

Las creencias del aprendiz tardío del idioma Inglés: el caso de los estudiantes de maestría y doctorado

Consuelo Tantaleán Smith¹; Soledad Ascoy Villanueva²

¹Facultad de Educación e Idiomas de la Universidad César Vallejo, btantalean@hotmail.com;

²Directora de la I.E. San Martín de Porras, solasvi@hotmail.com

RESUMEN

El principal objetivo de la presente investigación fue el de describir el sistema de creencias relativas al aprendizaje del idioma inglés en aprendices tardíos, como es el caso de los estudiantes de maestría y doctorado. Así mismo, se pretendió definir las necesidades de comunicación, las preferencias, los objetivos y planes respecto al aprendizaje del inglés. Se evaluaron las creencias del aprendiz tardío en relación al aprendizaje del idioma inglés en 65 estudiantes de maestría y doctorado de la Universidad Nacional de Trujillo en el año 2008. Se adaptó el cuestionario de Horwitz (1988), para recoger información sobre las creencias de aprendizaje. Para el análisis de necesidades del alumno se utilizó un cuestionario individual de García -Romeau (2006), mientras que para establecer los objetivos y planes respecto al aprendizaje se aplicó la encuesta de negociación de objetivos y planes del curso de García -Romeau y Jiménez-Tenez (2005). El sistema de creencias con respecto al aprendizaje del inglés (Horwitz, 1988) del aprendiz se dividió en cuatro áreas: (1) Aptitud para aprender una lengua extranjera (con la percepción de que los niños aprenden inglés con mayor facilidad que los adultos); (2) Dificultad del aprendizaje de una lengua extranjera (con la percepción de que todo el mundo puede aprender una lengua extranjera y de que algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras); (3) Naturaleza del aprendizaje (con la percepción de que es importante repetir y practicar mucho); (4) Relación entre aprendizaje de una lengua extranjera (con la percepción de que es importante hablar con una buena pronunciación). Además, los resultados establecieron que las necesidades de comunicación y sus preferencias hacia el aprendizaje del idioma inglés están orientadas a aprobar el curso de inglés. Mientras que se estableció la siguiente jerarquía con respecto al uso que los aprendices le dan al idioma inglés: 1º leer, 2º comprender, 3º escribir y 4º hablar. El estilo de aprendizaje preferido fue el audiolingual.

Palabras clave: creencias sobre aprendizaje del Inglés, aprendiz tardío del Inglés, aprendizaje de lengua extranjera.

ABSTRACT

The main objective of this study was to describe the beliefs system concerning the learning of the English language in late learners. At the same time, we intended to identify the communication needs, preferences, goals and plans with regard to the learning of English as a Foreign Language. The beliefs of the late learners in relation to the learning of the English language in sixty-five candidates for Master's and Doctor's Degrees of the National University of Trujillo were evaluated. Horwitz's questionnaire (1988) was adapted to collect information about beliefs of learning. An individual questionnaire García-Romeau (2006), was used for the analysis of students' needs, whereas in order to establish goals and plans with regard to learning, the survey of negotiating objectives and plans in the course of García-Romeau and Jiménez-Ténes (2005) was applied. The learner's system of beliefs about second language learning (Horwitz 1988) was divided into four themes (1) Foreign language aptitude, it is easier for children than adults to learn a foreign language; (2) Difficulty of language learning, everyone can learn to speak a foreign language and some languages are easier to learn than others; (3) Nature of language learning, it is important to repeat and practice often; (4) Learning and communication strategies, it is important to speak a foreign language with an excellent accent. Furthermore, the results indicated the following hierarchy of competences: 1st Reading, 2nd Listening, 3rd Writing and 4th Speaking. The favorite learning style was the audiolingual one

Keywords: English learning beliefs, late English learner, English as a foreign language.

I. INTRODUCCIÓN

Gran parte de la metodología actual del aprendizaje de inglés como lengua extranjera parece estar orientada hacia los estudiantes en edades escolares. A pesar de que las habilidades lingüísticas se puedan desarrollar en la juventud, es posible alcanzar el éxito en el aprendizaje de un idioma extranjero en la adultez.

En nuestra sociedad contemporánea, ha surgido una gran preocupación por el respeto a las diferencias individuales como consecuencia del descubrimiento y valoración de la riqueza étnica, cultural, religiosa y política de los pueblos. Esta preocupación se ha extendido al ámbito educativo y, específicamente, al campo del aprendizaje de idiomas extranjeros EFL (English as a Foreign Language). Por ello, es importante analizar algunos de los factores que inciden en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero EFL con el fin de reconocer las diferencias individuales del estudiante, información relevante para el proceso de enseñanza aprendizaje. Utilizando el modelo del buen aprendiz de lenguas elaborado por Naiman, Frohlich, Todesco y Stern (1978) encontramos que existen variables propias al sujeto tales como: factores biológicos dentro de los cuales encontramos la edad y aptitud, factores psicosociales, la motivación y actitudes, así como factores psicológicos (personalidad, estilos y estrategias de aprendizaje) y otros factores que son externos a él y que se fusionan en el proceso de aprendizaje de idiomas.

Existe un período crítico en el cual se adquiere con mayor facilidad un idioma extranjero; diferentes aspectos de una lengua extranjera son aprendidos mejor en edades diferentes. Según algunos estudios neurolingüísticos (Lenneberg, 1967; Scovel, 1969: 251), hay un proceso denominado lateralización en el cual a cada uno de los hemisferios cerebrales se le va asignando paulatinamente funciones especializadas. Este proceso, que se evidencia alrededor de los 5 años y culmina en la pubertad, tiene mucho que ver con el aprendizaje de una lengua extranjera ya que es la plasticidad que posee el cerebro en esta época de la vida lo que le permite a los niños adquirir no sólo su lengua materna sino otra(s) lengua(s). Una vez se ha completado el proceso de lateralización, se empieza a hacer más difícil adquirir fluidez en una lengua extranjera o por lo menos una pronunciación similar a la de un hablante nativo.

Este planteamiento es cierto sólo en parte. Es innegable que si la adquisición o el aprendizaje de una lengua extranjera se inician antes de la pubertad es más factible que el aprendiz alcance una pronunciación muy similar a la de un hablante y que si se inicia más tarde tendrá una pronunciación que hace que sea reconocido fácilmente como extranjero. Sin embargo esto no implica que no se pueda alcanzar fluidez en el idioma extranjero en la adultez.

Se ha encontrado que los individuos varían en el grado de aptitud que poseen para aprender una lengua y que, como afirma Skehan (1989: 138), esa variabilidad se puede percibir en los tres elementos que componen la aptitud, a saber: la capacidad analítica para las lenguas, la habilidad para utilizar la memoria y la capacidad para codificar los fonemas de una lengua. Es así como encontramos personas que pueden atribuir su éxito en el aprendizaje de las lenguas a su capacidad analítica; otros, a su sorprendente memoria y otros más se destacan por su buena pronunciación debido a la gran capacidad que poseen para codificar fonemas.

La importancia de estas consideraciones radica en que utilizando los resultados de un test de aptitud de esta naturaleza podemos determinar con mayor certeza cuáles son las fortalezas y debilidades de nuestros estudiantes y podemos diseñar actividades de aprendizaje que estén enfocadas a corregir las debilidades y a optimizar las fortalezas.

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Keefe, 1988, recogida por Alonso et al (1994:104) son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje. El estudiante con predominio del estilo de aprendizaje auditivo, según Reid (1995), es un estudiante que aprende mejor a través del oído (escuchando). Este tipo de estudiante aprende más a través de explicaciones orales. Puede recordar y comprender mejor la información si lee en voz alta o si mueve los labios mientras lee, especialmente cuando se trata de material nuevo. Este tipo de estudiantes presentan la necesidad de recircular elementos gramaticales y vocabulario una y otra vez, a través de ejercitación

diferente, con materiales impresos, de audio o multimediales, que muestren una variedad visual y auditiva variada en términos de contexto y diseño (Coyle, 2005).

En su estudio de las creencias de estudiantes de inglés como segunda lengua Horwitz (1987) constata que las creencias de los alumnos, en muchos casos son erróneas, les hacen adoptar comportamientos de aprendizaje no efectivos. Horwitz creó el cuestionario *BALLI* ("Beliefs About Language Learning Inventory"), que cubren cinco áreas de creencias relativas a estos ámbitos: 1) la aptitud para el aprendizaje de una lengua extranjera (LE), 2) la dificultad para aprender lenguas, 3) la naturaleza del aprendizaje de lenguas, 4) las estrategias de aprendizaje y comunicación y 5) las motivaciones. Es un instrumento diseñado para investigar las creencias de aprendices, pero también de profesores (Peacock, 2001) y sus objetivos básicos son: comprender la naturaleza de las creencias de los alumnos y su impacto en su forma de aprender, comprender las prácticas docentes de los profesores y determinar posibles puntos de conflicto entre las creencias de los profesores y de los alumnos. El *BALLI* ha sido considerado cuestionario estándar para el estudio de las creencias sobre el aprendizaje de una LE y ha sido utilizado en múltiples estudios (Horwitz, 1988, 1999; Kern, 1995; Mantley-Bromley, 1995; Peacock, 2001; Picó, Verdés y Vilagrassa, 1989; Tumposky, 1991; Yang, 1999).

Otros autores como Flege (1987: 174) y Morris et al (1986: 775) han buscado explicaciones para las diferencias de aprendizaje de idiomas extranjeros entre niños y adultos más allá de los factores neurológicos o biológicos y sugieren que la motivación, las variables afectivas, los factores sociales y la calidad del "input" son muy importantes a la hora de explicar la ventaja aparente del niño sobre los adultos.

La didáctica de las lenguas extranjeras de las últimas dos décadas se caracteriza por un cambio de enfoque: de la enseñanza centrada en el profesor y en el método a la enseñanza centrada en el alumno. Este cambio pasa por el reconocimiento de la individualidad del aprendiz de lenguas en cuanto a su forma de aprender, su aptitud para aprender lenguas y su motivación. En el reconocimiento de esta individualidad se enmarca el estudio de las creencias del alumno.

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, tenemos creencias sobre cómo se aprende una lengua, para qué sirve, qué elementos o factores juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje de una lengua, etc. Tanto estudiantes como profesores llegan al aula con ideas preconcebidas sobre qué significa aprender una lengua y cómo hacerlo. En último extremo, tienen un concepto adquirido de qué es una lengua y para qué sirve.

Los sistemas de creencias de los aprendizajes han sido considerados como un factor preexistente al aprendizaje (Naiman, Frohlich, Stern y Todesco, 1978, citado por Ramos, 2007), pero también como un componente interactivo del mismo (Blalystok, 1978, citado por Ramos, 2007).

Horwitz, citado por Ramos (2007), establece que para investigar las creencias del estudiante y de los profesores, se deben considerar cinco áreas: La aptitud para el aprendizaje de una lengua extranjera, la dificultad para aprender lenguas, la naturaleza del aprendizaje de lenguas, las estrategias de aprendizaje y comunicación y las motivaciones.

El tratamiento que debemos darle a esos factores difieren: los factores biológicos deben tenerse en cuenta para seleccionar los elementos que tienen que ver con la enseñanza: la(s) metodología(s), los materiales, el programa a desarrollar y las ayudas que se pueden utilizar, entre otros. Los factores psicosociales podemos, y debemos tratar de manipularlos para maximizar el aprendizaje y a los factores psicológicos debemos considerarlos y tratar de entenderlos para poder ayudar más efectivamente a nuestros estudiantes.

Todas estas consideraciones, deben llevar al docente a empezar la programación de un curso planteándose los motivos, necesidades, intereses, estilos de aprendizaje y fines para los que determinado grupo de alumnos necesita aprender inglés. La posibilidad de enfrentarse a una gran diversidad y heterogeneidad de intereses, expectativas, motivaciones, conocimientos previos, etc. es mucho mayor que en cursos diseñados desde organizaciones e instituciones laborales concretas (Cassany, 2003:53). Así, la cuestión principal antes de llevar a cabo un análisis de necesidades es tener una idea clara del fin con que se realiza. De esta forma se podrá, al menos, intentar cubrirlas a lo largo del curso.

El análisis de necesidades generalmente se ha considerado como un aspecto característico de los cursos de inglés para fines específicos. Sin embargo, éste debería ser el punto de partida de cualquier curso de inglés, ya sea general o específico. La información obtenida de dicho análisis será de gran utilidad para seleccionar las actividades y materiales que el docente utilizará en la programación, para interpretar y llevar a cabo los acuerdos alcanzados y, asimismo, para que el profesor pueda adaptar su propio estilo de enseñanza a las necesidades del grupo.

La caracterización de perfiles de los estudiantes en la universidad contemporánea constituye una necesidad si reconocemos que los estudiantes poseen diferencias culturales y modos de aprender únicos e irrepetibles, lo que nos conduce a asumir una práctica pedagógica que propicie la reflexión para un cambio didáctico donde se integren los procesos de enseñanza con los de aprendizaje. El objetivo final es conseguir un aprendizaje más eficaz y duradero que promueva la implicación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que dé respuestas personalizadas a necesidades de aprendizaje concretas.

La presente investigación se centró en describir el sistema de creencias sobre el aprendizaje del inglés del estudiante de maestría y doctorado de la Universidad Nacional de Trujillo como aprendiz tardío, utilizando la metodología de Horwitz (1988). Así mismo, se ha analizado las necesidades del estudiante de comunicación y aprendizaje de dicho idioma.

II. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1 OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio del presente trabajo estuvo constituido por los estudiantes de maestría y doctorado de la Universidad Nacional de Trujillo y sus sistemas de creencias en relación al aprendizaje del idioma inglés.

La población fue de 200 estudiantes de los programas de Maestría y Doctorado de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Trujillo durante el período 2008. Mientras que la población de estudio estuvo conformada por aquellos integrantes de la población mayores de 40 años que estudien inglés como lengua extranjera en el Centro de Idiomas de la Escuela de Postgrado (CIPOST) de la Universidad Nacional de Trujillo.

La muestra estuvo constituida por 65 estudiantes de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Trujillo los cuales fueron seleccionados a través de un muestreo estratificado mediante el cual se tomaron 13 estudiantes escogidos al azar de 5 diferentes aulas de Inglés.

2.2 MEDIOS

Los instrumentos aplicados fueron:

- **Inventario de creencias sobre el aprendizaje de lenguas de Horwitz (1988)**

El inventario de Horwitz, contextualizado a nuestra realidad problemática (el cuestionario fue traducido a la lengua materna de los aprendices, se agregó el ítem "edad" y se consideró la nacionalidad de los encuestados en el ítem 4) fue utilizado para recoger información sobre las creencias de los estudiantes de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Trujillo respecto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Es un instrumento de carácter cuantitativo y se analiza estadísticamente. El inventario está compuesto de 23 ítems (Ver Anexo A).

