CREENCIAS Y ACTITUDES DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS FINLANDESES ANTE LA ADQUISICIÓN DE DESTREZAS ORALES EN ESPAÑOL[1]

María del Carmen Martínez Carrillo

Universidad de Ciencias Aplicadas de Oulu (Finlandia)

1. Introducción

En este estudio se pretende analizar las creencias y actitudes más comunes sobre la adquisición de habilidades orales en español de un grupo de 40 estudiantes universitarios finlandeses. Para la muestra de estudio se eligió a un grupo de estudiantes que estaba completando un bloque de dos cursos básicos de español y que contestaron a un cuestionario compuesto por diecinueve preguntas tanto abiertas como cerradas cuyas respuestas fueron analizadas posteriormente mediante métodos principalmente cualitativos. Entre los resultados obtenidos cabe destacar, en contra de la creencia generalizada entre los enseñantes de lenguas extranjeras en Finlandia, la predisposición positiva de gran parte de los alumnos ante la práctica de la lengua hablada en el aula, la valoración de las actividades orales en parejas como el ejercicio más efectivo y la importancia de un buen ambiente en el aula, condición indispensable para que la conversación en L2 resulte deseable y productiva.

1. Agradecimientos: Damos gracias por su participación y sus valiosos comentarios a los estudiantes. Y especialmente agradecemos de todo corazón a Kostas Pentikousis su participación, ayuda, consejos y direcciones en todas las fases de la preparación de este artículo y de la presentación. Sin su comprensión, dirección, paciencia y amor este trabajo no habría sido posible.

Centro Virtual Cervantes

El desarrollo de habilidades orales y comunicativas en lenguas extranjeras es un objetivo que ha estado presente ya largo tiempo en los planes de estudio de las universidades finlandesas[2]. Por el contrario la importancia de la oralidad en el aula en otros niveles inferiores del sistema educativo finlandés es un fenómeno extremadamente reciente, habiéndose utilizado hasta el momento métodos de enseñanza principalmente basados en la traducción y gramática[3]. De esto se deriva un problema fundamental tanto para alumnos como para profesores. El alumno encuentra muchas dificultades al principio encarando los ejercicios orales que se incluyen en sus nuevas clases, especialmente cuando no se encuentra acostumbrado a la práctica de la expresión oral. El profesor, por su parte, tiene que luchar contra la actitud resistente que el alumnado muestra ante las actividades orales, viéndose obligado a invertir mucho esfuerzo en la dinamización de estudiantes que por lo general se muestran inseguros, necesitan mucho apoyo y están poco preparados para tomar las riendas de su propio aprendizaje. En resumen, el enfoque radicalmente diferente con el que se tratan las destrezas orales en las clases de lenguas extranjeras respectivamente en la enseñanza preuniversitaria y universitaria crea interrupciones en los hábitos de estudio de los alumnos que sólo pueden ser subsanados si el estudiante comprende los propósitos últimos en los que se basan los nuevos métodos de enseñanza y desarrolla nuevas estrategias que le sirvan para alcanzar estos objetivos con ayuda del profesor.

El propósito de esta investigación preliminar de tipo empírico es la de estudiar las creencias de un grupo de estudiantes de español finlandeses sobre la adquisición de destrezas orales, las causas profundas de sus actitudes ante la práctica y la evaluación de la lengua oral en la clase de ELE, la importancia que en su universo mental tienen las habilidades orales y las formas de practicar la lengua oral que ellos mismos consideran más efectivas. Se pretende

---

2. P. ej.: en los programas de estudios de todos los cursos de español y francés de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Oulu es obligatorio superar un examen final oral junto con el escrito. Cf. programas de estudios en: <http://www.oamk.fi/opiskelijoille/rakenne/opinto-opas/ops.php?opas=2006-2007&code=3005&kieli=FI.>

3. Un grupo de trabajo del Ministerio de Educación finlandés está investigando el nivel con que los estudiantes del bachillerato hablan los diferentes idiomas que estudian y barajan como solución para incrementar las destrezas orales el convertir los cursos más avanzados de cada idioma en cursos de conversación, como también el diseño de exámenes orales por el Ministerio para que los profesores puedan evaluar a sus alumnos con base a unos estándares nacionales. La posibilidad de incluir en el examen final de bachillerato una parte oral se ha desechado ya (Pirhonen, Pohjala y Tella, 2006).

Centro Virtual Cervantes

entender el proceso cognitivo de adquisición de una lengua extranjera según los alumnos[4], para conocer las creencias en las que se fundamentan y que son origen directo de comportamientos específicos en el aula. El objetivo último es el de profundizar en el conocimiento del universo mental del estudiante como aprendiz de la lengua oral para poder desarrollar métodos de enseñanza personalizados que respondan de mejor manera a las necesidades reales del estudiante.

2. Creencias, actitudes y adquisición de destrezas orales

El aprendizaje de la lengua oral se puede definir como el trabajo conjunto del profesor y los alumnos en el aula en busca de la asimilación de una realidad tan poliédrica, multidimensional y escurridiza como es la lengua hablada (Moreno, 2002). En esta unión de fuerzas el alumno aporta sus capacidades cognitivas formadas por elementos tan dispares como sus ideas, creencias, habilidades, estrategias y experiencias previas. La tarea del profesor es la de facilitar el aprendizaje ayudando al alumno a entender la naturaleza de la lengua oral en diferentes contextos comunicativos y en el desarrollo de estrategias de aprendizaje adecuadas a la materia de estudio. El denominado carácter natural y flexible de la lengua oral (Calsamiglia y Tusón, 1999) convierte este empeño en una tarea ardua y extremadamente complicada al intervenir en ella factores de muy diferente índole. Entre ellos se pueden destacar las *creencias* entendidas como representaciones mentales del estudiante sobre la lengua que está estudiando, los contenidos que su asimilación presupone y las destrezas que tiene que desarrollar (Wenden, 1987). Los alumnos universitarios, al ser ya adultos, llegan a la enseñanza superior con fuertes creencias establecidas entre las que se encuentra también la visión que tienen de ellos mismos como estudiantes de una lengua extranjera[5]. Todas estas representaciones se han ido formando en edades tempranas de sus vidas como resultado de una acumulación de experiencias desarrolladas en diferentes contextos educativos, sociales y culturales (Williams y Burden, 1997) y son difíciles de modificar al pertenecer al bagaje existencial de la persona. Esto es causa tam-

4. Un enfoque similar se ha utilizado en los trabajos de Nafsiká Alfa (2004), Margarita Cabezuelo (2005) y María del Carmen Ramos (2005) sobre las impresiones de estudiantes griegos y alemanes sobre el aprendizaje de ELE.

5. Creencias que tienen que ser objeto de reflexión y a veces también de revisión, porque van a influir en el éxito de su aprendizaje (Ridley, 1989).

Centro Virtual Cervantes

bién de que una *simple* explicación lógica o científica no baste para incentivar cambios en ellas (Pajares, 1992: 236). En este sentido, es posible que nuevas experiencias que pongan en entredicho las viejas creencias del individuo sean más efectivas en el caso de que realmente se quiera inferir un cambio en las representaciones y actitudes del mismo.

Los profesores cuentan con dos formas básicas para identificar y comprender la naturaleza de las creencias de sus alumnos, la observación de sus *actitudes* y *comportamiento* en clase[6] y el análisis de sus *opiniones* e *ideas*. El profesor puede puede llevar a cabo un estudio de las creencias y las actitudes de sus alumnos con el mismo objetivo que por ejemplo realiza un examen de nivel, es decir, para entender cuál es su *punto de partida mental* en la materia. El profesor que se anime se sorprenderá de la gran carga de sentimientos que los alumnos portan consigo al aula y de lo determinada que está su manera de aprender tanto por creencias negativas, como positivas, que también existen.

Este trabajo defiende la posibilidad real de cambiar las creencias negativas y el potenciamiento de las representaciones positivas o constructivas en el marco de la reflexión y del pensamiento crítico del profesor y el alumno, tal como se ha defendido anteriormente en otros estudios[7]. En el caso de la adquisición de destrezas orales es de vital importancia que el profesor entienda primero el proceso de aprendizaje tal y como el alumno lo *concibe* y *siente* para ofrecer una enseñanza personalizada. El objetivo general que persigue la serie de investigaciones que este estudio comienza es la de responder a la pregunta de cómo el profesor puede explotar las creencias positivas de sus estudiantes y cambiar las negativas para fomentar la práctica de la expresión oral en el aula y de esa manera también su adquisición. Los objetivos concretos de este estudio son los siguientes: a) obtener información sobre los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras con los que el alumno ha aprendido durante su periodo de formación preuniveristaria; b) la evolución de las *impresiones* originales del alumno sobre la lengua española durante el curso; c) sus *expectativas* y *objetivos* inmediatos a la hora de comenzar un curso básico de español; d) cómo entienden el *proceso cognitivo de la adquisición de*

6. Las creencias existen tan sólo en la mente del estudiante, por lo que sólo se pueden analizar a través de hechos concretos (actitudes) o las opiniones de los alumnos.

7. P. ej.: Richardson (1996) cree en el estudio de las creencias para su modificación en caso de que sea necesario.

Centro Virtual Cervantes

habilidades orales en una lengua extranjera centrándose en *el papel del profesor* cuando se practican la expresión oral, los *métodos de enseñanza* más adecuados desde el punto de vista del alumno, el *uso de L1 y L2* en el aula y el *tratamiento del error*.

3. Método

A continuación se describen los pasos fundamentales que se llevaron a cabo en el planteamiento, diseño y desarrollo de esta investigación. El punto de partida fue la elaboración de una lista de temas relacionados con la adquisición de destrezas orales en español con base a las cuales se diseñó un cuestionario compuesto por 23 preguntas (15 abiertas y ocho cerradas). A continuación se presenta la lista de las variables relacionadas con las preguntas del cuestionario en la que aparecían: a) opiniones de los estudiantes sobre un buen y mal curso de lenguas (pregunta 1); b) opiniones sobre los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que han recibido antes de la universidad (preguntas 2 y 3); c) impresiones sobre el español como lengua antes y después del curso (preguntas 4, 17 y 17A); d) objetivos y expectaciones con respecto al curso que estaban completando (preguntas 6 y 18); e) el rol del profesor en los ejercicios orales (pregunta 7); f) su opinión sobre la supuesta actitud negativa de los finlandeses a la hora de realizar actividades orales en el aula (preguntas 8, 8A y 8B); g) opiniones sobre la efectividad / adecuación de diferentes tipos de ejercicios orales desarrollados en el curso (preguntas 9, 10 15 y 16); h) causas por las que eligieron estudiar español entre una amplia oferta de lenguas optativas (pregunta 5); i) factores que en su criterio ayudan a incentivar la conversación en clase (pregunta 11); j) corrección de errores (pregunta 12); y k) uso de L1 y L2 en el aula (preguntas 13 y 14). Como se puede observar, los temas que se consideraron de mayor importancia fueron abordados a través de más de una pregunta, también con la intención de comprobar la coherencia general de las respuestas de los estudiantes.

Una vez preparado el cuestionario, éste fue distribuido entre un grupo total de 40 estudiantes que en ese momento participaban en el segundo de dos cursos consecutivos de español que se celebraron de manera intensiva durante el mes de agosto de 2006[8]. A los estudiantes se les ofreció la posibili-

8. Español Nivel Básico I (3 ETCS) y Español Nivel Básico II (3 ETCS). Los niveles que el alumno adquiere después de completar satisfactoriamente ambos cursos son respectivamente A1 y A1/A2.

Centro Virtual Cervantes

dad de participar con la única condición de que hubieran completado el curso anterior. Durante la última clase presencial del segundo curso se reservaron 35 minutos para que los estudiantes que habían aceptado responder al cuestionario lo rellenaran. Tomando como base las variables de tipo personal y académico (sexo, edad y número de año de estudios en la universidad), el perfil medio del participante se presenta como *mujer de 24 años* de edad y en su *segundo año de estudios*. Tras recibir los cuestionarios la información fue analizada mediante métodos cualitativos agrupando en diferentes categorías y subcategorías los ítems relacionados con cada una de las variables / temas de estudio, estableciendo relaciones entre ellos y también estudiando su frecuencia mediante análisis estadísticos básicos. Es fundamental señalar en este punto que las fracciones y porcentajes que aparecen en este estudio son básicamente indicativos y sirven más para aclarar futuras líneas de investigación.

4. Resultados

Debido al gran número de variables con las que se planteó inicialmente este trabajo, el análisis del material obtenido ha proporcionado una amplia información sobre el grupo de alumnos estudiado en su faceta de aprendientes de español. Para este estudio en concreto hemos analizado información que se centra en la contextualización de las experiencias previas de los estudiantes como aprendientes de lenguas extranjeras, las impresiones que tienen sobre el español como lengua, las causas que les llevaron a escoger esta lengua y cómo entienden el proceso cognitivo de la adquisición de habilidades orales en español.

