Las teorías implícitas, estrategias y preferencias de los estudiantes de E/SL en relación a su nivel de toma de riesgo. Algunas correlaciones e implicaciones pedagógicas

ELISEO PICÓ
GEMMA VERDÉS
ALBERT VILAGRASA
Master de Formación de Profesores de Español/ LE
Universidad de Barcelona

Introducción.

El trabajo que presentamos se desarrolla alrededor del tema de las creencias implícitas de los alumnos sobre cómo aprenden mejor una lengua extranjera. Estos factores se ponen en relación comparativa de influencia con datos sobre el nivel de riesgo que toman los estudiantes, las estrategias que utilizan en el aprendizaje y en la comunicación, y sus preferencias metodológicas en la trayectoria de adquisición de la autonomía del aprendizaje, ya que cualquier estudio sobre el proceso del aprendizaje tiene como fundamento y como objetivo el conocimiento de los factores que intervienen y optimizan los éxitos del aprendizaje pero desde el punto de vista del estudiante que se enfrenta a una realidad nueva y tiene que procesarla tomando partido de todos sus recursos, tanto de los que es consciente, como de aquellos que ha utilizado o utiliza pero que no se han hecho patentes en su proceso de reflexión.

En el estudio utilizamos un cuestionario (Horwitz, 1987) que administramos a diversos grupos de aprendientes en el contexto de español como lengua segunda.

Las creencias sobre el aprendizaje de una segunda lengua son, pues, preexistentes y generales; están ahí ya en estado latente y se activan con el aprendizaje concreto de una L2. Por esta razón la aplicación de este cuestionario a un nuevo contexto y a una nueva lengua tiene sentido y es necesaria para probar sus resultados, su fiabilidad y comparar los datos que aporta y sus consecuencias, con los resultados de otras administraciones previas y posteriores.

La recogida de una serie de datos sobre el historial sociocultural del alumno nos tenía que servir como marco de comparación entre las ideas que tienen formadas sobre los procesos educativos y una serie de factores externos deterministas. Otras variables a tener en cuenta serán las que resultarán de los cuestionarios sobre estrategias y preferencias que efectivamente activizan.

El objetivo general del trabajo es sin embargo el de establecer relaciones

ASELE. Actas I (1988). ELISEO PICÓ, GEMMA VERDÉS Y ALBERT VILAGRASA. Las teorías ...
Centro Virtual Cervantes

entre estas variables involucradas en el proceso de adquisición de una lengua, de modo que se pueda determinar el poder de predicción de todos estos factores personales sobre el grado de riesgo efectivo que toman los estudiantes en el aula y en otros contextos de aprendizaje. En último término, se pretende evidenciar la importancia de estas teorías implícitas en referencia a la influencia que ejercen en el proceso de aprendizaje y las consecuencias que se derivan de ello para profesores, metodólogos, diseñadores de programas y materiales.

Descripción de la literatura.

El enfoque de las investigaciones y consiguientes derivaciones pedagógicas de la última década se ha centrado en el campo de los procesos de aprendizaje. Esto, evidentemente, genera una preocupación lógica: si el estudiante ha estado en contacto con el nuevo enfoque comunicativo y con las nuevas tendencias en elaboración de materiales, programas y tareas didácticas —por citar los elementos que más directamente les afectan y que pueden juzgar con más pertinencia—, es evidente que se ha formado unos criterios más o menos críticos sobre estas nuevas perspectivas y que estas ideas les influyen como usuarios y consumidores en su proceso. Los investigadores, diseñadores de programas y metodólogos tienen el deber de conocer estas teorías latentes para poder trabajar sobre esta base preexistente, tienen que plantearse hasta qué punto incidir sobre estas creencias y reciclar todos los recursos que puedan suministrar. Este es más o menos el planteamiento que se hacen una serie de investigadores cuyos artículos sobre el tema revisaremos a continuación.

Lalonde, R. N., Lee, P. A. y Gardner, R. C. (1987) parten de una serie de estudios sobre la influencia de diferentes factores psicológicos sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, de las distintas actitudes y comportamientos en clases de segundas lenguas y de la relación de éstas con los logros obtenidos en el proceso. Los autores proponen y llevan a cabo una reflexión y un método de análisis sobre las percepciones que tienen los profesores de todas estas conductas y cómo creen ellos que debe ser un buen y eficaz estudiante de lenguas. Desarrollaron un cuestionario para obtener información sobre los rasgos psicológicos que caracterizan el aprendizaje de segundas lenguas, comportamientos significativos en clase y método de enseñanza preferido por los alumnos. Los resultados abonaron la hipótesis de que existe un consenso subyacente entre los profesores acerca de los rasgos de personalidad y los comportamientos en clase considerados importantes para un buen aprendiente de idiomas. Los autores plantean el dilema, pertinente para nuestro estudio, de si estas conductas son fruto de las estrategias utilizadas por los profesores o bien pueden ser predecidas por la caracterización de un individuo como buen aprendiente de lenguas.

