

LOS SISTEMAS DE CREENCIAS DE GRADUANDOS DE UN CURSO
UNIVERSITARIO DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ELE SOBRE LA
COMPETENCIA COMUNICATIVA

Dr. Idelso Espinosa Taset

UFCG

RESUMEN

Este artículo aborda un estudio que buscaba identificar, describir y analizar las creencias de doce alumnos del último semestre del curso universitario de formación de profesores de español lengua extranjera (ELE) acerca de la competencia comunicativa (CC). La investigación se basa en los estudios de las competencias del profesor de lenguas extranjeras (ALMEIDA FILHO, 2007, 2009; VERDÍA, 2015; IGLESIAS, 2016), la competencia comunicativa (CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1993; CONSEJO DE EUROPA, 2002), y las creencias de aprendizaje y enseñanza (BARCELOS, 2000, NAZARI, 2007; RODRÍGUES, 2009; ESPINOSA, 2011). Se colectaron los datos mediante un cuestionario, una entrevista y una redacción en español. Los resultados mostraron que todos los sujetos participantes consideraban precaria su competencia comunicativa en lengua española y, por tanto, no se sentían aptos para el desempeño docente. Esos datos confirman los obtenidos por otros investigadores (GONZÁLEZ, 2004; CONSOLO, 2004 *apud* BUSNARDI e FERNANDES, 2010:4, ARAÚJO, 2010) sobre el bajo nivel de dominio que los egresos tienen de la lengua extranjera que van a enseñar e indican la presencia de este problema tanto en la enseñanza superior pública como en la privada. También refuerzan la necesidad de conocer las expectativas de los alumnos acerca de su formación docente para evitar conflictos entre esos sistemas de creencias y el currículo del curso y, consecuentemente, garantizar una formación docente más adecuada.

Palabras clave: Creencias de aprendizaje y enseñanza, Competencia comunicativa, Competencias del profesor de LE.

I. Introducción

La enseñanza centrada en el alumno exige conocer -entre un gran número de aspectos relativos a este actor protagonista del proceso de aprendizaje- los factores internos que inciden más directamente en ese proceso, sus necesidades y expectativas. Este artículo se inserta en esa búsqueda al compartir algunas informaciones y reflexiones sobre los hallazgos de una investigación enfocada en las creencias de doce alumnos de un curso de formación de profesores de español como lengua extranjera (ELE) en una universidad privada brasileña acerca de su competencia comunicativa en ese idioma a pocos meses de graduarse.

Almeida Filho (2007, 2009), Verdía (2015) e Iglesias (2016), entre otros investigadores, han estudiado el conjunto de conocimientos y habilidades inherentes al docente de lenguas extranjeras (LE) en un intento por identificar y describir lo que debe saber ese profesional para garantizar su debida formación. Para Almeida Filho (2007, 2009), las competencias que ha de adquirir y desarrollar el profesor de LE incluyen la comunicativa, la implícita (ambas consideradas imprescindibles por ese autor), la teórica, la profesional y la aplicada. En el caso



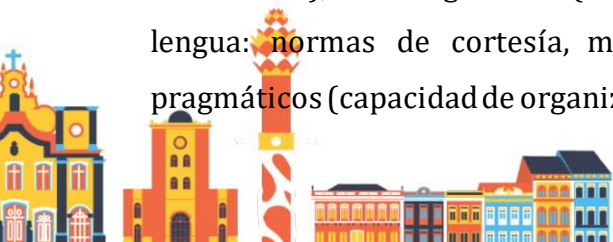
específico del especialista en ELE, Verdía (2015) e Iglesias (2016) defienden esa perspectiva multi componencial al hablar de un saber, un saber hacer, un saber ser y un saber aprender, y, como Almeida Filho (2007), reconocen la primacía de la suficiencia en LE.

En una dimensión parcial o global, la adquisición de la competencia comunicativa constituye la finalidad de la intervención didáctico-pedagógica en el aula de LE, tanto en la capacitación de usuarios para la comprensión y producción satisfactoria de significados en diversos contextos de comunicación como en la formación de profesores con un dominio adecuado del idioma que van a enseñar, algo que todavía no se garantiza casi dos décadas después de que algunos estudiosos (GONZÁLEZ, 2004; CONSOLO, 2004, *apud* BUSNARDI; FERNANDES, 2010, ARAÚJO, 2010) expresaran su preocupación por el bajo nivel de esa competencia, alcanzado por profesores graduados en universidades públicas o privadas brasileñas. En ese sentido, González (2004) se preguntaba “[...] *até quando vamos continuar queimando etapas e formando falantes precários, que ensinam precariamente o que ainda lhes falta terminar de aprender/adquirir, no sentido mais amplo dessas palavras?*” (GONZÁLEZ, 2004, n.p.).

2. Marco teórico

A partir de su primera formulación por Hymes (1971) y posteriores desarrollos (CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1993; CONSEJO DE EUROPA, 2002), la competencia comunicativa ha sido objeto de diversas definiciones. Para Canale y Swain (1980, pp. 29-31), es un conjunto de conocimientos y habilidades formado por las competencias gramatical, sociolingüística y estratégica. El concepto se modificó cuando Canale (1993) reformuló la descripción de la competencia sociolingüística (inclusión de la capacidad de entender y producir enunciados adecuados en diferentes contextos) y añadió la competencia discursiva (la manera como se combinan las formas gramaticales para producir un texto uniforme – oral o escrito – a través de la cohesión y la coherencia). En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CONSEJO DE EUROPA, 2002) se detalla ese conjunto integrado por los mismos componentes del modelo de Canale y Swain (1980).

En este artículo se usa el término competencia comunicativa – alternadamente con los de suficiencia y dominio, a modo de evitar la redundancia excesiva – para hacer referencia al conjunto de habilidades y conocimientos lingüísticos (fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos), sociolingüísticos (conocimientos y destrezas necesarias para el uso social de la lengua: normas de cortesía, marcadores lingüísticos, diferencias de registro, etc.) y pragmáticos (capacidad de organizar textos con coherencia y cohesión, dentro de los



de comunicación con fines funcionales concretos) que permiten la comunicación adecuada (comprensión y expresión oral y escrita) en variados contextos.

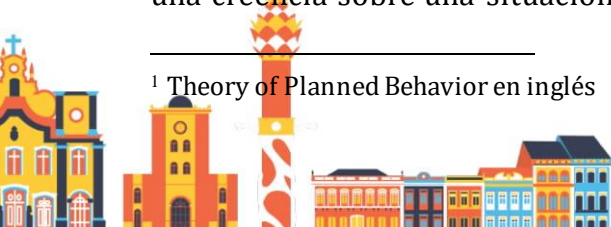
Diversas disciplinas (Educación, Filosofía, Antropología, Psicología social) investigan las creencias hace mucho tiempo. Dentro de la Lingüística Aplicada, la investigación de las creencias de enseñanza y aprendizaje de lenguas ya cuenta con un importante acervo, acumulado a lo largo de más de cuatro décadas, en el que se incluyen trabajos centrados en los profesores, en los alumnos y en la relación de los sistemas de creencias de ambos. Esos estudios abordan múltiples aspectos generales y específicos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas como la escritura (ESPINOSA, 2006, LAIA, 2008), la gramática (CARAZZAI, 2002), la oralidad (ALMEIDA, 2004; VAZQUEZ, 2019) y la evolución de las creencias (ESPINOSA, 2011), y han arrojado mucha luz sobre la estructura, el funcionamiento y el papel de las creencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus componentes como impulso u obstáculo del proceso de adquisición. En ese sentido, ha emergido con frecuencia un fuerte contraste entre lo que los alumnos esperan del curso como un todo o de determinadas asignaturas, los contenidos ofrecidos, el material didáctico escogido y/o el enfoque didáctico-pedagógico utilizado. En otras palabras, esos posibles conflictos o tensiones pueden afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua meta, un asunto muy poco investigado de cara a las creencias de los profesores de LE en formación.

El concepto de creencia adoptado en esta investigación se enmarca en la perspectiva psicosocial de la teoría de acción planificada -*TPB*¹ (AJZEN, 1991, AJZEN; FISHBEIN, 2000) que define creencia como la probabilidad de que exista alguna relación entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, valor, concepto o atributo y coloca este constructo como la base cognitiva de una estructura integrada por las actitudes, las intenciones y las acciones.

De acuerdo con Espinosa (2011), la *TPB* establece que la conducta/acción humana se guía por creencias sobre (i) las probables consecuencias o atributos de la acción en cuestión (creencias de comportamiento que producen actitudes favorables o no hacia la acción), (ii) las expectativas de los demás (creencias normativas, que redundan en presiones sociales percibidas por el sujeto de la creencia) y (iii) la presencia de factores que pueden favorecer o dificultar la realización de la acción (creencias de control, que dan lugar al control percibido de la acción, es decir, a la percepción del grado de dificultad de su concreción).

A partir de lo anterior, ese mismo autor (ESPINOSA, 2011) entiende que, al desarrollar una creencia sobre una situación u objeto, evaluamos las posibles consecuencias de nuestra

¹ Theory of Planned Behavior en inglés



acción junto con su presumible aceptación o rechazo por parte de personas importantes para nosotros, así como nuestra propia capacidad de realizarla y los factores que percibimos como impulsos u obstáculos para su materialización. Dicha combinación de creencias constituye un sistema que formará nuestra intención, la cual podrá concretarse dentro de unas determinadas circunstancias.

Sin embargo, lo anterior no significa que sea causal la relación entre los dos extremos (creencias ↔ acciones) de esa estructura sistémica defendida por Ajzen y Fishbein (2000). Para varios investigadores (BARCELOS, 2000; ESPINOSA, 2006, 2011, entre otros), se trata de un nexo complejo de influencia recíproca; es decir, las percepciones ejercen influjos en las acciones, pero éstas – más allá de reflejar las verdaderas creencias de las personas – tienen la capacidad de incidir en ellas a punto de imprimirles nuevos significados e, incluso, de cambiarlas. Esta es una de las razones que justifican el estudio de los sistemas de creencias de los individuos sobre los más diversos aspectos, incluidos los relativos a la enseñanza y aprendizaje de LE.

A partir de esas definiciones, en este artículo se utiliza el término creencias de aprendizaje de lenguas (CAL), para aludir al conocimiento dinámico, social, complejo (KALAJA; BARCELOS, 2003) implícito y/o explícito de los aprendices acerca de la naturaleza de la lengua, su capacidad de adquirirla y la(s) manera(s) de lograrlo, fruto de su experiencia escolar previa y presente y la influencia del contexto (la escuela, los libros, los medios masivos de comunicación, la familia, las relaciones interpersonales) y que se manifiesta en sus declaraciones, intenciones y/o acciones relativas al proceso de aprendizaje (ESPINOSA, 2011).

Aquí cabe resaltar el papel de la experiencia como fuente básica de la formación, adquisición y/o transformación de las creencias, particularmente en los cursos de magisterio, donde la vivencia escolar de los alumnos (miles de horas observando la actuación de docentes de la enseñanza primaria, media y superior), incluido el aprendizaje de lenguas, acaba por influir en la manera de enseñar de los futuros profesores mucho más que las disciplinas teóricas del curso. (PEACOCK, 2001, p. 179).

Como ya se ha adelantado, el conocimiento de las creencias de los futuros profesores de LE acerca de los saberes que deben integrar el perfil de esos especialistas es fundamental para evitar posibles conflictos entre esas percepciones/expectativas y los componentes curriculares de los cursos. Sin embargo, a pesar del extenso número de investigaciones sobre creencias de aprendizaje de LE dentro y fuera de Brasil, en el universo de los estudios que de algún modo abordan las creencias de alumnos de magisterio en LE, pocos se centran en la competencia



comunicativa (BARBOSA, 2007; NAZARI, 2007; RODRÍGUES, 2009; ARAÚJO, 2010; PAVAN, 2012).

Barbosa (2007) analizó los perfiles de competencia comunicativa de cuatro profesoras del curso de Letras en una universidad pública y la influencia de esa competencia en el proceso de aprendizaje consciente e inconsciente de los alumnos a través de la observación y grabación de clases en audio y vídeo, además de entrevistar a las docentes (que también redactaron relatos reflexivos) y a alumnos. Los resultados revelaron que las profesoras con un dominio intermedio de la lengua meta obtuvieron mejores resultados de interacción, motivación y uso de ese idioma por parte de los alumnos que la profesora de suficiencia lingüística avanzada. La autora reconoce la existencia de otras variables que pueden haber influido en ese resultado.

Por su parte, Araújo (2010) investigó tres cursos de magisterio en LE (español, francés e inglés) en una universidad federal brasileña acerca de la manera como se preparaban los profesores para la práctica docente por medio de un cuestionario abierto a doce individuos (tres graduandos en el último semestre y un profesor de cada lengua) sobre el curso, las asignaturas y los conocimientos considerados necesarios al profesor de idiomas y analizó las orientaciones curriculares de los cursos de magisterio para evaluar qué elementos debían integrarlos. Los resultados mostraron que (a) las bases de los cursos se aproximaban más al paradigma estructuralista que al comunicativo contemporáneo, (b) la teoría ofrecida no era completamente consistente con las bases del enfoque comunicativo y (c) los graduandos no demostraban comprender adecuadamente la naturaleza compleja de la competencia comunicativa. La autora concluyó que la universidad no ofrecía una base sólida para la práctica de una enseñanza comunicativa, principalmente por el insuficiente desarrollo de la referida competencia en los graduandos.

En un estudio que pretendía retratar el proceso de formación inicial de profesores de lenguas en una universidad pública, Pavan (2012) constató que 81% de los alumnos participantes (incluidos aquellos con conocimiento lingüístico previo) estaba insatisfecho por la “não aquisição da língua-alvo” (PAVAN, 2012, p.85).

De los dos trabajos publicados acerca de las creencias de los profesores de LE sobre la competencia comunicativa (NAZARI, 2007; RODRÍGUES, 2009), solo el segundo se inserta en ese espectro. El primero intentaba identificar las percepciones de tres profesores iraníes de inglés como lengua extranjera acerca de ese constructo en el contexto de enseñanza media a través de entrevistas y observación de clases. Nazari (2007) identificó dos visiones (una amplia y otra estrecha) sobre la competencia comunicativa en el discurso de esos docentes, mientras en la práctica pedagógica solo se hizo patente la visión estrecha.



Rodrigues (2009) buscaba identificar las expectativas de los candidatos a profesores de inglés LE en cuanto a su competencia comunicativa mediante un cuestionario y una entrevista grabada en audio. Observó que esperaban adquirir un alto dominio de la oralidad a través de actividades de conversación para lo cual consideraban que el profesor debía impartir las clases en la lengua meta, aunque favorecían el uso del portugués para enseñar gramática.

Como observamos en esta sección, tanto las creencias de profesores en formación como el concepto de competencia comunicativa han sido objeto de investigaciones empíricas, pero parece haber una carencia de estudios que aborden ambos temas juntos. Sobre esa base, se realizó la investigación que se describe en los siguientes párrafos acerca de la competencia comunicativa por considerarla una responsabilidad y un componente indispensable de los cursos universitarios de formación de profesores de LE y de traductores profesionales.

3. Metodología

En función de los objetivos de la investigación, los graduandos respondieron un cuestionario híbrido (combinación de respuestas abiertas y cerradas –de escala Likert y diferencial semántico–), redactaron un texto en español sobre la contribución del curso a la adquisición de esa lengua y participaron en una entrevista, también en español. Con estos dos últimos instrumentos se pretendía evaluar el dominio real de ese idioma a través del análisis de la interlengua oral y escrita de los sujetos participantes y ampliar o corroborar informaciones extraídas del cuestionario.

La muestra estaba integrada por once mujeres y un hombre con edad promedio de 25 años y sin conocimiento previo de español al ingresar en el curso. En el momento de la investigación, los participantes ya habían recibido (a) 320 horas orientadas a aprender el idioma (Expresión Oral y Escrita), (b) 320 dedicadas a aprender sobre la lengua (Fonética y Fonología, Morfología, Sintaxis y Semántica) y (c) 240 horas de clases en asignaturas (Literatura Española, Literatura Hispanoamericana y Metodología de enseñanza de la lengua española) que usaban el español como vehículo de acceso a esos conocimientos. Aunque no se deba desconsiderar la contribución de las asignaturas de los grupos (b) y (c) al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, el tiempo asignado a la enseñanza de LE es menor que el de los cursos de idiomas. Esto no significa que esta sea la única variable responsable por la suficiencia comunicativa de los egresos. El buen aprovechamiento del tiempo, basado en material didáctico y metodología adecuados también inciden de manera decisiva en la adquisición y el desarrollo de esa suficiencia.



4. Resultados y consideraciones

Los datos que emergieron del cuestionario fueron organizados, analizados y comparados con los que surgieron de la entrevista y la redacción en busca de parámetros de coincidencia y discrepancia en el discurso de los sujetos participantes acerca de su dominio percibido de ELE.

En el cuestionario (resumido en la tabla) se indagaba sobre la competencia comunicativa por medio de la autoevaluación de (a) el dominio (bien, regular, mal) de cada una de las cuatro destrezas lingüísticas, (b) la preparación para impartir clases (escala de 0 -muy mala- a 5 -muy buena) y (c) la suficiencia general en la lengua (baja-alta, expresada en escala ascendente de 1 a 5). Los resultados mostraron que dos participantes (Gina y Nadia= 17% de la muestra) evaluaron de bueno su dominio de las cuatro destrezas, pero Gina consideró dudosas (3) su preparación y suficiencia, mientras Nadia las evaluó de mala (2) y baja (2), respectivamente. Esas percepciones negativas se corroboraron en la entrevista, como se puede observar en los siguientes fragmentos:

Gina: *Yo siento* que no estoy ata* para dar aulas*; assim*, no tengo confianza... es falta de vocabulario, también la pronuncia* y que as veces* no tengo la palabra cierta* para hablar... gramática sé... tuve buenas notas; entendo* todo * que oigo y leo; pero hablar como nativo es más difícil. (Entrevista)*

Nadia: *No creo que estoy* preparada. Falta entrenamiento*... hablar más y mejor de maneira* espontánea, sem* dudas y fluidamente y claro, escribir, que no es fácil. (Entrevista)*

En ambas participantes se observa el bajo dominio de la oralidad para quien pretende enseñar ELE y, al mismo tiempo, su percepción sobre esa insuficiencia. En los fragmentos anteriores, la cantidad y naturaleza de las idiosincrasias (marcadas con asterisco) se reiteran en las redacciones y, junto a otras inadecuaciones de naturaleza discursiva y pragmática, revelan un nivel de competencia comunicativa real incompatible con la citada carga horaria dedicada a la enseñanza de la lengua meta en el curso.

En la tabla siguiente se resumen los datos producidos por el cuestionario para toda la muestra. Entre las columnas 2 y 6 aparece la autoevaluación del dominio de cada una de las destrezas. En la 7 y 8 se colocan las respuestas sobre la preparación y la competencia comunicativa percibidas, respectivamente. En este último caso, ambas se representan por



números de 1 a 5. De tal forma, el 2 se interpreta como mala preparación y bajo dominio, mientras el 3 representaría una evaluación intermedia, es decir, dudosa y negativa en este caso.

Tabla resumen de los datos recogidos con el cuestionario

Nombre	Edad	CO	CL	EO	EE	Prep.	CC
Elena	23	B	RE	RE	B	3	3
Gina	26	B	B	B	B	3	3
Clara	22	B	B	RE	RE	3	3
<u>Ani</u>	<u>26</u>	<u>RE</u>	<u>RE</u>	<u>M</u>	<u>M</u>	<u>3</u>	<u>3</u>
Jani	22	B	B	RE	B	2	2
Carla	23	RE	RE	RE	RE	2	2
Veni	30	RE	RE	RE	RE	2	2
Nadia	23	B	B	B	B	2	2
<u>Gracy</u>	<u>28</u>	<u>M</u>	<u>RE</u>	<u>M</u>	<u>RE</u>	<u>2</u>	<u>2</u>
Nanda	25	B	B	RE	RE	2	3
Rosa	32	RE	RE	RE	RE	3	2
Regra	30	B	RE	B	RE	2	2
MEDIA	25,8	7b;4r;1m	5b;7r	3b;7r;2m	4b;7r;1m	5(3);7(2)	5(3);7(2)

Tabla creada por el autor

De acuerdo con los datos resumidos en la tabla anterior, cinco (41%) de los alumnos juzgaron dudosa su preparación (3) para enseñar ELE y su suficiencia general (3), mientras 7 (59%) consideraron bajos (2) ambos indicadores. Esa evaluación negativa se repite en el caso del dominio percibido de las cuatro destrezas por parte de la mayoría (8=67%) de los sujetos participantes. Un alumno evaluó tres destrezas de bien y una de regular, cuatro consideraron dos habilidades bien y dos regular y tres respondientes juzgaron tener un dominio regular de todas, salvo (a) los casos ya referidos de Gina y Nadia que declararon tener un buen dominio de esas destrezas y (b) las percepciones de Ani y Gracy que se colocan entre regular y mal. Las destrezas de comprensión oral (B=59%; Re=33%; M=8%) y lectora (B=41%; Re=59%) aparecen entre las primeras indicadas por los participantes como aquellas que más dominan, seguidas de las de expresión escrita (B=33%; Re=59%; M=8%) y la oral (B=25%;Re=59%; M=16%). Estos datos son coherentes con los resultados del análisis de la interlengua oral y escrita de los alumnos a partir de la entrevista y la redacción.

Los datos destacados en negrita pertenecen a Gina y a Nadia y los que aparecen subrayados reflejan las percepciones de Ani y Gracy en el extremo opuesto. Sin embargo, hay



una ligera diferencia entre estas dos últimas a respecto de la manera como cada una ve su preparación y su competencia comunicativa en ELE: decididamente inadecuadas, según Gracy, y dudosas en el caso de Ani. Esto se confirma en los siguientes fragmentos de las respectivas entrevistas y redacciones de esas alumnas:

Ani: *Mi dificuldade* maior* está en hablar. No tengo fluidez... necesito pensar antes y buscar la palabra cierta*. Necesito me* concentrar mucho. La gramática creo que * domino un poco, principalmente las partes que se parecen con* el portugués. Pienso que para enfrentar la clase hay que estudiar más la lengua, practicar y practicar. (Entrevista)*

En * curso aprendi. Antes nada sabía; pero creo que é* mucha gramática e exercício* escrito. No aprendí a conversar fluidamente* nen* a escribir. * El curso há* que hacer muchas cosas que no ajudam* a aprender la lengua. También é* demasiadamente* corto y falta práctica. Por eso vou* me* matricular en un cursito* fuera para aprimorar* mi español. (Redacción)

En esencia, el discurso de Ani en la entrevista refuerza su idea de que no está apta para impartir clases de español por falta de la debida fluidez, algo que reitera en la redacción, donde declara no saber escribir, lo que se nota claramente en ese texto. Por otro lado, sin indicar lo que le parece equivocado en el curso, esta alumna asume una postura tácita en favor de cambios, por no ser suficiente ni adecuado el nivel de lengua que proporciona.

Las creencias de Gracy son bastante semejantes a juzgar por sus declaraciones en el fragmento de la entrevista que se reproduce a continuación donde reafirma su percepción de bajo dominio del español y critica el hecho de que el curso esté diseñado para quienes ya conocen la lengua. Esta falta de claridad se registra también en el área de formación de traductores profesionales en que “[...] 41,3% [das universidades] não exigem que seus alunos entrem no curso com um nível de proficiência na língua estrangeira frente a um número semelhante (39,6%) que estabelecem essa exigência.” (Gonçalves; Machado, 2010, apud Espinosa, 2011a, p.23).

Gracy: *Yo creo que 3 o menos [nota que atribuye al nivel de español adquirido en el curso, en una escala de 1 a 5] Yo cuando empecé, cuando pensé en hacer este curso... pensaba que iba * aprender todo * español empezando del* cero, pero es un curso para quien ya sabe... ya tienen* una base. Entonces no enseña tudo* sólo profundiza o* que * alumno ya conoce, entonces para mi quedó un poco... hummm de prejuicio* a causa de que* yo no sabía nada y tuvo* que aprender sola. (Entrevista).*



Yo no puedo hablar del curso sem* dezir* que non* me interesé demasiadamente* en practicar [la lengua] en casa; pero el curso también no* ofreció horas suficientes para * el alumno adquirir uma* buena comprensión auditiva y uma* buena habla*. Entonces, voy * concluir el curso sin el preparo* adecuado*. (Redacción)

Los sistemas de creencias de los demás sujetos participantes se asemejan bastante a los descritos en los casos de Ani y Gracy. De ahí que nos limitáramos a analizar los que consideramos representativos de los dos extremos de la muestra.

Podríamos concluir, por tanto, que estos alumnos desarrollaron un sistema de creencias según el cual su dominio del español no los capacita para impartir clases en esa lengua dentro de un enfoque comunicativo y que, a juzgar por el análisis de su interlengua oral y escrita, su suficiencia lingüística real se sitúa entre los niveles bajo e intermedio (B1-B2). Los resultados también refuerzan los hallazgos de otras investigaciones (GONZÁLEZ, 2004; CONSOLO, 2004 *apud* BUSNARDI; FERNANDES, 2010, ARAÚJO, 2010) a respecto del nivel inadecuado de la suficiencia lingüística percibida y real de profesores de LE graduados en universidades públicas y privadas.

Entre las posibles causas de esa situación pueden incluirse el tiempo insuficiente dedicado a la enseñanza de la lengua meta, enfoques pedagógicos y materiales didácticos inadecuados y baja motivación de los candidatos a profesores de ELE.

El curso de español objeto de este estudio dedicaba menos tiempo al desarrollo de la competencia comunicativa que los llamados “cursos libres”, idóneos para la formación de usuarios competentes, según una creencia bastante generalizada, aunque pocos merezcan realmente ese calificativo. Como ya se dijo, ese curso se inserta en el universo de las universidades que no les exigen ningún nivel de dominio de LE a los candidatos, algo que lógicamente les hace suponer que allí se les garantizará la adquisición y el desarrollo de esos conocimientos y habilidades.

Sin embargo, una vez iniciado el curso universitario, esos individuos se encuentran con una realidad diferente que, no pocas veces, se intenta justificar con discursos que resaltan el carácter “superior” del nivel educacional en el que han ingresado frente a los “cursos libres” de LE, llegándose a dejar claro que el futuro profesor (o traductor) deberá arreglárselas fuera de la universidad para lograr un nivel adecuado de la lengua que van a enseñar o traducir. Una cosa es que se les haga ver a los alumnos que ellos son responsables de la medida en que aprovecharán el curso de formación y que se les estimule a ser autónomos y a desarrollar



actividades extramuros que complementen esa formación y otra es que la institución incurra en lo que podríamos llamar deshonestidad académica.

Una última reflexión sobre este aspecto: el carácter superior del curso universitario no está reñido con la enseñanza de la LE en cuestión desde cero hasta que se garantice un nivel adecuado de su dominio al futuro profesor/traductor. Y es que el requisito de un nivel de competencia para ingresar en el curso de formación de profesor de LE o de traductor sería excluyente en un país como Brasil donde no existe una política lingüística y estudiar LE constituye un privilegio. Además de asumir la responsabilidad de garantizar la competencia comunicativa global de los futuros profesores, cabe a los cursos hacer hincapié -con igual intensidad- en su formación didáctico-pedagógica especializada. Los demás saberes incluidos en el currículo son necesarios, pero esos dos son imprescindibles.

Puesto lo anterior, cabe resaltar que numerosas investigaciones indican disonancia entre las teorías declaradas por profesores de LE sobre sus enfoques de enseñanza y su práctica docente, no por falta de ganas, sino por no ser conscientes de esa tensión. Pero esa discrepancia también se produce entre el sistema de creencias del profesor y la orientación pedagógica de los cursos que, como recuerda Araújo (2010), todavía continúa próxima al paradigma estructuralista.

Por otro lado, se sabe que el material didáctico utilizado puede ser fuente de idiosincrasias en la interlengua de los aprendices y refleja el enfoque de enseñanza de sus autores. Por tanto, si los profesores formadores no realizan las debidas adecuaciones del material disponible en el mercado ni elaboran alternativas en función de las necesidades de sus alumnos (concretamente las relativas a adquirir y desarrollar un alto nivel de competencia comunicativa), acaban adoptando - por omisión - unos inventarios de propuestas que, a veces, contradicen sus propias teorías acerca de la naturaleza de la lengua y de su enseñanza/aprendizaje. De tal suerte, esta sería otra de las probables causas del bajo dominio de la lengua meta por parte de los graduados.

La otra causa posible de esa insuficiencia tiene que ver con la real vocación de los candidatos a profesores de ELE. Su motivación es una condición necesaria para que se produzca la adquisición de la LE. Sin embargo, no es un secreto que los cursos de magisterio están entre los que gozan de menos prestigio en el mercado de trabajo y, de modo general, a los ojos de la sociedad. La creencia de que se trata de carreras fáciles explicaría que entre los candidatos a docentes se encuentren individuos interesados principalmente en la obtención de un título universitario para, más tarde, presentarse a oposiciones. Ese parece ser el caso de parte de los alumnos que constituyen la muestra de esta investigación, algunos de los cuales han llegado a



justificar sus bajos rendimientos con el “argumento” de que no se desempeñarán como profesores. Ante esta reflexión solo queda el desafío de buscar maneras de valorizar la carrera de magisterio.

Como se ha podido observar, las creencias de los profesores de LE en formación sobre su perfil continúa siendo un campo poco estudiado, particularmente en lo tocante a aquellos conocimientos y habilidades que tienen que ver con su competencia comunicativa y la didáctica de LE. De ahí la conveniencia de que se realicen estudios sobre (a) las posibles variables que inciden directamente en la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa de futuros profesores de ELE, (b) la contribución percibida y real de las asignaturas que utilizan la lengua meta como medio de acceder a otros conocimientos para el desarrollo de la competencia comunicativa en esa lengua, (c) el enfoque de enseñanza de LE de los profesores responsables por esa tarea en los cursos, (d) el análisis de los materiales didácticos utilizados para enseñar ELE, (e) la evolución de las creencias de profesores de ELE en formación sobre su competencia en LM y LE a lo largo del curso y (d) el papel atribuido a las creencias de los alumnos en la elaboración y actualización de los componentes curriculares de los cursos de formación inicial y continua.

Referencias

AJZEN, I. The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, v. 50, Issue 2, p. 179-211, 1991.

AJZEN, I; FISHBEIN, M. Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. In: STROEBE W.; HEWSTONE M. (Eds.) *European review of social psychology*, Chichester, Vol. 11, p. 1-33, 2000.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2007.

_____. *O professor de língua estrangeira em formação*. 3ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2009.

ALMEIDA, V. B. *Crenças explícitas de professores de inglês sobre habilidade de comunicação oral*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

ARAÚJO, A. C. N. *Cursos de Formação de Professores de Língua Estrangeira e o Paradigma Contemporâneo: Um Estudo de Caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.



BARBOSA, S. M. A. D. *Perfis variados de competência linguístico-comunicativa numa LE (Inglês) e seu impacto no ensino de línguas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, 2007.

BARCELOS, A. M. F. A. *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach*. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BUSNARDI, B.; FERNANDES, A. M. *Formação da proficiência do futuro professor de língua estrangeira e implicações para os cursos de formação de professores no Brasil*. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%201/Bruna_e_Aline.pdf>. Acesso em: 10 de abr. 2012.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. IN: RICHARDS, J. C. e SCHMIDT, R. W. (eds.) *Language and Communication*. London: Longman, 1993.

_____; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. vol. 1, pp. 1-47, 1980.

CARAZZAI, M. R. P. *Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and practices*. Dissertação (Mestrado em Letras/ Inglês e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Anaya, 2002.

ESPINOSA, I. *As crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de E/LE*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

_____. *As expectativas de alunos iniciantes de um curso de tradução Espanhol-Português numa universidade federal a respeito da competência tradutória*. Monografia (Pós-graduação em tradução Espanhol-Português) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2011a.

_____. *La evolución de las creencias de principiantes brasileños adultos sobre el papel de la expresión escrita en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tese (Doctorado en Lingüística Aplicada) – Facultad de las Artes y de las Letras, Departamento de Lingüística Aplicada. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España, 2011.

GONZÁLEZ, N. M. Lugares de reflexión en la formación del profesor de E/LE (La particular situación de Brasil). *RedELE -Revista electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 2004. Disponível em: <http://www.sgci.mec.es/redele/index.html>. Acesso em: 15 de jun. 2006.

HYMES, D. H. Competence and performance in linguistic theory. IN: HUXLEY e INGRAM, E. (eds.) *Acquisition of Languages: Models and Methods*. New York: Academic Press, 1971.

IGLESIAS, I. El perfil del profesor de español como lengua extranjera: dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivo-emocional. *Studia Romanica Posnaniensia* 43/3, p. 67-83, 2016.



KALAJA, P. ; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

LAIA, D. P. *A escrita como prática pedagógica através das vozes dos alunos: suas crenças sobre o processo e a produção de textos escritos em LE (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, Brasília, 2008.

NAZARI, A. EFL teachers' perception of the concept of communicative competence. *ELT J* 61, p. 202-210, 2007.

PAVAN, C. A. G. *Por inteiro e por extenso: O processo real de formação inicial de professores de línguas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

PEACOCK, M. Pre-service ESL Teachers' Beliefs about Second Language Learning: a Longitudinal Study. *System*, 29/2, p. 177-195, 2001.

RODRIGUES, D. F. O perfil de aluno de língua inglesa ingressante no curso de licenciatura em letras: delimitando expectativas e metas para a competência linguístico-comunicativa. *Scientia FAER*, Olímpia - SP, Ano 1, Volume 1, 2º Semestre. 2009.

VÁZQUEZ, R.M. *Os erros na oralidade e o feedback corretivo: crenças e ações de duas professoras de espanhol para aprendizes brasileiros*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

VERDÍA, E. ¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español? In: XXVI CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASELE, 2015. *Actas ASELE*. Madrid: Instituto Cervantes, 2015, Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/260037.pdf>. Acesso em: 25 de nov. 2019.