4.1. Contextualización del grupo de estudio

En este apartado se ha reunido información relacionada primordialmente con los métodos de estudio mediante los cuales los participantes han estudiado lenguas extranjeras antes de llegar a la universidad. Los métodos mediante los cuales el alumno ha estudiado anteriormente lenguas han creado en el alumno *opiniones* y *creencias* sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras que en algunos casos no se adecuan al nuevo enfoque comunicativo de las clases de lenguas (Williams y Burden, 1997). Por otra parte el esclarecimiento de lo que ha ocurrido en etapas anteriores de la formación del estudiante puede ser especialmente útil para el profesor de lenguas nativo que enseña en un contexto educativo y cultural diferente al que él mismo se ha formado (Ramos, 2005).

Centro Virtual Cervantes

Cuando se les pregunta a los alumnos qué destrezas se potenciaban más en las clases de lenguas antes de llegar a la universidad, justo la mitad de ellos coinciden en señalar la gramática seguida de la expresión escrita y del léxico tal como se puede observar en el gráfico número uno. Las opiniones sobre la calidad de los métodos se dividen casi al 50%, habiendo un grupo conformado por 22 participantes que están muy satisfechos con los métodos con los que han estudiado hasta el momento, considerándolos *variados, profesionales* y *adecuados*. Los alumnos describen también cómo el estudio detallado de la *gramática* acaparaba la mayor parte del tiempo en clase y la enseñanza se enfocaba mediante el repaso y la repetición a preparar al alumno para el examen final del bachillerato. El segundo grupo (16 alumnos) se encuentra también satisfecho en general con la educación que ha recibido, pero se queja de lo poco que se ha practicado la lengua oral hasta el momento en el aula y piensa que los profesores deberían haber hablado menos finés y más la lengua que enseñaban. El enfoque de las clases podría haber sido más práctico también, centrándose en enseñar la lengua para su uso en situaciones de la vida diaria en vez de poner ese esfuerzo en la teoría. La diferencia primordial entre la opiniones que ambos grupos de estudiantes expresan es que los primeros (*alumnos conformistas*), al parecer, no han reflexionado nunca sobre su aprendizaje de lenguas y tampoco las han utilizado nunca fuera del ámbito del aula, mientras el segundo grupo habla más desde la *experiencia*. Algunos de estos alumnos *criticistas* han estado en situaciones en la que han tenido que poner en uso la lengua extranjera que han estudiado durante años y años y el resultado no ha sido del todo favorable[9].

4.2. Impresiones sobre el español como lengua

El modelo socio-psicológico de Gardner sostiene que los aprendientes se acercan al estudio de lenguas extranjeras guiados por una orientación integrativa, que surge del deseo de aproximarse a la comunidad que habla la lengua, o por una orientación instrumental, donde el aprendizaje persigue un objetivo práctico, por ejemplo el de conseguir un trabajo mejor (Gardner, 1985). El grado de simplificación de este planteamiento es obvio por la infinidad de motivaciones que pueden llevar a una determinada persona al estudio de una

9. "He estudiado 6 años sueco y no sé hablarlo nada (aunque superé el examen del final del bachillerato con una matrícula de honor)" (Pregunta 8, participante 4).

Centro Virtual Cervantes

lengua, pero en este caso sirve de forma excelente para definir al grupo que se ha estudiado. Se puede decir que los estudiantes finlandeses comienzan a estudiar español con una *orientación integrativa*, siendo la razón principal (21/40) el mero placer de aprender otra lengua extranjera[10]. Esto enlaza con las impresiones que los alumnos tienen antes y después del curso sobre la lengua. La inmensa mayoría de los estudiantes (29/40) admiten tener una *impresión general muy positiva* sobre el español antes de comenzar el curso expresada mediante dos ideas. Por una parte piensan que estudiar español va a resultar fácil[11] y por otra parte definen el español mediante una serie de calificativos afectivos[12]. Es posible definir estas impresiones favorables y optimistas también como creencias previas del alumno que el profesor puede explotar para hacer sus clases más efectivas. En último lugar se puede señalar la discrepancia que existe entre las expectativas y los objetivos que los estudiantes tienen con respecto al curso que comienzan. Por una parte, 13 de los 40 participantes esperan del curso que se enseñen los fundamentos de la lengua (entendida como gramática y vocabulario), mientras que por el contrario, el objetivo final[13] de la mayoría de ellos (15/40) es el de aprender a hablar la lengua. Esto demuestra que, por lo menos, este grupo de estudiantes no puede tener una actitud tan negativa ante la práctica de la expresión oral, cuando en la práctica lo que quire es aprenderla a hablar.

10. La causa principal es que ya saben francés y/o alemán y quieren aprender una lengua nueva. Aparte de esos idiomas ya han estudiado inglés y sueco que son idiomas obligatorios durante toda la Educación Primaria y Secundaria.

11. En comparación con el alemán y el francés y refiriéndose a la gramática y la pronunciación.

12. Opiniones del tipo como el español es una idioma *bello, hermoso, bonito, de ritmo rápido y pasional, que suena muy bien, muy interesante, que se estudia cada vez más, exótico, completamente diferente al inglés, sueco y alemán, y representante de países y culturas atractivos e interesantes*. Después del curso 14 de los 40 estudiantes sigue pensando que el español es fácil, 12 lo siguen describiendo desde una perspectiva afectiva y 6 están entusiasmados y quieren seguir estudiándolo y ponerlo en práctica lo antes posible.

13. Objetivo final entendido como qué van a hacer los estudiantes con la información que han obtenido en el curso, para qué la quieren y cuándo y cómo la van a utilizar.

Centro Virtual Cervantes

4.3. Adquisición de habilidades orales

Como se ha visto en el apartado anterior la mayoría de los alumnos comienzan a estudiar español con el objetivo de aprender a hablar la lengua. De todas maneras si se pregunta a los alumnos si existe una *actitud negativa* generalizada entre los finlandeses ante la práctica de actividades orales en el aula el 70% de ellos (28/40) responden afirmativamente. La causa de esta actitud es *la corrección gramatical,* la *obsesión* por la perfección gramatical que se les ha inculcado y que ha desarrollado en ellos tanto una *creencia* como un *hábito*: la creencia de que el aprendizaje de la gramática precede a la producción oral y el hábito de no hablar si no se está seguro de poder expresar la idea correctamente. Otras causas mencionadas son el *carácter reservado* de los finlandeses, un óbstaculo a superar especialmente al principio del curso, siendo necesario esperar el tiempo necesario para que los alumnnos se conozcan mejor entre ellos, se relajen y se sientan cómodos en la presencia del profesor y los compañeros. En último lugar se puede mencionar también como razón la transferencia de pautas comunicativas de la propia cultura, es decir, el silencio como un valor positivo y el menor nivel de interactuación oral que se da en la cultura finlandesa en comparación con la cultura hispana. La solución que presentan los alumnos para que todo el mundo participe en clase es la de basar las conversaciones en *temas interesantes*. Desde el punto de vista del estudiante un ejercicio oral es sugestivo cuando, a) toca algún tema de la vida cotidiana del alumno, b) está basado en una situación práctica, c) contiene vocabulario relacionado con su futura profesión, d) o trata un tema lingüísticamente remarcable. Otra demanda del estudiante es la de no exponerlo con preguntas directamente dirigidas a él y que las tareas orales se puedan realizar en parejas o grupos reducidos, de manera que el alumno se sienta menos *vulnerable*.

¿Y cuál piensa el alumno que es el papel del profesor en todo este proceso de aprender a hablar español? En este caso sus opiniones se reparten entre tres modelos que entienden la naturaleza de la interactuación del profesor y los alumnos en los ejercicios orales de diferente forma. El primer modelo es el que presenta a un profesor que no participa nunca en las prácticas, en el que el enseñante se queda fuera de la conversación y sus únicas funciones son la de proporcionar temas y ejercicios a los alumnos, estar presente como *ejemplo* y hacer un resumen de los errores más comunes al final del ejercicio. En el segundo modelo el profesor participa en la práctica pero no al mismo nivel que los estudiantes: introduce el ejercicio, proporciona las instrucciones pertinentes y no participa activamente dejando a los alumnos el suficiente *espa-*

Centro Virtual Cervantes

cio para practicar. Su papel es el de estar presente y disponible para dudas y preguntas, animar a los estudiantes y escuchar y observar[14]. El tercer modelo es el que presenta al profesor totalmente inmerso en la práctica. El enseñante es el origen, causa, guía y protagonista de la conversación, proporcionando un tema, guiando la charla y asegurándose de que todos los estudiantes intervengan por turnos. Entre todos estos modelos el más secundado por los alumnos es el segundo, con un 77,5% de partidarios (31/40).

Otro de los temas fundamentales que centraron el interés de este estudio era el de averiguar las condiciones que se tienen que dar para que el desarrollo de actividades orales resulte agradable y productivo. El elemento fundamental (mencionado por el 50% de los participantes) es que en el aula reine un *buen ambiente*, entendiéndose por el mismo un grupo bien cohesionado en el que los estudiantes tengan buenas relaciones entre ellos y con el profesor. Los alumnos señalan que es responsabilidad del profesor crear un ambiente informal y distendido en el que se preste más atención y esfuerzo a practicar en general la expresión oral que a la corrección de errores. Otra manera de incentivar la participación activa de todos los estudiantes es la de incluir el mayor número posible de ejercicios breves y claros para que el uso de la lengua oral se mecanice.

Como se puede comprobar el *correcto tratamiento del error* en clase es un tema que se relaciona directamente con la creación de un buen ambiente de estudio y por lo tanto del que depende en gran medida el éxito del aprendizaje del alumno. Las opiniones de los participantes sobre este tema están muy homogeneizadas, el 65% (26/40) de los participantes piensan que lo correcto es corregir de vez en cuando, principalmente para no desmotivar al alumno. Por el contrario es significativo que otro 25% de los estudiantes esperen siempre ser corregidos por el profesor. En las respuestas de estos alumnos a otras preguntas se puede observar también el *miedo al error* que arrastran consigo y la *inseguridad* con la que afrontan ejercicios que exigen su creatividad o para los que no existen un único resultado válido[15]. Son los mismos

14. La opinión que tiene este grupo de estudiantes sobre el papel del profesor durante el desarrollo de actividades orales es la de servir como *instrumento de apoyo* al alumno del que éste pueda hacer uso libremente cuando lo considere necesario.

15. Los ejercicios que me han ayudado a desarrollar más mis habilidades orales han sido: "Ejemplos de conversaciones donde ya están las opciones de respuestas preparadas. De esa manera la frase es de seguro correcta. Si uno mismo escribe la conversación y está mal entonces se memorizan errores" (Pregunta 16, participante 15).

Centro Virtual Cervantes

estudiantes que creen que el dominio de la gramática precede a la producción oral.

Gráfico 1: Habilidades más enfatizadas

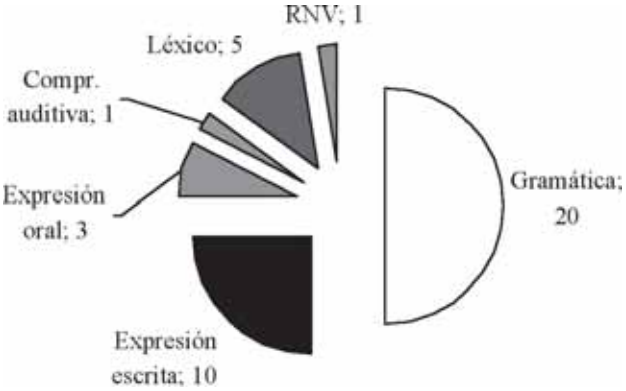
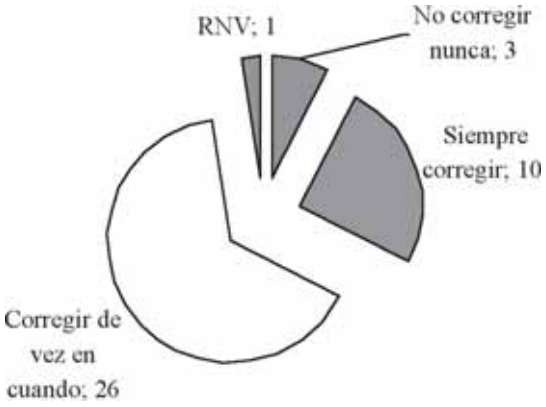


Gráfico 2: Tratamiento del error en clase



Los alumnos cuentan también con una fuerte opinión sobre el uso de L1 y L2 en el aula. El 92,5% (37/40) de ellos prefieren que el profesor hable lo máximo posible español en clase, pero es muy importante que explique en detalle la gramática así como los demás contenidos teóricos fundamentales del curso en finés. Tan sólo un estudiante se siente preparado para seguir una clase completamente en español, lo que se relaciona con la experiencia personal previa de haber asistido a un curso intensivo de alemán en el que el profesor utilizaba tan sólo la L2 durante su periodo de estudiante Erasmus.

Sobre la opinión del alumno respecto a los *ejercicios orales más efectivos* para el desarrollo de las habilidades orales, entre los diálogos en pareja, las conversaciones en pequeños grupos, las representaciones (juegos de rol) de situaciones de la vida diaria y el examen oral, el 62,5% (35/40) de los alumnos coincide en señalar la primera opción tal y como muestra la Tabla 1. El trabajo en parejas da la oportunidad a los alumnos de trabajar a su propio ritmo sin sentirse continuamente evaluados por el profesor[16].

16. Una causa posible que explica por qué las conversaciones en pequeños grupos no tienen tanto éxito puede ser el hecho de que los estudiantes disponen de menos tiempo para intervenir y se sienten más expuestos al tener que colaborar con compañeros que no conocen bien. Este punto se investigará más en posteriores trabajos.

Centro Virtual Cervantes

Tabla 1: Ejercicios orales más efectivos

	No productivo	Productivo	Muy productivo
Diálogos en parejas	1	14	*25*
Conversaciones en grupos pequeños	*10*	22	8
Representaciones de situaciones de la vida diaria	2	22	16
Conversación con el profesor	5	20	15
Examen oral	6	*24*	10

Resalta también la predisposición positiva de los estudiantes ante la realización de un *examen oral* al final del curso en el que se evalúen sus habilidades orales. El 72% de los estudiantes piensa que el examen oral obligatorio del final del primer curso le ayudó de manera significativa a desarrollar sus habilidades orales[17] por las siguientes razones: a) al ser conscientes de que su expresión oral va a ser evaluada al final del curso, pusieron más atención y esfuerzo en su práctica, b) la preparación del examen impulsó el aprendizaje al ser una buena manera de repasar los contenidos principales del curso así como el léxico más significativo, c) fue un buen instrumento de activación del alumno, ya que lo pone en una situación donde tiene que reaccionar como lo tendría que hacer en la realidad además de animarle a utilizar el idioma[18]. Respecto al otro 11% que considera que el examen oral no fue una ayuda parece que está inserto en lo que podría denominarse el *círculo vicioso del miedo al error*: la prueba oral es una situación estresante que pone al alumno nervioso y en ese estado es más fácil cometer errores que llevan inevitablemente a ponerse más nervioso y a cometer a su vez más errores. Estos alumnos consideran que los ejercicios orales por parejas son más útiles y que el examen oral hace que se desarrollen *sentimientos negativos* hacia la lengua[19].

En síntesis, cuando se pregunta a los estudiantes cuál es *el mejor método*

17. "Claro, el examen oral era una buena muestra de que sólo con gramática y vocabulario no se sale adelante, también hay que atreverse a hablar el idioma" (Pregunta 10, participante 36).

18. "El examen oral me ayudó a desarrollar mis habilidades orales [...] porque no se tiene el material con uno mismo, se aprende a expresarse espontáneamente sin libros ni papeles, y a la misma vez se aprende a entender la lengua hablada" (Pregunta 10, participante 12).

19. "Las habilidades orales no se desarrollan más cuando alguien practica bajo el temor de que otro va a darse cuenta de sus errores" (Pregunta 10, participante 31).

Centro Virtual Cervantes

para aprender a hablar una lengua extranjera el 40% (16/40) de ellos piensa que la mejor manera es hablar y escuchar la lengua lo máximo posible en clase y fuera de ella. Otro segundo grupo compuesto por el 25% (10/40) de los participantes presenta como táctica más adecuada estudiar los fundamentos del idioma y después perfeccionar esos conocimientos viviendo en el país donde se hable la lengua. Un tercer grupo compuesto por el 12,5% (5/40) de los estudiantes no baraja otras posibilidades que la de atender a clase y centrarse especialmente en el estudio de la gramática y el vocabulario.

