

Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE

Idelso Espinosa Taset

Espinosa, I. (2009). Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 74-89

Resumen: Este artículo pretende resumir un estudio de las creencias de aprendizaje de lenguas de diecinueve estudiantes brasileños de E/LE sobre la importancia de la escritura como medio y objeto de adquisición, la actitud que asumen ante las tareas de esta naturaleza, las estrategias que consideran apropiadas para aprender a escribir en español y la relación entre sus creencias y acciones. Estos sujetos –todos graduados universitarios que ya habían estudiado una LE- respondieron a dos cuestionarios híbridos; fueron entrevistados y observados en clase. Los resultados sugieren que sus sistemas de creencias conforman una actitud de desdén hacia las tareas de escritura, a pesar de lo cual responden positivamente a propuestas didácticas que las incluyen en equilibrio con las demás destrezas y muestran la contribución de la misma al aprendizaje de lenguas. Esto indica la posibilidad de modificar dichas creencias.

Palabras clave: Lingüística aplicada, español lengua extranjera, creencias, escritura, estudio experimental.

Abstract: This article presents the key aspects of an investigation on the language learning beliefs of nineteen Brazilian students of Spanish as a Foreign Language about the role of writing, particularly on its contribution to language learning and its importance as a language skill. It also researches their attitude towards writing tasks, the strategies they consider appropriate to learn how to write in Spanish and the relation between their beliefs and actions. The subjects –all professionals with experience in foreign language learning- were interviewed and observed in classroom and answered to two questionnaires. The findings suggest that their beliefs systems design a negative attitude towards writing in opposition to their high level of participation in writing tasks that do contribute to the process of learning a language. This result is interpreted in support of the modifiability of beliefs.

Keywords: Applied Linguistics, Spanish foreign language, beliefs, writing, pilot study.

Introducción

Cuando en las pantallas de ordenadores y televisores del mundo aparecieron las imágenes del atentado a las Torres Gemelas en 2001, el gobierno de Estados Unidos encontró el pretexto que necesitaba para hacer *creer* a la mayoría del pueblo y del Congreso de aquel país que una cruzada global contra el terrorismo y el derrocamiento de Sadam Hussein serían los medios adecuados para garantizar su seguridad nacional. Hoy se sabe que tanto los ciudadanos como los legisladores estadounidenses fueron engañados e inducidos a apoyar aquella guerra innecesaria.

En el mismo continente, pero mucho antes, la *creencia* de que Hernán Cortés y sus capitanes eran enviados divinos llevó al emperador azteca, Moctezuma II, a recibirlos pacíficamente en Tenochtitlan y a acceder a solicitudes extremas del conquistador, con las consecuencias que la historiografía describe desde diferentes perspectivas.

Estos episodios ilustran la importancia de las creencias en los actos humanos y muestran que las mismas subyacen a nuestras decisiones cotidianas y, de diferentes modos, reciben la influencia constante de factores contextuales que pueden contribuir para que actuemos en una determinada dirección.

Hace mucho que tanto la naturaleza y las funciones de las creencias como sus relaciones con los conceptos de actitudes, intenciones y acciones¹ se estudian dentro de diferentes disciplinas –Filosofía, Sociología, Antropología, Psicología, Educación y Pedagogía. En la Psicología Social, por ejemplo, se ha llegado a elaborar modelos teóricos que sirven de base a diversos tratamientos orientados a modificar actitudes y conductas (nuestro voto, lo que consumimos...).

En el campo de la Lingüística Aplicada (LA) a la adquisición de segundas lenguas (ASL), la investigación de las creencias de profesores y alumnos tiene poco más de tres décadas, pero ya exhibe un número no despreciable de trabajos en diferentes partes del mundo (solo en Brasil se registran más de 60 a nivel de maestría y doctorado) sobre variados aspectos del tema que corroboran la pertinencia de su estudio como una de las variables individuales presentes en el proceso de enseñar-aprender lenguas.

Sin embargo, Barcelos (2006, p. 16) alerta sobre la complejidad del asunto y la subestimación de la que es objeto todavía en la literatura especializada y entre

¹ Para una explicación detallada de esos conceptos y sus relaciones, consultar Espinosa (2006, pp.34-44)

muchos profesores e investigadores; mientras Pajares (1992) nos recuerda que las creencias son un “constructo confuso”, que recibe diferentes definiciones y denominaciones -“actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideologías, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales...” (p.309). En este artículo usaré “creencias”, “percepciones” y “teorías implícitas” para referirme al mismo fenómeno, pero solo en aras de atenuar posibles redundancias.

Creencias. Una definición desde dos perspectivas

En el estudio que aborda este artículo opté por una perspectiva filosófica (Dewey, 1933, p. 6) que muestra la “naturaleza dinámica [de las creencias] y su interacción con el conocimiento” (Barcelos, 2004, p. 129) y alude al proceso continuo de reconstrucción de las creencias y a su relación con las acciones. Recientemente he complementado esa visión a partir de un modelo psicosocial (Fishbein y Ajzen, 1975) que a) defiende una estructura conceptual integrada por creencias, actitudes, intenciones y acciones y b) resalta el papel básico de las primeras y su interrelación con los otros tres componentes.

Dewey (1933, p. 6) define las creencias como una forma de pensamiento que:

...covers all the matters of which we have no sure knowledge and yet which we are sufficiently confident of to act upon and also the matters that we now accept as certainly true, as knowledge, but which nevertheless may be questioned in the future – just as much as knowledge in the past has now passed into the limbo of mere opinion or of error.

[...] abarca todos los asuntos de los cuales no tenemos un conocimiento seguro, pero sí lo suficientemente confiable como para actuar en consecuencia; así como los que aceptamos en el presente como verdaderos, [es decir] como conocimiento, aunque podemos cuestionarlos en el futuro, de la misma manera que el conocimiento previo ha pasado ahora al limbo de la mera opinión o del error. (Traducción del autor).

Esta definición se traduciría de la siguiente manera al campo de la ASL. Un profesor no está seguro, pero confía en que una explicación clara de determinados elementos lingüísticos junto con una cierta dosis de ejercicios gramaticales garantiza el aprendizaje del E/LE y, consecuentemente, organiza su práctica docente. Los resultados de las evaluaciones formales demuestran que sus alumnos realizaron

exitosamente los ejercicios, pero no son capaces de utilizar esa información de forma autónoma y comunicativa. En este caso, el profesor puede cuestionar su creencia -el conocimiento inseguro, pero confiable que influyó en su actuación- y reemplazarla por otra basada en nuevos supuestos (una nueva creencia).

La perspectiva psicosocial (Fishbein y Ajzen, 1975) coloca este constructo dentro de una categoría cognitiva y lo define como “la probabilidad subjetiva de [existir] una relación entre el objeto de la creencia -una persona, un grupo de personas, una institución, una acción, un acontecimiento, etc. – [...] y algún [...] atributo -otro objeto, una peculiaridad, una propiedad, una cualidad, una característica, un resultado, una consecuencia...” (p. 131)

En suma, las creencias son juicios de probabilidad de una persona respecto de un determinado aspecto de su mundo, su identidad y su contexto; o sea, el individuo asocia el objeto de creencia a varios atributos para formar o aprender creencias sobre sí mismo, otras personas, instituciones, acciones, etc., “a partir de la observación directa o de la información recibida de fuentes externas o a través de varios procesos de inferencia” (Fishbein y Ajzen, 1975, p.14).

En el estudio que nos ocupa, defino las *creencias de aprendizaje de lenguas* como el conocimiento implícito y/o explícito del individuo sobre la naturaleza de la lengua, su capacidad de adquirirla y las maneras de hacerlo, fruto de la experiencia escolar previa y presente y de la influencia del contexto (la escuela, los libros, los medios de difusión, la familia, los amigos, los profesores y las relaciones interpersonales). Ese conocimiento puede manifestarse en declaraciones, intenciones, actitudes y acciones relativas al proceso de enseñanza/aprendizaje.

Creencias. Características generales

Barcelos y Kalaja (Barcelos 2006, p. 19-20) resumen de la siguiente manera las características generales de este constructo. Para ellas, las creencias son:

-Dinámicas: [...] cambian en el tiempo [...] y dentro de una misma situación [...];

-Emergentes, socialmente construidas y contextualizadas: [...] no permanecen como estructuras mentales listas y fijas, sino que cambian y se desarrollan a medida que interactuamos y modificamos nuestras experiencias y somos, al mismo tiempo, modificados por ellas [...], nacen en el contexto de la interacción y en la relación con los grupos sociales [...];

-Frutos de la experiencia: [...] todos los procesos cognitivos, incluido el lenguaje, nacen de la naturaleza contextual de la existencia humana y de la experiencia [...] entendida

[esta última como] [...] resultado de las interacciones entre el individuo y el ambiente, entre aprendices, entre aprendices y profesores [...];

-Mediadoras: [...] pueden ser consideradas como instrumentos, herramientas disponibles que podemos usar o no dependiendo de la situación, tarea y personas que interactúan con nosotros [...],

-Paradójicas y contradictorias: [...] pueden actuar como instrumentos para facilitar o dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje [...], son sociales, pero también individuales y únicas; son compartidas, emocionales, diversas, y uniformes [...];

-Relativas a la acción de una manera indirecta y compleja [...] y

-Difíciles de distinguir del conocimiento: [...] no se separan fácilmente de otros aspectos como conocimiento, motivación y estrategias de aprendizaje.

Ajzen y Fishbein (2000) introducen la cualidad “fuerza” para distinguir unas creencias de otras dentro de los sistemas individuales. Según ellos, a) está relacionada con el origen de las creencias – las que resultan de la experiencia directa y tienen que ver con la identidad suelen ser más fuertes- y b) es directamente proporcional a la probabilidad subjetiva de que un objeto tenga un determinado atributo.

