las creencias que poseen. Este enfoque ofrece una visión mucho más positiva sobre los estudiantes. Probablemente una de las desventajas es que un área poco explorada y no existen muchas investigaciones que empleen esta visión metodológica.

Alanen (2006) examinó el desarrollo de la conciencia metalingüística desde la perspectiva de Vygotsky y Bakhtin. La perspectiva teórica empleada es la del estudio de la metacognición de Vygotsky y la noción de apropiación de Bakhtin, que señala que los hablantes tienden a usar las palabras que otros usan para apropiarse de su expresión. Los datos presentados forman parte de un estudio de caso longitudinal más amplio. Los participantes: Grupo de jóvenes Finlandeses: 2 niños y 4 niñas de entre 7-9 años, que empiezan el aprendizaje de su 1ª lengua extranjera. El instrumento empleado fue la entrevista semi estructurada enfocada a pensamientos, sentimientos y experiencias. Algunas preguntas estaban basadas en el instrumento BALLI (Horwitz, 1987).

El análisis de datos se realizó con el análisis de transcripciones de entrevistas, comparación de respuestas para establecer una imagen del pensamiento y sentimientos acerca de la lengua extranjera y el aprendizaje de una lengua extranjera. Se adoptó la

noción de apropiación de Bakhtin para examinar la manera en la que los niños expresan el conocimiento metacognitivo. En los resultados se señala que las creencias parecen ser socialmente co-construidas, se construyen en un contexto específico, se muestra que los niños hacen referencia a figuras importantes de su entorno para construir sus propias experiencias.

Hosenfeld (2006) tomó como base teórica a Dewey (1938) quien señala que una experiencia educativa debe ser útil; a Benson (2001) que define *autonomía* como la capacidad de llevar a cabo el aprendizaje por si mismo. La autonomía es un atributo del estudiante, mientras que el aprendizaje auto dirigido es una manera de aprender; a Wenden (1998, 1991) define autonomía como un objetivo y el aprendizaje auto dirigido como lo que el estudiante hace para alcanzar el objetivo y, finalmente, a Bakhtin (1981,1986, 1993) que señala que el lenguaje en el que construimos nuestras experiencias es dialogístico por naturaleza. La autora mostró, en un estudio longitudinal, que muchas creencias de un estudiante de segunda lengua son emergentes y que existe una fuerte relación entre las creencias emergentes y el comportamiento de aprendizaje (acción) de un estudiante autodirigido.

Los datos se obtuvieron del análisis del diario de aprendizaje de español como segunda lengua de la autora, redactado en forma de diálogo. Para el análisis, realizó una selección de registros, categorización de creencias o acciones, seleccionó varias actividades consideradas “educativas” de acuerdo al concepto de Dewey (1938) e interpretó los datos. Los resultados sugieren que *las creencias son emergentes*. En este caso fueron 4: uso de voces múltiples, aprendizaje de diálogos en contexto, uso de símbolos fonéticos como ayuda para la pronunciación y *assessing proficiency*.

Kalaja (2006) utilizó el enfoque discursivo para explicar cómo las explicaciones para éxito o fracaso del examen de inglés fueron construidas y dadas por los estudiantes, en ocasiones específicas, en razón de presentar el examen (como parte de un examen de matriculación). La base teórica del estudio hace referencia a la psicología social discursiva y la sociología del conocimiento científico. Para recolectar los datos se pidió a los estudiantes llevar un diario de pensamientos, sentimientos y experiencias con relación al examen y se esperaba que tuvieran un registro de 6 anotaciones en el semestre. Antes y después de cada subtest y después de recibir los resultados del examen. Posteriormente se analizaron e interpretaron los datos. Como resultados se obtuvo que analizar las expectativas pone de manifiesto la variabilidad de las creencias y que éstas pueden ser de dos tipos: 1. varían de una ocasión a otra o pueden transformarse, 2. expectativas de éxito pueden variar incluso una sola vez.

Kramersch (2006) analizó cómo los estudiantes de lenguas extranjeras construyen creencias acerca de su experiencia de aprendizaje y cómo podemos procesar las metáforas que ellos usan para construirlas. Se basa en la lingüística cognitiva, que señala que la metáfora es una parte intrínseca de nuestro aparato conceptual. Por lo tanto la recolección de datos se obtuvo de un estudio longitudinal, de 1496 metáforas de 953 graduados de lenguas de 14 idiomas en UC Berkeley. Para el análisis, propone *Procesar las metáforas*, desde dos perspectivas; la psicosocial y la discursiva social.

En otro estudio, Kramersch (2006) con mismos objetivos y bases teóricas, obtuvo datos del ensayo de una estudiante coreana donde describe qué significa ser multilingüe y multicultural. El análisis de datos que propone es llamado *procesamiento metafórico*. Los resultados, respectivamente, señalan que las creencias pueden cambiar cuando el estudiante

avanza en su desempeño y que la lengua materna provee al estudiante el acceso principal a la memoria, a la emoción y la familia, así como un espacio de creencias híbrido.

Finalmente, Kolb (2007) investigó las creencias de los estudiantes de primaria sobre el aprendizaje de idiomas y subraya que el estudio de las creencias en niños ha sido muy poco explorado. Por ello el objetivo de su estudio era explorar las creencias de estudiantes de primaria sobre el aprendizaje de una lengua, específicamente las creencias relacionadas con la naturaleza del aprendizaje de una lengua. La investigación se realizó en dos grupos de primaria: 43 estudiantes en edades de 8-9 años, en el tercer año de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en Alemania. El estudio fue de corte cualitativo y se inserta dentro del marco contextual para el estudio de las creencias. Es decir, se considera que las creencias de los estudiantes están arraigadas en sus experiencias de aprendizaje y deben ser interpretadas en este contexto.

La recolección de los datos se realizó a través de tres actividades: la primera tenía por objeto que los estudiantes mostraran sus experiencias en el aprendizaje de idiomas, colocando en orden de importancia diferentes actividades de aprendizaje. La segunda, se llamó *“esto me ayuda a aprender una lengua”*: los estudiantes tenían que evaluar la importancia de diferentes estrategias de aprendizaje para su aprendizaje personal. La tercera consistió en el análisis de los textos de los estudiantes. Estos debían completar la frase *“Aprender inglés es como...”*. Otro instrumento para la recolección de datos fue la grabación de las discusiones y entrevistas de los estudiantes. Los sustentos teóricos de estas actividades fueron Benson y Lor (1996, citado en Kolb), quienes señalan que cualquier posible expresión de las creencias sobre el aprendizaje de una lengua son frases prescriptivas sobre lo que los estudiantes deben hacer para aprender bien una lengua

extranjera y la afirmación de Kramersch sobre que las metáforas representan herramientas conceptuales para interpretar y percibir la experiencia.

Kolb señala que el análisis dio como resultado cinco creencias sobre el aprendizaje de una lengua. La primera de ella se refiere a que el aprendizaje de una lengua es la acumulación de vocabulario, refiriéndose con ello al acumulamiento de mayor número de palabras como sea posible. La segunda creencia es la imitación y reproducción, que representan un rol mucho más pasivo del estudiante, ya que el estudiante sólo reacciona a las instrucciones del profesor. La lección se centra en el profesor. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lengua tiene lugar, principalmente, a través de la imitación de la información que el alumno recibe. La tercera creencia se centra sobre el hecho de entender el significado de la lengua. Los niños que se inclinaron por esta forma de aprender buscan oportunidades para obtener input, por ejemplo la radio o televisión. Este input no es percibido como palabras aisladas, sino que el mensaje es percibido como un todo. La cuarta creencia es que los estudiantes consideran su propia producción oral como relevante.

Desde esta perspectiva, para desarrollar la competencia lingüística, no sólo es importante entender el input sino generar información o producción. El aprendizaje entonces tiene lugar a través de verificación de la hipótesis y la negociación del significado. Por último, la creencia sobre el lenguaje en acción. Aquí el lenguaje es un medio de interacción y comunicación, que está integrado en las actividades de aprendizaje orientado a la acción. Los estudiantes centran su atención en la actividad que es realizada en la lengua meta.

Kolb concluye que hay alumnos que ven el lenguaje como un sistema fijo de reglas gramaticales y vocabulario; y que dan mayor relevancia a los aspectos formales de la lengua. Estos alumnos muestran una actitud pasiva, son sólo receptores. En contra parte,

hay alumnos que perciben el aprendizaje de la lengua como un proceso más flexible, un proceso en el que la lengua es un medio de comunicación. Por último, destaca que las creencias expresadas por los estudiantes de primaria sobre el proceso de aprendizaje de una lengua, fueron similares a las expresadas por adultos en el estudio de Horwitz realizado en 1999.

Como podemos observar los estudios realizados bajo esta perspectiva enfocan su atención en la subjetividad expresada por los estudiantes y en los contextos en que ésta se desarrolla para comprender la construcción de las creencias sobre la lengua extranjera que aprenden. Generalmente estos estudios son longitudinales y los instrumentos utilizados para la recolección de datos son escritos personales de los estudiantes como las metáforas, ensayos, diarios de aprendizaje y entrevistas semi estructuradas.

La revisión de estudios sobre las creencias nos ha permitido formarnos un panorama sobre los distintos enfoques existentes en el área de las creencias y que los investigadores pueden o no seguir, de acuerdo a sus intereses profesionales o institucionales. Igualmente, estos estudios nos han formado una visión sobre la evolución que ha habido en el área de la investigación al respecto. Por ejemplo, en el enfoque normativo hemos constatado la metodología cuantitativa, criticable para algunos pero que aporta otros beneficios como la objetividad y la economía del tiempo para el análisis de datos y de resultados, permitiendo así al investigador tomar medidas para trabajar con aquellas creencias que podrían afectar la acción del estudiante respecto al aprendizaje.

Por otra parte, los enfoques metacognitivo y contextual si bien en algunos casos hacen uso de instrumentos como entrevistas semi-estructuradas o ensayos personales para clasificar y estudiar las creencias, no dejan de lado la oportunidad de dar voz al estudiante

para conocer, así, hasta qué grado están consientes de las ideas que poseen sobre su aprendizaje en la lengua meta. Por otra parte, en estos enfoques se percibe al alumno como un ser social integrado a una realidad, con un pasado, presente y futuro que influirá en la conformación de sus creencias o modificación de las mismas. Sin embargo, como bien nos muestra la literatura, son enfoques donde se realiza una mayor inversión del tiempo y donde la experiencia en el área de la investigación se conjuga.

Con estas aseveraciones no intentamos decir que un enfoque de estudio sea mejor o peor, sino que cada cual posee ventajas que deben ser aprovechadas si son útiles a las necesidades del investigador, o bien complementar las ventajas de cada uno de estos enfoques. En cualquiera de los casos, puede considerarse benéfico el hecho de que se conozcan de antemano las desventajas atribuidas a cada uno de ellos. En consecuencia, en el caso de este trabajo de investigación, hemos optado por el enfoque normativo, que nos permitirá un primer acercamiento a las creencias de los estudiantes de francés.

2.8 Marco contextual

Esta investigación se realizó en el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI), un centro de extensión y vinculación; y en el área de concentración profesional de la Licenciatura en Lengua Inglesa, ambos adscritos a la División de Ciencias Políticas y Humanidades de la Universidad de Quintana Roo, campus Chetumal.

El CEI es un centro que imparte cursos de lenguas extranjeras como el inglés, francés e italiano, además de la lengua maya, durante los tres ciclos lectivos establecidos en la institución que son *Primavera*, *Verano* y *Otoño*. Por ser un centro de extensión y vinculación atiende a diversos sectores de la sociedad pero su principal población son los

estudiantes universitarios, inscritos en las distintas formaciones profesionales que propone la Universidad de Quintana Roo. El idioma con mayor demanda, por parte del alumnado, es el inglés debido a que forma parte de las asignaturas generales del currículo de las distintas licenciaturas y tiene asignado un valor curricular de 6 créditos. Como ejemplo, podemos mencionar el número de estudiantes inscritos en distintos cursos y niveles de inglés en el ciclo Otoño 2007: 1074 alumnos (Documento Centro de Enseñanza de Idiomas, 2008).

El segundo idioma solicitado es el francés, 103 alumnos inscritos en el ciclo Otoño 2007 y es importante acotar que estos cursos no tienen el carácter de obligatoriedad para los estudiantes por no poseer valor curricular. Misma situación para el italiano, tercer idioma en importancia en el interés de la comunidad estudiantil con 57 alumnos inscritos en el mismo ciclo (Documento CEI, 2008).

La Licenciatura en Lengua inglesa en el área de concentración profesional, ha integrado en su currículo, como materias optativas, Idioma Francés I, II, III y IV. Los alumnos que cursan estas materias son, en su mayoría, estudiantes de la misma licenciatura; sin embargo, es posible que estudiantes de otras formaciones como Turismo o Relaciones Internacionales se inscriban a ellas. Estas materias tienen asignado un valor curricular de seis créditos. Es dentro de este marco contextual que realizamos el presente trabajo de investigación y a continuación describiremos el método elegido para desarrollar este proyecto.

CAPÍTULO III. MÉTODO

3.1 Diseño de investigación

En este capítulo expondremos los argumentos que sustentaron la decisión de elegir el método que rige esta investigación, describiremos las etapas que lo acompañan y que contribuyeron a la realización lógica de este trabajo.

Después de analizar las características de los métodos de investigación cuantitativo y cualitativo, se considera pertinente la aplicación del método cuantitativo para guiar el presente trabajo. Esta decisión se basa en los siguientes argumentos: en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2006), la investigación cuantitativa plantea un problema de estudio delimitado y concreto y la pregunta de investigación versa sobre cuestiones específicas. Tal es el caso de lo que nos interesa investigar: “*¿cuáles son las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del francés?*”, lo que delimita ya nuestro objeto de estudio.

Por otra parte, considerando también los argumentos de G. Alonzo (como se cita en Hernández, 2006) “los estudiantes escuchan tanto acerca de lo difícil y aburrida que es la investigación que llegan... con la mente llena de prejuicios y actúan bajo presión, temor e, incluso, odio hacia ella”. Se puede decir que el método cuantitativo ofrece al investigador principiante un proceso bien estructurado partiendo desde la idea, planteamiento del problema, revisión de la literatura, visualización del alcance del estudio, elaboración de hipótesis y definición de variables, desarrollo del diseño de investigación definición y selección de la muestra, recolección de datos, análisis de datos y, finalmente, la elaboración del reporte de resultados. Con esto no se pretende decir que el enfoque cualitativo no los integre en su proceso, pero como señalan los autores, es un proceso circular, donde el

investigador puede pasar de una fase a otra y quizás es en este ir y venir, donde se requiere de la pericia de un investigador experimentado. Otra de las ventajas del enfoque cuantitativo es que pueden utilizarse instrumentos estandarizados para la recolección de datos, instrumentos que ya han sido utilizados y que han demostrado confiabilidad en los resultados.

Esta investigación es no experimental de diseño transeccional descriptiva y pretende encontrar resultados que le permitirán la descripción de las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del francés.

3.2 Definición de términos

Para fines de esta investigación definiremos los términos que aquí se emplearán:

Creencias. Nociones preconcebidas acerca del aprendizaje de lenguas y que podrían influir el desempeño de los alumnos dentro del aula de clases (Horwitz, 1988) y pueden clasificarse en las dimensiones siguientes:

Aptitud: Creencias sobre el hecho de que se debe tener una habilidad especial para el aprendizaje de una lengua extranjera

Dificultad: Creencias sobre los grados de dificultad que puede presentar el aprendizaje de una segunda lenguas

Naturaleza de la lengua: Creencias sobre si el proceso de aprendizaje de segundas lenguas difiere de otro tipo de aprendizaje; sobre los roles que puede jugar el factor cultural.

Estrategias de comunicación aprendizaje: Creencias sobre las estrategias de aprendizaje y sobre qué momento es mejor para producir en la segunda lengua. (Horwitz, 1988).

Motivación y expectativas: Creencias sobre las motivaciones para aprender una segunda lengua y los beneficios que esto podría aportarles.

3.3 Población

Para llevar a cabo esta investigación, se realizó un censo con los sujetos de investigación que fueron los estudiantes de francés inscritos en el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) en el ciclo de otoño 2007, en los niveles: *introdutorio, básico, pre-intermedio y post-intermedio*. De igual forma, se consideraron los estudiantes inscritos a la materia Idioma Francés I y III de la Licenciatura en Lengua Inglesa impartidas también en este ciclo escolar.

Este criterio de selección obedece a que aun cuando el idioma francés es el segundo en importancia en el CEI, la matrícula puede considerarse no muy alta si se compara con la de alumnos inscritos en inglés: 1,174 alumnos inscritos en este ciclo, contra 103 alumnos inscritos en los distintos cursos de francés. (CEI, 2008). El número de alumnos matriculados varía en cada ciclo, y, además, no en todos los ciclos se ofertan todos los niveles de francés. Luego entonces, si intentáramos seleccionar una muestra sería muy difícil determinar qué sujetos podríamos considerar en esta investigación y nos veríamos limitados toda vez que la población no corresponde a un número demasiado grande. De esta manera, el número total de sujetos fue de 110 personas de ambos géneros, con edades que oscilan entre los 19 y 40 años, alumnos universitarios, inscritos en diversas carreras de la

Universidad de Quintana Roo (UQROO) y alumnos externos, no inscritos en ninguna formación académica de la UQROO, con ocupaciones diversas.

