«Yo siempre tenía que ser la mejor alumna»: el papel de las creencias del aprendiz en el proceso de adquisición de ELE

Cristina Peralta Bañón
Instituto Cervantes de São Paulo

> [Las creencias] *no son ideas que tenemos, sino ideas que somos* (Ortega y Gasset, 1959: 19, texto original de 1934).

Los objetivos que me propongo con la presente comunicación son los siguientes: exponer aspectos importantes de las representaciones de los aprendices de E/LE y la repercusión de los factores afectivos en el aula; comentar, fundamentar y justificar la importancia de dichos aspectos; valorar la relevancia de temas como el papel que desempeñan profesor y alumnos en el aula, la interacción, el aprendizaje cooperativo o la ansiedad y la motivación para, por último, fomentar la reflexión, tanto en profesores como en alumnos sobre el papel de las creencias de estos últimos en todo el proceso de adquisición/ aprendizaje de la lengua meta.

A través de fragmentos de una entrevista realizada a una informante, estudiante de E/LE, se ejemplificarán las repercusiones de todas estas cuestiones fundamentales, como, por ejemplo, la ansiedad y motivación en el aula de ELE, consecuencia de la actitud y la actuación de profesor y alumnos. Se verá también la diferencia entre ansiedad facilitadora y debilitadora y la relación de la ansiedad con factores como la autoestima, la capacidad de asumir riesgos y la voluntad de comunicarse.

Así pues, mediante el presente trabajo, pretendo poner de manifiesto la relevancia de investigar el pensamiento de los alumnos, y en especial, cómo cuestiones como las actitudes hacia el aprendizaje de idiomas en general, hacia la lengua objeto de aprendizaje y hacia la comunidad y la cultura de la lengua objeto, influyen y determinan el proceso de adquisición/ aprendizaje de E/LE. Para analizar las representaciones de la informante me basaré en fragmentos extraídos de una entrevista cualitativa. Utilizo este instrumento puesto que las creencias son difíciles de medir. La única manera de conocerlas es deduciéndolas del comportamiento y el discurso de las personas. Por ello, a lo largo del presente texto se encontrarán diversos fragmentos extraídos de la entrevista en los que me basaré para analizar las creencias de la alumna.

31Sa Estoy, estoy hace ya unos tres meses sin hablar una sola palabra en español.

32E ¿Y cuál es el problema?

33Sa Que estoyyyy...

34E No hay ningún problema.

35Sa Ok.

36E Hablas muy bien.

37Sa No, pero tengo que volver...

38E Hablas muy bien.

39Sa … a hablar todos los días. Estaba hablando todos los días...

[…]

237Sa La ansiedad, sí. Porquee No sé si tiene que ver con eso que me preguntas pero para mí, yo siempre tenía que ser la mejor alumna. No me importaba tener la mejor ropa oo el novio más guapo, nada de eso. Pero yo quería saber . No no, tampoco ser la la, sacar las notas mayores, pero...

238E Las mejores notas.

239Sa Las mejores notas. Pero quería saber. Quería saber todo lo que tenía para saber yyy creo que eso tenga que ver con mis ansiedades y mis inseguridades también.

240E ¿Y eso en relación al español...?

241Sa Porque son muchas.

242E Risas ¿Tú sientes ehhh que eso interfiere en el aprendizaje de la lengua o no?

243Sa No sé.

244E ¿Tú crees que has ehh...?

245Sa Puede ser que sí.

246E Ehh ¿Y por ejemplo con relación al error? ¿cómo te sientes cuando te equivocas, por ejemplo, cuando hablas español? ¿es una cosa queee?

247Sa Me equivoco en todo el tiempo porque estoy aprendendo todavía.

248E ¿Pero para ti... lo ves como algo negativo o es una cosa natural? ¿y qué te pasa?

249Sa ¿Si es natural o?

250E ¿Lo ves como algo negativo?

251Sa No, me parece que es natural.

252E ¿Lo aceptas?

