CREENCIAS Y ACTITUDES DE PROFESORES BRASILEÑOS EN FORMACIÓN ACERCA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Elizabete Aparecida Marques

UFMS (Brasil)

Resumen

Situado en el marco de las investigaciones sobre creencias y actitudes, este trabajo pretende analizar las creencias de aprendices brasileños de lengua española, matriculados en el curso de Letras de una universidad pública, acerca de algunos aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de esa lengua. En este sentido, la investigación pone de relieve algunos elementos importantes de lo que se denomina *cultura de aprender lenguas* y muestra, de manera específica, las razones por las que los aprendices optaron por la habilitación en lengua española en el curso de Letras, es decir, por formarse profesores de español como lengua extranjera en Brasil.

1. INTRODUCCIÓN

Estudiar las creencias del individuo acerca de temas pertenecientes al mundo que le rodea es una de las mejores maneras de intentar entender su comportamiento y actitudes en relación con estos temas. El individuo forma parte de una sociedad organizada en la que todos los miembros interaccionan y, por consiguiente, tienden a compartir creencias y valores comunes, pues la estructura social ejerce influencia sobre sus necesidades, valores y actitudes. Sin embargo, como señalan diversos investigadores en el área, investigar las creencias es una tarea muy difícil porque éstas no pueden ser directamente medidas u observadas, sino inferidas a partir del discurso o

de las acciones del individuo. En este sentido, la investigación con el foco en las creencias ha suscitado algunas divergencias conceptuales, pero casi todos los estudiosos están de acuerdo en que las creencias se basan en la evaluación y en el juicio.

A su vez, la enseñanza de lenguas generalmente se describe desde el punto de vista del profesor, cuando lo ideal sería observar las dos partes implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque el aprendizaje es el objetivo central de la enseñanza, los dos procesos no son necesariamente idénticos. Al igual que el profesor, los aprendices también aportan sus propias creencias, objetivos, actitudes y decisiones que influyen en la manera según la cual ellos afrontan el aprendizaje de lenguas. Como señalan Richards y Lockhart (1994), las creencias y actitudes de los alumnos acerca de la lengua meta, o la enseñanza de lenguas en general, pueden influir en su motivación y expectativas hacia el aprendizaje y también en sus percepciones sobre lo que es fácil o difícil.

De este modo, nuestro trabajo pretende analizar la visión de los aprendices en formación inicial de profesores acerca de algunos aspectos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) a fin de evidenciar las creencias que conforman su cultura de aprender lenguas. De modo específico, el trabajo objetiva mostrar las razones por las que los aprendices optaron por la habilitación en lengua española en la Licenciatura en Letras y sus concepciones acerca de algunos aspectos implicados en enseñanza y el aprendizaje del español. Los datos de la investigación se recogieron mediante cuestionarios y entrevistas. El análisis se hizo a través de criterios cuantitativos y cualitativos de investigación.

En líneas generales, los resultados de la investigación indican que los aprendices tienen una cultura de aprender marcada por creencias, como, por ejemplo: el contexto ideal de aprendizaje es el país donde se habla la lengua meta, la responsabilidad de su aprendizaje está a cargo del profesor formador, el gusto por la literatura hispánica es uno de los elementos motivadores del estudio de la lengua, entre otras.

2. MARCO TEÓRICO DE LOS ESTUDIOS SOBRE CREENCIAS

El estudio de las creencias por diversas áreas del conocimiento ha dado lugar a una profusión de significados. Pese a lo no existencia de una definición clara y a las divergencias conceptuales en el empleo del término, lo que sí está claro es la elección y la distinción artificial entre creencia y conocimiento en la mayoría de las definiciones: las creencias se basan en

la evaluación y en el juicio mientras que el conocimiento se fundamenta en hechos objetivos.