3.4 Selección del Instrumento

Debido a que esta investigación se enmarca dentro del enfoque normativo, cuya metodología es principalmente cuantitativa y después de observar que en estudios similares se habían obtenido resultados confiables, se determinó que el instrumento que se usaría sería el *BALLI* de Horwitz (1988).

La literatura al respecto nos ha mostrado que el *BALLI* es un instrumento estandarizado que ya ha sido utilizado en otras investigaciones, (Diab, 2006, Bernat, 2004, Nikitina y Fukuoka, 2004) por lo que consideramos que puede ser de utilidad para alcanzar los objetivos de este trabajo.

3.4.1 Diseño del instrumento

El *BALLI* (Horwitz, 1988) consta de 34 ítems y hace una clasificación de las creencias de los estudiantes en cinco dimensiones que son evaluadas a través de una escala de valores tipo Likert. Los ítems que conforman el instrumento están distribuidos como sigue:

Dimensión 1	Ítems	Características
Dificultades en el aprendizaje de lenguas	3, 4, 6, 14, 24, y 28	Todos los ítems tienen que ver con la dificultad general de aprender una lengua extranjera y la dificultad específica de la lengua meta que los alumnos estudian en particular.
		Los ítems 24 y 28 comprenden la relativa dificultad de las diferentes habilidades lingüísticas.
		El ítem 6 mide las expectativas de éxito del estudiante.

Tabla 2. Ítems que integran la dimensión 1: Dificultad del aprendizaje de lenguas.

Dimensión 2	Ítems	Características
Aptitud para lenguas extranjeras	1, 2, 10, 15, 22, 29, 32, 33, y 34	Estos ítems comprenden la existencia en general de las habilidades especializadas en el aprendizaje de una lengua; además de las creencias que se tienen acerca de las características de los estudiantes de idiomas exitosos o no.

Tabla 3. Ítems que integran la dimensión 2: Aptitud para lenguas extranjeras.

Dimensión 3	Ítems	Características
Naturaleza del aprendizaje de una lengua.	5, 8, 11, 16, 20, 25, 26, y 28	Todos estos incluyen una amplia variedad de ítems relacionados con la naturaleza del proceso de aprendizaje de una lengua.
		Los ítems 8 y 11 están relacionados con el papel que tienen el contacto cultural y la inmersión lingüística en el aprendizaje de una lengua.
		El ítem 25 determina si el estudiante visualiza el aprendizaje de lengua como algo diferente de otro aprendizaje.
		Los ítems 16, 20 y 26 evalúan la concepción que tiene el estudiante sobre el enfoque de tareas de aprendizaje de idiomas.
		El ítem 5 está dirigido a conocer las percepciones que tiene el alumno en cuanto a las diferencias estructurales entre el inglés y su lengua meta.

Tabla 4. Ítems que integran la dimensión 3: Naturaleza de la lengua.

Dimensión 4	Ítems	Características
Estrategias de Aprendizaje y Comunicación	7, 9, 12, 13, 17, 18, 19, y 21	Estos ítems buscan conocer las estrategias de aprendizaje y comunicación, y son probablemente las que se relacionan más directamente con la práctica real de un estudiante en su aprendizaje de lengua.
		Los ítems 17 y 21 se refieren a las estrategias de aprendizaje.
		Los ítems 7, 9, 12, 13, 18 y 19 tienen que ver con las estrategias de comunicación.

Tabla 5. Ítems que integran la dimensión 4: estrategias de comunicación y aprendizaje.

Dimensión 5	Ítems	Características
Motivación y expectativas	23, 27, 30, y 31	Estos ítems toman en cuenta los deseos y oportunidades con que los estudiantes asocian el aprendizaje de su lengua meta.

Tabla 6. Ítems que integran la dimensión 5: Motivación y expectativas.

3.4.2 Construcción final del instrumento

Se establecieron criterios concernientes al aspecto socio demográfico de los sujetos de investigación. Todos estos criterios se constriñen a un total de 10 ítems, concentrados en la sección I del instrumento.

Edad	Género
Nivel de francés	Tiempo de estudio del idioma
Formación académica	Semestre universitario
Estancia en el extranjero	Tiempo de permanencia en extranjero

Tabla 7. Ítems sociodemográficos

El BALLI (Horwitz, 1987) fue originalmente elaborado en lengua inglesa. Para adaptarlo al contexto de la investigación y validarlo tanto en el nivel lingüístico como en el nivel de contenido, este instrumento fue traducido al español y sometido a la evaluación de expertos traductores y expertos en la materia. De esta manera, el instrumento BALLI quedó integrado para su piloteo con el mismo número de ítems del instrumento en versión inglesa, es decir, 34 ítems agrupados en la sección II del instrumento.

3.4.3 Prueba piloto

De esta manera, el instrumento BALLI constó de 44 ítems (Ver anexo I) y fue piloteado con una población de características similares a la de los sujetos de investigación real. La encuesta BALLI se aplicó a 40 estudiantes de inglés repartidos en tres grupos distintos del nivel pre-intermedio. Sin embargo, el resultado no fue el esperado ya que al realizar el procesamiento de los datos el coeficiente alfa de Cronbrach dio como resultado 0,16. Mostrando así la inconsistencia interna entre los ítems propuestos.

En consecuencia, el instrumento fue sometido una vez más a la evaluación de expertos traductores y expertos en la materia para validarlo nuevamente tanto en el nivel lingüístico como en el nivel de contenido. Una vez obtenidos los resultados se realizaron los cambios sugeridos por los expertos, por los estudiantes del piloteo 1 y se anexaron 6

ítems más a los que evaluaban las dimensiones. Estos ítems (6) están enfocados a las estrategias usadas por los estudiantes para el desarrollo de las habilidades (ítem 33, 34, 35, 36,37,) y expectativas de logro en el aprendizaje (ítem 38).

33.	Puedo mejorar mi desempeño en francés si hago ejercicios extra y consulto otras fuentes aparte del profesor y mi libro.
34.	Si me esfuerzo mucho en aprender francés, con el tiempo, mejoraré mis habilidades.
35.	Desarrollar buenas habilidades en francés implica tiempo.
36.	Los maestros son los únicos que pueden resolver mis dudas sobre el idioma.
37.	No importa que cometa errores, debo atreverme a hablar en francés.
38.	Si en la primera semana no entendí nada en mi curso, quiere decir que nunca aprenderé francés.

Tabla 8. Ítems anexados a BALLI

Además, los ítems 4 y 15 del BALLI original fueron trasladados a la parte final del nuevo instrumento por poseer una escala de valores distinta. De igual forma las secciones propuestas en el piloteo 1 se invirtieron. De tal suerte que el BALLI para la versión del piloteo 2 quedó conformado en 54 ítems divididos en 2 secciones (Ver anexo II): la sección 1, con 40 ítems que evalúan las cinco dimensiones propuestas por Horwitz (1988) a través de una escala de Likert. La sección dos, con 14 ítems para obtener información socio demográfica de los sujetos de investigación. De tal suerte que los ítems pueden identificarse como se observa en la tabla siguiente:

BALLI Original	BALLI UQROO
Item	Item
1	1
2	2
3	3
4	39
5	4
6	5
7	6
8	7
9	8
10	9
11	10
12	11
13	12
14	13
15	40
16	14
17	15
18	16

BALLI Original	BALLI UQROO
Item	Item
19	17
20	18
21	19
22	20
23	21
24	22
25	23
26	24
27	25
28	26
29	27
30	28
31	29
32	30
33	31
34	32

Tabla 9. Correspondencia de ítems BALLI original-BALLI Universidad de Quintana Roo.

En consecuencia, los ítems que evaluaban las cinco dimensiones en el instrumento BALLI aplicado en la universidad de Quintana Roo son los siguientes:

BALLI Universidad de Quintana Roo

Dimensión 1	Ítems	Características
Dificultades en el aprendizaje de lenguas	3, 4, 23, 32, 39, y 40	Todos los ítems tienen que ver con la dificultad general de aprender una lengua extranjera y la dificultad específica de la lengua meta que los alumnos estudian en particular.
		Los ítems 23 y 32 comprenden la relativa dificultad de las diferentes habilidades lingüísticas.
		El ítem 4 mide las expectativas de éxito del estudiante.

Tabla 10. Ítems que integran la dimensión 1: Dificultad del aprendizaje de lenguas.

Dimensión 2	Items	Características
Aptitud para lenguas extranjeras	1, 2, 5, 9, 10, 14, 17, 28, 31	Estos ítems comprenden la existencia en general de las habilidades especializadas en el aprendizaje de una lengua; además de las creencias que se tienen acerca de las características de los estudiantes de idiomas exitosos o no.

Tabla 11. Ítems que integran la dimensión 2: Aptitud para lenguas extranjeras.

Dimensión 3	Items	Características
Naturaleza del aprendizaje de una lengua.	7, 11, 15, 21, 25, 26	Todos estos ítems incluyen una amplia variedad de ítems relacionados con la naturaleza del proceso de aprendizaje de una lengua.
		Los ítems 7 y 11 están relacionados con el papel que tienen el contacto cultural y la inmersión lingüística en el aprendizaje de una lengua.
		El ítem 25 determina si el estudiante visualiza el aprendizaje de lengua como algo diferente de otro aprendizaje.
		Los ítems 15, 21 y 26 evalúan la concepción que tiene el estudiante sobre el enfoque de tareas de aprendizaje de idiomas.
		El ítem 5 está dirigido a conocer las percepciones que tiene el alumno en cuanto a las diferencias estructurales entre el inglés y su lengua meta.

Tabla 12. Ítems que integran la dimensión 3: Naturaleza de la lengua.

Dimensión 4	Items	Características
Estrategias de Aprendizaje y Comunicación	6, 8, 12, 13, 16, 19, 20, y 24	Estos ítems buscan conocer las estrategias de aprendizaje y comunicación, y son probablemente las que se relacionan más directamente con la práctica real de un estudiante en su aprendizaje de lengua.
		Los ítems 16 y 24 se refieren a las estrategias de aprendizaje.
		Los ítems 6, 8, 12, 13, 19 y 20 tienen que ver con las estrategias de comunicación.

Tabla 13. Ítems que integran la dimensión 4: estrategias de comunicación y aprendizaje.

Dimensión 5	Items	Características
Motivación y expectativas	30, 27, 18, 22	Estos ítems toman en cuenta los deseos y oportunidades con que los estudiantes asocian el aprendizaje de su lengua meta.

Tabla 14. Ítems que integran la dimensión 5: Motivación y expectativas.

3.4.4 Confiabilidad del instrumento

De esta manera, el segundo piloteo se realizó con 30 estudiantes del CEI, inscritos en el nivel básico de inglés, del ciclo otoño 2007. El procesamiento de los datos arrojó como resultado un coeficiente alfa de .80. Sin embargo, es importante mencionar que el instrumento BALLI, en su versión original, obtiene un coeficiente alfa de 0,62. (Le, 2004), lo que significa que si bien es un instrumento que debe perfeccionarse, es hasta ahora el que

más y mejores resultados ha obtenido en cuanto a la investigación sobre creencias en lenguas.

3.4.5 Captura y procesamiento de datos

Finalmente, la captura y procesamiento de los datos obtenidos en los dos piloteos se realizó a través del SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). De igual forma, se aplicó para capturar los datos obtenidos en el levantamiento de datos con los sujetos de investigación y se utilizó para procesar los datos.

En el apartado siguiente reportamos los datos encontrados a partir del análisis estadístico y a través de éstos intentaremos dar respuestas a nuestras preguntas de investigación.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado reportaremos los resultados encontrados en el procesamiento de los datos y describiremos los resultados sociodemográficos que nos brindan un panorama sobre la población estudiada.

4.1 Datos sociodemográficos

A continuación se presenta la información sobre las características de la población de estudio como la edad, el género, estatus académico y experiencias previas en el aprendizaje de lenguas.

Del número total de casos (N=113), el 38.9% corresponde al género masculino y el 61.1% al género femenino. La gran mayoría de los sujetos de investigación se ubica en las edades de 16 a 20 años, siendo el rango de 21-24 años el más representativo con un 49.6%. De igual forma, se observa una gran minoría en el rango de edad de 31-35 años y más de 35 años con un 3.5% en cada rango.

4.1.1 Alumnos centro de enseñanza de idiomas

Los alumnos que se encuentran inscritos en el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI), se ubican en los distintos niveles de francés existentes. La gran mayoría se encuentra inscrito en los niveles iniciales del idiomas: el 54.6% en el nivel *introductorio* y el 22.7% en el nivel posterior, es decir, en *básico*. El 15.5% en el nivel *Pre-intermedio* y sólo el 7.2% en el nivel Post-intermedio. Los estudiantes del CEI manifestaron pertenecer a distintas

formaciones profesionales ofertadas en la Universidad de Quintana Roo como Lengua Inglesa, Ingeniería en Redes o Gobierno y Gestión Pública. El detalle de los resultados se observa en la figura 2.

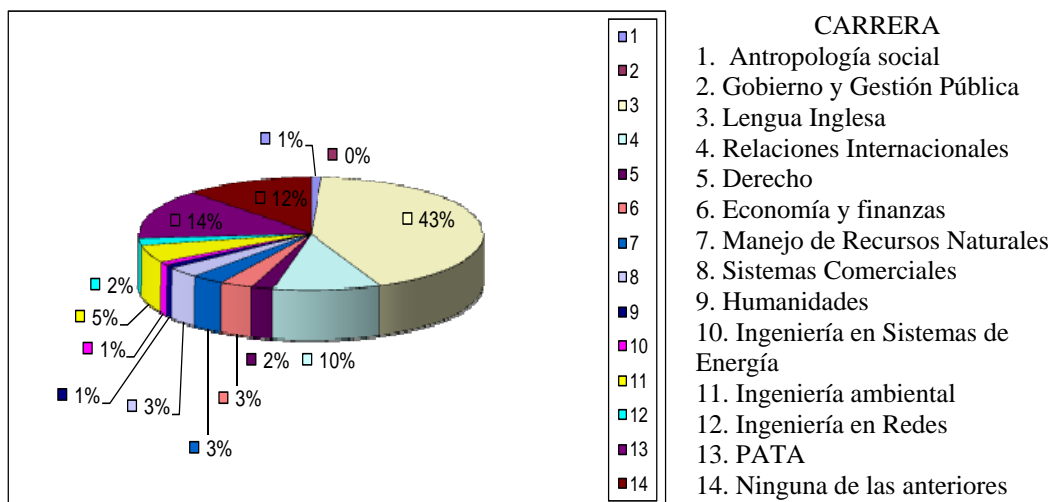


Figura 2. Alumnos CEI-formación profesional

Los estudiantes que se encuentran inscritos en el CEI se encuentran repartidos en semestres distintos de sus formaciones, como se observa en la figura 3.

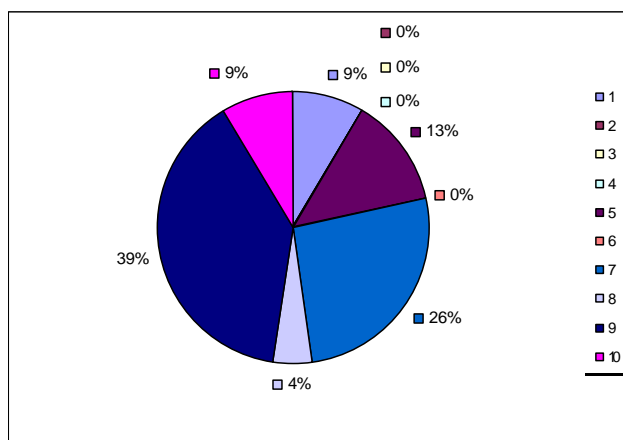


Figura 3. Alumnos LI - Semestre

4.1.2 Alumnos de lengua inglesa

De los alumnos que se encontraban inscritos en la Licenciatura en Lengua Inglesa, el 87% tomaban la materia Idioma Francés I y un 13%, Idioma Francés III.

4.1.3 Lengua materna y lengua extranjera adicional

En lo que concierne a la lengua materna de los encuestados, encontramos que el 89.4% de los encuestados manifestó que el español es su lengua materna. El 4.3% reconoce a la lengua maya como tal; el 3.2%, el inglés. El italiano, 1.1% y el 2.1% manifestó que su lengua materna no correspondía a ninguna de las propuestas.

Los estudiantes declararon que estudian otro idioma además del francés. El 66% estudia inglés; el 3% español para extranjeros; el 3% italiano y el 6% otro idioma distinto.

4.1.4 Estancia en el extranjero.

El 60% de los encuestados manifestó haber realizado una estancia en el extranjero menor a los 6 meses. El 16%, una estancia menor de un año; el 20%, de uno a dos años y sólo el 4% realizó una estancia de más de 5 años.

4.2 Descripción de datos por dimensión

En esta sección daremos respuesta al primer objetivo de investigación que es analizar las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del francés. Esta descripción se realizará de acuerdo con la clasificación de Horwitz (1988) para agrupar las creencias y que

hace referencia la dificultad del aprendizaje, aptitud, naturaleza del aprendizaje, estrategias de aprendizaje-comunicación, motivación y expectativas.

4.2.1 Dimensión 1. Dificultad del aprendizaje de una lengua

Se observa una tendencia a respuestas positivas sobre la creencia de que existen idiomas que son más fáciles de aprender que otros: el 42.5% estuvo totalmente de acuerdo, mientras que el 39.8% estuvo de acuerdo. El detalle de las repuestas se puede observar en la figura 4.