Los profesores tienen generalmente una idea bastante clara de lo que quieren enseñar y lo que los alumnos necesitan (Krahnke y Knowles, 1984). Muchos profesores tienden a interpretar lo que los alumnos dicen sobre el

ASELE. Actas I (1988). ELISEO PICÓ, GEMMA VERDÉS Y ALBERT VILAGRASA. Las teorías ...
Centro Virtual Cervantes

aprendizaje de la lengua a través del filtro de sus propias creencias. La posible razón de la interposición de este filtro es la no existencia hasta el momento de métodos objetivos y claros de análisis de las opiniones y teorías implícitas de los alumnos.

En esta última década, como ya hemos visto, ha habido un resurgimiento del interés por analizar de manera objetiva los factores que parten de los aprendientes y de sus características específicas. Ehrman, M. y Oxford, R. (1988), por ejemplo, estudiaron recientemente las estrategias de aprendizaje en relación a las diferencias de sexo, opciones profesionales, estilo cognitivo y aspectos de personalidad. Hemos tomado en nuestro estudio algunos de estos aspectos para contrastarlos con el uso de las estrategias determinadas, preferencias manifestadas y las creencias subyacientes estableciendo correlaciones cuya significación discutiremos más adelante.

En 1988 también, Moody, R. ratificó empíricamente la idea de que la asistencia a clases de segundas lengua y las actividades que allí se desarrollan marcan las opiniones y los hábitos de los estudiantes y que, a su vez sus rasgos de personalidad y sus opiniones a nivel teórico influyen en el desarrollo de la interacción y de los hábitos de aprendizaje fuera y dentro del aula.

Ya había sido en esta línea que Horwitz (1983) había desarrollado un cuestionario —el *Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI)*— para establecer la opiniones de los alumnos en una amplia gama de temas y controversias relacionadas con el aprendizaje de lenguas. Su objetivo era el de sensibilizar a los profesores en torno a las creencias de los aprendientes y las posibles consecuencias que puede tener en el aprendizaje y la instrucción de segundas lenguas. Horwitz elaboró y llevo a cabo dos tipos de estudios, uno para segundas lenguas (1987) y otro para lenguas extranjeras (1988) —existe, a su vez, una versión para el profesor (1985), que también vamos a utilizar. Nuestro estudio hace más relevante el primer artículo que vamos ahora a describir. Horwitz considera de vital importancia conocer las creencias de los estudiantes sin lo que un profesor y un programa pueden llegar a frustrar las expectativas de los aprendientes y, por consiguiente, impedir la potenciación de todas aquellas habilidades que no se adquieren en el aula y que forman parte del mundo de las estrategias y del aprendizaje autónomo.

Posteriormente a estos estudios ha habido un gran *boom* de investigaciones basadas en este enfoque, es decir, en la potenciación y la relevancia de las opiniones y condicionantes ideológicos del aprendiente. Por medio de un cuestionario en el que tomaron parte 711 alumnos de un programa intensivo en la Universidad de Toronto, Carlos Yorio (1983) trató de determinar también el alcance y la consistencia de las creencias sobre los diversos elementos de la enseñanza de lenguas, desde el libro de texto a las técnicas pedagógicas. Basándose en la rotundidad de las respuestas, Yorio concluyó que los alumnos pueden ser una buena fuente de información sobre lo que debe incluirse en los programas de enseñanza de lenguas y que el diseño del curriculum debe tomar en cuenta tal información de una forma más sistemática.

Christison y Krahnké (1986), por su parte, estudiaron el modo en que los

ASELE. Actas I (1988). ELISEO PICÓ, GEMMA VERDÉS Y ALBERT VILAGRASA. Las teorías ...
Centro Virtual Cervantes

no-nativos de inglés que estudian en universidades americanas perciben sus experiencias de aprendizaje de lenguas y cómo utilizan el inglés en contextos académicos.

Ferguson y Huebner (1989), en un trabajo reciente, relacionan la actitud hacia el aprendizaje de las lenguas con las expectativas (o creencias) que la sociedad tiene del aprendizaje de lenguas en general y del aprendizaje de una lengua en particular.

Hipótesis.

Nuestras hipótesis son las siguientes:

1. Algunas creencias sobre el aprendizaje determinan directamente con el grado de riesgo que toman los estudiantes en el momento de interaccionar en la lengua objeto. Es posible, por ejemplo, que los alumnos que indiquen que "lo más importante del aprendizaje es la gramática" tengan un grado bajo de toma de riesgo en el aula.
2. Algunos de los procedimientos que demuestran preferir los estudiantes en su proceso de aprendizaje se correlacionan con algunas de las creencias implícitas. Por ejemplo, las creencias que manifiestan una idea positiva sobre la potenciación y la necesidad de interacción verbal con nativos puede ser que se relacionen con una preferencia por las actividades orales en el aula por encima de las escritas.
3. Las variables individuales (sexo, edad, profesión, nivel, educativo, etc.), no determinan ninguna de las creencias, estrategias o preferencias elicitadas, ni el nivel de toma de riesgo que los alumnos consiguen.

Metodología.

Sujetos.

Escogimos una muestra arbitraria de catorce alumnos de Español/LE que formaban parte de un grupo-clase de 30 estudiantes de nivel B en la Escola Oficial d'Idiomes de Barcelona. La media de edad era de 23 años. Su procedencia, sin haberlo previsto, era en todos los casos europea: inglesa, italiana, escandinava, francesa, alemana y holandesa. El sexo que predominaba era el femenino con una proporción de 10 a 4. El nivel educativo se repartía equitativamente entre 7 alumnos con estudios superiores y 7 con estudios secundarios. Las actividades paralelas más usuales estaban relacionadas con el campo de la enseñanza (profesores de idiomas, estudiantes...). Para casi todos los estudiantes el español era la tercera o cuarta lengua que estudiaban. Todos llevaban en Barcelona menos de un año.

ASELE. Actas I (1988). ELISEO PICÓ, GEMMA VERDÉS Y ALBERT VILAGRASA. Las teorías ...
Centro Virtual Cervantes

Instrumentos.

El *BALLI* (**Apéndice 1**) contiene 34 items y establece las creencias de los estudiantes en 5 grandes áreas 1) dificultad en el aprendizaje de la lengua, 2) aptitudes para aprender lenguas extranjeras, 3) la naturaleza del aprendizaje de lenguas, 4) estrategias de comunicación y aprendizaje y 5) motivación y estrategias. Se pedía a los estudiantes que leyeran cada afirmación e indicaran su respuesta en una gradación que iba desde el *acuerdo total al desacuerdo absoluto*. Tengamos en cuenta que en nuestro cuestionario de caracterización del sujeto (*Apéndice 4*), se requería a los alumnos que contestaran el tiempo que, de hecho, utilizaban. Esta investigación está por lo tanto en la línea de establecer contrastaciones entre la teoría implícita y la práctica efectiva. Horwitz propone la utilización del cuestionario —cuyo contenido comentaremos después— para compararlo con variables de tipo dependiente en los sujetos, estrategias específicas de aprendizaje. Presumiblemente, dice, creencias equívocas o preconcepciones alienantes pueden derivar en un uso menos efectivos de los procedimientos de aprendizaje propuestos en clase. El mismo cuestionario puede ser utilizado en clase de manera más amplia desarrollando actividades de conscienciación explícita, didácticas y a su vez útiles empíricamente a estos propósitos.

Otros instrumentos utilizados son:

Los cuestionarios sobre estrategias y preferencias (*Apéndice 3*) provienen de una comunicación oral en las últimas Jornades d'Anglés, organizadas por la Escola Oficial d'Idiomes de Barcelona. En la conferencia, Rod Ellis (1989) propuso la resolución de una serie de preguntas con el fin de clasificar a los consultados entre cuatro grupos de estilos de aprendizaje (holisticos *field dependents vs* analíticos *field independents* y los que se exponían a él de manera sistemática, con tendencias de estudio intelectual, los que eran pasivos y los que eran activos).

Por lo que respecta al cuestionario de la *Sección* ("toma de riesgos", *Apéndice 2)*, se trata del propuesto en Ely (1986). El cuestionario de toma de riesgos establece una escala de 6 respuestas según el acuerdo del consultado con una serie de afirmaciones en el cual no existe punto medio y adjudica al informante un número que corresponde al resultado de la siguiente ecuación: (Respuesta 4 -Respuesta 1) + (R4-R2) + (R4-R3) + (R4) + (R4-R5) + (R4-R6)=...

Administración.

Se pasó a los alumnos un cuestionario con cinco secciones (*Apéndice 1*) que tenían que contestar en una hoja de respuesta múltiple. Se les dio algunas indicaciones para una mejor comprensión del test y se les requirió que completaran un test de datos personales (*Apéndice 4*). El test se realizó a nivel individual, aunque existe un factor distorsionador en los comentarios entre alum-

ASELE. Actas I (1988). ELISEO PICÓ, GEMMA VERDÉS Y ALBERT VILAGRASA. Las teorías ...
Centro Virtual Cervantes

nos, que no fueron sancionados. La realización del test ocupó unos 100 minutos aproximadamente.