Desde el punto de vista de la Psicología, las creencias se definen como un conjunto de actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, prejuicios, disposiciones, teorías implícitas y explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, reglas de práctica, principios prácticos, perspectivas, etc. En el campo educacional, algunos autores, como Dewey (1933), definen la creencia como un tercer significado del pensamiento que engloba no sólo todos los contenidos sobre los cuales no estamos seguros de su conocimiento, sino también todos aquéllos que aceptamos como verdaderos, pero que deben cuestionarse en el futuro. Rokeach (1968), sin embargo, define la creencia como cualquier proposición simple, consciente o inconsciente, que se infiere a partir de lo que la persona dice o hace, y puede estar precedida de la frase "creo que…". Según el autor, las creencias pueden ser descriptivas, evaluativas o prescriptivas, aunque cada elemento puede encontrarse presente en ellas. En este sentido, las creencias no pueden ser directamente medidas u observadas, sino inferidas a partir del discurso y/o la acción del individuo. Rokeach también señala que todas las creencias tienen un componente cognitivo capaz de provocar la emoción y un componente relacionado con el comportamiento, el cual se activa cuando se requiere la acción.

Desde una perspectiva cognitiva, algunos autores presentan la idea común de que las creencias orientan no sólo el pensamiento sino también el comportamiento. Entre estos autores, Abelson (1979) concibe la creencia como una forma de manipulación del conocimiento por parte de las personas en la búsqueda de la realización de una propuesta particular o bajo determinada circunstancia necesaria. A su vez, Brown y Cooney (1982) afirman que las creencias constituyen disposiciones para la acción y, como tal, determinan el comportamiento, aunque dichas disposiciones estén vinculadas a un tiempo y a un contexto específico. Para Sigel (1985) las creencias son construcciones mentales de la experiencia, frecuentemente condensadas e integradas dentro de un esquema o de conceptos que guían el comportamiento. En esta misma línea, Harvey (1986) defiende la idea de que las creencias equivalen a una representación individual de la realidad y son suficientemente válidas, verdaderas o dignas de credibilidad como para guiar el pensamiento y el comportamiento.

Nespor (1987), a su vez, señala la existencia de un sistema de creencias que incluye presuposiciones, actitudes, valores e intuiciones. Al sistemati-

zar las creencias, el autor destaca cuatro características principales que las identifican:

1. Presuposición existencial: corresponde a las verdades que cada individuo posee a respecto de sí mismo y de los demás. La presuposición existencial se forma a partir de las experiencias personales y se perciben como entidades inmutables que existen fuera del control individual o del conocimiento.
2. Alternatividad: se refiere al ideal o alternativa que, a veces, el individuo, por varias razones, intenta crear. Se trata de una situación que se difiere de la realidad.
3. Componente afectivo y evaluativo: las creencias tienen un componente afectivo y evaluativo más fuerte que el conocimiento y, a veces, incluso, lo afecta.
4. Almacenamiento episódico: memoria episódica donde residen las creencias con material determinado por la experiencia o fuentes culturales de transmisión del conocimiento (por ejemplo, el folclore).

En otras palabras, Nespor postula que el sistema de creencia es más inflexible y menos dinámico que el sistema de conocimiento. Para el autor, las creencias son básicamente inmutables, y cuando se produce algún cambio, no son los argumentos o la razón los elementos responsables de la alteración, sino más bien la conversión o el cambio de comportamiento. De esta manera, los sistemas de conocimiento son más abiertos a la evaluación y al examen crítico, mientras que las creencias no lo son. El autor añade también que los sistemas de creencias son ilimitados, mientras que los sistemas de conocimiento son más definidos y receptivos a la razón. Asimismo, las creencias influyen más que el conocimiento en la determinación de cómo los individuos organizan y definen tareas y problemas y, por ello, determinan fuertemente el comportamiento.

No todos los investigadores están de acuerdo en que las creencias actúan con mayor fuerza que el conocimiento sobre el comportamiento humano. Entre ellos, se destaca Anderson (1985), quien, al sistematizar el conocimiento, lo ha caracterizado como: declarativo (conocimiento sobre qué son las cosas o los sistemas) y funcional (conocimiento de cómo funcionan las cosas o los sistemas). Paris, Lipson y Wixson (1983) han introducido un tercer tipo de conocimiento que es el conocimiento condicional. Éste abarca el entendimiento de cuándo, por qué y bajo qué condiciones el conocimiento declarativo y funcional deberían usarse. Por poner un ejemplo, el profesor debe conocer

los procedimientos de administración de un aula y cómo ejecutarlos, pero debe saber cuándo y qué condiciones son las más apropiadas para ello. Sin embargo, conforme Pajares (1982), no es difícil notar que las creencias subyacen estas categorías de conocimiento. El conocimiento declarativo, por ejemplo, requiere la creencia en la autoridad de su fuente.