Esa última propiedad parece estar en la base de los embates entre unas creencias y otras sobre un mismo objeto, en cuyo caso acaban imponiéndose las más fuertes para manifestarse en acciones, si los factores contextuales lo permiten.

Otra característica importante de este constructo es su naturaleza objetiva en el sentido de existir y manifestarse independientemente de la conciencia del individuo. Esto refuerza la idea de que las acciones humanas son el reflejo de las verdaderas creencias de la persona, aunque no se puede olvidar que diferentes factores contextuales pueden llevarnos a actuar en contradicción con ellas.

La investigación de creencias

Los resultados de diversos estudios de creencias en ASL sugieren que éstas condicionan de alguna manera las actitudes y comportamientos de profesores y alumnos en el proceso de enseñar-aprender, tanto facilitándolo como dificultándolo, según el carácter de las interacciones que se producen entre sus respectivos sistemas individuales y los contextos en que ellos se mueven.

Así, si los alumnos creen que la mejor manera de adquirir una lengua extranjera es memorizando sus estructuras, “es probable que tengan actitudes positivas hacia el aprendizaje de la gramática y el vocabulario y adopten estrategias de análisis, memorización y práctica” (Benson y Lor, 1999, p.459). Del mismo modo,

podemos esperar que si consideran que la escritura no los ayuda a aprender la lengua y/o que su dominio no les reporta ninguna utilidad, difícilmente adoptarán una actitud favorable ante tareas de esa naturaleza.

Algo análogo parece suceder en el caso de los profesores; pero no siempre hay coherencia entre las creencias declaradas y las acciones. La concreción de las primeras depende de factores contextuales -como ya hemos dicho- y además, de la percepción del individuo sobre la posibilidad real de su realización y la manera en que sus pares evaluarán la acción en cuestión (Ajzen, 1991).

Grosso modo, las investigaciones sobre creencias pueden organizarse en tres grandes grupos: a) de profesores, b) de alumnos, y c) de ambos. Esos trabajos reflejan la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel de las creencias y acciones de profesores y alumnos en ese proceso y la diversidad de factores que pueden influir en ellas.

Los estudios dentro del primer grupo son más abundantes y se han centrado en a) su identificación y caracterización (Barcelos, 1995; Buschle, 2000; entre otros); b) la relación entre creencias y práctica docente (Basturkmen, Loewen y Ellis, 2004; Borg, 2003; entre otros) y, en menor grado, c) su cambio o evolución (Cabaroglu y Roberts, 2000; Peacock, 2001, entre otros).

Los resultados de esos trabajos no son conclusivos respecto de la relación entre creencias declaradas y prácticas docentes; pero tienden a diseñar una naturaleza conflictiva e interactiva. Sugieren, además, que el quehacer del profesor no siempre refleja sus teorías implícitas, debido a la influencia del contexto, particularmente, de las expectativas de los alumnos sobre la clase y las de los profesores sobre los alumnos, el material didáctico, el programa, la competencia limitada de los alumnos y la disponibilidad de recursos, entre otros factores (Barcelos, 2006 p. 34).

En las investigaciones con alumnos se ha buscado describir el BALLI² (Horwitz, 1985,1999) y las creencias de aprendizaje de lenguas (Benson y Lor, 1999; Wenden, 1986, entre otros); las percepciones sobre las actividades de la clase (Barkhuizen, 1998) y la relación entre creencias y estrategias de aprendizaje (Wenden, 1987; Yang, 1999).

Esos estudios muestran que: a) los aprendices tienen creencias sobre una amplia gama de aspectos relativos a la naturaleza de la lengua y su aprendizaje; b)

² Inventario de Creencias de Aprendizaje de Lenguas (Beliefs About Language Learning Inventory)

aquellas reciben una fuerte influencia de las experiencias de aprendizaje; y c) hay una estrecha relación dinámica y recíproca entre el sistema de creencias de aprendizaje de los alumnos y las estrategias y acciones que desarrollan en el proceso de aprender LE.

Las investigaciones con alumnos y profesores han abordado sus respectivos papeles (McCargar, 1993); el estudio explícito de la gramática y la corrección de errores (Kuntz, 1997; Silva, S., 2004; Schulz, 1996, 2001); motivación (Lima, S., 2006; Moreira, 2000); evaluación (Belam, 2004); aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje (Andrade, 2004; Barcelos, 2000; entre otros); la relación entre profesores y alumnos (Allen, 1996; Barcelos, 2000; Kern, G., 1995); los efectos de la incongruencia entre las creencias de ambos (Peacock, 1999); los conflictos entre las creencias de ambos sobre la utilidad de las actividades desarrolladas en la clase (Peacock, 1998); y el error y su tratamiento (Scherer, 2000).

Algunos resultados muestran que la relación entre las creencias de profesores y alumnos tienen un carácter fundamentalmente contrastante y que esas discrepancias se localizan en: a) sus respectivos papeles, b) la enseñanza de la gramática, c) la corrección de errores, d) el recurso a la traducción en clase, e) el ritmo de las clases y d) la importancia atribuida a los ejercicios mecánicos. También se notan los efectos de los referidos conflictos en el proceso de adquisición-aprendizaje y la influencia recíproca entre las creencias de ambos.

Como se ha podido constatar en los párrafos anteriores, las investigaciones de creencias de enseñanza y aprendizaje de lenguas han traído importantes contribuciones a la comprensión del tema. Sin embargo: a) la mayoría se centra en la lengua inglesa, lo que aconseja investigar en otros idiomas; y b) aunque ya se percibe un interés creciente en aspectos más específicos del proceso de ASL, parece necesario ampliar y profundizar en asuntos como el cambio y / o evolución de las creencias y acciones de profesores y alumnos en diferentes contextos y las cuatro destrezas lingüísticas, particularmente en sus respectivos papeles como objeto y medio de aprendizaje.

En el caso concreto de la escritura, la revisión de la literatura indica que a) su investigación es más abundante en L2 que LE y b) el foco principal ha sido el proceso, seguido de pocos trabajos en el campo de su enseñanza y menos aún acerca del papel de esa destreza en la adquisición. En lo que hace a las creencias sobre esta habilidad en L2/LE, se han encontrado muy pocos estudios referidos a los profesores (Dellagnello y Tomitch, 1999; García y González, 2003; Mangano y Allen –citado por Barcelos (2000 p. 67)-; Sakui y Gaies, 2002; Scott y Rodgers, 1995; Shi y Cumming,

1995); y a los alumnos (Katznelson, Perpignan y Rubin, 2001; Laia, 2008; Leki y Carson, 1994; McCarthy y García, 2005; Nelson y Carson, 1998; Rinnert y Kobayashi, 2001; Victori, 1999; Yoon e Hirvela, 2004)

Esa misma situación marginal de la escritura en la investigación de ASL se manifiesta en los materiales didácticos y en la práctica docente, donde el aparente consenso sobre la necesidad de equilibrar el desarrollo de las cuatro habilidades contrasta con una realidad que acusa un tratamiento negligente de esta destreza en sus vertientes de vehículo para aprender E/LE y objeto de aprendizaje.

Lo anterior preocupa a algunos lingüistas aplicados (Harklau, 2002; Kern, 2000; Leki, 2000; O'Brien, 2004; Kern y Schultz, 2005; Wolff, 2000) que abogan por una mayor atención de los especialistas –investigadores, gestores, programadores de cursos, autores de materiales didácticos y profesores de lenguas- a la escritura en L2/LE.

Los párrafos anteriores parecen justificar el estudio de las creencias acerca de la escritura. Para detalles sobre el estado de la investigación de esa destreza en L2/LE y las reseñas de los trabajos referidos en los dos últimos párrafos se puede consultar el trabajo de Espinosa (2006). En las líneas siguientes intentaré resumir las principales ideas del trabajo objeto de este artículo: objetivos, metodología y resultados.

El estudio

La investigación se desarrolló en una escuela de lenguas de la capital de Brasil con el objetivo de a) describir y analizar las creencias de aprendizaje de 19 estudiantes adultos de E/LE (nivel inicial) sobre la escritura b) identificar las estrategias que consideraban adecuadas para aprender a escribir en español y c) observar la relación entre las creencias verbalizadas y las acciones durante la realización de tareas de escritura.

Recogí los datos mediante dos cuestionarios híbridos (preguntas abiertas, de escala *Likert*, de diferencial semántico y una tarea de redacción en el segundo), una entrevista semiestructurada con 18 informantes, la observación focalizada de cuatro clases – realizada por mí y otros dos observadores externos- y los respectivos diarios. Esa triangulación se intentó también dentro de cada procedimiento e instrumento mediante la reiteración de la información más relevante en torno a los objetivos de la investigación.

El primer cuestionario buscaba identificar a los sujetos que integrarían la muestra y obtener datos sobre su experiencia de aprendizaje del portugués (L1) y de LE (actividades preferidas para aprender, el dominio percibido de esas lenguas y los

grados de utilidad, dificultad y placer atribuidos a la escritura). El segundo intentaba ampliar y corroborar esas informaciones e incluía la redacción de una carta a un amigo estudiante de E/LE que quería consejos para aprender a escribir en ese idioma. Esta actividad tenía el doble objetivo de verificar el dominio de la competencia textual de los sujetos en L1 e identificar las estrategias que consideraban más apropiadas para adquirir esa destreza en español.

Con la observación de clases y los diarios se pretendía recoger información para identificar a) la actitud que asumían los participantes ante las tareas de escritura dentro y fuera del aula; b) las acciones de escritura que desarrollaban en el aula y c) la relación entre las creencias y estrategias verbalizadas y las acciones que realizaron.

Las entrevistas se desarrollaron en la lengua materna de los alumnos (portugués) y se centraron en cuatro temas; a saber, a) el tratamiento dado a la escritura en el aprendizaje de L1 de LE, b) las actividades que más ayudaron a aprender LE, c) las destrezas lingüísticas más útiles y d) las creencias sobre la proximidad entre el portugués y el español.

Basado en los principios de la investigación cualitativa de base etnográfica aplicados en este estudio, los datos se redujeron a unidades de significado en función de los objetivos de la investigación. Dichas unidades fueron agrupadas en diferentes categorías y subcategorías o temas a modo de identificar y organizar los patrones coincidentes y discordantes dentro de cada una de estas para, finalmente, revisarlas en busca de relaciones entre ellas.

Las categorías y subcategorías que emergieron del análisis de los datos representan los aspectos que conforman los sistemas de creencias de aprendizaje de lenguas de estos informantes sobre la escritura, a saber: 1) su importancia como medio (declaraciones sobre su utilidad y necesidad dentro del proceso) y objeto de aprendizaje (interés en aprender a escribir en E/LE y utilidad de esa competencia); 2) la actitud hacia esa destreza (declaraciones sobre preferencias y grados de dificultad y placer y el comportamiento en la realización de tareas escritas); 3) el dominio percibido (la evaluación de los alumnos sobre su competencia textual en portugués e inglés –la LE estudiada por el grupo- y la calidad de la tarea de redacción) y 4) las estrategias percibidas como apropiadas para aprender a escribir en español.

En los siguientes párrafos resumo los resultados de la investigación a partir de sus tres objetivos y las categorías citadas anteriormente. No incluyo las evidencias por falta de espacio -consultar Espinosa (2006). Concluyo el artículo con unas notas finales en las que incluyo algunas recomendaciones para futuros estudios sobre creencias y escritura.

Los resultados

Los resultados de esta investigación confirman el papel de las experiencias previas de aprendizaje como fuentes de formación de las creencias (Barcelos, 2000, Conceição, 2004; Cunha, 1998) y el carácter paradójico y contradictorio de estas últimas (Barcelos 2006) reflejado en una estructura sistémica de unidad y lucha de contrarios, en la que conviven percepciones opuestas sobre un mismo fenómeno, objeto o situación.

La experiencia de aprendizaje de L1/LE de la mayoría de los alumnos no fue positiva respecto del tratamiento dispensado a la escritura (incluyen en esta habilidad: la redacción –el 80%, los dictados, la comprensión lectora y los diálogos –el 50% y los ejercicios gramaticales escritos –el 40%) y pocos informantes declararon preferirla entre las tareas de aprendizaje (39% en L1 y solo 16% en LE). Sin embargo, reconocieron su contribución a la adquisición de lenguas en varios aspectos -reflexión sobre los errores, mejoramiento del mensaje; desarrollo de la comprensión lectora, aprendizaje de las reglas gramaticales y ampliación del vocabulario- y la colocaron entre las actividades más útiles para aprender LE (72%) y necesarias en ese proceso (78%).

Ese conflicto no se manifestó solamente dentro de las creencias de los informantes acerca de la escritura como medio, sino también como objeto de aprendizaje de lenguas, y entre ambos grupos de percepciones. Poco más de la mitad (58%) de esos alumnos se mostraron interesados en aprender a escribir en español, mientras apenas un tercio (33%) considera útil el dominio de esa habilidad. Al mismo tiempo, atribuyen un alto grado de placer (100% en L1 y 64% en LE) y un bajo nivel de dificultad (58% en L1 y 59% en LE) a las actividades de escritura.

La falta de interés por esta destreza en lo que hace a su adquisición y desarrollo no debe sorprender si se considera que las cuatro habilidades lingüísticas se usan con diferente frecuencia. De acuerdo con Rivers (1981, citado por Oxford, 1990, p 240), “los adultos gastan entre 40 y 50% de su tiempo de comunicación escuchando, entre el 25 y el 30% hablando, entre el 11 y el 16% leyendo y [apenas] 9% escribiendo”. De tal suerte, solo una clara necesidad de dominar esta destreza -reconocida como la más compleja (Cassany, 1999)- motivaría a los alumnos a adquirirla y desarrollarla.

El referido entramado de creencias sobre la importancia de la escritura como vehículo y objeto de aprendizaje podría suponer una predisposición negativa de los

alumnos frente a tareas de esa índole, pero las observaciones de las clases mostraron actitudes favorables a su realización (tomar notas; resaltar ideas importantes del texto mediante subrayados, círculos, cajas, etc.; producir textos; ordenar diálogos; escribir enunciados; planificar las ideas, organizarlas; redactar borradores...) en las oportunidades creadas para ello.

Hasta aquí hemos observado la naturaleza conflictiva de las creencias de esos aprendices: a) reconocimiento del papel de la escritura en la adquisición de lenguas; pero desinterés en aprenderla; b) bajo nivel de preferencia por actividades de esa naturaleza, que –sin embargo- se perciben placenteras y fáciles y c) una alta participación en tareas de ese carácter. En los párrafos siguientes abordaré las demás dimensiones: dominio percibido de la escritura en L1/LE, estrategias para aprender a escribir en ELE y la relación entre las creencias declaradas y las acciones.

La mayoría de los sujetos (89%) creían tener un buen dominio de la escritura en portugués, lo que contrasta con la evaluación de sus redacciones (56% buenas y 39% regulares) si se considera la facilidad de esa tarea, consistente en dar consejos sobre las acciones más apropiadas para aprender a escribir en español. Dos profesoras nativas de portugués analizaron su cohesión, coherencia, corrección gramatical y precisión léxica, otorgándoles puntuaciones de uno a cinco.

Esta contradicción parece guardar relación con las creencias de los alumnos sobre la proximidad entre el español y el portugués. Para doce respondientes (67%) constituyen lenguas próximas, lo que ayudaría al aprendizaje del español, mientras cinco (42%) condicionan esa contribución al conocimiento que se tenga del portugués.

Lo anterior sugiere que las percepciones sobre el dominio de la escritura en L1 (aunque parece falsa) y su bajo grado de dificultad, podrían funcionar como motivación para aprender E/LE y realizar tareas escritas en ese idioma, como se constató en las observaciones. Por un lado, esto contradice la teoría de que esas actividades provocan aburrimiento y rechazo y, por otro, se alinea con los hallazgos en torno a la creencia de auto-eficacia (Zimmerman, 2000) según la cual el individuo que se percibe capaz de organizar y ejecutar acciones orientadas a la obtención de una determinada meta, dedicará esfuerzos por concretarla.

El dominio percibido del inglés no fue objeto de comprobación; pero parece reflejar el deficiente tratamiento que recibió la escritura durante su aprendizaje. Una buena parte de los alumnos (79%) solo se considera capaz de escribir textos simples sobre asuntos familiares de interés personal, pese a los varios años dedicados al estudio de esa lengua.

La otra categoría de creencias que emergió de los datos analizados se relaciona con las estrategias más adecuadas para aprender español. El poco interés demostrado por ese aprendizaje, no impidió que los alumnos aconsejaran acciones para adquirir esa habilidad. Aunque no son complejas y algunas parecen obvias (producir muchos textos; leer textos en español, tomar notas, usar el diccionario, aprender con los errores detectados en los textos), no entran en el mundo de lo inútil y bien podrían incorporarse al repertorio de estrategias directas de aprendizaje de la escritura (Oxford, 1990, pp. 57- 133), salvo la relativa a “estudiar las reglas gramaticales”, que denota la tradición *gramaticalista* de los respondientes.

De esas estrategias, dos (“producir textos” y “tomar notas”) constituían focos de observación en las clases. En el primer caso, se pudo comprobar que de los doce respondientes que la señalaron como estrategia para aprender a escribir en E/LE, diez realizaron acciones de esa naturaleza en la totalidad de las oportunidades creadas y dos las ejecutaron en un 50%. Con otras palabras, esta acción la realizaron el 79 y el 89% de los sujetos en la primera y segunda oportunidades, respectivamente.

En lo que hace a la acción de “tomar notas”, aunque solo dos respondientes (11%) la señalaron como estrategia, en las tres oportunidades de su ejecución en clase se observó una alta participación de 57, 79 y 100%, respectivamente.

Los hallazgos de este estudio no permitieron constatar la relación entre todas las creencias verbalizadas y las acciones que efectivamente realizaron los alumnos. Sólo se pudo comprobar a) que había coincidencia de dos de las estrategias sugeridas para aprender a escribir en español (“producir textos” y “tomar notas”) y una de sus acciones preferidas para aprender LE (“escribir palabras y expresiones nuevas”) con la realización de esas acciones dentro y fuera del aula, y b) que al realizar otras actividades de naturaleza escrita contenidas en las propuestas del profesor fueron consecuentes con el papel que le atribuyen a esas actividades como medio de aprendizaje del E/LE.

De momento, baste recordar que la relación entre creencias y acciones parece recíproca; es decir, si bien las primeras pueden determinar la actuación del individuo, las nuevas acciones que estos experimenten influyen en aquellas, llegando a transformarlas. Lo dicho lleva a pensar que la comprobación del papel de la escritura en la adquisición de E/LE puede modificar la actitud de profesores y alumnos ante esta habilidad, en cuyo caso su aprendizaje sería una consecuencia.

Unas notas finales

Los resultados del presente estudio mostraron que el sistema de creencias de los alumnos sobre la escritura se basa en su experiencia de aprendizaje e incluye las siguientes percepciones sobre esa destreza:

1. Está integrada por la redacción, los ejercicios gramaticales escritos, los dictados, la comprensión lectora y los diálogos.
2. Contribuye al aprendizaje de lenguas. Es necesaria y provechosa a ese fin.
3. Ayuda a reflexionar sobre los errores y a elaborar mejor el mensaje; amplía el vocabulario y fija las reglas gramaticales.
4. Es poco interesante y útil como objeto de aprendizaje en función de la necesidad del individuo.
5. Es fácil y placentera tanto en la L1 (portugués) como la LE (inglés).
6. Se adquiere (en español) leyendo, produciendo muchos textos, usando el diccionario, aprendiendo con los errores detectados en la corrección de textos, tomando notas en clase y teniendo un buen dominio del portugués.
7. Se le da un tratamiento inadecuado en el aprendizaje y desarrollo de la L1 (portugués) y no sistemático en LE (inglés, específicamente).
8. Su dominio es alto en portugués.
9. Su dominio es bajo en LE (inglés, específicamente).
10. Su aprendizaje en L2 está condicionado por el grado de dominio de la L1.

Por otro lado, la investigación comprueba la validez de los supuestos que la motivaron y llama la atención hacia la influencia de importantes factores como la práctica institucional y los respectivos papeles del profesor y de los materiales didácticos en la formación de creencias. Esto significa que pueden ser modificadas, si dichos factores externos se activan en la dirección de hacerles ver a los alumnos la relevancia y la utilidad de la escritura como medio y objeto de aprendizaje.

Las implicaciones pedagógicas del estudio tienen que ver con el diseño de propuestas basadas en el sistema de creencias de los alumnos y orientadas a 1) transformar actitudes negativas en positivas a través de acciones que muestren la importancia de la escritura como vehículo de aprendizaje y 2) concienciar a los alumnos y a los docentes -a través de la reflexión- sobre la necesidad de trabajar esta habilidad en equilibrio con las demás, de modo que se desarrollen sus dos vertientes de medio y objeto de aprendizaje.

Para finalizar, cabría enfatizar la necesidad de extender el estudio de las creencias de enseñanza y aprendizaje de lenguas a otros aspectos de la ASL como a) los respectivos papeles de las cuatro habilidades como medio de aprendizaje, b) el cambio de las creencias y c) el papel del material didáctico. En lo que hace a la escritura, parece recomendable investigar a) la influencia recíproca de las percepciones de profesores y alumnos, b) la evolución de las creencias sobre esa habilidad en contextos que favorecen su desarrollo y c) las relaciones entre las creencias de auto-eficacia sobre esa destreza y su adquisición.

Referencias bibliográficas

- ALLEN, L. The Evolution of a Learner's Beliefs about Language Learning. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, v. XII, p. 67-80, 1996.
- AJZEN, I. The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, v. 50, Issue 2, p. 179-211, 1991.
- AJZEN, I.; FISHBEIN, M. Attitudes and the Attitude-Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes. In: STROEBE W.; HEWSTONE M. (Eds.) *European review of social psychology* Vol. 11, John Wiley & Sons, 2000, p. 1-33
- ANDRADE, A. A. C. *Crenças de alunos e professores da escola pública sobre a aprendizagem de língua na escola regular*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. A. *Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Lingüística aplicada) – Univeridade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- _____. *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach*. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, 7 (1), 123-156, 2004.
- _____. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M.F. & VIEIRA ABRAHÃO. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.
- BARKHUIZEN, G.P. Discovering Learners' Perceptions on ESL Classroom Teaching / Learning Activities in a South African Context. *TESOL Quarterly*, 32 (1), p. 85 – 105, 1998.
- BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S.; ELLIS, R. Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on Form and Their Classroom Practices. *Applied Linguistics*, 25 (2), p. 243-272, 2004.
- BELAM, P. V. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2004.
- BENSON, P.; LOR, W. Conceptions of Language Learning. *System* 27 (4), p. 459-472, 1999.
- BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A Review of Research on What Teachers Think, Know, Believe and Do. *Language Teaching*, v. 36 (2) p. 81-109, 2003.
- BUSCHLE, C. *As Crenças de um professor de Inglês sobre ensinar Inglês como língua estrangeira: "Brasil através da análise crítica do discurso - Um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente)) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- CABAROGLU, N.; ROBERTS, J. Development in Student Teachers' Pre-existing Beliefs During a 1-year PGCE Programme. *System*, 28 (3), p. 387-402, 2000.
- CASSANY, D. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Comunicación, 1999

- DELLAGNELO, A. C. K.; TOMITCH, L. M. B. Preferências de alunos-escretores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. *Linguagem & Ensino*, Vol. 2, No. 1, p. 73-86, 1999.
- DEWEY, J. *How we Think*. Lexington: D. C. Heath, 1933.
- ESPINOSA, I. *As crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de Espanhol como Língua Estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Brasília. Brasília, 2006.
- FISHBEIN, M.; AJZEN, I. Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to *Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1975.
- GARCÍA, M. A.; GONZÁLEZ, M. V. Actitudes de los profesores en formación respecto de la enseñanza de la lengua escrita en el aula de español como lengua extranjera. In: Perera, J. (Ed.). *Plurilingüismo i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona, 2003, p. 345- 350.
- HARKLAU, L. The Role of Writing in Classroom Second Language Acquisition, *Journal of Second Language Writing*, 11 (4), p. 329-350, 2002.
- HORWITZ, E. K. Using Student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.
- _____. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System* 27(4) p. 557-576, 1999.
- KATZNELSON, H.; PERPIGNAN, H.; RUBIN, B. What develops along with the development of second language writing? Exploring the "by-products". *Journal of Second Language Writing*, 10 (3), p. 141-159, 2001.
- KERN, G. Students' and Teachers' Beliefs About Language Learning. *Foreign Language Annals*, 28:1, p. 71-92, 1995.
- KERN, R. Literacy and language teaching. New York: Oxford University Press, 2000.
- KERN, R.; SCHULTZ, J.M.. Beyond Orality: Investigating Literacy and the Literary in Second and Foreign Language Instruction. *The Modern Language Journal*, 89 (3), p. 381-392, 2005.
- KUNTZ, P. S. Students and their teachers of Arabic. Beliefs about language learning. ERIC Document Reproduction Service No. ED407854, 1997. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/dta/ericdocs2/content_storage_010000000b/80/26/70/c3.pdf> Acceso en: 25.01.2004.
- LAIA, D.P. *A escrita como prática pedagógica através das vozes dos alunos: suas crenças sobre o processo e a produção de textos escritos (Inglês)* Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- LEKI, I. L2 writing: a commentary. *Learning and Instruction*, 10, p. 101-105, 2000.
- LEKI, I.; CARSON, C. Student's Perceptions of EAP Writing Instructions and Writing Needs Across the Disciplines. *TESOL QUARTERLY* vol. 28, no.1. p. 81-100, 1994.
- LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. In: BARCELOS, A. M.F. & VIEIRA ABRAHÃO. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 147-162.
- MCCARGAR, D. Teacher and Student role expectations: Crosscultural differences and implications. *The Modern Language Journal*, 77(2) p. 192-207, 1993.
- MCCARTHEY, S. J.; GARCÍA, G. E. English Language Learners' Writing Practices and Attitudes. *Written Communication*, v. 22, No. 1, p. 36-75, 2005.
- MOREIRA, M. L. G. L. *Investigando as inter-relações entre crenças, autonomia e motivação: uma análise de suas implicações no desempenho de aprendizes e instrutores*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- NELSON, L.; CARSON, J. G. ESL Students' Perceptions of Effectiveness in Peer Response Groups, *Journal of Second Language Writing*, 7 (2), p. 113 – 131, 1998.
- O' BRIEN, T. Writing in a Foreign Language: Teaching and Learning. *Language Teaching*, 37, p. 1-28, 2004.
- OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Bostom: Newbury House, Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- PAJARES, F. M. Teachers' Beliefs and Educational Research. Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), p. 307-332, 1992.

- PEACOCK, M. Exploring the gap between teachers' and learners' beliefs about 'useful' activities for EFL. *International Journal of Applied Linguistics* 8 (2) p. 233-250, 1998.
- _____. Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, 9:2, p. 247-266, 1999.
- _____. Pre-service ESL Teachers' Beliefs About Second Language Learning: a Longitudinal study. *System*, 29:2, p. 177-195, 2001.
- RINNERT, H.; KOBAYASHI, H. Differing Perceptions of EFL Writing among Readers in Japan. *The Modern Language Journal* 85 (2), p. 189-209, 2001.
- SAKUI, K.; GAIES, S. J. A. Beliefs and Professional Identity: A Case Study of a Japanese Teacher of EFL Writing. *The Language Teacher*, 2002, Disponible en: <<http://www.jaltpublications.org/tlt/articles/2002/06/sakui>> Acceso en: 4.03 2004.
- SCHERER, L. C. *O tratamento do erro e sua relação com concepções sobre ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- SCHULZ, R.A. Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and Teachers' Views on Error Correction and the Role of Grammar. *Foreign Language Annals*, 29 (3), p. 344 -364, 1996.
- _____. Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal* 85 (2), p. 244-258, 2001.
- SCOTT, R.; RODGERS, B. Changing Teachers' Conceptions of Teaching Writing: A Collaborative Study. *Foreign language Annals*, 28, No.2, p. 234-246, 1995.
- SHI, L.; CUMMING, A. Teachers' Conceptions of Second Language Writing: Five Case Studies. *Journal of Second Language Writing*, 4 (2), p. 87-111, 1995.
- SILVA, S. V. *Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos*. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.
- VICTORI, M. An Analysis of Writing Knowledge in EFL Composing: a Case Study of two Effective and two Less Effective Writers. *System*, 27 (4), p. 537-555, 1999.
- WENDEN, A. What do Second-Language Learners Know about their Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts. *Applied Linguistics*, v. 7, p. 186-205, 1986.
- _____. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall, 1987, p. 103 -117.
- WOLFF, D. Second Language Writing: a few Remarks on Psycholinguistic and instructional issues. *Learning and Instruction* 10(1), p, 107-112, 2000.
- YANG, N. D. The Relationship Between EFL Learners' Beliefs and Learning Strategy Use. *System*, 27:4, p. 515-535, 1999.
- YOON, H.; HIRVELA, A. ESL Student Attitudes Toward Corpus Use in L2 Writing. *Journal of Second Language Writing*, 13(4) p. 257-283, 2004.
- ZIMMERMAN, B.J. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, p82-91, 2000.