253Sa Ssss Pienso que sí. No tengo como aprender nada si no cometer errores y equívocos.

254E Entonces tú crees que del error se aprende.

255Sa Sí.

256E ¿Y siii?

257Sa Tal vez no se olvide más después del...

258E Porque hay personas que prefieren callarse antes que hablar y equivocarse. ¿Tú...?

259Sa Yo soy un poco así. En la universidad fue así mucho tiempo. No quería hablar en el debate por miedo de errar.

Analizando el discurso de la estudiante deduzco que ésta presenta un alto grado de exigencia en relación al aprendizaje, por lo que se siente en la obligación de saber todo lo relacionado con el español, incluso lo que está fuera de su alcance. De ahí que experimente inseguridad cuando tiene que hacer uso de esta lengua y no se permita hacer errores cuando habla o escribe en español.

Me voy a referir a las representaciones de la informante agrupándolas por temas. En primer lugar, me centraré en *la visión de sí misma* que demuestra tener la estudiante. Sâmia está influida por una gran autoexigencia como podemos ver a través de sus palabras: *pero tengo que aprender, todo..., pero tengo que volver a hablar todos los días*, que se traduce en una desvalorización de sí misma y de su capacidad en relación al aprendizaje de las lenguas extranjeras, como se puede ver en el siguiente ejemplo: *No me gustaba el inglés*. […] *No consigo comprender nada*.

Tal como acabo de referir parece que la informante no se permite tener un periodo de vacaciones, libre de obligaciones en relación a los estudios. De ahí que exprese la siguiente obligación: *tengo que volver a hablar todos los días*. Las palabras: *Estoy hace ya unos tres meses sin hablar una sola palabra en español* que utiliza para justificar sus posibles errores durante la entrevista denotan una gran inseguridad acerca de su capacidad en relación a las lenguas extranjeras. La tendencia de la informante es a desvalorizarse a sí misma, por eso no cree que, después de un corto periodo de distanciamiento del español, su nivel pueda ser bueno. La anécdota que cuenta sobre la visión que su madre tenía de ella es significativa. *Mi madre siempre decía que mi español era era casi perfecto. Ella no sabía español. Ella no sabía nada de español pero… ¡Cosas de madre! Y eso me hacía feliz*.

Aunque, según Sâmia, se trataba de una exageración propia de un amor excesivo de madre, reconoce que le hacía feliz. Sin embargo, parece no admitir la posibilidad de que otra persona pueda reconocer su buen nivel de español. La tendencia que observo a lo largo de la entrevista es que la informante se infravalora y que posee una visión disminuida de sí misma. Explica lo importante que era y que probablemente continúa siendo para ella ser la mejor alumna. Pero aclara que esto no significa ser la alumna que saque las mejores notas sino aquella que sepa más, que posea más conocimientos.

En relación a los *errores*, Sâmia también cree que si pasa un periodo de tiempo, por más corto que sea, sin hablar español pierde competencia y hace más errores. La informante sugiere que *por causa de estos grupos anarquistas* [de los] *que yo formé parte,* conoció *a españoles, pero a pocos,* [y a] *muchos uruguayos, argentinos, chilenos* y *mexicanos*. Para comunicarse entre ellos, ya que los brasileños eran los únicos que no tenían el español como lengua materna, usaban una especie de interlengua que *era un español que sólo nosotros comprendíamos,* en la que se mezclarían elementos procedentes del español y del portugués y que era la que usaban para intercambiar ideas. Sâmia cuenta que en aquella etapa universitaria, *estuve diez años sin estudiar español pero hablando*, dado que asistía a encuentros donde se discutía, se debatía en español; ya que la mayoría de los integrantes de los grupos anarquistas eran de países hispanohablantes. Y tal como ella misma justifica *aunque no estuviese estuviera estudiando, hablaba, leíaaa y todo*. Así pues aunque no estudiara español en aquella época, por lo menos todo lo que hacía *era era una cosa* [algo], porque estaba practicando la lengua.

