Creencias y valores en la enseñanza del español como lengua extranjera: un estudio del habla de graduandos[1]

Glauce Helena Santos Larangeira
Jane Cleide dos Santos de Sousa
(UERJ)

1. INTRODUCCIÓN

La presente comunicación forma parte de una investigación que tuvo como objetivo general reflexionar sobre la relación entre las creencias de alumnos universitarios iniciantes de un curso de Letras habilitación Portugués-Español y el proceso de adquisición de ese idioma como lengua extranjera, y así contribuir a la discusión sobre la práctica docente respecto a creencias sobre lengua extranjera y su aprendizaje. Como estos estudiantes son futuros profesores de enseñanza primaria, media o cursos libres, nos parece importante ofrecer reflexiones que puedan ayudar a mejorar el proceso de formación de profesores de español como lengua extranjera.

Entendemos que el proceso de enseñanza y aprendizaje está pautado en el binomio profesor-alumno y no existe si uno de estos componentes claves falla. Lo que motivó este trabajo fue percibir que gran parte de las investigaciones que intentan comprender este proceso privilegian el análisis del papel del profesor en detrimento del papel del alumno y, con ello, la eficiencia de las mismas se reduce ya que la valoración del papel del alumno, sus creencias y valores se limita al campo teórico. Sabemos que, con la evolución de la práctica educativa, se viene considerando la actuación del alumno cada vez con más relevancia e incluso se sabe que sus experiencias poseen un papel decisivo en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por eso, hemos puesto el foco de nuestra investigación en el papel del alumno y en su sistema de valores y creencias, lo que le va a permitir incluirse o no en dicho proceso.

Con todo, creemos en la importancia del estudio y de la identificación de las creencias relacionadas a la adquisición de español como lengua extranjera por parte de los graduandos, porque, a través de tal identificación se puede proveer al cuerpo docente de informaciones que le posibiliten conocer mejor a su clientela y desarrollar un trabajo con más posibilidades de éxito. La relevancia de la identificación de esas creencias en el momento en el que empiezan la universidad está en

[1] Trabajo de fin de curso presentado en febrero de 2004 en la Universidad del Estado de Rio de Janeiro, orientado por la Prfa. Dra. Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna.

que el cuerpo docente, consciente de la existencia de tales creencias, puede aprovechar para su trabajo tanto las presentadas como positivas como las que aportan carga negativa, mejorando entonces la calidad de la formación del futuro profesional de enseñanza de español como lengua extranjera.

Esta comunicación se organiza a partir de la presentación de su base teórica, expuesta en el capítulo 2, donde presentamos los autores que fundamentaron nuestra investigación y sirvieron de guía a nuestros análisis. Para componer el *corpus* de observación realizamos un cuestionario investigativo en el que los informantes expusieron sus opiniones acerca del proceso de enseñanza/aprendizaje, su concepción de lengua extranjera y de cómo comprenden su participación en dicho proceso. El trabajo de colecta de informaciones está descrito en el capítulo 3, que trata de la metodología. En el capítulo 4, presentamos los resultados a los que llegamos tras analizar las respuestas del cuestionario, y en el capítulo 5 exponemos nuestras conclusiones.

2. BASE TEÓRICA

Para reflexionar sobre las creencias de los graduandos y llegar a nuestros resultados, nos fundamentamos principalmente en los estudios de Paulo Freire (1996) sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje enfocando el papel del alumno, en los trabajos de Moita Lopes (1996), Sant'Anna y Daher (2002) y Richards y Lockhart (1988) sobre intercultura en clases de LE, en las discusiones de Rajagopalan (2003) sobre concepción y enseñanza de LE y en las propuestas del Análisis del Discurso (AD) según Maingueneau (2001) —marcas de persona y *ethos*— y Bakhtin (2000) —polifonía— para analizar nuestro *corpus*.

Nos apoyamos primero en los fundamentos filosóficos del educador Paulo Freire (1996) que enfoca el proceso de enseñanza/aprendizaje con énfasis en la relación entre profesor/alumno como clave del proceso. Para Paulo Freire, en realidad hay dos sujetos igualmente importantes y necesarios en dicho proceso, ya que «ensinar inexiste sem aprender e vice-versa» (1996: 23). Paulo Freire intenta deshacer una relación de poder, históricamente establecida, indicando que el alumno no debe portarse como objeto de un sujeto, o mejor, un paciente que recibe los conocimientos y contenidos acumulados por el sujeto que sabe.

Entendemos también que descuidar los saberes de los alumnos, sus creencias, su historia, puede ser nefasto para el proceso de enseñanza. Es necesario, entonces, destacar que el modo de existencia y de relacionamiento de las personas con el mundo se organiza bajo formas y patrones culturalmente establecidos que cambian de acuerdo con el grupo social en el que cada individuo participa, así, respetar al educando significa también respetar la cultura y el medio del que forma parte.

En los estudios de Sant'Anna y Daher (2002), las autoras ya hacían una llamada de atención con el fin de evitar que el docente desconsiderase en sus clases el conjunto de trazos culturales del alumno.

Richards & Lockhart (1988) también creen que el elemento cultural interfiere en el aprendizaje y añaden que los alumnos traen al aprendizaje sus propias creencias, objetivos, actitudes y decisiones.

Por lo tanto, hay que considerar que las creencias y valores de un grupo, una comunidad, constituyen la forma de pensar y actuar de ese grupo. Componen un conocimiento social constituido por un conjunto de hechos que determinan su forma de comprender el mundo.

Por fin, para analizar nuestro corpus utilizamos como herramienta el estudio de marcas de persona y de marcas que identifican procesos de la heterogeneidad enunciativa para llegar a la composición de los rasgos de *ethos* de los graduandos, y así, pudimos observar las principales creencias involucradas en sus discursos.

La perspectiva teórica lingüística que fundamentó nuestro análisis se basa en los estudios enunciativos del AD, en particular en las reflexiones de Dominique Maingueneau (2001). Según el autor, «cada enunciado é portador de um sentido estável, a saber, aquele que lhe foi conferido pelo locutor» (p. 19) y «... o sentido estaria de alguma forma inscrito no enunciado...» (p. 20). Así, cuando enunciamos y cuando interactuamos con nuestros coenunciadores, estamos construyendo sentidos que están más allá de las palabras elegidas.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo principal de nuestro estudio colectamos datos entre los alumnos universitarios iniciantes del curso de Letras —habilitación Portugués-Español— de una Universidade do Estado do Rio de Janeiro. La elección de este grupo de alumnos se justifica porque están empezando su proceso de formación profesional en ELE y por lo tanto presentan en sus discursos creencias adquiridas a lo largo de sus experiencias individuales y todavía no han sido influidos por lo que se enseña en la universidad.

Para obtener las informaciones, elaboramos un instrumento de recolección de datos en el formato *cuestionario*, que consideró las propuestas de Daher (1998), en la que se prevé la discriminación de bloques temáticos para formalizar los objetivos, el problema y las hipótesis que sirven de base a la elaboración de las preguntas básicas. En el anexo, presentamos el cuadro que nos orientó en la confección del cuestionario.

Para llegar a las creencias del sujeto acerca del proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, necesitábamos marcas concretas capaces de comprobar y validar el posicionamiento de este sujeto ante las cuestiones investigadas. Las marcas y propiedades lingüísticas responsables de las diferentes

formas de establecer un discurso y la manifestación verbal de la relación de este sujeto con el mundo nos permitieron llegar a hechos concretos de observación y análisis. Para ello, tuvimos como herramienta de trabajo la noción del AD de marcas de persona y de polifonía del discurso. Al utilizarlas, identificamos un *ethos* predominante al grupo observado y, entonces, llegamos a creencias compartidas entre los diferentes sujetos de este grupo.

Para hacer el análisis de los discursos colectados, separamos las respuestas del cuestionario en dos grandes grupos: uno con las preguntas que tienen el foco en el propio enunciador, donde analizamos las marcas de persona, y otro con las preguntas centradas en el objeto del discurso, o sea, el profesor, la lengua y la clase, a partir de las cuales identificamos lo que dicen sobre esos temas los enunciadores.

Así, el análisis se procesó en las siguientes etapas: (1) análisis de las marcas de persona en las preguntas con foco en el enunciador; (2) análisis de las preguntas centradas en el objeto del estudio; (3) identificación de perfiles generales de los alumnos basada en los discursos analizados en los ítemes anteriores y (4) confrontación entre esos perfiles y las hipótesis que establecemos para los problemas levantados por el cuestionario, intentando identificar la presencia de otros discursos en las enunciaciones de los alumnos entrevistados y llegar entonces a las creencias expresadas.

4. RESULTADOS

Tras análisis y confrontaciones de esta naturaleza, llegamos a los siguientes resultados:

1) Para tales graduandos iniciantes inscritos en el curso de Letras habilitación español de la Universidad ya mencionada, aprender una lengua extranjera significa desarrollar, además de los aspectos estructurales del idioma, también los aspectos culturales de los pueblos que hablan la lengua en cuestión. Para esos informantes, la adquisición de una lengua extranjera resulta un enriquecimiento intelectual, cultural y garantiza oportunidades socioeconómicas. La visión que esos informantes presentaron respecto a la lengua extranjera es, de modo general, la de que su aprendizaje puede ser capaz de reestructurar patrones establecidos internamente, ampliando conceptos, formas de comunicación y de ver el mundo, volviéndoles individuos más maduros, venciendo prejuicios y conectándoles con el mundo.

2) Para los informantes observados, ser un buen estudiante de lengua extranjera exige además de empeño, aplicación, disciplina y gusto por aprender, también la adopción de una postura proactiva en relación a la enseñanza. Tales aprendices deben desarrollar el interés por los aspectos culturales de la lengua meta y buscar la ampliación de las fuentes de conocimiento sobre el idioma. Estos alumnos demostraron cierta madurez respecto al papel que les cabe sobre lo que el propio alumno puede hacer por su aprendizaje. Aunque las respuestas no hayan

sido homogéneas, e incluso algunas contrasten con este perfil general, observamos que, de un modo más amplio, tales alumnos son conscientes de que también son responsables del éxito del proceso. Aquí vemos debilitada la creencia de que cuando el alumno no aprende un determinado conocimiento el culpable es el profesor que no supo enseñarle correctamente.

3) Respecto a la imagen que se tiene sobre qué es ser un buen profesor, nuestros informantes apuntaron creencias diversas en las que conceptos tradicionales se mezclaron con conceptos modernos. Para tales informantes, un buen profesor debe poseer, además del dominio perfecto del idioma meta, conocimiento pleno de las cuestiones socioculturales, ser didáctico, estar actualizado, tener vocación, saber abordar las diversas teorías sobre su área de trabajo y, curiosamente, tener calma y paciencia al enseñar y saber respetar el ritmo de aprendizaje de los alumnos. Esta observación puede corroborar la creencia de que en el aula se establece una relación de poder en la que el profesor se destaca. En este caso, los alumnos apuntaron actitudes personales del profesor interfiriendo en el aprendizaje.

4) Estos infomantes también presentaron una visión, en cierto modo, tradicionalista de lo que es una clase, valorando, en sus enunciaciones, principalmente los aspectos físicos del ambiente escolar. Pocos alumnos resaltaron el momento de interacción que se establece entre profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-institución. La imagen que los alumnos construyeron de este momento académico es la de un ambiente en el que los alumnos están allí para hacer ejercicios, resolver dudas, intercambiar experiencias y poner en práctica los conocimientos aprendidos. Pocos informantes mencionaron la importancia de la clase como momento de aprendizaje que puede darse en otros ambientes diferentes del académico. También observamos que, para tales informantes, la posibilidad de práctica efectiva del aprendizaje se restringe al ambiente escolar, ya que, de forma mayoritaria, pocos se refirieron a otros ambientes en los que puedan ejercitar las competencias adquiridas al aprender el idioma. Ningún informante hizo cualquier referencia a congresos, prácticas, seminarios, viajes, proyectos de extensión e investigación como extensión del aula, demostrando, de cierto modo, alguna pasividad respecto a la propia formación, lo que contrasta con la imagen que construyeron sobre lo que es ser un buen estudiante.

5) Al pensar sobre lengua española como opción de aprendizaje, tales informantes demostraron básicamente motivaciones profesionales. Sobre ese aspecto, revelaron creer que el español poseerá *status* de lengua universal y eso podrá resultar en ampliación de oportunidades para los hablantes del idioma.

6) En lo que se refiere a las facilidades y dificultades sobre el aprender español, los informantes revelaron que la aparente proximidad entre los dos idiomas (portugués y español) puede asumir función ambigua, a veces, facilitando, otras, dificultando. Para esos graduandos iniciantes, la creencia de que aprender el idioma español es fácil por ser una lengua próxima a la portuguesa es falsa.

7) Con relación a los objetivos de esos informantes al buscar aprender el español como lengua extranjera, los informantes poco o no mencionaron cuestiones como fluencia perfecta, competencia perfecta en la lengua, hablar como un nativo, etc. En realidad, ellos ratificaron las motivaciones profesionales presentadas en la cuestión que abordaba la elección de la lengua española como preferencia de aprendizaje. Estos alumnos desean ser profesores, traductores, intérpretes, trabajar en países de América Latina, en las áreas de turismo, periodismo, diplomacia, etc.

Aunque la mayoría de los objetivos presentados para la adquisición de una lengua extranjera se justifiquen por motivaciones profesionales, tal vez por exigencia del mundo globalizado, por el mercado de trabajo, por la condición socioeconómica de nuestro país, tales graduandos, indirectamente incluyen en esos objetivos el alcance de la competencia linguística que les permita interactuar con otras culturas y realidades, ampliando así, sus horizontes. No hace falta añadir que el mundo de los negocios también exige tales competencias y con eso, los datos apuntan para un reajuste de la forma de pensar el proceso de enseñanza/aprendizaje y la posición del alumno en él, como consecuencia de dicha coyuntura. Los objetivos concretos de estos alumnos les impulsaron a una actuación en la que ya no se permite perder el tiempo, o invertir en cuatro años de graduación que no les dé lo esperado.

Para finalizar, presentamos el siguiente resumen de las creencias más recurrentes en los discursos de nuestros informantes, separadas por los tres principales aspectos que pudimos identificar: respecto a la actuación del alumno en el proceso de enseñanza, respecto a las concepciones sobre lo que es aprender y enseñar ELE y respecto a las metas en la enseñanza del ELE:

Resumen de las creencias más destacadas:

A. Respecto a la actuación del alumno en el proceso de enseñanza	El alumno que es direccionado por el profesor y participa en la clase sacando dudas y haciendo ejercicios, pero se posiciona en un plano inferior al del profesor dentro del proceso. Es el profesor quien conduce al alumno, lo lleva a participar.
B. Respecto a las concepciones sobre lo que es aprender y enseñar ELE	El alumno que cree que aprender una LE es conocer sus estructuras, su funcionamiento y todo el contexto donde esta lengua se produce, ya que conocer una LE es poder comunicarse y construir sentidos utilizándola.
C. Respecto a las metas en la enseñanza del ELE	El alumno que tiene como meta conseguir comunicarse en la lengua extranjera, o sea, ser capaz de construir sentidos utilizando la lengua y trabajar aplicándola como instrumento.

5. CONCLUSIÓN

A partir de lo observado, percibimos que, aunque no podamos hablar de visiones homogéneas en relación al proceso de enseñanza/aprendizaje, identificamos un perfil de alumno que llega a nuestra universidad cada vez más actuante, más crítico, más exigente. De este modo, se hace necesario destacar que, además de respetar ese conjunto complejo de creencias y valores de los alumnos, el docente también como elemento poseedor de un conjunto variado, la mayoría de las veces distinto, de creencias y valores, debe saber interactuar con tales saberes y utilizarlos en clase de modo que permita el desarrollo y el crecimiento de todos los involucrados en el proceso de enseñanza. Volvemos a enfatizar que el cuerpo docente, consciente de tales creencias, puede desarrollar en sus clases un trabajo con más posibilidades de éxito.

BIBLIOGRAFÍA

Bakhtin, Mikhail Mikhailovitch, 2000, *Estética da criação verbal*, 3.ª ed., São Paulo, Martins Fontes.

Daher, María del Carmen F. González, 1998, «Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica», *The Esp*, São Paulo, vol. 19, n.º especial, pp. 287-303.

Daher, María del Carmen F. González y De Albuquerque Sant'Anna, Vera Lúcia, 2002, «Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales», en *20 años de APEERJ – El español: un idioma universal 1981-2001*, Rio de Janeiro, APEERJ.

Freire, Paulo, 1996, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra.

Maingueneau, Dominique, 2001, *Análise de textos de comunicação*, Rio de Janeiro, Cortez Editora.

Moita Lopes, Luiz Paulo da, 1996, *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*, Campinas, SP, Mercado de Letras.

Rajagopalan, Kanavillil, 2003, *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*, São Paulo, Parábola Editorial.

Richards, Jack C., y Lockhart, Charles, 1998, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* (trad. de Zaro, Juan Jesús), Madrid, Cambridge University Press.

ANEXO

BLOQUES TEMÁTICOS	OBJETIVOS	PROBLEMA	HIPÓTESIS	PREGUNTAS GUION
1) Lengua y Cultura	Establecer las diferentes concepciones de lo que es aprender y enseñar una lengua extranjera, en especial el español.	• ¿Qué es, en la visión del alumno de graduación con especialidad en Español como lengua extranjera, aprender y enseñar ELE?	• Aprender una LE es solamente conocer algunas expresiones y las situaciones donde pueden aplicarlas. • El dominio de la gramática, del vocabulario y de la pronunciación es suficiente para comunicarse en una lengua extranjera. • Aprender una lengua extranjera es alcanzar la competencia comunicativa en esa lengua. • Aprender una lengua extranjera es ser capaz de producir sentidos que solo ocurren en una determinada enunciación.	• ¿Cómo definirías lo que es aprender una lengua extranjera? • Comenta la afirmación: «El que aprende una lengua nueva se está redefiniendo como una nueva persona».
2) Profesor y alumno de ELE competentes	• Verificar las expectativas que los alumnos tienen respecto a su propia actuación en el proceso de enseñanza/ aprendizaje. • Verificar las expectativas que los alumnos tienen respecto a lo que se puede considerar como un buen profesor de ELE. • Identificar prejuicios y creencias respecto al profesor no nativo.	• ¿Cuáles son los papeles del profesor, del alumno y del aula en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de ELE? • ¿Qué es ser un buen alumno de ELE, es ser un simple receptor de informaciones o un participante activo en el proceso? • ¿Qué es ser un buen profesor de LE?	• El alumno debe solamente recibir informaciones del profesor. • Algunos alumnos no se consideran parte fundamental del proceso de enseñanza/ aprendizaje y muchas veces se portan como simples receptores de información. • El aprendizaje se da colectivamente (profesor y alumno), luego el aula es el espacio de interacción. • Se cree que el proceso de aprendizaje se da solamente en el sentido profesor-alumno. • El profesor es el centro del proceso; • El buen profesor de LE es el que conoce bastante el vocabulario de la lengua y se expresa perfectamente en ella, o sea, tiene competencia oral perfecta en la lengua.	• ¿Qué es ser un buen estudiante de lengua extranjera en tu opinión? • ¿Qué es ser un buen profesor de ELE en tu concepción? • ¿Cómo se incluye el aula en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de ELE? • Evalúate en una escala de 1 a 3 en relación a tu comportamiento como alumno, considerando los ítems a continuación. Ten en cuenta que el valor 1 equivale a «No me parece importante»; el 2 equivale a «Tiene alguna importancia» y el 3 significa «Es muy importante». a) Estás dispuesto a comunicarte y a aprender en situaciones de comunicación.

BLOQUES TEMÁTICOS	OBJETIVOS	PROBLEMA	HIPÓTESIS	PREGUNTAS GUION
			• El buen profesor de LE es el que conoce la lengua y sus estructuras, además de la cultura y los contextos históricos y sociales de los grupos que la producen. • El buen profesor de LE es el que prepara a los alumnos para comunicarse con éxito en la lengua meta. • El buen profesor debe conocer todo sobre la lengua meta y pasar toda la información que el alumno necesita. • Solamente el profesor nativo puede enseñar la lengua extranjera con competencia.	b) Intentas descubrir por ti mismo reglas de la lengua que estudias, buscando entender su funcionamiento. c) Conoces y aplicas diversas técnicas para aprender: para memorizar vocabulario, para fijar estructuras, para perfeccionar la pronunciación y para corregir tus errores. d) Buscas otros materiales y recursos además de los utilizados en clase para estar en contacto y practicar la lengua. e) Sabes superar las dificultades, no te desanimas con los errores y buscas siempre mejorar.
3) Semejanzas entre el español y el portugués: ventajas y desventajas	Identificar las ideas que los informantes tienen respecto a las semejanzas entre las dos lenguas y que pueden perjudicar o facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE.	• ¿Existe la creencia de que las lenguas española y portuguesa son tan iguales que no hace falta estudiar español para comunicarse utilizándolo? • ¿De qué modo las semejanzas entre las dos lenguas perjudican o facilitan el aprendizaje?	• Las dos lenguas son tan parecidas que un estudiante brasileño no necesita estudiar para comunicarse en español. • Se cree que las únicas diferencias entre las dos lenguas son en relación al vocabulario y entonces la gente habla una mezcla de las dos lenguas pensando que está hablando español.	• ¿Por qué elegiste el español como habilitación en la graduación? • En tu opinión, ¿cuáles son las principales dificultades y facilidades encontradas por un estudiante hablante nativo de lengua portuguesa en el aprendizaje de ELE?
4) La meta de la enseñanza de ELE	• Identificar los objetivos principales de los alumnos que buscan aprender ELE; • Detectar si existen expectativas y metas inalcanzables.	¿Qué espera el alumno de ELE cuando busca aprender esta lengua?	• El alumno espera hablar como un nativo de la lengua. • El alumno espera alcanzar dominio perfecto del idioma. • El alumno espera alcanzar competencia para comunicarse en la lengua meta, para convivir con personas de otras culturas.	¿Cuáles son tus objetivos al estudiar español?