5. Discusión y conclusiones

A través del análisis de los resultados de este estudio se ha logrado identificar dos tipos de estudiantes diferentes con base a sus opiniones, actitudes y creencias sobre la práctica de la lengua oral en el aula y la importancia general de esta destreza. El primer grupo de estudiantes está conformado por los estudiantes que en este trabajo han sido denominados como *conformistas*. Estos estudiantes enfocan su aprendizaje con una orientación instrumental, se dejan guiar por motivaciones externas (obtener los créditos del curso) y trabajan con estructuras metacognitivas fosilizadas (no están acostumbrados a reflexionar o adaptar sus estrategias). Mientras tanto, un segundo grupo de estudiantes parece comprender perfectamente la importancia de practicar las destrezas orales en el aula, habiendo comenzado el curso con el objetivo último de aprender a hablar español. Estos alumnos se acercan al estudio de la lengua con una orientación integradora, cargados de impresiones positivas e interesados por la cultura y el día a día de los países donde se habla. Una diferencia básica entre estos dos grupos es que el segundo grupo basa su comportamiento en experiencias fuera del aula en el uso de lenguas extranjeras, mientras que los componentes del primer grupo parecen no haberse encontrado nunca en una situación en la que tuvieran que *poner en práctica* / utilizar para un propósito real sus conocimientos de lenguas extranjeras. El papel del profesor en esta situación es la de equilibrar los bandos y darle tiempo a todos a acostumbrarse a los nuevos métodos y ayudarles a desarrollar estrategias metacognitivas que les ayude a afrontar mejor los objetivos del curso. De esta manera se cumple también el objetivo de personalizar la enseñanza y de potenciar la autonomía del alumno.

En todo caso todos los alumnos se sienten vulnerables casi por igual practicando la lengua oral, porque los expone y utilizando el canal oral es más difícil evitar los errores que en el medio escrito donde es posible revisar y corre-

Centro Virtual Cervantes

gir. Para superar esta situación los alumnos proponen crear un buen ambiente de trabajo en el aula, practicar lo máximo posible con ejercicios que traten sobre la vida del estudiante (personalización igual a asimilación de lo aprendido) y que el profesor no se centre tanto en la corrección de errores y ponga más sus esfuerzos en la dinamización de las clases. Durante la realización de ejercicios orales el alumno espera que el profesor se quede un poco al margen y que sea posible hacer los ejercicios por parejas, donde se siente más arropado y protegido. Los alumnos aceptan también la posibilidad de un examen oral final porque impulsa el aprendizaje en general y ayuda a superar miedos y barreras. Y a hablar sólo se aprende hablando en clase con el apoyo de muchos ejercicios de estructura clara para que las habilidades del estudiante se mecanicen y se normalice el uso de la lengua hablada en el aula. Fuera de ella el mejor método para aprender una lengua extranjera es la situación de total inmersión, donde el estudiante se empape de la lengua viva a través de situaciones reales. Porque al fin y al cabo tanto profesores como alumnos son conscientes de que el saber está *ahí fuera*, pero para saber identificarlo, aprehenderlo y producirlo hay que tener una mente abierta y también flexible, para darle una oportunidad a la realidad de contradecirnos.

Bibliografía

ALFA, N.: *Ideas y representaciones de alumnos griegos que estudian E/LE*, Memoria de Máster (2004) [en línea] <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/alfa/memoria.pdf>

CABEZUELO, M.: *Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español* [en línea] <http://www.sgci.mec.es/redele/Biblioteca2006/Margarita Cabezuelo.shtml>

CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN: *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel, 1999.

GARDNER, R. C.: *Social Psychology and Second Language Learning,* Londres: Edward Arnold, 1985.

MORENO, F.: *Producción, expresión e interacción oral*, Madrid: Arco Libros, 2002.

PAJARES, M. F.: «Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct», *Review of Educational Research*, vol. 32, 3, Washington: American Educational Research Association, 1992, 307-332.

Centro Virtual Cervantes

PIRHONEN, E., K. POHJALA y A. TELLA: *Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointityöryhmän muistio*, Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 2006 [en línea] <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2006/suullinen_kielitaito?lang=fi>

RAMOS, M. C.: *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas* [en línea] <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0220106-132751/>

RIDLEY, P.: «Learner's Representations of Language and Language Learning», *Melanges Pedagogiques,* Londres: Longman, 1989, 65-72.

RICHARDSON, V.: «The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach», *Handbook of Research on Teacher Education* (Ed. SIKULA, J. et ál.), Nueva York: Macmillan, 1996, 102-119.

WENDEN, A. L.: «How to Be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners», *Learner Strategies in Language Learning* (Ed. WENDEN, A. L. y J. RUBIN), Englenwood Cliffs: Prentice Hall, 1987, 103-117.

WILLIAMS, M. y R. L. BURDEN: *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*, Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Centro Virtual Cervantes