Parece que lo importante en aquella situación concreta era hacerse entender y entender lo que decían y no tanto no cometer errores. En aquella época a Sâmia no le preocupaba tanto la posibilidad de estar haciendo errores puesto que el hecho de que no estuviera estudiando español justificaba los errores. El nivel de tolerancia con respecto al error era mucho mayor si lo comparamos con la actualidad. Hoy en día, a mi modo de ver, tolera peor el error y tiene una visión negativa del mismo como se refleja a lo largo de la entrevista puesto que la corrección es fundamental para ella.

84E ¿Y tus compañeros que decían?

85Sa Queee que me salía bien.

86E Que hablabas bien.

87Sa No tan bien porque no sabía muchas cosas pero que queee poodía hablarr y...

88E Y hacerte comprender.

89Sa Sí.

90E mhm. Bueno. Pero eso era antes de estudiar en el IC.

91Sa De volver a estudiar.

92E Ahora si te escucharannn,

Ç93Sa No sé.

94E ¿Qué crees que opinarían?

95Sa No sé. Ahora... Porque ahora estudio. Tengo que saber. En aquella época no.

Por lo tanto ahora que sí está matriculada en un curso de español ya no se permite hacer errores y además le da vergüenza y le preocupa que alguien pueda escucharla hablar en español con errores. Cuando yo le propongo, al principio de la entrevista, que hablemos en español porque ella lo habla muy bien, su respuesta inmediata es: *Nooo*. //Y enseguida pregunta: *¿Sólo para ti?*, para cerciorarse de que la entrevista no va a ser exhibida en público.

En mi opinión, Sâmia se contradice cuando habla explícitamente del error. Asegura que ve el error como algo natural, que forma parte del proceso de adquisición / aprendizaje de una lengua extranjera. Y afirma: *me equivoco en todo el tiempo porque estoy aprendendo todavía*. Sin embargo, hace un inciso sobre la época universitaria, en el que confiesa que ella en algunas ocasiones prefería callarse a hablar y equivocarse. Pero después aclara que el error cuando se trata de *un aprendizaje de lenguas* es *una cosa distinta* porque *no tengo como aprender nada si no cometer* [cometo] *errores y equívocos*.

250E ¿Pero para ti... lo ves como algo negativo o es una cosa natural? ¿y qué te pasa?

251Sa ¿Si es natural o?

252E ¿Lo ves como algo negativo?

253Sa No, me parece que es natural.

254E ¿Lo aceptas?

255Sa Ssss Pienso que sí. No tengo como aprender nada si no cometer errores y equívocos.

256E Entonces tú crees que del error se aprende.

257Sa Sí.

258E ¿Y siii?

259Sa Tal vez no se olvide más después del...

260E Porque hay personas que prefieren callarse antes que hablar y equivocarse. ¿Tú...?

261Sa Yo soy un poco así. En la universidad fue así mucho tiempo. No quería hablar en el debate por miedo de errar. Pero me parece que es una cosa distinta de un aprendizaje de lenguas. Porque en la universidad estamos debatiendo Historia, mi comprensión del aquel texto o de las opiniones de aquel autor. Yy con lengua es distinto. Sí.

Sobre el tratamiento del error, cómo trabajarlo, qué hacer con él, la informante no sabe muy bien qué hacer con él. *Intento aprender con ellos*. Pero admite: *No sé cómo trabajar los errores fuera de clase*. *Bueno, intento leer* . Pero existe una cuestión que le preocupa especialmente a Sâmia, la forma de tratar el tema de los errores en clase. Asegura que hacer errores y ser corregido delante de los compañeros puede llegar a ser muy traumático para algunas personas porque puede haber algún compañero *que puede reír*[se] *del error del otro y si el otro si al otro no le gusta eso, se pone más inseguro*. Sin embargo, parece que éste no es su caso, puesto que aclara: *Lo que digo es que si se ríen de mis errores, a mí no me importa*. *Pero a mucha gente eso puede hacer con que salgan de la escuela*. Afirma que a ella no le ocurre eso pero que puede llegar a tener consecuencias funestas para otros alumnos, como abandonar los estudios.

En lo que se refiere a la *motivación*, la informante está muy motivada a estudiar español por diferentes razones, pero en todos los casos el componente afectivo es muy importante. Sâmia, cuya familia paterna es siria, asocia el español con la presencia árabe en el sur de la Península Ibérica durante ocho siglos.

53Sa Y bueno... Empecé por ahí y estaba en la... Estudiaba Historia Medievalll...

54E Porque tú eres descendiente de...

55Sa Soy descendiente de árabes. Sí.

56E Entonces era una cuestión personal que te interesaba a ti.

57Sa Sí. Esa cosa del mundo árabe siempre... siempre fue muy fuerte.

58E mhm.

59Sa Mucho. Muy fuerte para mí. YYY/ después con los años, en la Universidad con

con El tiempo que pasó... Y todo cambió. Empecé a formar parte... ¿Existe?

60E mhm

61Sa ... de un grupo revolucionario. Y otra vez España estaba muy fuerte por cuenta..., por causa de la Guerra Civil, los anarquistas.

62E mhm.

63Sa Yo pasé años con anarquistas.

64E ¿Te identificabas con ellos? ¿Con su ideología?

65Sa Sí. YYY Pero no quería estudiar Europa. Porque ya hay muchos historiadores, muchas cosas, muchos libros en portugués de Brasil sobre España, sobre Europa y todo y yo quería estudiar Latinoamérica. Algo que estuviera más próximo de de mi gente, de mi historia, de de donde nací. Todo eso.

66E mhm.

67Sa Por eso elegí a México. / Porque me parece que la historia de México es una historia de luchas y siempre siempre fue así. Y eso me encanta. De un un / pueblo que se levanta para luchar y todo eso.

[…]

108E Ah, vale. Muy bien. ¿Y tú has estudiado otras lenguas a parte del español? ¿Otras lenguas extranjeras?

109Sa Árabe.

110E Árabe.

111Sa Por poco tiempo yyy me salía muy bien. Estaba muy bien.

112E ¿Sí?

113Sa Pero no tenía más dinero. No tenía dinero para pagar porque era en Río y era un poco caro.

114E ¿Cuánto tiempo estudiaste árabe?

115Sa Ehh, no no me acuerdo porque hace yaa unosss siete años. Pero un año o cosa así. Ehhh Fue ¿alfabetizada? en árabeee y sólo eso. YYY nunca más.

116E Ah...

117Sa Ahora quiero volver a estudiar. Hay un curso en la (Calle) Augusta que que enseñan ¿"de graça"? (susurrando).

118E Gratis.

119Sa Gratis.

120E Ah, ¿sí?

121Sa Sí. Yo voy a hacer mi matrícula el lunes.

[…]

134E ¿Y de las tres lenguas, entonces, español, árabe y francés, ehhh hayy..., tu relación con esas lenguas extranjeras es la misma con las tres?

135Sa No, no. Con el árabe es una cosa de pasión. Quiero aprender pero no me va a servir para nada, el árabe. El francés, por caus por la necesidad / deee... Me gustaría volver a estudiar, a aprender francés porque con para quien trabaja con historia es muy importante.

136E ¿Y te gustaba el francés?

137Sa Sí, me gustaba. Ehh Incluso me parecía que había una u otra palabra... algunas palabras que yo comprendía y los otros no porque yo sabía un poquito de españolll... YYY...

138E ¿Te ayudaba?

139Sa Me ayudaba. Pero son latinas, ¿no? Por causa de las raíces y todo eso. Pero el español es distinto, además de la necesidad yo tengo una relación con el español que que no sé decir cuál es...

140E Amor odio. (Risas)

141Sa (Risas) No, amor. No sé por qué. Es de amor. Pero no no / / no sé decir por qué.

Con respecto a la *atmósfera de aprendizaje*, me atrevo a afirmar que la gran autoexigencia que se observa en esta informante a lo largo de toda la entrevista —Sâmia dice, cuando confiesa que su mayor preocupación era ser la mejor alumna: *quería saber*, *tenía que saber*— puede explicar su *ansiedad*.