En este sentido, Lewis (1990) plantea que el origen de todo conocimiento está enraizado en la creencia. Así, pues, los modos de conocer son básicamente los modos de elegir los valores. Esta perspectiva nos hace interrogar si es válida la distinción entre los dos sistemas. El autor insiste en que los dos sistemas son sinónimos y que la cosa más sencilla, empírica y observable que una persona conoce, a través de la reflexión, se revela como un juicio evaluativo, es decir, como una creencia.

Desde el punto de vista de la psicología social, Kretch *et al.* (1962) ya afirmaban que el hombre, en cuanto miembro de una sociedad organizada de individuos que interaccionan con otros individuos, tiende a tener creencias comunes, pues la estructura social tiene influencia sobre las necesidades, cogniciones, valores y actitudes de estos individuos. Las acciones sociales del hombre se dejan conducir por sus actitudes, concepto que se define como sistemas duraderos constituidos de las cogniciones, sentimientos y tendencias de acción del individuo frente a los objetos del universo. De este modo, podríamos afirmar que las creencias se encuentran imbricadas en la cultura de la que el individuo forma parte.

3. CULTURA DE APRENDER LENGUAS

El término *cultura de aprender lenguas* ya fue tratado anteriormente por otros investigadores en el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Así, Barcelos (1995) lo define como el conocimiento intuitivo implícito o explícito del aprendiz constituido de creencias, mitos, presuposiciones culturales e ideales sobre como aprender lenguas. Según afirma la autora, ese conocimiento es compatible con la edad y nivel socio-económico del alumno y se basa en sus experiencias educativas anteriores, lecturas previas y contactos con personas influyentes. Ese conocimiento abarca las maneras usuales y comunes que los alumnos adoptan para estudiar y prepararse para el uso de la lengua que aprenden. En esta misma línea, para Almeida Filho (1993), la cultura o enfoque de aprendizaje corresponde a las maneras de aprender típicas de determinada región, etnia, clase social y, a veces, incluso, del grupo familiar, las cuales evolucionan a lo largo del tiempo en forma de tradición.

En este sentido, Marques (2001) señala que la cultura de aprender idiomas puede recibir también la influencia del profesor de lenguas, que pasa a funcionar como un modelo ideal a seguirse, siempre y cuando el aprendiz acepte y se identifique con su manera de enseñar. En caso de que no se identifique, empieza a haber resistencias contra la lengua meta y la cultura de aprender del alumno entra en disonancia con el enfoque del profesor, lo que genera, a veces, desmotivación hacia los contenidos del programa e, incluso, conflictos en el aula.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Los datos de esta investigación se recogieron mediante la aplicación de un cuestionario y la realización de entrevistas abiertas a un grupo de 36 alumnos matriculados en el primer año del curso de Letras de una universidad pública brasileña. Cabe señalar que la carrera de Letras en Brasil, salvo algunas excepciones como, por ejemplo, los cursos que forman traductores, se configura como licenciatura y, como tal, tiene como objetivo formar profesores (de lenguas y literaturas) habilitados para actuar en la enseñanza básica y media. Generalmente, la carrera tiene cuatro años de duración y un currículo que incluye asignaturas epistemológicas (filología, teoría literaria, literatura brasileña, portuguesa y extranjera, etc.) y asignaturas pedagógicas (estructuración de la enseñanza brasileña, didáctica general, prácticas de enseñanza de lenguas y literaturas, entre otras.). Además, en los dos últimos años de la carrera existe un período dedicado a las prácticas en las escuelas. En estas prácticas, el alumno-profesor, aparte de observar inicialmente el contexto escolar, tiene también la oportunidad de asumir el papel del profesor para aplicar los conocimientos obtenidos en la universidad.

En posesión de los datos, partimos para el análisis cuantitativo y cualitativo con la intención de evidenciar cuáles fueron las razones que llevaron a los alumnos a elegir la carrera de lengua española y cómo se configura su cultura de aprender lenguas. Lo último fue posible gracias, principalmente, al análisis de las preguntas abiertas del cuestionario y las entrevistas, donde se observó la manifestación de ciertas creencias que influencian la forma mediante la cual tales alumnos se enfrentan a la enseñanza de una lengua extranjera[1] en la universidad.

[1] Sobre creencias acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras, véase Richards y Lockhart (1994).

5. CREENCIAS DE ALUMNOS BRASILEÑOS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

5.1. Razones que nortearon la elección del curso

De acuerdo con los datos recogidos en el cuestionario, los alumnos investigados presentaron varios y distintos criterios que nortearon la elección del curso de formación inicial de profesores de español, los cuales reunimos, de acuerdo con su frecuencia y en orden decreciente, en 6 grupos:

1. El gusto por la lengua española.
2. La proximidad de Brasil con diversos países de habla hispánica.
3. La utilidad de la lengua española como herramienta de trabajo, debido al MERCOSUR y a la creciente inversión de empresas españolas en el mercado económico brasileño.
4. La facilidad de la lengua, causada por la similitud entre el español y el portugués.
5. El interés por la literatura hispanoamericana.
6. La posibilidad de acceso a la diversidad y riqueza cultural del mundo hispánico.

Lo que más nos extrañó en el análisis de los cuestionarios y entrevistas fue el hecho de no haber ninguna referencia al deseo de estudiar español para adquirir las competencias y destrezas necesarias para ser profesor de esa lengua en Brasil. La explicación reside, quizás, en la incipiente formación profesional en la que se encuentran los alumnos, por lo que todavía no han tomado conciencia de que serán profesores.

5.2. Creencias acerca de la mejor manera de aprender lengua española

A su vez, el análisis de los cuestionarios abiertos y las entrevistas reveló tres creencias de los aprendices acerca de la mejor manera de aprender español, las cuales se refieren a:

1. La adquisición de estructuras gramaticales.
2. El aprendizaje mediante la exposición al *input*.
3. El aprendizaje eficaz ocurre en el país donde se habla la lengua meta.

A continuación, analizamos las respuestas de los alumnos sobre la mejor manera de aprender otra lengua, intentando relacionarlas con la concepción de lenguaje subyacente a la concepción de aprender LE y el papel que debe desempeñar el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.2.1. La adquisición de estructuras gramaticales

Aunque, en el cuestionario, la mayoría de los alumnos haya afirmado que el lenguaje es un medio de comunicación social, ante la pregunta sobre cuál sería la mejor manera de aprender una LE, la mitad de los alumnos contestó que la manera ideal consiste en la adquisición/conocimiento de reglas gramaticales. Se nota que, para esos alumnos, la lengua se define como un sistema compuesto de estructuras lingüísticas y, aprender una lengua extranjera es conocer/saber sobre esas estructuras. De ese modo, el que sabe una lengua debe dominar su estructura y sus reglas gramaticales, según podemos observar en los fragmentos abajo:

> A4: *É ter o conhecimento tanto da forma escrita (gramática), como da forma oral (fonética).*
>
> A5: *Ler, falar e estudar um pouco de gramática.*

Esa percepción de los alumnos es relevante y tiene fundamento a medida que revela la percepción de la naturaleza sistémica de la lengua, de modo que aprender una nueva lengua implica también el conocimiento de su gramática y estructura. No obstante, dentro de la perspectiva apuntada por los alumnos, el aprendizaje de una lengua parece reducirse solamente al dominio de esos aspectos.

La creencia en el aprendizaje de lenguas como adquisición del sistema, compuesto de ítems gramaticales, ya se detectó en otras investigaciones sobre las creencias de los aprendices de lenguas, entre las que se encuentra el trabajo de Barcelos (1995).

Si, en la opinión de esos alumnos, aprender lenguas significa saber/conocer las reglas gramaticales, el papel que el profesor debe desempeñar está estrechamente relacionado con esa visión. Para esos alumnos, el papel a ser desempeñado por el profesor de LE consiste en enseñar/transmitir conocimientos. Los alumnos afirmaron que el profesor debe motivar, incentivarle al aprendiz a tomar gusto y a interesarse por la lengua meta. De esta forma, parece que se busca atribuirle al profesor la responsabilidad por el éxito o el fracaso de su aprendizaje.

En consecuencia de la visón del papel del profesor como un transmisor de conocimientos, gran parte de los alumnos señala que el perfil de un buen profesor reside en su dominio de la lengua meta y el hablarla con fluidez, como se observa en las siguientes declaraciones:

> A2: */…/ domínio da língua e paixão pela língua.*
>
> A6: *O papel do professor é orientar o estudo da Língua estrangeira, falando fluentemente e corretamente o Espanhol (por exemplo) e incentivando leituras e produções orais e escritas.*
>
> A7: *Total domínio do idioma.*
>
> A8: *O professor deve falar fluentemente, saber muito de Espanhol para dar segurança aos alunos e ainda ser simpático.*

Se observa también que otra característica pertinente al perfil de un buen profesor de lenguas tiene que ver con su actitud y rasgos personales, pues, como se observa en las declaraciones, éste debe demostrar pasión por la lengua que enseña y ser simpático.

Al señalar factores relacionados con aspectos personales, los alumnos parecen indicar la importancia de la hipótesis del filtro afectivo[2] como una de las condiciones fundamentales para que ocurra el aprendizaje.

5.2.2. El aprendizaje mediante la exposición al input

Un 30% de los alumnos investigados contestó que la mejor manera de aprender una LE consiste en estar en contacto con esa lengua por medio de películas, lecturas de textos y la práctica oral. Los comentarios transcritos ejemplifican esa afirmación:

> A3: *Tendo acesso aos materiais, lendo, ouvindo, escutando, escrevendo, falando, enfim tendo contato com a língua e o importante é que sempre o professor esteja pronto para tirar dúvidas, fazer explicações.*
>
> A6: *estando em contato direto com a mesma, através de vídeo, fitas cassetes e textos originais.*

[2] Según esta hipótesis, la situación ideal para que ocurra el aprendizaje es aquella que presenta una reducción de las barreras psicológicas, tales como la ansiedad, la inhibición o la falta de confianza; es aquella que motiva el mayor número de alumnos y promueve el desarrollo de la auto-confianza y de actitudes receptivas hacia el aprendizaje de la lengua meta (Krashen 1982).

Esa creencia de que la mejor manera de aprender una LE es a través del contacto directo con la misma por medio de diversos materiales tal vez se justifique por el hecho de que el español presente similitudes con el portugués, propiciando al alumno una cierta facilidad en la comprensión del contenido lingüístico. La creencia en el *input* comprensible como un factor favorable al aprendizaje de la LE encuentra eco en los postulados de Krashen (1982). Según él, la característica del *input* se resume en la comprensión del mensaje, sin la cual no existe adquisición. Aún de acuerdo con ese autor, si el *input* no es comprensible, interpretable o no asociable a los esquemas de conocimiento pre-existentes en la mente del aprendiz, no podrá usarse para la adquisición. Krashen alerta no sólo para la comprensibilidad del *input*, sino afirma la importancia de la producción del propio aprendiz. De esta forma, como señala A3, es importante la presencia del profesor para aclarar dudas y ayudarle al alumno durante el proceso de aprendizaje.

Así, esos alumnos parecen compartir la responsabilidad del aprendizaje de la LE con el profesor que, a diferencia del punto anterior, en que los alumnos afirman que el papel del profesor es transmitir conocimientos referidos a la lengua meta, sería orientar, ayudarle al aprendiz adquirir la lengua de forma más autónoma.

Asimismo, para esos alumnos, aprender una LE, no consiste únicamente en el aprendizaje de la estructura de la lengua, sino también en el desarrollo de destrezas, tales como la comprensión y la producción oral, la lectura y producción escrita. Así, los alumnos parecen creer que la lengua tiene una función comunicativa relacionan la forma (*usage*) y el uso (*use*), conceptos discutidos por Widdowson (1991).

La creencia acerca del contacto directo con la lengua meta puede desdoblarse también en la creencia de que el aprendizaje ideal ocurre en el país donde se habla esta lengua, como se observa en la próxima sección.

5.2.3. El aprendizaje eficaz ocurre en el país donde se habla la lengua meta

Una creencia muy común entre aprendices de LE, planteada por autores como Barcelos (1995), es la que indica el país donde se habla la lengua meta como el lugar ideal para el aprendizaje eficaz.

Sin embargo, conviene señalar que, en nuestra investigación, un número bastante reducido de alumnos (un 20%) demostraron estar de acuerdo con esa creencia. Nuevamente, volvemos a buscar justificación en el hecho de que esos alumnos estén todavía en el estadio inicial del curso, es decir, empezando su proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua española. Nos dimos cuenta, a través de las observaciones de clase, que la mayor parte de

los alumnos parece encontrarse motivada por el aprendizaje de esa lengua y demuestra, asimismo, la expectativa de que, al final del curso, habrá alcanzado un nivel alto de competencia lingüístico-comunicativa en la lengua meta.

A continuación, ejemplificamos la creencia del aprendizaje ideal en el país de la lengua meta a partir de las declaraciones de los propios alumnos:

> A2: *A melhor maneira é através de intercambio, mas se não for possível a única solução são os cursos de língua que tem que ter bons professores, material continuado, fitas e aulas de conversação.*
>
> A7: *Penso que o convívio diário ou pelo menos o maior contato possível com falantes nativos do idioma, bem como a prática de exercícios de conversação.*

Como se puede observar, de acuerdo con la A2, el programa de intercambio con universidades extranjeras es una puerta que se abre a la vivencia en el exterior, lo que propicia el aprendizaje eficaz de la lengua meta. A su vez, la declaración de la A2 revela la creencia de que, aunque el aprendizaje en Brasil no sea el más deseable, la única solución serían los cursos de idiomas fuera de la universidad. El alumno parece no dar crédito al aprendizaje de la lengua en el contexto de su curso de formación profesional, debido, quizás, a la creencia de que el proceso sea más lento y exija más estudio y dedicación de su parte. En la concepción del alumno, en las academias de idiomas la responsabilidad de su aprendizaje queda a cargo del profesor, del material didáctico y de las estrategias de enseñanza adoptadas como, por ejemplo, los ejercicios prácticos de conversación. Esa creencia refuerza la idea de que el aprendizaje de una LE ocurre de forma pasiva, sin exigirle mucho esfuerzo al aprendiz.

La A7 también comparte la creencia del aprendizaje ideal donde se habla la lengua meta, mediante la convivencia diaria con los hablantes nativos. Tanto la A2 como la A7 creen que el aprendizaje de una lengua se resume al desarrollo de una única destreza: la producción oral a partir de ejercicios de conversación.

Salvo los cursos de lenguas para fines específicos, cuya discusión no cabe en el ámbito de este trabajo, la creencia de que aprender una LE consiste en el desarrollo de una única destreza parece evidenciar una concepción aún fragmentada del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Según la literatura especializada, aprender lenguas va más allá del desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa e incluye otros factores, tales

como el desarrollo de la competencia discursiva, sociolingüística-cultural y estratégica (Canale 1993).

La creencia de que el aprendizaje ideal ocurre en el país donde se habla la lengua meta refleja muchas veces la creencia del propio profesor de LE, como señala Barcelos (1995). La autora constató en su investigación que los alumnos presentaban esa creencia porque los propios profesores de inglés, que ya habían vivido en el exterior, les aconsejaban que hicieran lo mismo. De esta manera, esta creencia del profesor actúa como marco cultural, dificultando la observación de ejemplos de personas que aprendieron el idioma en Brasil. Según Barcelos, esta creencia puede ser también un reflejo de experiencias anteriores de un aprendizaje de lenguas resultante de una enseñanza que, muchas veces, prioriza la gramática y la práctica de estructuras lingüísticas en vez de propiciar situaciones de comunicación en el aula.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Aunque se trata de una investigación de carácter exploratorio sin tener la pretensión de generalizar los resultados y aplicarlos a todos los contextos, podemos concluir que la cultura de aprender de los alumnos investigados está configurada por creencias que pueden influir en su motivación y expectativas sobre el aprendizaje de la lengua meta.

En líneas generales, los resultados de la investigación indican que los aprendices tienen una cultura de aprender marcada por creencias como: el contexto ideal de aprendizaje es el país donde se habla la lengua meta, la responsabilidad de su aprendizaje está a cargo del profesor formador, el gusto por la literatura hispánica es el elemento motivador del estudio de la lengua, entre otras.

La realización de este trabajo nos lleva a concluir también que el aula de lengua extranjera en un curso de formación de profesores debería constituirse en un verdadero escenario de adquisición-aprendizaje de la lengua meta así como un contexto de reflexiones sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Generalmente las asignaturas de lengua extranjera poseen una carga horaria bastante reducida, por lo que, muchas veces, el profesor se limita a intentar cumplir un extenso programa cuyo foco es el desarrollo de la competencia lingüística. El desarrollo de las demás competencias queda a cargo del propio alumno que debe buscar una escuela especializada de idiomas o realizar cursos de perfeccionamiento en el país donde se habla la lengua meta. Lo ideal sería que los cursos de Letras tuvieran una

estructura que posibilitara la opción de una única licenciatura, pues, así, el alumno-profesor tendría una carga horaria más amplia que le propiciaría no sólo el desarrollo de una deseable competencia lingüístico-comunicativa en la lengua meta, sino también el desarrollo de su competencia profesional.

Finalmente, conviene resaltar también, que este trabajo apunta hacia la necesidad del desarrollo de investigaciones más amplias en el área aquí enfocada, involucrando un número de informantes más significativo.

BIBLIOGRAFÍA

ABELSON, R. (1979): "Differences between belief systems and knowledge systems", *Cognitive Science*, 3, págs. 355-366.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1998 [2.ª ed.]): *Dimensões comunicativas no ensino de línguas.* Campinas: Pontes.

ANDERSON, J. R. (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

BARCELOS, A. M. (1995): *A cultura de aprender lingual estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras.* Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

BROWN, C. A. y COONEY, T. J. (1982): "Research on teacher education: A philosophical orientation", *Journal of Research and Development in Education*, 15 (4), págs. 13-18.

CLANDININ, J. y CONNELLY, F. M. (1987): "Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal", *Journal of Curriculum Studi*es, 19, págs. 487-500.

DEWEY, J. (1979 [4.ª ed.]): *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. São Paulo: Ed. Nacional.

HARVEY, O. J. (1986): "Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments", *Journal of Psychology*, 54, págs. 143-159.

KRASHEN, S. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

KRETCH, D.; CRUTCHFIELD, R. S. y BALLACHEY, E. L. (1969): *O indivíduo na sociedade: um manual de psicologia social*. São Paulo: Pioneira.

LEWIS, H. (1990): *A question of values*. San Francisco: Harper & Row.

MARQUES, E. A. (2001): *Crenças e pressupostos que fundamentan a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura*. São José do Rio Preto (Mestrado em Estudos Lingüísticos): UNESP.

NESPOR, J. (1987): "The role of beliefs in the practice of teaching", *Journal of Curriculum Studi*es, 19, págs. 317-328.

PAJARES, M. F. (1992): "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research,* vol. 62, n.º 33, págs. 307-332.

RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. (1994): *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROKEACH, M. (1968): *Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.

SIGEL, I. E. (1985): "A conceptual analysis of beliefs", en I. E. Sigel (ed.): *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, págs. 345-371.

WIDDOWSON, H. G. (1991): *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes.