

Creencias Sobre el Aprendizaje de Idiomas:

Un estudio exploratorio sobre las creencias de los estudiantes de secundaria inferior en Noruega en relación con el aprendizaje de español como tercera lengua.



Favio Fabián González Paz

Español y Estudios Latinoamericanos

Departamento de Lenguas Extranjeras

Facultad de Humanidades

Universidad de Bergen

Noviembre 2021

“En la provincia de la mente, lo que uno cree que es verdadero o bien es verdad o se convierte en verdad.”

John Lilly

“Siempre estoy haciendo lo que no puedo hacer, para poder aprender cómo hacerlo.”

Pablo Picasso

Dedicatoria

Este trabajo de maestría está dedicado a: A mis padres Jorge Eliecer y Ana María quienes con su amor, paciencia y ahínco me han impulsado a llegar donde estoy. Gracias por siempre creer en mí, por estar en los momentos más difíciles, por nunca abandonarme, por inculcar en mí el ejemplo de esfuerzo y valentía, de no temer las adversidades porque Dios está conmigo siempre. Espero algún día poder retribuir tanto amor. ¡Sin su apoyo esto no hubiese pasado, gracias!

Agradecimientos

El esfuerzo y lo que conlleva terminar una maestría es producto y consecuencia de las personas e instituciones que están detrás. Primero, agradecer a la Universidad de Bergen y al departamento de lenguas extranjeras. A los profesores de la maestría de español y estudios latinoamericanos por su paciencia y dedicación al programa de nuestra maestría. Al profesor Jon Askeland, gracias por su apoyo incondicional desde el primer día de la maestría

Mi profundo agradecimiento a Xavier Llovet Vila. Quien con la enseñanza de sus valiosos conocimientos y experiencia como investigador y profesor me orientó de principio a fin para culminar este trabajo de investigación. Gracias por el apoyo incondicional, la paciencia infinita y por transmitir su pasión por la didáctica del español.

A Klaudyna Koczorowska, gracias por haber estado siempre. A pesar de las dificultades, sin tu presencia nada de esto hubiese pasado.

A mis hermanos: Jorge, Randy y Jordan por su cariño y apoyo incondicional durante todos estos años, por creer en mí y estar conmigo en todo momento gracias. A toda mi familia porque con sus oraciones, consejos y palabras de aliento hicieron de mí una mejor persona y de una u otra forma me acompañan en todos mis sueños y metas, no me alcanzarían las páginas para agradecerles a todos.

A Samuel Guerrero, Diego Hernández, David Álvarez y Rony D'Abreu. Gracias por la amistad, gracias por esas horas al teléfono dando fuerzas, gracias por el apoyo y la hermandad. Son mi familia en Europa desde el 2012.

De igual manera, agradecer a los profesores y personal educativo de la escuela donde se aplicó el proyecto. A mis queridos estudiantes que me permitieron crear una aportación más a lo académico. Gracias por su cariño, ha sido una aventura maravillosa.

Abstract

In the field of foreign and third language learning, beliefs, as one of the determining factors in the learning of lower secondary students in Norway, remain relatively unexplored. This study investigates the beliefs about Spanish learning of students from a lower secondary school in Norway, using the BALLI questionnaire (beliefs about language learning inventory) developed by Horwitz (1988). In addition to describing the beliefs of the students, the study explores the differences between the beliefs of the students of the 3 grades that make up the lower secondary school: 8th, 9th and 10th.

A total of 87 students participated in this study in February 2021. Data was analyzed using 6-component factor analysis and Cronbach's alpha.

The study consisted of 5 analysis factors related to the BALLI inventory.

Factor 1: Difficulty learning the language.

Factor 2: Ability to learn foreign languages.

Factor 3: Nature of language learning.

Factor 4: Communication and learning strategies.

Factor 5: Motivation and expectations.

In addition, as a contribution to the study, the researcher created and included one more factor to explore the beliefs of the students who, at the time of the application of the project, were learning Spanish through English, the second language of the students.

Factor 6: Beliefs about learning Spanish through L2.

Study participants appear to have a variety of beliefs. Similar responses were found in several factors, but also significant differences between the responses of the students of the 3 courses.

This study contributes to the increasingly necessary exploration and understanding of the role of beliefs in language learning in secondary school students. Conducting additional studies in other groups of students, in other institutions in Norway, could allow a comparison

of results to help produce a clearer picture of the beliefs and expectations about language learning of students in secondary schools in the country.

Keywords: beliefs, language learning, beliefs about the language learning process, learning Spanish, teaching Spanish, Spanish in Norway, teaching Spanish, lower secondary school in Norway, second language, third language.

Abstracto

En el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras y de terceras lenguas, las creencias, como uno de los factores determinantes en el aprendizaje de los estudiantes de secundaria inferior en noruega, permanecen relativamente inexploradas. Este estudio investiga las creencias sobre el aprendizaje de español de los estudiantes de una escuela secundaria inferior en Noruega, empleando el cuestionario BALLI (beliefs about language learning inventory) desarrollado por Horwitz (1988). Además de describir las creencias de los estudiantes, el estudio explora las diferencias entre las creencias de los estudiantes de los 3 grados que conforman la escuela secundaria inferior: 8vo, 9no y 10mo.

Un total de 87 estudiantes participaron en este estudio en febrero de 2021. Los datos se analizaron mediante un análisis factorial de 6 componentes y alfa de Cronbach.

El estudio constó de 5 factores de análisis relacionados al inventario BALLI.

Factor 1: Dificultad del aprendizaje del idioma.

Factor 2: Aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Factor 3: Naturaleza del aprendizaje de lenguas.

Factor 4: Estrategias de comunicación y aprendizaje.

Factor 5: Motivación y expectativas.

Además, como contribución al estudio el investigador creó e incluyó un factor más para explorar las creencias de los estudiantes que, para el momento de la aplicación del proyecto aprendían el español a través del inglés, la segunda lengua de los estudiantes.

Factor 6: Creencias sobre el aprendizaje de español a través de L2.

Los participantes del estudio parecen tener una variedad de creencias. Se encontraron respuestas similares en varios factores, pero también diferencias significativas entre las respuestas de los estudiantes de los 3 cursos.

Este estudio contribuye a la exploración y comprensión, cada vez más necesaria, del papel de las creencias en el aprendizaje de idiomas en estudiantes de secundaria. La realización de estudios adicionales en otros grupos de estudiantes, en otras instituciones en Noruega, podrían permitir una comparación de resultados para ayudar a producir una imagen más clara de las creencias y expectativas sobre el aprendizaje de idiomas de los estudiantes en las escuelas secundarias del país.

Palabras clave: creencias, aprendizaje de lenguas, creencias sobre el proceso de aprendizaje de lenguas, aprendizaje del español, didáctica del español, español en Noruega, enseñanza del español, secundaria inferior en Noruega, segunda lengua, tercera lengua.

ÍNDICE

Dedicatoria y agradecimientos	3
Abstract.....	5
I.Introducción	11
1.1 Propósito del estudio.....	11
1.2 Fundamento del presente estudio	12
1.3 Interés científico	13
1.4 Preguntas de investigación y objetivos del estudio	14
II. Marco Teórico	15
2.1 Aproximación al Concepto de Creencia	15
2.1.1 Modelos Teóricos de Creencias.....	20
2.1.2 Creencia Como Disposición Adquirida.....	23
2.1.3 Características de las Creencias.....	25
2.1.4 Importancia del estudio de las Creencias.....	26
2.1.5 Creencias sobre el aprendizaje de lenguas.....	30
2.2 Adquisición de una segunda Lengua	32
2.2.1 Edad.....	39
2.2.2 Motivación.....	40
2.2.3 Diferencias Cognitivas.....	42
2.2.4 Contexto y situación.....	44
2.3 Contexto Noruego	45
III. Materiales y Métodos.....	50
3.1 Diseño de La Investigación	51
3.1.1 Justificación de la elección de la metodología cuantitativa no experimental....	51
3.1.2 Materiales.....	52

3.2 Contexto y Participantes	52
3.3 Instrumento: BALLI (Beliefs about language learning inventory)	54
3.3.1 Diseño del Instrumento.....	55
3.3.2 El Inventario Como Estrategia Metodológica.....	57
3.4 Administración de BALLI	59
3.5 Análisis de datos.....	61
3.5.1 Revisión de Datos (Prueba Piloto).....	63
3.6 Cuestiones Éticas	67
3.7 Validez y Fiabilidad	70
3.8 Limitaciones.....	73
IV. Presentación de Resultados.....	75
4.1 Presentación de gráficas y procesamiento de datos por grado. 8vo grado	76
4.2 Presentación de gráficas y procesamiento de datos por grado. 9no grado.....	89
4.3 Presentación de gráficas y procesamiento de datos por grado. 10° grado.....	101
4.4 Presentación de gráficas y procesamiento de datos: comparación de resultados entre los 3 grados.....	113
V. Discusión	129
5.1 Factor 1: Dificultad de aprendizaje del idioma. Ítems 3, 4, 6, 17, 25, 34.....	130
5.2 Factor 2: Aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjera. Ítems: 1, 2, 5, 10, 11, 15, 19, 30, 33.....	132
5.3 Factor 3: Naturaleza del aprendizaje de lenguas. Ítems 8, 12, 16, 23, 27, 28.....	134
5.4 Factor 4: Estrategias de comunicación y aprendizajes. Ítems: 7, 9, 13, 14, 18, 21, 22, y 26.....	135

5.5 Factor 5: Motivación y expectativas. Ítems 20, 24, 29, 31, 32.....	137
5.6 Factor 6: Creencias sobre el aprendizaje de español a través de L2. Ítems: 35, 36, 37, 38, 39.....	138
VI. Conclusión.....	140
VII. Bibliografía.....	146
VIII. Anexos	153
Anexo 1 Cuestionario BALLI con nueva categoría (versión en español)	153
Anexo 2 Cuestionario BALLI (versión en noruego).....	156
Anexo 3 NSD Norsk senter for forskningsdata	158
Anexo 4 Autorización parental	159
Anexo 5 Cuestionario BALLI en Surveyxact.....	160
Anexo 6 Autorización escolar.....	163

I. Introducción

1.1 Propósito del estudio

A través de la experiencia profesional acumulada en la enseñanza de idiomas por más de 10 años con alumnos de edades entre 18 y 70 años quienes aprenden el español como tercera lengua, noté que el inglés fue siempre lengua franca en el salón de clases. Esto fue así en Francia, Polonia y también Noruega. En este último caso la escuela me incentivó a enseñar español a través del inglés y comprobé que los estudiantes se portaron muy receptivos al hecho de aprender usando esta modalidad.

La presente tesis intenta responder a las siguientes preguntas ¿Qué pensarán los estudiantes noruegos sobre el hecho de aprender español? ¿Qué pensarán sobre el hecho de aprender español a través de L2?

En el transcurso del trabajo de investigación apareció el concepto de *creencia*. De manera muy básica se puede decir que las creencias son “formas de comprender, premisas o proposiciones sobre el mundo, sostenidas psicológicamente, que son tenidas por verdaderas.” (Richardson, 1996, p. 103).

Me di cuenta de que las creencias tienen un peso importante en el desarrollo tanto positivo como negativo del estudiante. Debido a esto fue que surgió el interés por investigar y entender cómo éstas impactaban desde la perspectiva de los propios estudiantes. Como resultado de este interés, se pretende plantear preguntas que identifiquen esta cuestión y que obtengan respuestas que aporten sustento empírico a mi larga experiencia como profesor de idiomas. Como investigador, este es un tema apasionante, pues ofrece la oportunidad de reflexionar sobre la cultura y sus formas y sobre cómo el lenguaje y el estudio de idiomas le permiten al ser humano acceder a una visión amplia de sí mismo y del mundo. En este sentido, el entorno noruego es privilegiado ya que es abierto, estructurado, y práctico; condiciones que resultan favorables para llevar a cabo esta

investigación. Noruega es un país multicultural, posee dos formas admitidas de escritura: Bokmål y Nynorsk, además el inglés está muy presente en su población, y la directriz del ministerio de educación es fomentar el multilingüismo.

I.2 Fundamento del presente estudio

El lenguaje le permite al hombre expresar sus pensamientos y su mundo interior y entender los pensamientos y el mundo interior de los demás. El lenguaje es el medio en el cual se basa la comprensión, dominio de conocimiento que se gestiona de forma multidimensional; es decir, inscrito en el contexto de la vida humana, en la dimensión social, afectiva, racional, histórica, psíquica, etc. Es por ello que el proceso de adquirir la lengua materna y aprender una o más adicionales expande la capacidad intelectual y de relación del individuo. Debido a esto, reflexionar en el aprendizaje de la lengua y los saberes necesarios para la educación de hoy, orienta a valorar el rol del lenguaje en la formación del individuo.

Horwitz (1987) ha demostrado en su investigación que los alumnos emplean diferentes estilos y estrategias durante el proceso de aprendizaje de un segundo idioma. Por ejemplo, algunos estudiantes tienen personalidades analíticas independientes del campo, mientras que otros exhiben estilos más comunicativos e interactivos que dependen del ámbito (Baralo, 1999). Así, los alumnos van formando sus propias creencias sobre el aprendizaje de una segunda y tercera lengua, dándole una configuración específica que les ayuda a comportarse de una forma determinada ante los estímulos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes de estilo analítico e independiente prefieren aprender reglas, diseccionar palabras y frases, y contrastar el L1 con el L2. La estrategia de aprendizaje de un estudiante dependerá invariablemente de su enfoque con respecto al aprendizaje de idiomas. Las creencias, por lo tanto, podrían estar contextualizadas y formadas culturalmente, y constituyen entonces el enfoque del aprendizaje del idioma por parte del alumno (Horwitz,

1987:120). Por lo tanto, se parte de las creencias del alumno sobre el aprendizaje de un idioma, y que estas pueden tener un fuerte impacto en el éxito del aprendizaje de este (ver Horwitz, 1987; Ramos, 2010; Khodadady, 2009).

A partir de ahí se plantea la necesidad de entender todos aquellos elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, problema del que parte la presente investigación, que se centra en un elemento influyente específico: las creencias.

1.3 Interés científico

Al influir directamente en las decisiones categóricas que los individuos van tomando a lo largo de su vida, las creencias determinan las predisposiciones, decisiones, comportamientos, y acciones en todas las dimensiones de la vida del individuo, por lo cual son un eje fundamental de interés; en particular su estudio e impacto en el aprendizaje de lenguas.

El interés científico que mueve a esta investigación es el deseo de conocer los factores que constituyen las creencias y establecer una discusión sobre ellas. Asimismo, busca dejar un guía para futuras investigaciones, ya que no hay actualmente material sobre las creencias de estudiantes de secundaria inferior con relación al español en Noruega. Cabe destacar que este estudio está ubicado en un ambiente lingüístico que se encuentra estructurado para fomentar el multilingüismo, lo cual se torna un elemento interesante para entender los mecanismos subyacentes de las creencias. Las creencias en el aprendizaje de una lengua engloban nociones, ideas percibidas, conceptos, opiniones, representaciones, suposiciones o mini teorías acerca de la naturaleza de la lengua o del aprendizaje de la lengua (Horwitz, 1987).

1.4 Preguntas de investigación y objetivos del estudio

Para conocer las creencias de los estudiantes de secundaria inferior en Noruega en relación con el aprendizaje de español como tercera lengua, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las creencias que tienen los estudiantes noruegos de nivel secundaria inferior sobre el aprendizaje de la L3?

2. ¿Cuáles son las diferencias entre las creencias de los estudiantes noruegos de octavo, noveno y décimo curso (de ahora en adelante, 8°, 9° y 10°) sobre el aprendizaje de la L3?

Se plantean además los siguientes objetivos de investigación:

- Objetivo primario: determinar cuáles son las creencias que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje de la lengua española.
- Objetivo secundario: identificar las diferencias entre las creencias de los estudiantes de octavo, noveno y décimo curso (de ahora en adelante, 8°, 9° y 10°) sobre el aprendizaje de la L3

II. Marco Teórico

El presente capítulo pretende fundamentar los constructos de creencia, la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas (ASL), y el contexto educativo de enseñanza de segunda lengua (L2)¹ (español) en Noruega. En primera instancia, en este capítulo se expone el concepto de creencia y su aproximación conceptual. El acercamiento que se presenta es deductivo, es decir, primero se detalla la definición que diferentes autores han propuesto sobre el concepto de creencia a partir de la década de los 70. Dicho concepto es inherente a la intelectualidad del hombre, y desde la mirada disciplinar de la pedagogía explica parte del fenómeno del aprendizaje.

En segundo lugar, corresponde hacer una revisión de los modelos teóricos del concepto de creencia, los cuales aportan diferentes perspectivas de análisis que enriquecen el diálogo sobre este constructo. Se estudian diferencias y similitudes. Esta revisión contribuye a entender el pensamiento de los estudiantes noruegos. De la misma manera, interesa también explorar las características de las creencias y el impacto que tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por último, se va a argumentar la importancia del estudio de las creencias y se hará un breve recorrido por diferentes investigaciones acerca de las creencias de los estudiantes, a nivel internacional y a nivel nacional noruego.

2.1 Aproximación al concepto de creencia

La definición de un constructo conduce el inicio del análisis, por ello a continuación se revisan algunas definiciones que le permitirán al lector acercarse al tema central de la

¹ El acrónimo ASL deriva del término en inglés *Second language acquisition (SLA)*. A pesar de que en Noruega se habla de lenguas extranjeras (LE) para referirse a francés, alemán, y español, entre otras, en este trabajo se abreviará como L2.

investigación. Las creencias, en el ámbito del aprendizaje de una lengua extranjera, son “conjeturas que hacen los estudiantes con relación a los aspectos que intervienen en tal aprendizaje” (Victori & Lockhart, 1995, p. 224), es decir, mentalmente una persona supone una idea, experiencia, o conjunto de expectativas como verdaderas, y en base a ello actúa o las usa como marco de referencia de su acción. Por ejemplo, en el sistema de creencias de los alumnos, las ideas y sentimientos del docente también forman parte esencial del proceso de aprendizaje de su pupilo. Incluso influyen otros aspectos, como el sentido de cooperación o competición, el papel del profesor, el estilo de aprendizaje, la autonomía de aprendizaje, el nivel de desafío de la tarea, entre otros. Sin embargo, la presente investigación se centrará en el sistema de creencias de los alumnos.

En el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas, una creencia se concibe como la motivación activa y participativa con respecto a las tareas de aprendizaje que se desarrollan para adquirir una lengua nueva diferente a la nativa. En la experiencia del investigador, estas llevan al alumno y al docente a creer que ello llevará al alumno a implicarse activamente en la dinámica de clase y de este modo, aprender.

Abelson (1979 como citó Pajares, 1992) define que una creencia está compuesta por interrelaciones de ciertos componentes que la convierten en un sistema que influencia el conocimiento. Este aspecto también es coincidente con la definición de Brown y Cooney (1982 como citó Pajares, 1992), quienes definen que las creencias “disponen la forma de aprender y determinan la conducta para lograrlo”. En este sentido las creencias son muy importantes en la disposición para aprender una segunda o tercera lengua. Una definición de creencia que, además de coincidir con los autores anteriores, adiciona otra dimensión, es la que incluye el rol de la experiencia. Según Siegel (1985, p. 351) las creencias son “construcciones mentales de la experiencia, a menudo condensadas e integradas en esquemas o conceptos”. Esto quiere decir que la experiencia anterior del alumno influye

en las construcciones mentales que guían sus disposiciones hacia el aprendizaje de la segunda lengua. Con ello la definición de Harvey (1986 como citó Pajares, 1992) aporta “la representación individual de la realidad que tiene suficiente validez, verdad o credibilidad para guiar el pensamiento y el comportamiento”.

Dewey (1933) agregó que “la fe es crucial, porque cubre todos los asuntos de los que no se tiene un conocimiento seguro y, sin embargo, se está suficientemente confiado para actuar porque se acepta como cierto, pero que, sin embargo, puede ser cuestionado en el futuro”. Este componente, aunque es subjetivo, guía el comportamiento del estudiante. Por otra parte, Pajares (1992, p. 314) sostiene que Rokeach (1968) argumenta que “todas las creencias tienen un componente cognitivo que representa conocimiento, un componente afectivo capaz de despertar emociones, y un componente de comportamiento activado cuando la acción es requerida”.

Por otro lado, según Pajares (1992), el elemento común de su revisión de estas definiciones sobre creencia es que las mismas tienen un componente cognitivo y otro conductual, y ambos se influyen o interrelacionan. Algunos autores difieren en la permanencia de la creencia en un individuo, sin embargo, todos coinciden en que la creencia es dinámica. Abelson (1979) señala que la creencia se diferencia del conocimiento, y su mayor aportación es que las creencias trabajan como un sistema abierto. Para este autor, una creencia actúa “como un sistema que manipula el conocimiento para un propósito particular o bajo una circunstancia necesaria”. No es una creencia sino un conjunto de creencias que actúan interrelacionadas como un sistema porque inciden no sólo en el comportamiento, sino también a nivel cognitivo.

El sistema que propone Abelson (1979), explica la conducta que los alumnos desarrollan en clase, ya que las creencias que los alumnos tengan con respecto a lo que implica el aprendizaje se reflejarán significativamente en su actuación y por lo tanto en su

aprendizaje. Hay que añadir que este sistema de creencias se va construyendo progresivamente conforme va transcurriendo el tiempo, integrando tanto dimensiones subjetivas como objetivas:

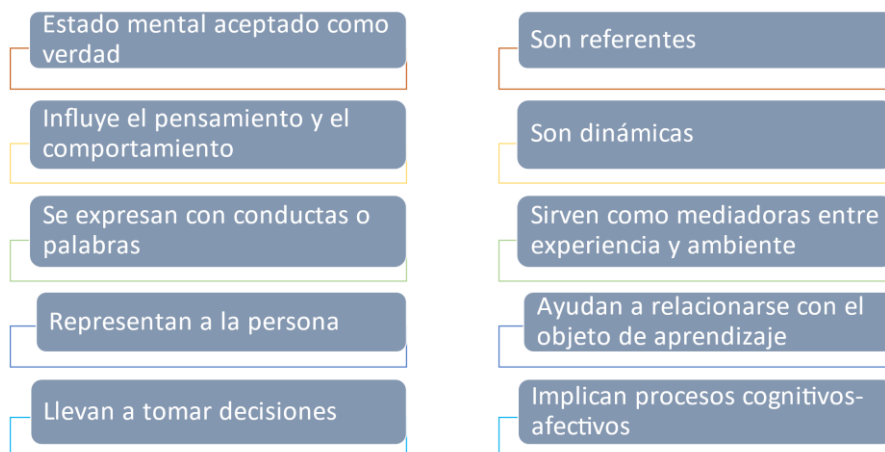
Las creencias sobre el aprendizaje envuelven aspectos claves tales como la consideración del modo más idóneo de aprender, los conocimientos o contenidos que han de asimilarse, el tipo de exposición lingüística más adecuado, el tipo ideal de alumnado, los estilos de aprendizaje y estrategias que han de adoptarse para favorecer la aproximación al nuevo conocimiento lingüístico, las expectativas acerca del papel o función que previsiblemente ha de asumir el alumnado para así propiciar el contacto lingüístico... Por otro lado, las interacciones llevadas a cabo con el alumnado proporcionan evidencias irrefutables sobre nuestras propias actitudes. (Martínez, 2005, p. 221)

Los autores Williams y Burden (2017) señalan que también influyen las creencias de los padres o tutores de los alumnos; son más comunes en particular las creencias sobre alumnos que estudian lenguas extranjeras, presentando las siguientes características y ello coincide con lo que expresan los siguientes autores: encontrarse motivado, activo y participativo respecto a las tareas de aprendizaje que se desarrollarán en el aula, mostrarse confiado a la hora de asumir riesgos con el fin de implicarse activamente en la dinámica de la clase, dispuesto a aprender autónomamente.

Por ello, en el caso del docente de una segunda o tercera lengua deberá necesariamente “exponer con claridad a los alumnos los principios metodológicos propios y los que requiere la lengua, para que se centren las concepciones, visiones y expectativas sobre el aprendizaje de determinada lengua extranjera” (Wenden, 1989 como citó Yanping Cui, 2014). Por la revisión del constructo de creencia se pueden concluir ciertas características,

como que las creencias son a menudo tácitas e inconscientes (Arispe, 1989, p. 33). Aun cuando las creencias pueden ir cambiando, estas actúan de manera fuerte y firme, es decir, los hechos y las consecuencias podrían influir, pero son resistentes a un cambio abrupto. A continuación, se presenta un esquema donde se resaltan las principales características de un sistema de creencias.

Figura 1 Características de las creencias



Fuente: Elaboración propia, basado en Pajares (1992).

Este esquema busca identificar algunos elementos importantes para poder entender las posturas teóricas, ya que estudiar las creencias del alumnado es una de las mejores maneras de intentar entender su comportamiento y las actitudes que presentan hacia el aprendizaje de una segunda o tercera lengua.

El docente en la clase observa a los alumnos y puede ir intuyendo en su interacción las creencias, actitudes, y los valores comunes que tengan. Sin embargo, es importante ahondar en las creencias de los alumnos para incidir en las mejores prácticas de enseñanza e influir positivamente en el éxito académico del estudiante.

2.1.1 Modelos teóricos de creencias

En el siguiente apartado, se exponen los modelos teóricos que, a juicio de la investigación, aportan más elementos para comprender cómo influyen las creencias en el aprendizaje de una segunda lengua en los estudiantes. La creencia como constructo es aplicada a diversos ámbitos y disciplinas.

En referencia al ámbito educativo, las creencias se revisan o se aplican desde una dimensión cognitiva, es decir, desde el pensamiento y del conocimiento. Desde este punto de partida, la educación toma la explicación que aporta la psicología cognitiva conductual, donde las creencias son suposiciones, o esquemas que subyacen los pensamientos de un individuo, estos pueden ser funcionales o no funcionales (Beck, 2017). Las creencias, desde la perspectiva psicológica, son lo que el estudiante va construyendo en base a sus experiencias y a los resultados que va obteniendo a lo largo de su recorrido escolar. Esto sustenta su motivación y sus actitudes frente al estudio en general y, en específico, el aprendizaje de una segunda lengua funciona de la misma forma. Es decir, las creencias van sustentando y dirigiendo el proceso de aprendizaje de otro idioma ya sea de manera positiva o negativa.

La Teoría Cognitivo Conductual (TCC) centra su actuar terapéutico en la esfera de las emociones, la cognición y la conducta (Beck, 2017); por ello las creencias son centrales en su postura. Al usar este constructo se producen cambios estructurales que impactan en los aprendizajes y conductas asociadas con un síndrome específico (desde el punto de vista educativo es si hay o no aprendizaje). Solamente a través del análisis y la corrección de las creencias más arraigadas es que la TCC puede cambiar la organización de estas y, debido a esto, puede llevarse a cabo la reestructuración cognitiva (Beck, 2017).

Desde el ámbito educativo, las creencias comparten los componentes emociones, cognición y conducta. Sin embargo, el constructo “creencia” tiene mayor énfasis en la

cognición: conocimiento (Beck, 2017). Las creencias, como ya se ha mencionado, actúan como filtros de la nueva información y usualmente operan a nivel tácito; son difíciles de articular y explorar.

Otro modelo teórico que explora las creencias y que ha aportado a la educación con sus avances es la teoría sociocognitiva de Bandura y Gurgel (2017). Dicha teoría subraya que la mayor parte del aprendizaje humano se da al observar a los demás. De esta manera las creencias se van formando como base del modelo de comportamiento que el individuo elige y este actúa de acuerdo con lo que cree que debe esperar como resultado de sus actos. La “autoeficacia”, define el término de la creencia aprendida por observación y ambos investigadores le dieron un significado particular en sus estudios; las creencias personales sobre las capacidades propias para fundamentar y hacer realidad las acciones requeridas con el fin de lograr el grado propuesto de rendimiento (Bandura & Gurgel, 2017)²:

Con respecto a la interacción de autoeficacia (un factor personal) y conducta, la investigación muestra que las creencias influyen en las conductas orientadas a los logros, como la elección de una tarea, la persistencia, el gasto de esfuerzos y la adquisición de habilidades, además, la forma en que actúen los estudiantes modificará su autoeficacia. Es decir, los índices de su avance les comunica que son capaces de desempeñarse bien y mejoran su autoeficacia para proseguir con el aprendizaje. (p. 210)

² Ambos investigadores Bandura & Gurgel trabajaron juntos, pero el artículo menciona que Bandura en personal acuña el término de creencia aprendida.

En este sentido ambos investigadores postulan que las creencias de autoeficacia se ven influenciadas por la reciprocidad triádica de factores personales, conducta, y ambiente:

Figura 2 Modelo de reciprocidad triádica (Bandura y Gurgel, 2017)



En esta reciprocidad triádica, la conducta, los factores personales (cognitivos, afectivos, y biológicos), y el ambiente interactúan de manera recíproca e interdependiente, conformando una «estructura unificada». Hasta el momento la teoría aporta a las creencias tanto elementos cognitivos como subjetivos, afectivos, y ambientales, que interactúan con la creencia en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera. En términos prácticos, si un estudiante tiene la experiencia previa de haber aprendido una lengua extranjera, su creencia acerca del hecho de aprender una siguiente lengua será mucho más positiva, con respecto a su capacidad y su habilidad para hacerlo. En caso contrario, si la experiencia fue negativa, el estudiante elaborará una creencia de que podría tener otro fracaso de aprendizaje.

En la teoría de Bandura y Gurgel (2017), los individuos constantemente evalúan sus creencias, sus experiencias, y sus logros o fracasos, y este ejercicio de autorreflexión los lleva a solidificar sus propias creencias personales sobre las capacidades propias, a la vez que influye sobre las actuaciones futuras. En tal sentido, “las creencias de autoeficacia

pueden anticipar mejor el comportamiento futuro del sujeto que la actuación previa” (Bandura, 2009: 211). Es importante resaltar que no sólo es importante lo que el individuo crea, sino su interacción con las habilidades, capacidades, y los conocimientos requeridos para ser realmente eficaz. Las creencias son dinámicas y cambian con el tiempo, pero en general los estudiantes de una segunda lengua extranjera las usan para automotivarse y auto percibirse como candidatos a adquirirla.

Los modelos teóricos expuestos coinciden en que las creencias de los alumnos acerca de su propio aprendizaje influyen en los procesos cognitivos internos: motivación, actitud, y expectativas, mientras que a la vez afectan sus procesos de estudio, atención, y conducta, teniendo además una repercusión en su modo de aprender y de lo que espera de este aprendizaje.

En la experiencia del investigador esto resulta interesante debido a que es una pauta para conocer a los alumnos y enfocar los esquemas de enseñanza. Por esta razón, las creencias que los alumnos poseen es un tema de investigación atractivo.

2.1.2 Creencia como disposición adquirida

Por otro lado, y en el campo de ELE, Ramos (2010) también ha estudiado las creencias de los estudiantes. La autora propone que una creencia es una disposición adquirida, que causa un conjunto coherente de respuestas. Es una disposición a actuar, aun cuando no se siga necesariamente a la acción:

En el ámbito que nos ocupa, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, tenemos creencias sobre cómo se aprende una Lengua Extranjera, para qué sirve, qué elementos o factores juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje, etc. Alumnos y profesores llegamos al aula con ideas preconcebidas sobre qué significa aprender una lengua y cómo

hacerlo. En último extremo, tenemos un concepto adquirido de qué es una lengua y para qué sirve. (Ramos, 2010: 1)

Podemos inferir las creencias de un sujeto a través de su conducta real (asumiendo que hay dos condiciones: el temperamento del sujeto está determinado por el objeto o situación objetiva, y la conducta del sujeto es consistente con su temperamento). Si es un temperamento adquirido, significa que no es una tendencia genética o instintiva. Las creencias son tendencias adquiridas en nuestras interacciones con el mundo y otros sujetos. Y la creencia es la tendencia a señalar el objeto. En este sentido, las creencias como lo indica la TCC “son las relaciones entre la realidad y lo que cree el individuo” (Beck, 2017) y que aplica a su vida cotidiana. En el ámbito que nos ocupa dentro de la enseñanza de lenguas, las creencias actúan como rectoras de las conductas de aprendizaje. Por ello, las percepciones e impresiones iniciales respecto a lo que implica el proceso de aprendizaje lingüístico incidirán significativamente en la forma de enseñar y aprender la lengua extranjera, consecuentemente guiando el proceso. Desde la perspectiva del investigador, resulta ilógico desvincular las creencias del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que ambos procesos están íntimamente relacionados. De esta manera el proceso se desarrolla periódicamente en un entorno complejo e incierto en el que confluyen diversas circunstancias imprevisibles que pueden obstruir de forma significativa el desarrollo de la práctica docente, pero que son ordenadas por las creencias individuales para poder afrontarlo.

Las conductas son la manera objetiva de asumir las creencias; es decir, las creencias son subjetivas, pero estas se reflejan en los comportamientos del alumno con respecto al aprendizaje.

2.1.3 Características de las creencias

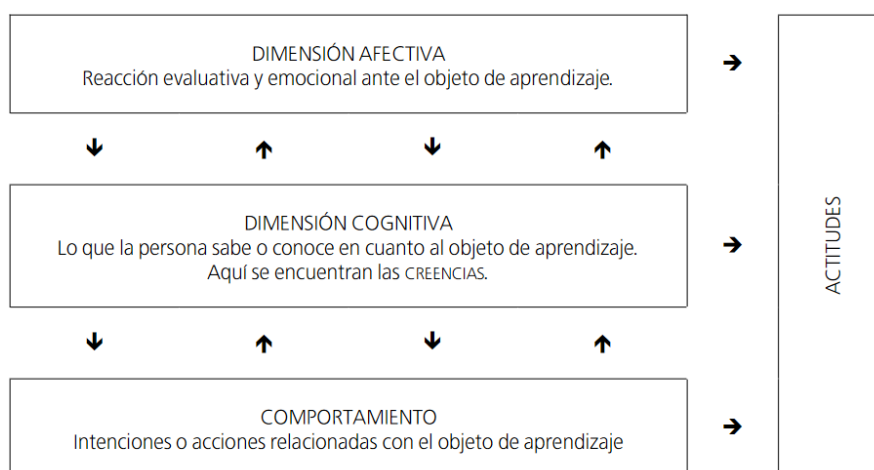
Continuando con el esquema de exposición deductiva, en este apartado se busca describir las características de las creencias tomando los caracteres específicos de las creencias como rasgos distintivos que forman el constructo. En este punto el investigador se adhiere a la postura descriptiva de Ramos (2010) que distingue las creencias específicamente en un contexto pedagógico y ya no psicológico. La coincidencia en la postura de la autora radica en que logra describir las creencias en un ambiente similar en el que se ubica esta investigación. Por esta razón este estudio coincide con la postura de Ramos (2010) que nos ayuda a diferenciar y a destacar las similitudes del constructo creencia. En su postura, Ramos (2010, p.106) acota las siguientes características:

- Tienden a estar limitadas por la cultura en la que se mueve el individuo.
- Son resistentes al cambio.
- Están relacionadas con los conocimientos que creemos que tenemos, pero actúan como un filtro sobre el pensamiento y el procesamiento de información.
- Están interrelacionadas entre sí, pero también con otros aspectos, como por ejemplo con las actitudes y los valores de una persona.
- Son difíciles de medir; hay que deducirlas a través del comportamiento de las personas.

Para el investigador, esta serie de características acotan el análisis de las creencias en el ambiente pedagógico y describen cómo un individuo las utiliza para guiar su conducta de aprendizaje. La aportación de Ramos (2010) ayuda entonces a asociar este término al eje central de la investigación, que se trata de las creencias.

Además, la autora proporciona un modelo de creencias que permite identificar las diferentes formas en que los individuos construyen el conocimiento y se muestran las condiciones en las que la información se transfiere del individuo a la sociedad y viceversa.

Figura 3 Modelo de creencias (Ramos, 2010, p.107)



En el ámbito de la enseñanza de lenguas, las creencias influyen en cómo el alumno percibe que puede o no aprender el idioma, lo mismo en cómo el alumno se identifica no solo con el idioma mismo, sino qué significado afectivo le da. Si partimos del modelo de Ramos (2010) expuesto en la figura anterior, podemos inferir que las actitudes están conformadas por la dimensión afectiva, la cognitiva, y el comportamiento, las cuales están interrelacionadas. La dimensión cognitiva engloba a las creencias, por lo tanto, estas estarán vinculadas con las demás dimensiones.

De esta forma es que se entiende en esta investigación que Ramos (2010) propone su modelo de características de las creencias y por ello tiene una relación crucial con este estudio.

2.1.4 Importancia del estudio de las creencias

Según la experiencia propia del investigador, el estímulo y la motivación resultan fundamentales para que los alumnos alcancen su máximo potencial. Sin embargo, aunque

somos conscientes del poder y el valor de los intereses, experiencias, y medios a los que están expuestos los alumnos, difícilmente se aprovechan de forma positiva. El rol de los docentes es la base para la formación y el cambio de los autoconceptos académicos y sociales de los estudiantes. El profesor es la persona más influyente de la clase, por lo que los alumnos dan mucha importancia a sus opiniones y al trato que reciben de parte de él. Debido a esto, es fundamental entender las creencias que subyacen en los comportamientos, actitudes, y motivaciones del alumno.

Con relación a la importancia de estudiar las creencias de los alumnos, “es significativo el entorno cultural para formar las creencias con respecto a los alumnos que van a adquirir otra lengua” (Ramos, 2010, p. 110). Coincide con la perspectiva del investigador, en que las creencias son también influidas por lo que prevalece en el ambiente cultural, es decir, si el sistema educativo pone particular interés en la enseñanza de un segundo o tercer idioma, como es el caso del contexto noruego, esto influirá en las expectativas del estudiante. Esto es visible en la elección del idioma a estudiar, ya que los alumnos en algún punto del currículum deben elegir entre el español, italiano, u otro idioma. Entonces resulta interesante la promoción de las alternativas que buscan atraer al alumno a determinado idioma en particular.³

La elección del idioma es optativa, pero es obligatorio estudiar un idioma extranjero. Esta política es obligatoria para todos los estudiantes no importando su nivel socioeconómico. Sin duda, el entorno como factor externo, y la motivación como factor interno son la palanca que impulsan los comportamientos y permiten provocar cambios a nivel escolar y a lo largo de nuestras vidas. Por ello, las tres dimensiones que propone Ramos (2010): afectiva,

³ En Noruega el aprendizaje de una tercera lengua L3 es promovido oficialmente desde el ministerio de Educación, para los alumnos de nivel medio.

cognitiva, y comportamiento determinan las actitudes y la motivación que tiene el alumno en el aprendizaje de una lengua extranjera⁴. Para el investigador, este modelo para el estudio de las creencias es aplicable también para en el caso noruego. Este esquema, muestra cómo la motivación determinará cuáles son las variables que influyen y dan una pauta al docente para identificar qué elementos son decisivos para el estudiante en el aprendizaje de la lengua. Esto se expondrá a continuación.

Por ello, la integración que aporta Ramos (2010) en el ámbito pedagógico es enriquecedora y pertinente a esta investigación, pues se busca encontrar cómo estos componentes interrelacionados influyen en las creencias de los estudiantes noruegos en referencia al aprendizaje de una segunda lengua. Además, se tiene en cuenta que el aprendizaje se caracteriza por un proceso tanto de cognición como de motivación.

Es importante enfatizar también que el aprendizaje escolar no sólo se limita al nivel cognitivo en sentido estricto, sino que también debe tener otros aspectos motivacionales, como las intenciones, metas, puntos de vista, y creencias que posee el alumno⁵. Si bien se tiene en cuenta que estos aspectos son también las representaciones mentales de la última estancia, lo que demuestra que los dominios cognitivo y emocional-motivación mantienen una enorme interrelación, deben considerarse como determinantes del aprendizaje escolar relacionados con los aspectos emocionales-motivacionales, al igual que el enfoque tradicional hasta ahora, porque normalmente se enfatiza en el proceso motivacional más que el proceso cognitivo.

⁴ Para ahondar el impacto de la motivación intrínseca y extrínseca en el contexto noruego se sugiere a (Schwanenflugel & Knapp, 2016).

⁵ Deci y Ryan (1985) postulan que la motivación es la energía que mueve al sujeto y esta está generada en sus necesidades, dirigiendo a los procesos cognitivos, conductuales, y actitudinales del individuo, dándoles significado a los estímulos internos y externos, orientando la acción hacia la satisfacción de la necesidad.

En los estudios de las creencias que se revisaron anteriormente, se concluye que las mismas influyen en la percepción propia del alumno (ver Ramos, 2010; Bandura y Gurgel, 2017; Beck, 2017). En este sentido, desde la perspectiva del investigador, las creencias son fundamento de cómo el estudiante percibe si puede o no tener éxito en el aprendizaje del nuevo idioma. El autoconcepto de su propio aprendizaje se configura desde sus creencias personales en este rubro, aseveración que subyace en la presente investigación. Con respecto al aprendizaje de una segunda lengua prima no sólo la dimensión cognitiva sino la afectiva, y ello conforma las actitudes y comportamientos. De ahí el interés de valorar desde el punto de vista pedagógico las creencias y su relación con el proceso educativo, sobre todo, en un adolescente que está en proceso de solidificar sus creencias. El interés del estudio de las creencias de los estudiantes en Noruega se ha visto ampliamente explorado en los últimos diez años y su alcance va más allá de los estudios relacionados a la lengua y al aprendizaje. Entre estos temas de interés están los enfoques en las creencias de los estudiantes (Røed, 2010), creencias de los estudiantes noruegos hacia la ciencia y sus futuras opciones profesionales (Gjonbalaj, 2016), creencias de los estudiantes hacia las matemáticas (Bentsen, 2013).

Hasta la fecha el único estudio hallado en Noruega sobre creencias de aprendizaje y enseñanza de lenguas es el de Haukås (2016). Sin embargo, esta autora se refiere a las creencias de los profesores de lengua noruega sobre el multilingüismo y el uso de un enfoque pedagógico en el aula de tercera lengua. La autora coincide en que “la creencia es un sistema complejo e interrelacionado de teorías, valores y supuestos que el profesor considera verdaderos y que sirven como filtros cognitivos que le ayudan a interpretar experiencias y guiar los pensamientos y el comportamiento” (Haukås, 2016, p. 3). Esta coincidencia remarca que las creencias mueven el comportamiento tanto en profesores como en alumnos. Por ello, la aportación del estudio que aquí se desarrolla es en tres vías:

la primera es para acrecentar el conocimiento con respecto al concepto de las creencias en general, la segunda es entender el impacto de las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de una L2, y la tercera es hacerlo en un contexto noruego.

2.1.5 Creencias sobre el aprendizaje de lenguas

Las implicaciones de las creencias no sólo son en los estudiantes, sino que estas también influyen o retroalimentan al docente. Dependiendo de la importancia que se les dé a las creencias, estas pueden influir a uno u otro, por ello, los estudiantes no deben ser motivados, sino que se debe crear un entorno que les permita motivarse a sí mismos.

Para contribuir a esos cambios, se deben promover con estrategias la automotivación y crear conciencia sobre las creencias que posee un alumno, pues de esta manera es posible comenzar a movilizar la reflexión didáctica y desarrollar estrategias que fomente la cognición e influya en el sistema de creencias del alumno. (Berríos, 2019, p. 134)

Este autor expone que la implicación de las creencias influye en el alumno, pero también en el profesor. Cuando el docente conoce las creencias de sus alumnos, puede hacer la planificación de la enseñanza de una forma específica que responda a las necesidades puntuales de su grupo. “El desarrollo de procesos didácticos dirigidos permite cambios en la estructura de las creencias. En efecto, la enseñanza puede considerar, en su sentido más amplio, al pensamiento sobre los propios procesos de creencias y de pensamiento” (Flavell, 1979 como citó Berríos, 2019). En un sentido más específico, el docente, al identificar las creencias del alumno, puede direccionar mejor el conocimiento que debe transmitir.

Tradicionalmente, el propósito era cambiar la motivación del aprendizaje de los estudiantes mediante la aplicación de cursos especiales desarrollados fuera del ámbito escolar (ver

Williams & Burden, 2017; Beck, 2017; González, 1996). Sin embargo, con el surgimiento de las teorías sociales cognitivas de la motivación y el desempeño, y de su relación con las creencias, la presente investigación centra su interés en el entorno o contexto del aprendizaje, porque esto es más significativo que tratar de estimular los cambios del alumno influyendo directamente en los componentes individuales.

Los tres elementos clave que constituyen el contexto educativo son los profesores, los estudiantes, y el contenido. Se debe considerar el contexto educativo como el escenario real del proceso de enseñanza a través de la amplia interacción entre esos tres componentes. Por ello, se recomienda hacer un diagnóstico antes de planificar el proceso de enseñanza para comprender las expectativas y necesidades de los estudiantes, así como sus posibilidades y limitaciones. Sólo a partir de estas condiciones se puede producir una estrategia de incentivos en el aula. Para que los nuevos aprendizajes tengan una motivación inherente y permitan que los estudiantes participen en la construcción activa de nuevos significados, los docentes deben planificar de manera sistemática y rigurosa la situación docente, y se deben considerar al menos tres aspectos: contenido, objetos didácticos, y metas. Adicionalmente, hay otros factores que influyen como: estudiantes, habilidades (nivel de evolución y conocimientos iniciales), y diferentes enfoques que se pueden utilizar (presentando el aprendizaje de manera atractiva) para promover la atribución de significado a las actividades y contenidos de aprendizaje.

La forma en que se vinculen dentro del contexto educativo los componentes estudiante, docente, y contenido tendrá una directa influencia también en esta construcción de los nuevos significados, ya que los mismos se verán afectados por la motivación y las necesidades que tenga el estudiante de aprender la segunda o tercera lengua, alterando sus creencias preestablecidas.

2.2 Adquisición de una segunda lengua

Este apartado aborda algunas posturas teóricas sobre el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Tiene como objetivo reflexionar sobre las posturas que han orientado el entender este proceso para aplicarlo a la experiencia y la práctica educativa. En este sentido, la revisión teórica que aquí se ofrece permitirá contrastarla con el conjunto de creencias obtenidas en esta investigación de las respuestas de los estudiantes noruegos. La adquisición de una segunda lengua no sólo es una necesidad cultural⁶. Actualmente es parte de las directrices de muchos sistemas teniendo un reconocido impacto en el diseño curricular y en el marco educativo general.

La adquisición de una segunda lengua desde nivel primario tiene como propósito que los alumnos adopten diversas prácticas sociales del lenguaje que les permitan: satisfacer necesidades comunicativas de su entorno; ir creando habilidades que servirán para su desenvolvimiento social futuro; y crear conciencia de la existencia de otras culturas.

La adquisición de una segunda lengua consiste en el conjunto de procesos de carácter natural e inconsciente mediante los cuales el aprendiz la desarrolla de forma semejante a como lo hacen los niños en su primera lengua, desarrollando la competencia comunicativa.
(Krashen, 2009, p.17)

En forma genérica responde a la habilidad de pluralización cultural y de prepararse para un mundo globalizado en dimensiones sociales, culturales, laborales, entre muchas otras:

Más de un billón de personas en el mundo hablan más de una lengua con fluidez. Para poder desenvolverse eficazmente en esta aldea global,

⁶ La adquisición de una segunda lengua tiene como propósito que los alumnos adopten diversas prácticas sociales del lenguaje y el aprendizaje es el proceso planeado que tiene por objetivo lograr la capacidad lingüística. En la investigación ambos términos son complementarios, no se usan como sinónimos.

es necesario manejar como mínimo dos idiomas o, a veces, tres o cuatro.

Por ejemplo, en algunos países es necesario hablar tres idiomas para poder participar activamente en la vida social de la comunidad. Tal es el caso de Bélgica y de las Filipinas. (D'Andrea et al., 2012, p. 12)

Por lo tanto, la adquisición de una segunda lengua tiene una funcionalidad social, pero también les proporciona la habilidad de comunicarse de manera más abierta con el entorno en que viven. El tema de la adquisición de una segunda lengua (L2) es uno de los elementos centrales de la presente investigación, pues los niños noruegos que son foco de este estudio aprenden no sólo la lengua materna, sino que en el nivel de primaria también aprenden el inglés como segunda lengua, y a su vez tienen la posibilidad de aprender un tercer idioma como materia optativa. Este conjunto de factores es lo que brinda relevancia a las perspectivas teóricas que se expondrán.

Uno de los modelos pioneros en la adquisición de una L2 es Krashen, que desde 1977 propuso el Modelo del Monitor (Krashen, 2009). Dicho modelo presenta cinco postulados que integran la teoría: 1) Adquisición-aprendizaje; 2) Hipótesis del orden natural; 3) Postulado del monitor; 4) Postulado del filtro afectivo y 5) Postulado del input.

Krashen (2009) propone que la adquisición es un proceso natural y automático del ser humano y, debido a la comunicación de su lengua materna, el individuo aprende ciertas bases específicas de cómo aprender una lengua: sabe que hay palabras que se designan como acciones, adjetivos, conectores, etc. Ha aprendido estos elementos a través de la escucha, la visualización, el tocar, y relacionarse, entre otros procesos que naturalmente se dan al aprender su idioma materno. Para Krashen se requiere una interacción del aprendiz con la L2, para que sea adquisición, ya que a través de sus necesidades comunicativas adquiere la lengua sin ningún o poco conocimiento formal. Por el contrario, el aprendizaje ocurre cuando se reflexiona sobre la lengua y se aprende formalmente y

omitiendo la interacción natural con esta lengua. Por lo tanto, la adquisición se consideraría un proceso inconsciente, como ocurre cuando un niño está aprendiendo su lengua materna, y el aprendizaje es cuando el niño lo aprende en la escuela.

La hipótesis del orden natural de adquisición de Krashen (2009) afirma que “las estructuras de la lengua son adquiridas en un orden predecible, incluso por hablantes con diferentes lenguas maternas”. Es decir, el proceso de adquisición en el ser humano comparte la misma secuencia y estructura: “hay un orden previsible en la adquisición de estructuras gramaticales de la lengua extranjera, de la misma forma que existe un orden en la adquisición de reglas de la lengua materna, estas están internalizadas” (p.12). En este punto se puede visualizar que este orden natural se aplica tanto para el proceso de adquisición como para el de aprendizaje, sin embargo, es también notorio recalcar que los estudiantes adquieren las estructuras gramaticales en un orden previsible, mas no necesariamente las aprenden o las aplican.

Con lo referente a la hipótesis del monitor, Krashen (2009) expresa que:

En la adquisición el individuo tiene una competencia adquirida de producir frases en la segunda lengua, mientras que en el proceso de aprendizaje el individuo sigue las reglas gramaticales en un proceso consiente y depende del monitor, para la corrección de errores.

A su vez, relaciona a la hipótesis del monitor con la hipótesis del filtro afectivo, la cual argumenta que “el aspecto afectivo influye en ambos procesos, aprendizaje y adquisición, así como también en los resultados alcanzados durante y al final del proceso” (Krashen, 2009).

En la hipótesis del filtro afectivo, este estudio coincide completamente con Krashen; el autor atribuye a ambos procesos una base afectiva, y en la práctica y experiencia este factor se relaciona intrínsecamente con el aprendizaje en general y con la adquisición de la L2. Para

Krashen, el factor afectivo influye en la adquisición y el aprendizaje, y esto se explica a través de la motivación, el estrés, la falta de confianza, y las condiciones psicológicas. En la presente investigación, esto se relaciona con las creencias que, como se ha expuesto, influyen en la motivación y en el autoconcepto del alumno. Krashen (2017) señala que no toda la información provista se convierte en adquisición a causa del filtro afectivo, y a esto lo denomina bloqueo mental, hecho que impide que los alumnos de una L2 usen el factor input que conlleva a la adquisición.

Los estudiantes que están inmersos en un filtro afectivo bajo adquieren el idioma con más facilidad y de forma efectiva; es decir cuando ellos no tienen la preocupación de no ser exitosos en el proceso de adquisición y obviamente cuando sienten que forman parte del grupo de los que hablan la lengua extranjera. En comparación a un estudiante que tenga el filtro afectivo alto a través del cual se sienta desmotivado, además con ansiedad alta y su falta de autoconfianza le impedirá alcanzar un nivel como el de un hablante nativo, aunque esté expuesto intensamente con el idioma que no es el suyo. (Martínez- Paredes et al., 2020, p. 835)

El factor input o aducto es “un mensaje el cual un alumno de lengua extranjera cuando lo escucha, lo lee, naturalmente tiene la inquietud para entender dicha información” (Wong, 2005 como citó Martínez- Paredes et al., 2020). Otra definición más amplia del input es:

El término *aducto*, conocido también con el vocablo inglés *input* o como caudal lingüístico, se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso. (Centro Virtual Cervantes, 2021)

Este factor es el que lleva al proceso de aprendizaje y en el que subyace la atención a la información. En este proceso la repetición, la escucha, y las preguntas sobre el mensaje facilitan la codificación de este. Esto lleva al estudiante a interpretar, comprender y, como resultado, a responder.

La teoría de Krashen postula los principios básicos de adquisición y aprendizaje, los cuales son necesarios para comprender estos procesos en la adquisición de una L2. Para el autor estos factores permiten sustentar la facilidad de aprendizaje en individuos que aprenden dos idiomas desde muy pequeños y que en su adolescencia adquieren otros. Este sería el caso de los estudiantes noruegos. De ahí que en este estudio haya un interés por ahondar en las creencias de los estudiantes, específicamente sobre el rol que juegan la exposición al input y los factores afectivos.

Por otro lado, podemos observar otros postulados más profundos que tratan de explicar que “la adquisición depende no sólo de la dotación natural o genética heredada de la especie, sino de la interacción social del niño y de una serie de factores externos, sociales y ambientales” (Baralo, 1999, 20). A esta teoría se le conoce como el interaccionismo.

Qué factores individuales (edad, motivación, estilo cognitivo, etc.) influyen de forma determinante en la adquisición de una L2 ha sido investigado desde la década de los 70 y los 80 en los estudios ASL de (Long, 1985). En este sentido, la autora hace un recorrido por la importancia de estos aspectos y estos quedan observados en el instrumento de recogida de datos de la presente investigación. Vamos a hacer una breve descripción de cada uno de ellos.

El modelo interaccionista de Baralo (1999) sugiere que no es suficiente la repetición de conductas lingüísticas, sino que son necesarios el contexto y un proceso de construcción creativa de la lengua con elementos mínimos: fonológicos, morfológicos, léxicos, reglas propias del idioma. Esta teoría también considera las variantes individuales, que influyen

en la calidad y tiempo en que se presenten los resultados lingüísticos. Adicionalmente, toma a consideración la interacción social del niño, así como factores externos sociales y ambientales que influyen en que un niño pueda aprender, entender, y hablar un idioma determinado a temprana edad, así como que otro niño haga esto mismo con lenguajes morfológicamente diferentes.

El modelo interaccionista pone su foco de atención en el papel que juega, en el desarrollo del lenguaje, el contexto lingüístico en interacción con las capacidades innatas del niño. Reclama un papel primordial a la muestra de lengua que el niño recibe por su contacto con los adultos, muestras que considera modificadas y facilitadas. (Baralo, 1999, p. 20)

La estimulación que un adulto dirige a los niños les conduce a aprender particularidades específicas que comparte su comunidad idiomática.

Otra pauta que los modelos interaccionistas consideran es que los adultos se refieren al entorno inmediato del niño para estimular a que lo toque, lo vea, lo oiga, etc. Este tipo de estimulación es la base de la interacción social que le facilita al niño la adquisición del lenguaje. Estos elementos también se interrelacionan con lo genético, pero para esta postura teórica es fundamental el intercambio conversacional.

Por lo tanto, las reglas sociales, culturales, y relacionales que orientan al niño a cómo usar el lenguaje son lo que estimulan la capacidad de aprender las expresiones, los usos, las reglas, estructura, etc. Estas interacciones sociales llevan al niño a través de pequeños avances que facilitan que entienda la aplicación de las palabras, oraciones, contextos, entonaciones, y las aplicaciones de cada palabra.

Los orígenes del interaccionismo social se encuentran en la teoría general del aprendizaje que desarrolló L. S. Vigotsky. En su propuesta introduce los conceptos de “zona de desarrollo próximo (ZDP), formatos y de mediación” (Vigotsky, 1978).

Vigotsky define el término de *ZDP* “al grado de destreza o habilidad que se halla un nivel por encima de la competencia que el aprendiz posee y que se diferencia del nivel inmediato superior” (Vigotsky, 1978, p. 93-94). Es un momento determinado de cambio que se produce cuando el aprendiz adquiere junto a otra persona, el nivel inmediatamente superior al de su conocimiento actual, y este proceso es llamado mediación. El elemento que se usa es el formato, es decir, aquel contexto comunicativo en el que el niño llega a dominar el lenguaje, recogiendo las regularidades sociales y acompañando a momentos de su vida cotidiana (Vigotsky, 1978). Los formatos se caracterizan por tener una estructura regular rutinaria e implica dos personas: el niño que está adquiriendo el lenguaje y otra persona. Un tercer elemento estaría compuesto por las reglas que permiten que el formato se realice de forma adecuada.

La aplicación del modelo social interaccionista en la adquisición de una segunda lengua, por lo tanto, no niega la interacción entre la capacidad innata y los datos lingüísticos que el niño va adquiriendo en los intercambios comunicativos significativos en los que participa. Esta postura teórica sostiene que el niño aprende a través de la interacción con los datos lingüísticos que le proporciona su experiencia comunicativa. Por ello, esta postura teórica también aporta elementos que consideran el contexto, el cual establece factores específicos para la investigación que ayudan al aprendizaje de una L2.

La adquisición y el aprendizaje de lenguas constituyen dos procesos cognitivos diferentes, pero complementarios, pero en ambos influyen otras variables como la edad, la motivación, las diferencias cognitivas, y el contexto en el cual se encuentra el aprendiz. A continuación, se revisarán cada uno de ellos.

2.2.1 Edad

La condición etaria es un factor que condiciona el aprendizaje y la adquisición de una lengua. Por ejemplo, el conductismo sugiere que el aprendizaje se fundamenta en la formación de hábitos (estímulo-respuesta-refuerzo), que se van adquiriendo por la repetición (Beck, 2017). Sin embargo, al investigar cómo los niños adquirirían el lenguaje materno se comprobó que no repetían sin sentido o textualmente, sino que daban una aplicación adecuada a las palabras (tono y momento). En cambio, en el caso de los adultos, al aprender una segunda lengua la repetición les era de ayuda para entender sonido, pronunciación, y aplicación.

Así el conductismo fue cuestionado y surgieron otras corrientes para explicar cómo adquieren la lengua los niños pequeños. Noam Chomsky (1959) postuló que los niños nacen genéticamente dotados y con capacidad biológica para adquirir el lenguaje. De esta manera, todos los niños transitan el mismo proceso de adquisición hasta lograr la competencia lingüística.

Pero el aprendizaje de una segunda lengua en adultos no tiene las mismas características que con los niños o adolescentes. La explicación más aceptada es neurobiológica cuando “el individuo entra a la pubertad etapa cuando se establece la lateralización cerebral y por lo tanto la función del lenguaje se desplaza al hemisferio izquierdo” (Lenneberg, 1995).

Este cambio neurobiológico restringe el funcionamiento innato de la adquisición lingüística en los adultos, y pone en funcionamiento otros factores cognitivos como: pensamiento crítico, metacognición, memorización. El dominio de la lengua aprendida en la adultez se ve restringido y dependerá de otros factores como la motivación, constancia, práctica, y análisis, entre otras funciones.

Así podemos hablar de un periodo crítico para la adquisición del lenguaje.

El comienzo está limitado por la falta de maduración. Su fin parece estar

relacionado con la pérdida de adaptabilidad y la incapacidad para la reorganización del cerebro, particularmente con respecto a la extensión topográfica de los procesos neurofisiológicos. (...) En el hombre los límites pueden muy bien estar conectados con el fenómeno peculiar de la lateralización cerebral de funciones, que sólo se hace irreversible después de que los fenómenos de crecimiento cerebral han llegado a su fin. (Lenneberg, 1995, p. 207)

Esta diferencia en adquisición y aprendizaje, referida a la edad, “no está directamente relacionada con la capacidad intelectual, pero puede influir” (Baralo, 1999, p. 62). Aunque este factor influye, no puede explicar todo el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, por ello hay otras teorías que le refutan y que añaden otros elementos que ofrecen otras variables explicativas como el contexto y la situación. De acuerdo con estas posturas, la edad del estudiante es un factor para tener en cuenta en la planificación de las clases. A su vez, la investigación actual intentará encontrar diferencias a través del cuestionario realizado en cada uno de los cursos.

2.2.2 Motivación

La motivación es quizás uno de los elementos más importantes en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, y hay varias propuestas que explican su intervención. Una de las más importantes es Gardner (1985), quien propuso un modelo de motivación e instrumentalidad integrador. La motivación tiene un componente social, el que nace a partir de las relaciones con otros seres humanos, con la cultura, la familia, las personas que poseen distintos valores y costumbres. Por consiguiente, esta experiencia social es única y diferente en cada individuo. Así, la motivación es una variable que interviene también en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Su estudio se hace desde diferentes

perspectivas, pero siguiendo a Baralo (1999, p.31) “la motivación es fundamental para el aprendizaje significativo de una segunda lengua, por la intensidad y esfuerzo que el individuo invierte al intentarlo”.

Los componentes del proceso de motivación son las necesidades y los intereses. La necesidad se define como la fuerza que impulsa a hombres y mujeres a actuar y encontrar formas de satisfacer algo que les apremia. Por lo tanto, es importante hacer que los estudiantes sientan la necesidad de “encontrar ese disparador” para compensar sus esfuerzos; de lo contrario, el aprendizaje será difícil de lograr.

Si el objeto de aprendizaje es agradable e interesante para él, aumentarán sus necesidades y creará una fuerza interior consistente y poderosa en la que el individuo busca incluso poner a prueba su personalidad para obtener una sensación de satisfacción.

La motivación tiene tres dimensiones: dirección, intensidad y persistencia, cada dimensión es importante y tiene un impacto directo en el desempeño (Gardner, 1985). La dirección está relacionada con las actividades que el aprendiz mismo puede controlar, y es la que les da orientación a las tareas, en este caso el estudio y su valoración, los cuales inspiran la motivación y el compromiso. La intensidad se refiere a la energía que usa para cada actividad; si esta surge de sus propias convicciones, no necesitará que los profesores le motiven a aprender, ya que las tareas por sí solas estimulan al estudiante. La persistencia, que se refiere a mantener la energía a lo largo del tiempo, es en otras palabras, el tiempo necesario para consumir energía.

En este trabajo se utilizará el análisis de los cuestionarios BALLI como una herramienta para intentar dilucidar la motivación de los alumnos de español.

2.2.3 Diferencias cognitivas

Según Martín Peris (2001), las principales funciones cognitivas superiores que tiene el ser humano son: el lenguaje, el aprendizaje y la memoria, la percepción, la atención, la emoción, la conciencia y las funciones ejecutivas. Dichas funciones interactúan a partir de un conjunto de principios comunes que diferencian este enfoque de otros, como el estructuralista y generativista. Podría hacerse un resumen de estos principios básicos en torno a los siguientes puntos:

- 1) El lenguaje está íntimamente relacionado con otros campos de la cognición humana: psicológicos, culturales, sociales, etc. y no puede entenderse adecuadamente sin apelar a criterios de interdisciplinariedad. “De esta forma la competencia lingüística no es autónoma, ni puede separarse de las demás capacidades cognitivas y habilidades sociales del individuo”.
- 2) Los procesos de categorización o conceptualización que se reflejan en el lenguaje están condicionados por la experiencia física del ser humano, por lo tanto, no pueden aislarse del contexto o situación.
- 3) Las unidades lingüísticas se reflejan dando lugar a estructuras conceptuales, redes, imágenes mentales y relaciones cognitivas creando esquemas y patrones que determinan categorías lingüísticas.
- 4) La gramática está motivada por consideraciones semánticas. La gramática no es sino la estructuración y simbolización convencional del contenido semántico. Debido a diferencias de conceptualización, los significados son específicos de cada lengua, no universales.
- 5) Dada la interrelación entre los diversos componentes del lenguaje, además de la interrelación entre el lenguaje y otros campos de la

cognición humana, se deben descartar tajantes dicotomías lingüísticas, como la separación entre morfología, léxico, y sintaxis. (Martín Peris, 2001, págs. 220-221)

Cada individuo utiliza sus procesos cognitivos de forma diferente a la hora de aprender una segunda lengua. Por ello, es necesario que el docente busque que sus estudiantes empleen diversas destrezas cognitivas, como son: recordar, comparar, analizar, resolver problemas, y crear. Esto que es válido para cualquier materia, es especialmente importante en la enseñanza de lenguas.

Dichas habilidades cognitivas pueden agruparse en dos bloques, conocidos como LOTS (*Lower order thinking skills*) y HOTS (*Higher order thinking skills*). LOTS abarca: recordar, comprender, y aplicar (Anderson y Krathwohl, 2001), mientras que HOTS incluye: análisis, creación, y evaluación. Ambos bloques utilizan los procesos cognitivos de aprendizaje. Al unirse o trabajar simultáneamente, el aprendizaje de idiomas puede unir elementos y formar un todo que sea coherente, y así poder generar, planear, producir, o diseñar. Anderson y Larsen-Freeman (2011) sostienen que el uso de LOTS y HOTS son las destrezas cognitivas que se emplean para analizar posibles acciones que ocurren en el aula o en el entorno. El manejo de destrezas cognitivas, no sólo se da en el aprendizaje de lenguas, sino en todo aprendizaje que el individuo va teniendo sea formal o informal.

Las destrezas cognitivas también influyen en la creación de experiencias y ello determinará las diferencias de uso y de combinación de uso. Cada individuo organizará su cognición de tal modo que le sea más fácil buscar posibles soluciones a situaciones nuevas. La combinación de las destrezas cognitivas es lo que se llama pensamiento y este es una competencia que se necesita a lo largo de la vida.

2.2.4 Contexto y situación

El contexto y la situación hacen referencia a las circunstancias sociales, de la enseñanza, sistema en el que tiene lugar el aprendizaje. El contexto social está influenciado por todos los participantes en el proceso de aprendizaje, esto determina el tipo de interacción que se produce entre ellos, es decir, jerarquía social, dinámica de grupo, diferencias o similitudes entre los miembros, entre otras. Esta dinámica puede apoyar o dificultar el aprendizaje y cómo influye en cada individuo. El mismo contexto y situación pueden impactar de diferente forma a dos individuos que lo viven; esto dependerá de las características personales y sus propias circunstancias.

“El ambiente (contexto y situación) más adecuado para facilitar el proceso de aprendizaje de segunda lengua debe reunir las siguientes características: “que el aprendiz realmente perciba la necesidad de comunicarse en la lengua meta, que disponga de una buena cantidad de input dirigido especialmente a él, que conozca el tema de conversación” (Baralo, 1999, p. 67).

Las leyes que rigen la dinámica del grupo tienen una clara influencia sobre la formación del entorno de aprendizaje social, pero al mismo tiempo depende de cómo el sujeto supere o afronte este contexto. Cada uno de los miembros como sujetos en interacción influye en doble vía en la dinámica de los demás integrantes.

El individuo debe ser capaz de resolver su cotidianidad formada por su contexto y situación, siendo así que a partir de ellas es que se crea el proceso constante de la dinámica de grupo. Según Vygotsky (1978) el contexto influye en el aprendizaje, pues impacta el cómo piensa y en lo que piensa, así moldea los procesos cognitivos (Vygotsky en Bodrova y Leong, 2004, p.43)

La labor del docente en lenguas es proporcionar situaciones propicias de aprendizaje, y desde esta función el profesor puede direccionar la dinámica del grupo para favorecerlo al mayor número de alumnos. En el aprendizaje de una segunda lengua las interacciones de contexto y situación influyen, pero estas variables no son determinantes, lo que a la vez les concede a los alumnos la posibilidad de evolucionar durante el proceso de aprendizaje.

2.3 Contexto noruego

En este apartado se expone la postura curricular del contexto noruego para la enseñanza de lenguas extranjeras. Se toma como fuente el documento conocido como el Læreplankode FSP01-02 (LK20) es la directriz oficial de la enseñanza-aprendizaje para lenguas extranjeras. En LK20, como currículo⁷ de lenguas extranjeras, es parte central el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Además de la competencia comunicativa que Canale y Swain (1980, p.2) definen: “como la integración gramatical, discursiva y sociolingüística del idioma”, la enseñanza de L2 en el contexto noruego pide el desarrollo de la suma de conocimientos y destrezas individuales de los alumnos.

Para lograr esto, el LK20 señala que el docente debe promover la personalidad de los alumnos e implementar estrategias y prácticas didácticas que generen y faciliten el desarrollo de la interacción y un resultado positivo de la experiencia en el encuentro con otras personas y culturas.

⁷ El término currículo designa el marco general de planificación, actuación, y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de fines y objetivos, la selección de, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación; estos cuatro componentes del currículo derivan de una determinada comprensión de la naturaleza de la lengua, de su aprendizaje, y de los principios básicos educativos y culturales predominantes. (Centro Virtual Cervantes, 2021)

La postura noruega plasma en sus directrices la visión de un mundo globalizado, que requiere comunicarse en varios idiomas. La estrategia de enseñanza noruega en el LK20 subraya la aplicación en entornos educativos de otras culturas y la aplicación del idioma en la vida laboral, por lo que un punto de evaluación exitosa de la enseñanza de idiomas extranjeros es la competencia intercultural, entendida como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” (Centro Virtual Cervantes, 2021).

Desde el punto de vista de esta investigación, las directrices expuestas expresan la competencia comunicativa que el contexto noruego busca lograr en su estudiantado. Exige comunicarse efectivamente, expresarse con autonomía, y relacionarse con los demás, comprendiendo la cultura para desenvolverse o afrontar necesidades de acción y comunicación en el futuro.

Por lo tanto, en Noruega el docente “debe ayudar a los alumnos a aprender sobre diferentes identidades, valores y formas de pensar, formas de expresión, tradiciones y condiciones sociales en áreas donde se habla el idioma” (Ministry of Education and Research, 2020, p. 2).

Desde esta perspectiva, la enseñanza de cualquier idioma extranjero debe proveer al alumno una visión cultural de este; esto quiere decir que no se enfoquen únicamente en sus formas lingüísticas:

Una parte importante del aprendizaje de idiomas también es explorar y críticamente evaluar el uso de fuentes, ayudas y estrategias de aprendizaje. El sujeto debe ayudar a los alumnos a comprender la diversidad lingüística y cultural. A través de la asignatura, los alumnos podrán experimentar que el multilingüismo es una ventaja, tanto en la

escuela como en la sociedad en general. (Ministry of Education and Research, 2020)

Los elementos principales⁸ que se exigen para lograr esta visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en Noruega son cuatro:

1. Comunicación: es el elemento central de la asignatura.
2. Competencia intercultural: la competencia intercultural significa desarrollar curiosidad sobre, comprender la diversidad cultural y lingüística, tanto a nivel local como globalmente, para interactuar con otros.
3. Conocimiento y enfoque exploratorio de otros idiomas, culturas, formas de vida y formas de pensar abiertas a nuevas perspectivas sobre el mundo y nosotros mismos. Y multilingüismo: explorar el propio aprendizaje del idioma.
4. Lenguaje y tecnología: explorar y utilizar tecnología lingüística relevante para la asignatura y nuevos medios.⁹

Estos elementos le proporcionan al docente de cualquier lengua extranjera los objetivos que debe establecer en el aprendizaje de los alumnos. No basta con hablar, escribir, y leer sin desarrollar conocimientos y habilidades para comunicarse de una manera razonada y práctica¹⁰.

LK20, menciona que aprender idiomas permite desarrollar la multiculturalidad, por ello, anima a sus estudiantes a estudiar otros

⁸ *Kjerneelementer*: elementos principales. Estos elementos engloban todas las directrices.

⁹ En Noruega las destrezas metacognitivas y el pensamiento crítico se deben estimular en el proceso de enseñanza de lenguas. Una destreza metacognitiva es “la concientización de los procesos de aprendizaje” (Haukaas, 2018). Adicionalmente, en este proceso los *kjerneelementer* sugieren fomentar paralelamente el pensamiento crítico, el cual es un proceso mental de razonamiento y evaluación de la información” (Haukaas, 2018).

¹⁰ La base conceptual y teórica que se señala es la que el Ministerio de Educación e Investigación de Noruega exige en la enseñanza de idiomas en todo el país.

idiomas. Para el Ministerio de Educación noruego no hay una prioridad de idioma en el segundo o tercer idioma, esto es por la elección de cada uno de los estudiantes. Esta política permite a los estudiantes noruegos tener gran aceptación para estudiar en el extranjero, “los noruegos eligen estudiar en el extranjero por tener facilidad de acceso por su multiculturalidad” (Wiers-Jenssen, 2005, p.1).

De hecho, cuando un alumno noruego elige la segunda lengua extranjera que aprenderá, desde cierto nivel de conciencia lingüística se puede decir que ya en ese momento es multilingüe y posee un amplio aprendizaje de idiomas, con experiencia de diversos contextos. Es por ello que el contexto noruego le da importancia a la transferencia de los conocimientos lingüísticos previos.

Esta visión en particular tiene gran relevancia para la investigación ya que el docente intuye que las creencias de las experiencias pasadas de aprendizaje de sus estudiantes pueden influir en su aprendizaje actual de una L2.

Como se mencionó en otros apartados, la experiencia previa del aprendizaje de otros idiomas debería ayudar en el proceso de aprendizaje de la siguiente lengua. La expectativa del Ministerio de Educación es que “el aprendizaje se vuelve más efectivo y significativo y proporciona oportunidades adicionales para el uso y comprensión de otro lenguaje” (Ministry of Education and Research, 2020, p. 3).

Además, desde esta visión del contexto noruego, y como docente de una lengua extranjera se percibe que la enseñanza de una ELE busca ayudar a la interdisciplinariedad del alumnado noruego. También en la asignatura de la L2 se busca que paralelamente se forme la capacidad de los alumnos para pensar críticamente y aprender a lidiar con las diferencias de opinión y a respetar los desacuerdos. Esto puede abrirse para formas

adicionales de interpretar el mundo, ya que ayudan a cultivar la curiosidad y el compromiso y a prevenir los prejuicios.

Bajo estos lineamientos generales de la enseñanza de lenguas extranjeras se enmarca el estudio de creencias de los estudiantes noruegos con respecto a su aprendizaje.

III. Materiales y métodos

El contenido de este capítulo describe el procedimiento que se desarrolló para lograr los objetivos de la investigación. El proceso busca además responder las preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las creencias que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje de la lengua española?
2. ¿Cuáles son las diferencias entre las creencias de los estudiantes de 8°, 9°, y 10° sobre el aprendizaje de la L3?

En esta sección se describe el enfoque metodológico elegido que da pauta para planear y llevar a cabo el estudio; desde el que se partió para determinar las características de la investigación y justificar la tipología de la investigación. Esta sección busca presentar “de forma sistemática y ordenada el paradigma del cual se hizo la revisión teórica y que argumenta las preguntas de investigación” (Cohen et al., 2007, p. 28).

La estructura que se implementa es la propuesta por Rudestam y Newton (2007, 87-115). Se describe de qué manera se realizó la recolección de los datos, se reflexiona sobre el rol del investigador, y se explicitan los procedimientos de análisis. Posterior a la realización de estos procedimientos, se examinan los criterios de fiabilidad, validez y posibilidades de generalización del presente proyecto y se informa de las limitaciones prácticas y las cuestiones éticas, todo lo cual se detalla en el siguiente capítulo.

3.1 Diseño de la investigación

Noruega es un país que enfatiza la educación multicultural y el aprendizaje de idiomas como se puede leer en el LK20, ya citado anteriormente. Por ello, la presente investigación busca explorar:

1) Las creencias de los estudiantes de una escuela de secundaria inferior en relación con el aprendizaje de español como L3.

2) Contrastar las diferentes creencias entre los tres grados de la escuela. 8vo, 9no y 10mo.

Por ello se diseñó una investigación cuantitativa con un alcance exploratorio ya que no hay, hasta donde el investigador conoce, estudios acerca del fenómeno de la influencia de las creencias en los estudiantes en el aprendizaje de una tercera lengua (español) en Noruega. Este estudio exploratorio pretende aportar un entendimiento de las creencias de los estudiantes noruegos de nivel medio en el aprendizaje de la tercera lengua, y a la vez establecer la prioridad de esta relación para investigaciones futuras. El estudio utilizó una metodología cuantitativa no experimental, es decir, “se observa los fenómenos tal y como ocurren sin intervenir en su desarrollo” (Alan & Cortez, 2018, p. 73).

3.1.1 Justificación de la elección de la metodología cuantitativa no experimental

La investigación cuantitativa es una metodología que permite al investigador probar o refutar una hipótesis y, por ello, se puede aplicar en diferentes campos disciplinarios como la enseñanza de idiomas.

Adicionalmente, los estudios con un enfoque cuantitativo pueden también aplicarse a estudios exploratorios, como el presente, llevando a una respuesta posible. En este contexto, el diseño de investigación cuantitativa tiene algunas ventajas: “El uso de este tipo de investigación permite la generalización; reunir información tanto de muestras grandes como pequeñas; permite analizar información numérica de la investigación; el análisis número permite tomar decisiones” (Alan & Cortez, 2018, p. 72). Se eligió este tipo de

estudio porque el número de evaluados era alto y se obtuvo su respuesta a través de un cuestionario de respuesta cerrada. Así esta metodología permite cuantificar las respuestas y admite la aplicación de métodos estadísticos para su análisis.

3.1.2 Materiales

Los materiales de investigación para el estudio actual consisten en las respuestas a un cuestionario con treinta y nueve preguntas. El cuestionario estaba dirigido a los estudiantes de español como lengua extranjera de la escuela secundaria.

El muestreo usado en esta investigación es el de conveniencia. Éste es una técnica de muestreo no probabilística y no aleatoria que se utiliza para crear muestras de acuerdo con la facilidad de acceso, la disponibilidad de personas para formar parte, en un intervalo de tiempo determinado, o cualquier otra especificación práctica de un elemento en particular. La selección del tipo de muestreo “deriva del investigador dirigido a un grupo en particular, con pleno conocimiento que no representa a la población en general; eso simplemente se representa a sí mismo” (Cohen et. al., 2007, p. 113). Dicho proceso se aplica cuando la muestra está compuesta por un grupo determinado y todos los sujetos deben participar sin excluir a ninguno de ellos. Sin embargo, este tipo de muestreo tiene una limitación, dado que “no sirven para realizar generalizaciones o estimaciones inferenciales a la población” (Hernández-Sampieri et al., 2016, p. 262). En este tipo de muestreo el investigador selecciona intencionadamente los individuos de la población.

3.2 Contexto y participantes

El estudio se aplicó en una escuela secundaria pública que se encuentra en una comunidad rural a 50 km al noreste de Bergen. Esta institución tiene aproximadamente 450 estudiantes. La muestra para el estudio fue no probabilística por conveniencia como ya se

ha explicado anteriormente y se estableció como requisito que el sujeto participante estuviera inscrito en el ciclo 2020-2021 en el nivel medio dentro de los grados 8°, 9°, 10°. La muestra total fue de 109 estudiantes que constó de 15 sujetos de 8°, 40 de 9°, 32 de 10°, y un grupo piloto conformado por 22 sujetos de 8°.

Figura 4 Muestra participante

Grupo	Grupo 8° Piloto	Grupo 8°	Grupo 9°	Grupo 10°
No. Participantes	22	15	40	32

Fuente: Autoría propia para la investigación (2021).

Para seleccionar la muestra no probabilística “se establecen criterios definidos por el investigador que identifican a las personas que requiere en la muestra” (Cohen et al., 2007, p. 117). Los criterios de conveniencia de inclusión fueron:

1. Ser estudiante de español en la escuela.
2. Estar inscrito en los grados de nivel medio de 8°, 9°, y 10°.
3. Que los padres hayan entregado la autorización parental (Anexo 4)
4. Que los estudiantes hayan contestado el cuestionario en el lugar y momento estipulado.

Los criterios de exclusión fueron:

1. No haber terminado el cuestionario en el momento de la aplicación.

El objetivo primario que se planteó fue el siguiente: determinar cuáles son las creencias que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje de la lengua española. El objetivo

secundario fue: identificar las diferencias entre las creencias de los estudiantes de 8°, 9°, y 10° curso sobre el aprendizaje de la L3.

Durante la secundaria superior (grados 8 hasta el 10) de los 13 a los 16 años los alumnos son evaluados conforme a sus esfuerzos y trabajo práctico, que dependerá de calificaciones, institución donde acceda, y lugar donde se encuentre. Cuando empieza el grado 8, los estudiantes tienen opciones para escoger una asignatura optativa. Por ende, pueden seleccionar el aprendizaje de un tercer idioma entre alemán, francés, o español. Pero también cabe aclarar que tienen la opción de escoger entre un estudio más avanzado del inglés o el idioma natal. Para el objetivo de este estudio, el interés de la investigación se enfocará únicamente en quienes optan por elegir aprender español.

3.3 Instrumento: BALLI (Beliefs about language learning inventory)

Las creencias en el contexto educativo representan una base relevante para desarrollar el aprendizaje de los alumnos. Es decir, los alumnos actúan según su sistema de creencias y cuando sus conductas refuerzan el resultado, estas mismas también se ven reforzadas en consecuencia. Para identificar el sistema de creencias en la muestra seleccionada se optó por utilizar el instrumento BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*) desarrollado por Elaine Horwitz en 1980 (Kuntz, 2019). La autora diseñó este instrumento para entender las relaciones entre las metas de los estudiantes y las de los maestros, y a su vez conocer las estrategias de aprendizaje para la adquisición de lenguas extranjeras y la adquisición de segunda lengua.

Horwitz diseñó el instrumento para recopilar datos sobre las creencias de los estudiantes al estudiar idiomas comúnmente enseñados en los EE. UU., es decir, inglés como segundo idioma (ESL), francés, alemán, y español. Los idiomas mencionados tienen prioridad por el intercambio comercial y estudiantil que hay en el mundo. La autora también reunió

maestros de idiomas y creó una lista de creencias de aprendizaje de alumnos que estudiaban una segunda lengua. Posteriormente, la evaluó con expertos en psicología y cognición, y reformuló las creencias. Estas fueron utilizadas para probar la fiabilidad y confiabilidad de los ítems. La confiabilidad de una prueba es “la medida en que son consistentes los puntajes obtenidos en diferentes ocasiones, sea por diferentes ediciones de la prueba o diferentes evaluadores que califican las respuestas del examinado” (Cohen et al., 2007, p. 159). La fiabilidad es la “capacidad de un test de medir para lo que está diseñado” (Livingston, 2018).

En la primera versión del BALLI, Horwitz (1990) propuso cuatro temas: 1) aptitud para lenguas extranjeras; 2) dificultad del aprendizaje de idiomas; 3) naturaleza del aprendizaje de idiomas; y 4) estrategias apropiadas de aprendizaje de idiomas. La prueba BALLI ha sido modificada también en varios estudios¹¹, los cuales han aportado ediciones y proposiciones para crear factores y analizar creencias.

Desde su publicación inicial, la autora ha perfeccionado el instrumento haciendo los ajustes pertinentes en el orden de los ítems y la codificación. También ha ajustado el instrumento según las necesidades especiales de cada grupo: maestros, alumnos universitarios (Horwitz, E.K., 1999).

3.3.1 Diseño del instrumento

Las respuestas de los estudiantes revelan las creencias predominantes mediante respuestas tipo Likert, lo cual se trata de una escala que es “un método ampliamente aceptado para recolectar información de opinión o actitud hacia un tema” (Cohen et al., 2007, p. 327). La escala que se ha usado para el estudio es la misma que se usa comúnmente en el inventario BALLI.

¹¹ Actualmente se han desarrollado derivados del BALLI, para medir las creencias de los maestros (1990). Tales como: (Gass & Selinker, 2001); (Sanaz & Khodadady, 2011); (Khodadady, 2009); (Abdolahzadeh & Rajaei, 2014).

1. Estoy totalmente de acuerdo
2. No estoy totalmente de acuerdo
3. No estoy seguro
4. Estoy sólo un poco de acuerdo
5. No estoy de acuerdo en absoluto

El instrumento consta de 34 ítems divididos de la siguiente forma (Anexo 1) (Anexo 2):

Figura 5 Factores del BALLI

Factores del BALLI	Ítem
<ul style="list-style-type: none"> ● Dificultad del aprendizaje del idioma. 	3, 4, 6, 17, 25, 34
<ul style="list-style-type: none"> ● Aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras. 	1, 2, 5, 10, 11, 15, 19, 30, 33
<ul style="list-style-type: none"> ● Naturaleza del aprendizaje de lenguas. 	8, 12, 16, 23, 27, 28
<ul style="list-style-type: none"> ● Estrategias de comunicación y aprendizaje. 	7, 9, 13, 14, 18, 21, 22, 26
<ul style="list-style-type: none"> ● Motivación y expectativas. 	20, 24, 29, 31, 32

Para la investigación se agregó una categoría adicional: creencias sobre el aprendizaje del español a través de una segunda lengua¹². Esta categoría es la aportación de la presente investigación.

¹² Dado el propósito de esta investigación en particular, pareció pertinente el añadir el campo adicional que englobara el factor específico del aprendizaje de español como lengua extranjera a modo de ahondar en este punto. Ya que el contexto de esta tesis se basa en el hecho que yo no hablaba noruego cuando empecé a trabajar en la escuela y el inglés era el idioma de enseñanza.

Figura 6 Factor de nueva aportación

Factor de nueva (aportación)	Ítem
<ul style="list-style-type: none"> • Creencias sobre el aprendizaje de español a través de L2. 	35, 36, 37, 38, 39

3.3.2 El Inventario como estrategia metodológica

Generalmente, los términos cuestionario, inventario y escala son usados como sinónimos en las investigaciones educativas y psicológicas. Sin embargo, es importante distinguir sus diferencias, ya que de cada instrumento se pueden obtener diferentes resultados o información. En primera instancia el cuestionario es “un instrumento que está compuesto por una serie de preguntas donde la respuesta es dicotómica” (Elsevier, 2018). Por otro lado, el término escala “denota un conjunto de afirmaciones respecto a las cuales una persona está de acuerdo o no” (Elsevier, 2018), y por último el inventario “denota una lista ordenada de objetos, que hacen referencia a rasgos, actitudes, preferencias o habilidades” (Elsevier, 2018). Este tipo de instrumentos son aplicados por lo general para los ambientes psicológicos y educativos.

El inventario y el cuestionario prácticamente se utilizan de forma similar porque “reducen las interpretaciones de un término, evitan el uso indiscriminado de vocablos, ordena las características del objeto de estudio” (Elsevier, 2018). Para Hernández-Sampieri *et al.* (2016) los cuestionarios consisten en una serie de preguntas abiertas y/o cerradas respecto de una o más variables a medir, y son probablemente el instrumento más utilizado para recolectar datos.

En ese sentido, se identifica como inventario cuando se basa en postulados teóricos que determinan o agrupan ciertas características. Es por ello que el inventario tiende a recabar

información sobre opiniones, actitudes, conocimientos, o sugerencias. Así, para esta investigación cuestionario e inventario son utilizados como sinónimos, dado que ambos están orientados para obtener información sobre el problema en estudio.

Los libros de metodología de investigación tienden a referirse al cuestionario como un instrumento homologado a la encuesta, sondeo, entrevista estructurada, entre otros. En este caso inventario y cuestionario también comparten la característica de que son instrumentos muy usados en el marco de un proyecto de investigación con objetivos específicos y variables definidas. Sin embargo, estos instrumentos también tienen ventajas y desventajas de la aplicación y en la obtención de información. Una de las ventajas es que ofrece datos cuantitativos, lo cual permite hacer inferencias estadísticas o estimar un comportamiento.

Otra ventaja importante que cabe destacar es que son de costo bajo y pueden ser aplicados a un número indeterminado de personas en un tiempo accesible. “Ofrecen además facilidad para cuantificar, analizar e interpretar” (Haukas et al., 2021, p.2). Hoy en día el cuestionario puede ser aplicado en línea con las mismas ventajas con el factor añadido de que ofrece un procesamiento de datos casi inmediato con elementos visuales de mayor atractivo. El cuestionario *on-line* también le ofrece la oportunidad al investigador de romper barreras geográficas, de tiempo, de movilización en el campo, y por ende resulta ser un medio de bajo costo.

Por el contrario, distintos autores señalan limitaciones (Canales et al., 1994; Coomber, 1997; Díaz, 2012; Hernández-Sampieri et al., 2008): escasa flexibilidad y dificultad para profundizar en la información obtenida; riesgo de que no llegue a los destinatarios esperados o que no se obtenga respuesta; imposibilidad de aclarar dudas sobre las

preguntas; dificultad para obtener una tasa alta de cuestionarios completos. (Pozzo, et al., 2018, p.3)

3.4 Administración de BALLI

A continuación, se describirá el procedimiento general de la investigación que se siguió para determinar cuáles son las creencias que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje de la lengua española. Se aplicó la versión más reciente del BALLI diseñado para estudiantes que inician el estudio de una lengua; no para estudiantes avanzados.

1. Se realizó la invitación (Anexo 4) a los padres de familia para autorizar a los estudiantes a participar contestando el cuestionario BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*) para ser utilizado en enero/febrero de 2021. Se informó del contenido del cuestionario y del propósito de la investigación. Adicionalmente se notificó acerca del medio de aplicación. Se les informó a los padres que su hijo/a podría retirarse de su participación voluntariamente en el momento que así lo creyeran conveniente. También que los datos eran anónimos y que se conservarían en la base de datos del programa Survey Xact (programa utilizado por la Universidad de Bergen para la aplicación de encuestas y recopilación de datos) para su análisis, y una vez terminado el estudio, estos datos serían borrados.
2. Se les informó a los padres que la información era confidencial y de acuerdo con las normas de privacidad vigentes.
3. Una vez obtenido el consentimiento, se invitó a todos los estudiantes de 8º a 10º grado que están cursando el idioma español como lengua extranjera. Participaron aquellos que voluntariamente accedieron.

4. Como no había conflicto de intereses éticos ni morales, ni se vulnera la salud de las personas, no hubo dificultades para la aceptación por parte del colegio y de los padres.
5. Se aplicó el BALLI a un grupo piloto de 22 estudiantes para verificar que el cuestionario se entendiera y validar el tiempo de respuesta.
6. Posteriormente se aplicó el BALLI a los sujetos de los grados (15) 8°, (40) 9°, y (32) 10°.
7. El cuestionario se creó y se aplicó a través de la plataforma SurveyXact (Anexo 2)
8. El programa SurveyXact tiene dos funciones para la aplicación de los cuestionarios: a) enviar el cuestionario directamente a destinatarios vía e-mail; y b) el programa crea un link que luego se puede usar para ingresar directamente a la encuesta. Esta segunda opción fue la usada. De esta forma se aseguró que cada estudiante recibiera un link y pudiese contestar la encuesta de forma individual.
9. Dicho link se envió a la bandeja de entrada de Canvas de cada estudiante que decidió participar en la investigación.
10. El día de la aplicación del cuestionario cada estudiante en su computadora personal pudo ingresar a su bandeja de entrada y tuvo acceso a la encuesta.
11. Los estudiantes respondieron el cuestionario en un período de 25-30 minutos.
12. Al terminar toda la recopilación por cada grado, cada encuesta fue cerrada de manera automática.
13. Los datos de la encuesta se almacenaron en el servidor de SurveyXact durante el proceso de análisis de datos.
14. Se analizaron los resultados.

3.5 Análisis de datos

El análisis de datos es una parte esencial de una investigación, y por ello es la etapa que debe ser sistemáticamente ordenada para abrir la posibilidad de reproducir la investigación. Este apartado presenta la síntesis de las etapas que se llevaron a cabo para obtener la información relevante para probar contestar las preguntas de investigación.

El esquema presenta cada uno de los pasos que llevó al análisis de datos. Se eligió este esquema pues asegura la recopilación de información, confirmando que no haya datos que no resulten pertinentes. Se asegura la participación de la muestra seleccionada y se prueba el entendimiento del instrumento usado. Durante el análisis de datos se buscó planear las acciones en base al marco teórico encontrado. Este esquema proporcionó el marco sistemático que se requería para analizar el significado de los datos.

Procedimiento del análisis

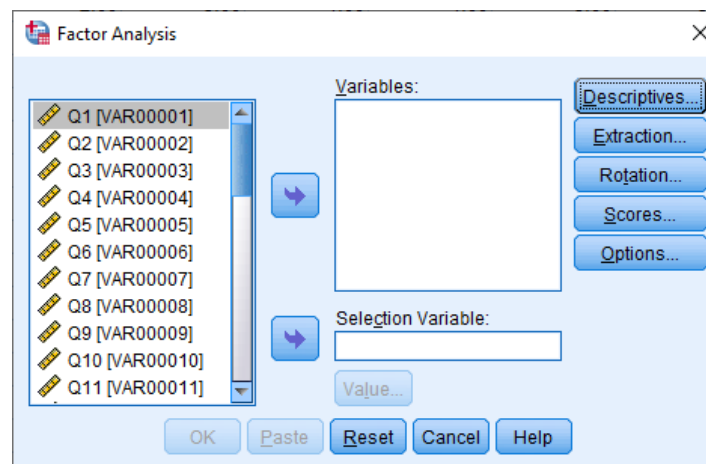
Los datos de las encuestas se recopilaron a través del programa SurveyXact. Dicho programa no permite análisis estadísticos; sólo la graficación de resultados. Toda la data se exportó del dataset de SurveyXact a archivos de Excel. Los datos del archivo de Excel se ingresaron en el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS) versión 25. El objetivo de ello fue separar la data por análisis, limpiarla, e ingresarla al sistema. Cada pregunta con cada respuesta. Ya que el data en Excel tiene toda la información, se hace solamente un copy/paste de toda la data al sistema SPSS. Se crearon tres archivos para ingresar los datos de los tres grados por separado. Se ejecutaron técnicas de análisis como la estadística descriptiva y el análisis factorial para analizar los datos a través de los seis factores del inventario. Se utilizó estadística descriptiva para comprobar las frecuencias y porcentajes de respuestas relacionadas con todos los factores, mientras que también se

utilizó la técnica de análisis factorial para comprobar la validez de los ítems de la escala. Los datos analizados se extrajeron y se presentaron luego en tablas para su lectura.

Figura 5. Vista de variables en SPSS

VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010
1.00	1.00	2.00	2.00	1.00	2.00	1.00	2.00	4.00	2.00
1.00	1.00	2.00	1.00	3.00	3.00	2.00	3.00	4.00	1.00
1.00	2.00	2.00	3.00	2.00	3.00	4.00	4.00	5.00	3.00
1.00	2.00	1.00	1.00	1.00	3.00	2.00	4.00	5.00	4.00
2.00	3.00	3.00	1.00	2.00	2.00	2.00	3.00	4.00	4.00
2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	4.00	4.00	2.00	3.00	1.00
2.00	1.00	1.00	2.00	1.00	3.00	2.00	3.00	4.00	1.00
3.00	1.00	1.00	2.00	3.00	3.00	1.00	3.00	5.00	2.00
1.00	2.00	1.00	2.00	2.00	3.00	2.00	1.00	4.00	2.00
1.00	1.00	1.00	2.00	3.00	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00
2.00	1.00	1.00	3.00	2.00	2.00	4.00	3.00	4.00	3.00
2.00	1.00	2.00	1.00	3.00	3.00	2.00	1.00	5.00	4.00
2.00	2.00	2.00	4.00	3.00	1.00	2.00	2.00	5.00	3.00
2.00	1.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00	5.00	3.00
3.00	2.00	1.00	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	4.00	3.00

Figura 6. Vista del análisis de factores en SPSS



Se seleccionó el formato APA según los requisitos de la tesis para el formato de las tablas. Al final, se interpretaron los resultados redactados en las tablas y se incluyeron breves descripciones de cada una junto con su respectiva gráfica. Las gráficas fueron hechas a través del programa SurveyXact. Cabe destacar que antes que este análisis pudiera ser

realizado, se realizó una exhaustiva revisión de los datos del piloto para comprobar la fiabilidad de la data y sus factores de carga. Todos estos nos permitieron proceder al análisis de los demás cuestionarios. Sin este paso, este trabajo no tendría rigor científico. A continuación, se explica el proceso de revisión de datos del piloto.

3.5.1 Revisión de datos (Prueba piloto)

Para la investigación se decidió aplicar una prueba piloto a un grupo de estudiantes de 8° grado para reconocer la comprensión de la forma de aplicación, la comprensión de las preguntas, medir el tiempo de respuesta y detectar las posibles preguntas de dudas sobre el instrumento. En términos técnicos “la prueba piloto ofrece un ensayo experimental, que aporta posibles fallos o problemas, así como cuestiones positivas para que el investigador prevea una aplicación libre de sesgos” (Hernández-Sampieri et al., 2016, p. 217). La versión modificada de 39 ítems de la escala BALLI se examinó mediante el método de extracción de ACP (análisis de componentes principales). Como se muestra en la siguiente tabla, todos los ítems han mostrado valores de carga factorial de 0,7 y más, que son valores aceptados en la investigación (Hair et al., 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). De manera similar, la tabla que le sigue muestra el valor alfa de Cronbach de la escala. El valor se calcula sobre la base de las respuestas de 22 personas (piloto). Se obtuvo que el valor alfa de Cronbach de la escala era de .68.

Figura 7 Tabla: Cargas factoriales

Factores	Ítems	Cargas
Dificultad del aprendizaje del idioma.	3	.837
	4	.903

	6	.802
	17	.878
	25	.876
	34	.875
Aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras.	1	.907
	2	.960
	5	.906
	10	.903
	11	.863
	15	.923
	19	.885
	30	.931
	33	.906
Naturaleza del aprendizaje de lenguas.	8	.824
	12	.865
	16	.916
	23	.926
	27	.900
	28	.960
Estrategias de comunicación y aprendizaje.	7	.914
	9	.940
	13	.831
	14	.877
	18	.857

	21	.874
	22	.885
	26	.861
Motivación y expectativas.	20	.877
	24	.942
	29	.978
	31	.861
	32	.922
Creencias sobre el aprendizaje de español a través de L2.	35	.977
	36	.945
	37	.885
	38	.895
	39	.888

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Figura 8 Fiabilidad de la escala

	Escala del BALLI
Alfa de Cronbach	.68
Número de respondientes	22

A su vez, la siguiente tabla también muestra las estadísticas de los ítems que incluyen los valores de la media y la desviación estándar de todos los ítems de la escala. La media se considera como la suma de una colección de números dividida por el recuento de los números en la colección, mientras que la desviación estándar es la cantidad expresada por cuánto difieren las respuestas de los miembros de un grupo con relación al valor medio del grupo.

Figura 9 Estadísticas de elementos

Factores	Ítems	Media	Desviación estándar
Dificultad del aprendizaje del idioma.	3	1.3	.55
	4	1.8	.80
	6	2.3	.77
	17	1.6	.59
	25	2.4	1.14
	34	2.2	1.15
Aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras.	1	2.1	1.02
	2	1.7	.88
	5	3.0	.79
	10	2.2	.69
	11	4.2	.97
	15	1.9	.68
	19	2.9	.94
	30	2.2	.73
	33	2.1	1.13
Naturaleza del aprendizaje de lenguas.	8	2.5	.91
	12	2.5	.91
	16	2.0	.79
	23	2.2	.73
	27	1.7	.63
	28	2.2	.91
	7	1.9	.61

Estrategias de comunicación y aprendizaje.	9	3.5	.96
	13	2.0	.76
	14	2.7	.78
	18	1.3	.55
	21	2.8	1.33
	22	3.2	.80
	26	2.4	.73
Motivación y expectativas.	20	2.2	.81
	24	1.9	.97
	29	2.4	.91
	31	1.2	.53
	32	1.8	1.07
Creencias sobre el aprendizaje de español a través de L2.	35	3.0	1.0
	36	4.1	.83
	37	2.9	1.20
	38	4.3	.83
	39	2.5	1.44

3.6 Cuestiones éticas

Durante el desarrollo de la investigación se aplicaron los lineamientos pertinentes del reglamento de la ley vigente en Noruega en materia de investigación educativa.

El NSD (*Norsk senter for forskningsdata / Centro noruego de datos para la investigación*) es el órgano regulador en esta materia. Este centro estipula que la información de los participantes debe ser protegida. Para ello, exige que primero se registre un caso en su página web con toda la información del trabajo de investigación. Este caso entra en un

proceso de análisis en el cual un consultor del NSD se encarga de verificar que el proyecto siga las reglas de protección de datos. Una vez todas las partes estuvieron satisfechas se procedió a informar a las autoridades del centro educativo por escrito, explicando la finalidad de la investigación. Para este tipo de investigaciones se necesita de consentimiento por parte del establecimiento educativo y por tratarse de menores de edad, un segundo consentimiento de sus padres o representantes legales.

Otro elemento importante que no se puede olvidar es determinar si la investigación presenta algún riesgo para los participantes. En ese caso, se debe observar la confidencialidad de datos y se aplican las recomendaciones del NSD.

Los criterios del NSD especifican que debe entregarse el consentimiento (Anexo 3). Según tales criterios el consentimiento será voluntario, explícito e informado. Dicho organismo obliga al investigador a informar a los estudiantes, explicándoles el propósito del estudio y, las consecuencias de la participación en la investigación.

El participante tuvo derecho al retiro de la investigación voluntariamente, en cualquier momento y sin dar explicaciones. Además, se invita al investigador a informar a los participantes y las autoridades escolares acerca de la finalización del proyecto y los resultados de la investigación.

El investigador está obligado a notificar a la institución educativa acerca de la finalización de la investigación con un informe específico con copia a los padres y participantes, el cual contiene, además, datos del investigador y respaldo de la universidad.

Cabe destacar que esta investigación comprendía, en sus inicios, dos partes.

- 1) Una parte cuantitativa en la cual se recogería la información necesitada a través del cuestionario BALLI. El cuestionario BALLI es totalmente anónimo y sus preguntas son de selección simple y directa a través de la escala Likert. Esta parte de la investigación, al ser anónima en su totalidad, no necesitaba la aprobación del NSD,

ya que el objetivo de esta investigación no era recopilar ningún tipo de información que pudiese identificar a los participantes. De tal forma, el cuestionario BALLI, al ser anónimo, funciona para este tipo de investigación ya que ninguna información personal fue necesitada para participar en esta parte del estudio.

- 2) Una parte cualitativa en la cual se administrarían entrevistas relacionadas al cuestionario y sus preguntas. En esta parte se buscaría dar respuestas abiertas a los ítems del BALLI. Para la ejecución de esta parte era necesario grabar las discusiones y participaciones de 6 estudiantes por curso, lo cual ayudaría posteriormente en la transcripción de sus opiniones. Esta parte del proyecto que requería la grabación de voces de los participantes de las entrevistas entraba en el marco de la NSD como recolección de información delicada y personal. Por lo tanto, era necesario registrar el proyecto e informar a la escuela y demás representantes acerca de la intención de esta parte del estudio. Aunque estaba en el proyecto inicial, este paso se eliminó por las circunstancias pandémicas que se presentaron durante la investigación.

En febrero se aplicó el piloto en un grupo de 8° y varias semanas después se aplicó el proyecto en las demás clases. Por razones de tiempo, disponibilidad, y organización se decidió que la segunda parte del proyecto no se realizaría, como ya se mencionó. Todos estos pasos se siguieron de acuerdo con la ley de protección de datos. Se informó al NSD. Se llenó el formulario con toda la información, se creó la carta de participación y la solicitud de permiso, y se obtuvo la aprobación por parte del NSD, la escuela y todos los representantes de los 109 estudiantes. Toda esta información puede consultarse en el (Anexo 3).

Esto ocurrió principalmente por la limitación del tiempo. La escuela al momento no permitía reuniones debido al COVID-19, las clases habían sido canceladas, y el sentimiento de

incertidumbre y preocupación en la directiva de la escuela y los representantes fueron razones de causa mayor para no insistir. Además, por cuestiones de alcance de la investigación, se acabó descartando.

Dado que la segunda parte del proyecto no fue realizada, ya no era necesaria la intervención del NSD ya que el proyecto quedó en un trabajo de investigación 100% anónimo y cuantitativo. En conversaciones con el consejero de la NSD, se le informó que la segunda parte de la investigación no tendría lugar. Se llegó a la conclusión que el trabajo de investigación no tocaba ningún punto de interés en cuanto a protección de datos. ya que era anónimo en su totalidad y el caso se cerró.

En conclusión, se deja en claro que esta investigación no tiene ninguna información que pueda hacer que los participantes sean rastreables o que pueda dañarlos en alguna manera, como a través de la disposición de sus correos electrónicos, nombres, información específica sobre escuelas, colegas, o similar. Por otro lado, los datos recolectados no pueden ser alterados de ninguna manera para satisfacer predicciones o hipótesis.

3.7 Validez y fiabilidad

La confiabilidad es un indicador estadístico que representa el grado en el que un determinado instrumento arroja el mismo resultado en aplicaciones repetidas a un mismo sujeto (Cronbach, 1960). Para ello, se utiliza el coeficiente α :

Estimar la confiabilidad de una prueba o de cualquier compuesto obtenido a partir de la suma de varias mediciones. Para evaluar la confiabilidad o la homogeneidad de las preguntas o ítems, es común emplear el coeficiente Alfa de Cronbach cuando se trata de alternativas de respuestas policotómicas, como las escalas tipo Likert; las cuales pueden tomar valores entre 0 y 1, donde: 0 significa confiabilidad nula y 1 representa confiabilidad total. (Cronbach, 1960)

De forma práctica este coeficiente significa que el instrumento presenta correlación consigo mismo, y las veces que se aplique al mismo sujeto dará los mismos resultados. No hay normas para determinar qué coeficiente de confiabilidad es aceptable, es solamente un indicador que puede depender de una valoración específica de los autores de determinado instrumento. Cada instrumento lo puede realizar o muy simple o complejo y ello dependerá del procedimiento elegido para desarrollar una prueba y el tipo de muestra en si es homogénea o heterogénea (Nunally, 1978). El coeficiente de confiabilidad indica si el cuestionario discrimina adecuadamente el objeto de medición entre una muestra de sujetos. La diferencia es el tema común a todas las preguntas o el objetivo de medición. Este indicador debe mostrar que hay diferencias, pero debe hacerlo de una forma en que se supone existen.

La interpretación del coeficiente de confiabilidad se complementa con el cálculo y uso del error típico o margen de error; es la oscilación probable de las puntuaciones si los sujetos hubieran respondido a una serie de test paralelos; a mayor confiabilidad (a mayor precisión) bajaría la magnitud del error probable. (Cronbach, 1960)

Lo expuesto anteriormente quiere decir que hay una estimación de posible variación que se espera de un cuestionario similar o con otro número de ítems. Esta información en forma práctica nos indica la estabilidad de respuestas en un conjunto de individuos que comparten características similares.

La validez de un cuestionario es el grado en el que un instrumento mide lo que se supone que debe calcular el objeto de medición. Es decir, la validación determina sí realmente el cuestionario mide aquello para lo que fue creado (Nunally, 1978).

Consecuentemente, en la presente investigación la validez no es una propiedad del cuestionario sino una cuestión de grado. No existe en términos absolutos. No se puede decir que el cuestionario es válido o inválido. Aumenta o disminuye dependiendo de la

calidad de la evidencia que la sustenta. Nuevas evidencias pueden incrementarla o reducirla (Santos, 2017, p. 9).

La validez puede ser de tres tipos:

- Validez de contenido: grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Es decir, debe contener los postulados y las características de una definición objeto de estudio.
- Validez de Criterio: se establece en referencia a un instrumento o criterio externo similar para comprobar si mide lo mismo, al validar un instrumento de medición al compararlo con algún criterio externo que pretende medir lo mismo.
- Validez de Constructo: debe explicar el modelo teórico empírico que subyace a la variable de interés.

Es importante resaltar que no todos los instrumentos que recaban datos requieren presentar estos parámetros, por lo cual podemos ver el ejemplo de entrevistas, escalas de estimación o de cotejo, entre otras. Para este tipo de instrumentos hay otras formas de confirmar la confiabilidad, por ejemplo, el juicio de expertos para discriminar la comprensión de los reactivos.

En el caso del instrumento BALLI, la fiabilidad y validez del instrumento se prueba en dos versiones diferentes a la original de Horwitz, en la de Sakui y Gaies y en la investigación de Vinulphol (1992). Ambos estudios concluyen que las versiones del BALLI que complementaron tienen pruebas de validez y lograron mostrar que la versión modificada del BALLI funcionó bien y las creencias presentadas en la encuesta fueron consistentes. Ambos estudios presentaron una correlación $r=.92$ ($p<.01$) y la consistencia interna fue de $\alpha = .52$ (Sakui & Gaies, 1999); (Vibulphol, 1992).

3.8 Limitaciones

La presente investigación cuenta con limitaciones, como todo proceso de investigación, las cuales conllevaron a la aplicación de un enfoque pragmático como el mencionado por Dörnyei (2007).

Una de las limitaciones iniciales es que este proyecto se aplicó en estudiantes de secundaria inferior en una sola escuela en Noruega, lo cual limita la muestra a un segmento poblacional y una institución particular, por lo que no puede concebirse como un estudio general. Sin embargo, se aseguró un alto grado de control en términos de la descripción de los participantes y el momento de la recopilación de datos. Por ello se refuerza la idea de que esta investigación pretende ser una guía para futuras investigaciones ya que es la primera en su estilo en Noruega.

Otra de las limitaciones fue el carácter experimental del instrumento evaluativo utilizado, algunos críticos argumentan que el BALLI tiene la limitación de validez y fiabilidad ya que los ítems no fueron generados por profesores de idioma y no hubo un respaldo estadístico para la elección de los ítems (Kuntz, 2019). Horwitz (1987) evaluó las declaraciones contenidas en el BALLI, que representan las creencias de los alumnos y las organizó abriendo la posibilidad de completar este cuestionario con otras categorías específicas de cada investigación.

Sin embargo, la limitación abre a su vez la posibilidad de una línea de investigación importante y que podría aportar un avance significativo en el estudio de las creencias en el estudiante de ASL. Realizar la validación y fiabilidad del instrumento y de las categorías anexadas por la presente investigación en un contexto noruego, aportaría una mayor utilización de dicho instrumento y abriría su aplicación a otros niveles educativos.

Siempre hay límites de los que se puede aprender de la investigación utilizando cuestionarios de ítems cerrados, entre ellos:

- a) Los participantes pueden poseer otras creencias que no están cubiertas por los ítems del cuestionario.
- b) La precisión de los datos depende de que los participantes comprendan y respondan honestamente a cada elemento de cada administración, he ahí la importancia de un piloto. Sin embargo, como afirma Dornyei (2007) los cuestionarios ofrecen ventajas cuando se hacen preguntas sobre actitudes, como las creencias sobre el aprendizaje de lenguas. Una ventaja, por supuesto, es que los cuestionarios nos permiten estudiar un grupo numeroso de participantes en cortos períodos de tiempo, que no fue el caso de este trabajo. La muestra fue de 89 estudiantes.
- c) Con el fin de obtener una visión más profunda de las creencias de los estudiantes, el objetivo secundario de este trabajo era formar grupos de discusión/debate y entrevistas después de la administración del cuestionario. Los grupos de discusión proporcionarían datos valiosos, particularmente con respecto al entendimiento de las creencias, pero una limitación mayor de este estudio es que no se pudo realizar esa parte cualitativa.
- d) La investigación que involucre participantes en la discusión, permitiría una comprensión mucho más profunda de las creencias y expectativas de los estudiantes de español.
- e) También podría ser beneficioso que las entrevistas se llevaran a cabo en la primera lengua de los estudiantes.
- f) En muchos ítems el comportamiento real en el aula no siempre es coherente con las respuestas de los sujetos al cuestionario. La investigación adicional que emplee datos de observación extensos podría abordar la cuestión de la coherencia entre las creencias informadas y el comportamiento real en el aula.

IV. Presentación de Resultados

Las preguntas se agruparon en cinco factores del instrumento BALLI:

- Factor 1: Dificultad de aprendizaje del idioma. Ítems: 3, 4, 6, 17, 25, 34
- Factor 2: Aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Ítems: 1, 2, 5, 10, 11, 15, 19, 30, 33.
- Factor 3: Naturaleza del aprendizaje de lenguas. Ítems: 8, 12, 16, 23, 27, 28.
- Factor 4: Estrategias de comunicación y aprendizaje. Ítems: 7, 9, 13, 14, 18, 21, 22, 26.
- Factor 5: Motivación y expectativas. Ítems: 20, 24, 29, 31, 32.
- Factor 6: Creencias sobre el aprendizaje de español a través de L2. Ítems: 35, 36, 37, 38, 39.

Se decidió que la forma más apropiada de presentación sería: gráfica, análisis estadístico y tabla con la información para su contraste y para tener un orden lógico de presentación y ahorrar espacio en el documento.

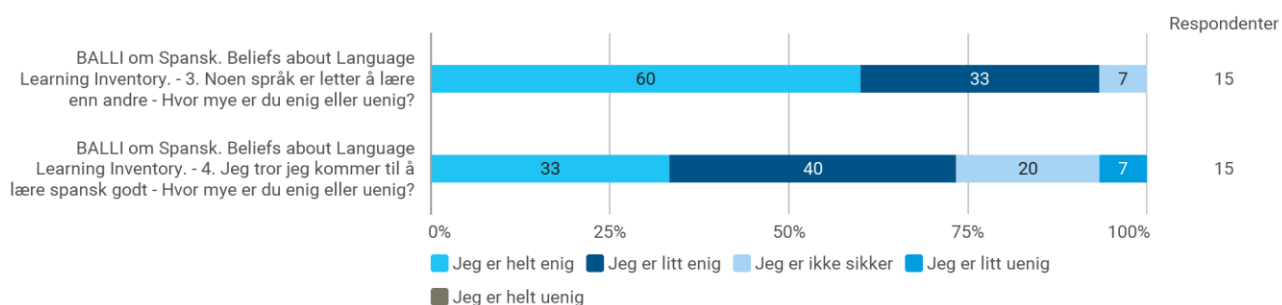
4.1 Presentación de gráficas y procesamiento de datos por grado.

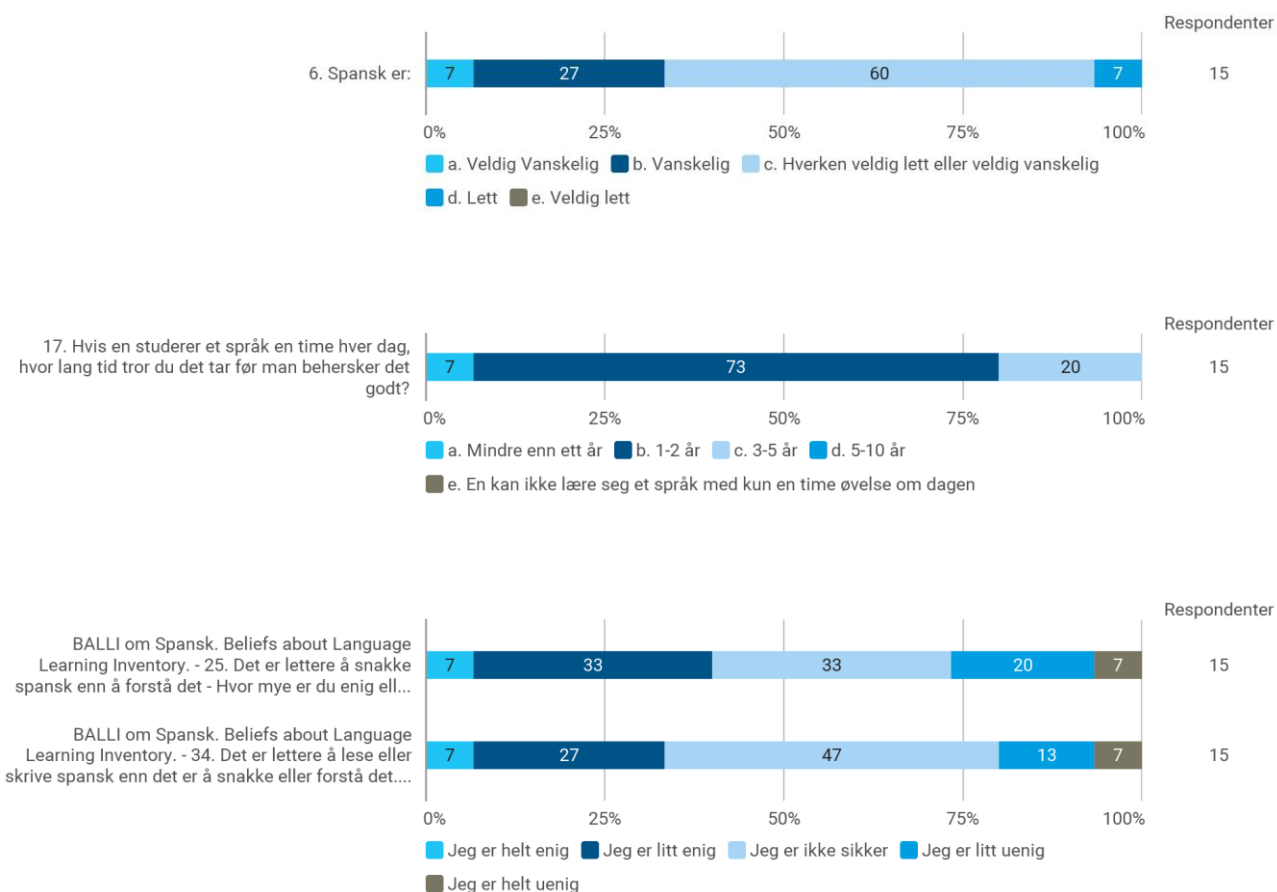
Este estudio contó con la participación de 87 estudiantes. De estos 87, 15 estudiantes de 8° grado participaron, 40 estudiantes de 9° grado, y 32 estudiantes de 10° grado. El estudio se basó en una versión modificada del inventario BALLI (Beliefs about language learning inventory) (Horwitz, 1988). El BALLI se utiliza para evaluar las creencias de los individuos sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, se agregaron cinco preguntas adicionales como parte de esta contribución al estudio. Los cinco componentes principales de la escala incluyen la dificultad para aprender un idioma, la aptitud para el aprendizaje de un idioma extranjero, la naturaleza del aprendizaje del idioma, las estrategias de aprendizaje y comunicación, y las motivaciones y expectativas. Las siguientes tablas están redactadas para mostrar las frecuencias y los porcentajes de cada ítem (1 + 2, estoy totalmente de acuerdo y estoy un poco de acuerdo; 3, no estoy seguro; 4 + 5, estoy un poco en desacuerdo y estoy en completo desacuerdo).

8° grado.

15 participantes.

Factor 1: Dificultad de aprendizaje del idioma. Ítems: 3, 4, 6, 17, 25, 34





8° grado

Factor 1: Dificultad del aprendizaje del idioma. (8° Grado)

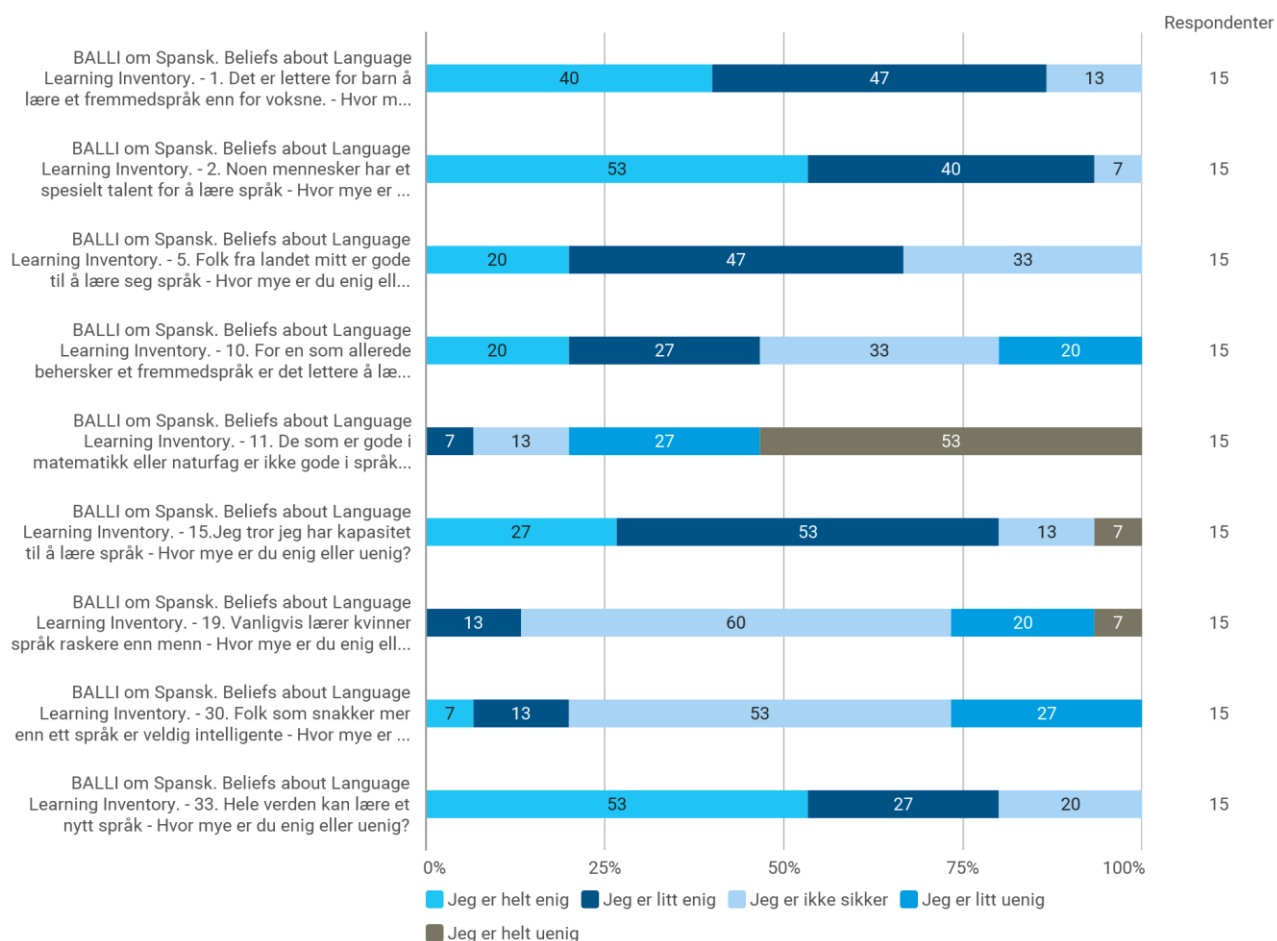
La primera sección recoge las creencias de los alumnos de 8° grado sobre la dificultad del aprendizaje de un idioma. Los ítems 3, 4, 6, 17, 25, y 34 se utilizaron para evaluar las creencias de los participantes con respecto a este tema. Como se muestra en la tabla 1, la mayoría de los participantes (93.3%) informó que algunos idiomas son más fáciles de aprender en comparación con otros (ítem 3). Se les preguntó a los participantes sobre su evaluación del nivel de dificultad para aprender el idioma español (ítem 6). Los resultados revelaron que el 60% de los estudiantes encuestados cree que el español no es un idioma ni fácil ni difícil de aprender. Curiosamente, los participantes informaron una

reacción mixta cuando se les preguntó si es más fácil hablar español que entenderlo (ítem 25). Todos los demás resultados se dan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Dificultad del aprendizaje del idioma. (8° Grado)

Items	1+2		3		4+5		N
	f	%	f	%	f	%	
3. Algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras.	14	93.3	01	6.7	0	0.0	15
4. Creo que aprenderé muy bien español.	11	73.3	03	20	01	6.7	15
6. La lengua española es: Muy difícil, difícil, ni muy fácil ni muy difícil, fácil, muy fácil.	05	33.3	09	60	01	6.7	15
17. Si alguien estudia cada día una lengua durante una hora, ¿cuánto tiempo crees que tardará en aprenderla bien? A: menos de un año. B: 1-2 años. C: 3-5 años. D: 5-10 años. E: No se puede aprender una lengua con una hora al día.	12	80	03	20	0	0.0	15
25. Es más fácil hablar español que entenderlo.	06	40	05	33.3	04	26.7	15
34. Es más fácil leer o escribir español que hablarlo o entenderlo.	05	33.3	07	46.7	03	20	15

Factor 2: Aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Ítems: 1, 2, 5, 10, 11, 15, 19, 30, 33



Factor 2: Aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras. (8° Grado)

La segunda sección incluye las creencias de los estudiantes de 8º grado sobre la aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los ítems 1, 2, 5, 10, 11, 15, 19, 30, y 33 se utilizaron para evaluar las creencias de los participantes sobre la aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Alrededor del 86.7% de los participantes informaron que es más fácil para los niños aprender una lengua extranjera, mientras que el 93.3% cree que algunas personas nacen con habilidades especiales que les ayudan a aprender otras

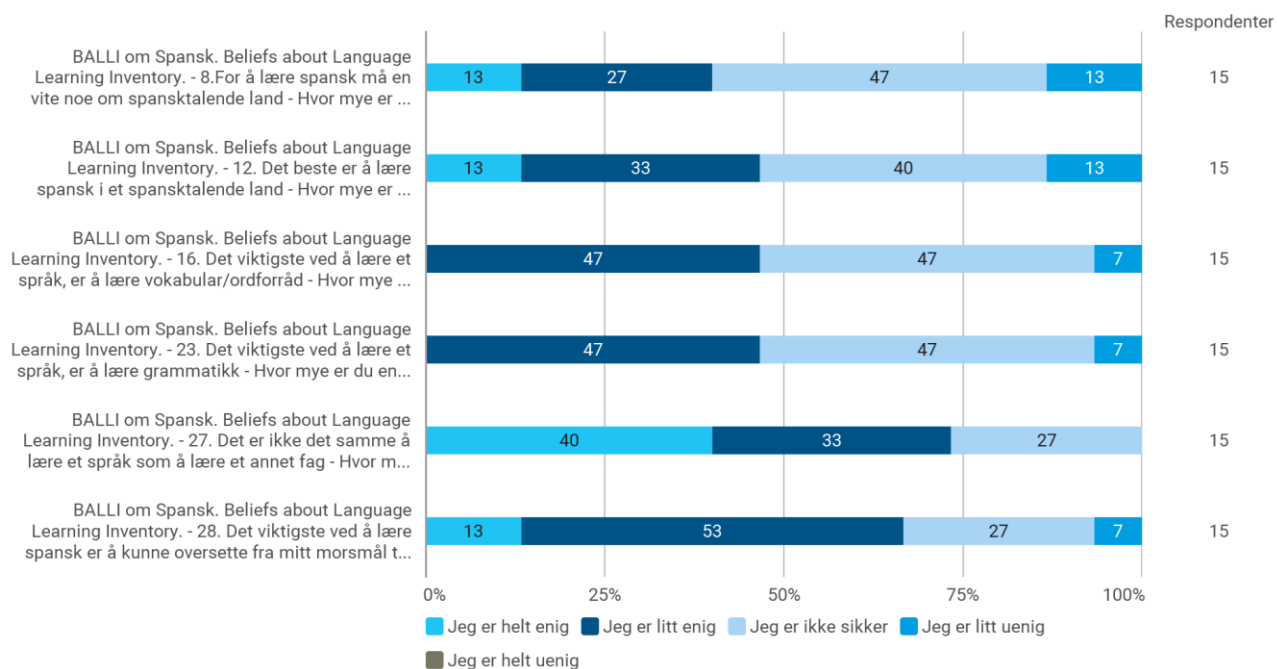
lenguas (ítems 1 y 2). Por otro lado, el 80% de los estudiantes cree que cualquier persona puede aprender una lengua (ítem 33). Todos los demás resultados se dan en la siguiente tabla.

Tabla 2. Aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras (8° Grado)

Items	1+2		3		4+5		N
	f	%	f	%	f	%	
1. A los niños les resulta más fácil aprender una lengua extranjera que a los adultos.	13	86.7	02	13.3	0	0.0	15
2. Algunas personas tienen una capacidad especial para aprender lenguas.	14	93.3	01	6.7	0	0.0	15
5. Las personas de mi país son buenas aprendiendo lenguas.	18	56.3	13	40.6	01	3.1	15
10. Para alguien que ya sabe una lengua extranjera es más fácil aprender otra.	07	46.7	05	33.3	03	20	15
11. Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias naturales no son buenas en lenguas	01	6.7	02	13.3	12	80	15
15. Yo creo que tengo capacidad para aprender lenguas.	12	80	02	13.3	01	6.7	15
19. Normalmente las mujeres aprenden lenguas más rápido que los hombres.	02	13.3	09	60	04	26.7	15
30. Las personas que saben hablar más de una lengua son muy inteligentes.	03	20	08	53.3	04	26.7	15

33. Todo el mundo puede aprender una lengua.	12	80	03	20	0	0.0	15
--	----	----	----	----	---	-----	----

Factor 3: Naturaleza del aprendizaje de lenguas. Ítems: 8, 12, 16, 23, 27, 28



Factor 3: Naturaleza del aprendizaje de lenguas. (8° Grado)

La tercera sección incluye las creencias de los estudiantes de 8° grado sobre la naturaleza del aprendizaje de lenguas. Los ítems 8, 12, 16, 23, 27, y 28 se utilizaron para evaluar dicha sección. Como se muestra en la tabla 3, la mayoría de los participantes proporcionaron respuestas dispersas en lo que concierne el aprendizaje de un idioma extranjero a través de nuevo vocabulario, 46.7% en el ítem 16, y reglas gramaticales, 46.7% en el ítem 23. Todos los demás resultados se dan en la siguiente tabla.

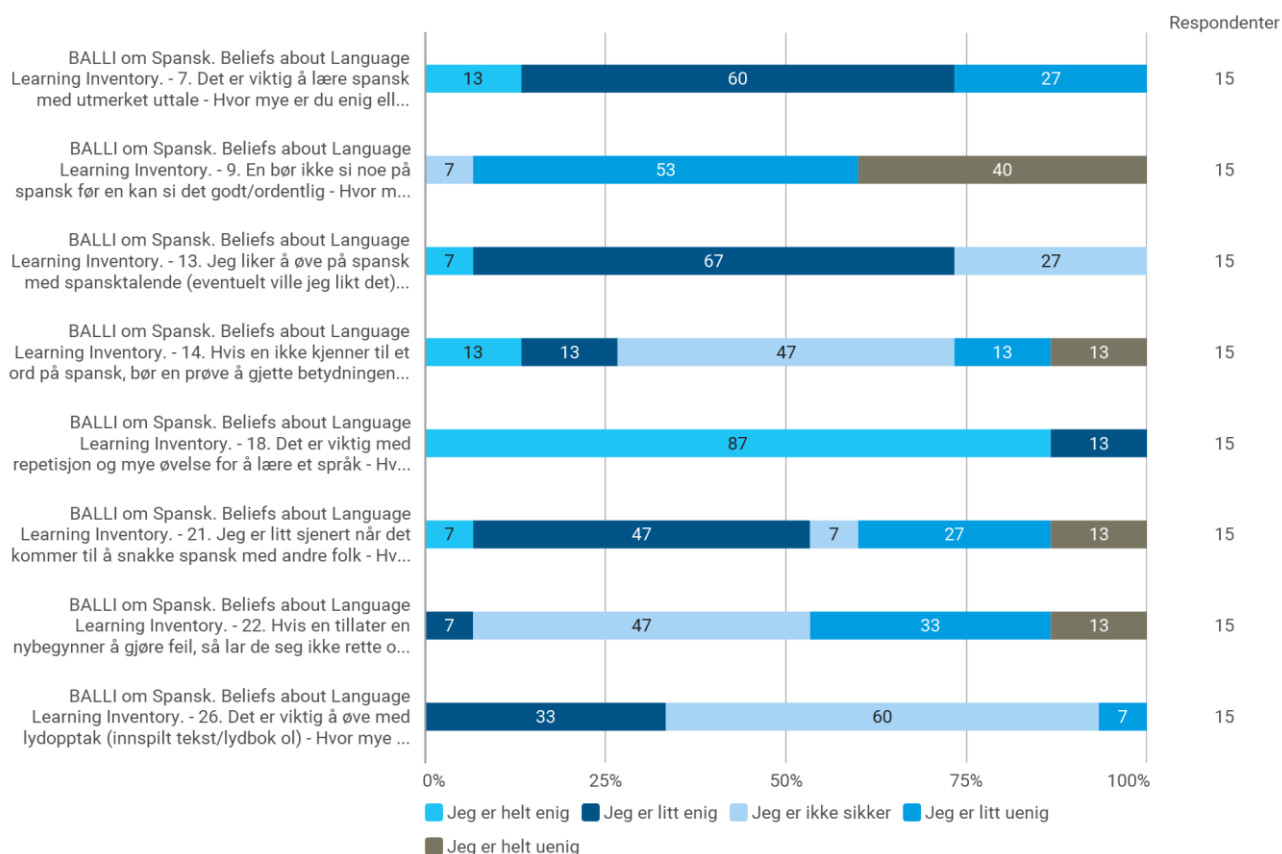
Tabla 3. Naturaleza del aprendizaje de lenguas. (8° Grado)

Ítems	1+2	3	4+5	

	f	%	f	%	f	%	N
8. Para aprender español hay que saber algo sobre la cultura de los países hispanohablantes.	06	40	07	46.7	02	13.3	15
12. Lo mejor es aprender español en un país hispanohablante.	07	46.7	06	40	02	13.3	15
16. Lo más importante para aprender una lengua es aprender el vocabulario.	07	46.7	07	46.7	01	6.7	15
23. Lo más importante para aprender una lengua es aprender la gramática.	07	46.7	07	46.7	01	6.7	15
27. No es lo mismo aprender una lengua que aprender otra materia.	11	73.3	04	26.7	0	0.0	15
28. Lo más importante al aprender español es aprender a traducir de mi lengua materna al español.	10	66.7	04	26.7	01	6.7	15

Factor 4: Estrategias de comunicación y aprendizaje. Ítems: 7, 9, 13, 14, 18, 21, 22,

26



Factor 4: Estrategias de comunicación y aprendizaje. (8° Grado)

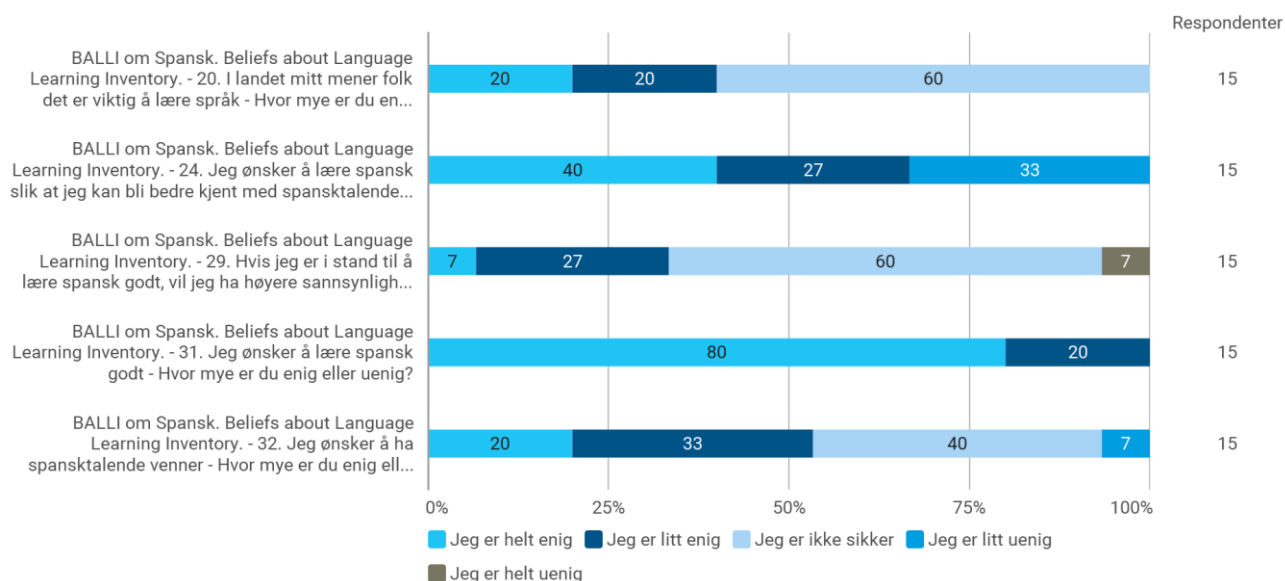
La cuarta sección incluye las creencias de los estudiantes sobre estrategias de comunicación y aprendizaje. Los ítems 7, 9, 13, 14, 18, 21, 22, y 26 se utilizaron para evaluar estas creencias. Se les preguntó a los participantes sobre la importancia de hablar español con una excelente pronunciación. Alrededor del 73.3% de los participantes estuvo de acuerdo con la importancia de hablar español con una excelente pronunciación, mientras que solo el 26.7% de los participantes estuvo en desacuerdo con la creencia (ítem 7). De forma rotunda, el 100% de los estudiantes está de acuerdo en la importancia de la

repetición y la práctica continua (ítem 18). Todos los demás resultados se dan en la siguiente tabla.

Tabla 4. Estrategias de comunicación y aprendizaje. (8° Grado)

Items	1+2		3		4+5		N
	f	%	f	%	f	%	
7. Es importante aprender español con una pronunciación excelente.	11	73.3	0	0.0	04	26.7	15
9. No se debería decir nada en español hasta que se pueda decir bien.	0	0.0	01	6.7	14	93.3	15
13. A mí me gusta practicar mi español con hispanohablantes (o seguramente me gustará).	11	73.3	04	26.7	0	0.0	15
14. Si no se sabe una palabra en español, se debería intentar adivinarla.	04	26.7	07	46.7	04	26.7	04
18. Es muy importante repetir y practicar mucho para aprender una lengua.	15	100	0	0.0	0	0.0	15
21. Soy un poco tímido/tímida para hablar español con otras personas.	08	53.3	1	6.7	06	40	15
22. Si se permite que los principiantes cometan errores, después, no se podrán corregir.	01	6.7	07	46.7	07	46.7	15
26. Es importante practicar con grabaciones de audio (texto grabado / audiolibro, etc.).	05	33.3	09	60	01	20	15

Factor 5: Motivación y expectativas. Ítems: 20, 24, 29, 31, 32



Factor 5: Motivación y expectativas. (8° Grado)

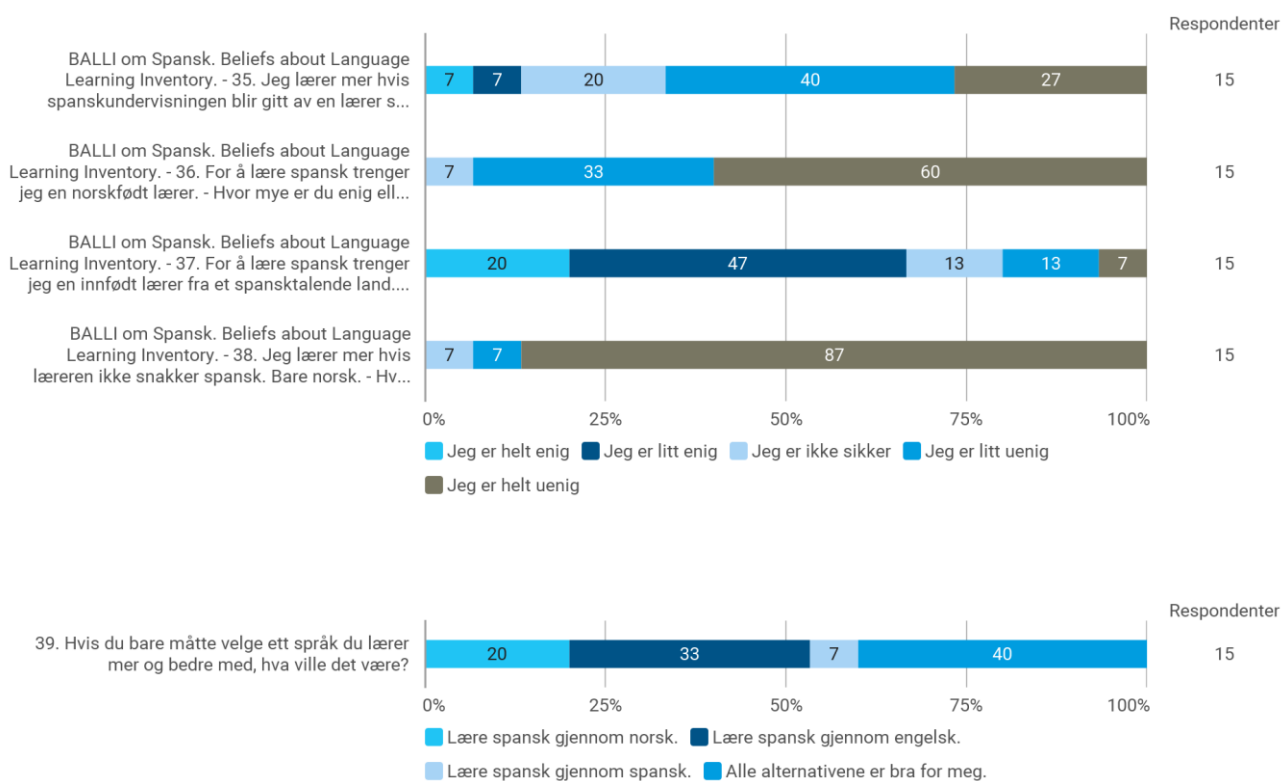
La quinta sección incluye las creencias de los alumnos de 8º grado sobre sus motivaciones y expectativas. Los ítems 20, 24, 29, 31, y 32 se utilizaron para evaluar las creencias de los participantes sobre sus motivaciones y expectativas. Solo el 40% de los participantes reportaron que las personas en sus países comprenden la importancia de hablar el idioma español (ítem 20). Además, el 66.7% de los participantes cree que quiere aprender español y le gustaría aprender el idioma para entender a la gente local (ítem 24). De forma rotunda, el 100% de los estudiantes cree querer aprender a hablar español correctamente (ítem 31). Todos los demás resultados se dan en la siguiente tabla.

Tabla 5. Motivación y expectativas. (8° Grado)

Items	1+2		3		4+5		N
	f	%	f	%	f	%	
20. En mi país la gente piensa que es muy importante aprender lenguas.	06	40	09	60	0	0.0	15

24. Me gustaría aprender español para poder conocer mejor a personas hispanohablantes.	10	66.7	0	0.0	05	33.3	15
29. Si soy capaz de aprender bien español, tendré más oportunidades de encontrar un buen puesto de trabajo.	05	33.3	09	60	01	6.7	15
31. Yo quiero aprender bien español.	15	100	0	0.0	0	0.0	15
32. Me gustaría tener amigos hispanohablantes.	08	53.3	06	40	01	6.7	15

Factor 6: Creencias sobre el aprendizaje de español a través de L2. Ítems: 35, 36, 37, 38, 39



Factor 6: Contribución al estudio: Creencias sobre el aprendizaje de español a través de L2. (8° Grado)

La última sección incluye la contribución propia hecha para el estudio. Los ítems 35, 36, 37, 38, y 39 se utilizaron para evaluar las creencias de los participantes sobre el aprendizaje de español a través del inglés. Como se muestra en la tabla 6, el 66.7% de los participantes cree que la lengua materna del instructor no juega un papel en el aprendizaje del idioma español (ítem 35). Además, el 93.3% de los participantes cree que no necesita un profesor nacido en Noruega para aprender español (ítem 36). Por otro lado, el 66.7% de los participantes informó que necesita un profesor nativo de un país de habla hispana para aprender español (ítem 37). Además, se les pidió a los participantes que eligieran un idioma con el que pudieran aprender el idioma español de manera más efectiva; aproximadamente el 40% de los participantes informaron que pueden aprender español de manera efectiva a través del noruego, el inglés, y el español, mientras que el 33.3% de los participantes informaron que les gustaría aprender español a través del inglés. Todos los demás resultados se dan en la siguiente tabla (ítem 35).

Tabla 6. Contribución al estudio. Creencias sobre el aprendizaje de español a través de L2. (8° Grado)

Items	1+2		3		4+5		N
	f	%	f	%	f	%	
35. Aprendo más si la clase de español la da un profesor que habla noruego perfectamente.	02	13.3	03	20	10	66.7	15
36. Para aprender español, necesito un profesor nacido en Noruega.	0	0.0	01	6.7	14	93.3	15

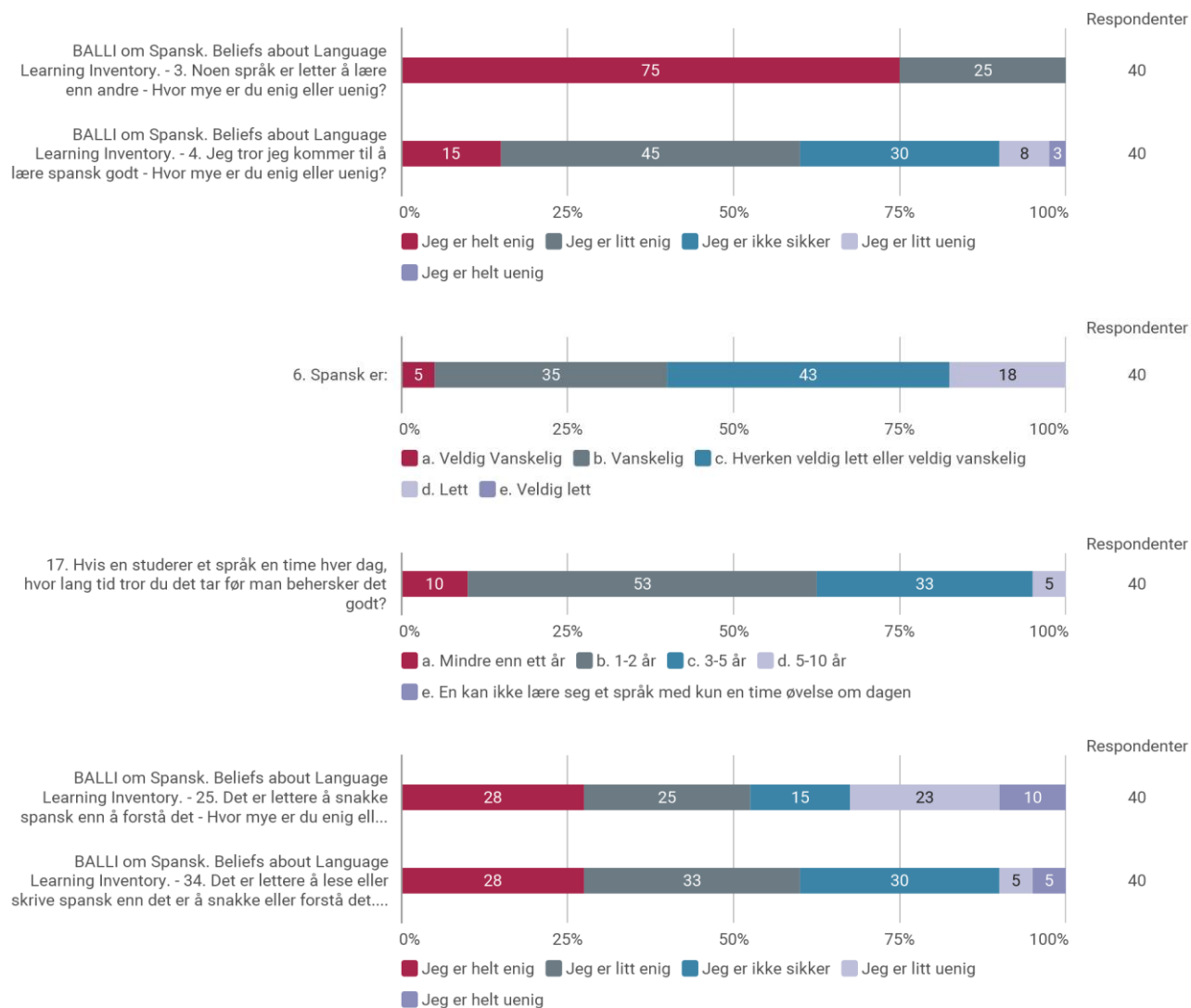
37. Para aprender español, necesito un profesor nativo de un país de habla hispana.	10	66.7	02	13.3	03	20	15	
38. Aprendo más si el profesor no habla en español. Solo noruego.	0	0.0	01	6.7	14	93.3	15	
39. Si solo tuvieras que elegir un idioma con el que aprendes más y mejor, ¿cuál sería? Aprender español a través del noruego. Aprender español a través del inglés. Aprender español a través del español. Cualquier idioma me ayuda a aprender.	A		B		C		D	%
	20%		33.3%		6.7%		40%	100%

4.2 Presentación de gráficas y procesamiento de datos por grado.

9° grado.

40 participantes.

Factor 1: Dificultad de aprendizaje del idioma. Ítems: 3, 4, 6, 17, 25, 34



Factor 1: Dificultad del aprendizaje del idioma. (9° Grado)

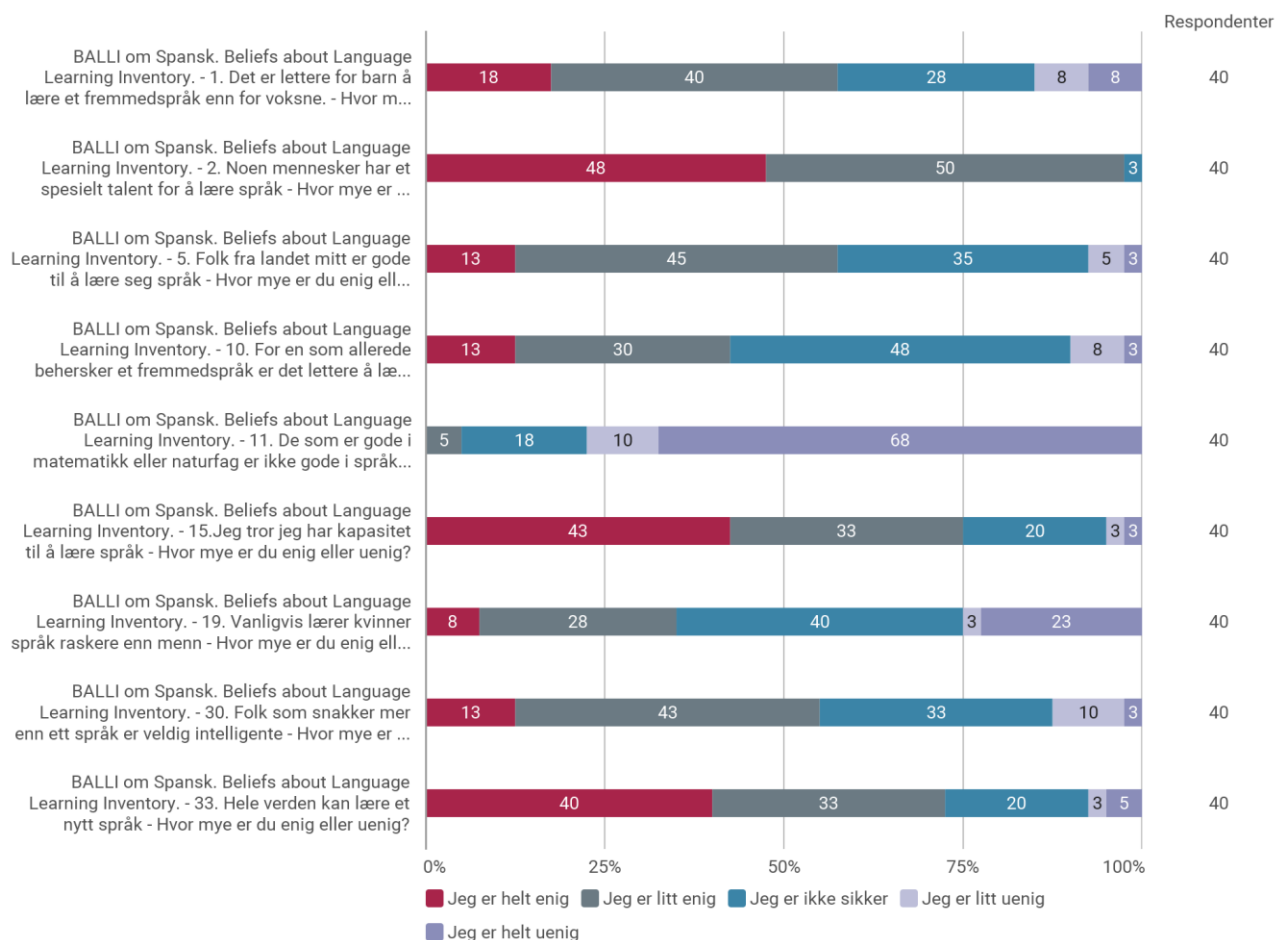
La primera sección recoge las creencias de los alumnos de 9º grado sobre la dificultad del aprendizaje de idiomas. Los ítems 3, 4, 6, 17, 25, y 34 se utilizaron para evaluar las creencias de los participantes sobre la dificultad del aprendizaje de idiomas. Como se

muestra en la tabla 7, la mayoría de los participantes (100%) informaron que algunos idiomas son más fáciles de aprender en comparación con otros (ítem 3). Se les preguntó a los participantes sobre su evaluación del nivel de dificultad para aprender el idioma español (ítem 6). Los resultados revelaron que el 40% de los estudiantes encuestados cree que el español es un idioma difícil de aprender. Otro 42.5% respondió que el español no es ni muy fácil ni difícil de aprender. Todos los demás resultados se dan en la siguiente tabla.

Tabla 7. Dificultad del aprendizaje del idioma. (9° Grado)

Ítems	1+2		3		4+5		N
	f	%	f	%	f	%	
3. Algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras.	40	100	0	0.0	0	0.0	40
4. Creo que aprenderé muy bien español.	24	60	12	30	04	10	40
6. La lengua española es: Muy difícil, difícil, ni muy fácil ni muy difícil, fácil, muy fácil.	16	40	17	42.5	07	17.5	40
17. Si alguien estudia cada día una lengua durante una hora, ¿cuánto tiempo crees que tardará en aprenderla bien? A: menos de un año. B: 1-2 años. C: 3-5 años. D: 5-10 años.	25	62.5	13	32.5	02	5	40
25. Es más fácil hablar español que entenderlo.	21	52.5	06	15	13	32.5	40
34. Es más fácil leer o escribir español que hablarlo o entenderlo.	24	60	12	30	04	10	40

Factor 2: Aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Ítems: 1, 2, 5, 10, 11, 15, 19, 30, 33



Factor 2: Aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras. (9° Grado)

La segunda sección incluye las creencias de los estudiantes de 9º grado sobre la aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los ítems 1, 2, 5, 10, 11, 15, 19, 30, y 33 se utilizaron para evaluar dichas creencias. Aproximadamente el 57.5% de los participantes cree que es más fácil para los niños aprender un idioma extranjero (ítem 1), mientras que el 97.5% cree que algunas personas nacen con habilidades especiales que les ayudan a aprender idiomas extranjeros (ítem 2). Hay gran desacuerdo en el ítem 11, donde los estudiantes no están de acuerdo con que alguien que sea bueno en matemáticas no sea

bueno en lenguas 77%. A su vez, el 72.5% cree que cualquier persona puede aprender una lengua (ítem 33) Todos los demás resultados se dan en la siguiente tabla.

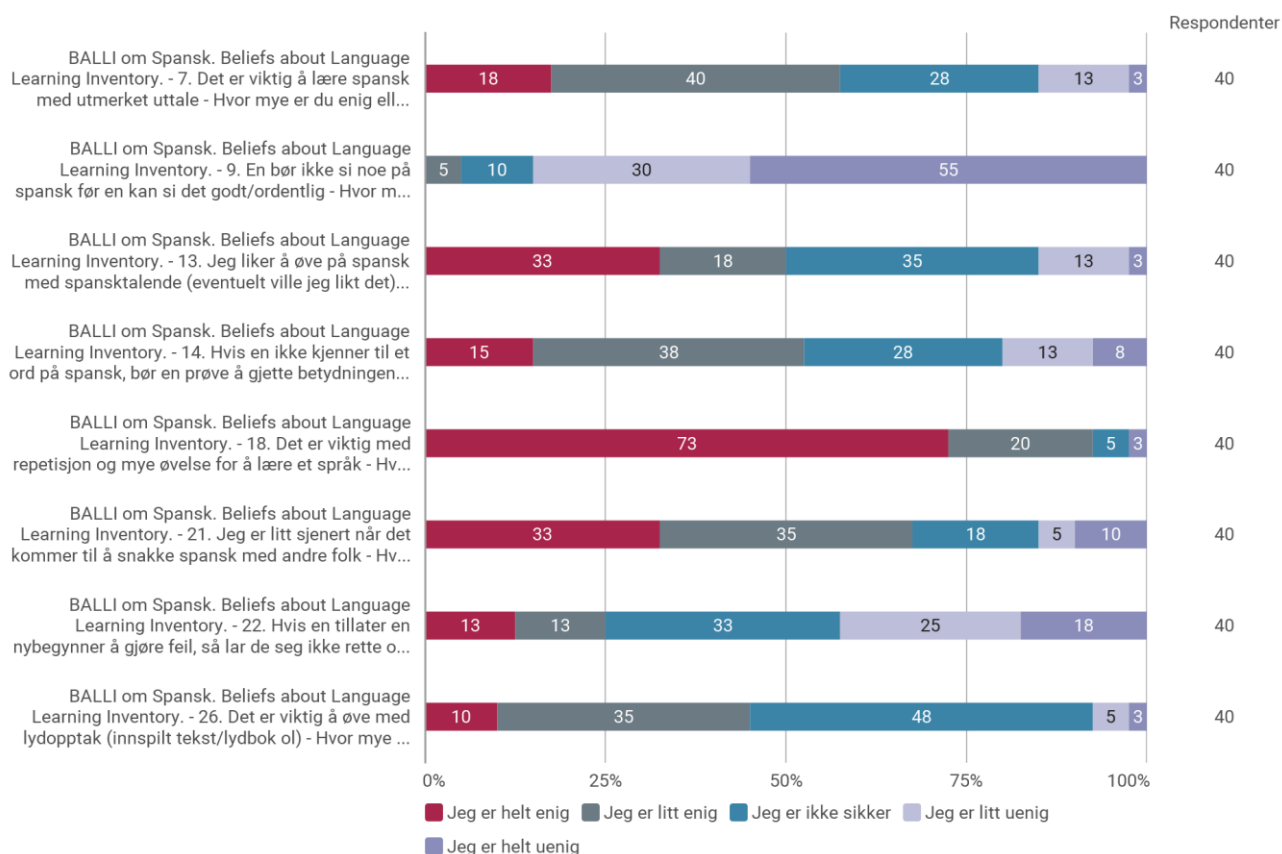
Tabla 8. Aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras. (9° grado)

Items	1+2		3		4+5		N
	f	%	f	%	f	%	
1. A los niños les resulta más fácil aprender una lengua extranjera que a los adultos.	23	57.5	11	27.5	06	15	40
2. Algunas personas tienen una capacidad especial para aprender lenguas.	39	97.5	01	2.5	0	0.0	40
5. Las personas de mi país son buenas aprendiendo lenguas.	23	57.5	14	35	03	7.5	40
10. Para alguien que ya sabe una lengua extranjera es más fácil aprender otra.	17	42.5	19	47.5	04	10	40
11. Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias naturales no son buenas en lenguas.	02	5	07	17.5	31	77.5	40
15. Yo creo que tengo capacidad para aprender lenguas.	30	75	08	20	02	5	40
19. Normalmente las mujeres aprenden lenguas más rápido que los hombres.	14	35	16	40	10	25	40
30. Las personas que saben hablar más de una lengua son muy inteligentes.	22	55	13	32.5	05	12.5	40
33. Todo el mundo puede aprender una lengua.	29	72.5	08	20	03	7.5	40

8. Para aprender español hay que saber algo sobre la cultura de los países hispanohablantes.	12	30	09	22.5	19	47.5	40
12. Lo mejor es aprender español en un país hispanohablante.	19	47.5	13	32.5	08	20	40
16. Lo más importante para aprender una lengua es aprender el vocabulario.	25	62.5	13	32.5	02	5	40
23. Lo más importante para aprender una lengua es aprender la gramática.	23	57.5	10	25	07	17.5	40
27. No es lo mismo aprender una lengua que aprender otra materia.	31	77.5	06	15	03	7.5	40
28. Lo más importante al aprender español es aprender a traducir de mi lengua materna al español.	21	52.5	18	45	01	2.5	40

Factor 4: Estrategias de comunicación y aprendizaje. Ítems: 7, 9, 13, 14, 18, 21, 22,

26



Factor 4: Estrategias de comunicación y aprendizaje. (9º Grado)

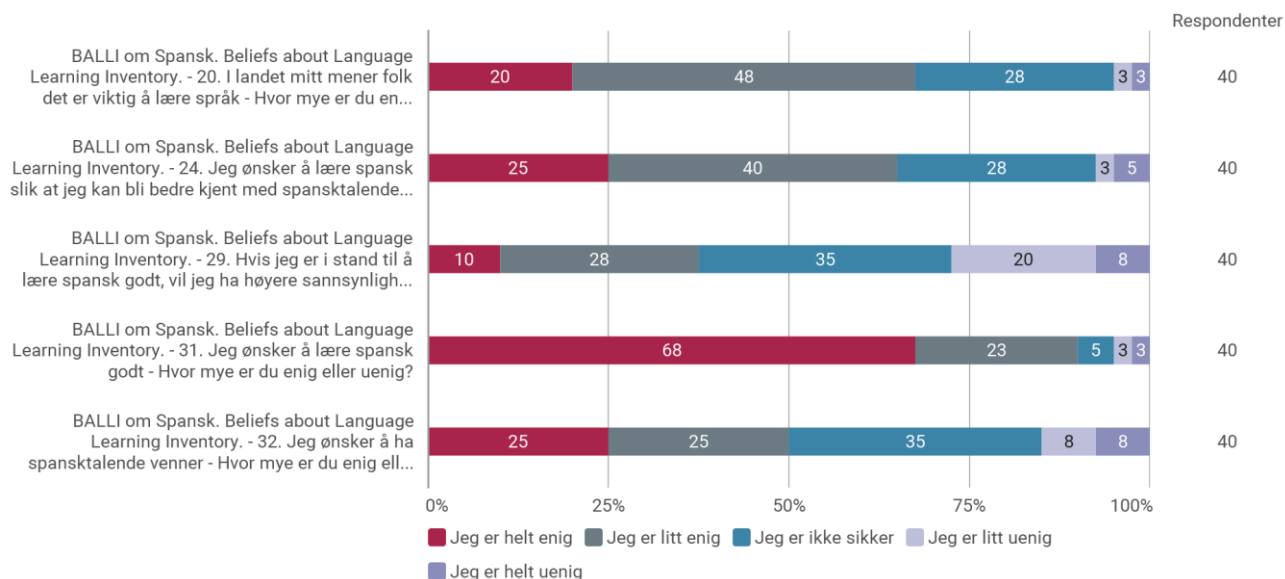
La cuarta sección incluye las creencias de los estudiantes de 9º grado sobre estrategias de comunicación y aprendizaje. Los ítems 7, 9, 13, 14, 18, 21, 22, y 26 se utilizaron para evaluar este set de creencias. Se les preguntó a los participantes sobre la importancia de hablar español con una excelente pronunciación. Aproximadamente el 57.5% de los participantes estuvo de acuerdo con la importancia de hablar español con una excelente pronunciación, mientras que solo el 10% de los participantes estuvo en desacuerdo con la creencia (ítem 7). Se presenta un desacuerdo en el ítem 9, donde los estudiantes se oponen a la premisa que no se debería decir nada en español hasta que se pueda decir bien, y hay un 85% en desacuerdo. Se presenta un rotundo acuerdo en las respuestas del

ítem 18, donde el 92.5% cree en la importancia de repetir y practicar continuamente. Todos los demás resultados se dan en la siguiente tabla.

Tabla 10. Estrategias de comunicación y aprendizaje. (9° Grado)

Items	1+2		3		4+5		N
	f	%	f	%	f	%	
7. Es importante aprender español con una pronunciación excelente.	23	57.5	11	27.5	04	10	40
9. No se debería decir nada en español hasta que se pueda decir bien.	02	2.5	04	10	34	85	40
13. A mí me gusta practicar mi español con hispanohablantes (o seguramente me gustará).	20	50	14	35	06	15	40
14. Si no se sabe una palabra en español, se debería intentar adivinarla.	21	52.5	11	27.5	08	20	40
18. Es muy importante repetir y practicar mucho para aprender una lengua.	37	92.5	02	5	01	2.5	40
21. Soy un poco tímido/tímida para hablar español con otras personas.	27	67.5	07	17.5	06	15	40
22. Si se permite que los principiantes cometan errores, después, no se podrán corregir.	10	25	13	32.5	17	42.5	40
26. Es importante practicar con grabaciones de audio (texto grabado / audiolibro, etc.).	18	45	19	47.5	03	7.5	40

Factor 5: Motivación y expectativas. Ítems: 20, 24, 29, 31, 32



Factor 5: Motivación y expectativas. (9° Grado)

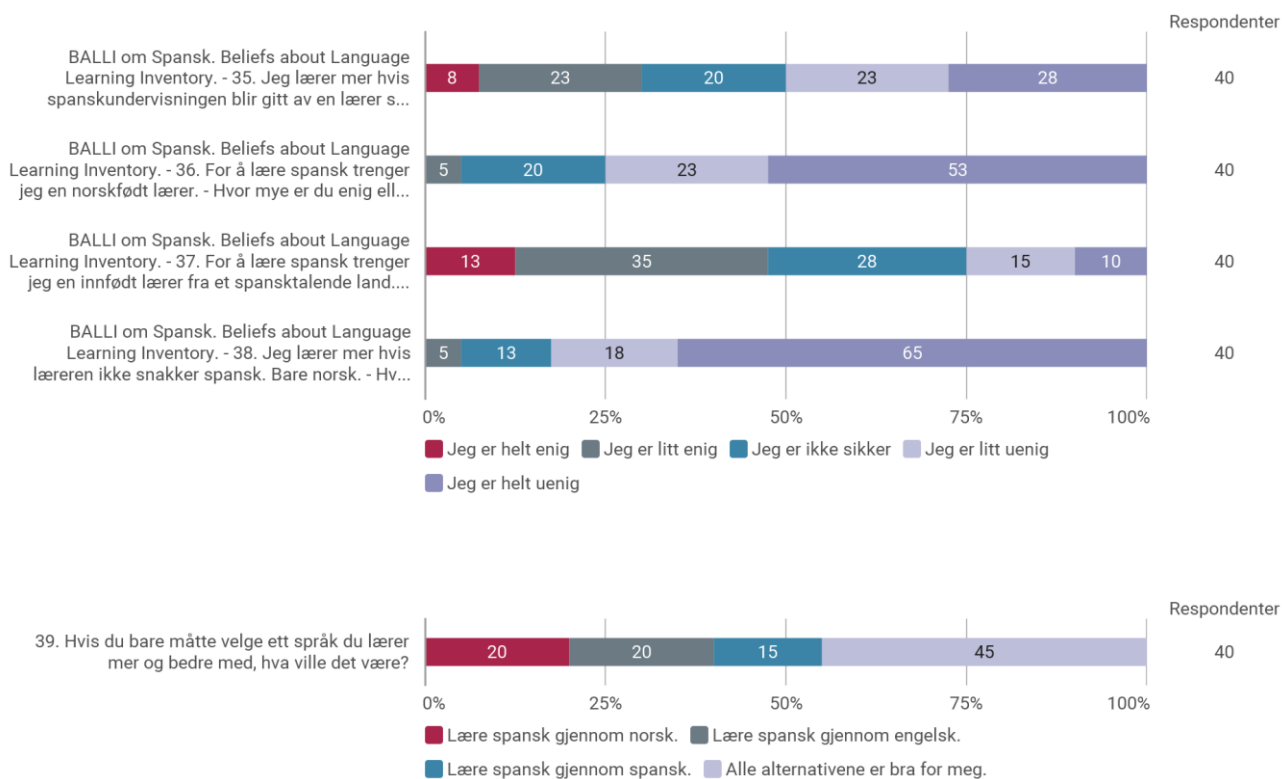
La quinta sección incluye las creencias de los estudiantes sobre sus motivaciones y expectativas (ítems 20, 24, 29, 31, y 32). Alrededor del 67.5% de los participantes informaron que las personas en sus países comprenden la importancia de hablar el idioma español (ítem 20). Además, el 65% de los participantes cree que quiere aprender español y les gustaría aprender el idioma para comprender a la gente y la cultura local (ítem 24). Se observa una mayoría superior en el ítem 31, donde el 90% de los encuestados cree querer aprender a hablar español bien. Todos los demás resultados se dan en la siguiente tabla.

Tabla 11. Motivación y expectativas. (9° Grado)

Ítems	1+2		3		4+5		N
	f	%	f	%	f	%	
20. En mi país la gente piensa que es muy importante aprender lenguas.	27	67.5	11	27.5	02	5	40

24. Me gustaría aprender español para poder conocer mejor a personas hispanohablantes.	26	65	11	27.5	03	7.5	40
29. Si soy capaz de aprender bien español, tendré más oportunidades de encontrar un buen puesto de trabajo.	15	37.5	14	35	11	27.5	40
31. Yo quiero aprender bien español.	36	90	02	5	02	5	40
32. Me gustaría tener amigos hispanohablantes.	20	50	14	35	06	15	40

Factor 6: Creencias sobre el aprendizaje de español a través de L2. Ítems: 35, 36, 37, 38, 39



Factor 6: Contribución al estudio: Creencias sobre el aprendizaje de español a través de L2. (9° Grado)

La última sección incluye la contribución propia hecha para el estudio. Los ítems 35, 36, 37, 38, y 39 se utilizaron para evaluar las creencias de los participantes sobre el aprendizaje del español a través de L2. Como se muestra en la tabla 12, el 82.5% de los participantes cree que la lengua materna del instructor no juega un papel en el aprendizaje del idioma español (ítem 38). Además, el 75% de los participantes cree que no necesitan a un profesor nacido en Noruega para aprender español (ítem 36). Por otro lado, el 47.5% de los participantes informó que necesita un profesor nativo de un país de habla hispana para aprender español (ítem 37). Además, se les pidió a los participantes que eligieran un idioma con el que pudieran aprender el idioma español de manera más efectiva. Aproximadamente el 45% de los participantes informaron que pueden aprender español de manera efectiva a través del noruego, el inglés, y el español, mientras que el 20% de los participantes informaron que les gustaría aprender español a través del noruego (ítem 39). Todos los demás resultados se dan en la siguiente tabla.

Tabla 12. Contribución al estudio. Creencias sobre el aprendizaje de español a través de L2. (9° Grado)

Items	1+2		3		4+5		N
	f	%	f	%	f	%	
35. Aprendo más si la clase de español la da un profesor que habla noruego perfectamente.	12	30	08	20	20	50	40
36. Para aprender español, necesito un profesor nacido en Noruega.	02	5	08	20	30	75	40

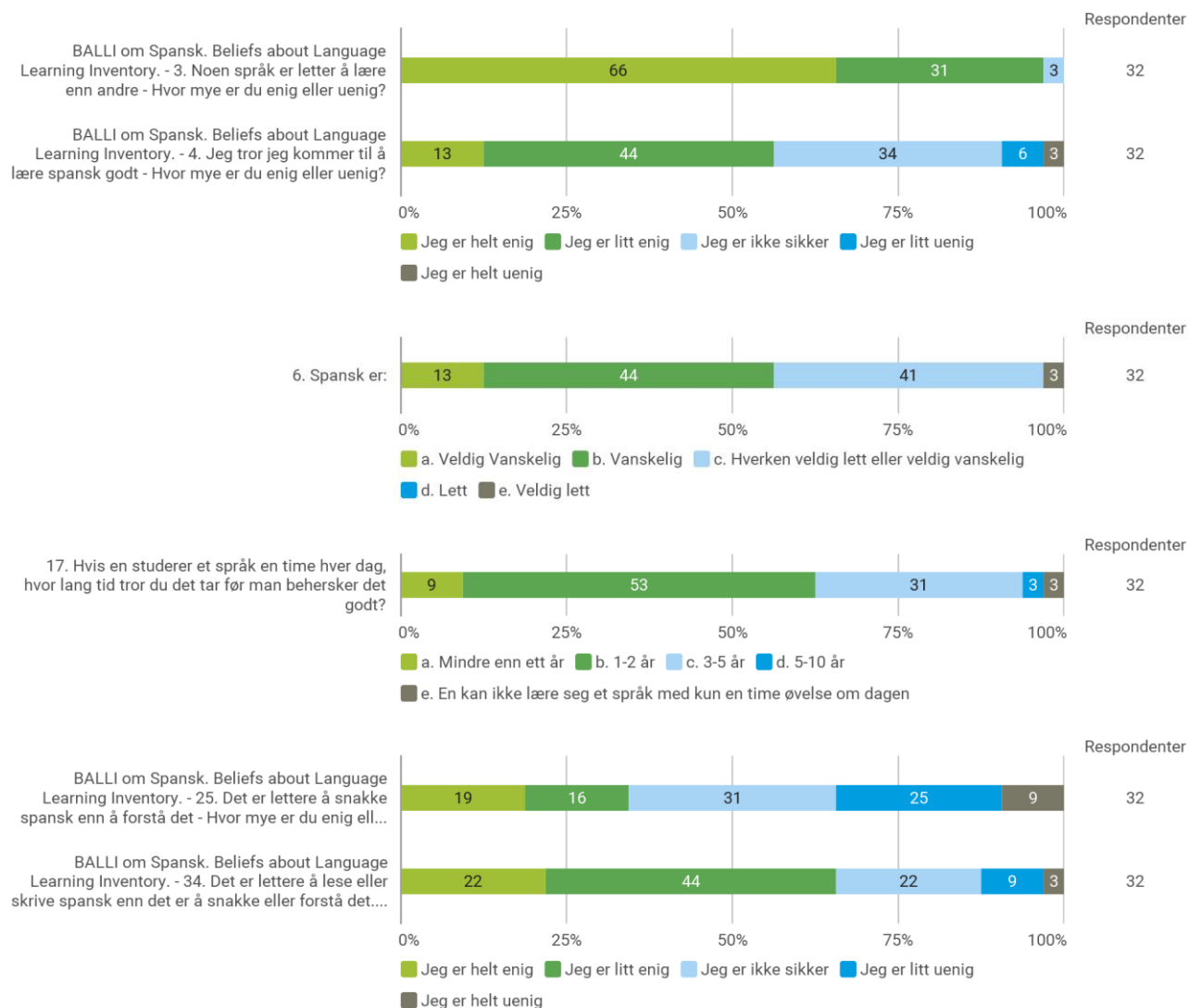
37. Para aprender español, necesito un profesor nativo de un país de habla hispana.	19	47.5	11	27.5	10	25	40
38. Aprendo más si el profesor no habla en español. Solo noruego.	02	5	05	12.5	33	82.5	40
39. Si solo tuvieras que elegir un idioma con el que aprendes más y mejor, ¿cuál sería? Aprender español a través del noruego. Aprender español a través del inglés. Aprender español a través del español. Cualquier idioma me ayuda a aprender.	A	B	C	D	%		
	20%	20%	15%	45%	100%		

4.3 Presentación de gráficas y procesamiento de datos por grado.

10° grado.

32 participantes.

Factor 1: Dificultad de aprendizaje del idioma. Ítems: 3, 4, 6, 17, 25, 34



Factor 1: Dificultad del aprendizaje del idioma. (10° Grado)

La primera sección recoge las creencias de los alumnos de 10^o grado sobre la dificultad del aprendizaje de idiomas. Los ítems 3, 4, 6, 17, 25, y 34 se utilizaron para evaluar las creencias de los participantes sobre este set de creencias. Como se muestra en la tabla 13, la mayoría de los participantes (96.9%) informó que algunos idiomas son más fáciles

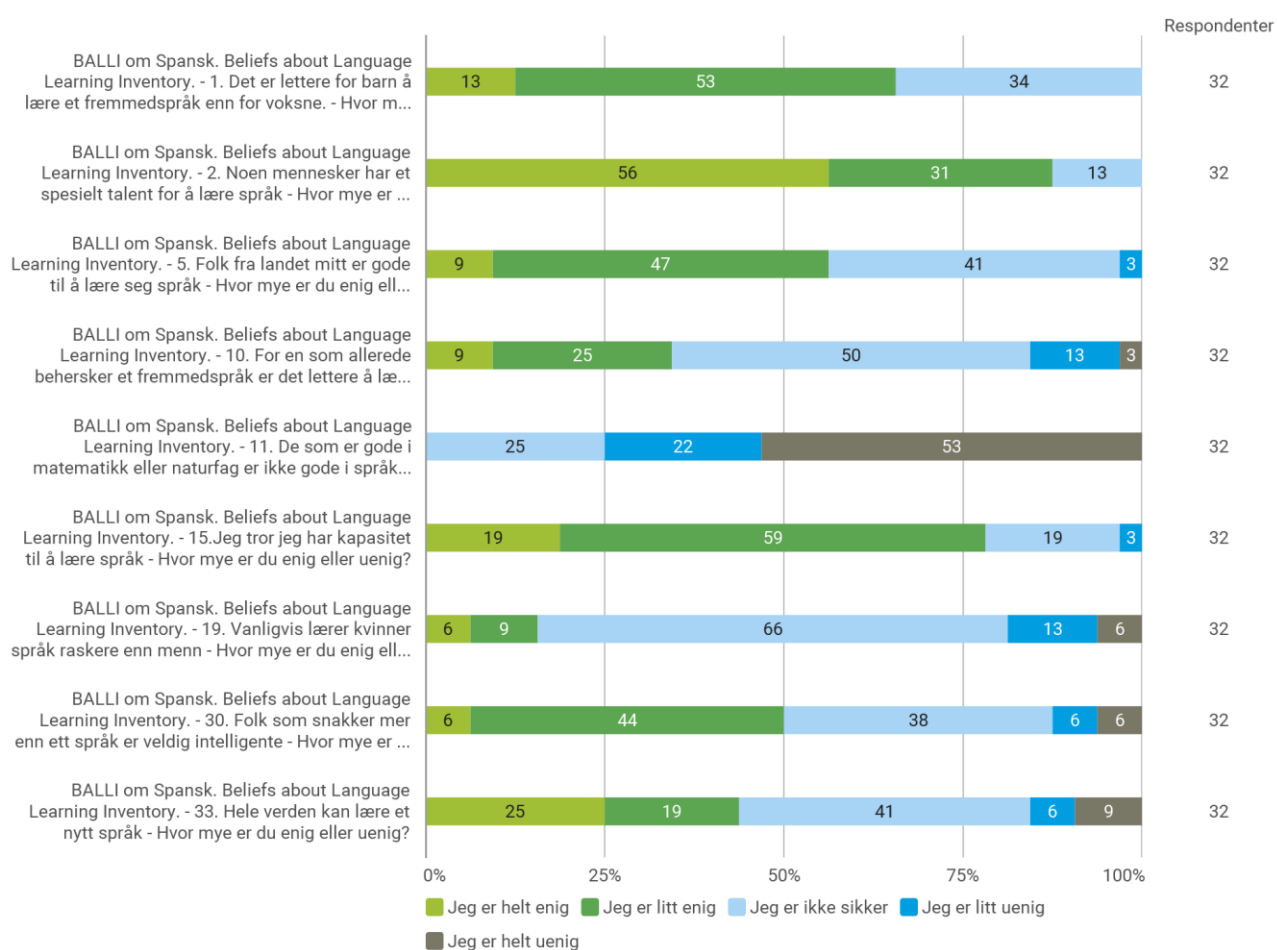
de aprender en comparación con otros (ítem 3). Se les preguntó a los participantes sobre su evaluación del nivel de dificultad para aprender el idioma español (ítem 6). Los resultados revelaron que el 56.3% de los estudiantes encuestados cree que el español es un idioma difícil de aprender, mientras que el otro 40.6% cree que no es ni fácil ni difícil. El 62.5% de los estudiantes cree que 1-2 años es tiempo suficiente para aprender español si esta lengua se estudia 1 hora diaria. Todos los demás resultados se dan en la siguiente tabla.

Tabla 13. Dificultad del aprendizaje del idioma. (10° Grado)

Items	1+2		3		4+5		N
	f	%	f	%	f	%	
3. Algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras.	31	96.9	01	3.1	0	0.0	32
4. Creo que aprenderé muy bien español.	18	56.3	11	34.4	03	9.4	32
6. La lengua española es: Muy difícil, difícil, ni muy fácil ni muy difícil, fácil, muy fácil.	18	56.3	13	40.6	1	3.1	32
17. Si alguien estudia cada día una lengua durante una hora, ¿cuánto tiempo crees que tardará en aprenderla bien? A: menos de un año. B: 1-2 años. C: 3-5 años. D: 5-10 años. E: No se puede aprender una lengua con una hora al día.	20	62.5	10	31.2	02	6.3	32

25. Es más fácil hablar español que entenderlo.	11	34.4	10	31.3	11	34.4	32
34. Es más fácil leer o escribir español que hablarlo o entenderlo.	21	65.6	07	21.9	04	12.5	32

Factor 2: Aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Ítems: 1, 2, 5, 10, 11, 15, 19, 30, 33



Factor 2: Aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras. (10° Grado)

La segunda sección incluye las creencias de los estudiantes de 10° grado sobre la aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los ítems 1, 2, 5, 10, 11, 15, 19, 30, y 33 se

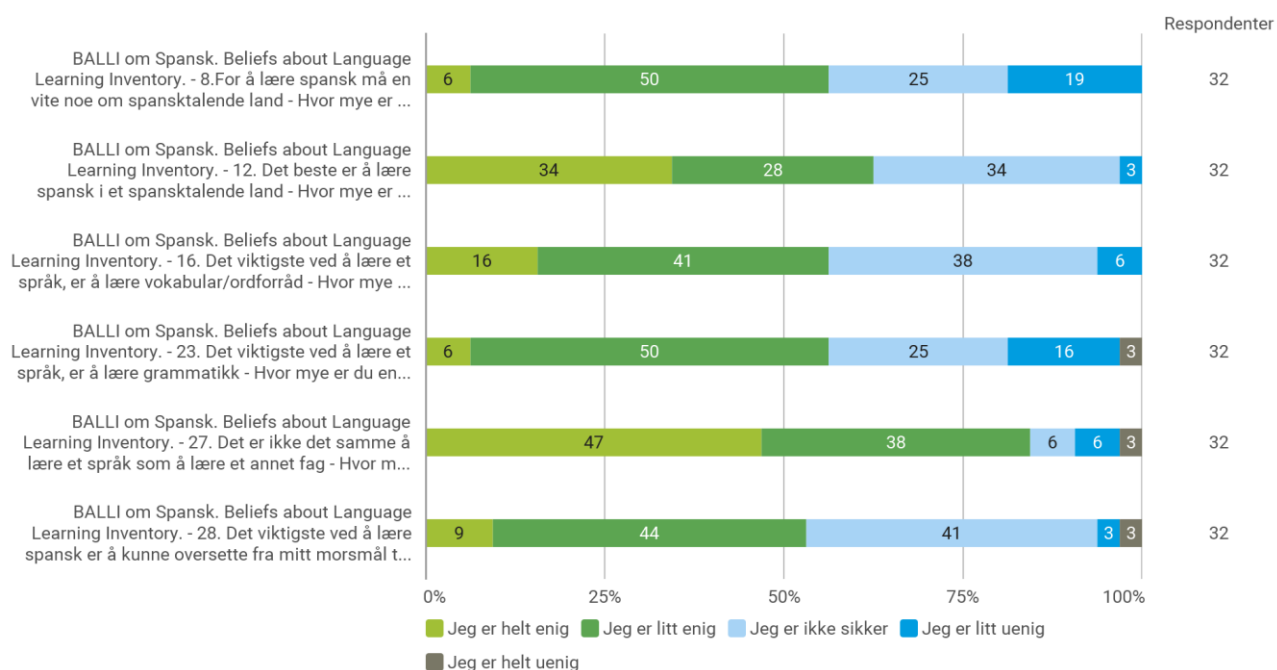
utilizaron para evaluar dichas creencias. Alrededor del 65.6% de los participantes cree que es más fácil para los niños aprender un idioma extranjero, mientras que el 87.5% cree que algunas personas nacen con habilidades especiales que les ayudan a aprender idiomas extranjeros (ítems 1 y 2). El 78.1% cree tener aptitudes para aprender idiomas (ítem 15). Todos los demás resultados se dan en la siguiente tabla.

Tabla 14. Aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras. (10° Grado)

Items	1+2		3		4+5		N
	f	%	f	%	f	%	
1. A los niños les resulta más fácil aprender una lengua extranjera que a los adultos.	21	65.6	11	34.4	0	0.0	32
2. Algunas personas tienen una capacidad especial para aprender lenguas.	28	87.5	04	12.5	0	0.0	32
5. Las personas de mi país son buenas aprendiendo lenguas.	18	56.3	13	40.6	01	3.1	32
10. Para alguien que ya sabe una lengua extranjera es más fácil aprender otra.	11	34.4	16	50	05	15.6	32
11. Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias naturales no son buenas en lenguas.	0	0.0	08	25	24	75	32
15. Yo creo que tengo capacidad para aprender lenguas.	25	78.1	06	18.8	01	3.1	32
19. Normalmente las mujeres aprenden lenguas más rápido que los hombres.	05	15.6	21	65.6	06	18.8	32

30. Las personas que saben hablar más de una lengua son muy inteligentes.	16	50	12	37.5	04	12.5	32
33. Todo el mundo puede aprender una lengua.	14	43.8	13	40.6	05	15.6	32

Factor 3: Naturaleza del aprendizaje de lenguas. Ítems: 8, 12, 16, 23, 27, 28



Factor 3: Naturaleza del aprendizaje de lenguas. (10° Grado)

La tercera sección incluye las creencias de los estudiantes de 10° grado sobre la naturaleza del aprendizaje de lenguas. Los ítems 8, 12, 16, 23, 27, y 28 se utilizaron para evaluar este set de creencias. Como se muestra en la tabla 15, la mayoría de los participantes informaron que el aprendizaje de una lengua extranjera depende principalmente de la capacidad individual para aprender nuevas palabras de vocabulario, con un 56.3% en el ítem 16, y reglas gramaticales también un 56.3% en el ítem 23. El 84.4% de los estudiantes

cree que aprender español no es lo mismo que aprender otra materia escolar (ítem 27).

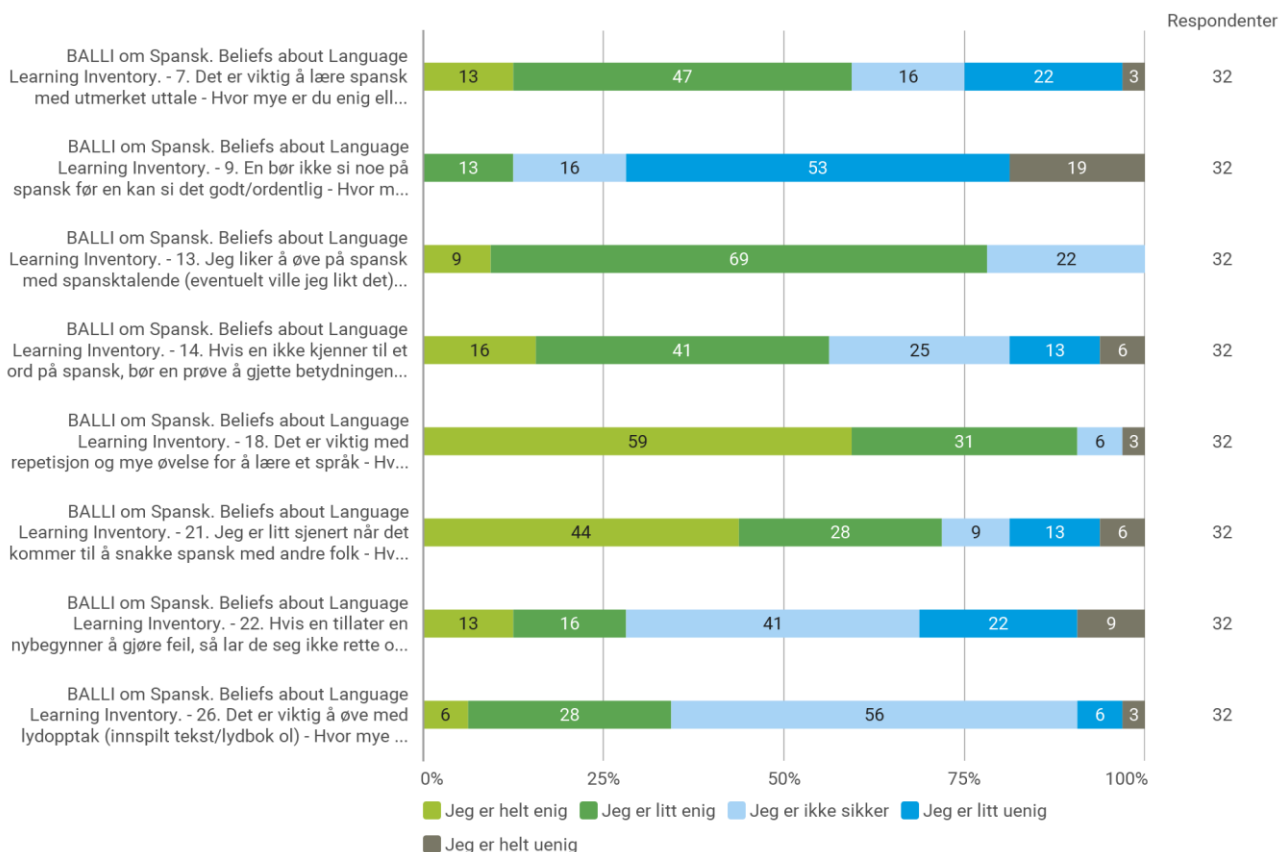
Todos los demás resultados se dan en la siguiente tabla.

Tabla 15. Naturaleza del aprendizaje de lenguas. (10° Grado)

Items	1+2		3		4+5		N
	f	%	f	%	f	%	
8. Para aprender español hay que saber algo sobre la cultura de los países hispanohablantes.	18	56.3	08	25	06	18.7	32
12. Lo mejor es aprender español en un país hispanohablante.	20	62.5	11	34.4	01	3.1	32
16. Lo más importante para aprender una lengua es aprender el vocabulario.	18	56.3	12	37.5	02	6.3	32
23. Lo más importante para aprender una lengua es aprender la gramática.	18	56.3	08	25	06	18.8	32
27. No es lo mismo aprender una lengua que aprender otra materia.	27	84.4	02	6.3	03	9.4	32
28. Lo más importante al aprender español es aprender a traducir de mi lengua materna al español.	17	53.1	13	40.6	02	6.3	32

Factor 4: Estrategias de comunicación y aprendizaje. Ítems: 7, 9, 13, 14, 18, 21, 22,

26



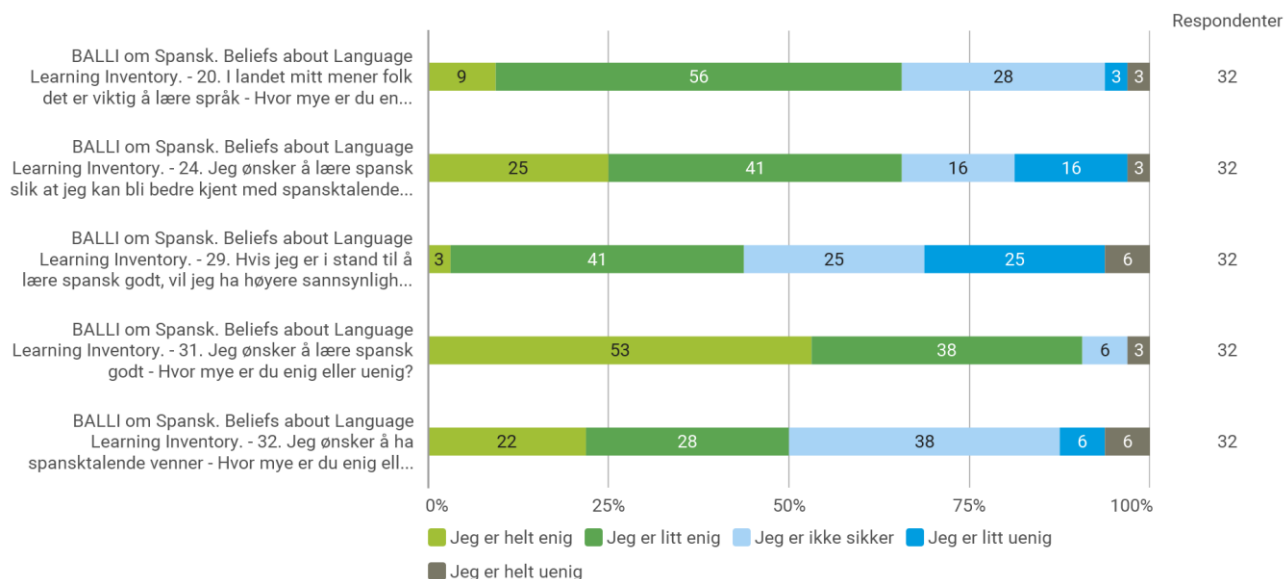
Factor 4: Estrategias de comunicación y aprendizaje. (10° Grado)

La cuarta sección incluye las creencias de los estudiantes de décimo grado sobre estrategias de comunicación y aprendizaje. Los ítems 7, 9, 13, 14, 18, 21, 22, y 26 se utilizaron para evaluar este grupo de creencias. Se les preguntó a los participantes sobre la importancia de hablar español con una excelente pronunciación. Aproximadamente el 59.4% de los participantes estuvo de acuerdo con la importancia de este factor, mientras que solo el 25% de los participantes estuvo en desacuerdo con la creencia (ítem 7). El 90.6% cree en la importancia de la repetición y la práctica continua (ítem 18). Todos los demás resultados se dan en la siguiente tabla.

Tabla 16. Estrategias de comunicación y aprendizaje. (10° Grado)

Items	1+2		3		4+5		N
	f	%	f	%	f	%	
7. Es importante aprender español con una pronunciación excelente.	19	59.4	05	15.6	08	25	32
9. No se debería decir nada en español hasta que se pueda decir bien.	04	12.5	05	15.6	23	71.9	32
13. A mí me gusta practicar mi español con hispanohablantes (o seguramente me gustará).	25	78.1	07	21.9	0	0.0	32
14. Si no se sabe una palabra en español, se debería intentar adivinarla.	18	56.3	08	25	06	18.8	32
18. Es muy importante repetir y practicar mucho para aprender una lengua.	29	90.6	02	6.3	01	3.1	32
21. Soy un poco tímido/tímida para hablar español con otras personas.	23	71.9	03	9.4	06	18.7	32
22. Si se permite que los principiantes cometan errores, después, no se podrán corregir.	09	28.1	13	40.6	10	31.3	32
26. Es importante practicar con grabaciones de audio (texto grabado / audiolibro, etc.).	11	34.4	18	56.3	03	9.3	32

Factor 5: Motivación y expectativas. Ítems: 20, 24, 29, 31, 32



Factor 5: Motivación y expectativas. (10° Grado)

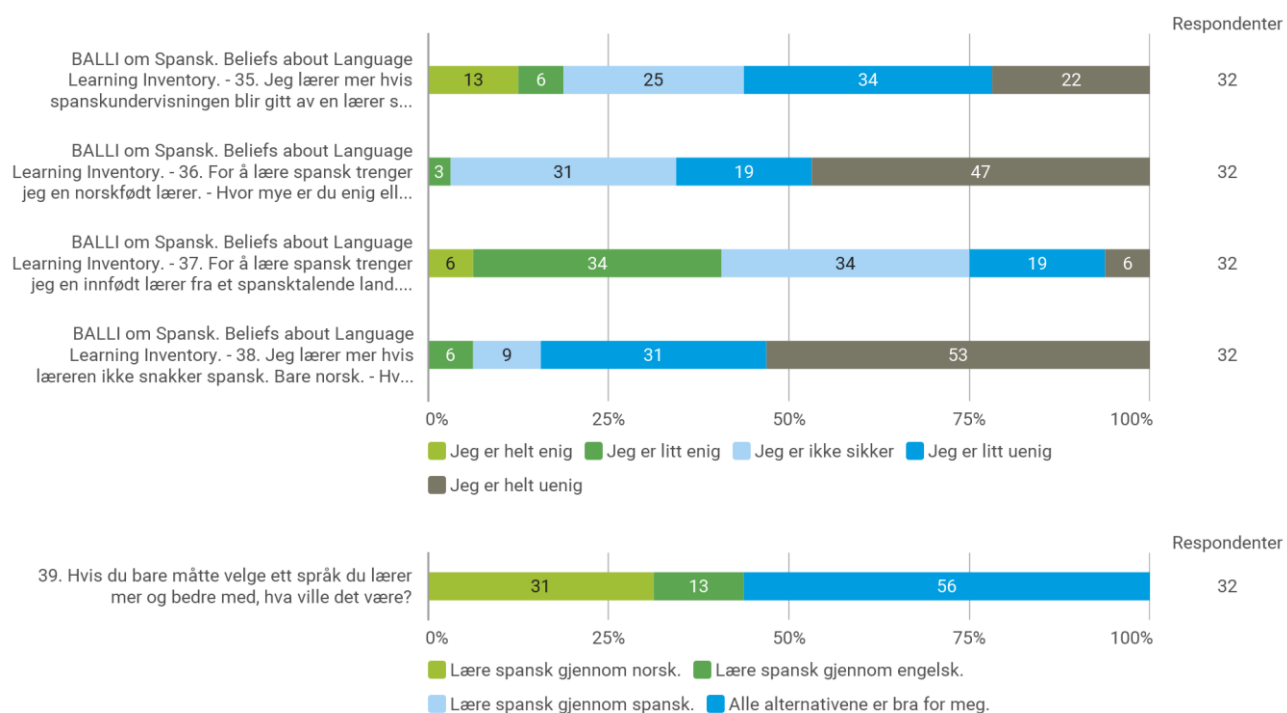
La quinta sección incluye las creencias de los estudiantes sobre sus motivaciones y expectativas. Los ítems 20, 24, 29, 31, y 32 se utilizaron para evaluar este set de creencias. Alrededor del 65.6% de los participantes informaron que las personas en sus países comprenden la importancia de hablar el idioma español (ítem 20). Además, al 65.6% de los participantes les gustaría aprender el idioma para entender a la gente local (ítem 24). A su vez, el 90.6% de los estudiantes cree querer aprender a hablar español correctamente (ítem 31). Todos los demás resultados se dan en la siguiente tabla.

Tabla 17. Motivación y expectativas. (10° Grado)

Ítems	1+2		3		4+5		N
	f	%	f	%	f	%	
20. En mi país la gente piensa que es muy importante aprender lenguas.	21	65.6	09	28.1	02	6.3	32

24. Me gustaría aprender español para poder conocer mejor a personas hispanohablantes.	21	65.6	05	15.6	06	18.8	32
29. Si soy capaz de aprender bien español, tendré más oportunidades de encontrar un buen puesto de trabajo.	14	43.8	08	25	10	31.2	32
31. Yo quiero aprender bien español.	29	90.6	02	6.3	01	3.1	32
32. Me gustaría tener amigos hispanohablantes.	16	50	12	37.5	04	12.5	32

Factor 6: Creencias sobre el aprendizaje de español a través de L2. Ítems: 35, 36, 37, 38, 39



Contribución al estudio: Creencias sobre el aprendizaje de español a través de L2.

(10° Grado)

La última sección incluye la contribución particular que se hizo para el estudio. Los ítems 35, 36, 37, 38, y 39 se utilizaron para evaluar los resultados de dicho grupo de creencias. Como se muestra en la tabla 18, el 53.1% de los participantes cree que la lengua materna del instructor no juega un papel en el aprendizaje de la lengua española (ítem 38). Además, el 65.6% de los participantes cree que no necesita un profesor nacido en Noruega para aprender español (ítem 36). Por otro lado, el 40.6% de los participantes informó que necesita un profesor nativo de un país de habla hispana para aprender español (ítem 37). Además, se les pidió a los participantes que eligieran un idioma con el que pudieran aprender el idioma español de manera más efectiva. Aproximadamente el 56.3% de los participantes informaron que pueden aprender español de forma eficaz a través del noruego, el inglés, y el español, mientras que el 31.3% de los participantes informaron que les gustaría aprender español a través del noruego (ítem 39).

Tabla 18. Contribución al estudio. Creencias sobre el aprendizaje de español a través de L2. (10° Grado)

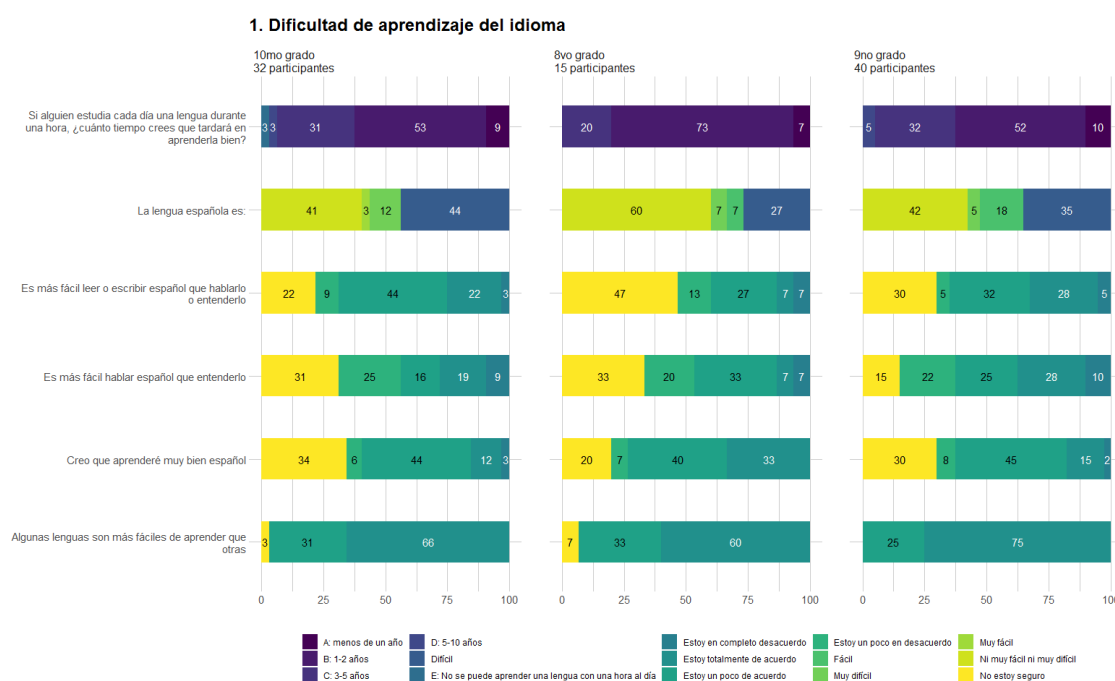
<i>Items</i>	1+2		3		4+5		N
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
35. Aprendo más si la clase de español la da un profesor que habla noruego perfectamente.	06	18.8	08	25	18	56.2	32
36. Para aprender español, necesito un profesor nacido en Noruega.	01	3.1	10	31.3	21	65.6	32

37. Para aprender español, necesito un profesor nativo de un país de habla hispana.	13	40.6	11	34.4	08	25	32	
38. Aprendo más si el profesor no habla en español. Solo noruego.	02	6.3	03	9.4	27	53.1	32	
39. Si solo tuvieras que elegir un idioma con el que aprendes más y mejor, ¿cuál sería? Aprender español a través del noruego. Aprender español a través del inglés. Aprender español a través del español. Cualquier idioma me ayuda a aprender.	A		B		C		D	%
	31.3%		12.5%		0.0%		56.3%	100%

4.4 Presentación de gráficas y procesamiento de datos: *comparación de resultados entre los 3 grados.*

El segundo propósito de este estudio fue investigar las creencias de los estudiantes respecto al idioma español en 3 diferentes grados. La presente sección expone las diferencias en las creencias entre estudiantes de 8°, 9°, y 10° grado.

Factor 1: Comparación de creencias sobre la dificultad del aprendizaje de un idioma.



Esta sección incluye la comparación de creencias de estudiantes de diferentes grados sobre la dificultad de aprender un idioma. Los elementos 3, 4, 6, 17, 25, y 34 fueron utilizados para evaluar las creencias de los participantes sobre este tema.

Tabla 1. Comparación de creencias sobre la dificultad en el aprendizaje de un idioma. (8°, 9°, y 10° Grado)

Elementos	1+2	3	4+5
-----------	-----	---	-----

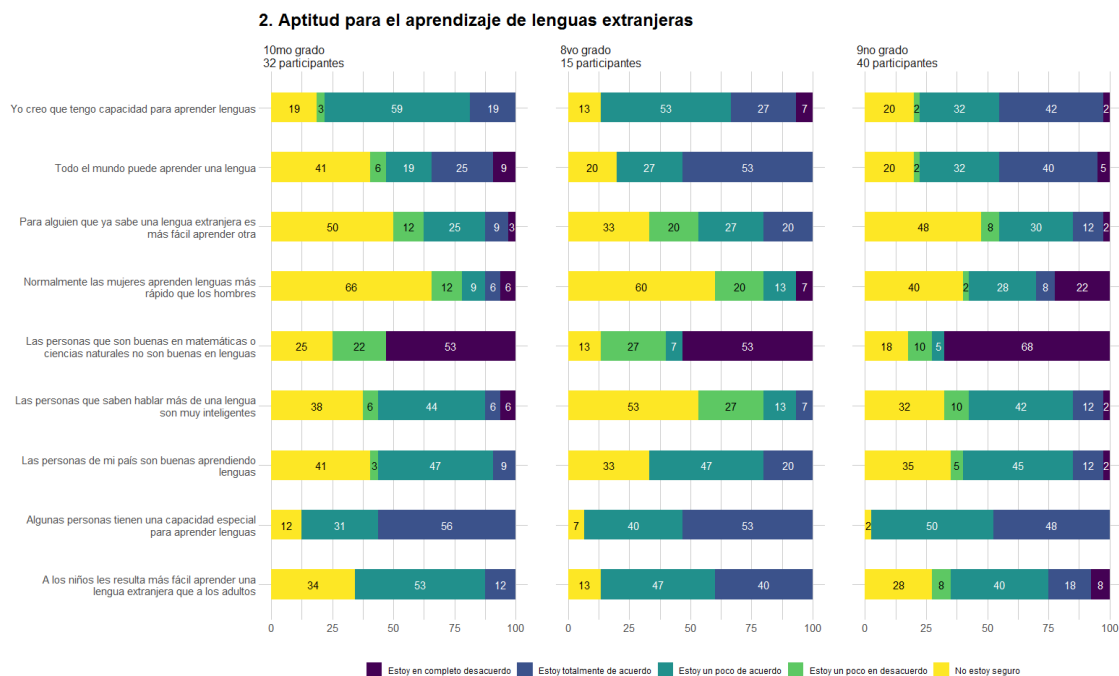
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>
3. Algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras.	8° Grado	14	93.3	01	6.7	0	0.0	15
	9° Grado	40	100	0	0.0	0	0.0	40
	10° Grado	31	96.9	01	3.1	0	0.0	32
4. Creo que aprenderé muy bien español.	8° Grado	11	73.3	03	20	01	6.7	15
	9° Grado	24	60	12	30	04	10	40
	10° Grado	18	56.3	11	34.4	03	9.4	32
6. La lengua española es: Muy difícil, difícil, ni muy fácil ni muy difícil, fácil, muy fácil.	8° Grado	05	33.3	09	60	01	6.7	15
	9° Grado	16	40	17	42.5	07	17.5	40
	10° Grado	18	56.3	13	40.6	1	3.1	32
17. Si alguien estudia cada día una lengua durante una hora, ¿cuánto tiempo crees que tardará en aprenderla bien? A: menos de un año. B: 1-2 años. C: 3-5 años. D: 5-10 años.	8° Grado	12	80	03	20	0	0.0	15
	9° Grado	25	62.5	13	32.5	02	5	40
	10° Grado	20	62.5	10	31.2	02	6.3	32
25. Es más fácil hablar español que entenderlo	8° Grado	06	40	05	33.3	04	26.7	15
	9° Grado	21	52.5	06	15	13	32.5	40
	10° Grado	11	34.4	10	31.3	11	34.4	32
34. Es más fácil leer o escribir español que hablarlo o entenderlo.	8° Grado	05	33.3	07	46.7	03	20	15
	9° Grado	24	60	12	30	04	10	40
	10° Grado	21	65.6	07	21.9	04	12.5	32

Como se muestra en la tabla 1 de este apartado, la mayoría de los participantes de cada grado acordó que algunos idiomas son más fáciles de aprender que otros (ítem 3), (8° = 93.3%, 9° = 100%, 10° = 96.9%). A su vez, se les preguntó a los participantes su evaluación

respecto al nivel de dificultad de aprender el idioma español (ítem 6). Los resultados revelan que el 33.3% de los estudiantes del 8° grado, 40% del 9° grado, y el 56.3% del 10° grado consideran al español como un idioma difícil de aprender. Además, los estudiantes del 8° grado estaban confiados (73.3%), en comparación al 9° y 10° grado respecto a su creencia de que a la larga aprenderían a hablar español fluidamente (ítem 4).

Además, el 52.5% de los participantes del 9° grado reportó que es más fácil hablar español que entenderlo (ítem 25), mientras que una cantidad menor de estudiantes del 10° grado (34.4%) reporta lo mismo. Similarmente, se notó una diferencia significativa cuando se les preguntó a los participantes de diferentes grados si es más fácil leer y escribir español que hablar y entenderlo (ítem 34). De 87 participantes, el 57.5% considera que es más fácil leer y escribir español que entenderlo. Los resultados revelan que el 33.3% de los estudiantes del 8° grado, 60% del 9° grado, y 65.6% del 10° grado creen que es más fácil leer y escribir español que hablarlo y entenderlo.

Factor 2: Comparación de creencias sobre aptitudes para el aprendizaje de una lengua extranjera



Esta sección incluye la comparación de las creencias que tienen los estudiantes de diferentes grados sobre sus aptitudes en una lengua extranjera. Los elementos 1, 2, 5, 10, 11, 15, 19, 30, y 33 fueron utilizados para evaluar las creencias de los participantes sobre sus aptitudes en una lengua extranjera. De los tres grados, el 86.7% de los participantes de 8° grado cree que es más fácil para los niños aprender una lengua extranjera (ítem 1), mientras que el 57.5% y el 65.6% de 9° y 10° grado respectivamente, reportan que es más fácil para los niños aprender una lengua extranjera en comparación con otros grupos de edad. Estudiantes de los tres grados estuvieron de acuerdo cuando se les preguntó si algunas personas nacen con habilidades especiales que les ayudan a aprender lenguas extranjeras (ítem 2). Como se muestra en la tabla 2 de este apartado, las respuestas reflejan números similares en la reacción de los participantes cuando se les preguntó si las personas de su país son buenas en aprender lenguas extranjeras (ítem 5). El 56.3% de los

estudiantes de 10° grado estuvieron de acuerdo con esta creencia, el 57.5% de 9° grado estuvo de acuerdo con la misma, y un poco más del 66.7% de 8° grado cree que la gente de Noruega es buena para aprender lenguas extranjeras.

A su vez, la mayoría de los participantes en los diferentes grados reportaron que ser bueno en matemáticas o ciencias no tiene gran influencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras (ítem 11).

Además de esto, la mayoría de los participantes de 8° grado (46.7%) revelaron que es más fácil para alguien que habla ya una lengua extranjera el poder aprender otra (ítem 10). Sin embargo, la mayoría de los participantes de 9° y 10° grado se mantuvieron con opiniones neutrales.

Como se muestra en la tabla 2 de este apartado, la mayoría de los participantes de 9° y 10° grado reportaron que las personas que hablan más de un idioma son muy inteligentes, como se refleja en el ítem 30 (9° = 55%, 10° = 50%). Por otro lado, solo el 20% de los estudiantes de 8° grado aceptó esta idea. En general, se puede observar que los estudiantes de 8° y 10° grado tienen opiniones muy diferentes en comparación con los estudiantes 9° y 10° grado.

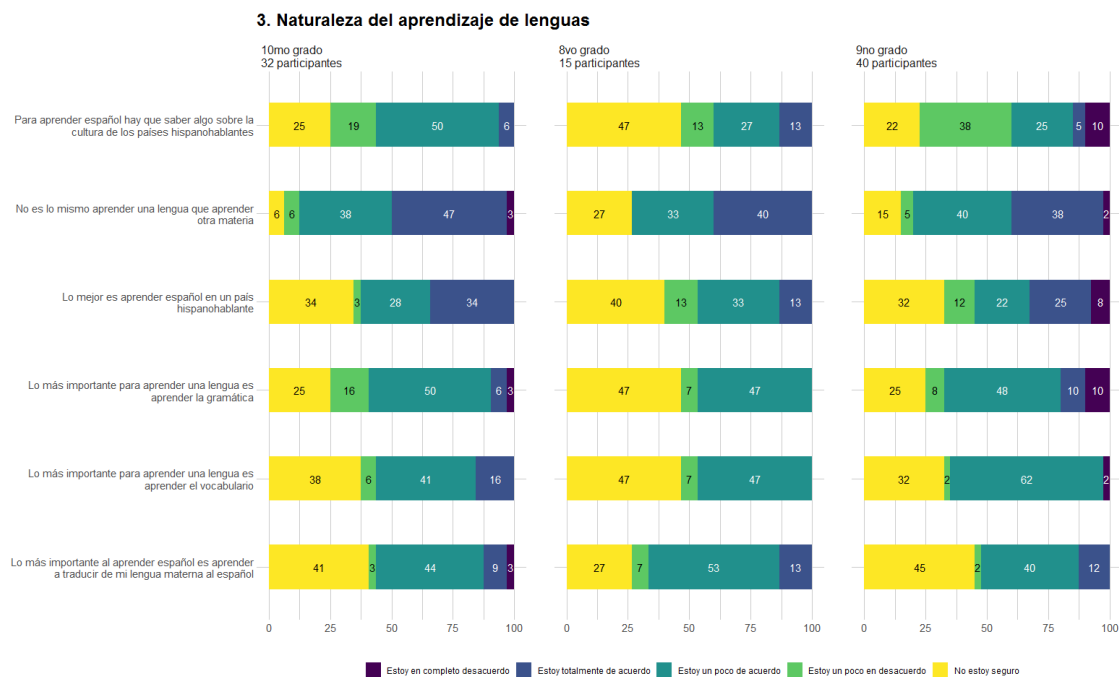
Tabla 2. Comparación de creencias sobre aptitudes en una lengua extranjera. (8°, 9°, y 10°)

<i>Artículos</i>		1+2		3		4+5		N
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
1. A los niños les resulta más fácil aprender una lengua extranjera que a los adultos.	8° Grado	13	86.7	02	13.3	0	0.0	15
	9° Grado	23	57.5	11	27.5	06	15	40
	10° Grado	21	65.6	11	34.4	0	0.0	32
	8° Grado	14	93.3	01	6.7	0	0.0	15

2. Algunas personas tienen una capacidad especial para aprender lenguas.	9° Grado	39	97.5	01	2.5	0	0.0	40
	10° Grado	28	87.5	04	12.5	0	0.0	32
5. Las personas de mi país son buenas aprendiendo lenguas.	8° Grado	10	66.7	05	33.3	0	0.0	15
	9° Grado	23	57.5	14	35	03	7.5	40
	10° Grado	18	56.3	13	40.6	01	3.1	32
10. Para alguien que ya sabe una lengua extranjera es más fácil aprender otra.	8° Grado	07	46.7	05	33.3	03	20	15
	9° Grado	17	42.5	19	47.5	04	10	40
	10° Grado	11	34.4	16	50	05	15.6	32
11. Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias naturales no son buenas en lenguas.	8° Grado	01	6.7	02	13.3	12	80	15
	9° Grado	02	5	07	17.5	31	77.5	40
	10° Grado	0	0.0	08	25	24	75	32
15. Yo creo que tengo capacidad para aprender lenguas.	8° Grado	12	80	02	13.3	01	6.7	15
	9° Grado	30	75	08	20	02	5	40
	10° Grado	25	78.1	06	18.8	01	3.1	32
19. Normalmente las mujeres aprenden lenguas más rápido que los hombres.	8° Grado	02	13.3	09	60	04	26.7	15
	9° Grado	14	35	16	40	10	25	40
	10° Grado	05	15.6	21	65.6	06	18.8	32
30. Las personas que saben hablar más de una lengua son muy inteligentes.	8° Grado	03	20	08	53.3	04	26.7	15
	9° Grado	22	55	13	32.5	05	12.5	40
	10° Grado	16	50	12	37.5	04	12.5	32
33. Todo el mundo puede aprender una lengua.	8° Grado	12	80	03	20	0	0.0	15
	9° Grado	29	72.5	08	20	03	7.5	40

	10° Grado	14	43.8	13	40.6	05	15.6	32
--	-----------	----	------	----	------	----	------	----

Factor 3: Comparación sobre la naturaleza del aprendizaje de lenguas



Esta sección incluye la comparación de creencias que tienen los estudiantes de diferentes grados sobre la naturaleza del aprendizaje de un idioma. Los elementos 8, 12, 16, 23, 27, y 28 fueron utilizados para evaluar las creencias de los participantes en este ámbito. Como se muestra en la tabla 3 de este apartado, la mayoría de los participantes reportan que aprender una lengua extranjera depende principalmente de la habilidad individual de aprender nuevas palabras de vocabulario, reflejado en el ítem 16 (8° = 46.7%, 9° = 62.5%, 10° = 56.3%), y reglas gramaticales del ítem 23 (8° = 46.7%, 9° = 57.5%, 10° = 56.3%). Los participantes del estudio fueron cuestionados sobre la importancia de entender una cultura extranjera para aprender su idioma (ítem 8). Cerca del 56.3% de los participantes de 10° grado estuvo de acuerdo con esta idea, mientras que 47.5% de los participantes de 9° grado estuvo en desacuerdo con la misma. A la vez, el 62.5% de los participantes de

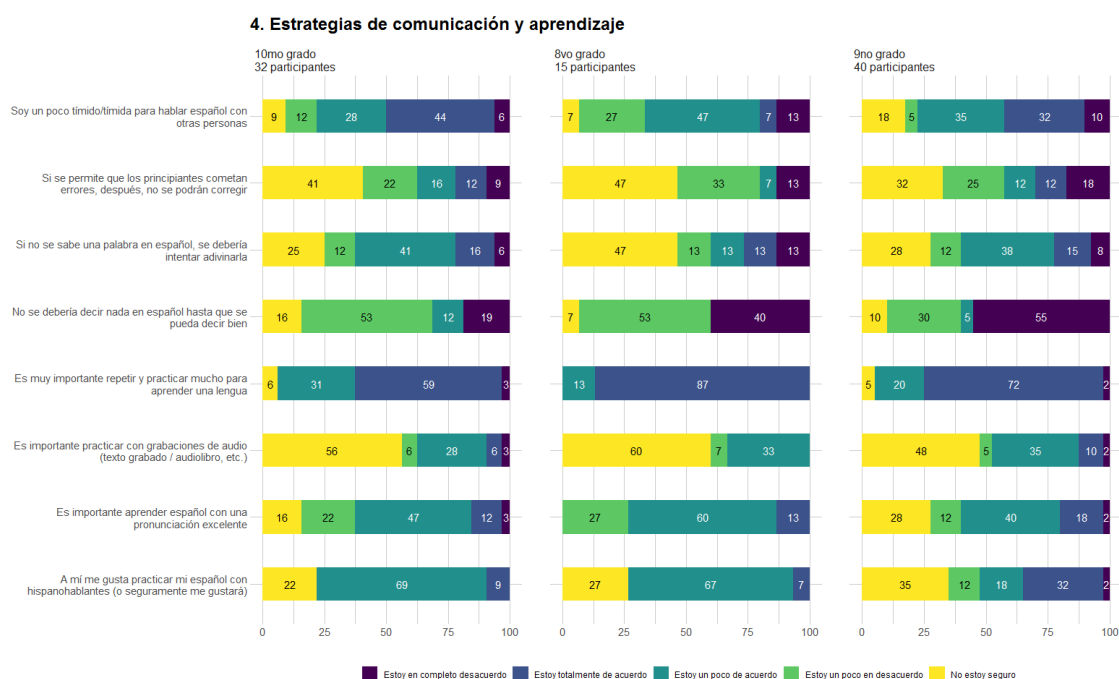
10° grado considera que es mejor aprender una lengua extranjera en un país extranjero (ítem 12). Además, la mayoría de los participantes de todos los grados reportaron que aprender una lengua extranjera es diferente a aprender otras materias escolares, por lo que se puede concluir que los estudiantes de 10° grado tenían diferentes puntos de vista sobre la naturaleza de aprender una lengua extranjera en comparación con los estudiantes de 8° y 9° grado.

Tabla 3. Comparación sobre la naturaleza del aprendizaje de lenguas

<i>Elementos</i>		1+2		3		4+5		N
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
8. Para aprender español hay que saber algo sobre la cultura de los países hispanohablantes.	8° Grado	06	40	07	46.7	02	13.3	15
	9° Grado	12	30	09	22.5	19	47.5	40
	10° Grado	18	56.3	08	25	06	18.7	32
12. Lo mejor es aprender español en un país hispanohablante.	8° Grado	07	46.7	06	40	02	13.3	15
	9° Grado	19	47.5	13	32.5	08	20	40
	10° Grado	20	62.5	11	34.4	01	3.1	32
16. Lo más importante para aprender una lengua es aprender el vocabulario.	8° Grado	07	46.7	07	46.7	01	6.7	15
	9° Grado	25	62.5	13	32.5	02	5	40
	10° Grado	18	56.3	12	37.5	02	6.3	32
23. Lo más importante para aprender una lengua es aprender la gramática.	8° Grado	07	46.7	07	46.7	01	6.7	15
	9° Grado	23	57.5	10	25	07	17.5	40
	10° Grado	18	56.3	08	25	06	18.8	32
27. No es lo mismo aprender una lengua que aprender otra materia.	8° Grado	11	73.3	04	26.7	0	0.0	15
	9° Grado	31	77.5	06	15	03	7.5	40

	10° Grado	27	84.4	02	6.3	03	9.4	32
28. Lo más importante al aprender español es aprender a traducir de mi lengua materna al español.	8° Grado	10	66.7	04	26.7	01	6.7	15
	9° Grado	21	52.5	18	45	01	2.5	40
	10° Grado	17	53.1	13	40.6	02	6.3	32

Factor 4: Comparación sobre estrategias de comunicación y aprendizaje



Esta sección incluye la comparación de creencias que tienen los estudiantes de diferentes grados sobre estrategias de aprendizaje y comunicación. Los elementos 7, 9, 13, 14, 18, 21, 22, y 26 fueron utilizados para evaluar las creencias de los participantes en esta área. Se les preguntó a los participantes sobre la importancia de hablar español con una muy buena pronunciación (ítem 7). La mayoría de los participantes estuvo de acuerdo con la importancia de la buena pronunciación (8° = 73.3%, 9° = 57.5%, 10° = 59.4%). Como se muestra en la tabla 4 de este apartado, se hicieron varias preguntas para evaluar las opiniones de los participantes en cuanto a estrategias de aprendizaje y comunicación.

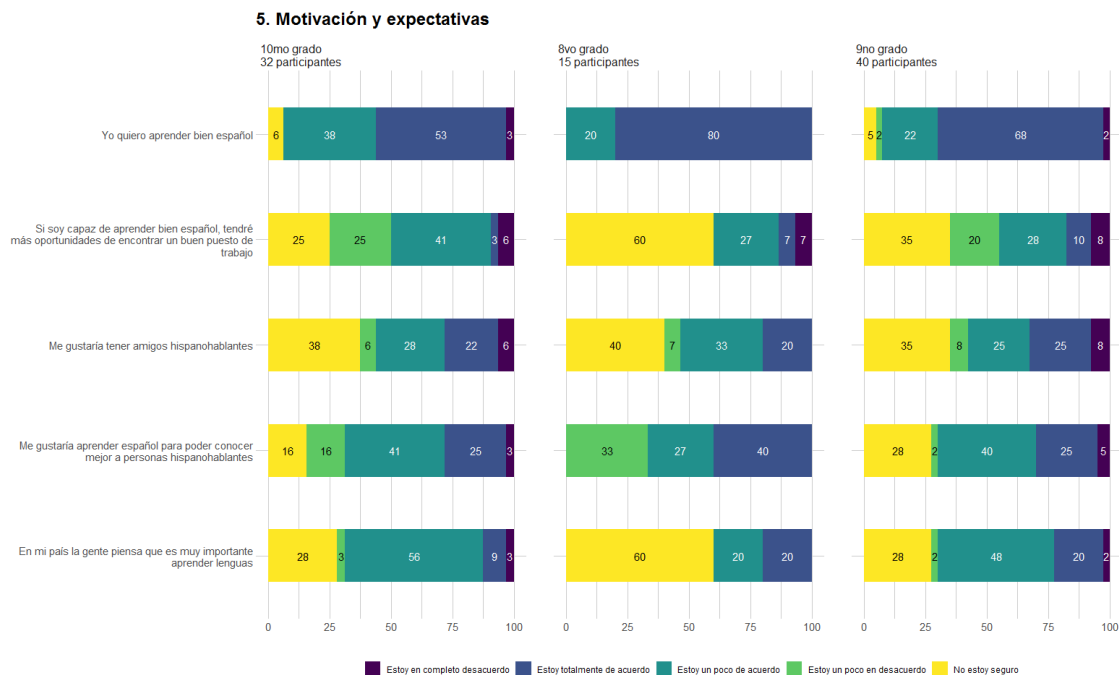
El análisis en general mostró respuestas positivas por parte de los participantes del estudio de los tres grados. Cerca del 93.3% de los estudiantes de 8° grado considera que el miedo a pronunciar mal no debería detener a las personas de hablar español, mientras que el 85% y el 71.9% de los estudiantes de 9° y 10° grado también apoyó esta idea (ítem 9). Por otro lado, la mayoría de los participantes de los diferentes grados reportó que definitivamente se acercaría a una persona hispanohablante para practicar su español (ítem 13). A su vez, la mayoría de los participantes se mantuvo neutral ante la idea de que “sí a los estudiantes de español se les permite cometer errores al inicio, después será difícil que dejen de hacerlo” como se cita en el ítem 22 (8° = 46.7%, 9° = 32.5%, 10° = 40.6%). Debido a esto se puede concluir que la mayoría de los participantes tenía opiniones similares sobre las estrategias de aprendizaje y de comunicación destinadas al aprendizaje del idioma español.

Tabla 4. Comparación de creencias sobre estrategias de aprendizaje y comunicación

<i>Elementos</i>		1+2		3		4+5		N
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
7. Es importante aprender español con una pronunciación excelente.	8° Grado	11	73.3	0	0.0	04	26.7	15
	9° Grado	23	57.5	11	27.5	04	10	40
	10° Grado	19	59.4	05	15.6	08	25	32
9. No se debería decir nada en español hasta que se pueda decir bien.	8° Grado	0	0.0	01	6.7	14	93.3	15
	9° Grado	02	2.5	04	10	34	85	40
	10° Grado	04	12.5	05	15.6	23	71.9	32
	8° Grado	11	73.3	04	26.7	0	0.0	15
	9° Grado	20	50	14	35	06	15	40

13. A mí me gusta practicar mi español con hispanohablantes (o seguramente me gustará).	10° Grado	25	78.1	07	21.9	0	0.0	32
14. Si no se sabe una palabra en español, se debería intentar adivinarla.	8° Grado	04	26.7	07	46.7	04	26.7	15
	9° Grado	21	52.5	11	27.5	08	20	40
	10° Grado	18	56.3	08	25	06	18.8	32
18. Es muy importante repetir y practicar mucho para aprender una lengua	8° Grado	15	100	0	0.0	0	0.0	15
	9° Grado	37	92.5	02	5	01	2.5	40
	10° Grado	29	90.6	02	6.3	01	3.1	32
21. Soy un poco tímido/tímida para hablar español con otras personas.	8° Grado	08	53.3	1	6.7	06	40	15
	9° Grado	27	67.5	07	17.5	06	15	40
	10° Grado	23	71.9	03	9.4	06	18.7	32
22. Si se permite que los principiantes cometan errores, después, no se podrán corregir.	8° Grado	01	6.7	07	46.7	07	46.7	15
	9° Grado	10	25	13	32.5	17	42.5	40
	10° Grado	09	28.1	13	40.6	10	31.3	32
26. Es importante practicar con grabaciones de audio (texto grabado / audiolibro, etc.).	8° Grado	05	33.3	09	60	01	20	15
	9° Grado	18	45	19	47.5	03	7.5	40
	10° Grado	11	34.4	18	56.3	03	9.3	32

Factor 5: Comparación de creencias sobre motivación y expectativas



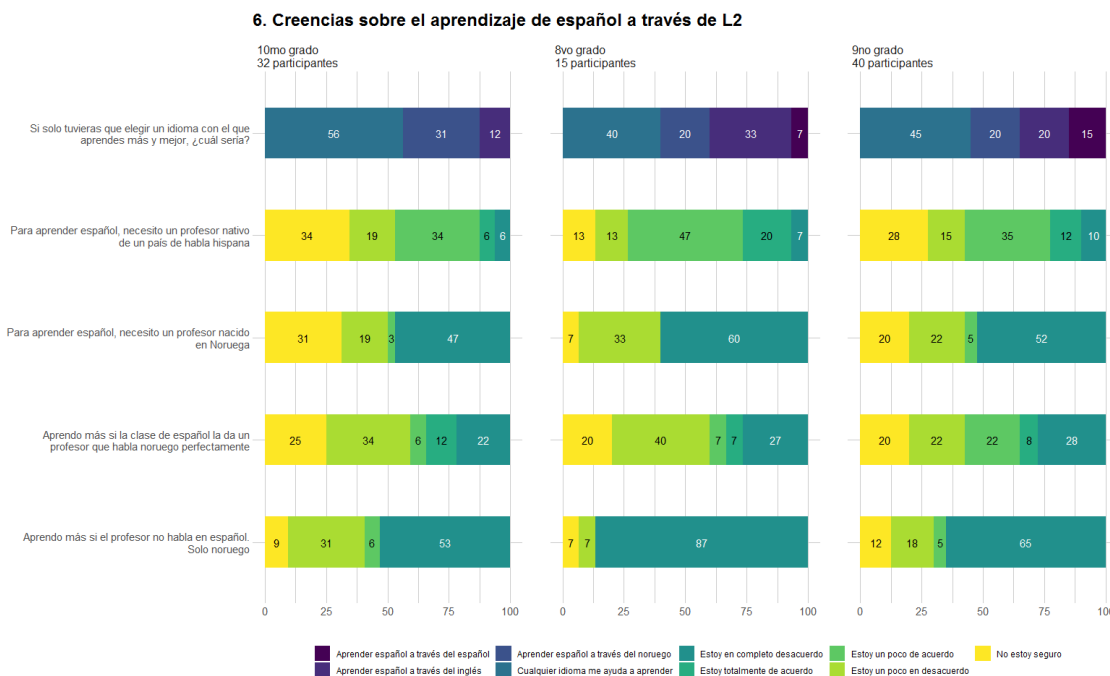
Esta sección incluye la comparación en las creencias de los estudiantes de diferentes grados sobre sus motivaciones y expectativas. Los elementos 20, 24, 29, 31 y 32 fueron utilizados para evaluar las creencias de los participantes en este ámbito. Los resultados revelaron que la mayoría de los estudiantes de 9° y 10° grado consideran que las personas en su país entienden la importancia de hablar español 67.5% y 65.6% respectivamente, (ítem 20). Mientras que los estudiantes de 8° grado mantuvieron opiniones neutrales (60%). La mayoría de los participantes expresaron que quieren aprender español y que les gustaría hacerlo para entender a las personas locales de países hispanohablantes y su cultura (ítem 24). Los participantes también fueron cuestionados sobre sus motivaciones para aprender el idioma español. Como se muestra en la tabla 5 de este apartado, los resultados revelan que el 43.8% de los participantes de 10° grado quieren aprender español para conseguir un trabajo (ítem 29), mientras que solo el 33.3% de los participantes 8° grado reportaron querer lo mismo. Se presentan rotundas respuestas

positivas que se han visto a lo largo de este estudio, en el ítem 31, demuestra que los estudiantes creen querer aprender a hablar español de forma correcta. 100% en 8º grado, 90% en el 9º, y 90.6% en 10º.

Tabla 5. Comparación de creencias sobre motivación y expectativas

<i>Artículos</i>		1+2		3		4+5		N
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
20. En mi país la gente piensa que es muy importante aprender lenguas.	8º Grado	06	40	09	60	0	0.0	15
	9º Grado	27	67.5	11	27.5	02	5	40
	10º Grado	21	65.6	09	28.1	02	6.3	32
24. Me gustaría aprender español para poder conocer mejor a personas hispanohablantes.	8º Grado	10	66.7	0	0.0	05	33.3	15
	9º Grado	26	65	11	27.5	03	7.5	40
	10º Grado	21	65.6	05	15.6	06	18.8	32
29. Si soy capaz de aprender bien español, tendré más oportunidades de encontrar un buen puesto de trabajo.	8º Grado	05	33.3	09	60	01	6.7	15
	9º Grado	15	37.5	14	35	11	27.5	40
	10º Grado	14	43.8	08	25	10	31.2	32
31. Yo quiero aprender bien español.	8º Grado	15	100	0	0.0	0	0.0	15
	9º Grado	36	90	02	5	02	5	40
	10º Grado	29	90.6	02	6.3	01	3.1	32
32. Me gustaría tener amigos hispanohablantes.	8º Grado	08	53.3	06	40	01	6.7	15
	9º Grado	20	50	14	35	06	15	40
	10º Grado	16	50	12	37.5	04	12.5	32

Factor 6: Contribución al estudio: Creencias sobre el aprendizaje de español a través de L2



Esta sección incluye la contribución propia hecha para el estudio. Como se muestra en la tabla 6 de este apartado, la mayoría de los participantes consideran que no necesitan un profesor nativo de Noruega para hablar español ($8^{\circ} = 66.7\%$, $9^{\circ} = 50\%$, $10^{\circ} = 56.2\%$) como se vislumbra en el ítem 35. Solo una mínima cantidad de participantes de los tres grados reportaron que necesitan un maestro nativo de noruego para poder aprender español. Por otro lado, la mayoría de los participantes en todos los grados reportaron que creen necesitar a un maestro nativo de un país hispanohablante para aprender español (ítem 37). Además, se les pidió a los participantes elegir un idioma con el cual pudieran aprender español más efectivamente. La mayoría de los participantes eligió aprender español ya sea con noruego, inglés, o español, mientras que el 33.3% y el 31.3% de los participantes del 9° y 10° grado, respectivamente, reportaron que les gustaría aprender español a través del inglés o del noruego (ítem 39).

Tabla 6. Contribución al estudio: Creencias sobre el aprendizaje de español a través de L2

<i>Ítems</i>		1+2		3		4+5		<i>N</i>	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
35. Aprendo más si la clase de español la da un profesor que habla noruego perfectamente.	8° Grado	02	13.3	03	20	10	66.7	15	
	9° Grado	12	30	08	20	20	50	40	
	10°Grado	06	18.8	08	25	18	56.2	32	
36. Para aprender español, necesito un profesor nacido en Noruega.	8°Grado	0	0.0	01	6.7	14	93.3	15	
	9°Grado	02	5	08	20	30	75	40	
	10°Grado	01	3.1	10	31.3	21	65.6	32	
37. Para aprender español, necesito un profesor nativo de un país de habla hispana.	8° Grado	10	66.7	02	13.3	03	20	15	
	9° Grado	19	47.5	11	27.5	10	25	40	
	10°Grado	13	40.6	11	34.4	08	25	32	
38. Aprendo más si el profesor no habla en español. Solo noruego.	8° Grado	0	0.0	01	6.7	14	93.3	15	
	9° Grado	02	5	05	12.5	33	82.5	40	
	10°Grado	02	6.3	03	9.4	27	53.1	32	
39. Si solo tuvieras que elegir un idioma con el que aprendes más y mejor, ¿cuál sería? Aprender español a través del noruego. Aprender español a través del inglés.		A		B		C		D	%
	8° Grado	20%		33.3%		6.7%		40%	100%
	9° Grado	20%		20%		15%		45%	100%
	10°Grado	31.3%		12.5%		0.0%		56.3%	100%

Aprender español a través del español. Cualquier idioma me ayuda a aprender.						
---	--	--	--	--	--	--

V. Discusión

La presente investigación hace un breve recorrido por la fundamentación teórica de las creencias en relación con el aprendizaje de una tercera lengua. Se exploraron las características de esta y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto noruego. Cada una de las definiciones abordadas aportan elementos diferentes dependientes de su perspectiva de análisis, pero todas coinciden en que las creencias tienen un componente cognitivo y otro conductual que se interrelacionan, impactando así la dinámica de la conducta, lo cual se puede ver reflejado en la aplicación del aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, español.

La investigación analizó los modelos teóricos de Ramos y Horwitz, donde Ramos (2010) enfatizó su estudio en el ámbito de la enseñanza de lenguajes y tomó en cuenta las características de dicho proceso en un contexto más cercano a la investigación. De este modelo se consideraron tres dimensiones que se visualizan a lo largo de la investigación: dimensión afectiva, cognitiva, y conductual.

El aporte teórico de Ramos (2010) proporciona un marco teórico donde es posible observar que la motivación determina, de forma personal, las variables que tendrán influencia sobre los comportamientos del estudiante.

Como complemento teórico a Ramos, Horwitz se enfoca en el estudio de las creencias en un ámbito de aprendizaje de lenguas. Este aporte permite explicar las creencias en el caso específico del aprendizaje de una tercera lengua. Así, Horwitz (1980) entiende que la teoría de creencias es un instrumento para medir las percepciones y el imaginario sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. La utilización de tal instrumento brinda la capacidad de adicionar los elementos que una investigación considere relevantes a un determinado contexto.

Por otro lado, la investigación incluye a la teoría de creencias como herramienta de aprendizaje específica para el caso de los estudiantes de secundaria inferior en Noruega. A pesar de las limitaciones que pueda ofrecer el contexto como la imposibilidad de transmisión de un imaginario colectivo o el refuerzo en entornos ajenos al aula, resulta mediante el material y la literatura un vehículo para la fijación de ideas y palabras en el español como tercera lengua a aprender por parte de los alumnos noruegos.

En cuanto a la metodología que mide la viabilidad de la teoría de creencias, se han separado los ítems de la encuesta en diferentes categorías, para discutir la relación directa entre el marco teórico y las respuestas obtenidas, con ello es posible encontrar causas por las cuales la teoría es o no viable en su aplicabilidad al caso.

Los 39 ítems de la versión modificada del inventario BALLI han sido examinados mediante el método de extracción ACP (análisis de componentes principales). Los ítems para estudiar han mostrado valores estadísticos aceptables para la investigación, lo cual nos permite poder comparar el marco teórico con los resultados.

5.1 Factor 1: Dificultad de aprendizaje del idioma. Ítems 3, 4, 6, 17, 25, 34.

La teoría de creencias (Horwitz, 1987) no solo se refiere a las profesadas por los estudiantes, sino que también propone incluir aquellas arraigadas en el consciente o subconsciente de los docentes, encargados de la enseñanza de idiomas. Esto se debe tomar a consideración debido a que estas influirán notablemente en el desarrollo de las lecciones, ya sea de manera positiva o negativa. El carácter de un profesor puede provocar que el alumno sienta que se encuentra en un ambiente seguro, lo cual aumentará notablemente su rendimiento debido al extra de motivación recibido; o, por el contrario, el mismo profesor puede conseguir que, indirectamente, un alumno comience a sentirse rezagado o que no es apto para continuar el estudio de la materia (Horwitz 1987). Cuando

las creencias de alumnos y profesores se enfrentan surge una dificultad adicional en el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma.

Las creencias de una persona pueden estar fuertemente arraigadas a su ser, y pueden ser responsables de la motivación y autoeficacia de la que disponga el estudiante. Por ello es de gran importancia disponer de un ambiente óptimo para que el alumno desarrolle su personalidad y se integre a un espacio de trabajo donde no se encuentre aislado. La creación de un ambiente donde los alumnos puedan mantener sus creencias y relacionarse con otras que pueden elegir incorporar o no, facilita al docente la enseñanza de un idioma. El primer paso para el desarrollo de este posible escenario corresponde a poder identificar esas creencias y en base a ellas crear estrategias de enseñanza que ayuden y guíen mejor al estudiante.

Retomando el análisis de datos, en el ítem número 3 (Algunos idiomas son más sencillos de aprender que otros) se evidencia cómo la mayoría de los estudiantes (97,7%), creen que resulta más sencillo aprender algunas lenguas que otras, y dentro de esos números, un 58,6% de los alumnos afirmaban que el español es complicado. Además, es evidenciable cómo según se progresa en los años de curso, los estudiantes de 9° y 10° grado se sitúan más a la izquierda de las gráficas, dejando de estar solo de acuerdo en que existen idiomas más complicados que otros, para afirmar que están muy de acuerdo, lo cual demuestra que la experiencia juega un papel importante aquí. Este fenómeno también se refleja en el ítem número 17 (Si alguien estudia cada día una lengua durante una hora, ¿cuánto tiempo crees que tardará en aprenderla bien?), donde el porcentaje del valor de acuerdo aumenta ligeramente a medida que avanza el curso, siendo este de 80% en 8°, del 62.5% en 9°, y del 62.5% en 10°.

Los resultados obtenidos en los ítems mencionados anteriormente refuerzan la teoría sociocognitiva de Bandura y Gurgel (2017), donde la autoeficacia en el cual es definida

como las creencias personales sobre las capacidades propias para fundamentar realizar acciones requeridas. En base a este concepto es posible afirmar que los alumnos de años superiores, tras haber superado evaluaciones cada vez más complicadas, cuentan con la noción de autosuficiencia para cumplir determinados objetivos a la hora de aprender un nuevo idioma.

Volviendo al análisis de datos, en el ítem número 4 (Creo que aprenderé dicho idioma correctamente), la mayoría de los estudiantes cree que podrá aprender el español muy bien, sin embargo, de dicho porcentaje disminuye entre 8° y 10°, donde se indican resultados de 73.3% y 56.3% respectivamente. Existe así una contradicción entre el concepto de autosuficiencia de Bandura y Gurgel (2017) y el análisis de datos, una posible solución consistiría en comprender el elemento de cambio en las creencias y la percepción sobre sí mismos que tienen los alumnos para, de acuerdo con la teoría de creencias (Horwitz, 1987) estas mutan e influyen en el proceso de percepción sobre el aprendizaje de un nuevo idioma.

5.2 Factor 2: Aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Ítems: 1, 2, 5, 10, 11, 15, 19, 30, 33.

En el presente subcapítulo se abordan las creencias de los estudiantes con respecto a la aptitud para el uso de lenguas extranjeras. Este apartado confirmó la creencia que sostenían los estudiantes de que existen personas con una mayor capacidad para el aprendizaje de lenguas en particular.

Ya hemos podido observar cómo la relación con nuestro entorno, el nivel de motivación constante que tengamos, y el recuento de éxitos y experiencias positivas en el pasado influyen positivamente en las experiencias y los escenarios que enfrentemos en el futuro. Ramos (2010) enfatizó la importancia del entorno cultural para formar las creencias con

respecto a los alumnos que van a adquirir otra lengua. Dicha afirmación permite suponer que existen personas que durante su formación y desarrollo se encuentran expuestas a mayores estimulaciones y entornos para el aprendizaje de idiomas. La afirmación de la autora refuerza el concepto de autoeficacia de Bandura y Gurgel (2017). Partiendo de ambas asunciones teóricas es posible incentivar a los alumnos para que consideren que el elemento de cambio está en ellos mismos y no en otros, tanto por la autoeficacia como por el entorno en donde están inmersos académicamente; promoviendo el aprendizaje de un nuevo idioma. Por ejemplo, en el caso del ítem 33, comparando las gráficas entre los cursos encuestados, según se avanza de grado, los alumnos se muestran menos convencidos de que efectivamente todo el mundo puede aprender una lengua, partiendo de un 80% a favor en 8°, pasando a 72.5% en 9°, y resultando en solamente un 43.8% en 10°. Estos resultados son contrarios a la tendencia del ítem número 5 de la categoría anterior, donde el 56% creía firmemente que podrían aprender un idioma en un periodo de uno o dos años. Además, también se puede observar un incremento en la negación de esta creencia, siendo del 15,6% los alumnos de 10° curso quienes no creen que cualquier individuo pueda lograrlo.

Estos datos apoyan el hecho de que las creencias pueden variar con el paso del tiempo y el desarrollo de las experiencias, lo que además afirma que este tipo de creencias son completamente subjetivas, debido a que, a pesar de que existe un porcentaje significativo que no confía plenamente en las capacidades de individuos ajenos a sí mismos, un alto porcentaje sí confía en su propia capacidad para aprender a manejar un segundo idioma correctamente. Este factor también se refleja en el ítem número 15 (Yo creo que tengo capacidad para aprender lenguas), donde la mayoría de los estudiantes cree tener aptitudes para aprender: 80% en 8°, 75% en 9° y 78.1 en los resultados del 10° grado.

5.3 Factor 3: Naturaleza del aprendizaje de lenguas. Ítems 8, 12, 16, 23, 27, 28

Los niños aprenden a hablar sin necesidad de un profesor especializado, sin asistir a clases de idiomas, y sin memorizar ni comprender las diferentes normas gramaticales. Allí se evidencia la influencia de los entornos culturales de Ramos (2010) respecto a la formación de en la temprana, edad. Por otro lado, requiere un refuerzo constante y la interrelación del infante con el entorno, porque la cultura en la cual se desenvuelve también debe propiciar el proceso de aprendizaje en los niños.

Los estudiantes encuestados opinan que aprender un idioma consiste en aprender una gran cantidad de vocabulario, donde podemos observar cifras de 46.7% en 8°, 62.5% en 9° y 56.3% en 10°, y consideran que es importante conocer todas las reglas gramaticales (55,2%) y/o traducir el español a su idioma natal (55,2%). A pesar de estas afirmaciones, un niño no aprende su primer idioma a través de las normas gramaticales de otro idioma; aprende a través de la interacción con el medio, como hemos visto en la teoría sociocognitiva de Bandura y Gurgel (2017). El aprendizaje del vocabulario de un idioma como refuerzo del proceso de aprehensión de significado es crucial, así lo demuestran con la enseñanza del francés Thue y Brkan (2020)

Una secuencia de instrucción en francofonía puede, por ejemplo, incluir partes dedicadas al aprendizaje del vocabulario o a la lectura de textos relacionada con un área francoparlante específica. Dicha secuencia sería codificada como cultura y sociedad, pero interrumpida por secuencias cortas de lenguaje y lectura. (p 7)

El vocabulario a la hora de aprender un idioma se encuentra relacionado con una región y segmentos poblacionales específicos. Por ello las secuencias de lenguaje deben trabajar sobre la estructura general para incluir los localismos y regionalismos, donde se ha de desenvolver el alumno. Ellos, a veces aprendidos por el entorno, son cruciales de entender

cuando no se conoce la lengua desde la formación, sino que se aprende como segunda o tercera lengua.

Krashen (2012) señaló que la adquisición de una segunda lengua consiste en el conjunto de procesos de carácter naturales e inconscientes mediante los cuales el aprendiz la desarrolla de forma semejante a como lo hacen los niños en su primera lengua, fomentando la competencia comunicativa. Debemos adaptar nuestras creencias al idioma que tratamos de comprender, ya que nos sería mucho más complicado tener que estar traduciendo de nuestra lengua madre a nuestro segundo idioma. Esto se debe en gran parte a las creencias que se nos han arraigado con el paso del tiempo, y esto está reflejado en el ítem número 1 (Es más fácil para los niños que los adultos aprender un idioma extranjero), ya que, en parte, las creencias de los niños no están tan solidificadas como las de los adultos más maduros.

Aquí también entra en juego una de las características marcadas por Ramos (2010) con respecto a las creencias, las cuales tienden a estar limitadas por la cultura en la que el individuo se mueve". Si un individuo forma parte de la cultura del idioma que quiere dominar, le será más sencillo su aprendizaje. Esta afirmación está en contraposición a la opinión del 31% de los estudiantes en el ítem número 8 (Es necesario conocer la cultura extranjera para aprender un idioma). Es posible aprender un idioma sin saber nada de su cultura, pero el mero hecho de conocerla ya es un avance significativo en su desarrollo.

5.4 Factor 4: Estrategias de comunicación y aprendizaje. Ítems: 7, 9, 13, 14, 18, 21, 22, y 26

La presente sección aborda la adaptación sociocultural y las facilidades que otorga el manejo de varios idiomas en la actualidad. Muchos estudiantes reportan encontrar

dificultades a la hora de aprender un idioma; es posible observar cómo el 60.9% de los estudiantes afirma esto en el ítem número 7 (Es importante hablar español con una excelente pronunciación). Para ellos tiene gran importancia el hablar un idioma correctamente, y creen firmemente que la práctica es fundamental (algo que ya se mencionó anteriormente), con un 93.1% a favor, en este apartado. A pesar de la importancia que los alumnos le dan a la práctica, solamente el 39.1% se muestra de acuerdo en que la práctica en el laboratorio de idiomas es importante, y un 52.9% se muestra indiferente al respecto. Las posturas expuestas deberían suponer un problema para las instituciones académicas, ya que sus estudiantes creen que es importante la práctica, pero no quieren practicar en las clases. Por suerte, la solución a esta problemática también nos la ofrecen ellos mismos, en el ítem número 13 (Si escucho a alguien hablar español, me acercaría a para poder practicar con él/ella), donde se demostró que los estudiantes (64.4%) hablarían por motivación propia con un hablante nativo, simplemente por el ansia de dominar el idioma correctamente.

Esto, a su vez, nos lleva a confirmar la teoría de que la inclusión en el entorno del lenguaje a conocer cuenta con un gran valor, tanto como refuerzo en la motivación, así como en las creencias de los estudiantes, y en la mejora productiva en el aprendizaje de un segundo idioma. Así, la adaptación sociocultural puede comprenderse como "(...) el aprendizaje de habilidades y conocimientos culturalmente apropiados tales como: mantenimiento de cierto contacto de apertura, intercambio, retroalimentación y afrontamiento de los problemas de la vida cotidiana provenientes del exterior desde la óptica del contexto del que se forma parte." (Zubieta, Sosa y Beramendi, 2011, p 56). Las herramientas que permiten el aprendizaje de un nuevo idioma no son únicamente las cognitivas sino las psicológicas y culturales que ayudan a que el alumno se inserte con mayor facilidad en un entorno propicio para aprender una nueva lengua.

5.5 Factor 5: Motivación y expectativas. Ítems 20, 24, 29, 31, 32

La encuesta demostró que el 92% de los alumnos querían sinceramente aprender a hablar español y dominarlo correctamente. Sin embargo, los motivos de su interés por el idioma difieren ligeramente, y los ítems 20, 24, 29, y 32 nos dan una idea de por qué estos alumnos quieren aprender el español como segundo o tercer idioma. En el ítem 20 (La gente en mi país opina que es importante hablar español), el 62.1% está de acuerdo con esta afirmación, lo que podría significar que parte de su motivación está influida por la creencia de que la gente de su entorno les tendrá en mayor estima o lograrán alguna forma de reconocimiento si consiguen dominar el idioma. Esta idea resulta curiosa ya que a mayor curso las respuestas se inclinan con más fuerza hacia el lado izquierdo de la gráfica (muy de acuerdo, o de acuerdo), siendo que entre los porcentajes que comparten la idea positivamente, encontramos que solo el 40% de los alumnos de 8° están de acuerdo, en comparación con el 68% de 9°, y el 65% de 10° curso. Este fenómeno anterior podría deberse a que la cantidad de experiencias de los alumnos de cursos superiores ha ayudado a solidificar sus creencias, dotando de gran importancia al aprendizaje de idiomas.

En el ítem 24 (Me gustaría aprender español para poder conocer mejor a hispanohablantes), y 32 (Me gustaría tener amigos hispanohablantes, para poder utilizarlo), podemos observar cómo una de las motivaciones principales de los estudiantes es conseguir dominar un idioma para poder relacionarse con individuos que hablen español.

La mayoría de los alumnos no considera que conocer la lengua española les permitiría conseguir un puesto laboral. En el ítem 29 (Un buen dominio del español me ayudará a encontrar un buen trabajo) se confirma que solamente el 39.1% se muestra a favor, 25.3% en contra, y el 35.6% se mantiene neutro. Estos datos contradicen la postura noruega

actual, la cual opina que, en un mundo globalizado como el presente, es necesario poder comunicarse en diferentes idiomas. Esto a su vez da a entender que la capacidad de poder hablar distintas lenguas, siendo una de ellas de las más usadas como es el caso del español, podría ampliar notablemente las posibilidades de un estudiante de conseguir un puesto de trabajo. Actualmente, la mayoría de las empresas requieren de poder comunicarse con el extranjero, por lo cual la adquisición de personal con un dominio de diferentes idiomas les sería de gran utilidad. Esta idea se reafirma con el planteo de D' Andrea et al. afirmaron en su trabajo que: "Para poder desenvolverse eficazmente en esta aldea global, es necesario manejar como mínimo dos idiomas o, a veces, tres o cuatro" (p. 12). Por su parte el Ministerio de Educación y Desarrollo de Noruega declaró que dominar un segundo idioma ayudaría significativamente en el proceso de aprendizaje de otras lenguas, que si solo se conociera la lengua materna cito textualmente, "el aprendizaje se vuelve más efectivo y significativo y proporciona oportunidades adicionales para el uso y comprensión de otro lenguaje".

5.6 Factor 6: Creencias sobre el aprendizaje de español a través de L2. Ítems: 35, 36, 37, 38, 39.

Este último factor ha sido incluido como contribución específica al estudio, y los ítems 35, 36, 37, 38, y 39 se han utilizado para poder evaluar las creencias de los participantes sobre las distintas estrategias de aprendizaje del lenguaje español.

Los resultados de este último apartado muestran cómo la mayoría de los estudiantes cree conscientemente en la necesidad de aprender un idioma con alguien que realmente domine ese idioma. El 48.3% de los estudiantes afirma que cree necesitar un profesor nativo de un país hispanohablante.

Conocer la cultura y relacionarse con el entorno del idioma que se quiere aprender, no solo reforzará la motivación de los estudiantes que así lo crean, sino que, objetivamente, este hecho les facilitará el aprendizaje del idioma, al poder aprenderlo, practicarlo, y comprenderlo con personas que hayan crecido hablándolo. Así, el modelo interaccionista de Baralo (1999), indica que no es suficiente con la repetición de conductas lingüísticas (gramática, vocabulario, etc.), sino que es necesario entrar en un contexto y seguir un proceso de construcción creativa de la lengua que queremos aprender. Ello implica un abordaje de todos los aspectos idiomáticos, desde la gramática, caligrafía, morfología, entre otros, para lograr asimilar un idioma totalmente.

Cubrir solamente las necesidades teóricas no sería de gran utilidad en el proceso del aprendizaje, y es por ello que el 74.7% de los estudiantes creen que no necesitan un profesor nativo noruego para aprender el español; de hecho, el 85.1% cree que lo importante no es que el docente domine su idioma natal, sino que sea capaz de hablar español. No es necesario que un profesor nativo aprenda su idioma, los 87 alumnos participantes en este estudio lo creen; un profesor que sea capaz de hablar ambos idiomas, el idioma que se intenta enseñar y el de la zona donde se está enseñando, es más que suficiente para que los alumnos puedan aprender el lenguaje nuevo de forma correcta. De hecho, en el último ítem de la encuesta, los alumnos declararon que podrían aprender el español con cualquier idioma de los tres encuestados (inglés, noruego, o español), donde un porcentaje del 48.3%, afirmaron que les sería indiferente cualquiera de los tres.

VI. Conclusión

En conclusión, para lograr un buen desarrollo del aprendizaje basta con que se satisfagan los elementos claves del aprendizaje, en un modelo donde se prioriza la práctica, la interacción multicultural, y, sobre todo, que se tengan en cuenta las creencias de los estudiantes. Esta tesis de maestría ha buscado examinar las creencias preestablecidas con respecto al aprendizaje del idioma español en tres grupos de estudiantes de una escuela secundaria inferior en Noruega.

Los resultados obtenidos del presente estudio son a la vez alentadores y cautelosos. Por lo observado, se puede inferir que estos estudiantes deberían seguir recibiendo un fuerte estímulo de parte del docente actual, o del siguiente profesor que se encargue de la cátedra, ya que se debería, en la medida de lo posible, hacer todo lo necesario para mantener la alta motivación de los alumnos. Al mismo tiempo, se debe prever el excesivo optimismo de los estudiantes respecto al tiempo necesario para aprender español de una forma adecuada. Debido a esto, los profesores debemos ayudar a los estudiantes a desarrollar expectativas realistas para el aprendizaje de una lengua y todo lo que esto implica. Llama la atención que muchos estudiantes que tenían creencias restrictivas se inhibían a sí mismos de adoptar estrategias comunicativas de aprendizaje de idiomas, lo que eventualmente puede afectar negativamente los resultados del aprendizaje.

Además, la discusión explícita de las creencias sobre el aprendizaje de idiomas con los alumnos puede fomentar una atmósfera de reflexión y cooperación entre estudiantes y profesores que puede hacer que ambas partes reconozcan los problemas presentes en el proceso de aprendizaje-enseñanza de idiomas y brindar oportunidades para superar las barreras de la adquisición del conocimiento.

Metodológicamente los resultados obtenidos señalan que la elección del enfoque cuantitativo como método para llevar a cabo esta investigación ha sido una opción acertada para descubrir de forma exploratoria el universo de las creencias de los alumnos de ELE en una escuela secundaria inferior en Noruega. De esta forma, el estudio nos ayuda a entender que es de extrema importancia que los docentes conozcan a sus estudiantes, sus intereses, y opiniones para poder organizar de formas más efectivas sus actividades para así poder garantizar un éxito educativo.

Por lo tanto, es de carácter imperativo democratizar las actividades y el proceso educativo para que el aprendizaje pueda cubrir un espectro mucho más amplio y, a su vez, sea más acorde a las necesidades reales de los estudiantes. Como consecuencia, esto podría ayudar a obtener resultados más satisfactorios.

Los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes que participaron en las clases de español en la escuela secundaria de 8° a 10° grado demuestran que a pesar de que los alumnos manifiestan mucha pasión por el español, también presentan un conjunto de creencias negativas relacionadas a este idioma y a la experiencia de aprendizaje de este.

Otro resultado de la investigación es la manifestación de los estudiantes sobre ideas que pueden estar en la línea de una enseñanza comunicativa y orientada hacia los planteamientos modernos de aprendizaje relacionados al LK20, tales como el aprendizaje cooperativo, la enseñanza centrada en el alumno, el uso de las TIC, la percepción del error como paso imprescindible para que el aprendizaje tenga lugar, etc., y muchos estudiantes todavía perciben el aprendizaje de español desde un punto de vista tradicional y estructuralista como pudimos observar en los ítems 16, 23, y 28.

Algunos elementos concretos que forman parte del cambio de paradigma metodológico y algunos niveles y áreas específicas de aprendizaje merecen un poco más de atención para

incentivar un cambio de las creencias. Paradójicamente, en Noruega se observa que las normativas educativas y de aprendizaje oficiales sí se basan en una enseñanza comunicativa y una enseñanza por competencias. Pero la correcta implementación de las mencionadas reformas queda obsoleta muchas veces por inconsciencia y falta de actualización del profesorado, es decir, el desempeño de los docentes y las creencias de los alumnos dan forma y contexto al ambiente en el cual se enseña-aprende una lengua.

A pesar de estas observaciones, cabe aclarar que el objetivo de esta tesis no fue investigar si dichas reformas se están implementado en el aula. El propósito de este trabajo, más allá de otorgar una idea general de cuáles fueron las creencias de 3 grupos de estudiantes de la escuela secundaria inferior, es generar un debate y provocar una reflexión en los docentes o personas que puedan llegar a leerla. Si el análisis de esta encuesta aplicada en una escuela en una isla de Noruega generó tanta data y formas de analizarla, podemos entonces imaginar de forma exponencial lo que implicaría hacer un estudio a nivel estatal, regional, o nacional.

Por todo lo anteriormente expuesto, no se puede dejar de enfatizar más que nunca la importancia de abrir espacios para el análisis y la reflexión sobre lo que pueden necesitar y lo que piensan los alumnos. Esto sobre todo a la hora de diseñar y planificar las prácticas docentes.

Este estudio a pesar de haber sido aplicado en una sola escuela nos puede ayudar a precisar una visión global de la realidad compartida. Todo depende de la visión que tengamos de esta y de las creencias que los estudiantes tienen sobre los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera podemos concluir que el estudio de las creencias de los estudiantes es fundamental para conocer la realidad del aula y replantear estrategias de aprendizaje-

enseñanza más acordes a las necesidades reales del contexto de los estudiantes. Pero cabe destacar que esto no es tan fácil como se puede llegar a pensar.

Los resultados de esta investigación pueden comprenderse a nivel nacional e internacional como elementos de reflexión iniciales y exploratorios los cuales proponen una mejora en las prácticas educativas señaladas en base a la profundización de estudios para una aplicación óptima de la Teoría de Creencias a la hora del aprendizaje de un idioma. Consecuentemente se plantea una serie de ideas y conclusiones de interés personal y general, a modo de orientaciones y objeto de futuras investigaciones, que este estudio me ha permitido plantear.

1) La primera corriente de reflexión es la de llevar a cabo un plan de concienciación de la comunidad de profesores de la ANPE (Asociación Noruega de Profesores de Español). Tanto en la educación secundaria como en la universitaria y, más en concreto, desde la formación de los docentes sobre la importancia de este objeto de estudio y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en Noruega y sobre todo su valor fundamental para otorgar soluciones a problemas educativos concretos.

2) La creación de un inventario que se pueda usar a nivel más amplio y que esté hecha para el contexto multicultural del estudiante noruego sería un aporte de gran beneficio, ya que el BALLI, a pesar de ser una herramienta corroborada, podría mejorarse en muchos aspectos.

3) De acuerdo con la importancia crucial del tema objeto de estudio, esta investigación no debería ser la única del contexto noruego en la que se plantea el análisis de las creencias de los alumnos en la secundaria inferior en ELE. Todo esto con el fin de garantizar que los docentes puedan de forma anticipada determinar concretamente cómo se estructura, fundamenta, y modifica el sistema de creencias de los alumnos, para desde ahí llegar a

conclusiones que atiendan específicamente a las necesidades de los estudiantes. Pajares (1992) advierte que, cuando un estudiante entra en la universidad, sus creencias sobre la enseñanza ya están bien establecidas, dado que las fue adquiriendo durante el proceso de escolarización desde la primaria hasta la secundaria. Por lo tanto, hay que destacar que las futuras investigaciones sobre el estudio de creencias de los alumnos sobre cómo se enseña-aprende una lengua deberían ser planteadas desde la primaria.

4) Asimismo, tampoco se debería pasar por alto el ámbito multicultural. Muchas escuelas de Noruega cierran sus puertas a los docentes que no dominan el idioma noruego, y es por eso la importancia de la aportación personal a este trabajo. El factor 6 demuestra ampliamente que los estudiantes noruegos, gracias a sus elevadas aptitudes en inglés, se sienten aptos para encarar el aprendizaje de español a través de L2. Se podrían realizar trabajos con más profesores que no hablen noruego y que puedan usar el inglés como lengua franca en el proceso de aprendizaje. Además, cabe resaltar lo beneficioso que es poner en práctica un idioma aprendido y qué estrategias podrían ayudar al estudiante a aprender otra lengua a través de L2. En este sentido, la apertura de oportunidades a profesores que no hablen noruego puede ser muy beneficiosa no solo en el ámbito de lenguas sino en otras materias. Nuevamente reitero que un objetivo no marcado de esta tesis es, sobre todo, la reflexión y la apertura a debates que permitan al lector indagar en la situación contextual de Noruega.

5) El estudio de las creencias de los alumnos en la secundaria inferior no debería ser objeto de estudio de ELE, sino de todo el sistema educativo noruego, por lo tanto, creo que se debería profundizar en el estudio de la motivación de los estudiantes noruegos y sus creencias en relación con múltiples materias; no solo el aprendizaje de idiomas.

Como reflexión personal la realización de este trabajo señala una perspectiva completamente nueva en el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Comprender las creencias de los alumnos y cómo estas interactúan no solo es importante para la enseñanza de idiomas, sino para la formación de estrategias y los programas de formación de profesores. El conocimiento sobre las creencias de los estudiantes aporta reflexiones profundas a la situación de aprendizaje, lo cual puede ayudar a los profesores a tomar conciencia de qué creencias tienen los alumnos que puedan facilitar el aprendizaje-enseñanza de idiomas y qué creencias son perjudiciales para este mismo proceso, y sobre todo cómo los estudiantes deben establecer sus metas de aprendizaje de manera realista.

VII. Bibliografía

- Abdolahzadeh, E., & Rajaei, M. (2014). Language Learning Beliefs of Iranian Learners: Examining the Role of English Language Proficiency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 22-28.
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds.) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston: Pearson Education Group.
- Alan, D., & Cortez, L. (2018). *Procesos y fundamentos de la investigación científica*. Machala-Ecuador: Universidad Técnica de Machala.
- Ayuso, S. (3 de diciembre de 2019). Informe PISA. *El País*. Obtenido de https://elpais.com/sociedad/2019/12/03/actualidad/1575330418_629805.html
- Arispe, L. (1989), *Cultura y desarrollo. Una etnografía de las creencias de una comunidad mexicana*, UNAM/El Colegio de México/Miguel Ángel Porrúa México.
- Bandura, A. (1995; 2009). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A., & Gurgel, R. (2017). *Teoría social cognitiva: diversos enfoques*. México: McGraw Hill.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Beck, A. T. (2017). *Terapia cognitiva. Conceptos básicos y profundización*. Barcelona: Gedisa.
- Bentsen, M. et al. (2013). The Norwegian Earth System Model, NorESM1-M – Part 1: Description and basic evaluation of the physical climate. *Geosci. Model Dev.*, 6, 687–720

- Bodrova, E & Leong, D (2004), La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación, en *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar*. Volumen I. México: Secretaría de Educación Pública.
- Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.
- Berrios Molina, C. (2019). Creencias epistémicas, metacognición y cambio conceptual. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* Vol. 18, N° 37, pp. 129 – 140
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1-47.
- Centro de Estudios Cervantinos. (10 de junio de 2020). *Sistema educativo de Noruega*. Obtenido de https://www.centroestudioscervantinos.es/sistema-educativo-noruega/#Nivel_inferior_de_la_Educacion_Secundaria_o_Ungdomsskole
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1999). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2, 27-54. Obtenido de <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group
- Cui, Y. (2014). *Beliefs about Language Learning: A study of post- secondary non- native learners of Chinese and teachers of Chinese in North America*. University of Victoria
- D'Andrea, M., Garré, A. & Rodríguez, M. (2012). Una lengua extranjera, ¿Sólo una herramienta para la comunicación?, *INVENIO* 15 (28) 2012: 11-17
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D. C. Heath.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Diccionario Oxford. (1 de junio de 2021). *Definiciones de Oxford Languages*. Obtenido de https://www.google.com/search?q=que+es+creencia&rlz=1C1UUXU_esMX936MX936&oq=que+es+creencia&aqs=chrome.69i57j0i20i263j0l8.4470j1j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eide, L. (2013). Forestillinger om spanskfaget: et kritisk blikk på lærebøker i. *Universitetet i Bergen*, 1-17.
- García, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*. Obtenido de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- Gass, S., & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Gjonbalaj, R (2016). *Norske elevers holdninger til naturfag og deres forventede yrkesvalg*. Trykk: Reppsentralen, Universitetet i Oslo. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/317525169_Master_thesis_about_norwegian_students'_views_on_science_and_their_expected_career_choices_based_on_PISA_2015
- González, R. (1996). El aprendizaje como proceso cognitivo y motivacional. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. *Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción.*, 503-510.
- Harvey, O. J. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology*, 54(4), 143-159
- Haukås, Å. & Storto, A. & Tiurikova, I. (2021). Developing and validating a questionnaire on young learners' multilingualism and multilingual identity. *The Language Learning Journal*. 49. 1-16. 10.1080/09571736.2021.1915367.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2016). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. En J. Rubin, *Learner strategies in language learning* (págs. 119-129). New Jersey: Prentice-Hall International.
- Horwitz, E.K. (1999). Cultural and Situational Influences on Foreign Language Learners' Beliefs About Language Learning: A Review of BALLI Studies. *System*, 27, 557-576.
- Khodadady, E. (2009). The Beliefs about Language Learning Inventory: Factorial Validity, Formal Education, and the Academic Achievement of Iranian Students Majoring in English. *IJAL*, 12(1), 115-165.
- Krashen, S. (2009), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, University of Southern California.
- Kuntz, P. (2019). Beliefs about Language Learning: The Horwitz Model. *Reports Evaluative Feasibility EDRS*, 1-40.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Lee McKay, S. (2012). *Teaching English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Martín Peris, E. (2001), ¿«Què vol dir treballar a classe amb tasques comunicatives?», *Llengua y Us*, 21 y 22, versión en español en www.difusion.com
- Martínez, J. D. (2005). Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. *CAUCE Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 219-234.

- Martínez- Paredes, M. et al. (2020). La Teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH, Pol. Con. (Edición núm. 43) Vol. 5, No 03, pp. 814-849
- McEntee, E. (2018). *Comunicación intercultural. Bases para la comunicación efectiva en el mundo actual*. México: McGraw-Hill.
- Millán, G. (2007). Una definición muy general, Un comentario a la definición de creencia de Villoro. En G. O. Millán, *Una definición muy general, Un comentario a la definición de creencia de Villoro* (págs. 182-189). México, México: Signos Filosóficos.
- Muñoz, I., & Ruíz de Miguel, C. (2017). Medida y evaluación de las creencias sobre la profesión de los maestros en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 79-91. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217052050006.pdf>
- Norway. (2019). *Guía de educación superior en Noruega*. México: Consulado México.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. Obtenido de <https://ssrbsite.files.wordpress.com/2018/02/pajares-1992-teachers-beliefs-and-educational-research-cleaning-up-a-messy-construct.pdf>
- Pozzo, et al. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e046. <https://doi.org/10.24215/18537863e046>
- Ramos Méndez, C. (2010). Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *Monográficos Marco ELE.*, 105-112.

- Richardson, V. (1996) "The role of attitudes and beliefs in learning to teach", en Sikula, J., Buttery, T.J. y Guyton. Ed. (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan, 2. ed, pp. 102-119
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sakui, K., & Gaies, S. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27 (4), 473-492.
- Sanaz, M., & Khodaday, E. (2011). Investigating University students' beliefs about language learning. *RELC Journal*, 42(3), 291-304.
- Santos Sánchez, G. (2017). *Validez y confiabilidad del cuestionario de calidad de vida SF-36 en mujeres con lupus* (tesis de licenciatura), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla
- Sigel, I. E. (1985). *A conceptual analysis of beliefs*, in I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale: Erlbaum.
- Universitetet I Tromsø. (2019). Å lære spansk i Norge: Hvorfor og for hva? *ANPE Norge*, FIAPE.
- Vera, D., & Meneses, P. (2012). Construcción de una escala para medir creencias acerca del proceso educativo en profesores rurales CAPE-R. *Liberabit*, 18(2), 183-193. Obtenido de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v18n2/a09v18n2.pdf>
- Verdugo, M., Asún, R., & Martínez, S. (2017). Validación de la Escala de Creencias de Eficacia en la Enseñanza de la Matemática (ECEEM) y caracterización de las creencias de estudiantes de pedagogía básica. *Calidad en la Educación* (diciembre), 145-178. Obtenido de <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n47/0718-4565-caledu-47-00145.pdf>

- Vibulphol, J. (1992). *Beliefs about language learning and teaching approaches of pre-service EFL teachers in Thailand*. Oklahoma: Oklahoma State University.
- Victori, M. & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23(Special issue on Learner Autonomy), 223-234.
- Vold, Eva Thue; Brkan, Altijana (2020). *Classroom discourse in lower secondary French-as-a-foreign-language classes in Norway: Amounts and contexts of first and target language use*. *System*, 93(), 102309–. doi: 10.1016/j.system.2020.102309
- Vygotsky, Lev S (1978), *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.
- Wiers-Jenssen, J. (2005). Norske studenter i utlandet. *Utdanning*, 1(1), 122-142.
- Williams, M., & Burden, R. (2017). *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

VIII. Anexos

Anexo 1 Cuestionario BALLI con nueva categoría (versión en español)

En este cuestionario encontrarás afirmaciones sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. Léelas y pon una cruz en la opción que más se ajuste a tu opinión y tu experiencia. Lo mismo se aplica a las preguntas n.º 6 y

17.

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Este cuestionario está pensado para saber tu opinión sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en general y, concretamente, del español. Gracias por tu ayuda.

Significado de la escala:

1. Estoy completamente de acuerdo.
2. Estoy un poco de acuerdo.
3. No estoy seguro.
4. Estoy un poco en desacuerdo.
5. Estoy en completo desacuerdo.

Preguntas:

1. A los niños les resulta más fácil aprender una lengua extranjera que a los adultos.
2. Algunas personas tienen una capacidad especial para aprender lenguas.
3. Algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras.
4. Creo que aprenderé muy bien español.
5. Las personas de mi país son buenas aprendiendo lenguas.
6. La lengua española es:
 - a) Muy difícil
 - b) difícil
 - c) ni muy fácil ni muy difícil
 - d) fácil
 - d) muy fácil.
7. Es importante aprender español con una pronunciación excelente.
8. Para aprender español hay que saber algo sobre la cultura de los países hispanohablantes.
9. No se debería decir nada en español hasta que se pueda decir bien.
10. Para alguien que ya sabe una lengua extranjera es más fácil aprender otra.
11. Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias naturales no son buenas en lenguas.
12. Lo mejor es aprender español en un país hispanohablante.

13. A mí me gusta practicar mi español con hispanohablantes (o seguramente me gustará).
14. Si no se sabe una palabra en español, se debería intentar adivinarla.
15. Yo creo que tengo capacidad para aprender lenguas.
16. Lo más importante para aprender una lengua es aprender el vocabulario.
17. Si alguien estudia cada día una lengua durante una hora, ¿cuánto tiempo crees que tardará en aprenderla bien?
A: menos de un año.
B: 1-2 años.
C: 3-5 años.
D: 5-10 años.
E: No se puede aprender una lengua con una hora al día.
18. Es muy importante repetir y practicar mucho para aprender una lengua.
19. Normalmente las mujeres aprenden lenguas más rápido que los hombres.
20. En mi país la gente piensa que es muy importante aprender lenguas.
21. Soy un poco tímido/tímida para hablar español con otras personas.
22. Si se permite que los principiantes cometan errores, después, no se podrán corregir.
23. Lo más importante para aprender una lengua es aprender la gramática.
24. Me gustaría aprender español para poder conocer mejor a personas hispanohablantes.
25. Es más fácil hablar español que entenderlo.
26. Es importante practicar con grabaciones de audio (texto grabado / audiolibro, etc.).
27. No es lo mismo aprender una lengua que aprender otra materia.
28. Lo más importante al aprender español es aprender a traducir de mi lengua materna al español.
29. Si soy capaz de aprender bien español, tendré más oportunidades de encontrar un buen puesto de trabajo.
30. Las personas que saben hablar más de una lengua son muy inteligentes.
31. Yo quiero aprender bien español.
32. Me gustaría tener amigos hispanohablantes.
33. Todo el mundo puede aprender una lengua.
34. Es más fácil leer o escribir español que hablarlo o entenderlo.

35. Aprendo más si la clase de español la da un profesor que habla noruego perfectamente.
36. Para aprender español, necesito un profesor nacido en Noruega.
37. Para aprender español, necesito un profesor nativo de un país de habla hispana.
38. Aprendo más si el profesor no habla en español. Solo noruego.
39. Si solo tuvieras que elegir un idioma con el que aprendes más y mejor, ¿cuál sería?
- A) Aprender español a través del noruego.
 - B) Aprender español a través del inglés.
 - C) Aprender español a través del español.
 - D) Cualquier idioma me ayuda a aprender.

Anexo 2 Cuestionario BALLI (versión en noruego)

I dette spørreskjemaet finner du utsagn om læring av fremmedspråk. Les og kryss av for det alternativet som passer meningen og erfaringen di best. Det samme gjelder spørsmål 6, og 17.

Ingen svar er hverken riktige eller feil. Spørreskjemaet er ment for å danne meg et bilde av læring av fremmedspråk generelt og spesielt rundt spansk. Takk for hjelpen.

Forklaring av skalaen fra 1 til 5

Jeg er helt enig Jeg er litt enig Jeg er ikke sikker Jeg er litt uenig Jeg er helt uenig

1 2 3 4 5

1. Det er lettere for barn å lære et fremmedspråk enn for voksne
2. Noen mennesker har et spesielt talent for å lære språk
3. Noen språk er lettere å lære enn andre
4. Jeg tror jeg kommer til å lære spansk godt
5. Folk fra landet mitt er gode til å lære seg språk
6. Spansk er:
 - a. Veldig vanskelig
 - b. Vanskelig
 - c. Hverken veldig lett eller veldig vanskelig
 - d. Lett
 - e. Veldig lett
7. Det er viktig å lære spansk med utmerket uttale
8. For å lære spansk må en vite noe om spansktalende land
9. En bør ikke si noe på spansk for en kan si det godt/ordentlig
10. For en som allerede behersker et fremmedspråk er det lettere å lære flere språk
11. De som er gode i matematikk eller naturfag er ikke gode i språk
12. Det beste er å lære spansk i et spansktalende land
13. Jeg liker å øve på spansk med spansktalende (eventuelt ville jeg likt det)
14. Hvis en ikke kjenner til et ord på spansk, bør en prøve å gjette betydningen
15. Jeg tror jeg har kapasitet til å lære språk
16. Det viktigste ved å lære et språk, er å lære vokabular/ordforråd
17. Hvis en studerer et språk en time hver dag, hvor lang tid tror du det tar for man behersker det godt?
 - a. Mindre enn ett år
 - b. 1-2 år
 - c. 3-5 år
 - d. 5-10 år
 - e. En kan ikke lære seg et språk med kun en time øvelse om dagen
18. Det er viktig med repetisjon og mye øvelse for å lære et språk
19. Vanligvis lærer kvinner språk raskere enn menn
20. I landet mitt mener folk det er viktig å lære språk
21. Jeg er litt sjensert når det kommer til å snakke spansk med andre folk
22. Hvis en tillater en nybegynner å gjøre feil, så lar de seg ikke rette opp i seismere
23. Det viktigste ved å lære et språk, er å lære grammatikk
24. Jeg ønsker å lære spansk slik at jeg kan bli bedre kjent med spansktalende
25. Det er lettere å snakke spansk enn å forstå det

26. Det er viktig å øve med lydopptak (innspilt tekst/lydbok ol)
27. Det er ikke det samme å lære et språk som å lære et annet fag
28. Det viktigste ved å lære spansk er å kunne oversette fra mitt morumål til spansk
29. Hvis jeg er i stand til å lære spansk godt, vil jeg ha høyere sannsynlighet for å finne en god jobb
30. Folk som snakker mer enn ett språk er veldig intelligente
31. Jeg ønsker å lære spansk godt
32. Jeg ønsker å ha spansktalende venner
33. Hele verden kan lære et nytt språk
34. Det er lettere å lese eller skrive spansk enn det er å snakke eller forstå det.
35. Jeg lærer mer hvis spanskundervisningen blir gitt av en lærer som snakker norsk perfekt.
36. For å lære spansk trenger jeg en norskfødt lærer.
37. For å lære spansk trenger jeg en innfødt lærer fra et spansktalende land.
38. Jeg lærer mer hvis læreren ikke snakker spansk. Bare norsk.
39. Hvis du bare måtte velge ett språk du lærer mer og bedre med, hva ville det være?
 - a) Lære spansk gjennom norsk.
 - b) Lære spansk gjennom engelsk.
 - c) Lære spansk gjennom spansk.
 - d) Alle alternativene er bra for meg

Anexo 3 NSD Norsk senter for forskningsdata

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA
NSD

[Home](#) - [Language learning beliefs](#) - [Study on the beliefs of lower-secondary students in Norway in relation to learning Spanish as a foreign language](#)

Language learning beliefs. A study on the beliefs of lower-secondary students in Norway in relation to learning Spanish as a foreign language.

Study code
149527

Name
Lundström

Access information All questions

This study has been approved by the Norwegian Centre for Research Data (NSD) and the Norwegian Data Inspectorate (DIA).

Introduction

1. Making
149527-149527-1

NSD has authorized the use of the data for research in psychology, sociology and education. The data are stored in a secure environment.

2. Making the Survey System Operational
149527-149527-2

NSD has authorized the use of the data for research in psychology, sociology and education. The data are stored in a secure environment.

NSD contact:
NSD, Oslo

3. Making the Survey System Operational
149527-149527-3

NSD has authorized the use of the data for research in psychology, sociology and education. The data are stored in a secure environment.

NSD contact:
NSD, Oslo

4. Making the Survey System Operational
149527-149527-4

NSD has authorized the use of the data for research in psychology, sociology and education. The data are stored in a secure environment.

NSD contact:
NSD, Oslo

Anexo 4 Autorización parental



UNIVERSITETET I BERGEN
Institutt for fremmedspråk (IF)

Til foreldre/foresatte

Dato
25-01-2021

Vil du delta i forskningsprosjektet

Holdninger på språkopplæring: En studie om holdninger ungdomselever i Norge i forhold til å lære spansk som fremmedspråk?

Formål

Formålet med studien er å finne ut hva elevene holder om tidlig læring av spansk som fremmedspråk. Dette er temaet jeg forsker på i forbindelse med masteroppgaven. Prosjektet foregår i skoleåret 2020/21 og består av to deler.

Del 1) Elevene vil bli invitert til å fylle ut BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory) spørreskjemaet.

Spørreskjemaet BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory). Skal brukes i januar. Spørreskjemaet har 39 spørsmål knyttet til elevenes holdninger om språklæring. Spørreskjemaet er enkelt å svare på ved bruk av Likert-skalaen. Svaret kan gå fra: 1: Helt enig. 2: Litt enig. 3: Nøytral mening 4: Litt uenig. 5: Helt uenig.

*Spørreskjemaopplysningene vil bli samlet inn med SurveyXact, et undersøkelsesprogram autorisert av Universitetet i Bergen, og lagret på forskningsserveren i løpet av studien. Dataene blir slettet etter prosjektets slutt.

Del 2) Tilfeldig utvalgte studentintervjuer.

10 studenter per klasse vil bli valgt tilfeldig for å delta i intervjuene. Lyden av intervjuet blir spilt inn. Jeg vil bruke mine egne observasjoner av prosessen. Dette lydopptaket vil hjelpe meg å følge opp diskusjonen i intervjuet. Som vil hjelpe meg å transkribere studentenes svar og meninger. Dermed vil jeg ikke bare ha en kvantitativ studie, men samtidig en kvalitativ en der dataene som er innhentet vil gi en grundig innsikt relatert til studentens holdninger og synspunkter

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Favio Fabián González Paz masterstudent ved Universitetet i Bergen, Spansk lærer i Osterøy ungdomsskole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Studien inviterer alle elever som deltar i spanskundervisning som fremmedspråk. Fra 8. til 10. klasse.

Hva innebærer det for deg og ditt barn å delta?

Ditt barn skal være med i undervisningsopplegget som en del av den vanlige opplæringen. Hvis

side 1 av 2

Postadresse	e-post	Institutt for fremmedspråk (IF)	Besøksadresse:
Postboks 7805	if@hf.uib.no	Telefon 55 58 23 40	Sydnesplass 7
NO-5020	Internett	Telefaks 55 58 42 60	HF-bygget
Bergen	www.uib.no/fremmedsprak		5007 Bergen

Anexo 5 Cuestionario BALLI en Surveyxact

09/11/2021, 21:21

SurveyXact



*Velkommen til: Holdninger på språkopplæring.
En studie om holdninger ungdomslever i Norge i forhold til å lære spansk som fremmedspråk.*

I dette spørreskjemaet finner du utsagn om læring av fremmedspråk. Les og kryss av for det alternativet som passer meningen og erfaringen di best. Det samme gjelder spørsmål 6, 17 og 39.

Du må svare på alle spørsmålene.

Ingen svar er hverken riktige eller feil.

Spørreskjemaet er ment for å danne meg et bilde av læring av fremmedspråk generelt og spesifikt rundt spansk.
Forklaring av skalaen:



***Husk: Ingen svar er hverken riktige eller feil.**

Muchas gracias!!!

BALLI om Spansk. Beliefs about Language Learning Inventory.

Hvor mye er du enig eller uenig?

	Jeg er helt enig	Jeg er litt enig	Jeg er ikke sikker	Jeg er litt uenig	Jeg er helt uenig
1. Det er lettere for barn å lære et fremmedspråk enn for voksne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Noen mennesker har et spesielt talent for å lære språk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Noen språk er lettere å lære enn andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<https://www.survey-xact.dk/en/let/oom.pls.morphous.web.pages.CoreSurveyPrintDialog?surveyid=1248719&locale=no&printBackground=false&printing=true&enableAdvertoad=false>

1/5

09/11/2021, 21:21

SurveyXact

4. Jeg tror jeg kommer til å lære spansk godt.
5. Folk fra landet mitt er gode til å lære seg språk.

6. Spansk er:

- a. Veldig Vanskelig
- b. Vanskelig
- c. Hverken veldig lett eller veldig vanskelig
- d. Lett
- e. Veldig lett

BALLI om Spansk. Beliefs about Language Learning Inventory.

Hvor mye er du enig eller uenig?

				
Jeg er helt enig	Jeg er litt enig	Jeg er ikke sikker	Jeg er litt uenig	Jeg er helt uenig

7. Det er viktig å lære spansk med utmerket uttale.

8. For å lære spansk må en vite noe om spansktalende land.

9. En bør ikke si noe på spansk før en kan si det godt/ordentlig.

10. For en som allerede behersker et fremmedspråk er det lettere å lære flere språk.

11. De som er gode i matematikk eller naturfag er ikke gode i språk.

BALLI om Spansk. Beliefs about Language Learning Inventory.

Hvor mye er du enig eller uenig?

				
Jeg er helt enig	Jeg er litt enig	Jeg er ikke sikker	Jeg er litt uenig	Jeg er helt uenig

12. Det beste er å lære spansk i et spansktalende land.

13. Jeg liker å øve på spansk med spansktalende (eventuelt ville jeg likt det).

14. Hvis en ikke kjenner til et ord på spansk, bør en prøve å gjette betydningen.

15. Jeg tror jeg har kapasitet til å lære språk.

16. Det viktigste ved å lære et språk, er å lære vokabular/ordforråd.

<https://www.survey-xact.com/en/learn/learn-more.php?web-pages=CoreSurveyPrintDialog?surveyid=1248719&locale=no&printBackground=false&printing=true&enableAdvanced=false>

2/5

09/11/2021, 21:21

SurveyXact

17. Hvis en studerer et språk en time hver dag, hvor lang tid tror du det tar før man behersker det godt?

- a. Mindre enn ett år
- b. 1-2 år
- c. 3-5 år
- d. 5-10 år
- e. En kan ikke lære seg et språk med kun en time øvelse om dagen

BALLI om Spansk. Beliefs about Language Learning Inventory.

Hvor mye er du enig eller uenig?

				
Jeg er helt enig	Jeg er litt enig	Jeg er ikke sikker	Jeg er litt uenig	Jeg er helt uenig

18. Det er viktig med repetisjon og mye øvelse for å lære et språk.

19. Vanligvis lærer kvinner språk raskere enn menn.

20. I landet mitt mener folk det er viktig å lære språk.

21. Jeg er litt sjeneret når det kommer til å snakke spansk med andre folk.

22. Hvis en tillater en nybegynner å gjøre feil, så lar de seg ikke rette opp i senere.

BALLI om Spansk. Beliefs about Language Learning Inventory.

Hvor mye er du enig eller uenig?

				
Jeg er helt enig	Jeg er litt enig	Jeg er ikke sikker	Jeg er litt uenig	Jeg er helt uenig

23. Det viktigste ved å lære et språk, er å lære grammatikk.

24. Jeg ønsker å lære spansk slik at jeg kan bli bedre kjent med spansktalende.

25. Det er lettere å snakke spansk enn å forstå det.

26. Det er viktig å øve med lydopptak (innsplitt tekst/lydbok ol).

27. Det er ikke det samme å lære et språk som å lære et annet fag.

BALLI om Spansk. Beliefs about Language Learning Inventory.

Hvor mye er du enig eller uenig?

<https://www.survey-xact.com/en/learn/learn-more.php?web-pages=CoreSurveyPrintDialog?surveyid=1248719&locale=no&printBackground=false&printing=true&enableAdvanced=false>

3/5

09/11/2021, 21:21

SurveyXact


	 Jeg er helt enig	 Jeg er litt enig	 Jeg er ikke sikker	 Jeg er litt uenig	 Jeg er helt uenig
28. Det viktigste ved å lære spansk er å kunne oversette fra mitt morsmål til spansk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Hvis jeg er i stand til å lære spansk godt, vil jeg ha høyere sannsynlighet for å finne en god jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Folk som snakker mer enn ett språk er veldig intelligente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Jeg ønsker å lære spansk godt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Jeg ønsker å ha spansktalende venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Hele verden kan lære et nytt språk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Det er lettere å lese eller skrive spansk enn det er å snakke eller forstå det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BALLI om Spansk. Beliefs about Language Learning Inventory.

Hvor mye er du enig eller uenig?

	 Jeg er helt enig	 Jeg er litt enig	 Jeg er ikke sikker	 Jeg er litt uenig	 Jeg er helt uenig
35. Jeg lærer mer hvis spanskundervisningen blir gitt av en lærer som snakker norsk perfekt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. For å lære spansk trenger jeg en norskfødt lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. For å lære spansk trenger jeg en innfødt lærer fra et spansktalende land.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Jeg lærer mer hvis læreren ikke snakker spansk. Bare norsk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. Hvis du bare måtte velge ett språk du lærer mer og bedre med, hva ville det være?

-  Lære spansk gjennom norsk.
-  Lære spansk gjennom engelsk.
-  Lære spansk gjennom spansk.
-  Alle alternativene er bra for meg.

Anexo 6 Autorización escolar