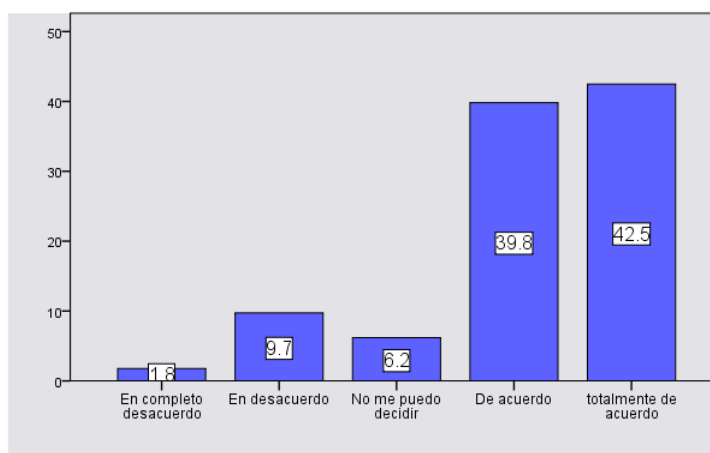


Figura 4. Hay idiomas más fáciles de aprender que otros

Respecto a la creencia *aprenderé a hablar francés muy bien*, se observa igualmente una tendencia positiva en las respuestas: el 52.2% de los encuestados se ubicó en el rango *de acuerdo* y el 24.8%, en *totalmente de acuerdo*. El resultado detallado se observa en la figura 5.

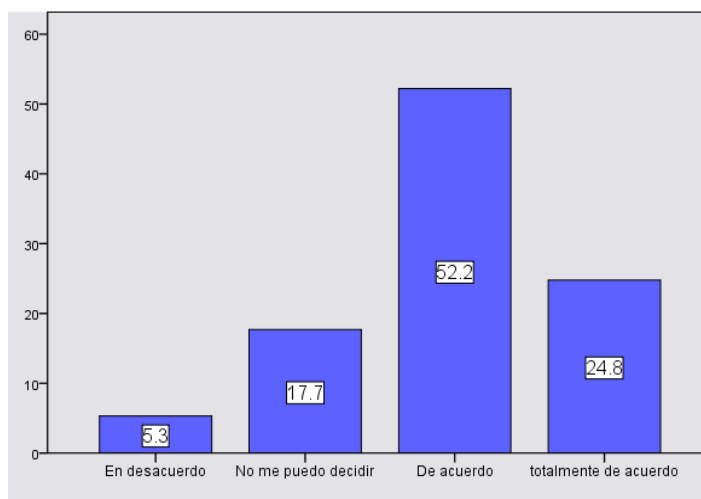


Figura 5. Creo que aprenderé a hablar francés muy bien.

En la creencia sobre el hecho de que *es más fácil hablar que entender*, se observa que una tendencia negativa en las respuestas: en el rango *en desacuerdo* se ubicó el 36.6%. Aunque se observa que un 30.4% se mostró indeciso sobre ante creencia. El detalle de las repuestas se puede observar en la figura 6.

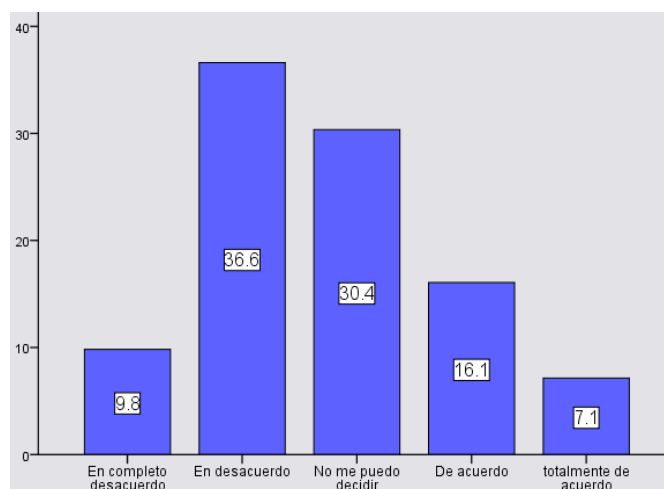


Figura 6. Es más fácil hablar que entender una lengua extranjera.

Sobre la creencia de *es más fácil leer y escribir que hablar y entender una lengua extranjera* se observó también una tendencia a respuestas positivas: 21.6% de los estudiantes señaló estar de acuerdo, y el 18.9%, totalmente de acuerdo. Sin embargo, el 31.5%, se mostró indeciso ante esta afirmación. El detalle de las repuestas se puede observar en la figura 7.

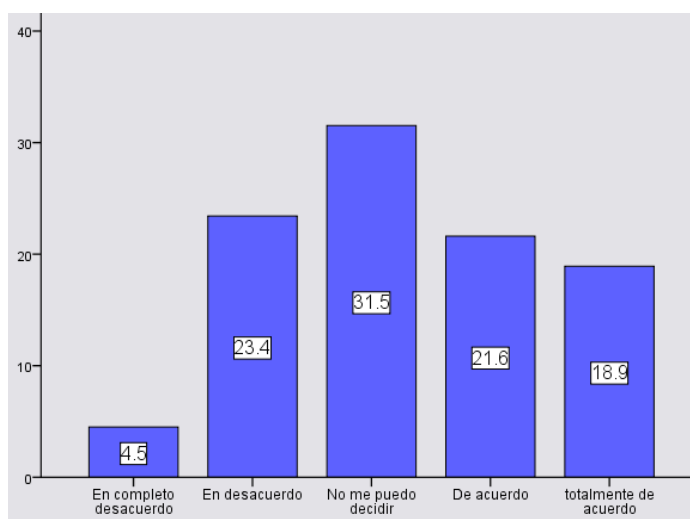


Figura 7. Es más fácil leer y escribir que hablar y entender una lengua extranjera

En lo que concierne al grado de dificultad de aprendizaje del francés, se observó una tendencia positiva en las respuestas. La gran mayoría de la población, el 64%, considera que la lengua francesa no es ni muy fácil ni muy difícil. El detalle de las respuestas se observa en la figura 8.

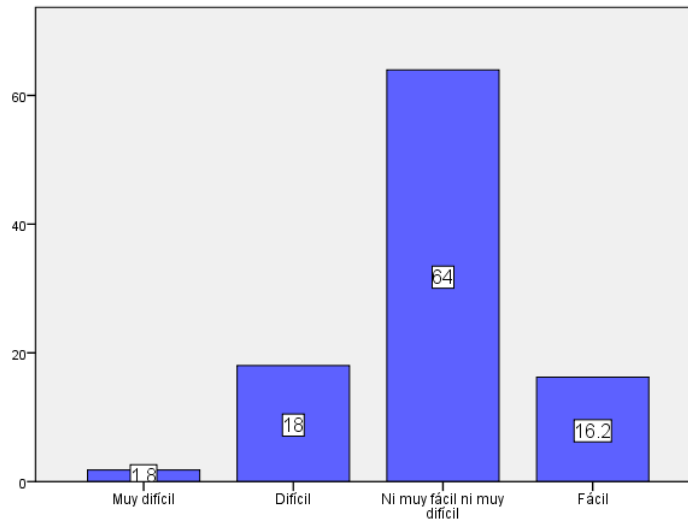


Figura 8. Dificultad de la lengua francesa.

Respecto al tiempo considerado necesario para aprender una lengua, la gran mayoría, el 39.1%, coincidió en que se necesita un lapso de entre 3 a 5 años. Sin embargo, un 28.2% considero el rango de 1 a 2 años como el necesario. El detalle de las respuestas se observa en la figura 9.

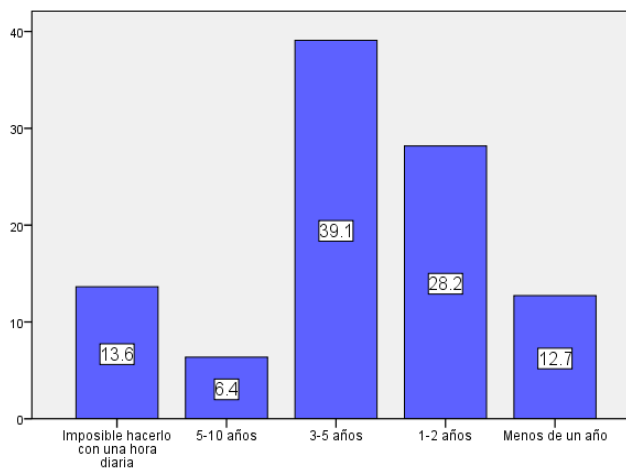


Figura 9. Tiempo necesario para aprender una lengua extranjera.

4.2.2 Dimensión 2. Aptitud para lenguas extranjeras

En la creencia de que *a los niños les resulta más fácil aprender una lengua que a los adultos*, se observó una tendencia hacia las respuestas positivas: El 49.6% se ubicó en el rango *totalmente de acuerdo*, y el 35.4% en *de acuerdo*. El detalle de las respuestas se observa en la figura 10.

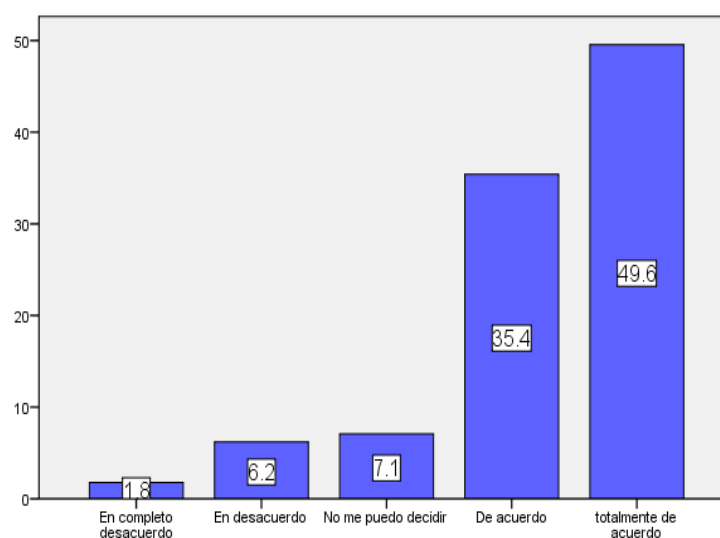


Figura 10. A los niños les resulta más fácil aprender una lengua que a los adultos.

Respecto a la creencia de que *algunas personas tienen una capacidad especial para aprender idiomas*, se observó una tendencia hacia las respuestas la gran mayoría de la población encuestada se manifestó favorable: el 41.6% señaló *estar de acuerdo* y totalmente de acuerdo el 30.1%. El detalle de las respuestas se observa en la figura 11.

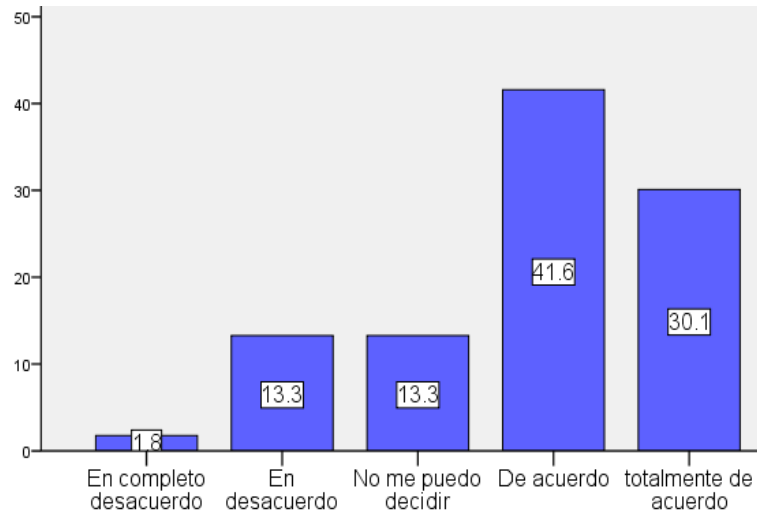


Figura 11. Capacidad especial para aprender lenguas.

Se observó una tendencia indecisa respecto a la creencia de que los mexicanos son buenos para aprender idiomas: El 41.1% se ubicó en el rango *no me puedo decidir*, mientras que un 38.4% señaló estar *de acuerdo* con la afirmación. El detalle de las respuestas se observa en la figura 12.

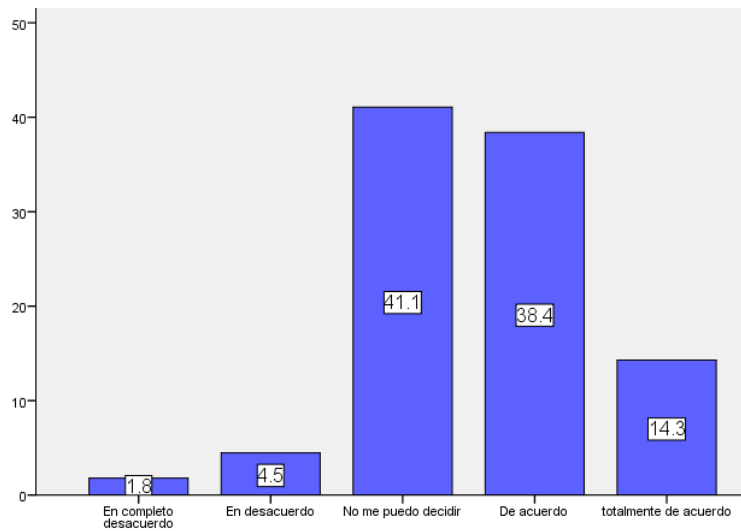


Figura 12. Los mexicanos son buenos para aprender lenguas extranjeras.

La gran mayoría de los sujetos de investigación concuerdan de forma positiva respecto a la creencia de que el hablar una lengua facilita el aprendizaje de otra: el 52.3% dijo estar *de acuerdo*. Y el resto de las respuestas se ubicaron por abajo del 20%. Ver figura 13.

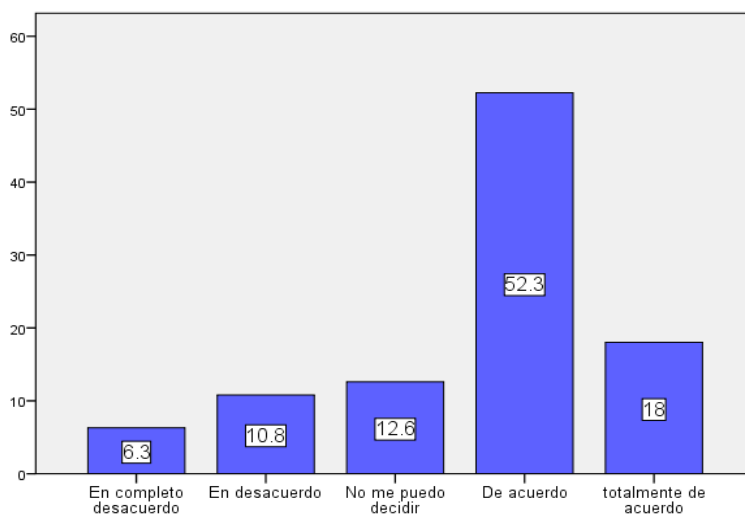


Figura 13. Para alguien que ya habla una lengua extranjera es más fácil aprender otra

Se observó una tendencia hacia respuestas negativas sobre la creencia de que quienes son buenos en matemáticas o ciencias, no son buenos para aprender idiomas: buenas en matemáticas o ciencias no son buenas para aprender idiomas: el 38.1% se manifestó *en desacuerdo*, y *en completo desacuerdo*, el 32.7%. El detalle de las respuestas se observa en la figura 14.

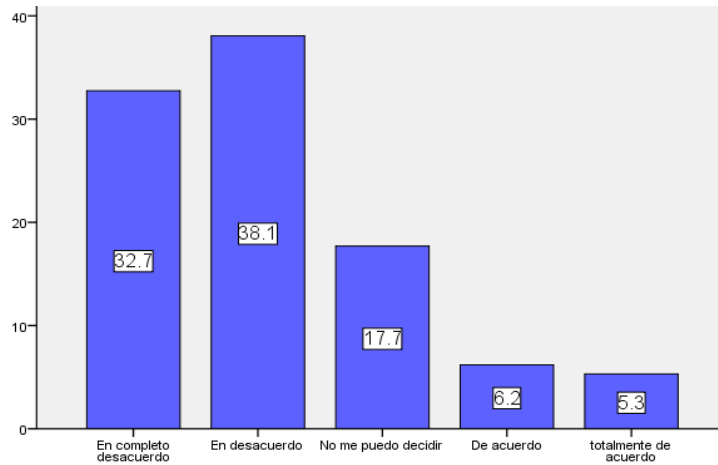


Figura 14. Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas para aprender idiomas

Los encuestados mostraron una postura neutral respecto a la creencia de tener ellos mismos una capacidad especial para aprender idiomas con un 36.9%. Sin embargo, se observa una tendencia positiva a la creencia, en un 32% de los estudiantes. Vea el detalle de las respuestas en la figura 15.

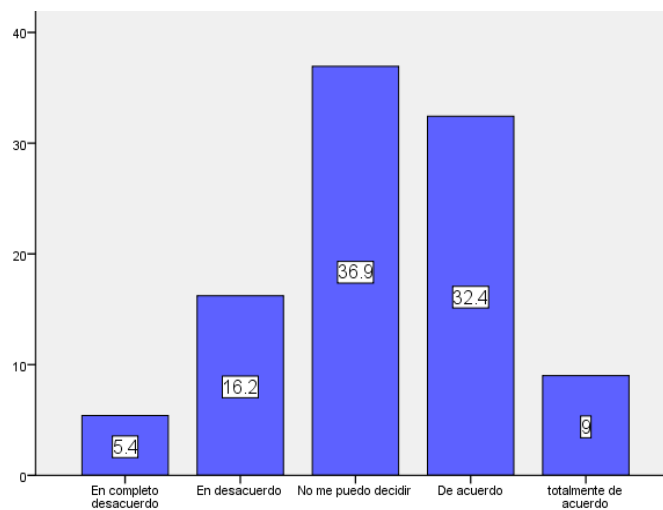


Figura 15. Tengo capacidad especial para aprender idiomas.

Se observa una posición neutral con un 29.5% respecto a la creencia de que las mujeres son mejores que los hombres para aprender idiomas. Sin embargo, el 25% de la población se manifestó en completo desacuerdo. El detalle de las respuestas se observa en la figura 16.

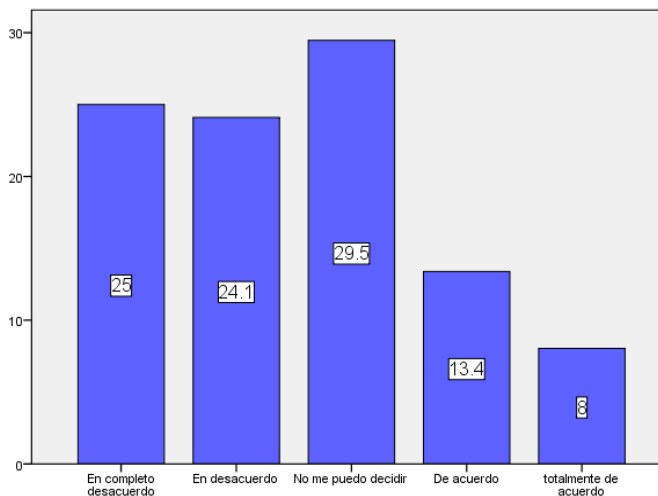


Figura 16. Las mujeres son mejores que los hombres para aprender idiomas.

Se observó una tendencia neutral con el 30.1% respecto a la creencia de que *las personas que hablan más de una lengua son muy inteligentes*. Aunque se observó también que el 28.3% señaló estar de acuerdo con la afirmación. Consulte el detalle de las respuestas en la figura 17.

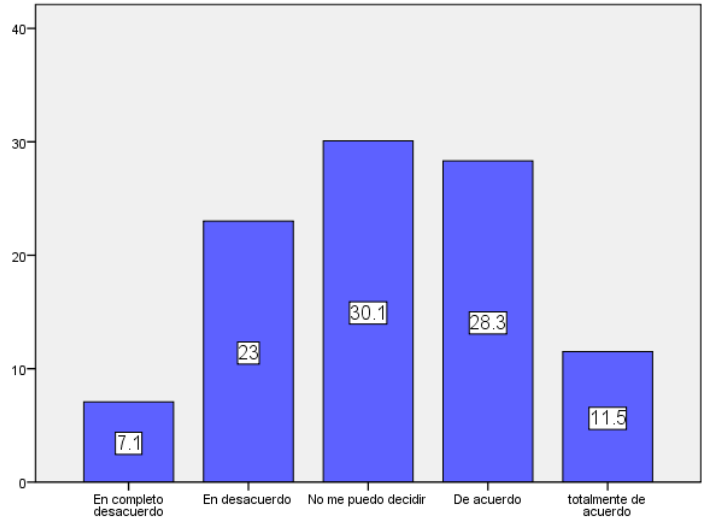


Figura 17. Las personas que hablan más de una lengua son muy inteligentes.

Se observó una tendencia hacia las respuestas positivas sobre la creencia de *todo el mundo puede aprender a hablar una lengua extranjera*: El 69% declaró estar totalmente de acuerdo, y de acuerdo, el 19.5%. El resto de las respuestas se ubicaron por debajo del 5%. Ver figura 18.

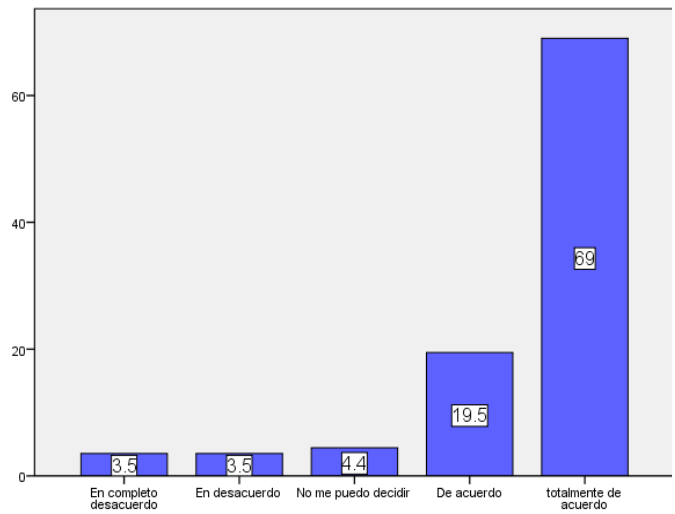


Figura 18. Todos pueden aprender a hablar una lengua extranjera.

4.2.3 Dimensión 3. Naturaleza del aprendizaje de una lengua

Se observó una tendencia hacia respuestas positivas sobre la importancia de conocer la cultura de los países francófonos, para hablar francés: en el rango *de acuerdo* se ubicó el 42.9%, y en *totalmente de acuerdo*, el 18.8%. El detalle de las respuestas se observa en la figura 19.

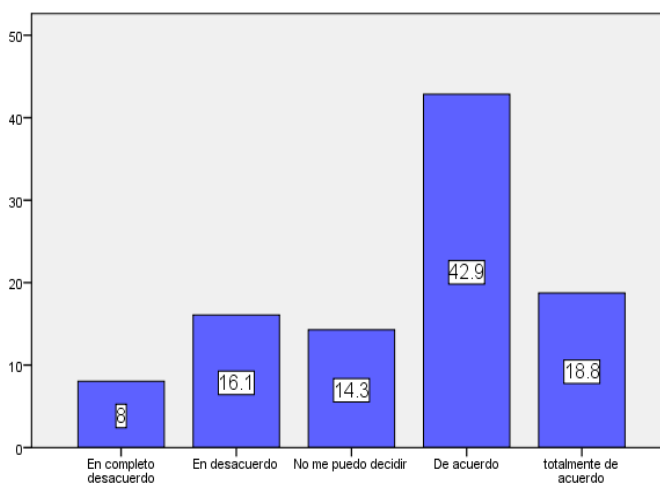


Figura 19. Para hablar francés es necesario conocer las culturas de los países francófonos.

La gran mayoría de los sujetos de investigación mostró una tendencia positiva respecto a la creencia sobre que es mejor aprender francés en un país de habla francesa: el 31.9% manifestó estar *totalmente de acuerdo*, y *de acuerdo*, el 26.5%. Ver figura 20.

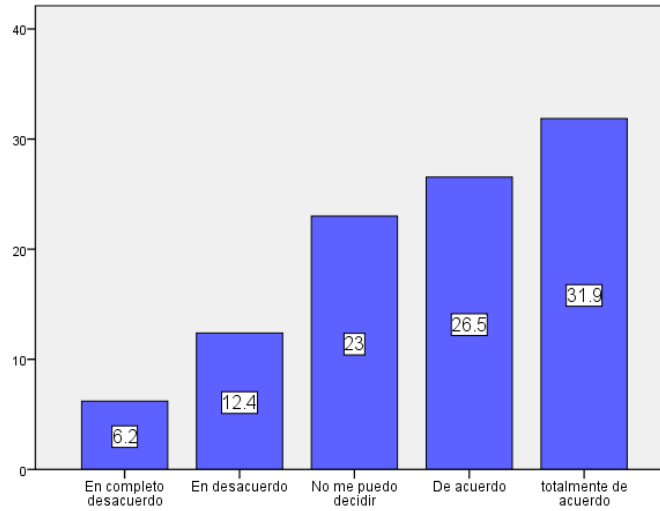


Figura 20. Lo mejor es aprender francés en un país de habla francesa.

Se observó una tendencia hacia respuestas positivas sobre la creencia de que *aprender el vocabulario es lo más importante para aprender una lengua extranjera*. La gran mayoría de los encuestados, el 40.7%, dijo *estar de acuerdo*. Y totalmente de acuerdo, estuvo el 24.8%. Sin embargo, se observó una indecisión en el 21.2% de la población. Ver figura 21.

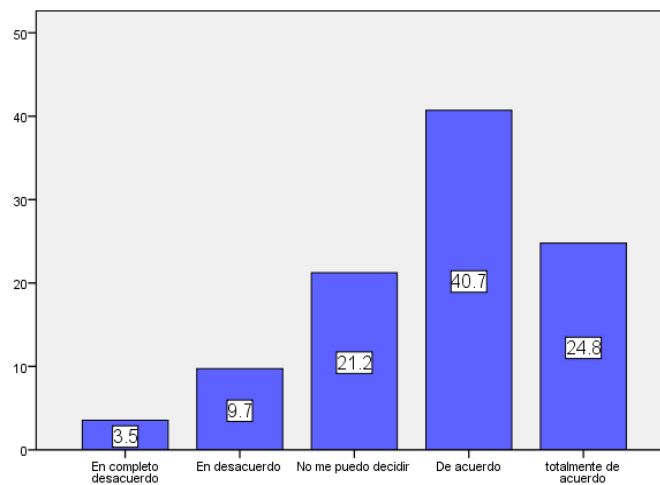


Figura 21. Lo más importante para aprender una lengua extranjera es aprender el vocabulario.

En la mayoría de los encuestados se observó una tendencia positiva sobre la creencia de que lo más importante para aprender una lengua extranjera es aprender la gramática: El 41.6% manifestó estar de acuerdo. Pero el 20.4% se mostró indeciso al respecto. El detalle de las respuestas se observa en la figura 22.

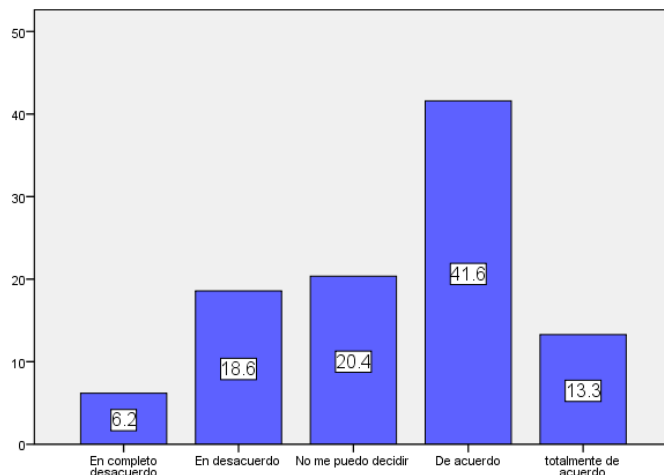


Figura 22. Lo más importante para aprender una lengua extranjera es aprender la gramática.

Se observó una tendencia hacia las respuestas positivas respecto a la creencia de que *no es lo mismo aprender un idioma que aprender otra materia*: el 39.8% manifestó estar *totalmente de acuerdo*, y el 34.5% *de acuerdo*. Los demás resultados se ubicaron por debajo del 10%. Ver figura 23.

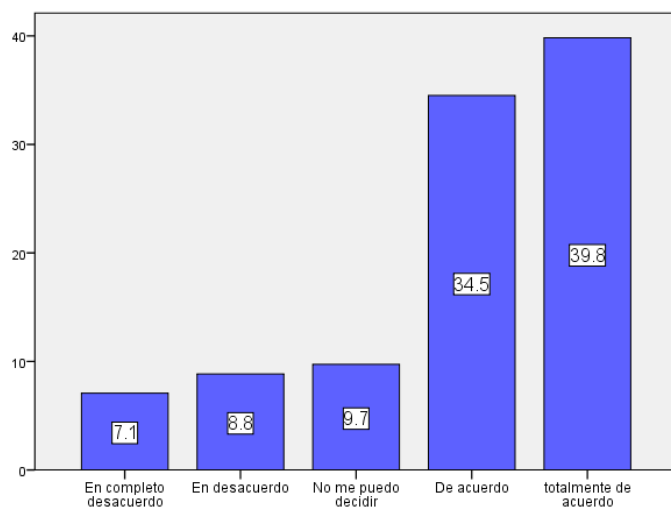


Figura 23. No es lo mismo aprender un idioma que cualquier otra materia.

Se observó una tendencia hacia las respuestas negativas sobre la creencia de que *lo más importante al aprender francés es aprender a traducir de la lengua materna al francés*: el 33.9% manifestó estar *en desacuerdo*. Pero un 21.4% de los encuestados se mostró indeciso y un 23.2%, estuvo de acuerdo. Ver figura 24.

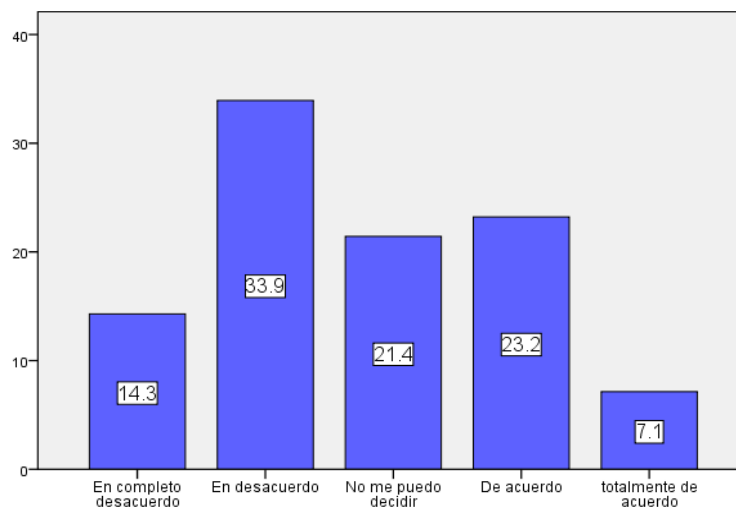


Figura 24. Para aprender francés lo más importante es aprender a traducir.

4.2.4 Dimensión 4. Estrategias de comunicación y aprendizaje

Se observó una tendencia hacia las respuestas positivas sobre la creencia de que *es importante hablar francés con una excelente pronunciación*: El 44.6% dijo estar *totalmente de acuerdo* y el 38.4%, *de acuerdo*. Ver figura 25.

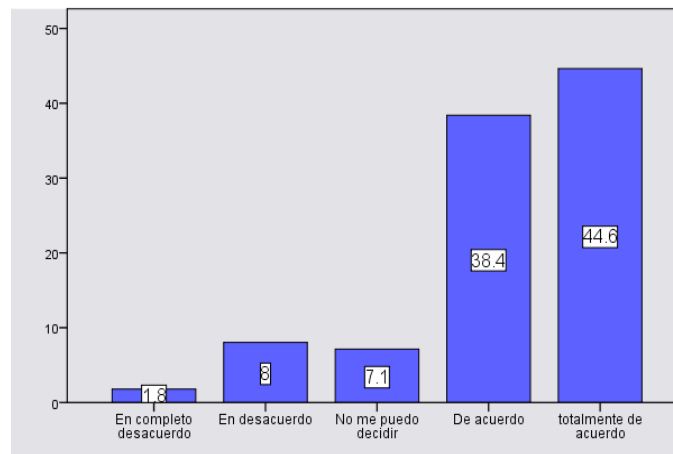


Figura 25. Es importante hablar francés con una excelente pronunciación.

Se observó una tendencia a respuestas negativas respecto a la creencia de que *no se debería decir nada en francés hasta que se pueda decir correctamente*, la gran mayoría se ubicó en los rangos *en completo desacuerdo* con un 44.6% y *en desacuerdo*, el 39.3%. Ver figura 26.

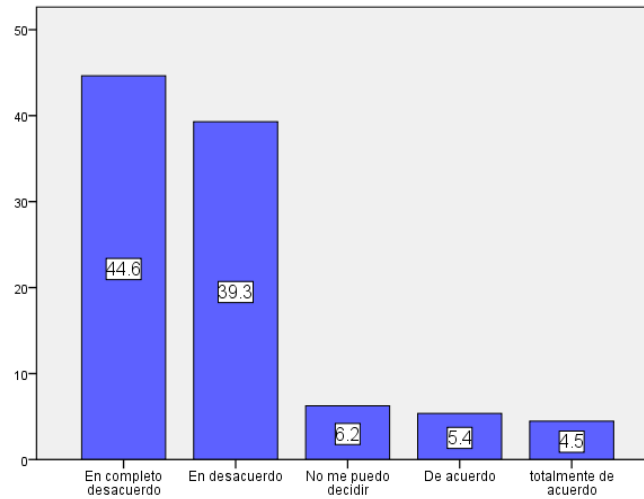


Figura 26. No se debería decir nada en francés hasta que se pueda decir correctamente.

Se observó una tendencia hacia respuestas positivas sobre el hecho de que les gustaría practicar francés con los francófonos que conocen: El 38.7% señaló estar de acuerdo. Pero un 27.9% se mostró indeciso al respecto. Ver figura 27.