Tratamiento estadístico.

Con los datos obtenidos se calculó la estadística descriptiva: frecuencias, medias, porcentajes, desviación estándard, etc. Posteriormente se realizaron estudios correlacionales y de regresión múltiple. Asímismo se utilizó el procedimiento de regresión múltiple paso a paso (Stepwise Regression) para seleccionar las variables que predecían nuestra variable dependiente, la toma de riesgos. El programa utilizado para el tratamiento estadístico fue el *Statgraphics*.

Resultados y discusión.

Por tratarse del cuerpo más amplio de suministro de datos, vamos a describir los resultados del cuestionario BALLI de creencias a nivel de porcentajes, siguiendo el orden de presentación de datos de Horwitz (1987). Se contabilizaron la media de respuestas con un punto entre el 1 al 5 (5 correspondía a la respuesta *a. Totalmente en desacuerdo)*, mientras que, al otro extremo 1 significaba la respuesta *e. Plenamente de acuerdo).* Este punto, pues, indicaba el nivel de acuerdo con las afirmaciones, más o menos generalizadas, del cuestionario.

Estudiaremos primero el grupo de items correspondientes al subtema *Aptitudes para el Aprendizaje de Lenguas* (items 1, 2, 6, 10, 11, 16, 19, 30, 33 y variables 3, 4, 8, 12, 13, 18, 21, 32, 35 en nuestra recogida de datos). Entre las de este grupo vemos significativas (la media de respuestas se sitúa fuera del margen entre 2.5 y 3.5) las variables 3 (1.5 de media), 4 (1.7), 12 (2.3), 13 (3.8), y 35 (2.2). En el resto de variables los informantes han contestado mayoritariamente el grado 3 *(c. Ni acuerdo ni desacuerdo*). Los estudiantes están mayoritariamente de acuerdo con los items que afirman que es más fácil para los adultos aprender lenguas extranjeras y que entre los aprendientes en general existe gente con habilidades especiales para las lenguas. Un acuerdo menos absoluto encontramos en las siguientes afirmaciones: aprender una lengua es más fácil si ya se sabe otra y, aparentemente contradictoria con las anteriores, cualquier persona puede aprender una lengua extranjera. Hay, en cambio, una oposición generalizada aunque no muy radical con la opinión de que es incompatible una aptitud para las matemáticas o las ciencias y el aprendizaje de lenguas, esta afirmación y la de que el sexo femenino es mejor aprendiendo lenguas que el masculino demuestran la indiferencia o la oposición de los informantes ante este tipo de tópicos, hecho que ya demostró Horwitz (1987).

Por lo que respecta a las variables correspondientes a las afirmaciones sobre el tema de la dificultad del aprendizaje de lenguas es significativa la 5

ASELE. Actas I (1988). ELISEO PICÓ, GEMMA VERDÉS Y ALBERT VILAGRASA. Las teorías ...
Centro Virtual Cervantes

(1.6), más extrema y, en menor grado, la 7 (2.4) y la 27 (3.6). Los informantes responden mayoritariamente con indiferencia a los items 4, 15 y 34. Los consultados están mayoritariamente de acuerdo con que hay lenguas más fáciles que otras, afirmación que veíamos generalizada también en las encuestas de Ferguson y Huebner (1989), y presentan un acuerdo menos absoluto en la confianza de aprender la L2 (Español) con perfección. Hay un desacuerdo débil pero generalizado con la afirmación de que es más fácil hablar una lengua que entenderla, es decir, que hay desigualdad de dificultad entre las habilidades como también confirmaba Horwitz con sus alumnos.

En el apartado que trataba de caracterizar los diferentes aspectos del aprendizaje de lenguas es muy significativa la radicalidad del acuerdo con la afirmación 12 ("Es mejor aprender español en un país hispano-hablante") y el desacuerdo generalizado y definitivo con la afirmación 28 ("La parte más importante del aprendizaje del español es aprender a traducir de mi lengua materna"). Es obvio y relevante que los alumnos de segundas lenguas han asimilado ya la introducción de los métodos comunicativos en los que se prima la aparición de tantos contextos reales como sea posible y la utilización de lenguaje auténtico. Por otra parte, este tipo de enfoques va ligado a una metodología que abolió casi radicalmente la traducción interna y explícita de la lengua materna a la lengua objeto, por lo que este método se ve mayoritariamente como nocivo. Es quizá el momento de reivindicar el aprovechamiento de este proceso traductor y de sus recursos efectivos (Hurtado, 1988).

