

CREENCIAS, EMOCIONES y EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA-CULTURA INGLESA DE INGRESANTES AL PROFESORADO DE INGLÉS

BELIEFS, EMOTIONS AND PREVIOUS LANGUAGE LEARNING EXPERIENCES OF STUDENTS ENTERING THE EFL TEACHER EDUCATION PROGRAMME

Verónica Mariela Piquer

veronicapiquer@gmail.com
 Universidad Nacional de Río Cuarto
 República Argentina

Palabras Clave

Creencias

Emociones

Experiencias de Aprendizaje de la Lengua

Dimensión Intercultural

Ingresantes

Resumen

En los últimos veinte años se han producido cambios significativos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Uno de estos cambios ha sido el reconocimiento de la importancia de los factores afectivos, creencias y emociones, ya que se ha demostrado que las mismas juegan un papel central en dichos procesos. Otro cambio ha sido la necesidad del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI). Situado en este contexto de cambio de paradigma, este trabajo reporta el diseño y los resultados de un estudio cualitativo de caso múltiple sobre las creencias, emociones y experiencias previas de ingresantes al Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto en torno al aprendizaje de la lengua-cultura inglesa. Los resultados demostraron que los estudiantes comenzaron su formación docente con sus propias creencias sobre el aprendizaje y que éstas estaban relacionadas con distintas emociones y experiencias previas. La mayoría de los ellos poseía creencias referidas a la importancia de desarrollar los aspectos lingüísticos y las habilidades orales pero no eran totalmente conscientes sobre la relación entre la lengua y la cultura y del rol de la cultura en el aprendizaje de la lengua-cultura inglesa.

Keywords

Beliefs

Emotions

Language Learning Experiences

Intercultural Dimension

First-year students

Abstract

The last twenty years have witnessed important changes in Foreign Language Education. One of these changes has been the recognition of the importance of affective factors, beliefs and emotions, since they have been proved to play a central role in language learning. Another change has been the need to develop the Intercultural Communicative Competence (ICC) in foreign language courses. Set in this context of paradigm change, the aim of this study was to investigate the beliefs, emotions and previous experience of five first-year students in the English as a Foreign Language (EFL) Teacher Education Programme at the University of Río Cuarto. To achieve such purposes, a qualitative multiple-case-study was conducted. The results showed that the students started their teacher education with their own theories about language learning and that these beliefs were related to different emotions and to their previous language learning experiences. Most of the participants held beliefs regarding the importance of developing linguistic aspects of the language and aural skills but they were not completely aware of the relationship between language and culture and of culture's role in language learning.

Recibido: 13 de octubre 2016
Aceptado: 21 de abril de 2017

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos veinte años se han producido cambios significativos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Uno de estos cambios ha sido el reconocimiento de la importancia de los factores afectivos. Dentro de estos factores, el estudio de creencias y emociones ha adquirido relevancia y ha indicado que ambas juegan un papel central en los procesos de aprendizaje (Barcelos y Kalaja, 2011; Borg, 2003; Horwitz, 1988; Kalaja, 1995; Barcelos, 2008; Bernat, 2008).

Asimismo, distintas teorías y enfoques han informado sobre las competencias que los estudiantes de lenguas extranjeras deben desarrollar. Es así como se ha favorecido el desarrollo de la competencia lingüística, comunicativa o comunicativa intercultural (CCI) (Cetinavci, 2012). El desarrollo de esta última, CCI, es considerado en la actualidad como uno de los aspectos más importantes en la educación de estudiantes y docentes de lenguas extranjeras en Argentina.

Partiendo de estos dos sustentos teóricos, este trabajo pretende demostrar la relación entre las creencias, emociones y experiencias previas de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa de estudiantes del primer año de la carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto, y reporta resultados parciales del estudio llevado a cabo en el marco de la tesis de maestría de la autora. Los objetivos que guiaron este estudio fueron: 1) conocer las creencias de los estudiantes acerca del aprendizaje de la lengua-cultura inglesa y su dimensión intercultural al inicio del cursado del Profesorado de Inglés y 2) entender la relación entre estas creencias, emociones y experiencias previas de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa.

2. MARCO TEÓRICO

La investigación llevada a cabo en relación con creencias ha demostrado que los estudiantes tienen sus propias teorías sobre el aprendizaje de las lenguas (Barcelos, 2000) y que estas teorías dirigen sus comportamientos (Bernat, 2008) y procesos de aprendizaje (Ellis, 2009). Estas teorías o creencias comienzan a desarrollarse desde etapas tempranas en la vida de cada individuo, a partir de su experiencia como estudiantes (Lortie, 1975) e influyen en la enseñanza y aprendizaje así como también influirán en sus futuras vidas profesionales (Borg, 2003).

Desde el *Enfoque Contextual* (Barcelos, 2008) se entiende que las creencias se estructuran y reestructuran en contacto con el contexto social y cultural. Es por ello que este enfoque intenta comprender las creencias en contextos específicos. Barcelos (2014 en Kalaja, Barcelos, Aro y Ruhothie-Lyhty, 2015, p. 10) las define como:

[u]na forma de pensamiento, construcciones de la realidad, maneras de ver y percibir el mundo y sus fenómenos que son co-construidos según nuestras experiencias; resultado de un proceso interactivo de interpretación y (re) significación, y de socialización en el mundo a través de vivir en el mundo y de realizar tareas con otros.

Asimismo, estudios más recientes advierten sobre la necesidad de explorar la relación entre creencias y emociones. Aragão (2011, p. 302) define a las emociones como “disposiciones corporales para la acción situada” y las caracteriza como “formas de estar en relación con el dinamismo del ambiente inmediato”. Barcelos (2015, p. 315) describe la relación entre creencias y emociones de la siguiente manera:

[l]as emociones y las creencias están conectadas de formas complejas, las creencias y las emociones se influyen de forma mutua e interactiva. Las emociones influyen las creencias intensificándolas, haciéndolas más fuertes o más débiles, creando creencias, alterándolas y, a su vez, estas creencias influyen nuestras emociones.

Es así que explorar la relación entre las creencias y las emociones puede ayudar a entender cómo las creencias evolucionan y se desarrollan. Sin embargo, esta conexión no ha sido explorada en profundidad en etapas de transición de contextos educativos y al inicio de la formación docente en estudiantes de lenguas extranjeras.

El otro sustento teórico de este trabajo está vinculado con la interculturalidad. A través de los años, la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido informada por distintas teorías y enfoques acerca de las competencias que los estudiantes de lenguas deben desarrollar. Es así que los cursos han favorecido el desarrollo de la competencia lingüística, comunicativa o comunicativa intercultural (Cetinavci, 2012). El desarrollo de la CCI plantea como eje la comunicación intercultural, cuyo objetivo consiste en que los estudiantes de una lengua extranjera, entendidos como *hablantes interculturales* o *mediadores* (Byram, Gribkova y Starkey, 2002), sean exitosos no sólo en comunicar información sino sobre todo en desarrollar una relación interpersonal con otras lenguas y otras culturas. Por su parte, Kramsch (1998) y Byram *et. al.*, (2002) sostienen que ser un *hablante intercultural* no significa adquirir la competencia lingüística de un nativo de la lengua meta, sino llegar a ser un mediador e intérprete de los valores, creencias y comportamientos de personas de distintas lenguas y culturas.

Esta visión de la enseñanza marca una ruptura con los enfoques previos que concebían la enseñanza de los contenidos culturales orientados exclusivamente a la adquisición de la cultura extranjera. En nuestro país, la formación de los docentes de lenguas extranjeras favoreció por muchos años esta práctica didáctica de enseñanza de la lengua-cultura que consistía en la adquisición de saberes de tipo declarativo de la cultura del país extranjero y en la que la cultura propia de los estudiantes no tenía ninguna intervención (Ministerio de Educación, 2012).

Este nuevo paradigma plantea la necesidad de cambios en los cursos de enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, estudios recientes (Atay, Kurt, Çamhbel, Kashoglu y Ersin, 2009; Hang y Song, 2011; Karabinar y Guler, 2012) han demostrado que este enfoque todavía no se ve reflejado en los cursos de lenguas extranjeras en distintos países del mundo y que los cursos siguen priorizando la enseñanza del inglés con fines prácticos, con una preferencia por los aspectos lingüísticos (Atay *et. al.*, 2009) y el desarrollo de la Competencia Comunicativa (Hang y Song, 2011). Consecuentemente, los estudiantes de lenguas extranjeras a nivel mundial demuestran una preferencia por estos enfoques de aprendizaje y de enseñanza de una lengua extranjera.

2. METODOLOGÍA

La carrera en la que se llevó a cabo la investigación fue el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En el primer cuatrimestre del primer año, los estudiantes cursan dos asignaturas dictadas en inglés: Lengua Inglesa I e Introducción a la Fonética. Partiendo de esta distribución del plan de estudio y de la intensiva carga horaria de la asignatura Lengua Inglesa I, se seleccionó esta asignatura como contexto de esta investigación.

El estudio fue de carácter cualitativo interpretativo y se sustentó teóricamente en el enfoque contextual para el estudio de creencias descripto por Barcelos (2008). A tal fin, el diseño seleccionado correspondió a un estudio de casos múltiple, y la población fue

representada por 5 subgrupos/casos. Estos casos fueron seleccionados a través de la estrategia de *muestreo intencional* (Patton, 2015, p. 150) y para la selección se administró un cuestionario demográfico y un cuestionario de experiencias multiculturales diseñado por Narvaez y Hill (2010). Los criterios que se aplicaron para la selección de los casos fueron los siguientes: 1) procedencia (Río Cuarto y/u otras ciudades), 2) estudios previos de la lengua-cultura inglesa (Escuela primaria, escuela secundaria y/o institutos de enseñanza y aprendizaje de los ámbitos públicos y/privados), 3) experiencias multiculturales (Viajes y/o estadías en el extranjero, recepción de alumnos de intercambio de países extranjeros, contacto y relación con personas de otras lenguas-culturas extranjeras).

Una vez definidos los casos, los datos se recolectaron en tres etapas del cursado de la asignatura Lengua Inglesa I: a comienzos y mediados del cuatrimestre y durante la última etapa del mismo. En este trabajo se reportan los datos e instrumentos de la primera etapa del estudio. En esta primera etapa, se llevaron a cabo los siguientes procedimientos de recolección de datos utilizando los instrumentos a detallar:

- a. entrevista acerca de la historia personal de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa, la cual tenía el propósito de indagar acerca de las experiencias previas y emociones en aprendizaje de la lengua-cultura inglesa para estimar la influencia de éstas en las creencias de los estudiantes. A partir de esta entrevista se elaboró la biografía de aprendizaje de cada estudiante.
- b. entrevistas de creencias con el propósito de conocer con mayor profundidad las creencias de los estudiantes. Esta entrevista se estructuró en torno a las categorías de: importancia de las habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, conocimiento de gramática, vocabulario, pronunciación y cultura para el aprendizaje; importancia de la cultura y forma de aprender la lengua-cultura inglesa.

Los datos recolectados fueron analizados a través de técnicas de análisis de contenido con el soporte del programa Atlas ti. El proceso de análisis se llevó a cabo dentro de cada caso y luego se cruzaron los datos entre los casos. Las categorías de análisis se obtuvieron inductivamente de los datos recolectados y deductivamente del marco teórico. Las categorías inductivas emergentes fueron: experiencias y emociones previas de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa, aspecto más importante para el aprendizaje de la lengua-cultura inglesa, aspecto menos importante para el aprendizaje de la lengua-cultura inglesa, rol de la cultura, significado de la cultura y mejor manera de aprender la lengua-cultura inglesa mientras que las deductivas se basaron en las teorías de Byram (2002) en torno a la dimensión intercultural y el desarrollo de la CCI.

3. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de cada caso organizados en dos ejes: biografía de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa y creencias al inicio de la asignatura Lengua Inglesa I. En el primer apartado, se describen las experiencias y emociones previas de los estudiantes ingresantes en torno al aprendizaje de la lengua-cultura inglesa. En el segundo apartado, se presentan sus creencias al momento del inicio de la carrera.

3.1. Caso 1: Carina

3.1. a. Biografía de aprendizaje de la lengua-cultura Inglesa

Carina se refirió a dos experiencias principales relacionadas con el aprendizaje de la lengua-cultura inglesa. La primera fue su experiencia de aprendizaje en un instituto privado y la segunda, su experiencia en la escuela secundaria. Comenzó a estudiar inglés a los 8 años de edad en un instituto de Río Cuarto y sus memorias más significativas se relacionaban con conversaciones, películas y música en inglés. También recordaba a una profesora de Estados Unidos con quien se reunía para practicar la conversación en inglés.

De su experiencia en la escuela secundaria, consideraba que, aunque las profesoras daban buenas explicaciones, los contenidos le parecían insuficientes. Para ella el aprendizaje del idioma en el secundario era *básico y la información era poca, poca la enseñanza; era lo básico* (Entrevista 1, Biografía de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa). La actividad que más recordaba era leer y traducir, especialmente en el último año de la escuela.

“La diferencia de la enseñanza, en el secundario siempre estábamos más atrasados en la academia. Lo que yo había aprendido en la academia, por ej. el año pasado, lo había visto recién en cuarto año. Las profesoras, en sí, explicaban bien pero la información era poca, poca la enseñanza, era lo básico” (Entrevista 1, Biografía de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa).

La comparación entre estas dos experiencias de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa demostraba una preferencia por las habilidades orales y las actividades comunicativas que realizaba en el instituto.

“En el instituto me gustaba mucho conversación, veíamos películas, hablábamos, escuchábamos música, era lo que más me gustaba, que la lengua” (Entrevista 1, Biografía de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa).

A su vez, emociones de alegría y gusto surgían en el relato de su experiencia de aprendizaje en el instituto.

3.1. b. Creencias al inicio de la asignatura Lengua Inglesa I

Una de las creencias centrales que Carina tenía al comienzo del curso se relacionaba con la importancia de la comunicación en el aprendizaje de la lengua. Para ella la comunicación involucraba el habla y la pronunciación, ya que consideraba a estos aspectos como los más importantes en el aprendizaje. Para practicar esa pronunciación, miraba películas y escuchaba música.

“Lo más importante es el habla y la pronunciación. Sí, supongo que si vos no pronuncias bien das un mensaje que vos no querés dar y se arma un malentendido. Porque [es importante] dar el mensaje correcto, para que las personas te puedan entender bien” (Entrevista 2, Creencias sobre el aprendizaje de la lengua-cultura inglesa).

Otras creencias que emergieron estaban relacionadas con la falta de importancia de los aspectos lingüísticos, gramaticales y de vocabulario para el aprendizaje. Para explicar estas creencias, Carina se refería a su experiencia previa de aprendizaje en el instituto donde había estudiado. Ella explicaba que en el instituto no había tenido mucha práctica gramatical, por lo que no estaba familiarizada con este aspecto. En torno al vocabulario había aprendido algunas estrategias como hacer listas de vocabulario, buscar palabras en el diccionario y escribir sus significados. Estas estrategias le daban cierta confianza para su estudio.

Otro aspecto que no parecía ser importante para Carina eran los aspectos culturales. Su creencia era que estos no tenían un rol central en el aprendizaje. Consideraba que el aprendizaje de la cultura estaba relacionado con un interés personal y, por lo tanto, opcional, para los estudiantes.

“La cultura es lo menos importante entre los otros aspectos mencionados porque yo creo que depende del interés que tenga cada uno porque se puede aprender por su camino, buscando de internet o lo que sea, pero estuvimos viendo en el cursillo¹, también le dan bastante interés a la cultura” (Entrevista 2, Creencias sobre el aprendizaje de la lengua- cultura inglesa).

Finalmente, Carina parecía creer que el aprendizaje estaba relacionado con la comprensión y no con la memorización. Ella manifestaba que nunca memorizaba nada y que trataba de hablar usando sus propias palabras.

3.2. Caso 2: Marcos

3.2. a. Biografía de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa

Marcos señalaba dos experiencias como las más importantes en su biografía: su experiencia de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa en el secundario y la de haber vivido en Estados Unidos. Su opinión era que el aprendizaje en el secundario era *siempre lo mismo* (Entrevista 1, Biografía de aprendizaje de la lengua- cultura inglesa) y las diferencias entre un año y el otro eran mínimas.

“[...] era casi siempre lo mismo. Por ahí te agregaban los lugares de una casa y listo, ya esa era la diferencia entre primer y segundo año. Era siempre lo mismo. Algún texto, o con algún dibujo nos preguntaban preguntas medias obvias. ¿Dónde está papá? ¿Dónde está? ¿En qué parte de la casa? ¿Qué está haciendo? Era como casi siempre lo mismo y cada año le agregaban algo más. Al otro año, está en la cocina, está en la cocina comiendo, está comiendo y son las 3 de la tarde” (Entrevista 1, Biografía de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa).

De este relato se puede inferir que el aprendizaje se había basado en el vocabulario y la gramática a través de todos los años y que esta experiencia parecía no haber tenido significado para él.

Sin embargo, un año después de haber terminado la escuela secundaria, un acontecimiento significativo marcó la biografía de Marcos al tener la oportunidad de vivir en Utah, Nevada y California, Estados Unidos.

“Yo fui a misionar a Estados Unidos. Estuve 15 meses allá y cuando llegué no sabía nada. En el colegio siempre me sacaba 9 así pero cuando llegué al aeropuerto me preguntaban, no sé qué me preguntaban. Me di cuenta que no sabía nada. [...] No, nada. No cazaba una. [...] Y tuve que, no queda otra. Creo que la práctica, el estar tanto tiempo alrededor. De vez en cuando me cruzaba alguno pero la mayoría me hablaban inglés. Al principio era con señas o dibujitos, así; algunas cosas como palabras sueltas como “Yo y me quedaba ahí: ¿Cómo digo? Y muchas veces si quería decir algo no decía nada porque sabía que no podía” (Entrevista 1, Biografía de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa).

Aunque al comienzo, esta experiencia había representado un choque, una frustración, esta situación cambió más adelante cuando comenzó a entender y poder hablar el idioma, lo cual lo había motivado a comenzar el profesorado de inglés en la universidad.

3.2. b. Creencias al inicio de la asignatura Lengua Inglesa I

Al comienzo del curso, Marcos creía que las habilidades de escucha y habla eran las más importantes para el aprendizaje. Para él, estas habilidades eran necesarias para poder tener éxito comunicativo. La comunicación comprendía la comprensión, la traducción y finalmente el habla.

“Lo más importante es escuchar. Una vez que lo escuchaste, ya podés traducir en tu mente. Y si lo sabés escuchar, te sale hablar. No tanto, pero yo me acuerdo que por ahí entendía pero no sabía cómo ordenar las palabras. Para no estar tan perdido lo primero es escuchar. Yo pondría escuchar, después hablar, después escritura, después lectura. La pronunciación es lo de menos” (Entrevista 2, Creencias sobre el aprendizaje de la lengua- cultura inglesa).

Para explicar sus creencias se remitió a su experiencia previa de vivir en Estados Unidos. Él había experimentado lo que llamaba *estar perdido* en el país extranjero por no poder entender lo que la gente le decía. Por esa razón, él consideraba que la habilidad de escucha era la más importante.

Otra creencia central en Marcos estaba relacionada con la falta de importancia de los aspectos lingüísticos. En su opinión, la pronunciación, la gramática y el vocabulario no eran esenciales para el aprendizaje del idioma.

“La pronunciación es lo de menos. Gramática la pondría quinta, para poder mejorar lo que sabés escribir y después, no sé, el vocabulario surge solo” (Entrevista 2, Creencias sobre el aprendizaje de la lengua- cultura inglesa).

Nuevamente, Marcos se refería a su experiencia de vida en el país extranjero para explicar esta creencia ya que él consideraba que la gente lo podía entender igual aunque no hablaba con una buena pronunciación y que podría adquirir el vocabulario por el hecho de estar inmerso en el país de habla de la lengua-cultura inglesa.

La cultura no tenía un rol central en el aprendizaje. Para él, se debía incluir pero no debía ser el foco de aprendizaje. El significado de la cultura para Marcos se remitía a su experiencia en Estados Unidos. La cultura estaba relacionada con grupos sociales, a clases sociales pobres y ricas, a diferentes grados de formalidad y a la diversidad de acentos. Sin embargo, Marcos no podía dar ejemplos de cultura relacionados con el aprendizaje escolarizado del idioma.

“Yo me acuerdo cuando estuve en Estados Unidos, estuve como en varias áreas, varios lugares de la provincia y como estuve en lugares de gente de mucha plata, muy rica, y después en lugares más pobres, comparado a acá no eran pobres. Tienen distinta como jerga, no son tan formales hasta en cómo expresan la palabra, no sólo la palabra, por ahí son las mismas palabras, pero la manera que las usaban. La pronunciación, porque en esos barrios más humildes hay gente que no eran de Estados Unidos, no sólo latinos pero había gente de África, de Nepal, Samoa. Entonces el acento es distinto” (Entrevista 2, Creencias sobre el aprendizaje de la lengua- cultura inglesa).

En cuanto a la mejor manera de aprender, Marcos creía que escuchar y hablar eran las actividades más importantes para aprender.

“Para mí, escuchar y hablar siempre, y practicar. A mí me ayudó leer un libro que es como la Biblia. En dos meses lo

leí y cuando los escuchaba hablar y era como 'Ya sé lo que están diciendo' pero cuando quería hablar, hablaba, viste, como la Biblia tiene un idioma viejo, yo hablaba con esas palabras" (Entrevista 2, Creencias sobre el aprendizaje de la lengua- cultura inglesa).

Al describir esta forma de aprender, Marcos mencionaba un ejemplo de cómo la lectura de un libro similar a la Biblia le había ayudado para desarrollar el habla. De este ejemplo se podría inferir que él creía en la importancia de la exposición oral y escrita para el aprendizaje de la lengua-cultura.

3.3. Caso 3: Trini

3.3. a. Biografía de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa

La primera experiencia de Trini con la lengua-cultura inglesa había sido en la escuela primaria donde inglés era una materia curricular. Las memorias que Trini evocaba estaban relacionadas con el aprendizaje de vocabulario básico referido a colores, números y actividades de descripción de personas y ciudades.

"En el primario tuvimos, así, fue lo básico, o sea, los colores, los números, todo eso, [d]escribir, describir personas o lugares por ejemplo, los tiempos verbales no. [...] Con eso de describir ciudades nos habían hecho hacer una ciudad chiquita y armarle toda la historia, de cómo era" (Entrevista 1, Biografía de aprendizaje de la lengua- cultura inglesa).

La segunda experiencia que mencionaba era la de aprendizaje en la escuela secundaria. De esta experiencia, Trini mencionada actividades relacionadas con la lectura y con ellas la traducción y el uso del diccionario, especialmente durante los últimos tres años de escuela.

"Bueno ya empezamos a... pero igual era traducir, con el diccionario y todo eso. [...] Un poco en los primeros años y en los últimos desde cuarto, quinto ya era más común. [...] Leíamos y traducíamos, pero era eso nomás" (Entrevista 1, Biografía de aprendizaje de la lengua- cultura inglesa).

Una influencia importante en ella había provenido de su hermano, quien había estudiado para ser profesor de inglés. Trini recordaba escuchar a su hermano hablar, escuchar y leer en inglés. En su relato, ella recordaba el entusiasmo que sentía por aprender de la misma manera en que su hermano lo había hecho. Esta emoción era la que predominaba en los relatos de Trini.

3.3. b. Creencias al inicio de la asignatura Lengua Inglesa I

Trini creía que el vocabulario, la gramática y la escucha eran los aspectos más importantes para el aprendizaje de la lengua-cultura inglesa. Para ella, el vocabulario era esencial para entender el lenguaje oral, área donde ella percibía su dificultad.

"Lo más importante es vocabulario porque si no entendés mucho, si sabés algunas palabras básicas por lo menos, ya podés armarte una idea. El vocabulario es importante para todo. La escucha es importante, si no entendés lo que te dicen, no podés responder, incluso aunque sepas cómo es gramaticalmente si no entendés lo que te preguntan, no podés entender" (Entrevista 2, Creencias sobre el aprendizaje de la lengua-cultura inglesa).

Con relación al aspecto menos importante para el aprendizaje, Trini mencionaba a la cultura. Aunque expresaba que los estudiantes de lenguas extranjeras deberían ser curiosos sobre este aspecto, contradictoriamente, ella la ubicaba como el menos importante.

"Y sí, porque estás estudiando un idioma te debería despertar curiosidad más allá de cómo sea gramaticalmente para ver por lo menos un contexto de cómo se da" (Entrevista 2, Creencias sobre el aprendizaje de la lengua- cultura inglesa).

De su relato, se puede inferir que la cultura para Trini era el *contexto* para el aprendizaje de la lengua.

Las creencias de Trini sobre su forma de aprender se remitían a escuchar y leer, es decir a exponerse al idioma.

"Exponerse al idioma. Yo tenía mi hermano, tengo mi hermano, que era profesor de inglés, que estaba estudiando para ser profesor y bueno yo tenía los libros ahí y veía por mi cuenta y escuchaba cómo practicaba" (Entrevista 2, Creencias sobre el aprendizaje de la lengua-cultura inglesa)

Esta forma de aprender podría percibirse como una imitación de las acciones que llevaba a cabo su hermano en el pasado y a las que ella había observado con entusiasmo y detenimiento.

3.4. Caso 4: Sarah

3.4. a. Biografía de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa

Sarah había estudiado inglés en la escuela primaria, en la escuela secundaria y en un instituto privado. De su experiencia en el primario, no recordaba mucho excepto que tenía dificultad en comprender. Sin embargo, esta situación había cambiado al inicio de la escuela secundaria donde le empezó a gustar el idioma. Sarah le atribuía el cambio a la influencia de su familia, en particular su papá, quien escuchaba música en el idioma y a la posibilidad de tener acceso a Internet para poder entender y comparar las canciones en inglés y español.

"En el primario siempre se tiene inglés como materia extra curricular, no dentro del programa. Mucho del primario no me acuerdo más que la pesadez de: o que mucho no se entendía. Aparte en el primario cosas sencillas, típicas del primario. Después en el secundario me empezó a gustar también inglés, más o menos en primer año. [...] Mucho no me acuerdo, pero sí fue por una cosa más personal, digo familiar. Porque yo estoy rodeada mucho de la cultura inglesa o norteamericana, todo lo que vaya con el idioma inglés por parte de mi viejo. Mi papá escucha mucha música y bueno yo también quería escuchar algo de lo que él escuchaba y me busqué mi música y empecé a cómo tener interés y dudas por lo que era lo que me quería decir la canción" (Entrevista 1, Biografía de aprendizaje de la lengua- cultura inglesa).

En cuarto año del secundario, Sarah comenzó a estudiar el idioma en un instituto privado. Muchas de las memorias de esta experiencia eran positivas y se asociaban con emociones de gusto y entusiasmo por aprender mucho. Recordaba el uso de internet, música, series de televisión y películas y la práctica gramatical. También recordaba a un profesor de la escuela secundaria a quien estimaba mucho por su buena relación con él y porque le gustaba la forma en que explicaba gramática.

3.4. b. Creencias al inicio de la asignatura Lengua Inglesa I

Sarah pensaba que el vocabulario y la gramática eran los aspectos más importantes para el aprendizaje de la lengua-cultura, lo que indicaba acerca de sus creencias relacionadas con la centralidad de los aspectos lingüísticos para el aprendizaje. Con respecto al vocabulario, Sarah mencionaba que se había dado cuenta de su importancia al momento del ingreso a la universidad debido a su dificultad para comunicarse con los profesores. Ella notaba que la falta de vocabulario le impedía la comunicación.

“El vocabulario es lo más importante. Acá empezando me di cuenta de la importancia que tiene el vocabulario. Porque me quiero expandir acá hablando con los profesores y por ahí me cuesta y necesito más vocabulario, por más que tenga un cierto grado vocabulario, sí, necesito un poco más. Yo me di cuenta. El vocabulario siempre fue como algo que yo iba desarrollando de a poco, fuera y dentro de las instituciones, pero acá me di cuenta de que sí, necesito un vocabulario más amplio, porque acá es más amplia la enseñanza, el aprendizaje, es más amplio” (Entrevista 2, Creencias sobre el aprendizaje de la lengua- cultura inglesa).

Con respecto a la gramática, Sarah creía en la importancia de aprender reglas gramaticales y de las explicaciones de los docentes. A su vez, reconocía que sentía una preferencia particular por esta área e incluso se definía como *centrada en la gramática*.

“Soy de lo bien explicado, bien todo. Aparte del instituto fui a chusmear² unas clases, el año pasado, del profesorado de inglés y eso es lo que me llamó bien la atención, es que se va a lo explícito, a lo bien detallado, en por qué está escrito así, por qué se usa este verbo, tal, tal, tal. Por eso voy bien a lo conciso. Sí, porque me gusta mucho la gramática, yo estoy muy centrada en la gramática” (Entrevista 2, Creencias sobre el aprendizaje de la lengua-cultura inglesa).

En relación con la cultura, Sarah la consideraba como el aspecto menos importante para el aprendizaje de la lengua cultura. En su opinión, la cultura no tenía un rol central en el aprendizaje, aunque reconocía que *podría* ser importante porque estaba relacionada con el habla, especialmente porque las palabras tenían diferentes significados en las diferentes culturas.

“Bueno de todas las cosas que me habías mencionado [en la entrevista, la cultura] fue el [aspecto] que menos consideré digamos” (Entrevista 2, Creencias sobre el aprendizaje de la lengua- cultura inglesa).

Con respecto a la mejor manera de aprender, Sarah creía que era a través de internet. Para ella, mirar programas de T.V, series y videos era lo más importante. Por lo que se puede interpretar que su enfoque de aprendizaje estaba centrado principalmente en la exposición a la lengua.

3.5. Caso 5: Patricia

3.5. a. Biografía de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa

Patricia había estudiado inglés en la escuela primaria y secundaria, así como también en un instituto privado de inglés. En su opinión, inglés en la escuela era *fácil* y *básico* (Entrevista 1, Biografía de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa). Sus memorias más recurrentes se relacionaban con el estudio de gramática y vocabulario, incluso recordaba temas como los colores, los objetos de la escuela, la ropa y contenidos gramaticales como tiempos verbales.

“En el primario adaptado para el primario, los colores, los útiles, la ropa, cosas muy puntuales, vocabulario muy puntual, muy aislado y algunos tiempos de verbos. En el secundario también, los tiempos verbales, los condicionales, pero todo muy general. En la academia con más profundidad. Primero y segundo año los hice bien, ya después, a partir de tercer año, me empezó a costar, se fue complejizando obviamente” (Entrevista 1, Biografía de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa).

Sin embargo, su experiencia de aprendizaje en el instituto era muy diferente a la del primario y el secundario. Ella consideraba que el aprendizaje en el instituto era más completo y complejo. Esa complejidad parecía relacionarse con los contenidos gramaticales que le demandaban más esfuerzo y práctica pero que al mismo tiempo implicaban un desafío para ella.

Una influencia en su biografía de aprendizaje parecía haber radicado en su experiencia de haber viajado a Estados Unidos, a Disney World y a Miami. En esa experiencia Patricia recordaba haber experimentado un shock y vergüenza por no poder entender el idioma a pesar de haber estudiado por 6 años en un instituto. A pesar de esta emoción de frustración, ella creía que su inmersión en el país le había favorecido el desarrollo del habla. Además, Patricia había tenido la oportunidad de hospedar a una estudiante de Alemania en su hogar. Esto le había permitido observar cómo la estudiante había aprendido español rápidamente por el hecho de estar inmersa en el país.

Su motivación para comenzar el Profesorado de Inglés provenía de su creencia en que el idioma era una *herramienta para la vida* (Entrevista 1, Biografía de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa) que podría usar para viajar así como también el hecho de que le gustaba enseñar.

3.5. b. Creencias al inicio de la asignatura Lengua Inglesa I

Al comienzo del cursado, Patricia tenía creencias relacionadas con la importancia de la comunicación oral. Pensaba que el habla era el aspecto más importante en el aprendizaje, a pesar de ser consciente de otras formas de comunicación.

“Opino que el habla es lo más importante, de cualquier modo, para comunicarse. Obviamente, hay otras formas de comunicarse, pero el habla es la más importante, la más completa, la más rica a la hora de comunicarse” (Entrevista 2, Creencias sobre el aprendizaje de la lengua- cultura inglesa).

Otra creencia que Patricia tenía era que la gramática y la cultura no eran tan importantes para el aprendizaje de la lengua cultura. Ella consideraba que la fluidez al hablar era más importante que el conocimiento gramatical, especialmente si pensaba en viajar.

“La gramática no me parece tan importante. No, la gramática me parece que no es tan importante. Por ejemplo, si vas a un país, no vas a ver este es el sujeto, este es el [...]” (Entrevista 2, Creencias sobre el aprendizaje de la lengua-cultura inglesa).

Nuevamente la influencia de su experiencia previa de haber viajado a un país de habla inglesa se puede observar en sus creencias sobre la importancia de la comunicación oral.

Con respecto a la cultura, Patricia creía que era el aspecto menos importante. Sin embargo, mencionaba que la cultura tenía cierta importancia ya que esta funcionaba como contexto para el lenguaje.

“Y sí porque para entender el idioma tenés que entender en su contexto y no muchas veces lo hacen o lo hacen pero así muy poco. Sí, considero que es importante, pero siempre integrado a lo del habla” (Entrevista 2, Creencias sobre el aprendizaje de la lengua- cultura inglesa).

En su reflexión sobre cultura, ella podía asociar actividades culturales a su experiencia de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa en el instituto donde había estudiado.

“En la academia estimulaban el aprendizaje de cultura, hacíamos muchas actividades, como por ejemplo en los actos de fin de año, conocer sobre otras culturas, cantar canciones, no discriminar, de la tierra, de cuidar la tierra” (Entrevista 2, Creencias sobre el aprendizaje de la lengua -cultura inglesa).

Para Patricia el vivir en el país de habla de ese idioma o interactuar con una persona nativa de este país representaba la mejor manera de aprender el idioma.

“La mejor forma de aprender inglés es estando en un país de habla inglesa o interactuando con alguien de un país extranjero. No sé como hacés pero las palabras te salen en el momento. Yo tengo una amiga que vino de intercambio de Alemania y no sabía nada de español, pero sí de inglés. Y bueno, la primera vez que me conoció no podía hablar español con nadie, ni con mi familia, ni con otros amigos empezamos a hablar en inglés y sí, estuvimos toda la noche hablando inglés. Y de ahí después ella se fue soltando, fue entendiendo y ahora habla español a la perfección y estuvo un año acá” (Entrevista 2, Creencias sobre el aprendizaje de la lengua- cultura inglesa).

Nuevamente, la influencia de su experiencia de viajar y hospedar a una estudiante de intercambio se podía reflejar en esta creencia.

4. DISCUSIÓN

4.1. Relación entre creencias, emociones y experiencias de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa

Cada estudiante demostró tener sus propias creencias sobre el aprendizaje de la lengua-cultura inglesa relacionadas con sus propias experiencias y emociones vinculadas al aprendizaje. Por ejemplo, Carina mencionaba que había disfrutado mucho la experiencia de aprendizaje en el Instituto donde había estudiado y recordaba situaciones en las que participaba en conversaciones y escuchaba música. Esas situaciones asociadas a emociones de alegría y gusto parecían haber influido en sus creencias acerca de la importancia del habla y la pronunciación para el aprendizaje de la lengua-cultura. La experiencia más relevante para Marcos había sido su estadía en Estados Unidos. En su descripción de esa experiencia, él había mencionado la frustración que había sentido al no poder comunicarse en el idioma. Tanto la experiencia como la emoción asociada a la misma parecían haber influido en sus creencias acerca de la importancia de la escucha y el habla para el aprendizaje del inglés.

La Tabla 1 muestra la relación entre las creencias, las experiencias de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa y emociones de los estudiantes.

Tabla 1: Relación entre las creencias, experiencias de aprendizaje de la lengua –cultura inglesa y emociones

Estudiante	Creencias	Experiencias de aprendizaje	Emociones
Caso 1: Carina	<i>Lo más importante es el habla y la pronunciación</i>	<i>Sí, me gustaba mucho conversación, veíamos películas, hablábamos, escuchábamos música, era lo que más me gustaba, que la lengua</i>	Alegría y Gusto
Caso 2: Marcos	<i>Lo más importante es escuchar. Una vez que lo escuchaste, ya podés traducir en tu mente</i>	<i>En el colegio siempre me sacaba 9 así pero cuando llegué al aeropuerto me preguntaban, no sé qué me preguntaban. Me dí cuenta que no sabía nada.</i>	Frustración
Caso 3: Trini	<i>Exponerse al idioma. Sí, no es tanto estudiando, como que estoy todo el día, sino escuchando, leyendo en inglés.</i>	<i>Yo tenía mi hermano, va tengo mi hermano, que era profesor de inglés, que estaba estudiando para ser profesor y bueno, yo tenía los libros ahí, y veía por mi cuenta y escuchaba cómo practicaba</i>	Entusiasmo
Caso 4: Sarah	<i>La mejor forma de aprender inglés es a través de Internet No yo lo que sigo mucho son programas norteamericanos..</i>	<i>Mi papá escucha mucha música y bueno yo también quería escuchar algo de lo que él escuchaba y me busqué mi música()Me acuerdo que empezamos a tener Internet en esa época y empecé a meterme y empecé a comparar la letra en inglés y la letra en español y ahí me interesé mucho más.</i>	Entusiasmo y alegría
Caso 5: Patricia	<i>Opino que el habla es lo más importante, de cualquier modo comunicarse. Obviamente, hay otras formas de comunicarse pero el habla es la más importante, la más completa, la más rica a la hora de comunicarse.</i>	<i>No sé, yo me fui de viaje y es bravo si no sabés nada. Me fui a Miami y a Disney. Si bien siempre hay alguien que te ayude, o las palabras en el momento te salen, cuesta. Mirá vos decís 6 años de academia, cómo no vas a saber pero llegás allá y te traba un montón, desde comprarte algo en un supermercado, a lo que sea. Entonces, me parece que desarrollar esta actividad es muy importante.</i>	Frustración y vergüenza

Estos resultados proveen más evidencia de que las creencias son “[co]-construidas dentro de nuestras experiencias y que resultan de un proceso interactivo de interpretación y de (re) significación, de estar en el mundo haciendo cosas con otros” (Barcelos, 2014 en Kalaja *et al.*, 2015, p. 10). Las creencias que estos estudiantes tenían al comenzar el Profesorado de Inglés sobre el aprendizaje de la lengua-cultura pueden relacionarse con las distintas experiencias vivenciadas por cada uno de ellos y de la forma en que las interpretaron. Distintas emociones emergieron al hacer conscientes sus experiencias y creencias. Emociones de alegría, gusto, frustración, vergüenza y entusiasmo pudieron ser identificadas. Estas emociones que parecían haber influido en la formación de estas creencias, volvían a emerger nuevamente en los relatos de los estudiantes y parecían intensificarlas e incluso reforzarlas. Estos resultados coinciden con la descripción de Barcelos (2015, p. 315) sobre la relación “mutua” y “recíproca” entre creencias y emociones.

4.2. Creencias de los estudiantes y dimensión intercultural

La mayoría de los estudiantes creía que las habilidades orales y los aspectos lingüísticos tenían más importancia que los aspectos culturales. De igual manera, no eran completamente conscientes de la relación entre la lengua y la cultura ni del rol de la cultura en el aprendizaje. Estas creencias sobre la falta de importancia de la cultura parecen haber sido influenciadas por su experiencia o falta de experiencia de la exploración de la dimensión cultural en el aprendizaje de la lengua-cultura inglesa.

Los distintos significados atribuidos a la cultura, *cultura como contexto para el lenguaje*, *cultura e interés personal* y *cultura y conocimiento de los grupos sociales, productos y/o prácticas*, parecían tener relación con las experiencias de vida previas de los estudiantes pero no con sus estudios formales de la lengua-cultura inglesa. Las creencias de Marcos sobre cultura se conectaban con su experiencia de vida en los Estados Unidos, y no con su experiencia de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa en la escuela secundaria. De igual manera, los relatos biográficos no demostraron memorias relacionadas con la dimensión cultural ni intercultural. La mayoría de estas memorias tenían que ver con el aprendizaje de vocabulario o gramática o con el desarrollo de las habilidades. La única estudiante que recordaba haber hecho actividades culturales era Patricia en un instituto de inglés.

Estos resultados parecen estar en línea con los estudios anteriores sobre las creencias de docentes sobre la dimensión intercultural en el aprendizaje de la lengua-cultura inglesa. La investigación de Atay *et al.*, (2009) indicó que las prácticas de enseñanza en su país no reflejaban la integración de la lengua-cultura sino que los docentes se focalizaban en enseñar Inglés con fines prácticos. Del mismo modo, Han y Song (2011) mostraron que los docentes chinos tenían como prioridad ayudar a los estudiantes a desarrollar la CC y no la CCI.

5. CONCLUSIÓN E IMPLICACIONES

Los estudiantes de esta investigación comenzaron sus estudios universitarios con sus propias creencias sobre lo que implica aprender la lengua-cultura inglesa. Estas creencias estaban relacionadas con sus propias experiencias de vida y de aprendizaje de la lengua-cultura inglesa, así como también, con diferentes emociones, que emergían nuevamente junto a esas creencias.

Estos resultados ponen en evidencia la necesidad de hacer conscientes y conocer las creencias y experiencias previas de aprendizaje de los estudiantes ingresantes al Profesorado de inglés no sólo para entender sus actitudes y comportamientos, sino también, para favorecer la transición entre los distintos contextos educativos. Las representaciones de estos estudiantes sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua-cultura inglesa en la escuela primaria y secundaria evocaron imágenes de insuficiencia y escasez de contenidos y de énfasis en el vocabulario, la gramática y la lectura. Por su parte, asociaron el ingreso al Profesorado de inglés con la necesidad de poder manejar las habilidades orales. Estas voces parecían indicar una aparente disonancia entre los distintos sistemas educativos, primario, secundario y universidad en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lengua-cultura inglesa y plantea la necesidad de generar propuestas de transición que favorezcan el ingreso al Profesorado de Inglés.

Además, se hace evidente la necesidad de desarrollar la dimensión intercultural en las aulas de inglés como lengua extranjera. El desarrollo de la CCI puede comenzar por medio de la toma de conciencia de las creencias y experiencias previas de los estudiantes. Las creencias son el resultado de interacciones con el medio ambiente. Si los estudiantes creen que la cultura no tiene un papel central en el aprendizaje de idiomas puede deberse a la falta de experiencias en torno al tema o puede tener que ver con la imposibilidad de atribuirle significado en esas experiencias. Sin embargo, hacer estas creencias explícitas puede ayudar a los docentes a diseñar intervenciones más eficaces y, a los estudiantes, a cambiar sus creencias acerca del significado y del rol de la dimensión intercultural en el aprendizaje de la lengua-cultura extranjera.

NOTAS

1. Se refiere al cursillo de Ingreso al Profesorado de Inglés. Éste es un módulo introductorio a la carrera y a la vida universitaria que los estudiantes deben realizar antes de comenzar a cursar las materias de primer año de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
2. Vocablo coloquial que se refiere a curiosear.

REFERENCIAS

- Aragao, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39, pp. 302-313.
- Atay, D.; Kurt, G.; Camhbel, Z.; Kashoglu, O. y Ersin, P. (2009). The role of intercultural competence in foreign language teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, Special Issue*, 10 (3), pp. 123-135.
- Barcelos, A. (2000). *Understanding teacher's and student's language-learning-beliefs in experience: A Deweyan approach*. (Tesis Doctoral No Publicada). Tuscaloosa, Alabama. Universidad de Alabama. USA.
- Barcelos, A. (2008). Researching beliefs about SLA: A critical review. En Kalaja, P. y Barcelos, A. M. F. (Eds.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 7-33). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Barcelos, A. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second language learning and teaching*, 5 (2), pp. 301-325.
- Barcelos, A. M. F. y Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39, pp. 285-289.

- Bernat, E. (2008). Beyond beliefs: Psycho-cognitive, sociocultural and emergent ecological approaches to learner perceptions in foreign language acquisition. *Asian EFL journal*, 3 (3). Recuperado de: <http://www.asian-efl-journal.com/September-08-eb.php>. (27-2-2014)
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), pp. 81-109.
- Byram, M.; Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Cetinavci, U. (2012). Intercultural communicative competence in ELT. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 3445-3449.
- Ellis, R. (2009). Learner beliefs and language learning. *Asian EFL Journal*, 10 (4), pp. 7-25.
- Han, X. y Song, L. (2011). Teacher-cognition of intercultural communicative competence in the Chinese ELT context. *Intercultural Communication Studies*, XX, (1). Recuperado de: <http://www.uri.edu/iaics/content/2011v20n1/13XiaohuiHanLiSong>. (27-02-2014)
- Horwitz, E. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language learning students. *The Modern Language Journal*, 72 (3), pp. 283-294.
- Kalaja, P. (1995). Student beliefs or metacognitive knowledge about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, 5 (2), pp.191-204.
- Kalaja, P.; Barcelos, A. M. F.; Aro, M. y Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingtoke, U.K: Palgrave.
- Karabinar, S. y Guler, C. (2012). A review of intercultural competence from language teacher's perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, pp. 1316-1328.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford, U.K: Oxford University Press.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago, U.S.A: The University of Chicago Press.
- Narvaez, D. y Hill, P.L. (2010). The relation of multicultural experiences to moral judgment and mindsets. *Journal of Diversity in Higher Education*, 3 (1), pp. 43-55.
- Ministerio de Educación, Secretaria de Políticas Universitarias (2012). Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario - Área Lenguas Extranjeras. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar> (1-3-2013).
- Patton, M. Q., (2015). *Qualitative Research y Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. California, U.S.A: SAGE.