- **Cuestionario de Análisis de Necesidades de Comunicación y de Aprendizaje del idioma Inglés (García- Romeu, 2006)**

El propósito de la aplicación de este instrumento (ver Anexo B) fue el de obtener un perfil de los intereses, expectativas, necesidades de comunicación y preferencias de aprendizaje de los estudiantes que llevan el curso de inglés en el Centro de Idiomas de la Escuela de Post-Grado de la Universidad Nacional de Trujillo. Este perfil nos permitió, por un lado, identificar y analizar la motivación, las necesidades funcionales, las prioridades respecto a las

actividades de la lengua y los contextos comunicativos de uso real. Por otro lado, nos facilitó la identificación y el análisis de las preferencias de aprendizaje, los estilos de aprendizaje y las necesidades de aprendizaje sentidas. Además, el cuestionario ayudó a promover en los estudiantes la reflexión sobre sus características como aprendientes únicos.

• **Encuesta de objetivos y planes para negociar los objetivos y planes del curso de Inglés (García-Romeu y Jiménez-Tenés, 2005).**

La encuesta de objetivos y planes (ver Anexo C) permitió consensuar una guía con objetivos y planes comunes para desarrollar la programación del curso: objetivos, contenidos, metodología, actividades, ámbitos temáticos y organización del tiempo lectivo. Además, se trató de promover la implicación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje coadyuvando en la instauración de un proceso cooperativo de aprendizaje.

2.3 MÉTODOS Y TÉCNICAS

Para el presente estudio se aplicó el cuestionario BALLI de Horwitz (1088) para recoger información sobre las creencias de los alumnos de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Trujillo respecto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Basados en el estudio de Kuntz (1996) sobre el modelo de Horwitz, se organizaron los datos en el ranking de valoración "muy de acuerdo"/"de acuerdo", "neutral", "en desacuerdo"/"muy en desacuerdo" y "no contesta" (creencias 1-21). La creencia 22 tuvo el ranking de valoración "muy difícil"/"difícil", "dificultad media", "fácil"/"muy fácil" y "no contesta". La creencia 23 tuvo el ranking de valoración "< 1 año", "1-2 años", "3-5 años", "5-10 años", "no es posible" y "no contesta". Para lo cual se sumaron los porcentajes de los parámetros "muy de acuerdo" con "de acuerdo" y "en desacuerdo" con "muy en desacuerdo" de cada creencia (creencias 1-21).

El "Cuestionario de Análisis de Necesidades de Comunicación y de Aprendizaje" (García Romeu, 2006) se repartió a los estudiantes y se les pidió que lo completaran individualmente asegurándose de que comprendieran todas las preguntas.

Con la plantilla de vaciado se procedió a elaborar un perfil que contemple las características del grupo, sus necesidades de comunicación y sus preferencias de aprendizaje. Esta plantilla permitió comparar el perfil de cualquier estudiante con el del grupo.

La "Encuesta de objetivos y planes para negociar los objetivos y planes del curso" fue resuelta en grupos de estudiantes. Cada grupo nombró un portavoz que fue el encargado de anotar las respuestas de sus compañeros. Se les asignó aproximadamente treinta minutos para completar esa encuesta. Dicha información se plasmó en la plantilla de objetivos y planes del curso. Este documento proporcionó información sobre la programación del curso.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Inventario de creencias sobre el aprendizaje del idioma Inglés

Los resultados, en porcentajes del número de estudiantes, del "Cuestionario de creencias relativas sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua", aplicado a los estudiantes de maestría y doctorado de la UNT, se presentan en la Tabla 01. La Tabla 02 contiene información con las 5 creencias más valoradas como "en desacuerdo"/"muy en desacuerdo" y "de acuerdo"/"muy de acuerdo". La Tabla 03 contiene el ranking de las 5 creencias más valoradas de acuerdo a sus áreas.

Tabla 01. Valoración de las creencias de los estudiantes relativas al aprendizaje del inglés como segundo idioma

Nº creencia	Muy de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	No contesta	Total
1	57.14%	23.81%	9.52%	4.76%	4.76%	0.00%	100.00%
2	38.10%	38.10%	4.76%	9.52%	9.52%	0.00%	100.00%
3	33.33%	52.38%	9.52%	0.00%	0.00%	4.76%	100.00%
4	4.76%	33.33%	47.62%	14.29%	0.00%	0.00%	100.00%
5	66.67%	28.57%	0.00%	0.00%	4.76%	0.00%	100.00%
6	14.29%	14.29%	33.33%	23.81%	14.29%	0.00%	100.00%
7	4.76%	14.29%	19.05%	47.62%	9.52%	4.76%	100.00%
8	19.05%	14.29%	28.57%	33.33%	4.76%	0.00%	100.00%
9	4.76%	4.76%	33.33%	38.10%	14.29%	4.76%	100.00%
10	47.62%	14.29%	19.05%	14.29%	0.00%	4.76%	100.00%
11	14.29%	57.14%	9.52%	19.05%	0.00%	0.00%	100.00%

Tabla 01. Valoración de las creencias de los estudiantes relativas al aprendizaje del inglés como segundo idioma (*continuación*)

Nº creencia	Muy de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	No contesta	Total
12	71.43%	19.05%	4.76%	4.76%	0.00%	0.00%	100.00%
13	4.76%	14.29%	38.10%	38.10%	4.76%	0.00%	100.00%
14	9.52%	38.10%	19.05%	28.57%	4.76%	0.00%	100.00%
15	14.29%	47.62%	9.52%	23.81%	4.76%	0.00%	100.00%
16	14.29%	19.05%	23.81%	38.10%	0.00%	4.76%	100.00%
17	42.86%	38.10%	14.29%	0.00%	0.00%	4.76%	100.00%
18	14.29%	42.86%	19.05%	23.81%	0.00%	0.00%	100.00%
19	9.52%	9.52%	33.33%	42.86%	4.76%	0.00%	100.00%
20	61.90%	38.10%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%
21	14.29%	52.38%	19.05%	14.29%	0.00%	0.00%	100.00%
	Muydifícil	Difícil	Dificultad media	Fácil	Muyfácil	No contesta	Total
22	0.00%	4.76%	76.19%	19.05%	0.00%	0.00%	100.00%
	< 1 año	1-2 años	3-5 años	5-10 años	No esposable	No contesta	Total
23	38.10%	38.10%	4.76%	14.29%	4.76%	0.00%	100.00%

Tabla 02. Ranking de creencias de los estudiantes relativas al aprendizaje del inglés

CREENCIAS		
"En desacuerdo" y "Muy en desacuerdo"		Ranking
7. No se debería decir nada en inglés hasta que se pueda decir correctamente.	57.14 %	1
9. Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas en inglés	52.38 %	2
19. Las personas que hablan más de una lengua son muy inteligentes	47.62 %	3
13. Las mujeres tienen mayor facilidad para aprender lenguas extranjeras	42.86 %	4
6. Es necesario conocer la cultura de los países de habla inglesa para hablar bien la lengua	38.10 %	5
"De acuerdo" y "Muy de acuerdo"		Ranking
20. Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera	100.00 %	1
5. Es importante hablar inglés con buena pronunciación	95.24 %	2
12. Es importante repetir y practicar mucho	90.48 %	3
3. Algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras	85.71 %	4
1. Le es más fácil aprender una lengua extranjera a niños que adultos	80.95 %	5

Tabla 03. Cinco creencias de los estudiantes relativas al aprendizaje del inglés con mayor valoración de acuerdo a sus áreas.

CREENCIAS POR ÁREAS		RANKING
Aptitud para aprender una lengua		
1. Le es más fácil aprender una lengua extranjera a niños que adultos	80.95 %	5
Dificultad en aprender una lengua extranjera		
3. Algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras	85.71 %	4
20. Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera	100.00 %	1
Naturaleza del aprendizaje de una lengua extranjera		
12. Es importante repetir y practicar mucho	90.48 %	3
Relación entre aprendizaje y estrategias de comunicación		
5. Es importante hablar inglés con buena pronunciación	95.24 %	2

3.1.1. Creencias con respecto al aprendizaje del idioma Inglés con mayor valoración "en desacuerdo" y "muy en desacuerdo" de los alumnos de maestría y doctorado

Creencia 7: No se debería decir nada en inglés hasta que se pueda decir Correctamente

El 57.14%(Tabla 02) de los encuestados manifestó estar en desacuerdo con esta creencia. Mientras que el 19.05% concuerda en que se debe tener la certeza de que sea correcto lo que se va a decir. Indudablemente subrayan el valor funcional de la vertiente oral de la lengua como medio o instrumento que posibilita la comunicación. Los estudiantes asumen riesgos lingüísticos desde el comienzo del proceso ya que el error se concibe como una fase natural inevitable y necesaria del proceso de aprendizaje del Inglés como lengua extranjera (Brown, 1994). El Análisis de Errores fue una teoría muy criticada hasta la publicación "*The Significance of Learners' Errors*" de S. PitCorder (1967), quien defendía que los estudios realizados en torno al análisis de errores. Por su parte, Fernández (1997) también afirma que existe una nueva concepción de los errores. Los errores se valoran ahora, además de como paso obligado para llegar a apropiarse de la lengua, como índices del proceso que sigue el aprendiz en ese camino. Sin embargo, contrario a lo determinado en los alumnos de maestría y doctorado de la UNT, algunas investigaciones concluyen que la destreza menos presente en el pensamiento de los aprendices tardíos es la expresión oral y que esto se debe al temor que la mayoría de los adultos tienen al percibir de que están cometiendo errores (Stevens, 1974).

Los aprendices tardíos asocian comunicación y uso oral de la LE considerando que "hablar" en clase es esencial. Por tanto, una de las funciones primordiales del profesor de LE será promover la interacción oral en el aula y ocuparse de la participación de todos los aprendices.

Creencia 9: Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas en inglés

En relación a la creencia de que si alguien muestra una habilidad en las matemáticas o en ciencia no puede alcanzar un idéntico dominio en el aprendizaje del inglés, el 52.38% (Tabla 02) consideró absurda esta idea ya que no es una condición y no existe ningún tipo de inconveniente para que se diera tal circunstancia.

Se ha encontrado coincidencia significativa en relación con el rechazo a esta ideación. Martínez-Agudo(2005) llega a la conclusión de que puede considerarse absurda la idea de que si alguien muestra una cierta habilidad en las materias propias de ciencias seguramente no podría alcanzar un idéntico dominio en una lengua extranjera ya que no existe ningún tipo de inconveniente para que se diera tal circunstancia. Hay que señalar al respecto que el dominio de una lengua extranjera está condicionado por la influencia de los numerosos factores implicados en el desarrollo del aprendizaje lingüístico.

Creencia 19: Las personas que hablan más de una lengua son muy inteligentes

Al afirmarse que las personas que hablan más de una lengua son muy inteligentes, la población estudiada determinó que esta creencia es falsa (47.62%, ver Tabla 02) ya que el lenguaje no siempre es un reflejo de la inteligencia. Sin duda, la facultad de la inteligencia se sirve del lenguaje. No obstante, hay que tener en cuenta que el lenguaje no siempre es un reflejo de la inteligencia. Con relación a la conceptualización de estos términos existe gran diversidad de criterios que generan disímiles interpretaciones por parte de investigadores y profesionales de la educación. Por ejemplo, Sánchez (1993) citado por Betancourt (2003) distingue entre sobredotación y talentosos, señalando que la primera es una capacidad general compuesta por una serie de factores intelectuales significativamente más altos que en el grupo promedio y el talento es considerado como una capacidad particular, focalizada en un determinado aspecto cognitivo o destreza conductual.

Uno de los investigadores más preocupados por diferenciar ambos conceptos fue Gagné (1992) con la presentación de un modelo que se refiere a ambas nociones en el que la superdotación es el dominio de habilidades o aptitudes generales y el talento hace referencia a un ámbito de realización específica. Por su parte, Peña del Agua (2001) plantea que la superdotación consiste en un conjunto de factores intelectuales que posibilitan una producción general significativamente distinta de la del grupo, mientras

que el talento es una capacidad centrada en un aspecto cognitivo o destreza conductual concreta, y por lo tanto, implica un dominio más específico de las tareas.

Esto quiere decir, que existe cierto consenso en que la conceptualización de la sobredotación alude a la presencia de potencialidades intelectuales genéricas y el talento a potencialidades más específicas. Esta diferencia es percibida por los estudiantes de maestría y doctorado de la UNT.

Creencia 13: Las mujeres tienen mayor facilidad para aprender lenguas extranjeras

El 42.86% (Tabla 02) de los estudiantes encuestados niega que las mujeres tengan mayor facilidad para aprender lenguas extranjeras por cuanto no se ha demostrado aún ningún tipo de conexión entre el sexo y el aprendizaje del inglés como una segunda lengua.

Otra creencia importante alude al aprendizaje de idiomas y su relación con el género. Los aprendices no consideran que las mujeres tengan alguna ventaja al aprender lenguas extranjeras. Tercanlioglu (2005) no encontró ninguna diferencia significativa entre la enseñanza del inglés y el género. Sin embargo, Navarro, Luzón y Villanueva (1997) revelaron como significativa la relación entre el sexo del aprendiz y su motivación frente al aprendizaje de lenguas ya que las mujeres tienden a aceptar de mejor grado la corrección de errores y muestran una actitud positiva ante esta situación, tendencia que no es tan clara en los varones.

Según Beisser (2006), las diferencias de género en el aprendizaje existen en la mayoría de los contextos a pesar de los intentos conscientes de igualar oportunidades y resultados. En la misma línea, Lay y Kuo (2007) señalan las diferencias de género como una variable que influye en el diseño del currículo, los métodos de enseñanza, las estrategias instruccionales y los procesos de aprendizaje de los estudiantes y Adeyemi (2008) señala su papel modulador en el efecto de las estrategias de enseñanza sobre el aprendizaje.

Muchas son las investigaciones que encuentran diferencias de género en el uso de estrategias de aprendizaje (Bembenutty, 2007; Choi; McKillop; Ward y L'Hirondelle, 2006; Khalil, 2005). Sin embargo, el sistema de creencias de los estudiantes de maestría y doctorado de la UNT no contempla diferencia alguna entre el aprendizaje de una lengua extranjera por un varón o una mujer.

Creencia 6: Es necesario conocer la cultura de los países de habla inglesa para hablar bien la lengua

A pesar de que mucho es lo que se ha escrito sobre la importancia de incorporar aspectos culturales a la enseñanza de lenguas extranjeras, sigue existiendo una gran brecha entre la teoría y la práctica. Numerosos estudiosos en este campo, como Byram (1997), Cain (1994), Kramsch (1998) y Zárate (1986), por citar algunos ejemplos, coinciden en que en la actualidad la enseñanza de una lengua extranjera no puede limitarse a la mera instrucción de aspectos lingüísticos. Su función educativa debe ser más ambiciosa y compleja, al proponerse que los alumnos conozcan y respeten las diferencias existentes entre personas que no comparten la misma lengua, para lograr así un mayor entendimiento entre la gente de diferentes culturas. Pero, ¿qué ocurre a este respecto en las clases de lenguas extranjeras en nuestro objeto de estudio? Los estudiantes le asignan mayor valoración en desacuerdo a esta creencia (38.10%, ver Tabla 02).

Mallén (2007) concluye que conviene mencionar que los aspectos culturales difícilmente son percibidos y recordados por los alumnos si no se tratan de manera explícita y abierta. Con base en las investigaciones mencionadas anteriormente podemos afirmar que a la mayoría de los alumnos de inglés le gustaría aprender más sobre la(s) cultura(s) de la lengua meta, aunque este interés parece ser menor que el que se presenta al estudiar otras lenguas. Algunos estudiantes tienen actitudes negativas hacia los Estados Unidos y esto se refleja en ocasiones en las clases. Los trabajos de la línea de investiga-

ción también reflejan que hay muchos alumnos a quienes les gustaría que los maestros se enfocaran no tanto en los Estados Unidos sino en otros países de habla inglesa. Mallén continúa en su conclusión, que existe cierta ambivalencia en las clases de inglés pues a pesar de que sí hay cierto interés por aprender sobre otras culturas, se desarrolla una actitud defensiva para proteger la cultura propia.

3.1.2. Creencias con respecto al aprendizaje del idioma Inglés con mayor valoración "de acuerdo" y "muy de acuerdo" de los alumnos de maestría y doctorado

Creencia 20: Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera

La aceptación (100%, ver Tabla 02 y 03) de la creencia n° 20, todo el mundo puede aprender una lengua extranjera, refleja el grado de aptitudes motivacionales hacia el curso de inglés que presentan los estudiantes. Por ello es importante, antes de iniciar un proceso de aprendizaje del inglés como segundo idioma, sensibilizar a los estudiantes para que lo asuman con naturalidad. La gran aceptación de esta creencia (100%) parece que ha desarrollado actitudes positivas que propician o favorecen la aparición de una motivación instrumental a la hora de aprender un idioma extranjero. Ferguson y Huebnér (1989) relacionan la actitud hacia el aprendizaje de las lenguas con las expectativas (o creencias) que la sociedad tiene del aprendizaje de lenguas en general y del aprendizaje de una lengua en particular. Se observó que algunas creencias de un área como la aptitud y la naturaleza del idioma se encuentran relacionadas con la dificultad que para ellos representa el aprendizaje de una lengua.

Creencia 5: Es importante hablar inglés con buena pronunciación

El 95.24% (Tabla 02 y 03) reconoce la importancia de una buena pronunciación al aceptar la creencia que incide en la importancia de articular y pronunciar correctamente los diferentes sonidos vocálicos y consonánticos que integran el sistema fonológico del inglés a fin de asegurar la inteligibilidad del mensaje lingüístico. Los estudiantes tienden a centrarse en aquellos aspectos de la lengua que consideran vitales para poder aprender a comunicarse en una segunda lengua. Concretamente, la familiarización con la pronunciación de la lengua extranjera, así como la adquisición del conocimiento léxico-semántico suponen conocimientos funcionales e instrumentales claves para poder impulsar el aprendizaje lingüístico.

En la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras la importancia que se le ha dado a la pronunciación ha variado enormemente desde el método de gramática y traducción, en el que no se la tenía en cuenta, hasta el audiolingüismo, en el que pasó a tener el papel principal y cuyo objetivo era el lograr la adquisición del acento nativo. Tras el abandono del método audiolingual, la pronunciación pasó por épocas de olvido (años 70 y 80) pero se podría decir que desde la década de los 90 la pronunciación ha recuperado relativamente su importancia con el enfoque comunicativo, al dar supremacía a la comunicación oral. Aún así, ahora lo importante es comunicarse en la LE, con lo que el objetivo ha pasado a ser la inteligibilidad y no el acento nativo, considerándose este último como un objetivo poco realista e innecesario para la mayoría de los que aprenden una LE (Jenkins, 2000 y 2002). Como consecuencia, el acento extranjero se tolera totalmente al no entorpecer normalmente la comunicación (Bartolí, 2005), o no haber una relación tan directa (Derwing y Munro, 2005).

Creencia 12: Es importante repetir y practicar mucho

Los estudiantes (90.48%, ver Tabla 02 y 03) consideran importante repetir y practicar mucho. Es decir, es importante experimentar constantemente el uso lingüístico a fin de consolidar progresivamente la competencia comunicativa.

Como se analizó anteriormente, el estudiante está en desacuerdo con la creencia de que "no deberías decir nada en inglés hasta que pudieras decirlo correctamente". Esta afirmación nos lleva a concluir que los alumnos prefieren el método comunicativo. Sin embargo, vemos que existe un acuerdo generalizado en la preferencia de utilización positiva y valorizada de la estrategia de aprendizaje de repetición y práctica, técnica

propia del método audiolingual, hecho que aparentemente resulta contradictorio. Horwitz (1987) ya contemplaba este tipo de realidades al denominar a estas estrategias como "estrategias de aprendizaje tradicionales", las cuales siguen siendo las que tienen más aceptación, o bien de las que el alumnado es más consciente.

Creencia 3: Algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras

Los estudiantes perciben (85.71%, ver Tabla 02 y 03) que algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras. Esto tiene que ver con el grado de familiaridad o semejanza formal existente entre diversas. En relación a esta apreciación, hay que señalar que esta creencia probablemente se asienta en la percepción subliminal del estudiante acerca de la distancia formal subyacente entre los diferentes sistemas lingüísticos, es decir, en el grado de familiaridad o semejanza formal existente entre diversas lenguas ya que ciertas lenguas comparten ciertos rasgos o elementos de similitud, mientras que otras difieren entre sí por sus marcadas diferencias, por ejemplo, en la estructuración sintáctica o en la formación léxica. La familiaridad existente entre dos sistemas lingüísticos (p. ej. español - italiano) propiciará el establecimiento de diversas equivalencias o identificaciones interlingüísticas encaminadas a favorecer la aproximación o construcción del nuevo conocimiento lingüístico.

Esta correlación entre distancia lingüística y dificultad para aprender una LE fue una de las hipótesis de la lingüística contrastiva (Weinreich, 1953; Lado, 1957), aunque la falta de comprobación empírica, cuando se utilizaban métodos rigurosos, llevó poco a poco a adoptar una versión débil de esta hipótesis limitando dicha correlación a algunas diferencias y a algunas dificultades.

Creencia 1: Le es más fácil aprender una lengua extranjera a niños que adultos

El 80.95% (Tabla 02 y 03) percibe que a los niños les es más fácil aprender el inglés como segunda lengua que a adultos. La supuesta capacidad de los niños para aprender inglés como lengua extranjera con mayor facilidad y perfección que los adultos es una creencia muy extendida que se halla incluso documentada.

Un eje importante en el pensamiento de los aprendices tardíos con respecto al aprendizaje de una LE es el constituido por la estrecha relación entre la edad y dicho proceso. Los aprendices tardíos asocian aprendizaje de idiomas con el factor biológico edad. Roca y Manchón (2006) concluyen en su investigación que hay razones para suponer que un inicio temprano en las lenguas extranjeras puede contribuir, al menos a incrementar la motivación de los aprendices y que la edad de inicio es importante factor a considerar para explicar el dominio último de la L2. Sin embargo autores, como White y Genesse (1996) señalan que estos trabajos solo muestran que el dominio último de la lengua que los aprendices tempranos alcanzan suelen ser más alto que el alcanzado por los aprendices tardíos, pero que de ello no se puede concluir que los aprendices de una L2., aunque inicien su aprendizaje a edades muy tempranas, llegan a alcanzar niveles de dominio semejantes a los hablantes nativos.

3.1.3 Ítem 22: Percepción sobre la dificultad en el aprendizaje del idioma inglés.

La creencia nº 22 respecto al grado de complejidad del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, el 76% (Tabla 01) de los estudiantes de maestría y doctorado perciben una relativa dificultad, considerándola una lengua de dificultad media. El 19% considera que el inglés no puede concebirse como una lengua compleja, mientras que el 5% asumen su dificultad. Estas apreciaciones se atribuyen al grado de influencia de su estimulación motivacional hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Comentarios como éstos representan quizá poco más que cierto "folklore" lingüístico. Sin embargo, son una realidad psicológica para los alumnos y, por tanto, pueden influir en la forma en que se enfrentan al aprendizaje del inglés. (Richards y Lockhart, 1998:54).

3.1.4 Ítem 23: Percepción sobre el tiempo necesario para aprender inglés

Respecto a la creencia n° 23, un 38% (Tabla 01) de los estudiantes perciben que se puede llegar a aprender a hablar el inglés como lengua extranjera dedicando una hora diaria a tal aprendizaje durante un período de 1 a 2 años, mientras que otro 38% consideran que hace falta entre 3 y 5 años.

3.2. Análisis de necesidades de comunicación y de aprendizaje del idioma Inglés

El análisis de necesidades generalmente se ha considerado como un aspecto característico de los cursos de inglés para fines específicos (ESP) pues éstos suelen empezar planteándose los motivos y fines por los que determinado grupo de alumnos necesita aprender inglés. Sin embargo, la determinación de las necesidades de comunicación de los alumnos debería ser el punto de partida de cualquier curso de inglés, ya sea general o específico.

Respecto al grado de complejidad del aprendizaje del inglés como segunda lengua, el 76% de los estudiantes de maestría y doctorado perciben una relativa dificultad, considerándola una lengua de dificultad media. El 19% considera que el inglés no puede concebirse como una lengua compleja, mientras que el 5% asumen su dificultad.

El 38% de los estudiantes perciben que se puede llegar a aprender a hablar el inglés como lengua extranjera dedicando una hora diaria a tal aprendizaje durante un período de 1 a 2 años, mientras que otro 38% consideran que hace falta entre 3 y 5 años.

A la pregunta ¿Por qué aprendes inglés?, el 65% de los encuestados manifestó porque necesitan aprobar el curso de inglés por cuanto es uno de los requisitos para obtener el grado de maestro o doctor en educación, el 32% manifiesta que lo hace para mejorar su currículo y un 3 % afirma necesitarlo para su trabajo.

En la pregunta ¿Para qué usas el inglés?, los estudiantes encuestados, en mayor grado (62%), manifiestan que usan el inglés para leer revistas y textos de su interés, mientras que el 32% para comprender y en menor grado usan el inglés para escribir (4%) y hablar (2%). En el orden de importancia sobre el uso del inglés, los estudiantes han establecido la siguiente jerarquía: 1° leer, 2° comprender, 3° escribir y 4° hablar.

Referente a la pregunta ¿Te relacionas en inglés?, indican que generalmente se relacionan con sus compañeros que llevan el curso de inglés para aprobar el examen. El espacio físico donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje es en la escuela de post grado de la UNT, generalmente los días sábados o domingos, por cuanto la mayoría por razones de trabajo, no puede hacerlo los días particulares.

A la mayoría de los estudiantes, 58%, les gusta aprender escuchando, al 22% hablando mientras que el 20% aprende leyendo. Esto se debe a que los estudiantes el estilo de aprendizaje preferido es el auditivo. Esto es corroborado al contrastar la respuesta a esta pregunta con la percepción de la creencia que establece que es importante practicar escuchando cintas de audio.

Los aspectos que los estudiantes perciben que necesitan mejorar son la pronunciación y la gramática, seguido del vocabulario y la comprensión escrita.

La mayoría de estudiantes manifiestan que les gusta trabajar toda la clase con el profesor y en segundo grado en equipos. Afirman que les gusta hablar con sus compañeros y hacer actividades relacionadas con su experiencia actual.

De los cursos que han llevado, lo que más les ha gustado son las conversaciones de lo cotidiano, en inglés. Lo que mas le gustaría en el curso de inglés es un mayor uso de los recursos multimedia.

En su preferencia de aprendizaje los estudiantes consideran el estilo de aprendizaje auditivo.

En este sentido, la representación, a través de la audición y posterior repetición de los diálogos, ayudará a los que aprenden mejor a través del oído mejorando enormemente su pronunciación y ayudando a paliar posibles miedos a hablar la lengua extranjera en público.

3.3 Análisis de objetivos y planes del curso de Inglés

El objetivo primordial del aprendizaje del inglés es cumplir con el requisito para obtener el grado académico. Otro de los objetivos es poder leer artículos de revistas electrónicas, tesis y libros en inglés. Un tercer objetivo es hablar con fluidez. Un cuarto objetivo es implementar las aulas con audio videos para un mejor aprendizaje del idioma inglés. El quinto objetivo, tiene que ver con el compromiso, es decir, asistir regularmente a clases con puntualidad. Y por último, el sexto objetivo es el de utilizar adecuadamente el tiempo libre para practicar el inglés fuera del aula.

IV. CONCLUSIONES

a) El sistema de creencias con respecto al aprendizaje del inglés (Horwitz, 1988) del aprendiz tardío tiene las siguientes características:

Sobre la aptitud para aprender una lengua extranjera

Hay una estrecha relación entre la edad y dicho proceso. El 80.95% percibe que a los niños les es más fácil aprender el inglés como segunda lengua que a adultos.

Sobre la dificultad del aprendizaje de una lengua extranjera

El 100% (muy de acuerdo) de los estudiantes indican que todo el mundo puede aprender una lengua extranjera mientras que el 95.24% (de acuerdo) creen que algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras. Luego, el docente de inglés al identificar motivación intrínseca alta, debe enfocar sus estrategias didácticas a mantener esta motivación.

Sobre la naturaleza del aprendizaje de una lengua extranjera

El 90.48% concuerda en la utilización positiva y valorizada de la estrategia de aprendizaje audiolingual (repetición y práctica).

Sobre la relación entre aprendizaje y estrategias de comunicación

Se resalta la importancia de articular y pronunciar correctamente los diferentes sonidos vocálicos y consonánticos que integran el sistema fonológico del inglés a fin de asegurar la inteligibilidad del mensaje lingüístico (método audiolingual).

b) **Necesidades y objetivos de aprendizaje**

El estilo de aprendizaje preferido de los estudiantes es el auditivo y el método el comunicativo. Estiman que dedicando una hora diaria durante un período de 1 a 2 años se puede hablar en inglés. Tienen una elevada motivación extrínseca por aprender. Los principales objetivos de los estudiantes de aprender inglés son: cumplir con el requisito para obtener el grado académico y adquirir destrezas para leer artículos de revistas electrónicas, tesis y libros.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADEYEMI, B. A. (2008). **Effects of cooperative learning and problem-solving strategies on junior secondary school students' achievement in social studies**. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6 (3), 691-708. (<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/index.php>, consultado el 12 de enero, 2011)
- BEISSER, S. (2006). **An examination of gender differences in elementary constructionist classrooms using Lego/Logo instruction**. Computers in the Schools.22(3).7-19.
- BEMBENUTTY, H. (2007). **Self-Regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students**. Journal of Advanced Academics.18(4). 586-616
- BROWN, D. (1994). **Teaching by Principles**. Prentice Hall Regents, New Jersey.
- BROWN, G. y YULE, G. (1983). **Teaching the Spoken Language**. Cambridge: Cambridge University Press.
- BYRAM, M. (1997). **Intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters.
- CAIN, A., y MURPHY-LEJEUNE, M. (1994). **Apprivoiser les représentations de l'étranger ou de la nécessité d'être lucide en didactique des langues**. Actes du 4ème Colloque cacedle, 16, 17, 100-122.

- CENOZ, J. (2003). **El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos**, en Eduling. http://www.ub.edu/ice/portaling/eduling/cat/n_1/cenoz-article-n1.pdf (Consultado el 10 de octubre, 2010)
- CHOI, J., MCKILLOP, E., WARD, M., y L'HIRONDELLE, N. (2006). **Sex-specific relationships between route-learning strategies and abilities in a largescale environment**. *Environment and Behavior*, 38, 791-801.
- COYLE, Y. (2005). **El papel de la Gramática en la Enseñanza-Aprendizaje Inicial de la Lengua Extranjera**. *PortaLinguarum*. Vol 3: 147-159.
- DUNKEL, P. (1991). **Listening in the Native and Second /Foreign Language: Toward an Integration of Research and Practice**. *TESOL Quarterly*, 25(3), 431-457.
- ECCLES, J. y WIGFIELD, A. (1985). **Teacher expectations and student motivation**. J. B. Dusek (eds.), *Teacher Expectancies* (pp. 185-226). Hillsade, NJ: Erlbaum.
- FLEGE, J.E. (1987). **A Critical Period for Learning to Pronounce Foreign Languages?**. *Applied Linguistics*. Vol 8 (2): 162-177
- GARCÍA-ROMEU, J. (2006). **Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos**. *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Utrecht : CIEFE.
- GARCÍA-ROMEU, J. y JIMÉNEZ, M. (2005). **Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos**. *Didactired*. Centro Virtual Cervantes, Madrid.
- GOOD, T.L. y BROPHY, J.E. (2003). **Looking in classrooms**. 9 ed. Boston: Allyn & Bacon.
- HORWITZ, E.K. (1988). **The beliefs about language learning of beginning university foreign language students**, *The Modern Language Journal*, 72(3):
- JUSSIM, L.; SMITH, A.; MADON, S. y PALUMBO, P. (1998). **Teacher expectations**, J. E. Brophy (eds.), *Advances in research on teaching: Expectations in the classroom* (Vol. 7:1-48). Greenwich, CT: JAI Press.
- KHALIL, A. (2005). **Assesment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners**. *Foreign Language Annals*. 38(1). 108-119.
- KRAMSCH, C. (1995). **The cultural component of language testing**. *Language, Culture and Curriculum* 8 (2), 83-92.
- KUNTZ, P. (1996). **Beliefs about Language Learning: The Horwitz model**. *Education Resources Information Center*. Departamento de Educación de Estados Unidos.
- LENNEBERG, E. (1967). **Biological foundations of language**. New York: John Wiley and Sons.
- MARTÍNEZ-AGUDO, J. (2005). **Creencias Relativas al Aprendizaje de una Lengua Extranjera**. CAUCE, *Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, nº 28: 219-234
- MALLÉN, M. (2007). **La competencia comunicativa intercultural: ¿en teoría o en la práctica?**. *Departamentod e Lingüística Aplicada*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- MORRIS, R. G. M.; ANDERSON, E.; LYNCH, G. S. y BAUDRY, M. (1986). **Selective impairment of learning and blockade of long-term potentiation by an N-methyl-D-aspartate receptor antagonist, AP5**. *Nature* 319:774-776.
- NAIMAN, N., FROHLICH, M.; STERN, H. y TODESCO, A. (1978). **The Good Language Learner. Multilingual Matters**. Clevedon.
- NAVARRO I., LUZÓN M. y VILLANUEVA M. (1997). **Estudio de las representaciones lingüísticas de los estudiantes de la UJI: Cultura de Enseñanza vs Cultura de Aprendizaje**. Navarro I. y Villanueva M. (eds.) *Los Estilos de aprendizaje de lenguas: un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*. pp. 103-154
- PELLEGRINI, A.D. y BLACHTFORD, P. (2000). **The child at school: Interactions with peers and teachers**. London: Arnold.
- RAMOS, C. (2007). **Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas**. Universidad de Barcelona.
- RICHARDS J. y LOCKHART C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press. 199 pps.

- ROCA J. y MANCHÓN R. (2006). **Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela.** PortaLinguarum. vol 5:63-76.
- RUBIE-DAVIES, C.M. (2006). **Teacher expectations and students self-perceptions: exploring relationships.** Psychology in the Schools. 43(5): 537-552.
- BETANCOURT J. (2003). **Reflexiones en torno a los niños superdotados, la creatividad y la educación.** Disponible: www.psicologíacientífica.com Consultado: 16-09-10
- SCOVEL, T. (1969). **Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance.** Language Learning. 19:245-254.
- SKEHAN, P. (1989). **Individual Differences in Second Language Learning.** London: Edward Arnold.
- SPRADLEY J. (1980). **Participant Observation.** New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- STREVENS, P. (1974). **A rationale for the Teaching of Pronunciation: The Rival Virtues of Innocence and Sophistication.** ELTJ, V-XXVIII.
- TERCANLIOGLU, L. (2005). **Percepciones de Estudiantes de la Enseñanza de Inglés en cuanto al aprendizaje de idiomas y su relación con el género.** Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica. N°5. Vol 3(1): 145-162.
- URIBE D., GUTIÉRREZ J. y MADRID D. (2008). **Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España.** PortaLinguarum. N°10: pp. 85-100
- WHITE, L. y GENESEE, F. (1996). **How native is near native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition.** Second Language Research. 12, 3:238-265.
- ZÁRATE, G. (1986). **Enseigner une culture étrangère.** Paris: Hachette.

ANEXO A

INVENTARIO DE CREENCIAS DE LOS ALUMNOS DE MAESTRÍA Y DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRUJILLO

CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

EDAD: menor de 40 años mayor de 40 años

Lea los siguientes apartados sobre el aprendizaje de lenguas. En cada uno, diga si está de acuerdo o en desacuerdo y en qué grado:

A = muy de acuerdo D= en desacuerdo

B = de acuerdo E = muy en desacuerdo

C = neutral

* En los apartados 22 y 23 ponga un círculo a la opción con la que esté de acuerdo.

CREENCIAS	A	B	C	D	E
1. Le es más fácil aprender una lengua extranjera a niños que a adultos.					
2. Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras.					
3. Algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras.					
4. A los peruanos les es fácil aprender lenguas extranjeras.					
5. Es importante hablar inglés con buena pronunciación.					
6. Es necesario conocer la cultura de los países de habla inglesa para hablar bien la lengua.					
7. No se debería decir nada en inglés hasta que se pueda decir correctamente.					
8. Le es más fácil aprender una nueva lengua extranjera a alguien que ya habla otra.					
9. Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas en inglés.					
10. Es mejor aprender inglés en un país de habla inglesa					
11. Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje del vocabulario.					
12. Es importante repetir y practicar mucho.					
13. Las mujeres tienen mayor facilidad para aprender lenguas extranjeras.					
14. Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés, será difícil que hablen correctamente en el futuro.					
15. Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática.					
16. Es más fácil hablar que entender una lengua extranjera.					
17. Es importante practicar escuchando cintas de audio.					
18. El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas					
19. Las personas que hablan más de una lengua son muy inteligentes					
20. Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera.					
21. Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo.					
22. El inglés es: a) una lengua muy difícil. b) una lengua difícil c) una lengua de dificultad media d) una lengua fácil e) una lengua muy fácil					
23. Si alguien se pasa una hora al día aprendiendo una lengua, ¿Cuánto tardaría en aprender a hablarla muy bien? a) menos de un año b) 1 – 2 años c) 3 – 5 años d) 5 – 10 años e) no se puede aprender una lengua en sólo 1 hora al día.					

ANEXO B

Cuestionario de Análisis de Necesidades de Comunicación y de Aprendizaje (García-Romeu, 2006)

FICHA DEL ALUMNO		ANÁLISIS DE NECESIDADES DE COMUNICACIÓN Y DE APRENDIZAJE			
Nombre:		Lugar de nacimiento:			
Profesión:		Estudios:			
¿Tienes algún interés o afición especial?					
¿Has estado en algún país de habla inglesa? _____ ¿En cuál/es? _____					
¿Cuál es tu lengua materna?					
¿Qué lenguas conoces? (Niveles: Inicial-Intermedio-Avanzado)		HABLO	COMPRENDO	LEO	ESCRIBO

A) ¿Por qué aprendes inglés? Sí No Sí No

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Porque quiero conocer mejor la cultura inglesa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5. Porque lo necesito en mi trabajo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Porque necesito aprobar exámenes de inglés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 6. Porque quiero mejorar mi currículum vitae. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. porque voy a ir a vivir a un país anglo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7. Porque me gusta aprender otras lenguas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. porque voy de vacaciones a un país anglo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 8. Porque me gusta el ambiente del CIPOST | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

B) ¿Para que usas el inglés?

Señala el número de la casilla 0 = NUNCA 1 = A VECES 2= A MENUDO 3=CASI SIEMPRE Correspondiente

1. Para hablar con:

- Amigos 0 1 2 3
- Angloparlantes que viven en mi país 0 1 2 3
- La gente cuando voy a países de habla anglosajona 0 1 2 3
- Otros ¿Cuáles? 0 1 2 3

2. Para comprender:

- A los ingleses ya los americanos 0 1 2 3
- La televisión y la radio 0 1 2 3
- Canciones 0 1 2 3
- Otros ¿Cuáles? 0 1 2 3

3. Para leer:

- Periódicos y revistas 0 1 2 3
- Textos que me interesan 0 1 2 3
- Cartas personales, comerciales, etc 0 1 2 3
- Otros ¿Cuáles? 0 1 2 3

4. Para escribir

- Cartas, correo electrónico, faxes... 0 1 2 3
- Exámenes, informes, etc 0 1 2 3
- Chatear 0 1 2 3
- Otros ¿Cuáles? 0 1 2 3

C) Qué es más importante para ti en inglés: hablar, comprender, escribir o leer? Clasifica esta información por orden de importancia. 1= más importante ; 4 = menos importante)

Hablar Comprender Escribir Leer

D) Te relacionas en inglés?

- | | |
|----------------------|-------------------|
| 1. ¿Con quién? _____ | 3. ¿Dónde? _____ |
| 2. ¿Para qué? _____ | 4. ¿Cuándo? _____ |

Señala el número de la casilla correspondiente: 0=NADA 1=UN POCO 2=BASTANTE 3=MUCHO

E) Cómo te gusta aprender?

1.Leyendo	0	1	2	3
2.Escribiendo	0	1	2	3
3.Hablando	0	1	2	3
4.Escuchando	0	1	2	3
5.Viendo la televisión	0	1	2	3
6.Chateando	0	1	2	3
7.Otros ¿Cuáles?				

F) ¿Qué necesitas mejorar?

1. La gramática	0	1	2	3
2. El vocabulario	0	1	2	3
3.La pronunciación	0	1	2	3
4. La expresión oral	0	1	2	3
5. La expresión escrita	0	1	2	3
6.La comprensión oral y audiovisual	0	1	2	3
7. La comprensión escrita	0	1	2	3

8. De las anteriores formas de aprender (1-7)¿Cuál te gusta más?

8.Otros ¿Cuáles? _____

9. De entre los aspectos 1-8, ¿qué es lo que más te interesa mejorar? _____

Señala el número de la casilla correspondiente: 0=NUNCA 1=A VECES 2=A MENUDO 3=CASI SIEMPRE

G) ¿Cómo te gusta trabajar en clase?

1.Solo/sola con el profesor	0	1	2	3
2.En parejas	0	1	2	3
3.En pequeños grupos	0	1	2	3
4.En equipos	0	1	2	3
5.Toda la clase con el profesor	0	1	2	3

H) En clase, te gusta...

1...hacer actividades de observación y práctica gramatical	0	1	2	3
2. ...aprender palabras nuevas	0	1	2	3
3. ...hablar con los compañeros	0	1	2	3
4. ...hacer juegos	0	1	2	3
5...hacer actividades relacionadas con tu experiencia ,la actualidad...	0	1	2	3

I) ¿Quieres hacer deberes? Sí No
En caso afirmativo, ¿cuánto tiempo quieres dedicar? Horas a la semana: 1 2 3 4 5 6 7

6. Otros, ¿Cuáles? _____

7. De entre los aspectos 1-6 que te gusta hacer en clase, ¿cuál te gusta más? _____

j) De los cursos de inglés que has hecho, ¿qué es lo que más te ha gustado? ¿Por qué?

k) ¿Qué te gustaría aprender en este curso?

L) ¿Cuáles, de entre las frases siguientes, describen la manera en que aprendes?

Señala el número de la casilla correspondiente: 0=NUNCA 1=A VECES 2=A MENUDO 3=CASI SIEMPRE

1.No importa si no entiendo todas las palabras de un texto	0	1	2	3	7.Reflexiono sobre las dificultades que tengo al aprender inglés	0	1	2	3
2.Intentado adivinar el significado de las palabras que no entiendo por el contexto	0	1	2	3	8. Comparo las reglas del inglés con las de otras lenguas que conozco	0	1	2	3
3.Cuando no entiendo una palabra,la escribo en un papel y luego la busco en el diccionario	0	1	2	3	9. Intento deducir reglas del español formando hipótesis sobre su funcionamiento	0	1	2	3
4.Planeo lo que voy a decir antes de hablar	0	1	2	3	10.Me gusta aprender una regla y aplicarla después	0	1	2	3
5. Escucho atentamente para comprender la idea general	0	1	2	3	11. No me importa si cometo algunos errores para alcanzar mi objetivo comunicativo.	0	1	2	3
6. Intento no utilizar mi lengua materna en clase.	0	1	2	3	12. Cuando cometo un error, intento analizarlo y descubrir la forma correcta.	0	1	2	3

ANEXO C

CUESTIONARIO: Objetivos y planes para este curso

En grupos de tres, contesten a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué quieres aprender inglés?

- En tu opinión, ¿es más importante comprender, hablar, leer o escribir?

- ¿Cómo quieres aprender? ¿Qué te gusta hacer en clase? ¿Qué tipo de actividades y ejercicios prefieres?

- ¿Qué te gustaría aprender en este curso?

- ¿Es importante asistir regularmente a clase? ¿Y la puntualidad?

- ¿Piensas que es necesario practicar fuera del aula? ¿Qué cosas haces? ¿Quieres hacer deberes en casa?

- ¿Para qué crees que sirve esta encuesta?

Entre todos, vamos a intentar llegar a un acuerdo para determinar nuestros objetivos y planes del curso