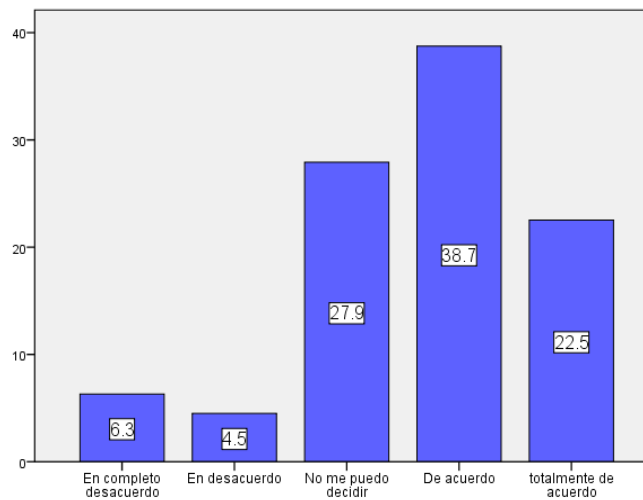


Figura 27. Me gusta practicar francés con los francófonos que conozco.

Se observó una tendencia indecisa respecto a la creencia *si no se sabe el significado de una palabra, es correcto adivinarlo*, se observa que la gran mayoría de los entrevistados

señaló estar de acuerdo: 27.03%. Pero igual número de encuestados, 24.32%, se mostró indeciso y *en desacuerdo*. El detalle de los resultados se observa en la figura 28.

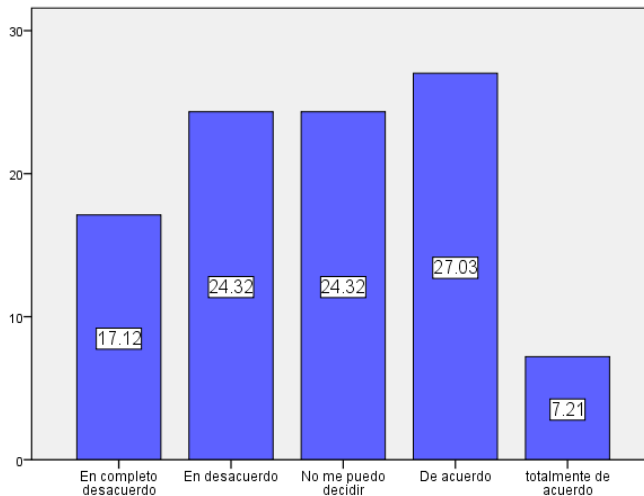


Figura 28. Si no se sabe el significado de una palabra, es correcto adivinarlo.

Se observó una tendencia hacia respuestas positivas sobre la importancia de repetir y practicar mucho: el 58% dijo estar *totalmente de acuerdo* y 35.7%, de acuerdo. El detalle de los resultados se observa en la figura 29.

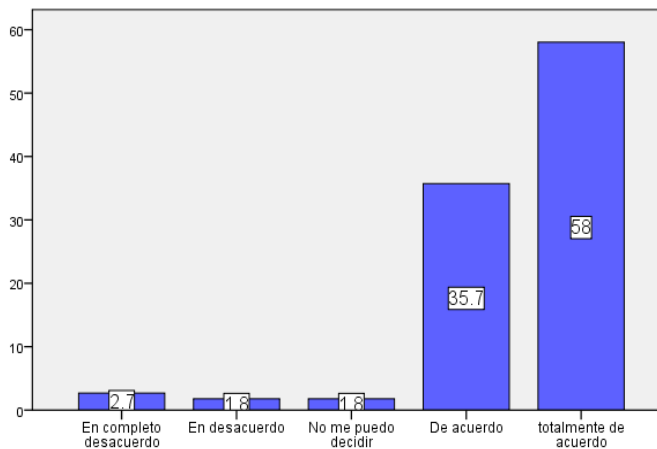


Figura 29. Es importante repetir y practicar mucho.

Respecto a sentirse inseguro cuando se habla francés con otras personas, los encuestados coinciden en las escalas en desacuerdo y de acuerdo con el 31.5% de las respuestas. Sólo un 23.4 % señaló estar indeciso al respecto. El detalle de las respuestas se observa en la figura 30.

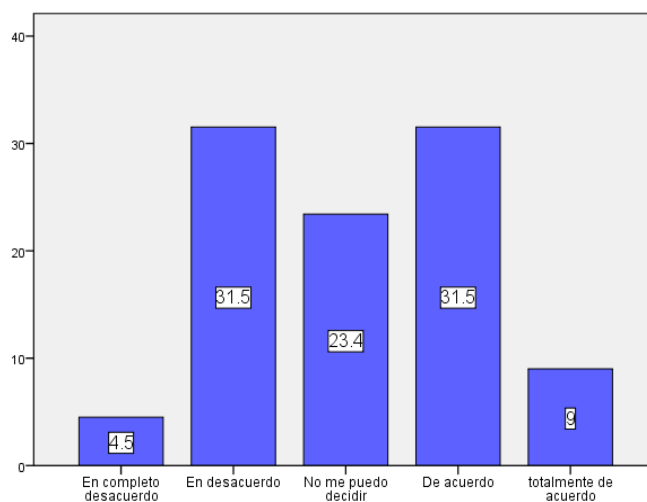


Figura 30. Me siento inseguro cuando hablo francés con otras personas.

Se observó una tendencia a respuestas positivas sobre la creencia *si se permite que los estudiantes principiantes cometan errores en francés, posteriormente se les dificultará hablar correctamente*: El 34.8% se ubicó en la escala de acuerdo y el 20.5%, totalmente de acuerdo. Aunque un 21.4% señaló estar indeciso al respecto. Ver figura 31.

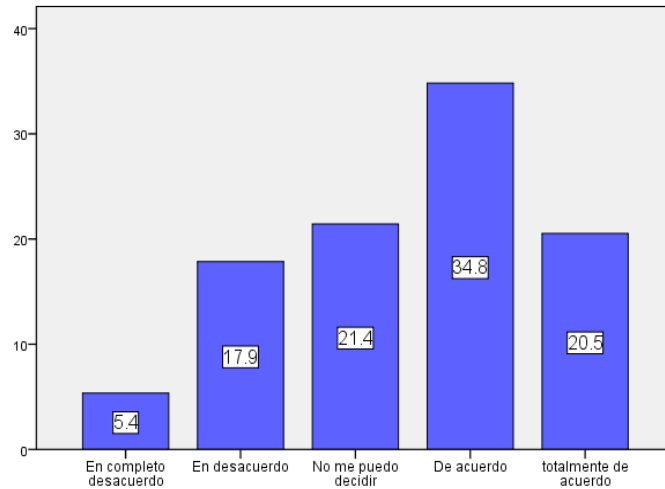


Figura 31. Si se deja que los principiantes cometan errores, más tarde se les dificultará hablar correctamente.

Se observó una tendencia a respuestas positivas sobre la creencia *es importante ejercitar la comprensión auditiva para aprender francés*: el 52.7% manifestó estar totalmente de acuerdo y un 42.9%, *de acuerdo*. El resto de los resultados se ubicó por debajo del 2%. Ver figura 32.

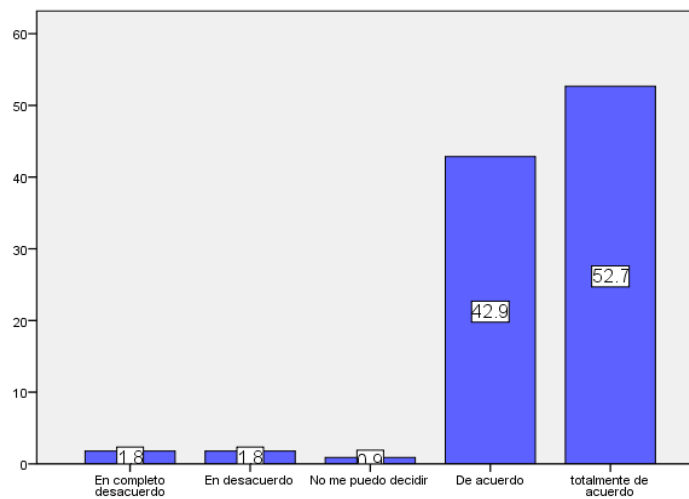


Figura 32. Es importante ejercitar la comprensión auditiva para aprender francés.

4.2.5 Dimensión 5. Motivación y expectativas

Se observó una tendencia indecisa en lo que concierne a que si *en México la gente piensa que es importante hablar francés*, se observa una aproximación en las opiniones ubicadas en la escala en desacuerdo, 39.8%, y la neutral, 38.9%. Ver figura 33.

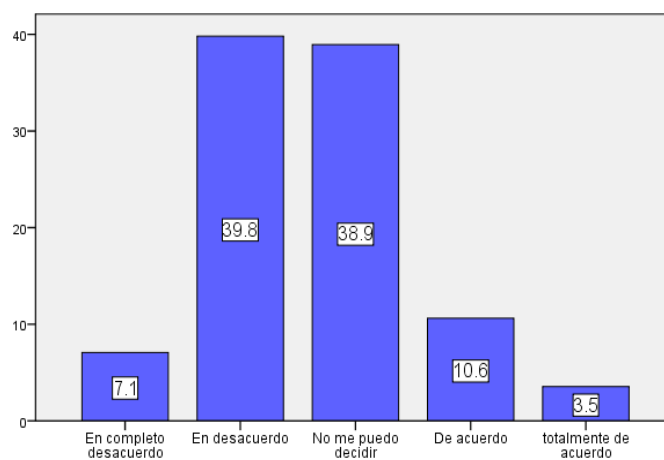


Figura 33. En México la gente piensa que es importante hablar francés.

Se observó una tendencia a respuestas positivas sobre el hecho de *aprender francés para comprender mejor a los francófonos*: el 40.7% señaló estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, el 35.4%. El detalle de las respuestas se observa en la figura 34.

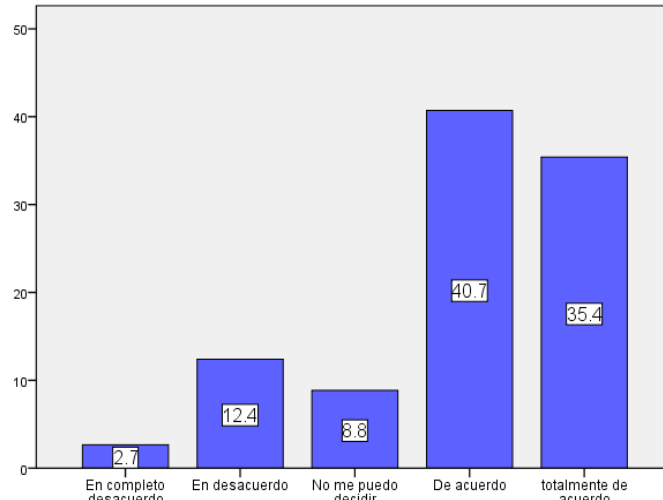


Figura 34. Aprender francés para comprender mejor a los francófonos.

Se observó una tendencia a respuestas positivas sobre que *aprender bien francés les permitirá tener mejores oportunidades de encontrar un buen trabajo*: El 50.4% señaló estar *totalmente de acuerdo* y el 31%, *de acuerdo*. Ver figura 35.

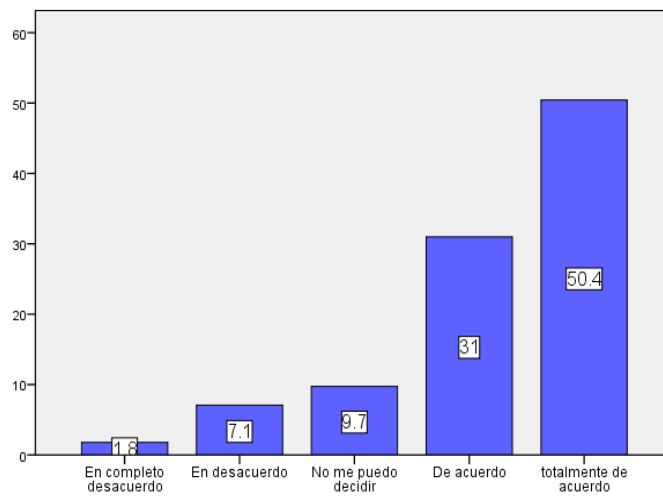


Figura 35. Aprender bien francés, mejores oportunidades de trabajo.

Se mostró una tendencia hacia respuestas positivas sobre el hecho de que les gustaría conocer personas cuya lengua materna es el francés: el 71.7% señaló estar

totalmente de acuerdo y el 19.5% de acuerdo. El resto de las respuestas se ubicó por debajo del 10%. Ver figura 36.

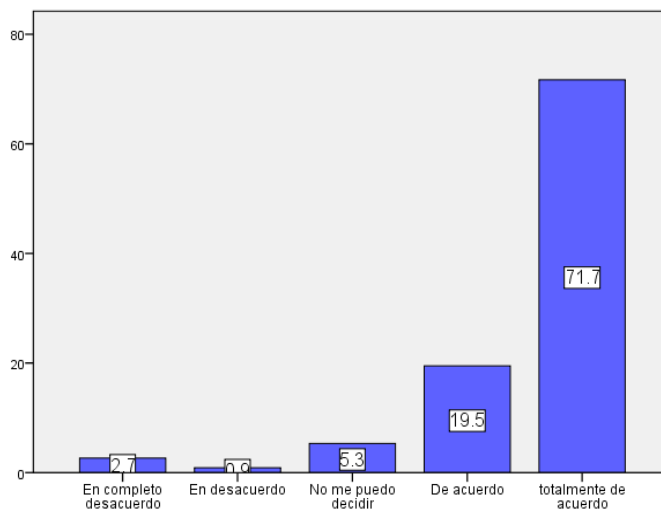


Figura 36. Me gustaría conocer personas cuya lengua materna es el francés.

4.2.6 Ítems complementarios al BALLI.

Se observó una tendencia a respuestas positivas sobre mejorar el desempeño en francés si se realizan ejercicios extra y se consulta otras fuentes, además del profesor y el libro. El 69% se ubicó en el rango *totalmente de acuerdo* y el 26.5% en el rango *de acuerdo*. El detalle de las respuestas se observa en la figura 37.

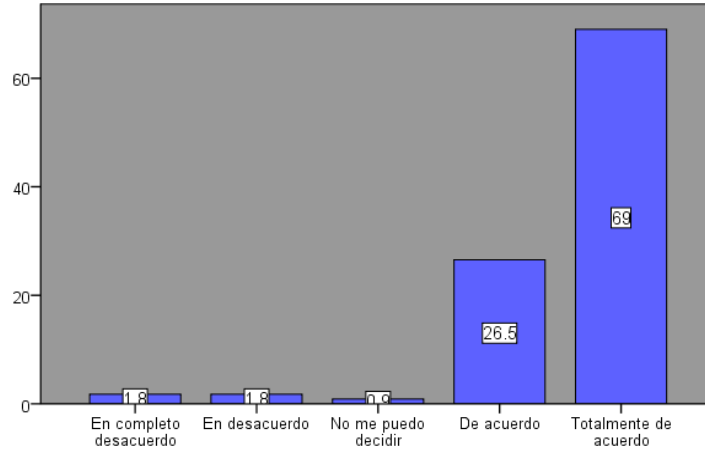


Figura 37. Mejorar desempeño a través de consultar otras fuentes.

De igual forma se observó una tendencia respuesta positivas sobre la creencia *si me esfuerzo mucho en aprender francés, con el tiempo, mejoraré mis habilidades*. El 77% señaló estar *totalmente de acuerdo* y el 20.4% *de acuerdo*. El destalle de las respuestas se observa en la figura 38.

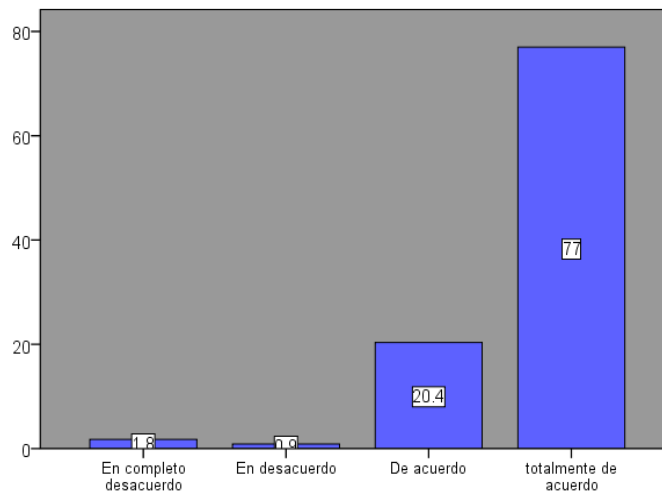


Figura 38. Esfuerzo y mejora de habilidades.

Se observó una tendencia a respuestas positivas sobre *desarrollar buenas habilidades en francés implica tiempo*. El 54 % señaló estar totalmente de acuerdo y el 37.2% de acuerdo. Ver figura 39.

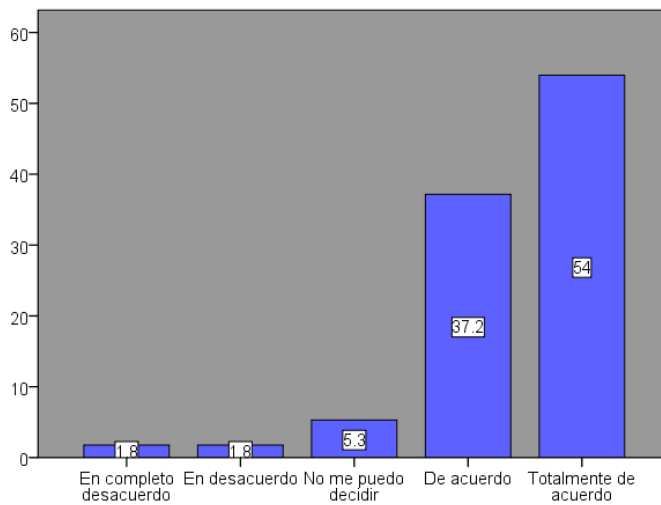


Figura 39. Desarrollo de habilidades y tiempo.

Se observó una tendencia hacia respuestas negativas sobre la creencia *los maestros son los únicos que pueden resolver mis dudas*. El 45.5% estuvo en desacuerdo y el 16.1% en completo desacuerdo. Aunque se observa un porcentaje similar de 16.1% en el rango de indecisión. El destalle de las respuestas se observa en la figura 40.

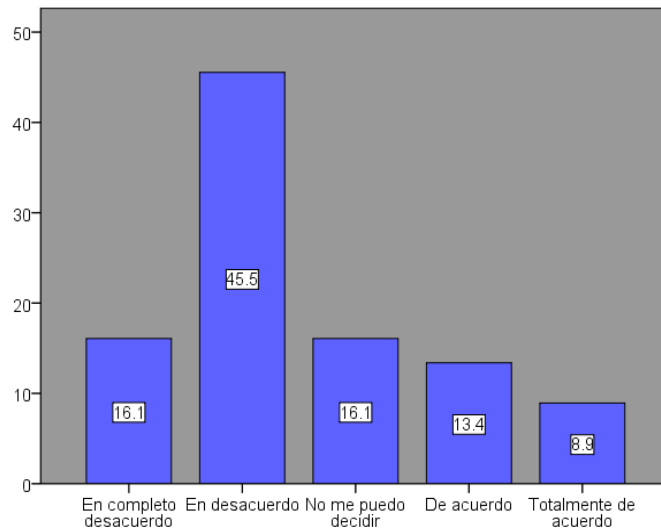


Figura 40. Maestros resuelven dudas.

Se observó una tendencia hacia respuestas positivas sobre la creencia *no importa que cometa errores, debo atreverme a hablar en francés*. El 62.5% señaló estar *totalmente de acuerdo* y el 30.4%, *de acuerdo*. Se observa el detalle de las respuestas en la figura 41.

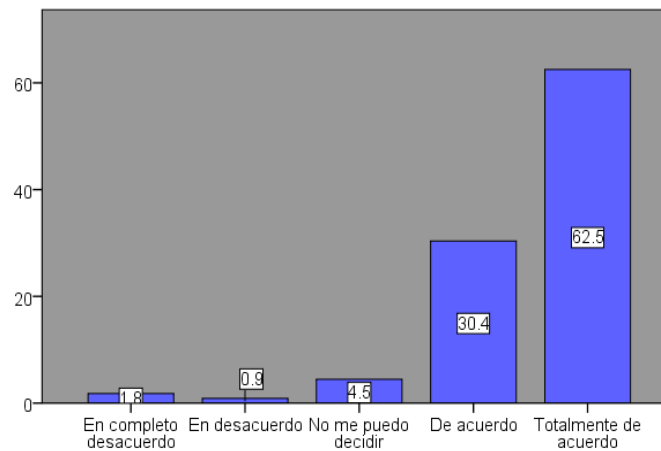


Figura 41. Error y hablar en francés.

Finalmente, se observó una tendencia a respuestas negativas sobre la creencia *si en la primera semana no entendí nada en mi curso, quiere decir que nunca aprenderé francés*.

EL 65.5% estuvo *en completo desacuerdo* y el 21.2% *en desacuerdo*. El detalle de las respuestas se observa en la figura 42.

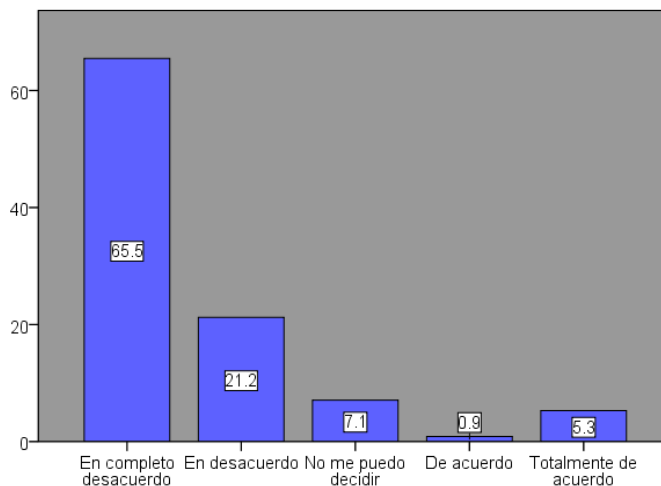


Figura 42. Primera semana y aprendizaje de francés.

De este modo, concluimos la descripción de las creencias de los estudiantes de francés. En el capítulo siguiente se dará respuesta a los objetivos planteados inicialmente.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo daremos respuesta global al problema planteado en este trabajo y a los objetivos que guiaron el desarrollo del mismo. Al inicio del estudio planteamos como objetivo general analizar las creencias de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje del francés y establecer si existe diferencia entre el género y las creencias de los estudiantes. A continuación presentamos los resultados del primer objetivo, partiendo de las cinco variables señaladas en el capítulo tres. Para una mejor comprensión del análisis, clasificamos las creencias en funcionales, entendiéndose como tal aquéllas que promueven o estimulan el aprendizaje; y como creencias disfuncionales, aquéllas que pueden afectar negativamente el aprendizaje de la lengua.

5.1 Análisis de las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del francés.

5.1.1 Dimensión 1. Creencias sobre la dificultad del aprendizaje de una lengua.

En la dimensión que se refiere a la dificultad en el aprendizaje de una lengua extranjera, observamos una tendencia importante de creencias funcionales. Ejemplo de ello es que la gran mayoría de los sujetos cree que aprenderá a hablar muy bien la lengua francesa y dicha creencia corresponde con el grado de dificultad que otorgaron a la misma: la gran mayoría (80%) la ubicó en el rango *ni muy fácil ni muy difícil y fácil*. Estos resultados muestran que los estudiantes tienen altas expectativas de éxito en su aprendizaje. Estos resultados son completamente opuestos a los encontrados por Altan 2006; Diab 2006, Lassiter, 2003, y Horwitz, 1988, en el sentido de que los estudiantes investigados calificaron al francés como una lengua muy difícil de aprender.

En lo que concierne a la relativa dificultad de las diferentes habilidades lingüísticas, la gran mayoría de los estudiantes acordó en que es más fácil escuchar en la lengua meta que hablar. Sin embargo, advertimos una indecisión, al comparar las cuatro habilidades lingüísticas, sobre el hecho de que es más fácil leer y escribir que hablar y entender. Este resultado podría generarse del hecho de que en la didáctica tradicional de lenguas se considera que las habilidades receptoras se desarrollan primero que las habilidades de producción. En palabras de Martínez (2005), esta indecisión podría justificarse también desde la perspectiva de que los actos de leer y escribir pueden ser realizados de manera aislada y el locutor no necesariamente se expone ante los demás para llevarlo a cabo.

Los estudiantes de francés estimaron como periodo requerido para hablar bien el idioma un lapso de 3 a 5 años. Por último, notamos que los sujetos otorgaron una jerarquía de dificultad a diferentes lenguas: la gran mayoría señaló que hay idiomas más difíciles de aprender que otros. Resultados similares son los descritos por Tercanlioglu (2005). Dicho resultado podría surgir del hecho de que los alumnos realizan comparaciones entre las lenguas extranjeras a las que han estado expuestos e invariablemente emiten juicios sobre las mismas. Martínez (2005) señala que la familiaridad existente entre dos sistemas lingüísticos propiciará el establecimiento de diversas equivalencias que favorecerán la aproximación o construcción del nuevo conocimiento lingüístico. Muy probablemente sea éste el caso de los sujetos de investigación, ya que la mayoría de ellos no sólo aprenden francés sino también inglés (89.5%) o italiano (3%). Diab (2006) señala que los estudiantes investigados en Líbano, creen fuertemente en el concepto de una jerarquía de dificultad en el aprendizaje de una lengua. Resultado significativo ya que los encuestados han estudiado al menos dos lenguas extranjeras, inglés y francés principalmente.

5.1.2 Dimensión 2. Aptitud para las lenguas extranjeras.

En lo que se refiere a las creencias relativas a poseer habilidades especiales para el aprendizaje de una lengua extranjera, percibimos una ligera tendencia de creencias funcionales para el aprendizaje pero también la existencia de creencias no funcionales. La gran mayoría de los sujetos considera que se aprende más fácilmente una lengua extranjera a una edad más temprana. Resultado coincidente con los encontrados por Altan (2006), Martínez (2005), Tercanlioglu (2005) y Horwitz (1988). Este resultado podría no ser benéfico al aprendizaje, ya que los rangos de edad en que se ubican los encuestados oscilan entre 16 y 35 años, lo que representaría que a mayor edad más dificultades se encontrarán en el aprendizaje del francés.

A este respecto, Lightbown y Spada (2006) señalan que los aprendientes adultos de lenguas extranjeras dependen más de habilidades generales de aprendizaje, las mismas que utilizan para aprender otro tipo de habilidades o información. Señalan que entre los estudiantes adultos y jóvenes, son los adultos quienes muestran un desempeño más eficiente, pues se cree que el recurrir al conocimiento metalingüístico, estrategias de memorización y habilidades para resolver problemas contribuye a ello.

Si recordamos lo expresado por Krashen (como se cita en Da Silva y Signoret, 2005) quien acepta que en ciertos aspectos el niño es superior al adolescente y al adulto en el aprendizaje de lenguas, debemos recordar también que a partir de los 12 años se desarrolla en el individuo la capacidad de abstraer, analizar, clasificar, generalizar, etc. El sujeto se convierte en un pensador que efectúa operaciones formales. En consecuencia, esta maduración cognoscitiva es lo que hará que el aprendiente haga uso de esta capacidad para abordar el aprendizaje de la lengua.

Otra creencia no funcional es la que alude a la capacidad especial de algunas personas para aprender lenguas. La gran mayoría de los sujetos se ubica en esta tendencia. Sin embargo, encontramos un resultado contradictorio sobre el hecho de que sólo un 41% de estos estudiantes se percibe a sí mismo como poseedor de esta capacidad especial. Un 40% de los encuestados se mostró indeciso. Estos resultados podrían deberse a que sólo algunos se conciben a sí mismos como estudiantes exitosos.

En el mismo sentido disfuncional señalamos el resultado sobre la habilidad de los mexicanos para aprender lenguas: un 42% se mostró indeciso y 52.7% estuvo de acuerdo al respecto. En lo que respecta a considerar que las personas que hablan más de una lengua son muy inteligentes, el resultado puede considerarse desde dos vertientes: la gran mayoría se declaró indeciso al respecto y sólo un 39% señaló estar de acuerdo. Este resultado es contrario al descrito por Yang (1999), en el que no se dudó de la inteligencia de las personas que hablan más de una lengua. Es probable que los alumnos de la Universidad de Quintana Roo que ya hablan una segunda lengua se consideren a sí mismos como inteligentes. Sin embargo sería altamente recomendable que estos alumnos no atribuyeran a esta creencia todo el éxito de su aprendizaje. Es probable también que aquellos que mostraron una posición neutral muestren dudas sobre su capacidad para aprender este idioma en específico. De acuerdo con Horwitz (1988) el considerar que algunos son más hábiles que otros para el aprendizaje de un idioma puede generar expectativas negativas sobre su propia capacidad, especialmente si son miembros de un grupo particular.

Los sujetos de investigación evidenciaron creencias funcionales en lo relativo a que no consideran que las mujeres sean más dotadas para los idiomas que los hombres. Al igual que los resultados extraídos del estudio de Martínez (2005) en el que esta creencia obtuvo una tendencia negativa. Ellis (como se cita en Martínez, 2005) señala que al establecer la

comparación entre hombres y mujeres se ha especulado que éstas muestran una mayor facilidad hacia el aprendizaje de una lengua extranjera y manifiestan, incluso, una actitud más positiva hacia el nuevo conocimiento. Pero no hay una evidencia que confirme la afirmación.

Bailly (1993) sugiere que más que hablar de superioridad o inferioridad, es preferible hablar de una diferencia en el estilo de adquisición de la lengua extranjera, si es que éste existiera. De igual forma señala que el desarrollo psicolingüístico de varones y mujeres es diferente no sólo por causas biológicas, sino porque los padres y en general la sociedad, a través de actitudes diferenciadas, inducirán los comportamientos que estimen adecuados para cada sexo, en función de las expectativas sociales de cada género. Pero esto no influye de forma tangible en el desarrollo verbal de la lengua materna, menos aún en la adquisición de segunda lengua. Esta creencia corresponde con el resultado obtenido sobre el hecho de que consideran que todos pueden aprender a hablar otro idioma.

5.1.3 Dimensión 3. Naturaleza del aprendizaje de una lengua.

En la dimensión que describe la naturaleza del aprendizaje de una lengua extranjera, notamos una ligera tendencia de creencias disfuncionales. Tal es el caso de la importancia que los estudiantes otorgaron a la inmersión lingüística y a los efectos sobre el desempeño lingüístico. La gran mayoría consideró que aprendería mejor en un país de habla francesa. Estos resultados coinciden con los encontrados en el estudio de Martínez (2005) sobre el aprendizaje del inglés.

Efectivamente, la inmersión lingüística obliga al individuo a comunicarse en la lengua meta para realizar todo tipo de actividades cotidianas. Al respecto, Martínez (2005)

señala que 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. Sin embargo, esta creencia se podría considerarse disfuncional atendiendo el contexto educativo en que se genera. Es del conocimiento común que para los estudiantes universitarios de la Universidad de Quintana Roo, las oportunidades de realizar una estancia de inmersión son bastantes reducidas. Reconociendo este hecho, esta creencia podría generar en el estudiante un desinterés en el aprendizaje y no fijarse en las posibilidades de estudio que tiene en su entorno próximo. De igual forma, notamos que los sujetos exteriorizaron creencias disfuncionales en lo que respecta a la concepción de las tareas de aprendizaje. La gran mayoría (65.5%) consideró que aprender vocabulario es lo más importante; y 55% dieron un gran valor al aprendizaje de la gramática. Estos resultados concuerdan con los encontrados por Horwitz (1998) quien señala que este tipo creencias podrían guiar al estudiante a no considerar otras tareas o actividades propuestas por el profesor y a reducir el abanico de posibilidades en el aprendizaje. De igual forma, los resultados coinciden con los obtenidos en los estudios por Altan, 2006; Martínez, 2005; Lassitier, 2003; Yang; 1999; y Peacock, 1988.

Sin embargo, en lo que a la traducción se refiere, se observa una tendencia funcional: la gran mayoría no consideró que para aprender francés sea importante aprender a traducir de la lengua materna. Este resultado representa un ejemplo de lo expresado por Castelloti y Moore (2002) sobre la problemática que representa la relación que guardan los alumnos con su primera lengua, y que algunos profesores manifiestan tener como objetivo *“hacer pensar a los alumnos directamente en la lengua extranjera”*; otros, asocian al grado de manejo de la primera lengua la competencia de la lengua extranjera.

Como creencias funcionales, encontramos las relativas a la importancia otorgada por el 61% de la población al hecho de considerar necesario conocer las culturas de los países francófonos. A este respecto es importante considerar el informe de la UNESCO (1993:26) que señala:

“... la comunicación sólo será efectiva si es apoyada por un conocimiento de los referentes culturales específicos de la lengua extranjera. El aprendizaje de vocabulario y expresiones que permiten una comunicación “positiva” no tendrían sentido si la enseñanza de lenguas no tuviera tan claro objetivo, más allá del conocimiento, la aceptación y respeto por el otro...”.

Esta empatía de los estudiantes con la cultura de la lengua meta podría ser determinante en el aprendizaje del francés y en el desempeño lingüístico que lograrán. Este resultado es similar al obtenido por Tercanlioglu (2005).

Por último, los alumnos mostraron una percepción positiva sobre el hecho de que el aprendizaje de una lengua extranjera es distinto de otro tipo de aprendizaje. Resultados similares encontramos en Altan, 2006 y Horwitz, 1998.

5.1.4 Dimensión 4. Estrategias de aprendizaje y comunicación.

Los resultados encontrados en la dimensión relativa a las creencias sobre estrategias de aprendizaje y comunicación señalan igual número de creencias funcionales y disfuncionales. En lo que respecta a las creencias sobre las estrategias de aprendizaje observamos una tendencia funcional: la gran mayoría consideró que es importante repetir y practicar mucho, así como ejercitar la comprensión auditiva para aprender la lengua.

En cuanto a las estrategias de comunicación notamos una tendencia importante de creencias disfuncionales. La gran mayoría de los sujetos otorgó una gran importancia a hablar con una excelente pronunciación. Esta creencia podría impedir a los estudiantes tomar riesgos para interactuar en las actividades de clase o con francófonos. Sin embargo

nos percatamos también de la contradicción sobre el hecho de que la gran mayoría expresó desacuerdo sobre la creencia de que no se debería decir nada en francés hasta que pueda decirse correctamente. Estos resultados son contrarios a los encontrados en los estudios de Altan, 2006; Diab, 2006; Martínez, 2005; Yang, 1999 y Cotterall, 1999 en los que los estudiantes investigados minimizaron la importancia en la corrección al hablar.

Respecto a deducir el significado de una palabra si no se conoce, la gran mayoría expresó desacuerdo. Es probable que este resultado se deba a que el estudiante no conozca otras estrategias de comunicación que podrían ayudarlo a resolver el problema de comunicación. Corder (como se cita en Da Silva y Signoret, 2005, p.242) señala que:

“el estudiante seleccionará las estrategias en función de su experiencia previa en el aprendizaje de un idioma extranjero, de su actitud hacia la lengua y su cultura, de la proximidad lingüística entre la lengua materna y segunda lengua y de la personalidad del estudiante”.

Lo anterior podría explicar también el hecho de que igual número de estudiantes (31.5%) haya declarado estar de acuerdo y en desacuerdo sobre sentirse inseguros cuando hablan francés con otras personas. Sin embargo, este resultado es contradictorio al hecho de que la gran mayoría haya manifestado que le gusta practicar francés con los francófonos que conoce. Estos resultados muestran que los estudiantes que tienen el sentimiento de sentirse cómodos, buscarán o aprovecharán las oportunidades de poner en práctica los conocimientos lingüísticos aprendidos. Sin embargo, aquellos que manifestaron no sentirse cómodos al hablar, podrían desaprovechar las oportunidades de interactuar con francófonos.

Esta creencia no funcional, podría explicarse por el hecho de que estos estudiantes están en edad adulta y por lo expresado por Lightbown y Spada (2006), quienes advierten que los estudiantes adultos se sienten frecuentemente incómodos ante la falta de dominio de

la lengua y podrían desarrollar un sentimiento de inadecuación o frustración después de ciertas experiencias al tratar de decir o expresar lo que quieren decir con exactitud. De tal forma que estos sentimientos negativos podrían afectar su motivación y libertad para exponerse a situaciones donde pudiera necesitar la nueva lengua.

Por último, observamos una tendencia disfuncional en la creencia de que si se permite que los principiantes cometan errores, más tarde se les dificultará hablar correctamente. Encontramos resultados similares en Horwitz (1988).

En este sentido observamos que el error es percibido por los estudiantes como algo inadecuado dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas, cuando en realidad éste podría ayudar a lograr avances en el aprendizaje de la lengua meta. Este resultado, podría explicarse como una consecuencia de las experiencias previas de los estudiantes ante la comisión de errores. Si durante sus intervenciones en clases han sido penalizados, evidenciados o evaluados a partir del error, es normal que se haya generado en ellos una visión negativa del error y la hayan integrado a su estructura de creencias.

Por otra parte, en los niveles iniciales de aprendizaje de la segunda lengua puede considerarse hasta cierto punto normal la comisión del error toda vez que los códigos fonéticos y las estructuras gramaticales aún no son bien aprehendidos por el estudiante. Más aún si no existe proximidad geográfica con el país de origen de la lengua meta.

En este sentido es importante acotar que lo que el alumno percibe como *error*, dentro de la lingüística aplicada se denomina *interlenguaje* y se refiere a la lengua intermedia del individuo que aprende una segunda lengua. Es decir, los enunciados que producen de forma oral o escrita tendrán características de la lengua materna y elementos de la lengua meta. Desde esta perspectiva, el error es signo de que hay avances en el aprendizaje (Da Silva y Signoret, 2005).

5.1.5 Dimensión 5. Motivación y expectativas.

Finalmente, en la dimensión que concierne a la motivación y expectativas que los alumnos asocian con el aprendizaje de la lengua meta notamos una tendencia importante de creencias funcionales para el aprendizaje. La gran mayoría de los sujetos señaló que el aprendizaje del francés le ayudará a comprender mejor a los francófonos y que le gusta conocer a personas francófonas. Ambos resultados nos demuestran que los sujetos tienen una actitud positiva no sólo hacia el francés sino también hacia la comunidad de esta lengua. Retomando lo expresado por Krashen (como se cita en Da Silva y Signoret, 2005) este tipo de actitudes son determinantes en el aprendizaje de una segunda lengua en edad adulta. Por otra parte, este resultado demuestra que los sujetos de investigación poseen rasgos de personalidad que les permitirá aprovechar o generar las oportunidades para establecer comunicación con los hablantes de la lengua.

De igual forma, observamos una tendencia funcional en la creencia sobre que el francés les puede proporcionar mejores oportunidades de encontrar un buen trabajo. La gran mayoría de los encuestados tiene altas expectativas de mejorar las oportunidades de trabajo. En estos resultados podríamos deducir, de acuerdo con el estudio de Diab (2006) que la motivación que mueve a los estudiantes a aprender el francés es de tipo instrumental o utilitarista considerando que asocian el aprendizaje a un fin práctico.

Este último resultado podría justificarse dada la situación geoestratégica del Estado de Quintana Roo, considerado el principal destino turístico del país y entre los mejores ubicados en la escala internacional: 7,075 europeos ingresaron, vía aérea, al estado de Quintana Roo en el período 2007-enero 2008, de los cuales 447 son de habla francesa. (Instituto Nacional de Migración, 2008).

Finalmente, notamos una indecisión en cuanto a la importancia que la gente otorga al aprendizaje del francés en México. Se observa una coincidencia (39.8%) en los rangos *no me puedo decidir y en desacuerdo*. Dicho resultado, más que ser valorado como una tendencia disfuncional podría ser examinado como un reflejo de la falta de una política lingüística nacional, que incentive y promueva la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras como forma de acceso al conocimiento; menos aún, de enseñanza aprendizaje lenguas nacionales que contribuyan a una mejor atención y preservación de grupos lingüísticos minoritarios.

Dentro del sistema escolar mexicano se ha privilegiado la enseñanza del inglés únicamente en los niveles de educación Secundaria y de Bachillerato, como asignatura obligatoria. En el nivel Primaria, la enseñanza del inglés es de reciente inclusión como programa piloto, en algunos estados, y se integrará al currículo con la denominación de Asignatura Estatal, como parte de la reforma a la educación Primaria (Secretaría de Educación Pública, 2008). En el nivel superior, las instituciones han integrado, de forma paulatina, al currículo el idioma inglés como asignatura obligatoria. Tal es el caso de la Universidad de Quintana Roo, que en el 2006 integra el estudio de cuatro niveles de inglés como parte de las Asignaturas Generales.

En los países europeos o en Francia por lo menos el estudio de una primera lengua extranjera es obligatorio para todos, a partir de 1992, en secundaria y bachillerato. Sin embargo, se ofrece el estudio opcional de una segunda y tercera lengua extranjera a partir de segundo año de secundaria y bachillerato. (Direction de la programmation et du développement, 2000). Los idiomas de estudio propuestos son los que se hablan en la Unión Europea pero no excluyen el estudio del árabe ni del japonés.

Esta comparación nos da una idea de que los estudiantes mexicanos no tienen el mismo abanico de posibilidades en la elección del aprendizaje de una segunda o tercera lengua. Hecho contradictorio con las estrategias y líneas de acción del Plan Sectorial de Educación destinadas a la Educación Superior (SEP, 2007), en las que se plantea propiciar la internacionalización de las instituciones de educación superior, alentar el establecimiento de acuerdos con instituciones extranjeras, participar en la construcción de un espacio común con América Latina, el Caribe y otras regiones del mundo; sin embargo, en estos objetivos no se vislumbra una estrategia de fomento al aprendizaje de lenguas extranjeras. Por todo lo anterior, suponemos que los estudiantes al haber experimentado esta realidad educativa consideran que en México es poco importante hablar francés u otro idioma.

5.1.6 Ítems complementarios al BALLI.

En lo referente a los ítems anexados al BALLI, que aluden también a las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de francés, notamos una tendencia importante de creencias funcionales para el aprendizaje de una lengua. La gran mayoría de los ítems, 95.5%, repartidos en los rangos de acuerdo y totalmente de acuerdo, demostró un cierto grado de autonomía e independencia del profesor al señalar que su desempeño podría mejorar si consultara otras fuentes, distintas del profesor y el libro. De igual forma, es importante el resultado obtenido sobre el hecho de que los estudiantes investigados no confieren al profesor de lengua el estatus de poseedor de toda información. La mayoría, 61.6%, mostró su desacuerdo sobre la creencia de que el único que puede resolver sus dudas es el profesor. Sin embargo una minoría confiere aún ése estatus al profesor.

Por otra parte, observamos que los estudiantes investigados están conscientes de que el desarrollo y mejora de las habilidades lingüísticas requiere de esfuerzo y cierto tiempo para lograrlo: El 97% declaró estar de acuerdo. Este resultado es coherente con la creencia el hecho de desarrollar buenas habilidades en francés, implica tiempo, el 91% se mostró favorable.

Ambos resultados coinciden también con el obtenido respecto al período que ellos consideran como necesario para aprender una lengua extranjera y que fue de entre tres a cinco años. Este resultado es similar con los expuestos por Horwitz (1988) y Peacock (1988), en ambos se consideran el mismo periodo para aprender bien la lengua. Peacock señala que los estudiantes de lenguas podrían experimentar frustración y desánimo al comprobar que no alcanzaron sus objetivos dentro del tiempo que ellos consideraron necesario para aprender la lengua meta.

Finalmente, observamos como una creencia funcional para el aprendizaje, la relativización concedida al a la comisión de *errores*. La gran mayoría 92% coincidió en que debe atreverse a hablar aun cuando cometa errores. Este resultado es coherente con el obtenido sobre la creencia de que *no se debería decir nada en francés hasta que se pueda decir correctamente*, y con la que la gran mayoría, 83.9%, mostró su desacuerdo. Sin embargo, es importante señalar que este resultado se contrapone con el obtenido sobre el hecho de *es importante hablar francés con una excelente pronunciación*, con el que la mayoría de los estudiantes, 83%, señaló estar de acuerdo con la afirmación.

5.1.7 Creencias y género.

El segundo objetivo planteado en esta investigación era establecer si existen diferencias entre el género y las creencias de los estudiantes. Se realizó el análisis de tabulación cruzada y no se encontraron diferencias significativas entre el género y las creencias. Tercanlioglu (2005) señala también en su estudio que las creencias no variaron de acuerdo al género, en el estudio realizado en Turquía.

5.2 Conclusiones

Los resultados de esta investigación nos han permitido obtener un perfil sobre las creencias que tienen los estudiantes del Centro de Enseñanza de idiomas (CEI) sobre el aprendizaje del francés. El modelo de Horwitz (1988) nos permitió clasificar y analizar estas creencias y concluir que los estudiantes de francés poseen un gran número de creencias funcionales para el aprendizaje del francés. Ejemplo de ello es que los estudiantes del CEI tienen altas expectativas de logro en el idioma, esperan aprender a hablar muy bien y, en consecuencia, consideran un periodo congruente para alcanzar sus metas.

Esta investigación nos demuestra que los estudiantes del CEI son congruentes con sus creencias al valorar las distintas habilidades lingüísticas, evaluando con un grado de dificultad menor a la habilidad de comprensión auditiva y con mayor dificultad la producción oral. Por otra parte, los estudiantes investigados creen que todos pueden aprender a hablar un idioma y no creen en la superioridad del género femenino en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los estudiantes de francés del CEI están altamente motivados para aprender el idioma, ya que la motivación que poseen es de tipo instrumental, la gran mayoría tiene altas expectativas de que las habilidades lingüísticas que desarrolle, le permitirán una mejora laboral. Es importante acotar también que los estudiantes investigados no conciben el proceso de aprendizaje de la lengua como un proceso aislado, en el que los individuos de la comunidad de la lengua meta no son importantes. Al contrario, los estudiantes creen que es de suma importancia comprender y conocer mejor a los francófonos; de igual forma, consideran que la cultura es un factor determinante cuando se aprende una lengua. Estos resultados son factores que contribuyen al éxito en el aprendizaje de una lengua en edad adulta.

En otro sentido, concluimos también que los alumnos investigados mostraron creencias que además de ser funcionales para el aprendizaje, son percibidas como favorables para el aprendizaje autónomo. Esta afirmación se sustenta en el hecho de que los estudiantes son capaces de consultar otras fuentes además del profesor y, además, afirman que no sólo el profesor es el que detenta toda la información para resolver sus dudas. Sin embargo, hacemos notar que en este sentido los estudiantes mostraron contradicción en sus creencias, ya que la gran mayoría de ellos evidenció el uso de estrategias tradicionales de aprendizaje, poco coherentes con el método comunicativo, como memorizar reglas gramaticales y vocabulario.

Los resultados de este estudio permitieron también la identificación de las creencias disfuncionales que poseen los estudiantes del CEI y podrían mermar el proceso de aprendizaje de la lengua. Tal afirmación se apoya en el hecho de que los estudiantes investigados creen que la edad es un factor determinante para aprender francés, creen

también que algunas personas poseen una habilidad especial para aprender, y creen igualmente en la corrección de la lengua oral.

Estos resultados nos proporcionan un panorama general de la estructura de creencias con que los estudiantes del CEI abordan el proceso de aprendizaje del francés y que guían su comportamiento dentro del aula, ante las tareas de aprendizaje e interacción con los demás dentro y fuera del aula.

Por último, concluimos que estos resultados reflejan las creencias que los estudiantes tenían en un momento determinado de su aprendizaje y que su extrapolación a otras poblaciones o grupos de estudiantes no sería válida. Para saber si estas creencias se han modificado o permanecen estáticas tendríamos que incursionar en otras perspectivas metodológicas.

En el apartado siguiente sugiero algunas acciones que podrían ser consideradas por la institución, profesores de lengua o investigadores interesados en la comprensión de las creencias.

5.3 Recomendaciones

En este apartado sugeriremos algunas acciones consideradas importantes para el tratamiento de las creencias por parte de los profesores dentro del salón de clase y por parte de la institución.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que los estudiantes de francés del CEI poseen dentro de su estructura dos tipos de creencias, funcionales que favorecen el aprendizaje del idioma y las no funcionales, que afectan el aprendizaje.

Por lo que sería altamente recomendable que al inicio de cada nuevo curso, el profesor pudiera establecer un diagnóstico del estado de las creencias con que los alumnos llegan a la primera clase. El resultado de este diagnóstico sería una valiosa información que podría prevenirlo sobre las posibles actitudes que podrían presentar sus estudiantes.

Asimismo, sería recomendable considerar la información derivada de este diagnóstico al momento de diseñar y elaborar las actividades de clase. Así, el profesor podría diseñar actividades que permitirían confrontar las creencias de los estudiantes sobre alguna actividad determinada, estrategia específica o sobre su aprendizaje y, de alguna manera, esto promovería el cambio de las creencias no funcionales en creencias funcionales.

En otro sentido, sería interesante explorar las creencias de los estudiantes desde otras perspectivas metodológicas, como el metacognitivo o contextual, ya que estudiar las creencias desde estos enfoques nos permitiría analizar cómo el entorno del aula, y las interacciones intergrupales influyen en la conformación de la estructura de creencias de los estudiantes, además de conocer cómo las creencias influyen en el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Por otra parte, sería aconsejable realizar otras investigaciones en las que se exploren las creencias de los profesores. De acuerdo con Williams y Bandura (como se cita en Martínez, 2005) el comportamiento del profesor es un reflejo de sus propias convicciones o planteamientos y éstos son los que determinan su acción docente. De esta manera, si el profesor sostiene creencias no funcionales, el saberlo y concientizarlo le permitiría intentar cambiarlas para no influir con ellas el aprendizaje de sus estudiantes.

Por último, ante el nuevo reto que enfrentan las instituciones de educación superior, el de incentivar el aprendizaje de lenguas extranjeras como parte del fomento a la

internacionalización, sería favorable que la institución considerara el cúmulo de creencias que los estudiantes y profesores universitarios poseen, para que las reformas alcancen el éxito deseado.

REFERENCIAS

- Alanen, R. (2006). A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. En P. Kalaja y A. M. Ferreira (Eds), *Beliefs about SLA: new research approaches* (pp55-85). Springer.
- Altan, M.Z. (2006). Beliefs about language learning of foreign language-major university students. *Australian Journal of teacher education*. 31 (2), 45-52.
- Araya, U. S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127, Costa Rica, FLACSO.
- Bailly, S. (1993). « Les filles sont plus douées pour les langues » : enquête autour d'une idée reçue. *Mélanges CRAPEL*, 21, 43-57.
- Bernat, E. (2004). Investigating Vietnamese ESL Learners' beliefs about language learning. *EA Journal*, 2 (21), 40-54.
- Bernat, E y Govvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *Teaching english as a second or foreign language*, Volume 9(1), 1-21.
- Bigge, L.M. (1997). Teorías de aprendizaje para maestros. México. Trillas
- Carter, B. A. (2001). From awareness to counseling in learner autonomy. *AILA Review*, 15, 26-33.
- Castelloti, V. y Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System* 27, 493-513.

- Crabbe, D. Hoffman, A. Cotterall, S. (2001). Examining the discourse of learner advisory sessions. *AILA Review*, 15, 3-19.
- Davis, A. (2003). Teachers' and students' beliefs regarding aspects of language learning. *Evaluation and research in education*, 4(17), 207-222.
- Da Silva, G. H.; y Signoret, D.A. (2005). Temas sobre adquisición de una segunda lengua. México. Trillas.
- Diab, R. L. (2006). University student's beliefs about learning English and French in Lebanon. *Systeme* 34, 80-96.
- Ferreira, B. A.M. (2006), Researching beliefs about SLA: A critical Review. En P. Kalaja y A. M. Ferreira (Eds), *Beliefs about SLA: new research approaches* (pp7-33). Springer.
- Francois, P.H. y Botteman, A.E. (1996). Théorie sociale cognitive de Bandura et Bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carriéologie*, 6 (2), 519-543.
- Fukuoka, F. y Nikitina, L. (2006). Re-examining Horwitz's beliefs about language learning inventory (BALLI) in the Malaysian context. *Electronic journal of foreign language learning teaching*, 2 (3), 209-219.
- Gabillon, Z. (2005). L2 Learner's beliefs: An overview. *Journal of language and learning*. 3 (2), 233-260.
- Graham, S.J. (2003). Learners' metacognitive beliefs, a modern foreign language case study. *Research in education*, 70, 9-20.
- Hernández, R.; Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México, McGrawHill.

- Horwitz, E.K. (1988). The beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72,283-294.
- Horwitz, E.K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27, 557-576.
- Hosenfeld, C. (2006). Evidence of emergent beliefs of a second language Learner: a diary study. En P. Kalaja y A. M. Ferreira (Eds), *Beliefs about SLA: new research approaches* (pp37-54). Springer.
- Kalaja, P. (2006). Research on students beliefs about SLA within a discursive approach. En P. Kalaja y A. M. Ferreira (Eds), *Beliefs about SLA: new research approaches* (pp.87-108). Springer.
- Kolb, A. (2007). How language are learnt: Primary children's language learning beliefs. *Innovations in language learning and teaching*, 1 (2), 1-15.
- Kramsch, C. (2006). Metaphor and the subjective construction of beliefs. En P. Kalaja y A. M. Ferreira (Eds), *Beliefs about SLA: new research approaches* (pp.109-128). Springer.
- Krashen, S.D. (1988). Second language acquisition and second language learning. Great Britain. Prentice Hall Europe.
- Kuntz, P. (1996). Beliefs about language learning: The Horwitz Model. Reports. 51pp.
- Lassiter, L.E. (2003). Parlez-Vous HBCC? Attitudes and beliefs of students of color toward the study of French. 1-32. Consultado en enero 2009 en:
www.hiceducation.org/Edu_Proceedings/Linda%20E.%20Lassiter.pdf
- Lightbown, P.M y Spada,N. (2006). How languages are learned. Oxford. Oxford University Press.

- Le, J. (2004). Affective Characteristics of American Students Studying Chinese in China. A Study of Heritage and Non-Heritage Learners's Beliefs and Foreign Language Anxiety. 243 pp.
- Martínez, A. J.D. (2005). Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. *CAUCE. Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, 219-234.
- Mori, Y. (1999a). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learning believe about their learning? *Language learning*, 3 (49), 377- 415.
- Mori, Y. (1999b). Beliefs about language learning and their relationship to the ability to integrate information from word parts and context in interpreting novel kanji words. *The Modern language journal*, 4(83), 534-47.
- Peacock, M. (1998). The links between learner beliefs, teacher beliefs, and EFL proficiency. *Perspectives*, 10 (1), 125-159.
- Prat, R. y Doval, E. (2003). Construcción y análisis estadísticos de escalas. En J. Levy y J. Varela (coord), *Análisis multivariable para las Ciencias Sociales* (pp43-89). Madrid. Pearson Prentice Hall.
- Ramos, M. C. (2005). Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje sobre el español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas. 535 pp.
- Riley, P.A. (2009). Shifts in beliefs about second language learning. *RELC Journal*, 4, 102-124.
- Schmelkes, C. (1998). Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación. México, Oxford.
- Tercanlioglu, L. (2005). Pre-service EFL Teachers' Beliefs about Foreign Language

Learning and How They Relate to Gender. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 5-3(1), 145-162.

Yang, N-D. (1999). The relationship between EFL Learner's beliefs and learning strategy use. *System* 27, 515-535.

Documentos oficiales:

Centro de Enseñanza de idiomas. (2008). Estadísticas de inscripciones 2003-2008.

Direction de la programmation et du développement. (2000). Note d'information. Les langues vivantes dans le second degré en 1999-2000. 40, 1-6.

Instituto Nacional de Migración. (2008). Subdelegación local. Relación de europeos que ingresan vía aérea al Estado de Quintana Roo, ciclo 2007-enero 2008.

Secretaría de Educación Pública. (2008). Plan de Estudios 2009. Educación Básica-Primaria. Etapa de prueba.

Secretaría de Educación Pública. (2007). Programa sectorial de Educación 2007-2012. 1-64.

UNESCO. (1993). Informe. Políticas lingüísticas para el mundo del siglo 21. Federación Mundial de Asociaciones de Idiomas Modernos.

UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Ed. UNESCO.

Medios electrónicos:

UQROO (2008) Página Web. Consultado el 10 octubre de 2007, disponible en:

<http://www.uqroo.mx/pindex.htm>).

ANEXOS

Prueba Piloto I

Encuesta sobre creencias acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras

En esta encuesta se encuentran descritas algunas de las creencias que la gente posee acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras; es decir, si es fácil o no y qué factores permiten o no aprender un idioma. Sólo estamos interesados en conocer tu opinión, y por ello, te pedimos que nos respondas con sinceridad y no dejes ninguna pregunta sin responder. No es un examen, por lo tanto, no existen respuestas correctas o incorrectas. **Gracias por tu colaboración.**

Lee con cuidado las preguntas de la **SECCION I**. Marca con una (X) la respuesta que más convenga y explica cuando sea necesario.

SECCION I

1. Género Femenino_____ Masculino_____

2. Edad: menos de 16() 16-20 años () 21-24 años ()
 25-30 años () 31 -35 años () Más de 35 años ()

3. Si eres alumno del **Centro de Enseñanza de Idiomas**, indica el nivel:

Introdutorio () Básico () Pre-intermedio () Intermedio () Post Intermedio () Avanzado ()

4. Marca la carrera a la que perteneces e indica en qué semestre te encuentras

CARRERA	X	SEMESTRE	CARRERA	X	SEMESTRE
1. Antropología social			8. Sistemas Comerciales		
2. Gobierno y Gestión Pública			9. Humanidades		
3. Lengua Inglesa			10. Ingeniería en Sistemas de Energía		
4. Relaciones Internacionales			11. Ingeniería ambiental		
5. Derecho			12. Ingeniería en Redes		
6. Economía y Finanzas			13. Ninguna de las anteriores		
7. Manejo de Recursos Naturales					

5. Si eres alumno externo, indica tu ocupación:

6. Si estudias inglés dentro de la Licenciatura en Lengua Inglesa, indica el nivel y la carrera a la que perteneces:

Idioma inglés I () Idioma inglés III ()

CARRERA	x	SEMESTRE	CARRERA	x	SEMESTRE		
1. Antropología social			8. Sistemas Comerciales				
2. Gobierno y Gestión Pública			9. Humanidades				
3. Lengua Inglesa			10. Ingeniería en Sistemas de Energía				
4. Relaciones Internacionales			11. Ingeniería ambiental				
5. Derecho			12. Ingeniería en Redes				
6. Economía y Finanzas			13. Ninguna de las anteriores				
7. Manejo de Recursos Naturales							
7. Tu lengua materna es			Español	Maya	Inglés	Italiano	Otro:
8. Estudias inglés desde hace		Menos de 6 mese	Menos de 1 año	1-2 años	3-4 años	4-5 años	Más de 5 años
9. Si estudias otro idioma además del inglés, indica cuál		Español	Maya	Inglés	Italiano	Otro:	
10. Qué nivel consideras que tienes en el idioma que estudias además de inglés		introdutorio	Básico	Pre-intermedio	intermedio	Post-intermedio	Avanzado
11. Si has realizado una estancia en algún país donde se habla el idioma que estudias, indica el tiempo:		Menos de 6 meses	Menos de 1 año	1-2 años	3-4 años	4-5 años	Más de 5 años

SECCION II

En la SECCIÓN II deberás responder marcando con una (X) el número que corresponda, del 1 al 5.

- 1, indica que estás completamente en desacuerdo
- 2, indica que estás en desacuerdo
- 3, indica que no te puedes decidir
- 4, indica que estás de acuerdo
- 5, indica que estás totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
	En completo desacuerdo	En desacuerdo	No me puedo decidir	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. A los niños les resulta más fácil aprender una lengua extranjera que a los adultos	1	2	3	4	5
2. Algunas personas tienen una capacidad especial para aprender lenguas.	1	2	3	4	5
3. Algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras.	1	2	3	4	5
4. Creo que aprendo muy bien inglés	1	2	3	4	5
5. Los mexicanos son buenos aprendiendo inglés	1	2	3	4	5
6. Es importante aprender inglés con una excelente pronunciación	1	2	3	4	5
7. Para aprender inglés hay que saber algo sobre la cultura de los países anglófonos.	1	2	3	4	5

8. No se debería decir nada en inglés hasta que se pueda decir bien		1	2	3	4	5
9. Para alguien que ya sabe una lengua extranjera es más fácil aprender otra.		1	2	3	4	5
10. Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias naturales no son buenas en lenguas		1	2	3	4	5
11. Lo mejor es aprender inglés en un país anglófono		1	2	3	4	5
12. A mi me gusta practicar mi inglés con angloparlantes (o seguramente me gustará).		1	2	3	4	5
13. Si se sabe el significado de la palabra en inglés, se debería intentar adivinarla		1	2	3	4	5
14. Yo creo que tengo capacidad para aprender lenguas		1	2	3	4	5
15. Lo más importante para aprender una lengua es aprender el vocabulario		1	2	3	4	5
16. Es muy importante repetir y practicar mucho para aprender una lengua		1	2	3	4	5
17. Normalmente las mujeres aprenden lenguas más fácilmente que los hombres		1	2	3	4	5
18. En mi país la gente piensa que es muy importante aprender lenguas		1	2	3	4	5
19. Soy un poco tímido/tímida para hablar inglés con otras personas.		1	2	3	4	5
20. Si se deja que los principiantes cometan errores al expresarse, más tarde no podrán hablar correctamente.		1	2	3	4	5
21. Lo más importante para aprender una lengua es aprender la gramática		1	2	3	4	5
22. Me gustaría aprender inglés para poder comunicarme con personas anglófonas		1	2	3	4	5
23. Es más fácil hablar inglés que entenderlo		1	2	3	4	5
24. Es importante practicar con audio en inglés		1	2	3	4	5
25. No es lo mismo aprender una lengua que aprender otra materia		1	2	3	4	5
26. Lo más importante al aprender inglés es aprender a traducir de mi lengua materna al inglés		1	2	3	4	5
27. Si logro aprender bien inglés, tendré más oportunidades de encontrar un buen puesto de trabajo.		1	2	3	4	5
28. Las personas que saben hablar más de una lengua son muy inteligentes		1	2	3	4	5
29. Yo quiero aprender bien inglés		1	2	3	4	5
30. Me gustaría conocer personas angloparlantes		1	2	3	4	5
31. Todo el mundo puede aprender a hablar una lengua extranjera		1	2	3	4	5
32. Es más fácil leer o escribir que hablar o entender inglés		1	2	3	4	5
33. La lengua inglesa es						
Muy difícil	Difícil	Ni muy fácil ni muy difícil		Fácil	Muy fácil	
34. Si alguien estudia una lengua durante una hora diariamente ¿cuánto tiempo crees que tardará en aprenderla bien?						

Imposible hacerlo con 1 hora diaria	5-10 años	3-5 años	1-2 años	Menos de 1 año
-------------------------------------	-----------	----------	----------	----------------

Por favor, en esta sección anota todos los comentarios que puedan ayudar a mejorar este instrumento como redacción, vocabulario u otra cosa que no hayas entendido y que consideres deba cambiarse

Prueba Piloto II

ENCUESTA SOBRE CREENCIAS ACERCA DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

En esta encuesta se encuentran descritas algunas de las creencias que la gente posee acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras; es decir, si es fácil o no y qué factores permiten o no aprender un idioma. Sólo estamos interesados en conocer tu opinión, y por ello, te pedimos que nos respondas con sinceridad y no dejes ninguna pregunta sin responder. No es un examen, por lo tanto, no existen respuestas correctas o incorrectas. **Gracias por tu colaboración.**

Lee con cuidado las preguntas de la **SECCION I.**

SECCION I										
Encierra el número que más se acerque a tu respuesta.										
1	2	3	4	5						
En completo desacuerdo	En desacuerdo	No me puedo decidir	De acuerdo	Totalmente de acuerdo						
1. A los niños les resulta más fácil aprender una lengua extranjera que a los adultos.				1	2	3	4	5		
2. Algunas personas tienen una capacidad especial para aprender lenguas extranjeras.				1	2	3	4	5		
3. Hay idiomas que son más fáciles de aprender que otros.				1	2	3	4	5		
4. Creo que aprenderé a hablar francés muy bien.				1	2	3	4	5		
5. Los mexicanos son buenos para aprender lenguas extranjeras.				1	2	3	4	5		
6. Es importante hablar francés con una excelente pronunciación.				1	2	3	4	5		
7. Para hablar francés es necesario conocer las culturas de los países francófonos.				1	2	3	4	5		
8. No se debería decir nada en francés hasta que se pueda decir correctamente.				1	2	3	4	5		
9. Para alguien que ya habla una lengua extranjera es más fácil aprender otra.				1	2	3	4	5		
10. Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas para aprender idiomas.				1	2	3	4	5		
11. Lo mejor es aprender francés en un país de habla francesa.				1	2	3	4	5		
12. Me gusta practicar mi francés con los francófonos que conozco.				1	2	3	4	5		
13. Si no se sabe el significado de una palabra, es correcto adivinarlo.				1	2	3	4	5		
14. Tengo capacidad especial para aprender idiomas.				1	2	3	4	5		
15. Lo más importante para aprender una lengua extranjera es aprender el vocabulario.				1	2	3	4	5		
16. Es importante repetir y practicar mucho.				1	2	3	4	5		
17. Las mujeres son mejores que los hombres para aprender idiomas.				1	2	3	4	5		
18. En México la gente piensa que es importante hablar francés.				1	2	3	4	5		
19. Me siento inseguro cuando hablo francés con otras personas.				1	2	3	4	5		
20. Si se deja que los estudiantes principiantes cometan errores en francés, más tarde se les dificultará hablar correctamente.				1	2	3	4	5		
21. Lo más importante para aprender una lengua extranjera es aprender la gramática.				1	2	3	4	5		

43. Si estudias francés en el **CENTRO DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS**, indica el nivel en que te encuentras:

1) Introdutorio	4) Intermedio
2) Básico	5) Post Intermedio
3) Pre-intermedio	6) Avanzado

44. Marca la carrera a la que perteneces :

CARRERA	X	CARRERA	X
1. Antropología social		8. Sistemas Comerciales	
2. Gobierno y Gestión Pública		9. Humanidades	
3. Lengua Inglesa		10. Ingeniería en Sistemas de Energía	
4. Relaciones Internacionales		11. Ingeniería ambiental	
5. Derecho		12. Ingeniería en Redes	
6. Economía y Finanzas		13. PATA	
7. Manejo de Recursos Naturales		14. Ninguna de las anteriores	

45. Indica en qué semestre te encuentras:

1	3	5	7	9
2	4	6	8	10

46. Si eres alumno externo, indica tu ocupación:

47. Si estudias francés dentro de la **LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA**, indica el nivel.

1) Idioma Francés I () 2) Idioma Francés III ()

48. Indica la carrera a la que perteneces:

CARRERA	X	CARRERA	X
1. Antropología social		8. Sistemas Comerciales	
2. Gobierno y Gestión Pública		9. Humanidades	
3. Lengua Inglesa		10. Ingeniería en Sistemas de Energía	
4. Relaciones Internacionales		11. Ingeniería ambiental	
5. Derecho		12. Ingeniería en Redes	
6. Economía y Finanzas		13. PATA	
7. Manejo de Recursos Naturales		14. Ninguna de las anteriores	

49. Indica en qué semestre te encuentras:

1	3	5	7	9
2	4	6	8	10

50. Tu lengua materna es :		Español	Maya	Inglés	Italiano	Otro: _____
51. Estudias francés desde hace:	Menos de 6 meses	Menos de 1 año	1-2 años	3-4 años	4-5 años	Más de 5 años
52. Si estudias otro idioma además del francés, indica cuál	Español	Maya	Inglés	Italiano	Otro: _____	
53. Qué nivel consideras que tienes en el idioma que estudias además de francés	introductorio	Básico	Pre-intermedio	intermedio	Post-intermedio	Avanzado
54. Si has realizado una estancia en algún país donde se habla el idioma que estudias, indica el tiempo:	Menos de 6 meses	Menos de 1 año	1-2 años	3-4 años	4-5 años	Más de 5 años

Gracias por tu colaboración

Por favor, en esta sección anota todos los comentarios que puedan ayudar a mejorar este instrumento como redacción, vocabulario u otra cosa que no hayas entendido y que consideres deba cambiarse.