239Sa La ansiedad, sí. Porquee No sé si tiene que ver con eso que me preguntas pero para mí, yo siempre tenía que ser la mejor alumna. No me importaba tener la mejor ropa oo el novio más guapo, nada de eso. Pero yo quería saber . No no, tampoco ser la la, sacar las notas mayores, pero...

240E Las mejores notas.

241Sa Las mejores notas. Pero quería saber. Quería saber todo lo que tenía para saber yyy creo que eso tenga que ver con mis ansiedades y mis inseguridades también.

242E ¿Y eso en relación al español...?

243Sa Porque son muchas.

244E Risas ¿Tú sientes ehhh que eso interfiere en el aprendizaje de la lengua o no?

245Sa No sé.

246E ¿Tú crees que has ehh...?

247Sa Puede ser que sí.

La informante no suele compartir el punto de vista de las clases sociales más acomodadas en relación a los temas que se plantean en el aula y este choque de opiniones hace que haya tenido desentendimientos con otros alumnos que tienen una visión menos crítica del sistema. Todo lo cual redunda en la atmósfera de aprendizaje.

214E Te sientes diferente a la mayoría...

215Sa Sí, sí.

216E ¿Cómo son? ¿Qué es lo que te molesta?

217Sa Es una cosaaa / de de clase social.

218E ¿Te parece que ellos pertenecen a otras clases?

219Sa Sí.

220E No sé. Yo no noto nada diferente.

221Sa Ah, yo lo noto. Es distinto.

222E ¿Por qué? ¿En qué lo notas?

223Sa Porqueee soy la única que viene de metro, que vive lejos.

[…]

341Sa No porque, en Brasil sobre todo, hay la cuestión de la violencia donde la gente vive. No me importa mucho la gente que vive muy bien en Jardins o en barrios así como en Río, donde mi madre vive, en Ipanema. No me importa esa gente. Porque ¡No que no me guste! Pero esa gente ya está muy bien. No necesita de que yo pase mi tiempo piensando por ellas. Pero a la gente pobre, que es la mayoría de Brasil, sí. Y a ellos me parece que hace falta más cosas que solamente educación, salud y alimentación. Que sí, claro, es importante, lo principal, lo fundamental pero hay muchas otras cosas, ¿no? De como él se ve de autoestima, de identidad de identidad como brasileño, negro, pobre que vive en un barrio que es un barrio muy "ruim", peligroso, violento y todo.

La conclusión a la que llego con respecto a Sâmia en relación a la ansiedad es que a diferencia de lo que había pensado en un primer lugar, la ansiedad que predomina en estas informantes es la que Scovel (1978) denomina ansiedad facilitadora. Este autor distingue dos tipos de ansiedad: *facilitating anxiety* y *debilitating anxiety*. La primera motiva a los estudiantes y los mueve a que luchen por resolver la dificultad de las tareas. La segunda, la ansiedad debilitadora, contribuye a que abandonen las tareas y las dejen sin resolver. Gardner (1985: 34) llega a la conclusión de que no se puede afirmar, de forma general, que los sujetos con ansiedad obtienen peores resultados académicos que los demás, sino que los que se ven afectados por estados de ansiedad en la clase de LE consiguen menos éxito que los alumnos relajados. Yo había creído, en un principio, que la ansiedad de Sâmia era debilitadora puesto que, según mis observaciones a lo largo del curso, le impedía aprender más rápido. Sin embargo, tras haber leído a Scovel y haber analizado la entrevista, he llegado a la conclusión de que parte de la ansiedad que sufre esta informante se debe a la atmósfera de la clase, que en algunos momentos se presenta como hostil. Reconoce que escribir en clase de manera improvisada es necesario pero parece que no es lo que más le gusta.

144E	¿Pero no estás aprendiendo ya? Desde que empezaste...
145Sa	Estoy. Pero tengo que aprender, todo...
146E	Todo lo que sea. Todo lo posible.
147Sa	Todo lo posible.
148E	Y lo imposible también. (Risas)
149Sa	También. (Risas)

En resumen, las creencias de Sâmia acerca del propio proceso de adquisición / aprendizaje de la lengua española reflejan una gran autoexigencia. Tiene una visión del error propia de las personas que creen que equivocarse al hablar una lengua extranjera es algo negativo. No se permite hacer errores cuando habla o escribe en español, algo que se puede comprobar a lo largo de la entrevista, dado que observé una gran preocupación por hablar correctamente sin hacer errores de ningún tipo. Este celo excesivo por el error es la causa de la ansiedad que demuestra en relación al aprendizaje del español; pero que, sin duda alguna, también se podría aplicar a cualquier otro aspecto de su vida. Teme equivocarse y hacer el ridículo ya que se siente en la obligación de saberlo todo en relación al español, incluso lo que está fuera de su alcance. No da demasiada credibilidad a los cumplidos que le hacen acerca de su competencia de la lengua española. La informante afirma que tiene dificultad para expresarse en esta lengua,

lo cual denota una desvalorización de sí misma que explica que se sienta insegura cuando tiene que hacer uso de esta lengua. Sâmia parece ser una persona con una gran motivación para aprender, tanto en lo que se refiere a los estudios como al trabajo pero tuvo algunas malas experiencias, debidas a la actitud de sus alumnos y profesores que la desmotivaron. De ahí que crea que la responsabilidad del aprendizaje la comparten, a partes iguales, el profesor y el alumno; puesto que, la motivación de ambos es decisiva para que el proceso de enseñanza-aprendizaje concluya con éxito.

A modo de conclusión, puedo afirmar que, en mi opinión, la inseguridad que el desconocimiento —comprensible y esperado—, acerca de las cuestiones analizadas produce en los alumnos podría mitigarse si éstos tuvieran acceso a estudios como el presente que les ayudaran a comprender mejor el proceso de adquisición / aprendizaje de una lengua extranjera. El objetivo de esta comunicación es proporcionar un mayor conocimiento acerca de la importancia de la atmósfera de aprendizaje —cómo la actitud y la actuación del profesor y de los compañeros repercuten en la ansiedad y la motivación de los alumnos—, y estimular estudios sobre estas cuestiones, de manera que permitan avanzar en la investigación cualitativa dentro del ámbito de la educación, y que ayuden a los docentes a mejorar su práctica pedagógica. Una práctica que pasa forzosamente por el conocimiento que los profesores de lenguas deben tener de las creencias de sus alumnos: la influencia de sus experiencias de aprendizaje anteriores, la huella positiva o negativa que esa experiencia ha dejado en ellos, su percepción del acto de enseñanza en el aula, su carácter, su ideología, sus vivencias personales. En suma, el conocimiento de las personas a las que va dirigida la acción de enseñar de una manera que no puede ser sino muy humana.

BIBLIOGRAFÍA

Alfa, N., 2004, *Ideas y representaciones de aprendices griegos que estudian ELE*, Memoria de máster, Universidad de Barcelona.

Arnold, J. (ed.), 2000 [1999], *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.

Ballesteros Gómez, C., 1999, *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO),* Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

Cabezuelo Martín, M., 2005, *Creencias y Actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español,* Memoria de Máster, Universidad de Barcelona.

Ortega y Gasset, J., 1959, *Ideas y creencias*, en: col. Austral, Madrid, Espasa-Calpe, 6ª ed. (1ª ed. 1934).

Silva, L. O., 2001, *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino /Aprendizagem de Línguas Estrangeiras), Belo Horizonte, Faculdade de Letras, UFMG.

Williams, M. y R. L. Burden, 1997, *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, (trad. A. Valero, 1999), Madrid, Cambridge University Press.

Woods, P., 1987, «Life histories and teacher knowledge», en: J. Smith (ed.), *Educating Teachers: Changing The Nature of Pedagogical Knowledge*. London, Falmer Press.