

Máster Universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera

CIESE-Comillas – UC

Año académico 2016-2017

**LAS CREENCIAS DE APRENDIZAJE COMO
FORMA DE AUTOCONSCIENCIA Y AUTONOMÍA
EN EL ALUMNO: UNA INTERVENCIÓN
DIDÁCTICA PARA EL AULA DE ELE**

Trabajo realizado por: Débora Sánchez López

Dirigido por: Dra. Inmaculada Martínez Martínez

A Carlos, el gran pilar de mi vida. Por todo y por siempre

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi tutora, la Dra. Inmaculada Martínez. Sin su ayuda, consejos y palabras de ánimo este TFM nunca hubiera podido realizarse. Estaré siempre agradecida por todo lo que ha hecho por mí y por todo lo que he aprendido de ella durante estos meses de trabajo.

A los alumnos que cumplieron el cuestionario BALLI. Sin ellos y sin sus creencias sobre el aprendizaje del español esta investigación estaría incompleta.

A Gema Fernández. Por su ayuda y por haberme proporcionado, siempre que lo he necesitado, información sobre los alumnos de Primaria para llevar a cabo la propuesta práctica.

A Montse, Dairén y Alba, mis compañeras -y amigas- del Máster. Porque sin ellas y sin nuestras *discusiones didácticas* el curso no hubiera sido el mismo.

A Noemí, Lara, Desirée, Aintzane, Rubén, Jaime y Alejandro. Porque únicamente cuando alguien cae puede ver quién está a su lado para levantarlo.

A todo el equipo del *Santander Ground Fighters*, por tratarme como a una más desde el principio. Y especialmente a Cole, por estar dispuesto a ayudarme en esta nueva etapa que estoy a punto de comenzar.

Y por último, pero no por ello menos importante, a Carlos. Porque el amor, como la vida, está lleno de obstáculos que hay que superar. Y estoy segura de que nosotros -con cariño, apoyo, esfuerzo y paciencia- vamos a poder con todo lo que se interponga en nuestro camino, tal y como hemos estado haciendo durante estos 9 años.

Este Trabajo Fin de Máster tiene un poco de todos vosotros. Gracias de corazón.

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN.....	4
1. MARCO TEÓRICO	8
1.1. LAS CREENCIAS DE APRENDIZAJE EN LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	8
1.1.1. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO CREENCIA DE APRENDIZAJE.....	8
1.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS CREENCIAS DE APRENDIZAJE.....	10
1.1.3. PRECEDENTES EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE CREENCIAS DE APRENDIZAJE.....	12
1.1.3.1. LAS CREENCIAS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIOS SOBRE DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS	12
1.1.3.2. LAS CREENCIAS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIOS SOBRE DIDÁCTICA DE ELE	14
1.2. LA AUTOCONSCIENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	18
1.2.1. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO AUTOCONSCIENCIA EN EL APRENDIZAJE.....	18
1.2.2. LA AUTOCONSCIENCIA, LA AUTONOMÍA EN EL ALUMNO Y LAS CREENCIAS DE APRENDIZAJE.....	20
2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	25
2.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	25
2.1.1. OBJETIVOS	25
2.1.2. HIPÓTESIS DE TRABAJO.....	26
2.1.3. DISEÑO.....	26

2.1.4. PERFIL DE LOS INFORMANTES.....	27
2.1.5. INSTRUMENTO DE MEDIDA: EL CUESTIONARIO BALLI	29
2.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	33
3. PROPUESTA PRÁCTICA.....	39
4. CONCLUSIONES	57
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
ANEXOS.....	65

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster presenta un modelo de intervención didáctica destinado a que los docentes de español como lengua extranjera (ELE) puedan descubrir, intervenir y modificar las creencias de aprendizaje negativas del alumnado extranjero de Educación Primaria. La base que respalda esta propuesta se presenta en el primer capítulo del estudio, donde se realiza una aproximación al marco teórico de las creencias de aprendizaje y a su relación con la autoconsciencia y la consecución de la autonomía en el estudiante. El empleo y posterior análisis del cuestionario BALLI ha sido el método utilizado para investigar las creencias relativas a las estrategias de aprendizaje, tipología concreta de preconcepciones sobre la que versa la secuencia de actividades didácticas elaboradas.

PALABRAS CLAVE: creencias de aprendizaje, autoconsciencia, autonomía, estrategias de aprendizaje, cuestionario BALLI, ELE en Primaria.

ABSTRACT

This research reveals a didactic proposal intended to help Spanish language teachers to discover, take action and modify negative student beliefs about language learning. The basis that supports this proposal is presented in the first chapter, where we make an approach to the theoretical framework of beliefs about language learning and its involvement with learner's self-awareness and autonomy. The use and further analysis of the BALLI questionnaire was the method employed to study learner's beliefs about learning strategies. These are the specific beliefs that are treated in the sequence of activities that we have developed.

KEY WORDS: beliefs about language learning, self-awareness, autonomy, learning strategies, BALLI questionnaire, Spanish language in primary education.

“Un alumno que tiene la creencia de que no puede aprender tiene razón, no puede... a menos que cambie esta creencia”

(Jane Arnold)

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster se desarrolla dentro del área de la Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y, en concreto, en el marco teórico de las creencias de aprendizaje. Así, estará dirigido a tratar y modificar las ideas -especialmente aquellas que supongan un obstáculo en la adquisición del idioma- que sostienen diferentes alumnos extranjeros acerca del aprendizaje del español.

Las creencias de aprendizaje constituyen una temática muy actual y con una bibliografía muy profusa en el ámbito del inglés como lengua extranjera (Espinosa Taset, 2009: 77). A pesar de este hecho, sigue siendo bastante desconocida en el área de ELE debido a que es un tema considerado por muchos como *abstracto*, ya que, tras una primera intervención, los resultados no son observables de manera inmediata.

Junto a esto, es importante mencionar que dentro del campo de ELE no existe actualmente ninguna investigación que trate las creencias de aprendizaje que sostienen inmigrantes que llegan a España y que tienen que aprender la lengua forzosamente para integrarse cuanto antes en el país. Más aún, hasta donde llega nuestro conocimiento no existen todavía unas pautas metodológicas concretas que permitan a los maestros conocer cómo tratar y modificar las creencias de los alumnos en el aula de español (o de cualquier lengua extranjera).

Ante necesidades como estas, la elaboración de este TFM puede contribuir a ampliar -mínima y humildemente- el conocimiento de esta área en el ámbito del español como LE. Además, las directrices didácticas pueden sentar una base inicial que proporcione a

los maestros las pautas necesarias para intervenir en las creencias de sus alumnos con el objetivo de que desarrollen un aprendizaje más efectivo y autónomo.

En relación con lo arriba expuesto, los objetivos que buscamos alcanzar durante el desarrollo de la investigación pueden ser divididos en generales y específicos. En el primer caso, podemos citar el hecho de destacar, en el panorama de ELE, la importancia que poseen las creencias de aprendizaje en la formación de alumnos autónomos. Enfatizado este aspecto, podremos entonces realizar una aproximación tanto al marco teórico de las creencias de aprendizaje como al de la autoconsciencia y la autonomía en el aprendizaje.

Los objetivos específicos del proyecto están centrados en descubrir -mediante el cuestionario BALLI- las creencias concretas que nuestros aprendientes -estudiantes extranjeros de Primaria y Secundaria- poseen acerca del aprendizaje del español como LE. Más concretamente, buscamos averiguar las preconcepciones que sostienen acerca de las estrategias que emplean a la hora de aprender este idioma. La consecución de estos propósitos nos permitirá elaborar unas directrices prácticas que faciliten a los docentes la labor de conocimiento e intervención en las creencias negativas de sus alumnos para fomentar en ellos la autoconsciencia, la autonomía y el rendimiento en el aprendizaje.

Para lograr los mencionados objetivos se ha dividido el estudio en tres apartados fundamentales: en el primer capítulo se ha realizado una aproximación al marco teórico de las creencias de aprendizaje. Aquí se ha puesto especial atención en su variada terminología, en sus características y en los precedentes que existen en los estudios sobre didáctica del español y de otras lenguas extranjeras. Junto a esto, hemos propuesto también un acercamiento al marco teórico de la autoconsciencia para descubrir su importancia en el proceso de aprendizaje y su estrecha relación con las creencias y con la consecución de la autonomía en el alumno.

El capítulo 2 se ha elaborado siguiendo un doble propósito: por un lado, explicar la metodología empleada durante la recogida de datos; y por otro, exponer los resultados obtenidos tras el análisis de los mismos. Bajo un diseño de investigación descriptivo cualitativo, se ha utilizado el cuestionario BALLI de la profesora Elaine K. Horwitz para descubrir y caracterizar las creencias de aprendizaje de 8 estudiantes extranjeros que cursan Primaria y Secundaria. Posteriormente, y gracias al empleo de estadística descriptiva y análisis de contenido, hemos podido establecer los resultados obtenidos en la fase anterior, poniendo especial atención a la descripción de las creencias relativas a las estrategias de aprendizaje.

Por último, la concreción de los dos apartados precedentes se ha realizado en el capítulo 3. Aquí se ha elaborado un modelo didáctico compuesto por varias actividades -y sus respectivas directrices para el maestro- que puede permitir a investigadores y docentes modificar las creencias negativas relativas a las estrategias de aprendizaje de los alumnos de Primaria.

El trabajo se completa, en primer lugar, con un apartado de conclusiones que cierra todo el trabajo previo realizado. En segundo lugar, con las referencias bibliográficas que se han utilizado para elaborar la totalidad del TFM y, por último, con un conjunto de anexos donde se incluye toda la información que acompaña y completa la investigación.

Aunque ni los datos que aquí se extraigan podrán ser generalizables, ni el modelo protocolizado podrá ser verificado en cuanto a su efectividad en el aula, consideramos que este estudio puede contribuir modestamente al ámbito de ELE en algunos aspectos. Así, podrá sentar las bases para conocer un poco más el ámbito de la autoconsciencia en el aprendizaje del español en alumnos extranjeros y podrá mostrar la influencia que las creencias tienen en el desarrollo del aprendizaje y en la formación de aprendientes autónomos. Al mismo tiempo, las directrices prácticas podrán tomarse como un modelo para la elaboración de propuestas prácticas más amplias y destinadas a todo tipo de alumnado que permitan modificar todas las creencias negativas establecidas en el cuestionario BALLI.

Para finalizar, señalamos que la aportación que podemos realizar al campo del español como LE con este trabajo se relaciona con los descubrimientos que hagamos acerca de las creencias sobre el aprendizaje del español. Como ya se ha mencionado, las creencias de aprendizaje constituyen una temática aún desconocida en el área de ELE. Creemos que este hecho debe cambiar, ya que estas ideas no solo ejercen una gran influencia en la adquisición de una lengua extranjera, sino también en su enseñanza al configurar el método que emplearán los futuros profesores de idiomas. Así, no solo consideramos esencial la investigación en este campo, sino también el desarrollo de intervenciones didácticas como la que aquí se propone para que la modificación de estas preconcepciones, dadas su importancia y necesidad, no quede reducida a meros supuestos teóricos. Por todo ello, el docente debe ser aquí el principal autor e impulsor de ese cambio.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. LAS CREENCIAS DE APRENDIZAJE EN LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS

1.1.1. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO *CREENCIA DE APRENDIZAJE*

Proporcionar una explicación certera y precisa acerca de qué se entiende por creencias de aprendizaje no es una tarea sencilla debido a que los especialistas no han llegado a un acuerdo sobre su significado ante la complejidad y diversidad de concepciones que existen sobre ellas (Abdi & Asadi, 2015: 104 y 105).

El desacuerdo existente se puede observar en la numerosa terminología que ha surgido para hacer referencia a una misma noción:

Actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, reglas de práctica, principios prácticos, perspectivas, repertorios de comprensión o estrategia social (Pajares ápod Abdi & Asadi, 2015: 106).

Ante esta situación, es preciso construir un concepto a partir de las definiciones aportadas por los expertos en la materia. Así, una *creencia de aprendizaje* -también denominada “representación mental” (Ormeño & Rosas, 2015: 209), “mito personal” (Bernat & Gvozdenko, 2005: 1) o “idea preconcebida” (Horwitz, 1998: 119)- es un recurso psicológico (Peacock ápod Abdi & Asadi, 2015: 106; Santos Gargallo & Alexopoulou, 2014: 430) basado en la evaluación y el juicio (Pajares ápod Abdi & Asadi, 2015: 106) que las personas sostienen “about themselves as learners, about factors influencing language learning, and about the nature of language learning and teaching”¹ (Victori & Lockhart ápod Bernat & Gvozdenko, 2005: 3).

Como ejemplos de creencias que afectan al aprendizaje de una lengua extranjera podemos señalar: “aprender un idioma es difícil”, “para un francés, aprender italiano es

¹ [Sobre ellos mismos como aprendientes, sobre los factores que influyen en el aprendizaje de una lengua y sobre la naturaleza del aprendizaje y enseñanza de la lengua]. La traducción es nuestra. Lo mismo vale para el resto de citas textuales de este trabajo.

más fácil que aprender japonés” o “la ortografía es uno de los aspectos más difíciles del francés” (Holec ápod Horwitz, 1988: 284).

Los rasgos más importantes de estas apreciaciones estriban en que siempre se sostienen como verdaderas (Peacock y Richardson, Cabaroglu & Roberts ápod Abdi & Asadi, 2015: 104 y 106), además de proporcionar ayuda a los sujetos para entender el mundo y para definir su comportamiento con respecto a él (White ápod Abdi & Asadi, 2015: 104; Santos Gargallo & Alexopoulou, 2014: 431).

Al igual que las creencias, actitudes y decisiones tomadas por los docentes influyen en el tipo de enseñanza que imparten y en las creencias de sus alumnos (Abdi & Asadi, 2015: 104; Horwitz, 1988: 291), estos también se presentan en las aulas con un conjunto de creencias y conocimientos metacognitivos² sobre el aprendizaje de lenguas (Bernat & Gvozdenko, 2005: 1; Horwitz, 1988: 283; Horwitz, 1998: 119; Mantle-Bromley, 1995: 383; Santos Gargallo & Alexopoulou, 2014: 431) que intervienen en su comportamiento, en su forma de enfrentarse al aprendizaje y, lo más importante, en el grado de éxito que conseguirán con respecto a él (Abdi & Asadi, 2015: 104; Kuntz, 1996a: 5; Richards & Lockhart, 2008: 54).

En el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002: 103), las creencias de aprendizaje -junto con otros aspectos como la actitud, la motivación, los valores, los estilos cognitivos y la personalidad- se incluyen dentro de la “competencia existencial” (*saber ser*) de una persona. Todos estos elementos “forman parte de las competencias generales del individuo” (Consejo de Europa, 2002: 12) y forman, junto al *saber hacer* y *saber aprender*, la identidad del aprendiente de lenguas (Santos Gargallo & Chaparro, 2014: 113).

Por su parte, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) sitúa las creencias dentro de los “Objetivos generales” del *Plan*, concretamente en el apartado de “El alumno como *hablante intercultural*”. Aquí se establece, para todos los niveles

² Para más información sobre la metacognición, véase el apartado 1.2.

de referencia, que las creencias son elementos que pueden ejercer una notable influencia en la interpretación de la realidad. Así, a través de tres fases (denominadas “de aproximación”, “de profundización” y “de consolidación”) se pretende que el alumno:

- ponga en marcha estrategias que le permitan identificar y prevenir sus creencias,
- tome conscientemente el control de esas creencias para hacer más sencillo el acercamiento y la interpretación de la nueva realidad y
- busque nuevas formas de interpretar dicha realidad con el objetivo de superar sus ideas previas.

Desde nuestra perspectiva, los planteamientos anteriormente mencionados no se han precisado aún en una metodología concreta que permita a los docentes conocer cómo deben tratarse las creencias de los alumnos en el aula de español. Ante una necesidad como esta, nuestra investigación puede aportar una incipiente base para la creación de un modelo protocolizado de intervención didáctica en creencias de aprendizaje en ELE que, dirigido a los maestros, cumpla con el objetivo de desarrollar un aprendizaje más autónomo y efectivo entre sus alumnos.

1.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS CREENCIAS DE APRENDIZAJE

Los estudiantes, tal y como hemos señalado en el epígrafe anterior, llegan a las aulas con un gran número de actitudes, experiencias previas, expectativas, estrategias e ideas preconcebidas sobre el aprendizaje de lenguas. A pesar de esto, es importante destacar que actualmente se conoce muy poco acerca del origen, la naturaleza, los mecanismos psicológicos que las conforman, cómo operan, el alcance del impacto total que tienen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera o cómo se debe intervenir en dichas ideas (Bernat & Gvozdenko, 2005: 2; Horwitz, 1998: 119; Wenden, 1998: 113).

Lo que sí podemos establecer con exactitud es que las creencias de los alumnos -a menudo radicalmente diferentes a las sostenidas por los profesores y eruditos en la materia (Abdi & Asadi, 2015: 111; Horwitz, 1998: 119; Brindley ápod Richards & Lockhart, 2008: 38)- pueden presentarse consciente o inconscientemente en el sujeto,

poseen una base afectiva y resultan resistentes al cambio (Borg ápuđ Ormeño & Rosas, 2015: 208; Pajares ápuđ Santos Gargallo & Chaparro, 2014: 114). Este último aspecto puede tener su origen en el hecho de que “es difícil dejar de lado ciertas creencias enraizadas desde la enseñanza básica” (Ormeño & Rosas, 2015: 221).

Además, a lo largo de los años diversos autores han descubierto que existe una vasta cantidad de factores que intervienen y condicionan la formación y configuración de estas preconcepciones. Algunos de esos factores son los siguientes (Bernat & Gvozdenko, 2005: 10 y 11):

- la familia y el origen del individuo,
- su trasfondo cultural,
- su trasfondo social y de aula y
- su interpretación sobre las experiencias previas³ de aprendizaje (Horwitz, 1998: 119).

Por último, resulta muy importante destacar que las creencias de aprendizaje ni son siempre un reflejo fiel de las acciones del alumno (Espinosa Taset, 2009: 77; Wenden, 1998: 113) ni siempre se manifiestan abiertamente en la clase a través de insatisfacción cuando el enfoque adoptado por el docente no coincide con sus expectativas previas (Horwitz, 1998: 120). La mayoría del aprendizaje se realiza fuera del aula, por lo que las creencias del estudiante pueden influir enormemente en la forma de enfrentarse a dicho aprendizaje; es decir, en el uso y adquisición de las estrategias adecuadas para aprender (Santos Gargallo & Alexopoulou, 2014: 432):

The question raised here concerns the impact that student beliefs have on the students' acquisition and use of effective language learning strategies. A student who believes, for example, that one must never say anything in English until it can be said correctly will probably avoid speaking most of the time⁴ (Horwitz, 1998: 120).

³ Por ejemplo, un alumno que haya experimentado un aprendizaje poco satisfactorio podría llegar a pensar que para aprender una lengua extranjera es necesario poseer habilidades especiales de las que él carece (Horwitz, 1988: 283; Horwitz, 1998: 119).

⁴ [El asunto aquí tratado concierne al impacto que tienen las creencias de los alumnos en la adquisición y uso efectivos de las estrategias en el aprendizaje de idiomas. Un estudiante que crea, por ejemplo, que no debe decir nada en inglés hasta poder decirlo correctamente, evitará hablar la mayor parte del tiempo].

Por todo lo analizado hasta este momento, la importancia que esta afirmación tiene para nuestra investigación radica en que el empleo de estrategias adecuadas constituye una de las formas más eficaces que posee el alumno para lograr uno de los objetivos centrales de nuestro estudio: que sea autónomo durante y después de la instrucción (para más información, véase el apartado 1.2.2.). Por lo tanto, conocer las creencias negativas que los discentes poseen es la clave que puede permitir al profesor modificarlas para que el estudiante cambie conscientemente su forma de aprender y de enfrentarse al aprendizaje. Además, no hay que olvidar que este es un proceso cíclico, ya que la instrucción en y utilización de determinadas estrategias puede transformar las creencias previas del alumno (Yang *ápud* Abdi & Asadi, 2015: 108; Espinosa Taset, 2009: 80).

1.1.3. PRECEDENTES EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE CREENCIAS DE APRENDIZAJE

1.1.3.1. LAS CREENCIAS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIOS SOBRE DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Actualmente, las investigaciones sobre creencias de aprendizaje buscan explicar la forma en la que estas representaciones surgen, se desarrollan y se construyen dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Los primeros estudios -desarrollados durante la década de 1980- acerca de este componente estuvieron dirigidos, sin embargo, a “comprender el *qué* creían estudiantes y profesores acerca del proceso de aprendizaje de lenguas” (Ferreira & Kajala *ápud* Ormeño & Rosas, 2015: 209).

Según Barcelos (*ápud* Bernat & Gvozdenko, 2005: 4), las investigaciones realizadas en torno a las creencias se pueden clasificar según pertenezcan a un enfoque metacognitivo⁵, contextual⁶ o normativo. Con objeto de preservar la extensión límite de

⁵ El máximo exponente del enfoque metacognitivo es Wenden (Bernat & Gvozdenko, 2005: 5). Para más información sobre su estudio, véase Wenden, 1998.

⁶ En el enfoque contextual destacan los trabajos de White. Para más información, véase Bernat & Gvozdenko, 2005: 6 y 7.

este trabajo, nos centraremos únicamente en el último de ellos por ajustarse a la metodología que llevaremos a cabo durante la investigación (véase capítulo 2).

El enfoque normativo se caracteriza por el empleo de cuestionarios con escalas *Likert*⁷ (Bernat & Gvozdenko, 2005: 4) para inferir las creencias en el aprendizaje. En este sentido, uno de los antecedentes pioneros a nivel mundial en la investigación sobre las creencias de aprendizaje utilizando la propuesta normativa fue el cuestionario BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) (Abdi & Asadi, 2015: 105), instrumento que hemos utilizado para recabar la información que conforma nuestro estudio (véase capítulo 2).

Los objetivos que se pretenden conseguir a través de las creencias incluidas en este cuestionario -las cuales no solo pertenecen a estudiantes, sino también a los docentes que colaboraron en la elaboración del instrumento- son los siguientes:

To assess the beliefs of students and teachers about language learning (1) to understand the nature of student beliefs and the impact of these beliefs on language learning strategies (2) to understand why teachers choose particular teaching practices and (3) to determine where the beliefs of language teachers and their students might be in conflict⁸ (Horwitz, 1998: 120).

La aparición del mencionado inventario tuvo como consecuencia que se convirtiera en uno de los más empleados en las investigaciones sobre las creencias de aprendizaje tanto a pequeña como a gran escala (Abdi & Asadi, 2015: 105; Ormeño & Rosas, 2015:

⁷ La explicación de este concepto se proporcionará en el capítulo dedicado al diseño y desarrollo de la investigación. Para más estudios sobre creencias de aprendizaje que utilizan este sistema metodológico, véase: Bacon & Finnemann (1990), Campbell et al. (ápu d Kuntz, 1996: 32), Kuntz (1996a), Mantle-Bromley (1995), Santos Gargallo & Alexopoulou (2014), Santos Gargallo & Chaparro (2014) y Tumposky (ápu d Kuntz, 1996: 33).

⁸ [Evaluar las creencias de los estudiantes y profesores sobre el aprendizaje de lenguas (1), entender la naturaleza de las creencias de los alumnos y el impacto de dichas creencias en las estrategias de aprendizaje (2), comprender por qué los profesores eligen determinadas prácticas docentes (3) y determinar dónde pueden entrar en conflicto las creencias de los profesores y sus alumnos].

209). Este hecho se produjo especialmente en el campo de los futuros docentes de inglés como lengua extranjera⁹ y en el área de aprendices de inglés como lengua extranjera¹⁰.

1.1.3.2. LAS CREENCIAS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIOS SOBRE DIDÁCTICA DE ELE

Las investigaciones sobre las creencias de los alumnos acerca del aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) no son tan numerosas como las que existen para el caso del inglés, aunque este hecho no impide la existencia de algunos estudios muy importantes a nivel internacional.

Antes de comenzar a exponer los mencionados estudios¹¹, debemos señalar que se expresarán únicamente aquellos resultados que hagan referencia a las creencias en torno a las estrategias de aprendizaje. Esto se debe a que escapa al alcance de este trabajo de investigación el análisis de todas las creencias de aprendizaje, centrándonos así en la temática sobre la que versará nuestro TFM durante los capítulos 2 y 3.

La primera investigación de la que tenemos constancia que incluye las creencias de los aprendientes de ELE es la realizada por Horwitz en el año 1988 (véase Horwitz, 1988). Horwitz investigó, empleando el cuestionario BALLI, las creencias que 241 estudiantes universitarios estadounidenses sostenían sobre el aprendizaje del francés, del alemán y del español durante el primer semestre del curso.

Los resultados más significativos que se obtuvieron por parte de los 98 alumnos de español que participaron en el estudio mostraron que los aprendientes otorgaban mucha importancia a la pronunciación (58%) y a adivinar palabras desconocidas a partir del

⁹ Para la consulta de estas investigaciones, véanse las siguientes referencias establecidas en Ormeño & Rosas (2015: 223 y 224): Altan (2012), Barahona (2014), Barrios (2014) y Peacock (2001).

¹⁰ Para la consulta de estos estudios, véanse las siguientes referencias establecidas en Bernat & Gvozdenko (2005: 14-20): Chawhan & Oliver (2000), Kim-Yoon (2000) y Yang (1992).

¹¹ Para consultar más investigaciones sobre creencias de aprendizaje en el área de ELE, véase: Bacon & Finnemann (1990), Blanco Pena (2014), Campbell et al. (ápu d Kuntz, 1996: 12), Espinosa Taset (2009) y Santos Gargallo & Alexopoulou (2014).

contexto (62%). Junto a esto, señalaron sentir vergüenza al hablar la lengua extranjera con otras personas (51%) y mostraron una consideración negativa ante el error al creer que “si a los estudiantes primerizos se les permite cometer errores, será difícil para ellos corregirlos más adelante” (55%). A pesar de este último resultado, la mayoría de los encuestados (77%) se posicionó “en desacuerdo” ante el enunciado “no debes decir nada en español hasta que sepas decirlo correctamente”.

En el año 1991, la profesora Tumposky¹² realizó un estudio cultural comparativo de las creencias sostenidas por 36 alumnos¹³ universitarios estadounidenses con francés y español como lenguas extranjeras frente a las creencias de 54 estudiantes universitarios soviéticos con inglés como segunda lengua.

Para llevar a cabo la comparación de ambos grupos se tuvo en cuenta únicamente la frecuencia de las respuestas dadas al cuestionario BALLI. Algunas de las conclusiones obtenidas en su investigación señalaron que la mitad de los estudiantes americanos -al igual que los compatriotas encuestados en la investigación de Horwitz- sentía vergüenza a la hora de hablar en la lengua extranjera con otras personas. Además, tanto los estudiantes americanos (86%) como los soviéticos (55%), coincidiendo con el estudio precedente, marcaron sentirse “en desacuerdo” ante la pregunta “no debes decir nada en la lengua extranjera hasta poder decirlo correctamente” (Tumposky ápod Kuntz, 1996: 12-16 y ápod Richards & Lockhart, 2008: 58).

En el año 1995, Mantle-Bromley (véase Mantle-Bromley, 1995) investigó las actitudes y creencias que 94 alumnos procedentes de tres institutos situados a las afueras de Kansas City presentaban sobre el aprendizaje de francés y español. Para la consecución de su objetivo empleó el cuestionario AIOI¹⁴ y el inventario BALLI, cuyas aseveraciones fueron agrupadas según la categoría de creencias a la que pertenecieran.

¹² Ante la imposibilidad de acceder al documento original, recomendamos ver la referencia establecida en Kuntz, 1996: 33.

¹³ De ellos, 15 eran estudiantes de ELE.

¹⁴ *Attitude, Interests and Orientation Index* [Índice de actitudes, intereses y orientaciones].

Aunque los resultados obtenidos en esta investigación presentan muchas semejanzas con los de Horwitz y Tumposky, estos alumnos, al contrario de lo que ocurre en los estudios precedentes, señalaron que ni es importante hablar la lengua extranjera con una buena pronunciación (35%), ni es beneficioso intentar adivinar una palabra si no se conoce (39%).

En 1996, Kuntz (véase Kuntz, 1996a) realizó una comparación entre las creencias sostenidas por 166 estudiantes universitarios estadounidenses (de ellos, 53 eran alumnos de suajili y 113 lo eran de español y francés como lenguas extranjeras).

El método empleado para investigar las ideas preconcebidas de ambos grupos fue un cuestionario creado a partir de la fusión del inventario BALLI y del instrumento Kuntz-Rifkin¹⁵. Los resultados de este estudio mostraron que los alumnos de español, al igual que en los estudios precedentes de Hozwitz y Tumposky, estaban “de acuerdo” con las ideas relativas a hablar la lengua extranjera con buena pronunciación (52%) y a adivinar vocabulario a través del contexto (57%). Además, señalaron el mismo sentimiento de vergüenza en el momento de hablar la lengua con otras personas (52%) y la misma concepción negativa del error al afirmar que “si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores, posteriormente será más difícil para ellos eliminarlos” (58%).

Por el contrario, y coincidiendo con todas las investigaciones anteriores, los estudiantes de ELE se posicionaron “en desacuerdo” con respecto a la siguiente afirmación: “no se debe hablar en la lengua extranjera hasta poder hacerlo correctamente” (85%).

En el año 2014, Santos Gargallo, en colaboración con Chaparro (véase Santos Gargallo & Chaparro, 2014), realizó un estudio en el que investigó las creencias de alumnos extranjeros sobre el error y la corrección en la interacción oral. Uno de los resultados más importantes que se obtuvo, apoyando los de las investigaciones precedentes, fue el siguiente: el 63% de los alumnos utilizaba el español a pesar de cometer errores. Por lo

¹⁵ El instrumento Kuntz-Rifkin (KRI) es un cuestionario creado por los investigadores Kuntz y Rifkin. Su diseño se basa en el del BALLI (escala *Likert* y formato cerrado), aunque la principal diferencia es que el KRI presenta 47 enunciados.

tanto, más de la mitad de los encuestados se posicionó “en desacuerdo” ante la afirmación “no debes decir nada en la lengua extranjera hasta que sepas decirlo correctamente”. Debemos señalar aquí que todos los aspectos hasta ahora mencionados que se relacionan con las creencias acerca del error, la corrección y la inferencia de vocabulario serán abordadas posteriormente en la propuesta práctica.

Si se tiene en cuenta que la mayoría de investigaciones sobre las creencias de aprendizaje se ha centrado en la lengua inglesa (Espinosa Taset, 2009: 77), la elaboración de este Trabajo Fin de Máster puede contribuir de manera humilde a ampliar el conocimiento de esta área en el ámbito de ELE. Tras el sucinto repaso realizado por los estudios que se han publicado sobre creencias de aprendizaje, podemos aventurarnos a concluir que hasta la fecha únicamente el trabajo de Gargallo & Chaparro investiga las ideas sostenidas por estudiantes extranjeros que llegan a España y que tienen que aprender la lengua para integrarse en la sociedad, en el mercado laboral o en el ámbito educativo.

Por todo ello, el presente TFM incorporará el trabajo con alumnos que se encuentran en un contexto de completa inmersión lingüística. Junto a esto, creemos que puede aportar también una nueva perspectiva al investigar las creencias sostenidas por aprendientes que aún se encuentran en las etapas de educación Primaria y Secundaria. Si exceptuamos el estudio de Mantle-Bromley, el resto ha empleado estudiantes universitarios. Así, consideramos que la investigación con informantes de estas edades puede resultar beneficiosa ya que, precisamente por su edad, la modificación de sus creencias negativas resultaría más sencilla que en el caso de aprendices adultos. Aunque la mayoría de las creencias de aprendizaje comienza a formarse durante el periodo de enseñanza obligatoria (niñez-adolescencia), muchas de ellas aparecen también cuando el aprendiente decide cursar estudios superiores (Weinstein ápod Bernat & Gvozdenko, 2005: 10), algo que, sin duda alguna, supone una ventaja en nuestro estudio.

1.2. LA AUTOCONSCIENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

1.2.1. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO *AUTOCONSCIENCIA EN EL APRENDIZAJE*

La relación que las creencias de aprendizaje tienen con el proceso de autoconsciencia se debe a que la psicología cognitiva ha clasificado estas ideas como una de las partes esenciales que conforman los mecanismos de metacognición subyacentes en todos los individuos (Abdi & Asadi, 2015: 105; Flavell y Ryan *ápud* Bernat & Gvozdenko, 2005: 2). Así, la investigación del conocimiento metacognitivo en los estudios sobre enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras permitiría a los estudiantes conocer “how cognitive and affective factors such as learner aptitude, personality and motivation may influence learning [...] (and) how the above factors apply in their experience”¹⁶ (Bernat & Gvozdenko, 2005: 2).

La *autoconsciencia en el aprendizaje o metacognición*, “condición omnipresente del ser humano” (McCombs *ápud* Zimmerman & Schunk *ápud* Mayor, Suengas & González Marqués, 1993: 34), es un campo de estudio que surgió en la década de 1970 con el objetivo de comprender “los procesos mentales que realiza el estudiante cuando se enfrenta a las tareas del aprendizaje escolar” (Burón Orejas, 2002: 17). A través de dicho objetivo se buscaba descubrir qué hacían bien o mal los aprendientes para que existiesen diferencias significativas entre ellos relacionadas con su rendimiento y resultados académicos (Burón Orejas, 2002: 17).

Con el mencionado término se hace referencia no solo al conocimiento que los estudiantes poseen sobre los propios procesos cognitivos (*conocimiento metacognitivo*), sino también a la forma que tienen de autorregular -es decir, de planear, guiar, monitorizar, organizar y evaluar- dichos procesos (*control metacognitivo*) (Burón Orejas, 2002: 9 y 10; Osses Bustingorry & Jaramillo Mora, 2008: 187 y 191; Oxford, 1999: 112).

¹⁶ [Cómo determinados factores cognitivos y afectivos tales como la aptitud, la personalidad y la motivación pueden influir en el aprendizaje [...] y cómo los mencionados factores se aplican en su experiencia].

En una explicación más detallada, Flavell, psicólogo cognitivo pionero en el estudio del proceso metacognitivo (Mayor, Suengas & González Marqués, 1993: 51), señala que:

La metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos [...] Por ejemplo, yo estoy implicado en la metacognición si advierto que me resulta más fácil aprender A que B... La metacognición se refiere, entre otras cosas, a la continua observación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que se apoyan, generalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo (Flavell *apud* Burón Orejas, 2002: 15).

La importancia que la consciencia metacognitiva tiene en nuestro trabajo se puede desglosar en dos direcciones. La primera de ellas es que los alumnos que presentan una gran consciencia metacognitiva (capacidad indispensable para lograr la autonomía) son capaces de modificar y utilizar los aspectos menos desarrollados de su aprendizaje para actuar de forma más provechosa (Çakici, 2015: 32):

[...] El aprendiz competente emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregular eficazmente su aprendizaje y, a su vez, la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje, puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con sus propios recursos como aprendiz (Osses Bustingorry & Jaramillo Mora, 2008: 192).

La segunda se centra en el hecho de que es dicha consciencia la que favorece que el alumno realice actividades metalingüísticas (Perales Ugarte, 2008: 329), tales como la reflexión en torno a las creencias que sostiene sobre el aprendizaje de la lengua española. La consciencia metalingüística, indispensable para que los alumnos puedan ser autónomos en su aprendizaje (Çakici, 2015: 35), puede utilizarse favorablemente para adquirir una lengua extranjera (Hu *apud* Perales Ugarte, 2008: 336). Este hecho nos lleva a deducir que el descubrimiento por parte del estudiante de sus propias creencias sobre el español puede beneficiarle para que aprenda la lengua de forma más rápida y eficaz. La autorreflexión acerca las creencias negativas puede dar lugar a un cambio de pensamiento que tenga como consecuencia el empleo de estrategias más beneficiosas, las cuales contribuirán favorablemente en la consecución de su autonomía como aprendiz.

1.2.2. LA AUTOCONSCIENCIA, LA AUTONOMÍA EN EL ALUMNO Y LAS CREENCIAS DE APRENDIZAJE

Aunque actualmente se considera que las funciones de conocimiento y control de la metacognición son complementarias e inseparables (Burón Orejas, 2002: 16), durante los primeros años de su estudio la importancia estuvo centrada únicamente en la primera. En la actualidad, está adquiriendo un mayor peso la segunda (Carr ápod Burón Orejas, 2002: 16), ya que la autorregulación juega un papel muy importante en el desarrollo de la metacognición al permitir el empleo consciente de estrategias para la resolución de problemas (Vigotsky ápod Mayor, Suengas & González Marqués, 1993: 103).

Una de las formas más habituales¹⁷ de autorregular los procesos cognitivos en el alumno es a través de métodos conocidos como *estrategias de aprendizaje*. Con este término se hace referencia a un conjunto de acciones o técnicas específicas (Scarcella & Oxford ápod Oxford, 2003: 2) y conscientes que los estudiantes ponen en funcionamiento para mejorar su aprendizaje o conseguir aprender (Mayor, Suengas & González Marqués, 1993: 29). Tal y como señala el MCER (Consejo de Europa, 2002: 61), la utilización de estrategias constituye “la aplicación de los principios metacognitivos: *planificación, ejecución, control y reparación* de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación”.

La autorregulación metacognitiva a través de las estrategias de aprendizaje ayudará a los alumnos a aprender mejor y a hacerlo de forma autónoma (es decir, por sí mismos y sin necesidad de ayuda externa e inmediata [profesores o padres]) (Najeeb, 2013: 1238; Oxford, 1999: 111; Allwright y Little ápod Oxford, 2003: 9):

[...] No basta con que el alumno se dé cuenta de que no entiende, necesita también conocer qué estrategias remediales debe usar para entender y para aprender a aprender, reflexionando sobre sus propios procesos mentales y

¹⁷ Çakici (2015: 35-38) señala, además de la instrucción en estrategias de aprendizaje, otros métodos para regular los procesos mentales del aprendiente y fomentar su autonomía: el aprendizaje cooperativo, los auto-informes, los diarios de aprendizaje, las hojas de evaluación y la creación de portfolios.

deduciendo por sí mismo qué estrategias son más eficaces. Solo así llegará a ser metacognitivamente maduro y autónomo (Burón Orejas¹⁸, 2002: 19).

Como acabamos de mencionar, el control metacognitivo mediante estrategias favorece que los alumnos adquieran autonomía en el control y desarrollo de su propio proceso de aprendizaje. La *autonomía* (también denominada *competencia de aprendizaje*¹⁹ o *autorregulación*²⁰), constituye un concepto que debe ser entendido como “the ability to take charge of one’s own learning”²¹ (Holec ápod Najeeb, 2013: 1239), lo que implica a su vez “la voluntad y la capacidad de tomar decisiones y de asumir la responsabilidad de las decisiones tomadas” (Giovannini et al., 2007: 25).

Además de estas características, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), en el apartado de *Objetivos generales*, establece que todo aprendiente autónomo debe poder avanzar en el conocimiento de la lengua “más allá del propio currículo”. El mismo PCIC otorga un papel muy importante a este concepto, ya que los alumnos, además de formarse como *agentes sociales* y *hablantes interculturales*, deben desarrollarse como *aprendientes autónomos*. Para el *Plan Curricular*, un aprendiente autónomo debe poder realizar ciertas acciones adecuadamente para poder considerarse como tal: controlar y planificar su propio proceso de aprendizaje, gestionar los recursos de los que dispone, emplear estrategias de forma eficaz, regular los factores psicoafectivos y cooperar con su grupo de trabajo.

La autonomía en el aprendizaje está formada por tres principios pedagógicos relacionados entre sí. En primer lugar, se encuentra la participación consciente y la toma de responsabilidad por parte del alumno en el proceso de aprendizaje (*Principio de atribución de poderes*). En segundo lugar, su reflexión crítica acerca de la planificación, monitorización y evaluación del proceso y de las estrategias utilizadas (*Principio de reflexión*). Por último, encontramos el uso adecuado de la lengua meta como medio

¹⁸ El autor desarrolla estas ideas siguiendo a Baker y Carr.

¹⁹ Término extraído de Giovannini et al. (2007: 29).

²⁰ El término educativo *autonomía* encuentra su correspondencia en el ámbito de la psicología bajo la denominación de *autorregulación* (*self-regulation of learning*) (Oxford, 1999: 111).

²¹ [La habilidad que una persona tiene para hacerse cargo de su propio aprendizaje].

principal de aprendizaje para que los alumnos sean capaces de construir y expresar sus propios significados (*Principio de utilización de la lengua meta*) (Little ápod Çakici, 2015: 34; Najeeb, 2013: 1240).

En palabras de Oxford (1999: 111), la autonomía puede resumirse a través de la regla de las “cinco A’s”: **A**bility and **A**ttitude + **A**ction = **A**utonomy — **A**chievement²²

Se debe tener en cuenta que la autonomía no es una capacidad innata (Holec ápod Najeeb, 2013: 1239). La autonomía, al igual que la capacidad para aprender, se adquiere mediante experiencias variadas (Benson, 2012: 33; Consejo de Europa, 2002: 13) y a través del esfuerzo al que el alumno está expuesto durante el proceso de aprendizaje: “(la autonomía) es fruto [...] de aprender cómo aprender español” (Giovannini et al., 2007: 25).

En este sentido, para lograr que un estudiante logre la madurez y autonomía metacognitivas, es necesario que se le proporcionen las oportunidades necesarias para que pueda ser consciente de su aprendizaje y autodirigirlo de la siguiente manera (Brown et al. y Flavell ápod Burón Orejas, 2002: 15; Holec ápod Çakici, 2015: 35; Giovannini et al., 2007: 24):

- a. conociendo y estableciendo los objetivos de aprendizaje que quiere alcanzar (*qué* se quiere conseguir),
- b. seleccionando los contenidos didácticos/lingüísticos que necesita para alcanzar los objetivos propuestos,
- c. planificando su actividad mediante estrategias adecuadas antes de enfrentarse a la tarea (*cómo* se quiere conseguir),
- d. observando la eficacia de la tarea para comprobar si las estrategias empleadas han sido las apropiadas y
- e. evaluando los resultados que ha obtenido para saber si ha logrado los objetivos iniciales.

²² [Habilidad y Actitud + Acción (utilización consciente de estrategias efectivas) = Autonomía — éxito (competencia lingüística)].

Como se ha señalado a lo largo del epígrafe, los aprendices son capaces de articular algunas de sus creencias (Lewis ápod Wenden, 1998: 112), por lo que ante la imposición de un cambio en estas pueden reaccionar de forma desfavorable (Bassano ápod Bernat & Gvozdenko, 2005: 9). Ante esta situación, es conveniente que el docente proceda de manera paulatina **siguiendo una serie de pautas** que le permitirán transformar las ideas de sus alumnos sin provocar un conflicto con ellos (Bassano ápod Bernat & Gvozdenko, 2005: 9):

- a. ser consciente de las experiencias previas de aprendizaje que ha tenido el estudiante y averiguar las ideas preconcebidas que presenta con respecto al aprendizaje,
- b. construir su confianza,
- c. empezar desde donde se encuentran los alumnos e ir avanzando despacio,
- d. mostrarles su progreso,
- e. permitir la libre elección tanto como sea posible y
- f. ser consciente de sus intereses, preocupaciones y objetivos.

Junto a esto, Dörnyei (ápod Bernat & Gvozdenko, 2005: 9) señala que, además del procedimiento docente que acabamos de señalar, también es necesario que el aprendiente:

- g. desarrolle el conocimiento sobre la naturaleza del aprendizaje de segundas lenguas y un conjunto de criterios razonables para el progreso,
- h. sea consciente de que el dominio de una segunda lengua o de una lengua extranjera puede lograrse de diferentes formas, usando diversas estrategias y
- i. descubra por él mismo los métodos y técnicas a través de los cuales aprende mejor (factor clave para el éxito).

La actuación del maestro sobre las creencias de sus alumnos resulta muy importante si se toma en consideración que “además de afectar su aprendizaje, estas (las creencias) también contribuyen a facilitar el desarrollo de su identidad como futuros profesores” (Ormeño & Rosas, 2015: 211). Las creencias sostenidas por los docentes son casi siempre reflejo de la enseñanza que han recibido (Phipps & Borg ápod Abdi &

Asadi, 2015: 110; Richards & Lockhart, 2008: 35) y determinarán el enfoque didáctico que adopten en la práctica (Abdi & Asadi, 2015: 104; Johnson *ápud* Richards & Lockhart, 2008: 41; Santos Gargallo & Alexopoulou, 2014: 432). Por todo ello, cuando sea posible, se deberá adaptar el currículo, la enseñanza y los materiales a los intereses y requisitos de los alumnos para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (Abdi & Asadi, 2015: 105; Kuntz, 1996a: 26; Hyum-Woo *ápud* Ormeño & Rosas, 2015: 208).

Tomar en consideración todas las pautas anteriormente mencionadas puede ayudarnos -a nosotros como investigadores en particular y al resto de docentes en general- a conseguir alumnos que, además de aprender eficazmente la lengua extranjera, comprendan la naturaleza y el proceso de aprendizaje (Omaggio *ápud* Wenden, 1998: 103). Además, también serán capaces de conocer sus propias habilidades y utilizar estrategias útiles y acordes a sus necesidades para lograr ser autónomos (Franklin-Guy y Yang *ápud* Abdi & Asadi, 2015: 107; Bernat & Gvozdenko, 2005: 8).

Para finalizar, consideramos que las indicaciones proporcionadas por Bassano y Dörnyei resultan muy importantes para poder intervenir en y modificar las creencias negativas de los alumnos en el aula de ELE. Por lo tanto, resulta necesario señalar aquí que tomaremos como base las mencionadas pautas durante la elaboración de las directrices didácticas que se proporcionarán en la propuesta práctica (véase capítulo 3). Junto a esto, es imprescindible también mencionar que en dicha propuesta se adoptará un tratamiento integrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tal y como ocurre en el aula de ELE. Este hecho está en consonancia con el MCER, donde ya no se conciben estas áreas de otra manera sino plenamente integradas entre sí.

2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1. OBJETIVOS

Esta investigación se ha realizado con el propósito de descubrir las creencias que alumnos extranjeros de educación Primaria y Secundaria sostienen acerca del aprendizaje del español como lengua extranjera.

Como señalábamos en el marco teórico, las creencias -especialmente las negativas- que un estudiante presenta sobre el aprendizaje del español influyen en su forma de enfrentarse a dicho aprendizaje, lo que determina a su vez el grado de éxito que se logre en el proceso. Por ello, es necesario que el alumno conozca y tome conciencia de sus propias creencias con respecto al español y que comprenda la importancia e influencia que ejercen en la adquisición del idioma. A través de este proceso metacognitivo, en el que el aprendiente es consciente de los factores que limitan y/o facilitan su aprendizaje, se consigue que adquiera las capacidades necesarias para ser autónomo, pudiendo, gradualmente, auto-instruirse de forma independiente (para más información, véase el apartado 1.2.2.).

Lo explicado anteriormente nos permite exponer el segundo objetivo de nuestro TFM: realizar un modelo protocolizado (véase capítulo 3) a través del cual los docentes puedan descubrir, hacer conscientes a los alumnos de y modificar las creencias negativas que estos presenten. Dado que una de las formas más efectivas de lograr la autonomía en el aprendizaje es a través del empleo de estrategias efectivas y adecuadas, la propuesta didáctica se centrará en conocer y modificar las creencias del alumno en torno a este aspecto para proporcionarle las técnicas más adecuadas que le permitan ejercer su propia autonomía.

2.1.2. HIPÓTESIS DE TRABAJO

La hipótesis con la que partimos en nuestro estudio es la siguiente: los alumnos encuestados presentarán creencias negativas en ciertos ámbitos de aprendizaje medidos por el cuestionario BALLI: *aptitud para las lenguas extranjeras, dificultad en el aprendizaje de lenguas, naturaleza del aprendizaje de lenguas, estrategias de aprendizaje y comunicación y/o motivaciones*.

Dentro de estas áreas, nos centraremos exclusivamente en el ámbito de las *estrategias de aprendizaje y comunicación* debido a que la propuesta didáctica estará dedicada a modificar las creencias negativas en torno a este aspecto. Así, nuestra hipótesis central se concreta en una subhipótesis diferenciada: los informantes presentarán algunas creencias negativas relativas a las estrategias de aprendizaje que permitirán al investigador, a partir de un modelo protocolizado, tratarlas e intervenirlas para evitar que perjudiquen su proceso de aprendizaje.

2.1.3. DISEÑO

La investigación llevada a cabo en este Trabajo Fin de Máster se inserta dentro del paradigma descriptivo cualitativo. Tal y como señala Dörnyei (2011: 24), la investigación cualitativa es aquella que “involves data collection procedures that result primarily in open-ended, non-numerical data which is then analysed primarily by non-statistical methods”²³.

El motivo por el que hemos escogido el procedimiento cualitativo en nuestro estudio se debe a los numerosos beneficios que presenta. Entre ellos, podemos mencionar la capacidad para explorar áreas de conocimiento desconocidas (como son las creencias de aprendizaje) o la idoneidad para explicar resultados no previstos o contradictorios (Dörnyei, 2011: 39 y 40). Aún así, como todo método de investigación, el cualitativo también posee ciertas carencias que es necesario tener en cuenta. La más importante de

²³ [Integra procedimientos de recogida de información fundamentalmente a partir de datos abiertos y no numéricos que son principalmente analizados mediante métodos no estadísticos].

ellas está relacionada con el tamaño de la muestra y la consecuente generalización de los resultados. Al tratar este paradigma con un número muy reducido de informantes, los resultados específicos que se obtengan no pueden ser generalizados al resto de la población (Duff ápod Dörnyei, 2011: 41).

Tras esta sucinta aproximación al paradigma cualitativo, explicaremos brevemente cuál ha sido el procedimiento llevado a cabo para realizar nuestra investigación. En primer lugar, hemos partido de un cuestionario (el BALLI) para poder recoger los datos de los informantes en los distintos centros educativos a los que hemos asistido²⁴. Cabe mencionar aquí que nuestra investigación no podrá ser longitudinal y probatoria; es decir, no podremos administrar el cuestionario a los alumnos más de una vez (Griffie, 2012: 141) debido a la imposibilidad de acceder de nuevo a ellos para poner en práctica las directrices didácticas y observar si, tras ellas, se producen cambios en sus creencias de aprendizaje.

Tras la recogida de datos, se ha procedido a su análisis empleando estadística descriptiva (porcentajes, promedios, desviación estándar) y análisis de contenido²⁵. Finalmente, con la información ya analizada, nuestra mayor aportación en la investigación se centra en la creación de un modelo protocolizado (a través de directrices prácticas) que permita a los docentes abordar e intervenir didácticamente en las creencias de los alumnos sobre un aspecto concreto del aprendizaje del español como lengua extranjera.

2.1.4. PERFIL DE LOS INFORMANTES

El número total de informantes encuestados -de forma anónima- para el estudio ha sido 10. De ellos, solo hemos podido mantener ocho como válidos para el análisis debido a

²⁴ La recogida de datos mediante el cuestionario BALLI ha sido posible gracias a las prácticas docentes realizadas en dos centros educativos de Torrelavega (Cantabria) durante la fase práctica del *Máster Universitario en enseñanza de español como lengua extranjera* (CIESE-Comillas/Universidad de Cantabria).

²⁵ El análisis de contenido es una “técnica de investigación que busca describir objetiva, sistemática y cuantitativamente el contenido manifiesto en la comunicación estudiada” (Hernández, Fernández & Baptista ápod Ormeño & Rosas, 2015: 212).

que dos de los alumnos realizaron el cuestionario de forma no válida (existencia de dos respuestas en una misma pregunta o cuestiones sin responder).

El perfil de los ocho encuestados cuyos cuestionarios se han seleccionado como válidos para el análisis se puede resumir a través de la siguiente tabla informativa:

ALUMNO	EDAD	CURSO	NACIONALIDAD	LENGUA MATERNA	LENGUAS EXTRANJERAS	TIEMPO VIVIENDO EN ESPAÑA
1	16	4º E.S.O.	Marroquí	Árabe	Español, francés e inglés	1 mes
2	13	6º Primaria	Nigeriana	Inglés	Español	13 años
3	12	6º Primaria	Rumana	Rumano	Español	2 años
4	12	6º Primaria	Marroquí	Árabe	Español	6 años
5	10	5º Primaria	Marroquí y española	Árabe	Español y francés	10 años
6	10	5º Primaria	Marroquí y española	Árabe	Español	10 años
7	11	5º Primaria	Argelina y española	Árabe	Español	9 años
8	11	5º Primaria	Argelina y española	Árabe	Español	9 años

Figura 1. Perfil de los informantes encuestados

Como se puede observar, los ocho estudiantes tienen una edad comprendida entre los 10 y los 16 años. Salvo el informante 1, que cursa 4º de la E.S.O., el resto se encuentran cursando 5º y 6º de Primaria. A pesar de no haberse llevado a cabo ningún test de nivelación, una de las docentes ha confirmado que los alumnos pertenecientes a Primaria presentan un nivel de español correspondiente al B1 (nivel *umbral* o *threshold*), tal y como se especifica en el MCER (Consejo de Europa, 2002: 25 y 26). Aún así, muestran bastantes carencias de vocabulario académico, segmentan las palabras y sustituyen el fonema /θ/ por /s/. La información sobre estos errores ha sido extraída tanto del trabajo realizado durante el periodo de prácticas como de las conversaciones mantenidas con dicha profesora.

Para la información relativa a la nacionalidad, lengua materna y tiempo que los aprendientes encuestados llevan viviendo en España, véanse los anexos II, III y IV, respectivamente.

Por último, cabe mencionar que con respecto a las lenguas extranjeras conocidas, únicamente 2 informantes (25%) señalan conocer alguna distinta al español (en este caso, francés e inglés).

2.1.5. INSTRUMENTO DE MEDIDA: EL CUESTIONARIO BALLI

El cuestionario BALLI²⁶ (*Beliefs About Language Learning Inventory*) (véase anexo I) constituye un inventario desarrollado en 1983 por la profesora Elaine K. Horwitz de la Universidad de Texas en el que, con la ayuda de varios profesores de idiomas pertenecientes a distintos ámbitos culturales, se recopilaron un total de 34 aseveraciones relacionadas con las creencias de aprendizaje.

Se ha establecido que el inventario recogido en el BALLI evalúa descriptivamente las creencias de aprendizaje en cinco grandes dimensiones (Horwitz, 1998: 122-125):

- *Aptitud para las lenguas extranjeras*: preguntas 1, 2, 6, 10, 11, 16, 19, 30 y 33. Con estas cuestiones se busca averiguar si el alumno cree que existen habilidades especiales para aprender una lengua.
- *Dificultad en el aprendizaje de lenguas*: preguntas 3, 4, 5, 15, 25 y 34. El objetivo de estas preguntas es conocer el grado de dificultad que tiene una determinada lengua para el alumno.
- *Naturaleza del aprendizaje de lenguas*: preguntas 8, 12, 17, 23, 27 y 28. A través de estos ítems se observan aspectos tan variados como el contacto cultural, las inmersiones lingüísticas o la visión del estudiante sobre determinadas tareas de aprendizaje.

²⁶ Existen tres versiones del cuestionario BALLI: una para estudiantes de inglés como lengua extranjera, otra para profesores americanos de lenguas extranjeras y una última para alumnos americanos que estudian lenguas extranjeras. A diferencia del cuestionario para estudiantes de lenguas extranjeras, que posee 34 enunciados, los cuestionarios de los aprendientes de inglés como lengua extranjera y de los profesores tienen solo 27 aseveraciones (Kuntz, 1996: 4 y 5).

- *Estrategias de aprendizaje y comunicación*: preguntas 7, 9, 13, 14, 18, 21, 22 y 26. Conocer las estrategias de aprendizaje de los alumnos resulta beneficioso al poner de manifiesto a aquellos estudiantes más tímidos o más preocupados por la corrección lingüística, los cuales presentan mayores dificultades a la hora de realizar actividades comunicativas.
- *Motivaciones*: preguntas 20, 24, 29, 31 y 32. Estas cuestiones están íntimamente relacionadas con los deseos que los alumnos tienen al aprender una lengua.

En su estudio sobre las creencias de aprendizaje de alumnos y profesores chilenos con inglés como lengua extranjera, Ormeño & Rosas (2015: 215-217) establecen que en las cinco áreas que acabamos de señalar existen creencias que facilitan el aprendizaje de una lengua extranjera (ítems 4 [respuestas b y c], 5, 8, 10, 13, 14, 16, 18, 20, 24, 29, 31, 32 y 33), otras que obstaculizan dicho aprendizaje (preguntas 1, 7, 9, 15 [respuesta e], 17, 19, 21, 22, 23, 25, 27, 28 y 34) y otras que son neutras, es decir, que no intervienen de ninguna manera en el proceso de aprendizaje (afirmaciones 2, 3, 6, 11, 15 [respuestas b, c y d], 26 y 30).

Las primeras -conocidas también como *creencias positivas*- son muy beneficiosas debido a que, gracias a ellas, los alumnos “have stronger motivation, hold favorable attitudes and higher motivational intensity, use more strategies, are less anxious, have better language achievement and are more proficient”²⁷ (Banya & Chea ápod Abdi & Asadi, 2015: 108).

Por su parte, las segundas -también denominadas *creencias negativas*- no solo favorecen la aparición de desmotivación, frustración y ansiedad (Kern y Oh ápod Bernat & Gvozdenko, 2005: 8), sino que también influyen en una mala percepción de las tareas llevadas a cabo en el aula y en el empleo de estrategias poco efectivas (Bernat & Gvozdenko, 2005: 8). Ante la necesidad de que este conjunto de creencias desaparezca para no perjudicar el proceso de aprendizaje (Abdi & Asadi, 2015: 104), en el capítulo 3

²⁷ [Presentan mayor motivación, sostienen actitudes favorables y mayor intensidad motivacional, utilizan más estrategias, están menos preocupados, consiguen mejor rendimiento en el aprendizaje y son más competentes].

se ofrecerán una serie de directrices prácticas orientadas a que los docentes conozcan cómo intervenir en ellas para modificarlas.

El BALLI es un instrumento cuya efectividad ha sido probada científicamente²⁸, por lo que consideramos que su utilización en nuestra investigación será muy beneficiosa al facilitar la realización de todos los objetivos propuestos al comienzo del estudio:

- permite a los estudiantes conocer sus creencias y reducir la ansiedad ante el proceso de aprendizaje (Abdi & Asadi, 2015: 106),
- facilita que los estudiantes desarrollen estrategias más efectivas que les permitan adoptar procedimientos de aprendizaje más productivos y más autónomos (Abdi & Asadi, 2015: 106; Horwitz, 1998: 126) y
- ayuda al docente tanto a conocer las creencias conjuntas de sus alumnos como a identificar a aquellos estudiantes que sostienen ideas diferentes (Horwitz, 1988: 291).

Obviamente, como todo instrumento de recogida de datos, el BALLI posee algunos aspectos deficientes: no incluye la totalidad de las creencias que los alumnos puedan sostener, los informantes pueden malinterpretar el contenido de las preguntas y, al ser un cuestionario cerrado, no permite aportar una opinión detallada en las respuestas (Bernat & Gvozdenko, 2005: 7; Cohen et al. *ápud* Ormeño & Rosas, 2015: 222). A pesar de estos hechos, consideramos que la validez científica que presenta y los numerosos beneficios que posee constituyen factores de peso que nos permitirían obviar las carencias comentadas.

Resulta indispensable mencionar que para la recogida de datos fue necesario, por recomendación de los docentes con los que trabajamos, adaptar el cuestionario BALLI y traducirlo al español. Estos mismos profesores se encargaron de supervisar la mencionada traducción y de verificar el grado de comprensión de la misma por parte de

²⁸ La validez del inventario BALLI fue comprobada a través de un estudio piloto con 150 estudiantes de inglés como lengua extranjera y 50 alumnos de inglés intensivo en la Universidad de Texas en Austin.

los estudiantes. A pesar de los inconvenientes que presenta un acto como este²⁹, lo consideramos muy positivo para nuestro estudio, ya que facilitó la comprensión de las preguntas por parte de los alumnos. Junto a esto, para favorecer que los informantes entendiesen en mayor grado el cuestionario se aclararon, siempre que fue necesario, términos desconocidos para ellos, como *lengua materna* y/o *gramática*, entre otros.

Los cuestionarios, como el resto de instrumentos de medición utilizados en la investigación, presentan ciertos puntos débiles. Así, no permiten profundizar demasiado en el tema que se intenta investigar, los resultados que se obtienen suelen ser bastante superficiales y pueden causar problemas para comprender las aseveraciones que incluyen (Dörnyei, 2011: 115; Griffée, 2012: 138 y 139). Aún así, consideramos que su utilización genera muchos más beneficios que inconvenientes, ya que permite recopilar información sobre la dimensión afectiva de la enseñanza-aprendizaje y es sencillo obtener gran cantidad de información en un periodo corto de tiempo (incluso con grupos numerosos). Junto a esto, cabe añadir que preserva la identidad del informante (por lo que pueden responder con mayor libertad) y pueden emplearse en combinación con otros instrumentos de recogida de datos (Dörnyei, 2011: 115; Griffée, 2012: 138; Richards & Lockhart, 2008: 19).

Dentro de los diferentes tipos de cuestionarios existentes, el BALLI se inserta dentro de los conocidos como *Likert scale* (escala *Likert*). Los cuestionarios con escala *Likert* son los más conocidos dentro de la categoría de *cuestionarios cerrados*, y se caracterizan por presentar una pregunta o afirmación que los informantes deben responder indicando el grado de acuerdo o desacuerdo que presentan con respecto a ella (Dörnyei, 2011: 105).

²⁹ Al utilizar y traducir un cuestionario desarrollado por otro investigador para un contexto determinado, el cuestionario traducido debe ser pilotado y validado de nuevo para la situación en la que va a emplearse. Esto se debe a que la fiabilidad y validez de los instrumentos normalmente no se transfieren a otros contextos, lenguas o poblaciones diferentes para las que originalmente fueron creados (Griffée, 2012: 138).

2.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En esta sección analizaremos los datos obtenidos en el cuestionario BALLI con el objetivo de descubrir y caracterizar las creencias que sostienen los aprendices encuestados acerca del aprendizaje del español como lengua extranjera. Siguiendo el modelo de investigación llevado a cabo por Ormeño & Rosas (2015), nuestro análisis será realizado por dimensión del cuestionario.

Con el objeto de evitar posibles dispersiones durante el análisis, únicamente se investigará en profundidad la dimensión número 4 (*estrategias de aprendizaje y comunicación*) al ser las creencias de esta área las que reciban tratamiento didáctico durante el capítulo 3. Además, para que la cohesión con la propuesta práctica sea mayor, el análisis de este apartado será incluido al final del epígrafe, a pesar de que esta acción suponga alterar el orden natural de las dimensiones. Por lo tanto, en la mencionada dimensión se estudiará el tipo de respuesta dada (“de acuerdo”, “en desacuerdo” y neutral)³⁰, la desviación estándar máxima y mínima, los porcentajes concretos obtenidos en cada ítem y las diferencias existentes entre el promedio total y los promedios obtenidos en las creencias positivas y negativas.

Análisis de las dimensiones 1 (*aptitud para las lenguas extranjeras*), 2 (*dificultad para el aprendizaje de lenguas*), 3 (*naturaleza del aprendizaje de lenguas*) y 5 (*motivaciones*)³¹

En la dimensión 1, el total de la muestra manifiesta estar, con un porcentaje del 51,3%, “de acuerdo” ante la existencia de una *aptitud para las lenguas extranjeras*. Por el contrario, el 31,9% se ha posicionado “en desacuerdo” ante tal afirmación y únicamente el 16,6% se ha mantenido neutral. En comparación con el resto de dimensiones del cuestionario BALLI, esta es la que menor porcentaje de respuestas “de acuerdo” ha

³⁰ Para facilitar el análisis e interpretación de los datos, se ha incluido bajo la denominación “de acuerdo” las respuestas dadas a “completamente de acuerdo” y “de acuerdo”. De la misma manera, en la denominación “en desacuerdo” se incluyen las respuestas dadas a “completamente en desacuerdo” y “en desacuerdo”.

³¹ Para consultar los datos completos relativos al análisis de estas dimensiones, véanse los anexos V-VIII.

obtenido, pero sin embargo es la que mayor puntuación de respuestas neutras (“ni de acuerdo ni en desacuerdo”) posee.

En la dimensión 2, el total de la muestra manifiesta estar, con un porcentaje del 60,4%, “de acuerdo” con las afirmaciones relativas a la *dificultad para el aprendizaje de lenguas*. Por el contrario, el 29,1% se ha posicionado “en desacuerdo” ante dichas afirmaciones y únicamente un 10,4% se ha mantenido neutral. En comparación con el resto de dimensiones del cuestionario BALLI, esta es la que mayor porcentaje de respuestas “en desacuerdo” ha obtenido.

En la dimensión 3, el total de la muestra manifiesta estar, con un porcentaje del 75%, “de acuerdo” ante las afirmaciones sobre la *naturaleza del aprendizaje de lenguas*. Por el contrario, el 16,6% se ha posicionado “en desacuerdo” ante estas afirmaciones y únicamente el 8,3% se ha mantenido neutral.

Por último, en la dimensión 5 el total de la muestra manifiesta estar, con un porcentaje del 87,5%, “de acuerdo” ante las afirmaciones relativas a las *motivaciones* sobre el aprendizaje del español. Por el contrario, un 5% se ha posicionado “en desacuerdo” ante tales afirmaciones y un 7,5% se ha mantenido neutral. En comparación con el resto de dimensiones del cuestionario BALLI, esta es tanto la que mayor porcentaje de respuestas “de acuerdo” ha obtenido como la que menor porcentaje de respuestas “en desacuerdo” posee.

Análisis de la dimensión 4 (*estrategias de aprendizaje y comunicación*)³²

En la dimensión 4, el total de la muestra manifiesta estar, con un porcentaje del 76,5%, “de acuerdo” ante las afirmaciones sobre las *estrategias de aprendizaje y comunicación*. Por el contrario, el 21,8% se ha posicionado “en desacuerdo” ante dichas afirmaciones y únicamente un pequeño porcentaje del 1,5% se ha mantenido neutral. En comparación con el resto de dimensiones del cuestionario BALLI, esta es la que menor porcentaje de

³² Para consultar los datos completos relativos al análisis de esta dimensión, véase el anexo IX.

respuestas “ni de acuerdo ni en desacuerdo” ha obtenido, mostrando así la ausencia de dudas o neutralidad que poseen los alumnos encuestados en este apartado.

La distribución de los porcentajes según el curso académico en esta dimensión puede verse a través de la siguiente gráfica:

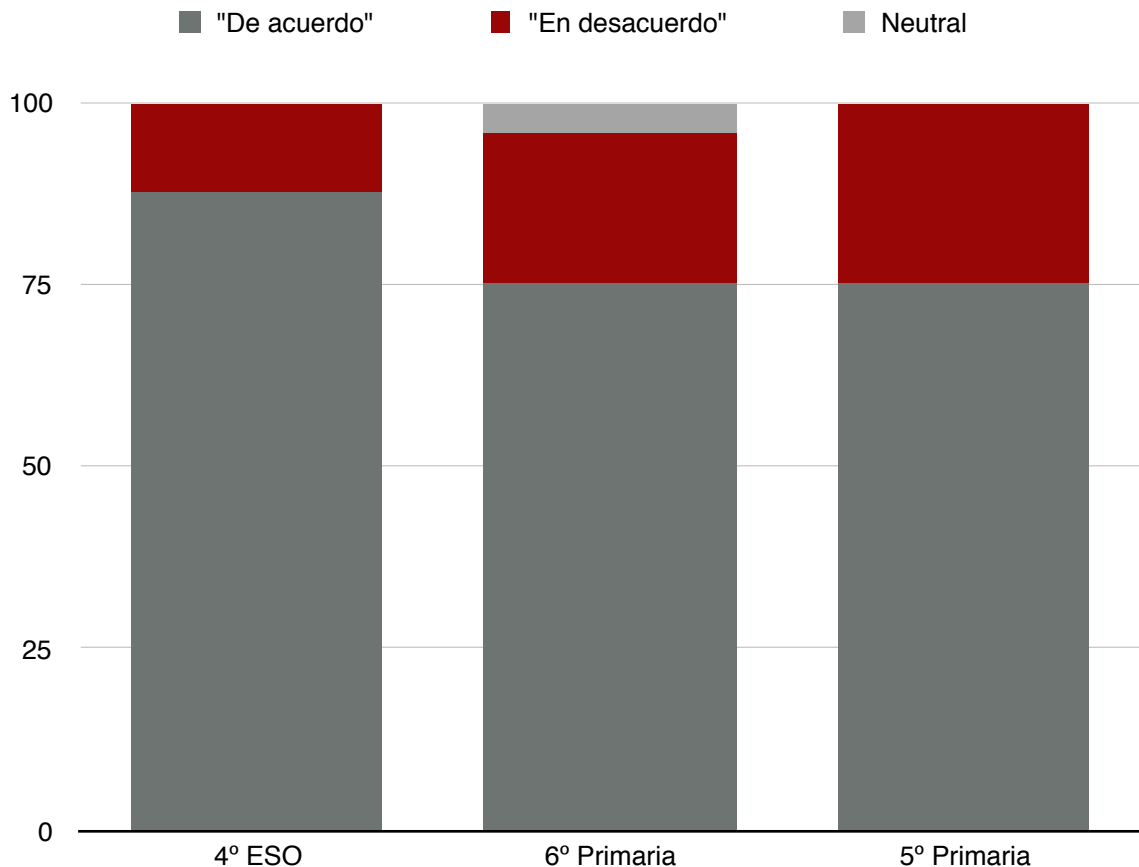


Figura 2. Distribución de los porcentajes según el curso académico para la dimensión 4

Como se puede observar, los porcentajes de las respuestas “de acuerdo” aumentan en una proporción directa a la etapa educativa en la que se encuentran los informantes, mientras que los pertenecientes a las respuestas “en desacuerdo” disminuyen a medida que se avanza en dichas etapas. Esto puede mostrar que el informante 1, aunque se encuentra en una etapa educativa superior, presenta más afinidad con las afirmaciones (en ocasiones negativas) de este apartado del cuestionario debido a que ha tenido menos contacto con la lengua española que el resto de encuestados y, por lo tanto, menos tiempo para emplear estrategias de aprendizaje diferentes a las aquí expuestas.

Así mismo, observamos que las respuestas dadas a los ítems que conforman esta dimensión son bastante uniformes, ya que la desviación estándar en todos los casos es bastante baja (oscila entre 0,46 y 1,85 puntos). La pregunta en la que existe mayor dispersión y, por tanto, mayor desacuerdo en las respuestas dadas es la 21 (con una puntuación de 1,85), relativa a la afirmación “me da vergüenza hablar español con otras personas”. En este caso, el 37,5% de los encuestados se posicionó “de acuerdo” con la creencia, mientras que el 62,5% expresó estar “en desacuerdo”, obteniendo así el mayor porcentaje dado a esta respuesta. El resultado, radicalmente opuesto al obtenido en las investigaciones realizadas a nivel mundial (véase apartado 1.1.3.2.), convierte este ítem en positivo³³ para los alumnos, ya que la ausencia de vergüenza en el momento de comunicarse en la lengua extranjera permitirá a los aprendientes aprovechar las oportunidades comunicativas que se les ofrezcan.

Por el contrario, las preguntas en las que los informantes han mostrado mayor uniformidad en sus respuestas (con una puntuación de 0,46) han sido la número 7 (“es importante hablar español con una buena pronunciación”) y la número 18 (“es importante repetir y practicar mucho”), con un porcentaje en ambas de 100% “de acuerdo”. Estas opiniones coinciden con los resultados obtenidos en Horwitz, Mantle-Bromley y Kuntz, aunque nuestros informantes apoyan las afirmaciones en mayor grado. El resultado obtenido en el ítem 7 creará dificultades en el aprendizaje de la lengua, ya que un elevado grado de preocupación por la pronunciación de las palabras podría limitar sus producciones lingüísticas en la lengua meta al no sentirse cómodo con ellas. Junto a esto, es necesario tener en cuenta que aunque la pregunta 18 es beneficiosa para los alumnos (muestra la necesidad que tienen de practicar la lengua para mejorar los resultados), un exceso de repetición mecánica (por ejemplo, de vocabulario o estructuras gramaticales) puede ejercer el efecto contrario al no dar cabida a la espontaneidad.

³³ Consideramos que una creencia es *positiva* o *facilitadora* cuando los alumnos se han posicionado “de acuerdo” ante un ítem positivo o “en desacuerdo” ante uno negativo. Por el contrario, consideramos creencia *negativa* u *obstaculizadora* tanto a la pregunta negativa que ha recibido una respuesta “de acuerdo” como al ítem positivo que ha recibido una respuesta “en desacuerdo”.

En cuanto a los porcentajes concretos dados en los ítems, la afirmación que ha obtenido una mayor puntuación en la respuesta “de acuerdo”, junto con la 7 y la 18, ha sido la número 13 (“disfruto practicando español con los hispanos que conozco”). Esta creencia, además de ejercer una influencia positiva en el aprendizaje (sobre todo en un contexto como el de nuestro estudio, en el que los informantes residen en el país de la L2), entra en consonancia con la número 21: los alumnos no sienten vergüenza al hablar español con otros hispanos y además disfrutan haciéndolo, algo que crea oportunidades de comunicación muy beneficiosas para poder producir y mejorar el idioma que se está adquiriendo.

Además de los ítems tratados, llama la atención los porcentajes establecidos en las preguntas 9 (“no debes decir nada en español hasta que sepas decirlo correctamente”), 14 (“es bueno intentar adivinar una palabra si no la conozco en español”) y 22 (“si a los estudiantes primerizos se les permite cometer errores en español, será difícil para ellos corregirlos más adelante”). Las afirmaciones 9 y 22, con un porcentaje “de acuerdo” del 75% (el ítem 9, al igual que ocurría en el caso del 21, presenta un resultado radicalmente opuesto al que encontramos en las investigaciones del capítulo 1), actuarán de forma negativa en el aprendizaje de la lengua al limitar las producciones lingüísticas que realicen: los alumnos no hablarán hasta hacerlo correctamente debido al miedo al error y a que este se fosilice en el futuro. Aún así, es interesante el hecho de que ambas afirmaciones están en consonancia con la creencia 18, ya que repetir y practicar mucho de forma individual ayudará a prevenir los errores desde el comienzo del aprendizaje.

Con respecto a la creencia número 14, los porcentajes obtenidos en ella (50% “de acuerdo” y 50% “en desacuerdo”, en consonancia con la falta de unanimidad existente en las investigaciones precedentes) provocan que actúe en dos direcciones durante el proceso de aprendizaje: para los que apoyen la afirmación será positiva, mientras que para los que no lo hagan será negativa. En este último caso, será necesario que el docente intervenga para mostrar a los alumnos las ventajas de adivinar vocabulario a partir de un contexto determinado, ya que disminuirá el aprendizaje mecánico de palabras y reducirá el estrés de los alumnos cuando se encuentren en dichas situaciones.

Dada su importancia en el proceso de aprendizaje, este será uno de los componentes que integren las actividades de la propuesta práctica.

Por último, analizaremos las diferencias que puedan existir en torno a los promedios obtenidos. Como se puede observar, no existe diferencia entre el promedio obtenido en las creencias positivas (1,87 puntos) y el obtenido en las creencias negativas (1,90 puntos). Igualmente, tampoco encontramos una diferencia excesiva entre estos promedios y el obtenido en la totalidad del cuestionario BALLI (2,29 puntos, con una diferencia total que oscila los 0,40 puntos), lo que muestra bastante uniformidad en las respuestas dadas en todos los ámbitos, las cuales se sitúan en torno a la respuesta “de acuerdo”.

Para finalizar con este epígrafe, nos vemos obligados a subrayar que aunque sería necesario que en la propuesta práctica se trataran todas las creencias negativas de los alumnos para mejorar su proceso de aprendizaje, únicamente integraremos aquellas relativas a la dimensión 4 (*estrategias de aprendizaje y comunicación*) por ser las que tienen un mayor efecto en el desarrollo de la autonomía del estudiante. Dentro de ellas, centraremos nuestros esfuerzos en intervenir exclusivamente las que, dadas las respuestas de los informantes, se han mantenido o convertido en negativas:

- 7 (“es importante hablar español con una buena pronunciación”),
- 9 (“no debes decir nada en español hasta que sepas decirlo correctamente”),
- 14³⁴ (“es bueno intentar adivinar una palabra si no la conozco en español”) y
- 22 (“si a los estudiantes primerizos se les permite cometer errores en español, será difícil para ellos corregirlos más adelante”).

³⁴ En el caso de la pregunta 14, decidimos tratarla didácticamente debido a que la mitad de los informantes se ha posicionado “en desacuerdo” con respecto a ella y, por lo tanto, se ha convertido en negativa (para la otra mitad, sin embargo, sigue siendo positiva).

3. PROPUESTA PRÁCTICA

El modelo protocolizado de intervención didáctica que desarrollaremos en este capítulo se ha elaborado con el objetivo de modificar las creencias negativas que los informantes encuestados presentan acerca de las estrategias que emplean en el aprendizaje del español.

Como ya mencionamos a lo largo del marco teórico, las creencias negativas que un alumno posee sobre el aprendizaje de una lengua extranjera pueden llegar a dificultar la adquisición del idioma de forma autónoma. Ante esta situación, resulta necesario que el docente conozca -empleando el cuestionario BALLI- e intervenga en las mencionadas preconcepciones para lograr en los estudiantes un aprendizaje un poco más autónomo y un poco más eficaz.

Antes de comenzar a desarrollar las actividades³⁵ que componen esta intervención, es preciso destacar que las directrices propuestas estarán destinadas a modificar únicamente las creencias negativas de los alumnos de 5º y 6º de Primaria. Esto se debe a que constituyen un grupo de aprendices pertenecientes al mismo centro educativo (por lo tanto, son grupos ya creados a los que no se puede separar), además de presentar el mismo nivel de español: B1 -*umbral* o *threshold*-.

Por último, consideramos necesario señalar que durante la elaboración de las actividades se ha empleado, en la medida de lo posible, vocabulario perteneciente a las asignaturas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de 5º y 6º de Primaria. Las dos primeras constituyen materias troncales que los estudiantes deberán cursar durante toda la etapa de educación obligatoria, mientras que las dos últimas se han incluido por ser asignaturas que precisan de refuerzo por parte de algunos de los informantes. Además de la inclusión de vocabulario académico específico, se ha intentado trabajar también con errores concretos del grupo, como es el caso de la sustitución del fonema /θ/ por el fonema /s/. No debe olvidarse que esta intervención

³⁵ La correspondencia existente entre los ejercicios y las creencias de aprendizaje que se tratan en cada uno de ellos puede verse en el anexo X.

trata de modificar las creencias negativas de los estudiantes, por lo que no le corresponde corregir los errores o la pronunciación que presenten los discentes. Por todo lo dicho, esta propuesta didáctica podrá ser llevada a cabo por el maestro en las horas normales de clase o integrarse en las clases establecidas para el apoyo educativo del discente.

Las directrices generales de intervención didáctica que el docente debe consultar antes de realizar esta propuesta pueden verse en el anexo XI (sección A). Este conjunto de orientaciones constituye una guía *ad hoc* para el profesor en la que se incluirá información explícita para el mejor uso y adaptación de las actividades establecidas.

Actividades para los alumnos³⁶

1. Lee la siguiente situación y responde a las preguntas que aparecen en ella:

Estás en la clase de Ciencias Sociales haciendo un resumen que te ha mandado tu profesor. De repente, en el libro aparece una palabra que no conoces (por ejemplo: *efecto invernadero*): ¿qué haces para intentar averiguar su significado? Escoge las acciones que ya realizas o que realizarías de la siguiente lista:

- Deducir el significado a través del contexto en el que aparece la palabra
- Preguntar el significado al profesor
- Preguntar el significado a un compañero
- Buscar el significado en el diccionario
- Traducirlo a mi lengua materna (con el diccionario o con ayuda del profesor)
- Buscar si existe una palabra parecida en mi lengua materna o en otras lenguas extranjeras que conozco (inglés, francés)
- No hago nada: sigo leyendo el texto sin dar importancia a la palabra
- Otra (s): _____

Las técnicas que aparecen en la lista reciben el nombre de ***estrategias de aprendizaje***. Según tu opinión, las estrategias de aprendizaje son acciones que... (selecciona la opción correcta):

- Me ayudarán a memorizar palabras
- Me ayudarán a aprender la lengua española y sus componentes (vocabulario, reglas gramaticales, pronunciación, etc.)
- No me ayudarán a la hora de aprender español

¿Sabías lo que eran las estrategias de aprendizaje? ¿Conoces alguna otra estrategia que te ayude a aprender de alguna forma? Coméntalo con el grupo-clase.

³⁶ Las directrices específicas de cada actividad para el docente pueden consultarse en el anexo XI (sección B).

2. En las siguientes frases, las palabras que están marcadas en **rojo** son inventadas, no existen en español. En parejas o grupo de 3, intentad adivinar su significado a partir del contexto en el que aparecen³⁷:

- No sé conjugar este **cechupo**: pretérito pluscuamperfecto de indicativo. ¿Me ayudas?

Cechupo = _____

- En matemáticas, para convertir **cechupos** a mililitros hay que multiplicar por 10.

Cechupos = _____

- El viento, el sol y el agua son tipos de **cechupas** renovables.

Cechupas = _____

- La **Cechupa** es la etapa más larga en la vida de la humanidad y se divide en tres periodos: Paleolítico, Neolítico y Edad de los Metales.

Cechupa = _____

- Las palabras **cechupas** llevan tilde cuando terminan en -n, -s o vocal.

Cechupas = _____

- Los tres estados de la materia son: sólido, líquido y **cechupo**.

Cechupo = _____

3. Observa las siguientes frases y, en parejas o grupo de 3, completadlas seleccionando la palabra correcta:

- El _____ (sitio-volumen-lugar) hace referencia a la cantidad de espacio que ocupa un determinado material.
- Un triángulo _____ (acutángulo-escaleno-rectángulo) es aquel que tiene tres ángulos agudos.
- La altura que posee un lugar con respecto al mar se denomina _____ (latitud-altura-altitud).

³⁷ Esta actividad es una adaptación a partir de Martín, F.; Molina, I. & Ortín, M. ápod Barrallo Busto, 2011: 34.

- Para conocer la mitad exacta de un segmento debemos realizar su _____ (mediatriz-mediana-media).
- Las palabras _____ (sinónimas-derivadas-homófonas) son aquellas que tienen la misma pronunciación, pero se escriben diferente y poseen significados distintos.
- Los _____ (adjetivos-eufemismos-adverbios) son palabras suaves que se utilizan para evitar decir palabras tabú.

4. En la siguiente imagen³⁸ puedes observar varias frases en las que se ha subrayado la palabra *lengua*. Esta palabra no tiene el mismo significado en todos los casos. De manera individual, intenta averiguar el significado que posee en cada oración ayudándote de la tabla que se proporciona.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Corpus del Español del Siglo XXI
(CORPES)

Versión beta (0.83)

Cerrar sesión

Concordancias | Coapariciones | Configuración | Ayuda | Modo de cita | Sugerencias

Lema: lengua Forma: Clase de palabra: (Todos) ☐ Grafía original + Subcorpus + Proximidad

Concordancia Estadística Nueva consulta

23.731 casos en 6.938 documentos.

REF: (Clasificación, país)

CONCORDANCIA

Ordenar por: Año ascendente sin criterio

1	2001 Méx.	Tiene la impresión de estar leyendo libros diferentes a sus obras originales en <u>lengua</u> española?
3	2001 Esp.	El guanche es una <u>lengua</u> que ya no existe, lamentablemente. Las poquitas cosas que existen no las hablo,
4	2001 Méx.	mientras hago el amor, como, grito, camino y muero. Palabras que se me enredan en la <u>lengua</u> como fideos en un tenedor. Palabras que me salen de los ojos como rayos. Palabras
8	2001 Méx.	¿Por qué no contestas? ¿Te comieron la <u>lengua</u> ?
9	2001 Méx.	tobosos estaban unidos bajo el mando único de los ódami. Era muy grande la variedad de <u>lenguas</u> que se hablaba entre nosotros, pero ninguna tan general que dominara a las otras
10	2001 Méx.	La vibora de cascabel explora el aire con la <u>lengua</u> . Un ratón corre de un lado a otro, percibiendo peligro, cagándose de miedo.
54	2001 Chile	rectoría no quiso soltar la pepa aludiendo al sumario interno, pero según las malas <u>lenguas</u> la copucha dice así: "Me encanta este periódico, simple y al grano". La copucha
66	2001 Arg.	me dispuse a pintármelas de negro. Mientras lo hacía le confesé sin pelos en la <u>lengua</u> que era la autora de los asesinatos de mi hermana, de mi primer hijo, de la Parmessano
79	2001 Arg.	Como suele decirse ante pequeños olvidos de un nombre «Lo tengo en la punta de la <u>lengua</u> », sentía una presencia en la punta de su mente, que en cualquier momento terminaría

Idioma (3)	Órgano situado en la boca (3)	Personas con malas intenciones (1)	No tener vergüenza (1)	Estar a punto de decir algo (1)

³⁸ La imagen ha sido extraída del *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)* ubicado en la página web de la RAE (Real Academia Española [sitio web]).

5. Individualmente, observa los términos que están metidos en cada caja e intenta adivinar qué palabra de las que se proponen se puede combinar con todos ellos³⁹:

Polisémica
Derivada
Parónima
Guía

_____ (determinante-texto-palabra)

Demostrativo
Posesivo
Numeral
Indefinido

_____ (determinante-texto-palabra)

Literario
Argumentativo
Narrativo
Informativo

_____ (determinante-texto-palabra)

³⁹ Aunque somos conscientes de la dificultad intrínseca que posee el vocabulario de esta actividad para el alumnado extranjero, hemos decidido incluirlo por formar parte del currículo académico de 5º y 6º de Primaria.

5.1. ¿Conoces el significado de todas las palabras que se han formado en el ejercicio anterior? En parejas o grupo de 3 intentad adivinar qué significan con la ayuda de las pistas que se proporcionan (cada pista corresponde a una palabra).

- Sirven para expresar opiniones razonadas sobre un tema
- Señalan la distancia que existe entre la persona que habla y aquello a lo que se refiere
- Que tiene más de un significado
- Señalan una cantidad imprecisa de algo
- Palabras que se parecen en su pronunciación o forma de escribirse
- Se utilizan para transmitir sentimientos a partir de mundos inventados
- Señalan quién posee algo
- Se forman a partir de otra palabra
- Sirven para ofrecer datos objetivos sobre un tema
- Primera o última palabra que se define en cada página del diccionario
- Señalan la cantidad exacta de algo
- Tienen la siguiente estructura: introducción, nudo y desenlace

- Palabra polisémica:
- Palabra derivada:
- Palabra parónima:
- Palabra guía:
- Determinante demostrativo:
- Determinante posesivo:
- Determinante numeral:
- Determinante indefinido:
- Texto literario:

- Texto argumentativo:
- Texto narrativo:
- Texto informativo:

6. Tu compañera Zhara ha estado estudiando mucho para los exámenes de Naturales y Sociales y ha decidido fabricar unas tarjetas en las que ha escrito las palabras que considera más difíciles para poder recordarlas mejor. Con los nervios ha creado mal las tarjetas y ha formado palabras que no existen. Además, algunas de esas palabras están mal escritas (*)⁴⁰. De forma individual, ayúdala a escribir y colocar bien las palabras para que pueda aprenderlas y aprobar los exámenes.

*Sélulas cinética	_____ epiteliales
Energía *tersiario	Energía _____
Lluvia epiteliales	Lluvia _____
Sector atmosférica	Sector _____
Presión de *población	Presión _____
Densidad *ásida	Densidad _____

⁴⁰ Las palabras marcadas con * han sido escritas intencionadamente de manera incorrecta para favorecer la modificación de la creencia negativa correspondiente.

6.1. Une las palabras que has formado en las tarjetas azules del ejercicio anterior con la imagen que le corresponda:

1.



2.



3.



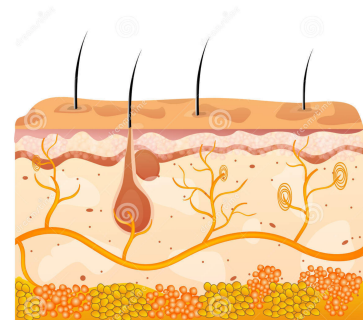
4.



5.



6.



En los ejercicios anteriores (2, 3, 4, 5 y 6), muchas de las palabras que han aparecido **no existían en español o eran desconocidas** para ti. Aún así, a través del **contexto** (otras palabras, pistas, imágenes, etc.) has podido averiguar su significado y realizar las actividades sin ningún problema. ¡Enhorabuena!

Por lo tanto, **cuando no conozcas una palabra no te desanimes**: ¡intenta adivinar su significado ayudándote de otros elementos que aparezcan junto a ella!

Antes de continuar con las actividades, realiza esta AUTOEVALUACIÓN⁴¹ para comprobar tu progreso.

7. De forma individual, lee el siguiente poema⁴² del escritor nicaragüense Rubén Darío y responde a las preguntas:

La *prínsesa⁴³ está triste... ¿Qué tendrá la *prínsesa?

Los suspiros se escapan de su boca de fresa,
que ha perdido la risa, que ha perdido el color.
La *prínsesa está pálida en su silla de oro,
está mudo el teclado de su clave sonoro,
y en un vaso, olvidada, se desmaya una flor.

7.1. ¿Quién está triste? Rodea el dibujo correcto:



7.2. La boca de la princesa... (Selecciona la respuesta correcta):

- Es fea
- Está dañada por comer muchas fresas
- No tiene risa ni color por la tristeza

7.3. ¿Por qué está mudo el clave de la princesa?

- Porque se ha roto
- Porque no tiene boca para hablar

⁴¹ Las autoevaluaciones para comprobar el progreso del alumno pueden consultarse en el anexo XI (sección C).

⁴² Poema adaptado del original: Darío, R. *Sonatina*.

⁴³ Las palabras marcadas con * han sido escritas intencionadamente de manera incorrecta para favorecer la modificación de la creencia negativa correspondiente.

- Porque la princesa está demasiado triste como para tocarlo

7.4. Intenta adivinar por qué está tan triste la princesa:

La princesa está triste porque _____

[...]

iAy!, la pobre *princesa de la boca de rosa
 quiere ser golondrina, quiere ser mariposa,
 tener alas ligeras, bajo el cielo volar;
 ir al sol por la escala luminosa de un rayo,
 saludar a los lirios con los versos de mayo
 o perderse en el viento sobre el trueno del mar.

7.5. ¿Qué quiere ser la princesa? Rodea la (s) respuesta (s) correcta (s):

Un lirio

Un rayo

Una golondrina

Una mariposa

Un trueno

El mes de mayo

7.6. ¿Por qué quiere la princesa ser un animal con alas?

- Porque podrá tocar los rayos
- Porque podrá escapar de su castillo y ser feliz
- Porque es mejor que ser un animal de tierra

[...]

¡Pobrecita *princesa de los ojos *asules!
Está presa en sus oros, está presa en sus tules,
en la jaula de mármol del palacio real;
el palacio soberbio que vigilan los guardas,
que custodian *sien negros con sus *sien alabardas,
un lebrel que no duerme y un dragón colosal.

7.7. ¿De qué color tiene los ojos la princesa? Rodea la imagen correcta:



7.8. ¿Cuántos negros custodian el palacio de la princesa?

- 7
- 70
- 100

7.9. ¿Cuántas alabardas tienen los negros que custodian el palacio?

- 7
- 70
- 100

7.10. Además de los guardas y los negros, ¿quién más vigila el palacio?

- Un perro y un dragón
- Una liebre y un dragón
- Un pájaro y un dragón

L...I

«Calla, calla, *prínsesa -dice el hada madrina-;
en caballo, con alas, hacia acá se encamina,
en el cínto la espada y en la mano el azor,
el *felís caballero que te adora sin verte,
y que llega de lejos, vencedor de la Muerte,
a encenderte los labios con un beso de amor».

7.11. ¿Quién se encamina hacia el palacio de la princesa para darle un beso de amor?
Rodea el dibujo correcto:



7.12. ¿Qué tiene el caballo del caballero?

- Un cuerno
- Alas
- Un azor en la mano

7.13. ¿Qué lleva el caballero con él?

- La Muerte
- Un hada madrina
- Una espada en el cinturón y un ave en la mano

7.14. ¿Cómo está el caballero? Rodea el sentimiento correcto:



7.15. Después de haber leído el poema, ¿por qué crees que la princesa estaba triste?

- Porque no tenía un caballo con alas
- Porque no podía tocar el clave
- Porque estaba atrapada en un castillo esperando a que su caballero la rescatase

7.16. ¿Coincide tu respuesta con la que diste al principio? ¿Por qué?

7.17. Como puedes ver, las palabras marcadas con * están mal escritas. Escríbelas correctamente con -c- o -z- según corresponda:

- Prin__esa
- A__ules
- __ien
- Feli__

Aunque las palabras estaban mal escritas en el poema (al igual que ocurría en el ejercicio 6), has podido entender su significado y realizar los ejercicios sin ningún problema. ¡Enhorabuena!

Por lo tanto, escribir una palabra mal sin querer **no impedirá que otros te entiendan**. ¡Anímate a escribir en español sin miedo!

Además, que escribas una palabra mal una vez no significa que lo vayas a hacer mal siempre.

Los errores se pueden corregir, aprendemos de ellos y gracias a ellos mejoramos.

Glosario del poema

- Clave: instrumento musical de cuerda
- Golondrina: tipo de ave caracterizada por poseer una cola larga en forma de horquilla
- Escala: escalera
- Lirio: planta con flores azules, moradas o blancas
- Tul: tejido transparente de seda o algodón
- Mármol: tipo de piedra dura y fría
- Guarda: guardia
- Alabarda: arma formada por una madera de dos metros y una cuchilla
- Lebrel: especie de perro
- Acá: aquí
- Cinto: cinturón
- Azor: tipo de ave negra y blanca

Antes de continuar con las actividades, realiza esta AUTOEVALUACIÓN para comprobar tu progreso.

8. A continuación vas a ver un vídeo⁴⁴ que Rabe, una alumna que está aprendiendo español, ha grabado. Escúchalo y responde a las preguntas individualmente:



8.1.: ¿Cuántos años tiene Rabe?

- 28
- 18
- 8

8.2.: Rabe vive en Estados Unidos, pero nació en...

- Tailandia
- Finlandia
- Marruecos

8.3.: ¿Cuánto tiempo lleva Rabe aprendiendo español?

- 12 años
- 5 años
- 2 años

⁴⁴ (<https://www.youtube.com/watch?v=sMUvO0KnJmM>). Desde el minuto 0:00 hasta el minuto 0:41. Consulta del vídeo: 30 de junio de 2017.

8.4.: ¿Por qué Rabe cree que no habla bien español?

- Porque su profesora es muy mala enseñando español
- Porque no tiene amigos que sepan hablar español
- Porque no practica suficiente

8.5.: ¿Qué hace Rabe para mejorar su español? Rodea las respuestas correctas:

Lee libros

Escucha música

Hace ejercicios

Habla con su familia

Va a clases particulares

Ve películas

9. Por último, vas a escuchar una entrevista⁴⁵ que le han hecho a Francesca, una chica alemana que está estudiando español. Responde a las preguntas de forma individual:

9.1. ¿Qué le gusta hacer a Francesca en su tiempo libre aquí en España? Rodea las respuestas correctas:

Estar en la naturaleza

Ir al cine

Hacer escalada

Hacer snowboard

Cocinar

Pasear en centros comerciales

Salir a bailar

Estar con sus amigos

⁴⁵ (http://cartago.llf.uam.es/corele/interviews/ES/GERWB1_1.html). Desde el minuto 1:40 hasta el minuto 3:35 y desde el minuto 4:39 hasta el minuto 5:25. Consulta del audio: 11 de julio de 2017.

9.2. Además de todo lo que acabas de señalar: ¿qué hacía Francesca en Alemania que aquí no puede hacer?

- Ir a esquiar
- Hacer snow
- Hacer surf

9.3. Junto al español, ¿qué otros idiomas extranjeros habla Francesca?

- Inglés, francés y portugués
- Inglés, escocés y portugués
- Inglés, francés y finés

9.4. ¿Qué le pasa a Francesca con el español y el portugués?

- Que los considera muy difíciles de aprender
- Que ya puede hablarlos perfectamente
- Que los confunde porque son muy parecidos

9.5. ¿Qué consejos da Francesca a otros estudiantes para que puedan aprender y comunicarse mejor en español? Escribe dos de ellos:

Aunque ni Rabe ni Francesca tienen aún una pronunciación perfecta en español, has podido comprender todo lo que decían sin ningún problema. ¡Enhorabuena!

Al igual que ellas, **no debes tener miedo o vergüenza de hablar en español**. Aunque no tengas una pronunciación perfecta, **tus amigos te van a entender**.

Por ello, ¡anímate a hablar en español! **Cuanto más practiques, más mejorarás tu pronunciación**.

Para finalizar, realiza esta AUTOEVALUACIÓN para comprobar tu progreso.

4. CONCLUSIONES

Este Trabajo Fin de Máster se ha elaborado con el propósito de descubrir las creencias que sobre el aprendizaje del español sostienen alumnos de Primaria y Secundaria que aprenden dicho idioma como lengua extranjera en un contexto de inmersión lingüística.

Tras su elaboración, podemos afirmar que los objetivos -tanto generales como específicos- que en un principio propusimos en la introducción han sido alcanzados:

- hemos realizado y enfatizado, dentro del área de la didáctica del español como LE, el papel de las creencias de aprendizaje en la formación de alumnos autónomos;
- hemos realizado una aproximación teórica al campo de las creencias de aprendizaje, en su relación con la autoconsciencia y la autonomía en el aprendizaje;
- hemos descubierto, mediante el empleo del cuestionario BALLI, las creencias concretas que alumnos de Primaria y Secundaria poseen acerca del aprendizaje del español como LE;
- hemos descifrado las creencias concretas que dichos informantes poseen acerca de las estrategias que emplean a la hora de aprender español; y
- hemos elaborado un modelo protocolizado de intervención didáctica que permita a los maestros conocer las creencias negativas de sus alumnos e intervenir en ellas.

Para realizar la mencionada investigación fue necesario partir de la siguiente hipótesis general: los estudiantes encuestados presentan creencias negativas en alguna de las cinco áreas evaluadas por el cuestionario BALLI. De esta primera suposición pudimos desgajar una subhipótesis más centrada en el ámbito de estudio sobre el que queríamos intervenir didácticamente: los informantes sostienen algunas creencias negativas relativas a las estrategias de aprendizaje y comunicación que obstaculizarán su proceso de adquisición del idioma.

Tras el análisis e interpretación del cuestionario BALLI pudimos comprobar que tanto la hipótesis general como la hipótesis secundaria que habíamos planteado habían sido verificadas. En el primer caso, observamos que los aprendientes presentaban creencias negativas en cuatro de los cinco ámbitos evaluados por el cuestionario BALLI. El apartado de *motivaciones* fue el único en el que no encontramos ninguna creencia negativa, mientras que los de *dificultad para el aprendizaje de lenguas*, *naturaleza del aprendizaje de lenguas* y *estrategias de aprendizaje y comunicación* fueron los que mayor número de ideas perjudiciales presentaron.

En el segundo caso, de nuevo pudimos verificar nuestra hipótesis al observar que, de los ocho ítems que conforman la dimensión 4 (relativa a las *estrategias de aprendizaje y comunicación*), la mitad fueron establecidos como negativos tras el análisis de los resultados. Ante esta situación fue necesario elaborar un modelo didáctico para intervenir en estas preconcepciones y evitar así que siguiesen causando un efecto negativo en el aprendizaje del español.

En relación al modelo didáctico que acabamos de mencionar, somos conscientes de que no podemos valorar aquí su grado de efectividad al no haber tenido la oportunidad de trasladarlo al aula. Llevar a cabo un estudio de carácter longitudinal resulta ser el escenario adecuado para comprobar si las actividades y sus correspondientes directrices son verdaderamente eficaces y adecuadas para tratar las creencias negativas de los aprendices con los que se ha trabajado.

Por lo tanto, debido a que nuestra secuencia didáctica ha quedado delimitada en su propia dimensión de *propuesta*, debemos ser críticos con ella y con el trabajo que nosotros mismos hemos realizado. Por un lado, consideramos que hemos aportado una modesta contribución al campo de la didáctica del español como lengua extranjera al haber realzado el papel de las creencias de aprendizaje en esta área. Junto a ello, esta investigación, y especialmente su propuesta práctica, puede sentar una base para la futura elaboración de actividades que permitan modificar las creencias negativas de cualquier tipo de estudiante de ELE. Recordemos, como ya se ha señalado en el marco

teórico, que no existen estudios que, además de describir las creencias de los alumnos, hayan propuesto un modelo protocolizado como el que aquí se muestra para intervenir en ellas.

Por otro lado, somos conscientes de que esta intervención debería ser probada, validada y evaluada -tanto por los alumnos a los que va dirigida como por sus docentes- para comprobar si realmente surte algún efecto en la modificación de las creencias y en la posterior consecución de la autonomía. Además, debe tomarse en consideración el hecho de que numerosas teorías cognitivas han señalado que para modificar estas ideas es necesario que la nueva creencia sea consistente con todas las que ya se poseen. Por lo tanto, es probable que las creencias negativas de los alumnos no se modifiquen automáticamente tras la intervención didáctica si no se cumple esta premisa (Kern ápuđ Abdi & Asadi, 2015: 108; Bernat & Gvozdenko, 2005: 12). En este sentido, señalamos también la importancia de trabajar las creencias de aprendizaje en su totalidad, algo que aquí ha sido imposible de abordar por las limitaciones obvias del estudio.

Para finalizar, no queremos dejar de subrayar el hecho de que este Trabajo Fin de Máster no es más que un punto de partida para otras investigaciones que puedan realizarse en un futuro. En primer lugar, sería necesario completar la validación del protocolo didáctico que hemos elaborado para comprobar si realmente es eficaz en el tratamiento y modificación de las creencias negativas relativas a las estrategias de aprendizaje de los alumnos encuestados. Además, sería recomendable adaptar el mencionado protocolo a la edad, necesidades y nivel de lengua del informante de Secundaria cuyos datos también analizamos durante el desarrollo de la investigación. Junto a esto, sería beneficioso también ampliar en ambos casos el área de análisis del cuestionario BALLI con el objetivo de realizar un tratamiento didáctico que abarcara todas las creencias negativas de las tres dimensiones restantes que han quedado sin investigar.

Asimismo, no hay que olvidar el hecho de que parece necesario también trabajar metacognitivamente con el docente para que puedan producirse mayores beneficios en

el aprendizaje de los alumnos. Combinar el estudio de las creencias de profesores y estudiantes no solo “resultaría muy beneficioso y podría generar un impacto altamente positivo en la calidad de la enseñanza” (Ormeño & Rosas, 2015: 210), sino también ayudaría a generar la tan deseada triangulación de la información en las investigaciones que conforman esta área.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDI, H. & ASADI, B. (2015). "A synopsis of researches on teachers' and students' beliefs about language learning", en *International Journal on Studies in English Language and Literature*, vol. 3, issue 4, 104-114. (<https://www.arcjournals.org/pdfs/ijSELL/v3-i4/14.pdf>). Consulta: 15 de enero de 2017.
- BACON, S. M. & FINNEMANN, M. D. (1990). "A study of the attitudes, motives, and strategies of University foreign language students and their disposition to authentic oral and written input", en *The Modern Language Journal*, vol. 74, n° 4, 459-473. (http://www.jstor.org/stable/328520?seq=1#page_scan_tab_contents). Consulta: 7 de enero de 2017.
- BARRALLO BUSTO, N. (2011). "Análisis y ejemplos prácticos de actividades para trabajar las estrategias de aprendizaje en el aula", en *Actas del II Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros del Instituto Cervantes de Argel*, 29-46. (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2011/03_barrallo.pdf). Consulta: 27 de junio de 2017.
- BENSON, P. (2012). "Autonomy in language learning, learning and life", en *Synergies France*, n° 9, 29-39. (<https://gerflint.fr/Base/France9/benson.pdf>). Consulta: 15 de marzo de 2017.
- BERNAT, E. & GVOZDENKO, I. (2005). "Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions", en *Teaching English as a Second or Foreign Language*, vol. 9, issue 1, 1-21. (<http://tesl-ej.org/ej33/a1.pdf>). Consulta: 4 de enero de 2017.
- BLANCO PENA, J. M. (2014). "Creencias y actitudes de los alumnos taiwaneses sobre la pronunciación del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula", en *Monográficos SinoELE*, n° 10, 126-141. (http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/blanco_126-141.pdf). Consulta: 7 de enero de 2017.
- BURÓN OREJAS, J. (2002). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao. Ediciones Mensajero.

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Instituto Cervantes-Anaya. (http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Consulta: 31 de marzo de 2017.
- ÇAKICI, D. (2015). “Autonomy in language teaching and learning process”, en *Inönü University. Journal of the Faculty of Education*, vol. 16, n° 1, 31-42. (<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://efdergi.inonu.edu.tr/article/viewFile/5000080070/5000127474>). Consulta: 26 de marzo de 2017.
- DÖRNYEI, Z. (2011). *Research methods in Applied Linguistics*. Oxford. Oxford University Press.
- ESPINOSA TASET, I. (2009). “Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición de E/LE”, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, n° 6, 74-89. (http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5326af3e7070c.pdf). Consulta: 26 de enero de 2017.
- GIOVANNINI, A. et al. (2007). *Profesor en acción I: el proceso de aprendizaje*. Madrid. Edelsa.
- GRIFFEE, D. T. (2012). *An introduction to second language research methods. Design and data*. United States of America. TESL-EJ Publications. (http://www.tesl-ej.org/pdf/ej60/sl_research_methods.pdf). Consulta: 14 de abril de 2017.
- HORWITZ, E. K. (1988). “The beliefs about language learning of beginning University foreign language students”, en *The Modern Language Journal*, vol. 72, n° 3, 283-294. (http://www.jstor.org/stable/327506?seq=1#page_scan_tab_contents). Consulta: 22 de enero de 2017.
- HORWITZ, E. K. (1998). “Surveying student beliefs about language learning”, en WENDEN, A. & RUBIN, J. (eds.) *Learner strategies in language learning*. United Kingdom. Prentice-Hall International, 119-129.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid. Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm). Consulta: 31 de marzo de 2017.

- KUNTZ, P. S. (1996). “Beliefs about language learning: the Horwitz model”, en *ERIC Document Reproduction Service*, n° ED 397 649. (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397649.pdf>). Consulta: 20 de enero de 2017.
- KUNTZ, P. S. (1996a). “Students of “easy” languages: their beliefs about language learning”, en *ERIC Document Reproduction Service*, n° ED 397 658. (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397658.pdf>). Consulta: 25 de enero de 2017.
- MANTLE-BROMLEY, C. (1995). “Positive attitudes and realistic beliefs: links to proficiency”, en *The Modern Language Journal*, vol. 79, n° 3, 372-386. (http://www.jstor.org/stable/329352?seq=1#page_scan_tab_contents). Consulta: 24 de enero de 2017.
- MAYOR, J.; SUENGAS, A. & GONZÁLEZ MARQUÉS, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid. Síntesis.
- NAJEEB, S. S. R. (2013). “Learner autonomy in language learning”, en *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, vol. 70, 1238-1242. (http://www.academia.edu/7999935/Learner_autonomy_in_language_learning). Consulta: 15 de marzo de 2017.
- ORMEÑO, V. & ROSAS, M. (2015). “Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile”, en *Colombian Applied Linguistics Journal*, vol. 17, issue 2, 207-228. (<http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v17n2/v17n2a04.pdf>). Consulta: 30 de diciembre de 2016.
- OSSES BUSTINGORRY, S. & JARAMILLO MORA, S. (2008). “Metacognición: un camino para aprender a aprender”, en *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIV, núm. 1, 187-197. (<http://www.redalyc.org/pdf/1735/173514135011.pdf>). Consulta: 15 de marzo de 2017.
- OXFORD, R. L. (1999). “Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation”, en *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, n° 38, 109-126. (http://www.academia.edu/24255872/RELATIONSHIPS_BETWEEN_SECOND_LANGUAGE_LEARNING_STRATEGI

ES AND LANGUAGE PROFICIENCY IN THE CONTEXT OF LEARNER AUTONOMY AND SELF-REGULATION). Consulta: 29 de marzo de 2017.

- OXFORD, R. L. (2003). "Language learning styles and strategies: an overview", en *GALA*, 1-25. (<http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>). Consulta: 26 de marzo de 2017.

- PERALES UGARTE, J. (2008). "La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE", en SÁNCHEZ LOBATO, J. & SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL, 329-349.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [sitio web]. *Corpus del español del siglo XXI (CORPES)*. (<http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>). Consulta: 23 de julio de 2017.

- RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. (2008). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid. Edinumen.

- SANTOS GARGALLO, I. & ALEXOPOULOU, A. (2014). "Creencias y actitudes de profesores y alumnos griegos de español ante las técnicas de corrección en la interacción oral: estudio comparativo intragrupos", en *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 26, 429-446. (<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/46845/43957>). Consulta: 1 de febrero de 2017.

- SANTOS GARGALLO, I. & CHAPARRO, M. (2014). "Análisis descriptivo de las creencias y actitudes de alumnos no nativos de español ante los errores y las técnicas de corrección en la interacción oral", en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, n° 3, 111-135. (<http://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/292422/380956>). Consulta: 1 de febrero de 2017.

- WENDEN, A. L. (1998). "How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners", en WENDEN, A. & RUBIN, J. (eds.) *Learner strategies in language learning*. United Kingdom. Prentice-Hall International, 103-117.

ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIO BALLI TRADUCIDO AL ESPAÑOL.....	66
ANEXO II: NACIONALIDAD DE LOS INFORMANTES ENCUESTADOS	69
ANEXO III: LENGUA MATERNA DE LOS INFORMANTES ENCUESTADOS	70
ANEXO IV: TIEMPO QUE LOS INFORMANTES LLEVAN VIVIENDO EN ESPAÑA.....	71
ANEXO V: DATOS DEL CUESTIONARIO BALLI PARA LA DIMENSIÓN 1 (APTITUD PARA LAS LENGUAS EXTRANJERAS).....	72
ANEXO VI: DATOS DEL CUESTIONARIO BALLI PARA LA DIMENSIÓN 2 (DIFICULTAD PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS)	73
ANEXO VII: DATOS DEL CUESTIONARIO BALLI PARA LA DIMENSIÓN 3 (NATURALEZA DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS)	74
ANEXO VIII: DATOS DEL CUESTIONARIO BALLI PARA LA DIMENSIÓN 5 (MOTIVACIONES)	75
ANEXO IX: DATOS DEL CUESTIONARIO BALLI PARA LA DIMENSIÓN 4 (ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN).....	76
ANEXO X: CORRESPONDENCIA EXISTENTE ENTRE LAS ACTIVIDADES DE LA PROPUESTA PRÁCTICA Y LAS CREENCIAS TRABAJADAS EN ELLAS	77
ANEXO XI: DIRECTRICES PARA LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN CREENCIAS DE APRENDIZAJE (GUÍA PARA EL DOCENTE).....	78
A) DIRECTRICES GENERALES.....	79
B) DIRECTRICES ESPECÍFICAS.....	80
C) AUTOEVALUACIONES	93

ANEXO I: CUESTIONARIO BALLI TRADUCIDO AL ESPAÑOL⁴⁶

Debajo se presentan una serie de creencias que las personas tienen acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Lee cada una de esas creencias y decide si estás...

- (1) completamente de acuerdo
- (2) de acuerdo
- (3) ni de acuerdo ni en desacuerdo
- (4) en desacuerdo
- (5) completamente en desacuerdo

No existen respuestas correctas o incorrectas. Simplemente estamos interesados en tu opinión. Marca cada respuesta en la hoja especial para respuestas. Las preguntas 4 y 15 son ligeramente diferentes, por lo que debes seleccionar tu respuesta según lo indicado.

RECUERDA:

- (1) completamente de acuerdo
- (2) de acuerdo
- (3) ni de acuerdo ni en desacuerdo
- (4) en desacuerdo
- (5) completamente en desacuerdo

1. Es más fácil aprender una lengua extranjera para un niño que para un adulto.
2. Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras.
3. Algunos idiomas son más fáciles de aprender que otros.
4. El español es...
 - (a) una lengua muy difícil
 - (b) una lengua difícil
 - (c) una lengua de dificultad moderada

⁴⁶ La traducción del cuestionario es nuestra. Para consultar el original, véase Horwitz, 1998: 127-128.

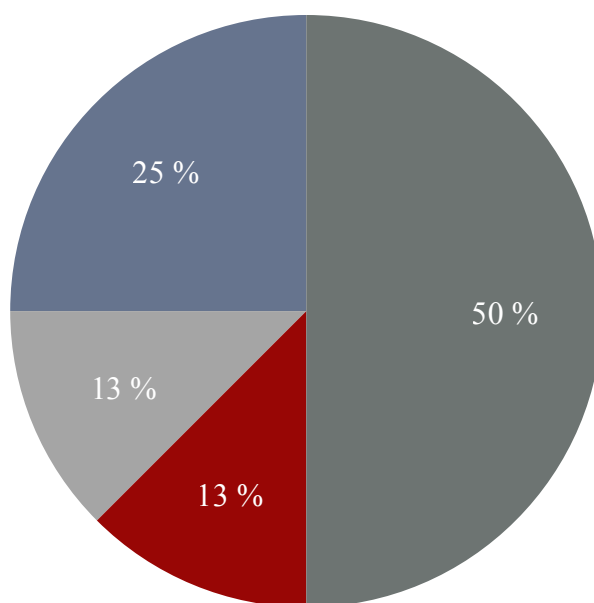
- (d) una lengua fácil
- (e) una lengua muy fácil

5. Creo que aprenderé a hablar español muy bien.
6. La gente de mi país es buena aprendiendo idiomas.
7. Es importante hablar español con una buena pronunciación.
8. Es necesario conocer la cultura hispana para hablar español.
9. No debes decir nada en español hasta que sepas decirlo correctamente.
10. Resulta más fácil aprender una lengua extranjera si ya dominas otra.
11. La gente a la que se le da bien las matemáticas o las ciencias no son buenos aprendiendo lenguas.
12. Es mejor aprender español en un país de habla hispana.
13. Disfruto practicando español con los hispanos que conozco.
14. Es bueno intentar adivinar una palabra si no la conozco en español.
15. Si una persona emplea una hora al día aprendiendo un idioma, ¿cuánto tiempo tardará en hablarlo perfectamente?
 - (a) menos de un año
 - (b) entre 1 y 2 años
 - (c) entre 3 y 5 años
 - (d) entre 5 y 10 años
 - (e) no puedes aprender un idioma empleando solamente una hora al día
16. Tengo una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras.
17. Lo más importante a la hora de aprender una lengua extranjera es el vocabulario.
18. Es importante repetir y practicar mucho.
19. Las mujeres son mejores aprendiendo lenguas extranjeras que los hombres.
20. La gente de mi país cree que es importante hablar español.
21. Me da vergüenza hablar español con otras personas.
22. Si a los estudiantes primerizos se les permite cometer errores en español, será difícil para ellos corregirlos más adelante.
23. Lo más importante a la hora de aprender una lengua extranjera es la gramática.

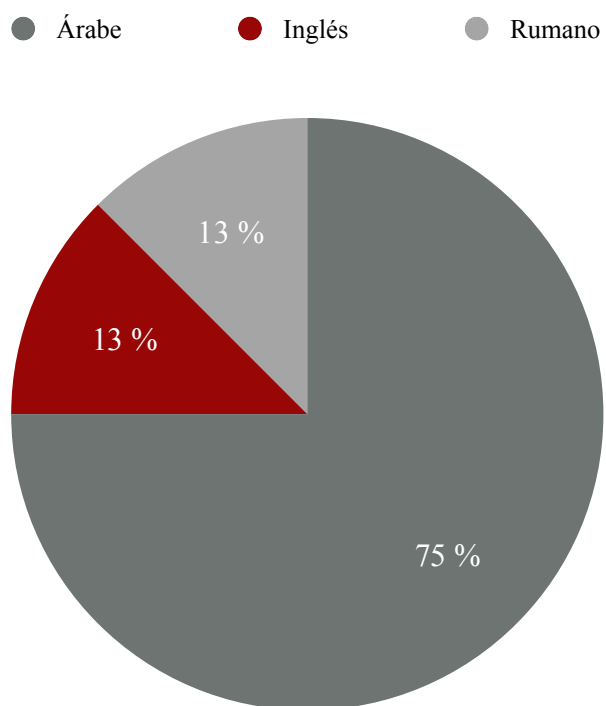
24. Me gustaría aprender español para conocer mejor a los hispanos.
25. Es más fácil hablar que entender una lengua extranjera.
26. Es importante practicar con audios.
27. Aprender una lengua extranjera es distinto a aprender cualquier otra asignatura.
28. Lo más importante a la hora de aprender una lengua extranjera es saber cómo traducir desde mi lengua materna.
29. Si aprendo español muy bien tendré más oportunidades de encontrar un buen trabajo.
30. Las personas que hablan más de una lengua son muy inteligentes.
31. Quiero aprender a hablar español correctamente.
32. Me gustaría tener amigos hispanos.
33. Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera.
34. Es más fácil leer y escribir en español que hablarlo y entenderlo.

ANEXO II: NACIONALIDAD DE LOS INFORMANTES ENCUESTADOS

● Marroquí ● Rumana ● Nigeriana ● Argelina

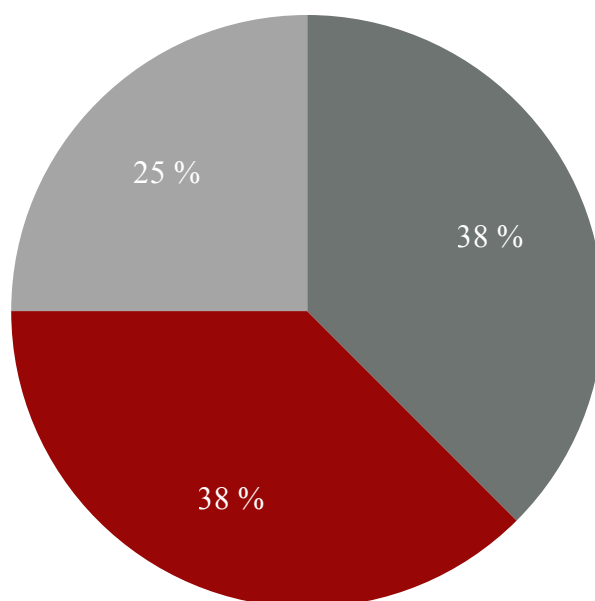


ANEXO III: LENGUA MATERNA DE LOS INFORMANTES ENCUESTADOS



ANEXO IV: TIEMPO QUE LOS INFORMANTES LLEVAN VIVIENDO EN ESPAÑA

● 10 años o más ● Entre 5 y 9 años ● Menos de 5 años



ANEXO V: DATOS DEL CUESTIONARIO BALLI PARA LA DIMENSIÓN 1 (*APTITUD PARA LAS LENGUAS EXTRANJERAS*)⁴⁷

ALUMNOS	ITEMS DEL BALLI								
	1	2	6	10	11	16	19	30	33
1	1	1	1	1	3	1	1	5	4
2	2	4	5	2	5	5	5	2	2
3	1	2	4	3	1	2	3	1	1
4	1	2	3	2	3	2	3	3	1
5	5	1	2	1	5	3	4	2	1
6	5	5	1	3	5	1	1	5	1
7	5	2	3	1	5	2	5	5	3
8	5	2	2	4	4	2	5	3	1
Suma	25	19	21	17	31	18	27	26	14
Promedio	3,125	2,375	2,625	2,125	3,875	2,25	3,375	3,25	1,75
Promedio de todos los promedios	2,29411764705882								
Desviación estándar (función DESVEST)	2,03100960115899	1,40788595317336	1,40788595317336	1,1259916264596	1,45773797371133	1,28173988892331	1,68501801601221	1,58113883008419	1,16496474502144
Porcentajes "de acuerdo"	50	75	50	62,5	12,5	75	25	37,5	75
Promedio porcentajes "de acuerdo"	51,3888888888889								
Porcentajes "en desacuerdo"	50	25	25	12,5	62,5	12,5	50	37,5	12,5
Promedio porcentajes "en desacuerdo"	31,9444444444444								
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo"	0	0	25	25	25	12,5	25	25	12,5
Promedio porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo"	16,6666666666667								
Promedio creencias positivas	2,04166666666667								
Promedio creencias negativas	3,25								
Porcentajes "de acuerdo" 4º ESO	66,7								
Porcentajes "en desacuerdo" 4º ESO	22,2								
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo" 4º ESO	11,1								
Porcentajes "de acuerdo" 6º Primaria	55,6								
Porcentajes "en desacuerdo" 6º Primaria	22,2								
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo" 6º Primaria	22,2								
Porcentajes "de acuerdo" 5º Primaria	44,4								
Porcentajes "en desacuerdo" 5º Primaria	41,6								
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo" 5º Primaria	13,9								

⁴⁷ Los ítems del BALLI marcados en color rojo hacen referencia a las creencias negativas, mientras que los señalados en color verde se refieren a las positivas. Las preguntas que no aparecen resaltadas en ningún color son las creencias neutras.

**ANEXO VI: DATOS DEL CUESTIONARIO BALLI PARA LA DIMENSIÓN 2 (DIFICULTAD
PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS)**

ALUMNOS	ITEMS DEL BALLI					
	3	4 (positiva respuestas 2 y 3)	5	15 (negativa respuesta 5)	25	34
1	1	4	1	2	1	4
2	2	4	2	1	5	2
3	3	5	2	1	4	3
4	1	4	2	1	2	3
5	1	5	1	1	3	2
6	2	4	1	5	1	1
7	1	4	1	2	1	5
8	4	5	1	2	3	2
Suma	15	35	11	15	20	22
Promedio	1,875	4,375	1,375	1,875	2,5	2,75
Promedio de todos los promedios	2,29411764705882					
Desviación estándar (función DESVEST)	1,1259916264596	0,517549169506766	0,517549169506766	1,35620268186054	1,51185789203691	1,28173988892331
Porcentajes "de acuerdo"	75	0	100	87,5	50	50
Promedio porcentajes "de acuerdo"	60,4166666666667					
Porcentajes "en desacuerdo"	12,5	100	0	12,5	25	25
Promedio porcentajes "en desacuerdo"	29,1666666666667					
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo"	12,5	0	0	0	25	25
Promedio porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo"	10,4166666666667					
Promedio creencias positivas	2,875					
Promedio creencias negativas	2,375					
Porcentajes "de acuerdo" 4º ESO	66,7					
Porcentajes "en desacuerdo" 4º ESO	33,3					
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo" 4º ESO	0					
Porcentajes "de acuerdo" 6º Primaria	55,6					
Porcentajes "en desacuerdo" 6º Primaria	27,8					
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo" 6º Primaria	16,7					
Porcentajes "de acuerdo" 5º Primaria	62,5					
Porcentajes "en desacuerdo" 5º Primaria	29,15					
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo" 5º Primaria	8,35					

**ANEXO VII: DATOS DEL CUESTIONARIO BALLI PARA LA DIMENSIÓN 3 (NATURALEZA
DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS)**

ALUMNOS	ITEMS DEL BALLI					
	8	12	17	23	27	28
1	1	1	1	1	3	3
2	5	5	2	2	2	2
3	2	1	1	2	3	2
4	2	2	1	1	1	1
5	2	2	1	1	1	2
6	2	1	5	1	5	5
7	5	2	2	3	5	2
8	5	1	2	2	2	1
Suma	24	15	15	13	22	18
Promedio	3	1,875	1,875	1,625	2,75	2,25
Promedio de todos los promedios	2,29411764705882					
Desviación estándar (función DESVEST)	1,69030850945703	1,35620268186054	1,35620268186054	0,744023809142845	1,58113883008419	1,28173988892331
Porcentajes "de acuerdo"	62,5	87,5	87,5	87,5	50	75
Promedio porcentajes "de acuerdo"	75					
Porcentajes "en desacuerdo"	37,5	12,5	12,5	0	25	12,5
Promedio porcentajes "en desacuerdo"	16,6666666666667					
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo"	0	0	0	12,5	25	12,5
Promedio porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo"	8,33333333333333					
Promedio creencias positivas	3					
Promedio creencias negativas	2,125					
Porcentajes "de acuerdo" 4º ESO	66,7					
Porcentajes "en desacuerdo" 4º ESO	0					
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo" 4º ESO	33,3					
Porcentajes "de acuerdo" 6º Primaria	83,3					
Porcentajes "en desacuerdo" 6º Primaria	11,1					
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo" 6º Primaria	5,6					
Porcentajes "de acuerdo" 5º Primaria	70,8					
Porcentajes "en desacuerdo" 5º Primaria	25					
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo" 5º Primaria	4,2					

ANEXO VIII: DATOS DEL CUESTIONARIO BALLI PARA LA DIMENSIÓN 5
(MOTIVACIONES)

ALUMNOS	ITEMS DEL BALLI				
	20	24	29	31	32
1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2
3	5	1	1	1	2
4	2	1	1	1	1
5	3	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1
7	3	2	1	3	1
8	4	1	1	1	1
Suma	21	10	9	11	10
Promedio	2,625	1,25	1,125	1,375	1,25
Promedio de todos los promedios	2,29411764705882				
Desviación estándar (función DESVEST)	1,40788595317336	0,462910049886276	0,353553390593274	0,744023809142845	0,462910049886276
Porcentajes "de acuerdo"	50	100	100	87,5	100
Promedio porcentajes "de acuerdo"	87,5				
Porcentajes "en desacuerdo"	25	0	0	0	0
Promedio porcentajes "en desacuerdo"	5				
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo"	25	0	0	12,5	0
Promedio porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo"	7,5				
Promedio creencias positivas	1,525				
Promedio creencias negativas	0				
Porcentajes "de acuerdo" 4º ESO	100				
Porcentajes "en desacuerdo" 4º ESO	0				
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo" 4º ESO	0				
Porcentajes "de acuerdo" 6º Primaria	93,3				
Porcentajes "en desacuerdo" 6º Primaria	6,7				
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo" 6º Primaria	0				
Porcentajes "de acuerdo" 5º Primaria	80				
Porcentajes "en desacuerdo" 5º Primaria	5				
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo" 5º Primaria	15				

**ANEXO IX: DATOS DEL CUESTIONARIO BALLI PARA LA DIMENSIÓN 4 (ESTRATEGIAS
DE APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN)**

ALUMNOS	ITEMS DEL BALLI							
	7	9	13	14	18	21	22	26
1	1	5	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	5	2	5	2	2
3	1	2	2	2	1	5	3	4
4	1	2	1	5	1	1	2	1
5	1	1	2	4	1	4	2	2
6	1	1	1	1	1	5	5	5
7	1	5	1	2	1	5	1	2
8	2	2	1	4	2	2	2	2
Suma	10	20	11	24	10	28	18	19
Promedio	1,25	2,5	1,375	3	1,25	3,5	2,25	2,375
Promedio de todos los promedios	2,29411764705882							
Desviación estándar (función DESVEST)	0,462910049886276	1,60356745147455	0,517549169506766	1,69030850945703	0,462910049886276	1,8516401995451	1,28173988892331	1,40788595317336
Porcentajes "de acuerdo"	100	75	100	50	100	37,5	75	75
Promedio porcentajes "de acuerdo"	76,5625							
Porcentajes "en desacuerdo"	0	25	0	50	0	62,5	12,5	25
Promedio porcentajes "en desacuerdo"	21,875							
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo"	0	0	0	0	0	0	12,5	0
Promedio porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo"	1,5625							
Promedio creencias positivas	1,875							
Promedio creencias negativas	1,9							
Porcentajes "de acuerdo" 4° ESO	87,5							
Porcentajes "en desacuerdo" 4° ESO	12,5							
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo" 4° ESO	0							
Porcentajes "de acuerdo" 6° Primaria	75							
Porcentajes "en desacuerdo" 6° Primaria	20,8							
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo" 6° Primaria	4,2							
Porcentajes "de acuerdo" 5° Primaria	75							
Porcentajes "en desacuerdo" 5° Primaria	25							
Porcentajes "ni de acuerdo ni en desacuerdo" 5° Primaria	0							

**ANEXO X: CORRESPONDENCIA EXISTENTE ENTRE LAS ACTIVIDADES DE LA
PROPUESTA PRÁCTICA Y LAS CREENCIAS TRABAJADAS EN ELLAS**

CREENCIA DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES EN LAS QUE SE TRABAJA
7 ("es importante hablar español con buena pronunciación")	8 y 9
9 ("no debes decir nada en español hasta que sepas decirlo correctamente")	6, 7, 8 y 9
14 ("es bueno intentar adivinar una palabra si no la conozco en español")	2, 3, 4, 5 y 6
22 ("si a los estudiantes primerizos se les permite cometer errores, será difícil para ellos corregirlos más adelante")	6 y 7

**ANEXO XI: DIRECTRICES PARA LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN CREENCIAS DE
APRENDIZAJE (GUÍA PARA EL DOCENTE)**

Objetivo del modelo protocolizado: modificar las siguientes creencias negativas relativas a las estrategias de aprendizaje:

- número 7: “es importante hablar español con una buena pronunciación”,
- número 9: “no debes decir nada en español hasta que sepas decirlo correctamente”,
- número 14: “es bueno intentar adivinar una palabra si no la conozco en español”
y
- número 22: “si a los estudiantes primerizos se les permite cometer errores en español, será difícil para ellos corregirlos más adelante”.

A) DIRECTRICES GENERALES⁴⁸

1. La instrucción impartida será metacognitiva. Este tipo de enseñanza favorece que el alumno conozca la naturaleza del aprendizaje de lenguas extranjeras. Es necesario tener en cuenta que este tipo de instrucción debe impartirse tempranamente, desde los niveles iniciales del aprendizaje (Primaria). Solo así se conseguirá que las intervenciones que se lleven a cabo produzcan mayores beneficios en el rendimiento del alumno y en el consecuente óptimo aprendizaje de la lengua extranjera.
2. La instrucción metacognitiva está formada por:
 - instrucción explícita: el docente muestra las ventajas de utilizar determinadas estrategias, además de explicar cómo, cuándo y por qué deben emplearse y
 - práctica cooperativa e individual: el alumno comprueba por sí mismo la utilidad de las estrategias aprendidas. Durante este proceso, el docente debe mostrar al alumno el progreso que está realizando.
3. A través de la práctica cooperativa el alumno construye su confianza en el empleo de las estrategias, ya que se nutre de la ayuda de sus compañeros.
4. La práctica individual permite:
 - que el alumno descubra por sí mismo las estrategias que más le ayudan a la hora de aprender mejor el idioma. Para ello, el estudiante debe tener libertad de elección en el momento de elegir las estrategias. Para favorecer esa libre elección, el docente debe proporcionar varias técnicas relacionadas con una misma creencia; y
 - que el alumno sea consciente de que el aprendizaje de una lengua extranjera se puede lograr a través de técnicas diferentes.

⁴⁸ Las directrices generales que aquí se proponen están basadas en las pautas establecidas por Bassano y Dörnyei, las cuales tomamos como base para la elaboración de la intervención didáctica. Para más información sobre estas pautas, véase el apartado 1.2.2.

B) DIRECTRICES ESPECÍFICAS

Actividad 1

Tiempo: 20 minutos.

Objetivo: antes de comenzar la intervención didáctica, el profesor debe explicar a los alumnos qué es una **estrategia de aprendizaje**. Para ello, se favorecerá que los estudiantes induzcan dicho concepto (“acciones que me ayudarán a aprender la lengua española y sus componentes [vocabulario, reglas gramaticales, pronunciación, etc.]”) a partir de la situación que se proporciona.

Metodología: posteriormente, se favorece una charla en el aula en la que el docente puede descubrir si los alumnos conocían previamente qué es una estrategia de aprendizaje y si conocen o emplean algunas técnicas diferentes que les ayudan a aprender la lengua de alguna forma (por ejemplo: hacer resúmenes o esquemas, planificar qué tareas deben hacer cada día, utilizar sinónimos... El profesor debe poner aquí ejemplos de distintas estrategias, ya que es probable que los alumnos, debido a su edad, no sean conscientes de las técnicas que emplean para aprender). De esta forma, también se favorece que el resto de alumnos aprenda nuevos tipos de estrategias escuchando a sus compañeros. Tras esta toma de contacto, el maestro debe hacer conscientes a los alumnos de que llevan a cabo algunas estrategias de aprendizaje (BALLI: 7, 9, 14 y 22) que en vez de ayudarles, les dificultan a la hora de aprender español, por lo que es beneficioso para ellos realizar los ejercicios que siguen a esta actividad para poder modificar esas estrategias.

Beneficios: los alumnos comienzan a ser conscientes de si emplean o no estrategias de aprendizaje y de los tipos de técnicas que utilizan en el aula ante una situación determinada (la proporcionada u otra). Además, puede ser útil para darles nuevas estrategias antes desconocidas para ellos.

Soluciones: acciones que me ayudarán a aprender la lengua española y sus componentes (vocabulario, reglas gramaticales, pronunciación, etc.)

Actividad 2

Tiempo: 10 minutos + 5 minutos de corrección

Objetivo: esta actividad está destinada a transformar la creencia 14 (“es bueno intentar adivinar una palabra si no la conozco en español”). Con ella se favorece que los aprendientes induzcan el significado de una palabra desconocida a través de los elementos que la acompañan (contexto).

Metodología: el alumno debe fijarse primero en el tipo de palabra desconocida (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, etc.) para después intentar adivinar su significado al relacionarlo con el resto de palabras con las que aparece. Es importante mostrar al aprendiente que no importa si no acierta el significado real de la palabra desconocida. Lo importante es que ha podido configurar un posible significado que le ha permitido continuar leyendo/hablando y entender el significado global del texto.

Beneficios:

- constituyen un método eficaz para entrenarles en la inferencia de los significados,
- si se entrenan a menudo en la inferencia de significados (tomándolo como un juego), será más sencillo para ellos adivinar una palabra cuando no la conozcan en una situación real y
- el entrenamiento en la inferencia de significados puede ayudarles a reducir su estrés, ya que muchos alumnos se bloquean cuando no conocen una palabra y no saben cómo continuar en la lectura o la conversación.

Soluciones: verbo, centilitros, energías, Prehistoria, agudas y gaseoso.

La corrección se realiza en primer lugar entre las parejas/grupo (cada pareja o grupo debe comparar sus respuestas con el resto para intentar llegar a un consenso en el caso de que existan discrepancias en los resultados) y finalmente se proporcionan las soluciones en grupo-clase.

Actividad 3

Tiempo: 5 minutos + 3 minutos de corrección

Objetivo: esta actividad está destinada a transformar la creencia 14 (“es bueno intentar adivinar una palabra si no la conozco en español”). Con ella se favorece que los alumnos averigüen la palabra correcta que falta mediante un proceso de atención sobre el significado.

Metodología: en primer lugar, el alumno debe leer el significado que se propone para intentar adivinar la palabra correcta (puede ocurrir que al leer el significado automáticamente conozca la palabra que va asociada). Si este no es el caso, el estudiante debe leer las palabras que se proponen para ver si conoce el significado de alguna. Probablemente, por la técnica del “descarte” pueda adivinar la palabra que se asocia al significado propuesto.

Beneficios:

- constituyen un método eficaz para entrenarles en la inferencia de vocabulario académico desconocido a partir del significado que se propone,
- si se entrenan a menudo en la inferencia de vocabulario académico (tomándolo como un juego), será más sencillo para ellos adivinar el significado de una palabra cuando no la conozcan en una situación real y
- el entrenamiento en la inferencia de palabras a partir de sus significados puede ayudarles a reducir su estrés, ya que muchos alumnos se bloquean cuando no conocen el significado de una palabra y no saben continuar la lectura o conversación.

Soluciones: volumen, acutángulo, altitud, mediatriz, homófonas, eufemismos.

La corrección se realiza en primer lugar entre las parejas/grupo (cada pareja o grupo debe comparar sus respuestas con el resto para intentar llegar a un consenso en el caso de que existan discrepancias en los resultados) y finalmente se proporcionan las soluciones en grupo-clase.

Actividad 4

Tiempo: 10 minutos + 5 minutos de corrección

Objetivo: esta actividad está destinada a transformar la creencia 14 (“es bueno intentar adivinar una palabra si no la conozco en español”). Con ella se favorece que los aprendientes induzcan el significado de una palabra, esta vez conocida pero en contextos polisémicos, a través de los elementos que la acompañan.

Metodología: en primer lugar, el aprendiz deberá leer la frase en la que se inserta la palabra polisémica (*lengua*) para adscribirla a alguno de los significados que ya conoce previamente (por ejemplo, el de “órgano situado en la boca”). Una vez adscrito el significado, deberá leer de nuevo la frase para ver si tiene sentido. Si no lo tiene, deberá intentar encontrar el sentido correcto con los significados que se proponen en la tabla hasta que encuentre el adecuado.

Beneficios:

- constituyen un método eficaz para entrenarles en la inducción de los significados,
- si se entrenan a menudo en la atención a la forma y significado de las palabras mediante la inducción, será más sencillo para ellos adivinar el significado de una palabra polisémica cuando tengan dudas en una situación real y
- el entrenamiento en la inducción de significados puede ayudarles a reducir su estrés, ya que muchos alumnos se bloquean cuando no conocen el significado

exacto de una palabra y no saben continuar con la lectura o conversación que están llevando a cabo. Además, adquiere mucha importancia en cuanto a que contribuye a activar procesos cognitivos y redes neuronales que facilitarán la adquisición del léxico.

Soluciones:

- Idioma: 1, 3 y 9
- Órgano situado en la boca: 4, 8 y 10
- Personas con malas intenciones: 54
- No tener vergüenza: 66
- Estar a punto de decir algo: 79

La corrección se realiza en primer lugar en parejas o grupo para que cada alumno compruebe sus respuestas con las de sus compañeros y observar si existen discrepancias en las respuestas. Finalmente, se proporcionan las soluciones correctas en grupo-clase.

Actividad 5

Tiempo: 5 minutos (actividad 5) + 10 minutos (actividad 5.1.) + 6 minutos de corrección

Objetivo: esta actividad está destinada a transformar la creencia 14 (“es bueno intentar adivinar una palabra si no la conozco en español”). A través de un ejercicio de colocaciones se pretende no solo que los estudiantes amplíen y refuercen su vocabulario académico mediante la activación de redes neuronales asociadas con el léxico, sino también que induzcan el significado de cada colocación partiendo de las pistas que se proporcionan.

Metodología: en primer lugar, el alumno debe leer los términos insertos en cada caja para intentar adivinar la palabra global -de entre las propuestas- que se puede combinar con todos ellos. Posteriormente, debe deducir el significado de todas las palabras que se

forman empleando las pistas que se proporcionan. En ambos casos, si el alumno no conoce la palabra global o el significado concreto de los términos, puede emplear la estrategia del “descarte” para completar la actividad.

Beneficios:

- constituyen un método eficaz para ampliar el vocabulario académico mediante redes de palabras,
- los alumnos comienzan a ser conscientes de la existencia de las colocaciones (aunque no las conozcan con el término en sí) y de la posibilidad de modificar el significado de una palabra si se combina con otra y
- la inducción del significado a partir de las claves proporcionadas puede favorecer que sea más sencillo para ellos adivinar una palabra cuando no la conozcan en una situación real, por lo que se reducirán las situaciones de estrés y bloqueo.

Soluciones:

- 5.: palabra, determinante, texto.
- 5.1.:
 - Palabra polisémica: que tiene más de un significado
 - Palabra derivada: se forman a partir de otra palabra
 - Palabra parónima: palabras que se parecen en su pronunciación o forma de escribirse
 - Palabra guía: primera o última palabra que se define en cada página del diccionario
 - Determinante demostrativo: señalan la distancia que existe entre la persona que habla y aquello a lo que se refiere
 - Determinante posesivo: señalan quién posee algo
 - Determinante numeral: señalan la cantidad exacta de algo
 - Determinante indefinido: señalan una cantidad imprecisa de algo
 - Texto literario: se utilizan para transmitir sentimientos a partir de mundos inventados

- Texto argumentativo: sirven para expresar opiniones razonadas sobre un tema
- Texto narrativo: tienen la siguiente estructura: introducción, nudo y desenlace
- Texto informativo: sirven para ofrecer datos objetivos sobre un tema

La corrección del primer apartado (5) se realiza en grupo-clase. La corrección del segundo apartado (5.1.) debe realizarse en primer lugar entre las parejas/grupo (cada pareja o grupo debe comparar sus respuestas con el resto para intentar llegar a un consenso en el caso de que existan discrepancias en los resultados) y finalmente se proporcionan las soluciones en grupo-clase.

Actividad 6

Tiempo: 5 minutos (actividad 6) + 5 minutos (actividad 6.1.) + 5 minutos de corrección

Objetivo: esta actividad está destinada a transformar las creencias 9 (“no debes decir nada en español hasta que sepas decirlo correctamente”), 14 (“es bueno intentar adivinar una palabra si no la conozco en español”) y 22 (“si a los estudiantes primerizos se les permite cometer errores, será difícil para ellos corregirlos más adelante”). A través de un ejercicio de colocaciones pertenecientes al ámbito académico se pretende que los estudiantes refuercen y/o amplíen sus redes de vocabulario en las materias de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Junto a esto, se busca que induzcan (en el caso de que no lo conozcan o no lo recuerden) el significado de cada colocación partiendo de las imágenes que se proporcionan. Por último, el ejercicio también trata de que los alumnos sean conscientes de que pueden comprender el significado de las palabras a pesar de estar mal combinadas y escritas con faltas de ortografía.

Metodología: el alumno deberá leer la colocación de cada tarjeta roja y darse cuenta de que esa combinación de palabras no existe. A continuación tiene que intentar unir alguno de esos elementos con los que están en las tarjetas azules para formar la

colocación correcta. Al mismo tiempo que forma la palabra correcta en las tarjetas azules, deberá escribirla de forma correcta, corrigiendo las palabras que están marcadas con *. Posteriormente, deberá unir cada colocación de las tarjetas azules con las imágenes que se proporcionan, intentando averiguar el significado a partir de ellas. Tanto la actividad 6 como la 6.1. puede realizarse con la técnica del “descarte”.

Beneficios:

- constituyen un método eficaz para entrenarles en la inducción de la combinatoria de palabras y sus significados tomando como ayuda el contexto en el que aparecen (imágenes),
- si se entrenan a menudo en este aspecto será más sencillo para ellos formar palabras (colocaciones) y adivinar su significado cuando tengan dudas en una situación real (lo que reducirá los nervios y el estrés) y
- el hecho de que las palabras aparezcan mal combinadas y mal escritas puede constituir un aliciente para que se atrevan a escribir en español (por ejemplo, creando sus propios esquemas para estudiar) sin miedo a que el error se fosilice o a que el profesor o sus compañeros no les entiendan.

Soluciones:

- 6.: células epiteliales, energía cinética, lluvia ácida, sector terciario, presión atmosférica, densidad de población.
- 6.1.:
 - 1: densidad de población
 - 2: energía cinética
 - 3: lluvia ácida
 - 4: sector terciario
 - 5: presión atmosférica
 - 6: células epiteliales

La corrección puede realizarse en grupo-clase: cada alumno proporciona la solución de una tarjeta o una imagen y el resto de compañeros puede señalar si están de acuerdo o si, por el contrario, tiene una respuesta distinta.

Actividad 7

Tiempo (para cada uno de los fragmentos): 4 minutos de lectura y aclaración de vocabulario desconocido + 5 minutos para la realización de las actividades + 3 minutos de corrección

Objetivo: esta actividad está destinada a transformar las creencias número 9 (“no debes decir nada en español hasta que sepas decirlo correctamente”) y 22 (“si a los estudiantes primerizos se les permite cometer errores, será difícil para ellos corregirlos más adelante”). A través de un poema, se busca que los alumnos comprendan el contenido del texto a pesar de la existencia de faltas de ortografía. Lo importante aquí es que los estudiantes se den cuenta de que pueden contestar de forma correcta las preguntas que se proponen, ya que la existencia de esas faltas no dificultarán la comprensión del texto.

Metodología: en el momento que el alumno advierta un error (oral o escrito), deberá “dejarlo pasar”: es decir, tendrá que ser consciente de cómo se escribe o cómo se dice y de qué significado tiene, pero ser consciente también de que la existencia de ese error no ha dificultado su comprensión o la de los demás, en el caso de que sea él/ella quien lo produzca.

Beneficios: la ventaja de esta actividad radica en el hecho de que puede favorecer que los alumnos se acostumbren a trabajar con errores -en este caso, ajenos- para eliminar la idea de que se fosilizarán en el futuro o de que impedirán la comprensión (*si cometo un error no me entenderán, por lo que no diré nada hasta que pueda decirlo de forma correcta*).

Soluciones:

- 7.1.: primer dibujo
- 7.2.: no tiene risa ni color por la tristeza
- 7.3.: porque la princesa está demasiado triste como para tocarlo
- 7.4.: respuesta libre
- 7.5.: una golondrina, una mariposa
- 7.6.: porque podrá escapar de su castillo y ser feliz
- 7.7.: segunda imagen
- 7.8.: 100
- 7.9.: 100
- 7.10: un perro y un dragón
- 7.11.: tercer dibujo
- 7.12: alas
- 7.13.: una espada en el cinturón y un ave en la mano
- 7.14: primer dibujo
- 7.15: porque estaba atrapada en un castillo esperando a que su caballero la rescatase
- 7.16.: respuesta libre
- 7.17.: princesa, azules, cien, feliz

Las correcciones deben realizarse en grupo-clase (por ejemplo, cada alumno puede responder una pregunta y el resto de compañeros confirmar si están de acuerdo o no con la respuesta proporcionada) al finalizar cada fragmento del poema para disminuir la carga de trabajo al final.

Actividad 8

Tiempo: el vídeo se reproducirá 3 veces (la primera se utilizará como escucha general y las dos restantes para que los alumnos respondan las preguntas) + 1 minuto posterior a la visualización + 3 minutos de corrección

Objetivo: esta actividad está destinada a transformar las creencias 7 (“es importante hablar español con buena pronunciación”) y 9 (“no debes decir nada en español hasta que sepas decirlo correctamente”). A través de una actividad de comprensión auditiva se favorece que los alumnos pierdan el miedo de hablar en español, ya que aunque no posean una pronunciación perfecta sus interlocutores les van a entender (como hacen ellos con la estudiante del vídeo).

Metodología: en el momento que el alumno advierta una palabra mal pronunciada deberá “dejarla pasar”: es decir, tendrá que ser consciente de cuál sería la pronunciación ideal, pero ser consciente también de que la existencia de variantes en la pronunciación no ha dificultado su comprensión o la de los demás, en el caso de que sea él/ella quien lo produzca.

Beneficios: la ventaja de esta actividad radica en el hecho de que puede favorecer que los alumnos se acostumbren a escuchar a otros aprendientes de español que, por su nivel, aún no poseen una pronunciación perfecta. El acostumbrarse a esta situación puede permitir que eliminen la creencia número 7 (si ellos se dan cuenta de que entienden a las personas a pesar de su pronunciación -y viceversa- comenzarán a pensar que no es necesario tener una pronunciación nativa para comunicarse) y, consecuentemente, la 9: no tendrán miedo de hablar en español aunque no lo hagan correctamente.

Soluciones:

- 8.1.: 18
- 8.2.: Tailandia
- 8.3.: 2
- 8.4.: porque no tiene amigos que sepan hablar español
- 8.5.: lee libros, ve películas, escucha música

Las correcciones deben realizarse en grupo-clase: cada alumno puede responder una pregunta y el resto de compañeros confirmar si están de acuerdo o no con la respuesta proporcionada.

Actividad 9

Tiempo: el audio se reproducirá 3 veces (la primera se utilizará como escucha general y las dos restantes para que los alumnos respondan las preguntas) + 1 minuto posterior a la escucha + 5 minutos de corrección

Objetivo: esta actividad está destinada a transformar las creencias 7 (“es importante hablar español con buena pronunciación”) y 9 (“no debes decir nada en español hasta que sepas decirlo correctamente”). A través de una actividad de comprensión auditiva se favorece que los alumnos pierdan el miedo y la vergüenza de hablar en español, ya que aunque no posean una pronunciación perfecta sus interlocutores les van a entender.

Metodología: en el momento que el alumno advierta una palabra mal pronunciada deberá “dejarla pasar”: es decir, tendrá que ser consciente de cuál sería la pronunciación correcta, pero ser consciente también de que la existencia de variantes en la pronunciación no ha dificultado la comprensión de las preguntas.

Beneficios: la ventaja de esta actividad, al igual que ocurría en el caso anterior, radica en el hecho de que puede favorecer que los alumnos se acostumbren a escuchar a otros aprendientes de español que, por su nivel, aún no poseen una pronunciación perfecta. El acostumbrarse a esta situación puede permitir que eliminen la creencia número 7 (si ellos se dan cuenta de que entienden a las personas a pesar de su pronunciación -y viceversa- comenzarán a pensar que no es necesario tener una pronunciación nativa para comunicarse) y, consecuentemente, la 9: no tendrán miedo ni vergüenza de hablar en español aunque no lo hagan correctamente.

Aunque la unidad didáctica que se propone no está destinada a ello, el docente puede aquí intentar corregir los errores de pronunciación de los alumnos ayudándose de la transcripción que acompaña al audio.

Soluciones:

- 9.1.: ir al cine, salir a bailar, hacer escalada, estar en la naturaleza y estar con sus amigos
- 9.2.: hacer snow
- 9.3.: inglés, francés y portugués
- 9.4.: que los confunde porque son muy parecidos
- 9.5.: aprender el idioma antes de viajar a España, vivir con españoles, hacer muchas actividades con españoles y leer libros en español.

Las correcciones deben realizarse primero en parejas o grupo para que cada alumno compare con algunos de sus compañeros las respuestas que ha marcado. Posteriormente se proporcionan las soluciones en grupo-clase, aclarando las dudas que puedan existir.

C) AUTOEVALUACIONES

Primer bloque de ejercicios (2-6)



Las actividades 2, 3, 4, 5 y 6 sirven para modificar las creencias nº 9 (“no debes decir nada en español hasta que sepas decirlo correctamente”), nº 14 (“es bueno intentar adivinar una palabra si no la conozco en español”) y nº 22 (“si a los estudiantes primerizos se les permite cometer errores, será difícil para ellos corregirlos más adelante”).

Lee las siguientes preguntas y rodea la respuesta que más se ajuste a tu opinión. No tengas miedo de decir lo que piensas: nadie te va a castigar ni te va a bajar la nota del curso

1. He entendido por qué debo realizar las actividades que propone mi profesor:

- Sí
- No

2. Creo que es bueno para mí hacer ejercicios que me ayuden a cambiar las creencias negativas que tengo:

- Sí
- No

3. ¿Te han gustado el tipo de actividades propuestas para modificar las creencias 9, 14 y 22?:

- Sí
- No
- Otro: _____



4. Las actividades me han parecido...

- Muy fáciles
- Fáciles
- Normales
- Difíciles
- Muy difíciles

5. Las actividades me han parecido... Selecciona todas las respuestas que quieras:

- Divertidas
- Entretenidas
- Aburridas
- Repetitivas
- Interesantes
- Otro (s): _____

6. He conseguido cambiar la opinión que tenía con respecto a la afirmación “es bueno intentar adivinar una palabra si no la conozco en español”:

- Sí
- No

7. La actividad que más me ha ayudado a cambiar esta creencia ha sido...

- La número 2
- La número 3
- La número 4
- La número 5
- La número 6



8. He conseguido cambiar la opinión que tenía con respecto a la afirmación “no debes decir nada en español hasta que sepas decirlo correctamente”:

- Sí
- No

9. He conseguido cambiar la opinión que tenía con respecto a la afirmación “si a los estudiantes primerizos se les permite cometer errores, será difícil para ellos corregirlos más adelante”:

- Sí
- No

10. Durante estas actividades mi profesor... Selecciona todas las respuestas que quieras:

- Me ha ayudado
- No me ha ayudado
- Se ha preocupado por mí
- No ha mostrado ninguna preocupación por mí
- Ha resuelto todas las dudas que tenía
- No ha resuelto las dudas que tenía
- Ha sido cercano
- No ha sido cercano
- Otro (s): _____

11. ¿Crees que tu profesor debería haber hecho algo más para ayudarte a cambiar las creencias 9, 14 y 22? Escribe tu opinión:

Segundo bloque de ejercicios (7)



La actividad 7 sirve para modificar las creencias nº 9 (“no debes decir nada en español hasta que sepas decirlo correctamente”) y nº 22 (“si a los estudiantes primerizos se les permite cometer errores, será difícil para ellos corregirlos más adelante”).

Lee las siguientes preguntas y rodea la respuesta que más se ajuste a tu opinión. No tengas miedo de decir lo que piensas: nadie te va a castigar ni te va a bajar la nota del curso

1. He entendido por qué debo realizar la actividad que propone mi profesor:

- Sí
- No

2. ¿Te ha gustado el tipo de actividad propuesta para modificar las creencias 9 y 22?:

- Sí
- No
- Otro: _____

3. El poema me ha parecido...

- Fácil de entender
- Difícil de entender
- Ni fácil ni difícil de entender



4. Las actividades del poema me han parecido...

- Muy fáciles
- Fáciles
- Normales
- Difíciles
- Muy difíciles

5. Las actividades del poema me han parecido... Selecciona todas las respuestas que quieras:

- Divertidas
- Entretenidas
- Aburridas
- Repetitivas
- Interesantes
- Otro (s): _____

6. Esta actividad me ha ayudado a cambiar la opinión que tenía con respecto a la afirmación “no debes decir nada en español hasta que sepas decirlo correctamente”:

- Sí
- No

7. Esta actividad me ha ayudado a cambiar la opinión que tenía con respecto a la afirmación “si a los estudiantes primerizos se les permite cometer errores, será difícil para ellos corregirlos más adelante”:

- Sí
- No



8. Durante esta actividad mi profesor... Selecciona todas las respuestas que quieras:

- Me ha ayudado
- No me ha ayudado
- Se ha preocupado por mí
- No ha mostrado ninguna preocupación por mí
- Ha resuelto todas las dudas que tenía
- No ha resuelto las dudas que tenía
- Ha sido cercano
- No ha sido cercano
- Otro (s): _____

9. ¿Crees que tu profesor debería haber hecho hacer algo más para ayudarte a cambiar las creencias 9 y 22? Escribe tu opinión:

Tercer bloque de ejercicios (8 y 9)



Las actividades 8 y 9 sirven para modificar las creencias nº 7 (“es importante hablar español con buena pronunciación”) y nº 9 (“no debes decir nada en español hasta que sepas decirlo correctamente”).

Lee las siguientes preguntas y rodea la respuesta que más se ajuste a tu opinión. No tengas miedo de decir lo que piensas: nadie te va a castigar ni te va a bajar la nota del curso

1. He entendido por qué debo realizar las actividades que propone mi profesor:

- Sí
- No

2. ¿Te han gustado el tipo de actividades propuestas para modificar las creencias 7 y 9?:

- Sí
- No
- Otro: _____

3. Los audios me han parecido...

- Fáciles de entender
- Difíciles de entender
- Ni fáciles ni difíciles de entender



4. Las actividades propuestas para los audios me han parecido...

- Muy fáciles
- Fáciles
- Normales
- Difíciles
- Muy difíciles

5. Las actividades de los audios me han parecido... Selecciona todas las respuestas que quieras:

- Divertidas
- Entretenidas
- Aburridas
- Repetitivas
- Interesantes
- Otro (s): _____

6. He conseguido cambiar la opinión que tenía con respecto a la afirmación “es importante hablar español con buena pronunciación”:

- Sí
- No

7. La actividad que más me ha ayudado a cambiar esta creencia ha sido...

- La número 8
- La número 9



8. He conseguido cambiar la opinión que tenía con respecto a la afirmación “no debes decir nada en español hasta que sepas decirlo correctamente”:

- Sí
- No

9. La actividad que más me ha ayudado a cambiar esta creencia ha sido...

- La número 8
- La número 9

10. Durante estas actividades mi profesor... Selecciona todas las respuestas que quieras:

- Me ha ayudado
- No me ha ayudado
- Se ha preocupado por mí
- No ha mostrado ninguna preocupación por mí
- Ha resuelto todas las dudas que tenía
- No ha resuelto las dudas que tenía
- Ha sido cercano
- No ha sido cercano
- Otro (s): _____

11. ¿Crees que tu profesor debería haber hecho algo más para ayudarte a cambiar las creencias 7 y 9? Escribe tu opinión:
