

Artículo de Investigación

El contexto y las creencias de los aprendientes de alemán como lengua extranjera

Learning context and German as a foreign language learners' beliefs

Raúl Dávila-Romero¹: Universidad de Cádiz, España.

raul.davila@uca.es

Natalie Kirchhoff: Universidad de Cádiz, España.

natalie.kirchhoff@uca.es

Fecha de Recepción: 24/05/2024

Fecha de Aceptación: 15/07/2024

Fecha de Publicación: 12/09/2024

Cómo citar el artículo

Dávila-Romero, R. y Kirchhoff, N. (2024). El contexto y las creencias de los aprendientes de alemán como lengua extranjera [Learning context and German as a foreign language learners' beliefs]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-662>

Resumen

Introducción: Las creencias de los estudiantes de idiomas influyen en su proceso de aprendizaje, y el contexto de aprendizaje puede modificar estas creencias. Este estudio compara las creencias de los aprendientes de alemán como lengua extranjera para analizar cómo se relacionan con su contexto de aprendizaje. **Metodología:** Se utilizó el cuestionario BALLI de Horwitz para investigar las creencias de los estudiantes. El objetivo fue establecer relaciones entre sus creencias y el contexto en el que aprenden alemán. **Resultados:** Los resultados ofrecen un perfil específico de los aprendientes de alemán en nuestro estudio, que los distingue de estudiantes en otros contextos de aprendizaje. **Discusión:** El estudio subraya cómo el contexto de aprendizaje influye en las creencias de los estudiantes de idiomas, lo que sugiere que estos factores deben tenerse en cuenta al diseñar programas de enseñanza. **Conclusiones:** El perfil resultante de las creencias de los aprendientes de alemán muestra diferencias claras respecto a otros contextos, lo que resalta la importancia de considerar el entorno de aprendizaje en el estudio de las creencias de los estudiantes de idiomas.

¹ Autor Correspondiente: Raúl Dávila-Romero. Universidad de Cádiz (España).

Palabras: diferencias individuales; creencias; contextos de aprendizaje; enfoque basado en tareas; Beliefs about language learning inventory (BALLI); interacción en el aula; actitud; motivación.

Abstract:

Introduction: Language learners' beliefs influence their learning process, and the learning context can modify these beliefs. This study compares the beliefs of learners of German as a foreign language to analyse how they relate to their learning context. **Methodology:** Horwitz's BALLI questionnaire was used to investigate learners' beliefs. The aim was to establish relationships between their beliefs and the context in which they learn German. **Results:** The results provide a specific profile of the German learners in our study, which distinguishes them from students in other learning contexts. **Discussion:** The study highlights how the learning context influences language learners' beliefs, suggesting that these factors should be taken into account when designing teaching programmes. **Conclusions:** The resulting profile of German learners' beliefs shows clear differences from other contexts, highlighting the importance of considering the learning environment in the study of language learners' beliefs.

Keywords: individual differences; beliefs; learning contexts; task-based approach; Beliefs about language learning inventory (BALLI); classroom interaction; attitude; motivation.

1. Introducción

En el ámbito de la adquisición de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE) las creencias de aprendientes y docentes han recibido mucho interés por parte de investigadoras e investigadores desde los años 80 (Barcelos y Kalaja, 2011). Este interés ha estado enmarcado en un proceso de cambio hacia un enfoque centrado en el aprendiente, que conlleva el estudio de los factores individuales que intervienen en los procesos de aprendizaje (Zhong, 2015).

Lograr una mejor comprensión de las creencias de los aprendientes es relevante tanto desde un punto de vista teórico como por sus implicaciones pedagógicas. Las creencias tienen una gran influencia en muchos factores relevantes: en la motivación y las emociones de los aprendientes; en su actitud, tanto hacia la lengua y su aprendizaje en general, como hacia metodologías o actividades concretas; en sus comportamientos y estrategias de aprendizaje; y, como consecuencia de todo ello, en los resultados del proceso de adquisición (Martin y Sieppel, 2022; Dao *et al.*, 2024).

La investigación sobre las creencias se ha realizado generalmente a partir de dos enfoques diferentes: el normativo y el contextual (Dao *et al.*, 2024). El primero de ellos estudia las creencias desde una perspectiva cognitiva, y las trata como elementos relativamente estables a lo largo del tiempo. Por otro lado, desde una perspectiva sociocultural, el enfoque contextual contempla el carácter dinámico de las creencias y su relación con el entorno.

Frecuentemente se asocia el enfoque normativo con investigaciones de tipo objetivo, que describen un estado en un momento concreto. Un ejemplo paradigmático de este acercamiento es el cuestionario BALLI (Horwitz, 1988), en el que las personas participantes evalúan mediante una escala de Likert su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones sobre el aprendizaje de LE/L2. Por su parte, en el enfoque contextual se tiende a métodos cualitativos y a diseños longitudinales, para captar matices individuales y cambios en las creencias.

No obstante, la propia Horwitz (1999) hizo un estudio comparativo de diferentes investigaciones basadas en el BALLI para estudiar la influencia del contexto cultural en las creencias de los aprendientes. En este estudio las variables contextuales atendidas en principio eran la nacionalidad de los participantes y su lengua meta. Así mismo, la inclusión de un estudio que comparaba las creencias de estudiantes e instructores de francés como LE en EE.UU. permitió sugerir posibles efectos de la diferencia de edad, fase del aprendizaje y “status” profesional. Finalmente, Horwitz (1999) concluyó que sus resultados hacían difícil afirmar que las diferencias culturales fueran un factor significativo, y que algunas características individuales y las diferencias en cuanto al tipo de instrucción recibida por los participantes podían ser un factor igual de relevante a la hora de explicar la variación en los resultados.

Otro trabajo que nos permite observar cómo se ha estudiado el contexto de las creencias es Dao *et al.* (2024), una revisión sistemática de estudios sobre las creencias de aprendientes y profesores en el contexto de la enseñanza por tareas (a partir de ahora *TBLT*, a partir de su denominación en inglés: *task-based language teaching*). En su análisis de las características de las investigaciones estudiadas describieron las características de la muestra y los contextos investigados a partir de las siguientes categorías: lengua meta; L1; localización del estudio; tamaño de la muestra; edad de los aprendientes; experiencia y cualificación pedagógica (en el caso de los profesores); competencia del profesorado en la lengua meta; competencia de los aprendientes en la lengua meta; género; modalidad de la enseñanza; nivel educativo.

Diversos estudios han investigado la relación entre el contexto y las creencias, estableciendo que estas son dinámicas y emergentes, y que responden al contexto de distintas formas. Yang y Kim (2011) observaron que un cambio en el entorno de aprendizaje puede no conducir a una mejora del aprendizaje si las creencias del aprendiente no se ajustan al nuevo entorno. Peng (2011) revelaba que un aprendiente puede tener creencias diferentes y contradictorias a lo largo del tiempo con respecto al contexto de aprendizaje, y que estos cambios están en relación con los efectos positivos, reales o potenciales, que perciba el aprendiente que tienen los métodos de enseñanza, el tipo de actividades, el apoyo por parte de docentes y compañeros, etc. De esta forma, si los aprendientes perciben que esos potenciales efectos positivos tienen sentido para ellos y son accesibles, desarrollarán pensamientos y actitudes positivas hacia la metodología, pero en caso contrario pueden emerger creencias negativas sobre el valor del método.

Sato y Storch (2022) también investigaron el efecto del contexto en las creencias de los aprendientes. Al igual que Horwitz (1999) más de veinte años antes, detectaron una escasez de investigaciones que compararan resultados obtenidos en contextos diferentes. Describen las posibles conceptualizaciones del término “contexto” a partir del reconocimiento de una perspectiva cognitiva y una perspectiva sociocultural. Desde la perspectiva cognitiva el contexto sería definido en base a la calidad, cantidad y diversidad de input, a las oportunidades que tienen los aprendientes para usar la L2/LE en el aula y fuera de ella, y al uso de la L1 por parte del profesorado y/o de los aprendientes. Desde una perspectiva sociocultural el contexto estaría ligado a las relaciones de poder en el aula y al marco social e institucional que determina las oportunidades y los resultados del aprendizaje (Sato y Storch, 2022, p. 920).

1.1. Presente estudio: justificación, objetivos y contexto de aprendizaje

El punto de partida de la investigación sobre la que informamos en este artículo es el interés por las creencias de nuestros aprendientes. Este interés está justificado por el hecho de que, como hemos expuesto, las creencias influyen sobre la actitud de los aprendientes hacia el

aprendizaje de la lengua y hacia aspectos concretos del proceso, sobre su motivación y su grado de involucramiento en el aula y, como consecuencia, sobre el éxito o fracaso del aprendizaje. La investigación en este campo ha mostrado que hay creencias más estables y resistentes, pero que otras son más dinámicas y pueden variar en relación con el contexto de aprendizaje (Peng, 2011; Yang y Kim, 2011). Esto supone un incentivo adicional, ya que el profesorado es responsable de configurar al menos una parte de este contexto, y tiene por tanto la posibilidad de influir sobre algunas de las creencias y contribuir con ello al éxito de los estudiantes.

Por último, esta investigación responde también a la observación, también comentada anteriormente, de que pocas investigaciones aportan información suficiente sobre el contexto de aprendizaje, de forma que es difícil establecer comparaciones entre estudios. De esta forma, este trabajo no busca la generalizabilidad de sus resultados, sino más bien lo que Spada (2019) llama *particularisability*, es decir, ofrecer información detallada sobre el contexto de aprendizaje para que otras personas puedan decidir si los resultados son aplicables o no a su situación particular.

Sobre esta base hemos formulado los siguientes objetivos para esta investigación:

- Alcanzar un mejor conocimiento de las creencias de nuestros aprendientes sobre el aprendizaje del alemán como lengua extranjera.
- Establecer relaciones entre las creencias de nuestros aprendientes y su contexto de aprendizaje, especialmente aquellas características del contexto ligadas con opciones metodológicas.

1.1.1. Contexto de aprendizaje de los participantes en el estudio

En la presente investigación, que estudia la posible relación entre las creencias de nuestros aprendientes y su contexto de aprendizaje, vamos a intentar describir este último tomando como punto de partida algunos de los aspectos propuestos en Sato y Storch (2022), y que ya hemos mencionado anteriormente.

a) Situación de LE.

La situación de LE implica que las oportunidades que tienen los aprendientes para usar la lengua meta fuera del aula sean muy limitadas, y por tanto es primordial aprovechar al máximo las escasas horas de contacto en el aula disponibles.

b) Uso de la L1 en el aula.

El enfoque metodológico está fuertemente influido por el enfoque cognitivo-interaccionista y la hipótesis de la interacción (Long, 1996). Esta hipótesis pone de relieve el papel central que tiene la negociación del significado durante las interacciones en L2/LE para hacer el input más comprensible y, por tanto, más beneficioso para la adquisición. Para facilitar estos procesos de negociación, se procura que la comunicación en el aula tenga lugar en la LE, y se proporciona al alumnado un marco adecuado, tanto a nivel emocional como estratégico, para que eviten en lo posible el uso de la L1, incluso, o especialmente, para resolver problemas de comunicación.

c) Oralidad.

En nuestro contexto educativo, la gran mayoría de los aprendientes tiene como objetivo alcanzar cierto nivel de competencia comunicativa oral, es decir, quieren aprender a hablar (Haidl-Dietlmeier, 2007). Por ello, y condicionados por las limitaciones de la situación de LE, se intenta aprovechar al máximo el tiempo del aula para llevar a cabo tareas y actividades orales. De esta forma, se potencia el desarrollo de habilidades y competencias específicas, como la flexibilidad interactiva, la capacidad de adaptarse al interlocutor, o la negociación y resolución de problemas comunicativos (Kirchhoff, 2021).

d) Instrucción explícita.

La escasez de horas de contacto con el uso de la lengua en la situación de LE es también determinante a la hora de planificar espacios para la instrucción explícita. Como se ha dicho anteriormente, el tiempo del aula se dedica principalmente a tareas y actividades orientadas a la interacción oral centrada en el significado. Esto no excluye que en el aula también haya actividades enfocadas a formas concretas, así como tampoco deja fuera la lengua escrita, pero sí reduce su presencia en las sesiones presenciales. No obstante, el tiempo efectivo de contacto con la lengua escrita y con actividades formales es relativamente alto, pues los aprendientes deben entregar semanalmente mediante el campus virtual ejercicios escritos de diverso tipo, incluidas actividades clásicas formales.

e) Tratamiento del error.

En un enfoque metodológico que se apoya principalmente en tareas y actividades orales es muy importante la posición que se toma ante el tratamiento del error, puesto que el miedo a cometer errores es uno de los obstáculos para el desarrollo fluido de las interacciones orales (Estrada-Chichón, 2013; Haidl-Dietlmeier, 2007). Las técnicas y actitudes relacionadas con el tratamiento del error están determinadas por el reconocimiento de la interlengua de los aprendientes como un sistema válido y en constante transformación. Desde esta perspectiva, el objetivo de la producción correcta es visto como una meta hacia la que se avanza por un camino que conlleva necesariamente cometer errores. Por tanto, se alienta a los aprendientes a no preocuparse mucho por los errores, y se les anima a experimentar y poner a prueba sus hipótesis sobre la lengua en el marco de la interacción significativa.

f) Interacción entre pares: trabajo en parejas y pequeños grupos.

Las distintas tareas y actividades de clase suelen contener una fase inicial en la que el profesor proporciona información contextual, vocabulario, ejemplos de estructuras, modelos de diálogos, etc., con apoyo de material audiovisual o con voluntarios para las demostraciones. Sin embargo, la parte principal siempre consta de interacciones entre los aprendientes, sea en parejas o en pequeños grupos. Esta forma de trabajo, con fuerte presencia de elementos del enfoque por tareas, implica que el profesor tiene menos control sobre el desarrollo de las interacciones, pero genera espacios en los que los aprendientes gestionan por sí mismos sus necesidades lingüísticas a la hora de desarrollar las tareas. Kirchhoff (2021) investigó las características de las interacciones entre pares en este contexto, y proporcionó evidencias de que los aprendientes recurrían a distintas formas de negociación del significado para hacer el input más comprensible, y de que también participaban en episodios relacionados con la forma lingüística y se proporcionaban retroalimentación correctiva. En cuanto a la diversidad del input, las actividades y tareas del aula suelen contener elementos dinámicos que obliguen a los participantes a cambiar de interlocutores varias veces.

2. Metodología

Decidimos abordar un estudio exploratorio y descriptivo sobre las creencias de nuestros aprendientes. Para un acercamiento exploratorio al efecto del contexto (incluyendo los efectos de nuestra práctica y nuestra metodología), se establecerá una comparación con las creencias de aprendientes en otros contextos a partir de investigaciones anteriores. Para permitir esta comparación se eligió un cuestionario que ha sido utilizado en múltiples otros estudios, el *Beliefs about Language Learning Inventory* o BALLI (Horwitz, 1988), de forma que se pudieran comparar directamente los resultados.

2.1. Instrumento de recogida de datos

Nuestro estudio tiene como foco el contexto de aprendizaje, definido a partir del enfoque metodológico de la instrucción en el aula. Debido a ello, a pesar de que las personas encuestadas cumplimentaron los 34 ítems del cuestionario BALLI, para nuestro análisis comparativo hemos escogido aquellos relacionados directamente con distintos aspectos de nuestro enfoque metodológico. Los ítems seleccionados y adaptados al contexto de alemán como lengua extranjera fueron los siguientes:

- 8. No deberías decir nada en alemán hasta que pudieras decirlo correctamente.
- 13. Es bueno adivinar una palabra en una lengua extranjera si no la sabes.
- 16. Es muy importante practicar y repetir mucho.
- 19. Me da vergüenza hablar una lengua extranjera con otras personas.
- 20. Si al principio a los estudiantes se les permite hacer errores en alemán, después les será muy difícil hablar correctamente.
- 6. Es importante hablar alemán con una excelente pronunciación.
- 15. La parte más importante en el aprendizaje de una lengua extranjera es el estudio de vocabulario.
- 21. La parte más importante del aprendizaje de lenguas extranjeras es la gramática.
- 26. La parte más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es aprender a traducir de mi lengua materna.
- 23. Es más fácil hablar una lengua extranjera que entenderla.
- 32. Es más fácil leer y escribir alemán que hablarlo y entenderlo.

(Adaptado de Horwitz, 1988)

2.2. Participantes

En este estudio participaron 104 aprendientes de alemán como lengua extranjera de la Universidad de Cádiz. 81 de ellos estudian el Grado en Turismo, mientras los 23 restantes cursan distintas titulaciones humanísticas y lingüísticas. El alemán es para ellos una materia integrada en su itinerario curricular a lo largo de cinco semestres en el caso de Turismo y

cuatro semestres en los restantes. 43 estaban cursando la asignatura del segundo semestre (nivel A1.2), 34 estaban en el cuarto semestre (nivel A2.2), y 27 en el quinto (nivel B1.1).

Las personas participantes tenían en su mayoría entre 18 y 22 años de edad, con cuatro entre 23 y 27 años. Había 70 personas de género femenino y 34 de género masculino. Todas ellas tenían el español o castellano como L1, y había además 10 personas que se declararon bilingües. Las L1 adicionales de estas 10 personas eran el catalán (3), el inglés (3), el gallego (2), el guaraní (1) y el francés (1). Aparte del alemán, todas habían aprendido o estaban aprendiendo inglés como LE. Además, 46 personas declararon tener conocimientos de francés, 5 de portugués, 4 de italiano, 2 de chino y 1 de coreano.

2.3. Procedimiento de selección de estudios para la comparación

Para este estudio comparativo se seleccionaron diversas investigaciones que compartieran las siguientes características con el nuestro:

- Uso del BALLI. Se han realizado muchos estudios mediante este instrumento, pero no todas las publicaciones incluyen todos los ítems ni todos los datos de las respuestas. Por ejemplo, Horwitz (1999) solo aporta los datos de la respuesta que obtuvo mayor porcentaje en cada ítem. Los cuatro trabajos seleccionados sí incluyen los datos de todas las respuestas, si bien algunos de ellos no incluyeron todos los ítems.
- Estudios relativamente recientes (10 años como máximo).
- Contexto de LE.
- El español o castellano como L1, con dos estudios realizados en España, uno en Colombia y otro en México.
- Rango de edad similar: la gran mayoría de los participantes en estos estudios eran jóvenes estudiantes universitarios o, en el caso de Martínez (2014), de enseñanza secundaria. De esta forma, la mayoría de los participantes están entre los 17 y los 25 años de edad.

Habría sido deseable que los estudios compartieran así mismo la lengua meta de nuestros estudiantes (alemán), pero la escasez de estudios impidió encontrar uno adecuado. Así, por ejemplo, Ariogul *et al.* (2009) utiliza el BALLI para comparar las creencias de aprendientes de alemán, inglés y francés como LE en Turquía, pero su análisis se basa en solo algunos de los datos de algunos de los ítems. También Horwitz (1988) tiene aprendientes de alemán, pero la distancia de más de 30 años podría afectar la comparabilidad por la evolución de las metodologías de enseñanza de idiomas en estas décadas. La selección de trabajos empíricos sobre las creencias en el contexto de TBLT de Dao *et al.* (2024) puede dar una imagen de la falta de representación de muchas lenguas: el 63% de los estudios tenían al inglés como lengua meta, el 15% al chino y solo el 2,63% tenían otras lenguas modernas como el francés, el alemán o el japonés. De esta forma, finalmente decidimos no usar el criterio de la lengua meta, y nuestros cuatro trabajos tienen el inglés como LE.

También habría sido muy útil haber encontrado estudios que, cumpliendo las características ya mencionadas, hubieran sido realizadas en grupos intactos de clase y que, por tanto, hubieran podido dar información específica sobre el enfoque metodológico y las prácticas habituales en el aula. Entre los cuatro trabajos seleccionados, solo el de Gómez (2019) apunta que sus aprendientes habían estudiado bajo un enfoque comunicativo basado en tareas y con el modelo de aula invertida, pero sin aportar más datos específicos.

En la Tabla 1 ofrecemos una panorámica de las características de nuestro estudio y de las cuatro investigaciones seleccionadas para contrastar los resultados.

Tabla 1.

Información general sobre las cinco investigaciones

	Dávila-Romero y Kirchhoff	Arán y Ríos (2023)	Martínez (2014)	Gómez (2019)	Tejera (2024)
Contexto	LE (España)	LE (México)	LE (España)	LE (Colombia)	LE (España)
LE	Alemán	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés
Nivel LE	A1, A2, B1	B1-B2	Medio-alto	A1, A2, B1	A1, A2, B1
Género (femenino / masculino)	70 / 34	232 / 29	118 / 93	Sin información	23 / 40
Número de personas encuestadas	104	261	211	402	63
Edad	Mayoría entre 18 y 22	Mayoría entre 18 y 22	Entre 16 y 19	Sin información	Entre 19 y 25, con pequeños porcentajes de +25 y 16-18
Estudios	Grados universitarios (Humanidades, Filologías y Turismo)	Futuros maestros de preescolar y primaria	Enseñanza secundaria	Grado en programas técnicos, tecnológicos y profesionales	Mayoría de estudiantes de secundaria y universitarios
Contexto de aprendizaje	Enfoque comunicativo, TBLT, predominio de la interacción oral y uso limitado de la L1 en el aula	Sin información	Sin información	Modelo de aula invertida, enfoque comunicativo basado en tareas	Sin información

Fuente: Elaboración propia (2024).

3. Resultados

La exposición de los resultados estará organizada en base a la división de categorías propuesta por Horwitz (1988). Estas cinco categorías eran (traducción propia):

- 1) dificultad del aprendizaje de lenguas;
- 2) aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras;
- 3) naturaleza del aprendizaje de lenguas;

4) estrategias comunicativas y de aprendizaje;

5) motivación y expectativas.

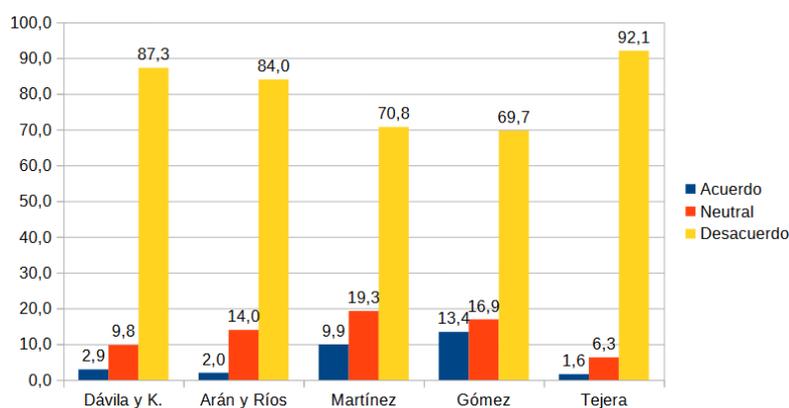
En el proceso de selección de ítems descrito en el apartado anterior no resultó elegido ninguno de los vinculados a la aptitud para el aprendizaje ni a la motivación y las expectativas, así que los siguientes párrafos comentarán los resultados organizados en tres apartados: estrategias, naturaleza del aprendizaje y dificultad del aprendizaje. El ítem 6 (“Es importante hablar alemán con una excelente pronunciación”), que pertenecía originalmente al apartado de estrategias, será analizado aquí en la categoría de naturaleza del lenguaje. Junto a gramática, vocabulario, y traducción, la fonética puede completar una imagen tradicional de los distintos niveles de la lengua, y por tanto nos parece útil evaluar las creencias sobre la importancia de la pronunciación en este contexto.

3.1. Estrategias

Hay dos afirmaciones del cuestionario (ítems 8 y 16) en las que no hay diferencias claras:

Figura 1

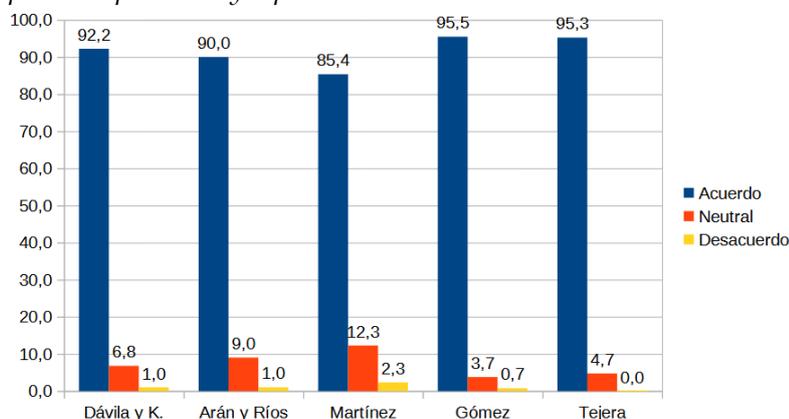
8. *No deberías decir nada en alemán hasta que pudieras decirlo correctamente*



Fuente: Elaboración propia (2024).

Figura 2

16. *Es muy importante practicar y repetir mucho.*



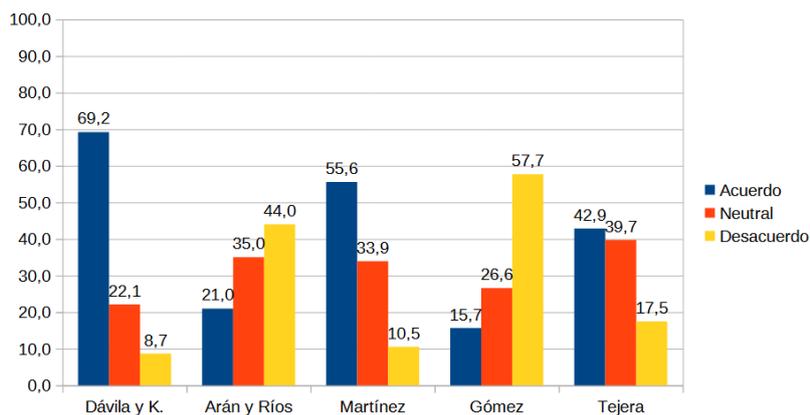
Fuente: Elaboración propia (2024).

En la primera de ellas todos los estudios marcan una clara tendencia hacia el desacuerdo, con porcentajes entre el 69,7% de Gómez (2019) y el 92,1% de Tejera (2024). Es destacable que en tres estudios (el nuestro, el de Arán y Ríos y el de Tejera) el porcentaje de acuerdo está por debajo del 3%. En cuanto a la segunda afirmación, referida a la importancia de practicar y repetir mucho, el acuerdo es siempre superior al 85%, y el desacuerdo nunca alcanza el 3%.

Sí hay diferencias interesantes en los ítems 13, 19 y 20, como se aprecia en las figuras 3 a 5:

Figura 3

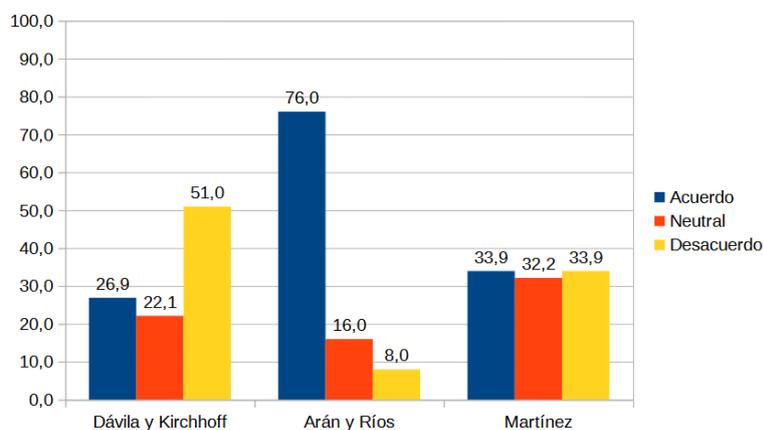
13. Es bueno adivinar una palabra en una lengua extranjera si no la sabes



Fuente: Elaboración propia (2024).

Figura 4

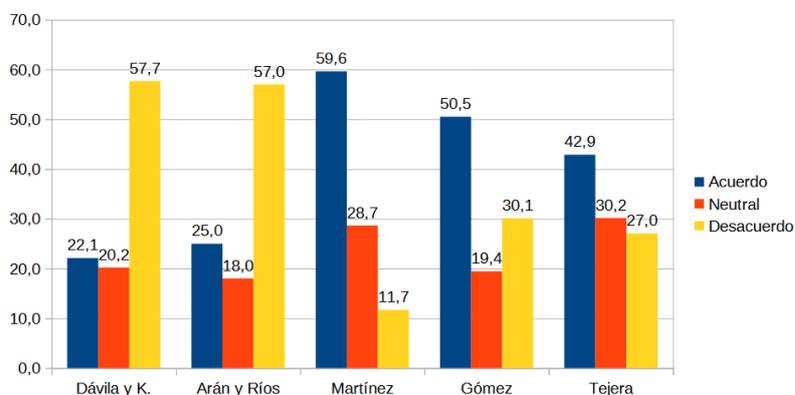
19. Me da vergüenza hablar una lengua extranjera con otras personas



Fuente: Elaboración propia (2024).

Figura 5

20. Si al principio a los estudiantes se les permite hacer errores en alemán, después les será muy difícil hablar correctamente



Fuente: Elaboración propia (2024).

En la afirmación 13 (“Es bueno adivinar una palabra si no se sabe”) los distintos estudios marcan dos tendencias diferentes. Las personas encuestadas en Arán y Ríos (2023) y Gómez (2019) tienen el desacuerdo como opción mayoritaria (44% y 57,7% respectivamente), mientras que en los otros estudios la tendencia es hacia el acuerdo. Entre estos últimos, no obstante, hay diferencias reseñables entre el 42% de aceptación en Tejera (2024) y el 69,2% en el nuestro.

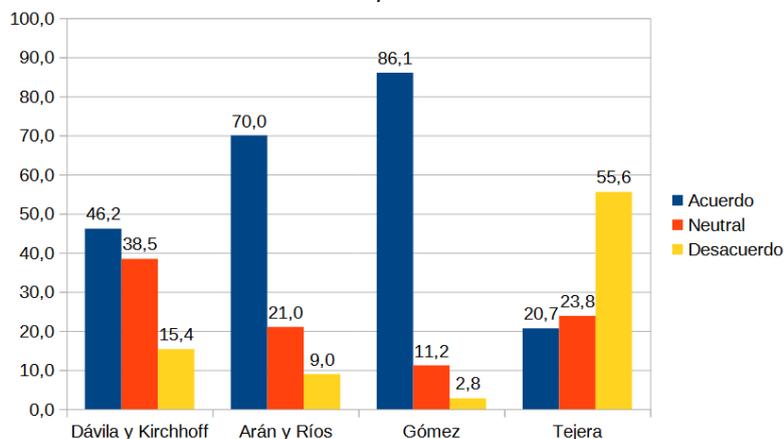
En cuanto al ítem 19, sobre la vergüenza al hablar, no estaba incluido en los estudios de Gómez (2019) y Tejera (2024). Los otros tres estudios dan resultados bastante dispares. El 76% de los encuestados en Arán y Ríos (2023) afirman sentir vergüenza al hablar la LE, mientras que en nuestro estudio solo lo hace el 26,9%, y la mitad afirma no sentir vergüenza (por tan solo un 8% en Arán y Ríos).

3.2. Naturaleza del aprendizaje de lenguas

Las figuras 6 a 9 nos muestran los resultados de los cuatro ítems analizados en este apartado.

Figura 6

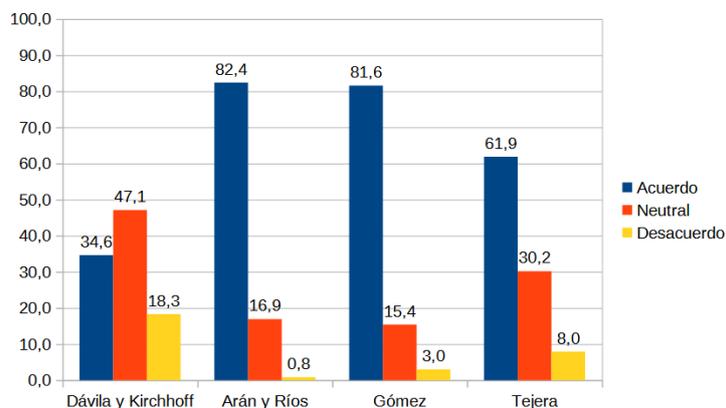
6. Es importante hablar alemán con una excelente pronunciación



Fuente: Elaboración propia (2024).

Figura 7

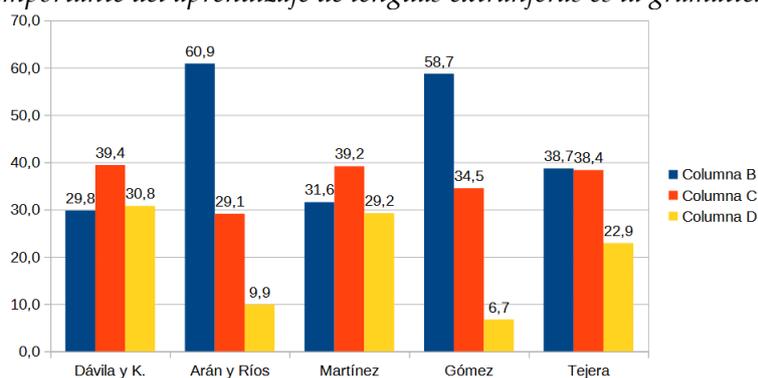
15. La parte más importante en el aprendizaje de una lengua extranjera es el estudio de vocabulario



Fuente: Elaboración propia (2024).

Figura 8

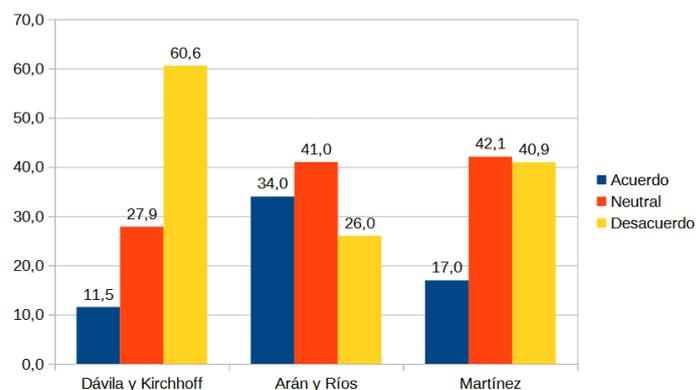
21. La parte más importante del aprendizaje de lenguas extranjeras es la gramática



Fuente: Elaboración propia (2024).

Figura 9

26. La parte más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es aprender a traducir de mi lengua materna



Fuente: Elaboración propia (2024).

La afirmación que se refiere a la importancia de la pronunciación (ítem 6) no aparece en Martínez (2014). Los resultados de los otros cuatro estudios difieren entre sí. Los encuestados de Tejera (2024) son los únicos que muestran desacuerdo, con un 55,6% en esa respuesta. En los otros trabajos la tendencia mayoritaria es el acuerdo, si bien hay bastante diferencia entre el 86,1% de Gómez (2019) y el 46,2% del presente estudio, cifra que, en combinación con el 38,5% de la respuesta neutral, sugiere cierta indefinición en el grupo.

El ítem que refiere a la importancia del vocabulario (ítem 15) no aparece en Martínez (2014). Los encuestados en nuestro estudio reparten sus respuestas mayoritariamente entre el acuerdo (34,6%) y la respuesta neutral (47,1%), lo que vuelve a indicar indefinición. Esto contrasta con los porcentajes de acuerdo en Arán y Ríos (82,4%), Gómez (81,6%) y, en menor medida, Tejera (61,9%).

Se perfilan tendencias similares en el ítem 21, que alude a un papel central del estudio de la gramática. El acuerdo es mayoritario en Arán y Ríos (60,9%) y en Gómez (58,7%). En nuestro estudio, así como en el de Martínez (2014) y Tejera (2024), destaca la respuesta neutral (39,4%, 39,2% y 38,4% respectivamente). Es reseñable que tanto en Martínez (2014) como en el presente estudio el porcentaje de encuestados en desacuerdo es prácticamente igual al porcentaje de acuerdo.

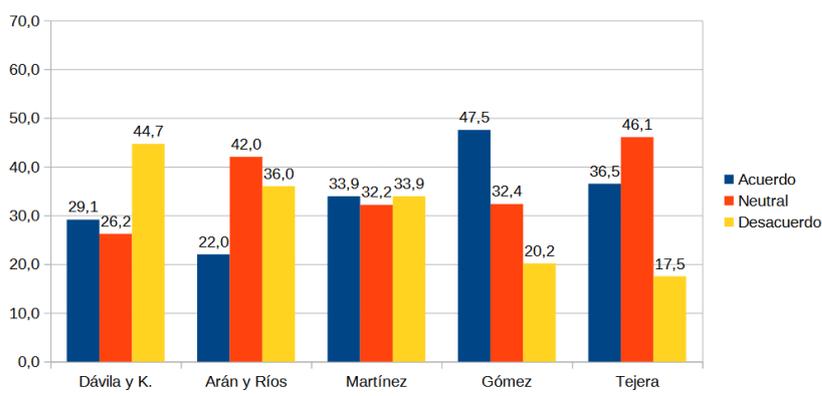
El ítem sobre la primacía de la traducción no se encontraba en Gómez (2019) ni en Tejera (2024). En Arán y Ríos (2023) las respuestas se reparten entre las tres categorías, con una ligera mayoría en la respuesta neutral. En Martínez (2014) la respuesta mayoritaria es también la neutral, pero el desacuerdo supera claramente al acuerdo (40,9% frente a 17%). Las respuestas recogidas por el cuestionario del presente estudio son, como se puede observar en la gráfica, sustancialmente distintas, con un 60,6% de desacuerdo frente a solo un 11,5% de acuerdo.

3.3. Dificultad del aprendizaje de lenguas

Las figuras 10 y 11 muestran los resultados de los ítems analizados en este apartado.

Figura 10

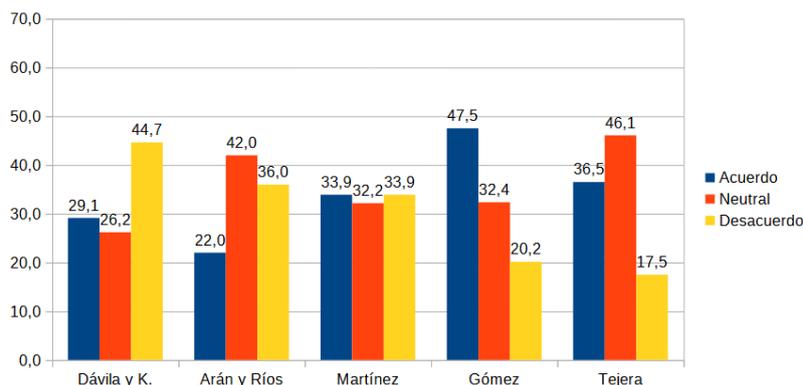
23. Es más fácil hablar una lengua extranjera que entenderla



Fuente: Elaboración propia (2024).

Figura 11

32. Es más fácil leer y escribir alemán que hablarlo y entenderlo



Fuente: Elaboración propia (2024).

Las respuestas a la afirmación de que es más fácil hablar la lengua extranjera que entenderla no alcanzan el 50% en ninguna categoría en las cinco investigaciones analizadas. La gráfica permite observar una tendencia a la neutralidad en Arán y Ríos (2023), en Martínez (2014) y en Tejera (2024), mientras que en Gómez (2019) la respuesta mayoritaria es el acuerdo (47,5%, frente a un 20,2% de desacuerdo). Nuestro cuestionario es el único que recoge una mayoría de respuestas en desacuerdo, con un 44,7%.

En las respuestas al ítem que afirma que es más fácil leer y escribir en la LE que hablarla y entenderla nuestros encuestados vuelven a contrastar con los demás. Los otros cuatro estudios tienen claramente al acuerdo (Arán y Ríos, 51%; Martínez, 48%; Gómez, 50,3%; y Tejera, 47,6%). En este estudio, en cambio, el 27,9% está de acuerdo, pero la respuesta mayoritaria está en el 45,2% de quienes mostraron estar en desacuerdo.

4. Discusión

Este estudio se propuso obtener un mejor conocimiento de las creencias de nuestros aprendientes sobre el aprendizaje del alemán como lengua extranjera e identificar relaciones entre las creencias de nuestros aprendientes y su contexto de aprendizaje. Para esto último hemos comparado los resultados de nuestros grupos en el BALLI con los resultados obtenidos en otros cuatro estudios realizados en contextos que comparten algunas características con el nuestro. El análisis de los datos obtenidos ha mostrado que las creencias de nuestro grupo de aprendientes difieren sustancialmente de las creencias de los aprendientes de las otras investigaciones analizadas en el presente estudio (Arán y Ríos, 2023; Gómez, 2019; Martínez, 2014; Tejera, 2024). No obstante, también hay similitudes puntuales.

En dos ítems del apartado de las estrategias de aprendizaje y comunicación (“8. No deberías decir nada en alemán hasta que pudieras decirlo correctamente” y “16. Es muy importante practicar y repetir mucho”) hay un evidente consenso entre los cinco estudios. En todos ellos la mayoría de los aprendientes cree que no se debe tener miedo a cometer errores al hablar y que es muy importante practicar y repetir. Como hemos comentado anteriormente, el miedo a cometer errores es considerado un obstáculo para la práctica oral fluida en el aula (Estrada-Chichón, 2013; Haidl-Dietlmeier, 2007), así que parece que, al menos en este sentido, las creencias de las personas encuestadas están en línea con un enfoque metodológico orientado a la práctica oral en interacciones significativas. Es interesante el hecho de que no solo hay

consenso entre los distintos estudios, sino que en cada estudio las respuestas son también muy homogéneas. Esto indica que son cuestiones sobre las que hay un amplio consenso en general.

En cuanto a los otros tres ítems del apartado de las estrategias que hemos analizado para este estudio (“13. Es bueno adivinar una palabra en una lengua extranjera si no la sabes”; “19. Me da vergüenza hablar una lengua extranjera con otras personas”; “20. Si al principio a los estudiantes se les permite hacer errores en alemán, después les será muy difícil hablar correctamente”), sí se han revelado diferencias interesantes que pueden sugerir relaciones entre nuestro contexto de aprendizaje y las creencias de nuestros encuestados. Si consideramos que en estos ítems unas creencias en línea con una metodología comunicativa, interactiva y con peso de la oralidad serían que es bueno adivinar, que no se siente vergüenza, y que no es tan grave que no se corrijan inmediatamente todos los errores, los datos de nuestro grupo son positivos, puesto que en los tres ítems nuestros encuestados tienen la puntuación máxima correspondiente. Además, es el único grupo que tiene en los tres ítems como mayoritaria la respuesta “esperada”.

Siguiendo el ejemplo de Horwitz (1999), es posible analizar conjuntamente los ítems 8 y 13, que hacen referencia a “adivinar”. En nuestro estudio parece haber coherencia entre los resultados de ambos ítems, al igual que en Martínez (2014) y, quizás en menor medida, en Tejera (2024). Estos tres estudios coinciden en este punto con Horwitz (1999), quien encontró consenso en ambos ítems entre los siete contextos analizados por ella. En cambio, Arán y Ríos (2023) y Gómez (2019) parecen mostrar cierto grado de contradicción, puesto que por un lado hay una tendencia en contra de no decir nada incorrecto, pero por otro lado también se muestran en contra de adivinar palabras si no las saben. Horwitz (1999) observó que el consenso detectado por ella en estos dos ítems contrastaba con las respuestas al ítem 20, puesto que en cinco de siete contextos la mayoría creía que no se les debería permitir cometer errores. En nuestro caso, encontramos esa misma aparente contradicción en Martínez (2014) y Tejera (2024). Curiosamente, en Arán y Ríos (2023) el contraste se da a la inversa: la mayoría de sus encuestados no está de acuerdo con adivinar palabras, pero una amplia mayoría cree que no es negativo que se les permita cometer errores. Estas aparentes contradicciones nos recuerdan que las creencias no solo son dinámicas, sino también complejas y contradictorias (Peng, 2011; Barcelos y Kalaja, 2011).

Como ya hemos comentado anteriormente, Peng (2011) había observado que la percepción del aprendiente de sus experiencias en relación con su contexto de aprendizaje a lo largo del proceso podía ir dando lugar a creencias aparentemente contradictorias. Aquí es interesante la constatación de que los encuestados en nuestro estudio son el único caso de coherencia o falta de contradicción entre estos tres ítems (8, 13 y 20), lo cual podría sugerir que tienen una percepción en general positiva de sus experiencias con la metodología y las actividades en el aula. Es llamativo que la población encuestada en Gómez (2019), cuyo contexto de aprendizaje también es descrito a partir de un enfoque comunicativo basado en tareas, es la única que está en contra tanto de adivinar palabras como de que se les permita cometer errores. Estas creencias parecen no estar en línea con el entorno de aprendizaje, lo cual puede ser un obstáculo para que dicho entorno produzca sus efectos positivos (Yang y Kim, 2011) y, por tanto, producir un agudizamiento de las creencias negativas.

En cuanto a los ítems relacionados con la naturaleza del aprendizaje de lenguas extranjeras, vistos en conjunto, se puede apreciar que nuestros aprendientes tienen una orientación menos tradicional en cuanto al aprendizaje, más alejados que los demás de la fórmula *gramática + vocabulario + fonética = lengua*, y claramente en contra de la primacía de la traducción en el proceso de aprendizaje. Martínez (2014, p. 296) relaciona las creencias de sus

encuestados en esta categoría con la pervivencia en España de una visión tradicional del aprendizaje de lenguas, que se manifiesta en un énfasis en las explicaciones gramaticales y en el valor de la traducción. Este tipo de creencias supondría según él un obstáculo para la aplicación de enfoques comunicativos en las aulas. Los resultados de su estudio en estos ítems concretos son muy similares a los de nuestro estudio, pero muy diferentes a los de Gómez (2019) y Arán y Ríos (2023), que parecen apuntar a una mayor vigencia de esas visiones tradicionales en sus respectivos entornos.

Finalmente, los dos ítems que se refieren a la dificultad del aprendizaje parecen también dibujar un perfil de creencias adecuado al contexto de aprendizaje que planteamos a nuestros aprendientes, puesto que muestran una orientación positiva a lo oral y a lo auditivo. En el ítem 32 (“Es más fácil leer y escribir alemán que hablarlo y entenderlo”), nuestros encuestados son los únicos que muestran desacuerdo como respuesta mayoritaria. Esto parece indicar una mejor situación para la inmersión en las interacciones orales dominantes en nuestras aulas, y podría interpretarse al mismo tiempo como un posible efecto de las mismas. Las respuestas al ítem 23 (“Es más fácil hablar una LE que entenderla”) son muy diferentes entre los cinco estudios analizados. No obstante, los resultados de nuestro cuestionario se distinguen claramente de los otros cuatro en cuanto a que es el único caso de mayoría relativamente clara de desacuerdo. Parece que su experiencia en las aulas ha fortalecido la creencia de que es más fácil entender que hablar, lo cual podría relacionarse con el énfasis otorgado a la comprensibilidad del input.

La investigación seccional que hemos realizado no permite establecer relaciones de causa-efecto entre el contexto de aprendizaje y las creencias de nuestros aprendientes. No obstante, puesto que en este artículo hemos caracterizado las creencias como dinámicas, emergentes y sensibles a la interacción con el entorno, es posible interpretar que el perfil general de las creencias de nuestros aprendientes que hemos descrito a partir de la comparación con otros grupos es, al menos parcialmente, una respuesta a algunos aspectos del entorno de aprendizaje que les hemos propuesto.

5. Conclusiones

El principal objetivo de esta investigación era explorar posibles relaciones entre el contexto de aprendizaje y las creencias de los aprendientes. En este sentido, una de las evidentes carencias del presente estudio es no disponer de información precisa sobre las características de la instrucción recibida por los participantes en los estudios que hemos usado para nuestro contraste. No obstante, el conocimiento de las características de nuestra población en este sentido permite aventurar algunas hipótesis que podrán ser contrastadas en futuros estudios. El estudio de los ítems del BALLI más directamente relacionados con el enfoque metodológico de la instrucción en el aula ha permitido trazar un perfil de nuestro grupo de aprendientes que lo distingue de las otras poblaciones estudiadas. Las tendencias mayoritarias en cuanto a las creencias de nuestros estudiantes parecen dibujar un marco favorable al enfoque metodológico según el cual se desarrolla la instrucción que reciben en el aula, fundamentado en la interacción oral en LE y en el foco en la comunicación significativa propio del *TBLT*.

El diseño de la investigación, exploratorio, no experimental y transeccional impide formular conclusiones sobre posibles relaciones de causa-efecto. Por tanto, no podemos saber si nuestro enfoque didáctico ha encontrado unos grupos de aprendientes que ya estaban previamente “preparados” para este tipo de instrucción, o si el tipo de instrucción recibida ha influido en sus creencias. Probablemente ambas hipótesis tengan su parte de verdad, de

forma que serán necesarias investigaciones más amplias para avanzar en el conocimiento de los efectos contextuales sobre las creencias.

Los resultados tienen evidente relevancia para el profesorado, puesto que en la investigación especializada existe consenso en cuanto a que es positivo que los enfoques metodológicos y las actividades concretas del aula tengan cierta alineación con las creencias de los aprendientes. Diversas voces abogan por que las personas relacionadas con la enseñanza expliciten sus propias creencias y se interesen por las creencias de los aprendientes. Como se ha expuesto en este trabajo, las experiencias previas y actuales de los aprendientes son un factor determinante en la configuración de estas creencias, así que los profesores pueden trabajar en esta dirección para mejorar los resultados del proceso.

6. Referencias

- Arán, A. y Ríos Cepeda, V. L. (2023). Creencias sobre el aprendizaje del inglés de estudiantes normalistas del estado de Chihuahua. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 29, 51-73. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2023.616>
- Ariogul, S., Unal, D. C. y Onursal, I. (2009). Foreign language learners' beliefs about language learning: A study on Turkish university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1500-1506. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.265>
- Barcelos, A. M. F. y Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281-289. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001>
- Dao, P., Iwashita, N., Nguyen, M. y Arias-Contreras, C. (2024). Teachers' and learners' beliefs about task-based language teaching: A systematic review. En S. Li (Ed.), *Task-Based Language Teaching* (pp. 228-260). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tblt.16.08dao>
- Estrada-Chichón, J. L. (15-17 julio de 2013). *La participación en el aula de lengua extranjera a partir del tratamiento del error* [Comunicación en un congreso]. I Congreso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, Lisboa, Portugal.
- Gómez, J. F. (2019). Diferencias en las creencias sobre el aprendizaje del inglés entre los niveles básico A1-A2 e intermedio B1. *Lenguas Modernas*, 53, 49-66. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/55446>
- Haidl-Dietlmeier, A. G. (15-16 noviembre de 2007). *Hablando se entiende la gente: La oralidad en la formación de idiomas* [Comunicación en un congreso]. I Jornadas sobre la formación de idiomas on-line, Cádiz, España.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x>
- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27(4), 557-576. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00050-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00050-0)

- Kirchhoff, N. (2021). *Input modality in oral peer interactions: Instructional conditions in the German as a foreign language classroom* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Cádiz.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Martin, I. A. y Sippel, L. (2022). Do beliefs matter? The relationship between beliefs about peer feedback and peer feedback outcomes on pronunciation. *Language Teaching Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13621688221097307>
- Martínez Agudo, J. D. D. (2014). Analysing Spanish learners' beliefs about EFL learning. *Porta Linguarum*, 22, 285-301. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53748>
- Peng, J. E. (2011). Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study: The mediation of classroom affordances. *System*, 39(3), 314-324. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.004>
- Sato, M. y Storch, N. (2022). Context matters: Learner beliefs and interactional behaviors in an EFL vs. ESL context. *Language Teaching Research*, 26(5), 919-942. <https://doi.org/10.1177/1362168820923582>
- Spada, N. (2019). Discussion: Balancing methodological rigor and pedagogical relevance. En R. DeKeyser y G. Prieto-Botana (Eds.), *Doing SLA research with implications for the classroom: Reconciling methodological demands and pedagogical applicability* (pp. 201-215). John Benjamins.
- Tejera Canto, P. (2024). *Beliefs about Foreign Language Learning* [Trabajo de fin de grado no publicado]. Universidad de Cádiz.
- Yang, J. S. y Kim, T. Y. (2011). Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System*, 39(3), 325-334. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.005>
- Zhong, Q. (2015). The nature of language learners' beliefs: A half-told story. *International Journal of English Studies*, 15(2), 41-60. <https://doi.org/10.6018/ijes/2015/2/220061>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Dávila-Romero, Raúl **Software:** Dávila-Romero, Raúl **Validación:** Dávila-Romero, Raúl; Kirchhoff, Natalie **Análisis formal:** Dávila-Romero, Raúl; Kirchhoff, Natalie **Curación de datos:** Dávila-Romero, Raúl **Redacción-Preparación del borrador original:** Dávila-Romero, Raúl **Redacción-Re- visión y Edición:** Dávila-Romero, Raúl; Kirchhoff, Natalie **Visualización:** Kirchhoff, Natalie **Supervisión:** Dávila-Romero, Raúl **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Dávila-Romero, Raúl; Kirchhoff, Natalie.

Financiación: Esta investigación no ha recibido financiamiento externo.

AUTOR/ES:**Raúl Dávila-Romero**

Universidad de Cádiz, España.

Inicié mi carrera docente en la Universität des Saarlandes (Alemania). Tras cinco semestres como profesor de lengua y cultura española en Alemania obtuve una beca para realizar mi tesis doctoral en la Universidad de Cádiz, donde sigo trabajando actualmente como profesor de alemán como lengua extranjera. La adquisición de lenguas en el contexto de lengua extranjera ha sido mi principal campo de actividad tanto en la docencia como en la investigación. Pertenezco al grupo de investigación “Enseñanza de lenguas extranjeras: materiales para un nuevo diseño curricular”, desde el que proponemos enfoques metodológicos que permitan llevar a las aulas los avances realizados en el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras en entornos educativos.

raul.davila@uca.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7544-5229>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58019392700>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Raul-Davila-Romero>

Natalie Kirchhoff

Universidad de Cádiz, España.

Trabajé como lectora de alemán como lengua extranjera en la Universidad de Cádiz durante los cursos académicos 2007/2008 y 2008/2009. De 2010 a 2016 fui profesora de alemán como lengua extranjera en el Centro Superior de Lenguas Modernas (Universidad de Cádiz). Desde febrero de 2016 soy profesora de alemán como lengua extranjera en el área de Filología Alemana del Departamento de Filología Inglesa y Francesa (Universidad de Cádiz). Desde 2013 hasta la actualidad pertenezco al Grupo de Investigación “Enseñanza de lenguas extranjeras: materiales para un nuevo diseño curricular”. He publicado once capítulos de libro y tres artículos de revista, todos relacionados estrechamente con la enseñanza y la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

natalie.kirchhoff@uca.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1397-5953>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57998910500>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Natalie-Kirchhoff-2>