Por lo que respecta al conjunto de items relativos a las estrategias de aprendizaje y comunicación, son significativas las respuestas en desacuerdo dadas a las afirmaciones 9 y 21 que se refieren a la toma de riesgos ("no deberías decir nada en español hasta que pudieras decirlo correctamente" y "me da vergüenza hablar el español con otras personas"). Ya veremos como este aspecto se correlacionará después con una prueba específica de toma de riesgo en clase. De hecho los alumnos de este grupo presentan índices bastante elevados de autoconciencia en este aspecto. Hay un acuerdo generalizado y bastante determinante en las afirmaciones 13, 14 y 18, versando todas ellas en una utilización positiva y valorizada de las diferentes estrategias de comunicación (adivinar palabras) estrategias sociales o de práctica global (socializar el aprendizaje de español buscando ocasiones para utilizar lenguaje auténtico con nativos) y estrategias de aprendizaje (aunque sean estrategias de repetición y de práctica, hecho que aparentemente resulta contradictorio, como ya anotó Horwitz (1987), ya que son, como ella las denomina, estrategias de aprendizaje tradicionales, pero siguen siendo las que tienen más aceptación, o bien de las que el alumnado es más consciente.

Por último, en los items relacionados con los aspectos motivacionales del aprendizaje los alumnos primaron como necesaria y no muy abundante la existencia de relaciones sociales y de amistad con nativos de la L2, y como motivaciones secundarias pero también importantes el conocimiento de la realidad cultural y etnográfica del país y la obtención de un trabajo en el país.

ASELE. Actas I (1988). ELISEO PICÓ, GEMMA VERDÉS Y ALBERT VILAGRASA. Las teorías ...
Centro Virtual Cervantes

Al margen de esta revisión de frecuencia, establecimos correlaciones entre el sexo, nacionalidad, profesión, nivel educativo y tiempo dedicado al estudio de la lengua por una parte y preferencias metodológicas, estrategias utilizadas y las creencias que manifestaban, por otra. Es significativa la ausencia total de relevancia entre estas comparaciones con excepción del item 13 del cuestionario BALLI ("Me divierto practicando español con los españoles que conozco") que está altamente correlacionado con el nivel de toma de riesgo. Es la única variable de creencias que entra dentro de la matriz de regresión múltiple, en una Rcuadrado de 0.55, lo que nos indica una varianza común de las dos variables del 55%. El hecho de que sólo entre este item es también significativo en si mismo. Todas las demás correlaciones quedan explicadas con esta varianza que comparten las variables mencionadas.

Los resultados de las correlaciones establecidas entre preferencias y creencias sí que se mostraron significativos. La primera variable que entra en la matriz de regresión es la variable 8 ("Me gusta que el profesor me lo explique todo"). El coeficiente beta es de —3.2. La segunda variable en entrar en la matriz de regresión es la variable 2 que corresponde al item "Me gusta aprender escuchando", con un coeficiente beta de —2.5. El que los dos coeficientes sean negativos nos indica que estas variables están correlacionadas negativamente con el nivel de toma de riesgo, es decir, los alumnos que prefieren el control de todo su aprendizaje por parte del profesor o, por otra parte, que su participación en clase se limite a escuchar pasivamente la lengua son los que toman los riesgos más bajos. Por el contrario, los que toman riesgos, son los que no demuestran estas preferencias. Las dos variables juntas nos explican un 83% de la varianza ya que la Rcuadrado alcanza el valor 0.83.

Conclusiones.

Revisando nuestras hipótesis iniciales vemos efectivamente contrastada empíricamente la hipótesis 4, que se refiere al escaso nivel de significación de las variables individuales y, sin embargo, la contrastación del resto de las hipótesis que plantean el poder predictivo de las teorías implícitas elicitadas por el cuestionario BALLI sobre la toma de riesgo se ve muy limitada. Las estrategias que los estudiantes manifiestan utilizar no nos avanzan tampoco el grado de audacia en el aula. Sus preferencias metodológicas son un factor algo más correlacionable. Es evidente que los factores psicológicos y volitivos influyen de una manera más determinada que las concepciones ideológicas que subyacen al proceso de aprendizaje. Este hecho permite proponer que no es que se trate de "instruir" a los estudiantes en el campo de la adquisición de lenguas, pero sí que es interesante que salgan a flote las teorías que éstos aportan a su proceso porque está claro que, si no como herramientas de predicción de variables como el riesgo y el rendimiento —estudio que llevaremos a cabo más adelante—, sí pueden ser utilizadas como configuración del grupo al cual estamos dando clases, o estamos diseñando un programa.

ASELE. Actas I (1988). ELISEO PICÓ, GEMMA VERDÉS Y ALBERT VILAGRASA. Las teorías ...
Centro Virtual Cervantes

Finalmente diremos que estudios de este tipo con grupos más amplios de alumnos ayudarán a ampliar el cuerpo de datos y a validar los resultados previstos en esta primer muestra, a la vez que permitirán que instrumentos existentes en el mercado de la adquisición de segundas lenguas y programas de procesamiento estadístico se vayan normalizando en el campo de la investigación del español como lengua extranjera.

BIBLIOGRAFIA

CHRISTISON, M. A. & KRAHNKE, K. J. (1986) "Student perceptions of academic language study." *TESOL Quarterly*, 20.1: 61-81

CLARK, J. L. D. & SWINTON, S. S. (1979) "An exploration of speaking proficiency measures in the TOEFL context." *TOEFL Research Report*, núm. 4 Princeton. N. J. Education Testing Service.

DE GARCIA, R; REYNOLDS, S., & SAVIGNON, S. (1976) "Foreign Language Attitude Survey." *The Canadian Modern Language Review*, 32.

EHRMAN, M. & OXFORD, R. "Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies". *The Modern Language Journal*, 72, iii (1988).

ELY, C. M. (1986) "An analysis of discomfort, risk taking, sociability and motivation in the L2 classroom". *Language Learning* Vol. 36.1: 1-25

FERGUSON, C. & HUEBNER, T. (1989) "Foreign language instruction and second language acquisition research in the United States". Washington, DC: Johns Hopkins University. NFLC Occasional Paper.

FISHBEIN, M. & AJZEN, I. (1975) "Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research". *Reading*, MA: Addison-Wesley.

GARDNER, R. C., Wonnacott, E. J. & Taylor, D. M. (1968) "Ethnic stereotypes: A factor analytic investigation." *Candian Journal of Psychology*, 22: 35-44.

HORWITZ, E. K. (1983) "Beliefs About Language Learning Inventory". Unpublished instrument, University of Texas.

HORWITZ, E. K. (1985) "Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course". *Foreing Language Annals*, 18: 333-340.

HORWITZ, E. K. (1987) "Surveying student beliefs about language learning". En A. Wenden & J. Rubin (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

KRAHNKE, K. J. & KNOWLES, M. (1984) "The basis for belief: What ESL teachers believe about language teaching and why". Comunicación presentada en el 18th Annual TESOL Convention, Houston.

LALONDE, R. N., LEE, P. A. & Gardner, R. C. (1987) "The common view of the good language learner: An investigation of teachers' beliefs." *Canadian Modern Language Review*, 44.1: 16-34.

MOODY, R. "Personality Preferences and Foreign Language Learning." *The Modern Language Journal*, 72, iv (1988).

YORIO, C. A. (1983) "The use of student surveys in second language programming". Comunicación presentada en el Second Rocky Mountain Regional TESOL Conference, Salt Lake City.

ASELE. Actas I (1988). ELISEO PICÓ, GEMMA VERDÉS Y ALBERT VILAGRASA. Las teorías ...

Centro Virtual Cervantes

Apéndice 1 BELF. SL (Esp).

Sección 1.

Inventario de creencias sobre el aprendizaje de lenguas

A continuación encontraréis una lista de las opiniones que algunas personas tienen sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. Leed cada una de las afirmaciones y decidid si estáis:

(a) totalmente en desacuerdo
(b) en desacuerdo
(c) ni de acuerdo ni en desacuerdo
(d) de acuerdo
(e) plenamente de acuerdo

No hay respuestas correctas o incorrectas. Solamente estamos interesados en vuestras opiniones. Contestad las preguntas en la hoja de respuesta múltiple. Las preguntas 4 y 15 son ligeramente diferentes y deberéis marcarlas como se indica.

1. Es más fácil para los niños que para los adultos aprender lenguas extranjeras.
2. Hay gente que tiene una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras.
3. Algunas lenguas son más fáciles que otras.
4. El español es:

(a) una lengua muy difícil
(b) una lengua difícil
(c) una lengua de dificultad media
(d) una lengua fácil
(e) una lengua muy fácil

5. Yo creo que aprenderé a hablar español muy bien.
6. Las personas de mi país son buenos aprendiendo lenguas extranjeras.
7. Es importante hablar español con una excelente pronunciación.
8. Es importante conocer la cultura de los países de habla española para hablar español.
9. No deberías decir nada en español hasta que pudieras decirlo correctamente.
10. A los que ya hablan una lengua extranjera les resulta más fácil aprender otra.
11. La gente que es buena para las matemáticas y las ciencias no lo es para aprender lenguas extranjeras.
12. Es mejor aprender español en un país hispano-hablante.
13. Me divierto practicando español con los españoles que conozco.
14. Es bueno adivinar una palabra si no la sabes en español.
15. Si se emplea una hora cada día en el aprendizaje de una lengua, ¿quánto tiempo pasará hasta que se pueda hablar esta lengua correctamente?:

(a) menos de un año
(b) de uno a dos años
(c) de tres a cinco años
(d) de cinco a diez años
(e) no puedes aprender una lengua dedicándole una hora diaria

16. Tengo una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras.
17. La parte más importante en el aprendizaje de una lengua extranjera es el estudio de vocabulario.
18. Es muy importante practicar y repetir mucho.
19. Las mujeres son mejores que los hombres aprendiendo lenguas extranjeras.
20. La gente de mi país piensa que es importante aprender español.
21. Me da vergüenza hablar español con otras personas.
22. Si al principio a los estudiantes se les permite hacer errores en español, después les será muy difícil hablar correctamente.

ASELE. Actas I (1988). ELISEO PICÓ, GEMMA VERDÉS Y ALBERT VILAGRASA. Las teorías ...
Centro Virtual Cervantes

23. La parte más importante del aprendizaje de lenguas extranjeras es la gramática.
24. Me gustaría aprender español para llegar a conocer mejor a los españoles.
25. Es más fácil hablar una lengua extranjera que entenderla.
26. Es importante practicar con cintas magnetofónicas y videos.
27. El aprendizaje de lenguas extranjeras es diferente al aprendizaje de otras materias.
28. La parte más importante del aprendizaje del español es aprender a traducir de mi lengua materna.
29. Si aprendo a hablar español muy bien, tendré más oportunidades para encontrar un buen trabajo.
30. Las personas que hablan más de una lengua son muy inteligentes.
31. Quiero aprender a hablar español muy bien.
32. Me gustaría tener amigos españoles.
33. Cualquier persona puede aprender a hablar una lengua extranjera.
34. Es más fácil leer y escribir español que hablarlo y entenderlo.

Apéndice 2.
RISK,T. SL (Esp).

Sección 2.

Sobre vuestra actitud general en clase, creéis que el profesor tiene que tener en cuenta lo siguiente. Situad vuestra opinión en una escala del uno al seis (1 = muy en desacuerdo; 2 = moderado desacuerdo; 3 = desacuerdo parcial; 4 = acuerdo parcial; 5 = moderado acuerdo; 6 = muy de acuerdo).

1. Me gusta esperar a saber utilizar una palabra en español antes de utilizarla.
2. No me gusta tratar de producir frases difíciles en clase.
3. En este momento no me gusta expresar ideas complicadas en la clase de español.
4. Prefiero decir lo que quiero en español sin preocuparme de los pequeños detalles de la gramática.
5. En clase prefiero decirme a mí mismo una frase antes de pronunciarla en voz alta.
6. Prefiero utilizar frases fáciles de las que estoy seguro antes que arriesgarme a utilizar mal la lengua.

(a) nunca
(b) casi nunca
(c) algunas veces
(d) a menudo
(e) siempre

No hay respuestas correctas o incorrectas, adecuadas o inadecuadas, sólo estamos interesados en las técnicas y costumbres que tenéis cuando aprendéis lenguas extranjeras. Apuntad vuestras opciones en la hoja de respuesta múltiple.

1. Cuando no entiendo algo, se lo pregunto a alguien para que me lo explique.
2. Si algo es demasiado difícil para mi, intento escucharlo parte por parte.
3. Miro la cara y los movimientos de las manos de la gente para que me ayuden a entender lo que dicen.
4. Cuando estoy leyendo, si no entiendo una palabra, intento captar su significado mirando las otras palabras que la rodean.
5. Cuando no estoy en clase, intento encontrar maneras de usar la lengua.
6. Me gusta usar la lengua a pesar de que cometa errores.
7. Pienso acerca de lo que voy a decir antes de hablar.
8. Si no sé cómo decir algo, pienso una manera de expresarlo y después la pruebo poniéndome a hablar.

ASELE. Actas I (1988). ELISEO PICÓ, GEMMA VERDÉS Y ALBERT VILAGRASA. Las teorías ...
Centro Virtual Cervantes

9. Cuando estoy hablando, presto atención a mi pronunciación.
10. Si aprendo una palabra nueva, intento ponerla en práctica en una conversación, para, así, aprenderla mejor.
11. Si alguien no me entiende, intento decirlo de manera diferente.
12. Me corrijo a mí mismo si creo que lo que he dicho es incorrecto.
13. Presto mucha atención a cómo habla la gente la lengua extranjera, para poder aprender de ellos.
14. Intento detectar los problemas especiales que tengo para, de esta manera, solventarlos.
15. Me pregunto a mi mismo si estoy aprendiendo de forma positiva y busco maneras mejores de aprender.
16. Me preocupo por averiguar cómo viven los hablantes nativos de la lengua que estoy aprendiendo.

PREF. SL (Cat.Esp)/LE (It. An).

Sección 4.

¿Cómo se aprende mejor una lengua extranjera?

A continuación vais a encontrar una lista de las preferencias que sienten algunas personas cuando están aprendiendo una lengua extranjera. Nos interesa conocer vuestros gustos y tendencias subjetivas en el momento de planificar el aprendizaje de una lengua extranjera. No hay respuestas más adecuadas que otras. Marcad en la hoja de respuesta múltiple si las propuestas os gustan:

(a) mucho
(b) bastante
(c) un poco
(d) casi nada
(e) nada

1. Me gusta aprender leyendo.
2. Me gusta aprender escuchando.
3. Me gusta aprender jugando a juegos.
4. Me gusta aprender conversando.
5. Me gusta aprender mirando dibujos o vídeos.
6. Me gusta apuntarlo todo en mi libreta.
7. Me gusta tener mi propio libro de texto.
8. Me gusta que el profesor me lo explique todo.
9. Me gusta que el profesor nos dé problemas con los que trabajar y resolver.
10. Me gusta que el profesor me deje averiguar mis propios errores.
11. Me gusta estudiar la lengua por mi cuenta..
12. Me gusta aprender hablando por parejas.
13. Me gusta practicar la lengua fuera del aula.
14. Me gusta estudiar gramática.
15. Me gusta aprender palabras nuevas viéndolas escritas.
16. Me gusta aprender palabras nuevas oyéndolas.
17. Me gusta aprender palabras nuevas haciendo algún tipo de actividad.
18. Me gusta aprender leyendo periódicos, etc.
19. Me gusta aprender mirando la televisión.
20. Me gusta aprender usando magnetófonos.
21. Me gusta aprender estudiando.
22. Me gusta aprender hablando con mis amigos en la lengua extranjera.
23. Me gusta aprender hablando con nativos.
24. Me gusta aprender intentando usar la lengua siempre que me es posible (tiendas, medios de transporte...).

ASELE. Actas I (1988). ELISEO PICÓ, GEMMA VERDÉS Y ALBERT VILAGRASA. Las teorías ...
Centro Virtual Cervantes

Apéndice 3.
STRAG. SL (Cat. Esp)/LE(It.An).

Sección 3.

¿Qué estrategias utilizáis?

Leed esta lista de estrategias que otros utilizan para aprender lenguas extranjeras y decidid con que frecuencia las utilizáis vosotros:

DATOS PERSONALES

Confidencial

Nombre o código: .....

1. Edad:..... 2. Sexo: Varón [ ] Mujer [ ]
3. Lengua primera (materna):.....
4. Otras lenguas que conoces:

	Grado de conocimiento
.....	Bien / Regular / Mal
.....	Bien / Regular / Mal
.....	Bien / Regular / Mal
.....	Bien / Regular / Mal

5. Nivel educativo:
   Pon una X en el último curso realizado.
   Estudios primarios EGB [ ] Graduado escolar [ ]
   Estudios secundarios BUP [ ] FP [ ]
   COU [ ]
   Estudios universitarios [ ]
6. Profesión:.....
7. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando la lengua segunda (castellano) en España?
   [ ] Menos de un año.
   [ ] Más de 1 año pero menos de 2 años.
   [ ] Más de 2 años pero menos de 5.
   [ ] Más de 5 años.
8. ¿Cuánto tiempo has estudiado la segunda lengua (castellano) fuera de España?
   [ ] Menos de un año.
   [ ] Más de 1 año pero menos de 2 años.
   [ ] Más de 2 años.
9. ¿Cuánto tiempo has vivido en España?
   [ ] Menos de 6 meses.
   [ ] Entre 6 meses y un año.
   [ ] Más de 1 año pero menos de 2 años.
   [ ] Más de 2 años pero menos de 5.
   [ ] Más de 5 años.
10. ¿Cuánto tiempo a la semana dedicas al estudio de la lengua segunda (castellano), aparte de las clases? ¿Cuánto tiempo le dedicas por término medio?
    [ ] No me ponen nunca deberes.
    [ ] Me ponen deberes pero no los hago.
    [ ] Menos de una hora a la semana.
    [ ] Entre 2 y 5 horas a la semana.
    [ ] Más de 5 horas a la semana.

ASELE. Actas I (1988). ELISEO PICÓ, GEMMA VERDÉS Y ALBERT VILAGRASA. Las teorías ...
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes