

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación

ISSN: 1576-4737

 EDICIONES
COMPLUTENSE<http://dx.doi.org/10.5209/clac.71998>

Diferencias en las creencias sobre el aprendizaje del inglés entre estudiantes de pregrado y egresados profesionales

Juan Fernando Gómez¹; Claudio Díaz Larenas²

Recibido: 26 de junio de 2018 / Aceptado: 21 de mayo de 2020.

Resumen. Esta investigación tiene como objetivo identificar las diferencias significativas existentes entre las creencias de estudiantes de los niveles A1 al B1 sobre el aprendizaje del inglés, y las de profesionales graduados. Se realizó un estudio transversal descriptivo, con una muestra de 658 participantes. Se empleó el instrumento BALLI (Inventario de Creencias sobre el Aprendizaje de un Idioma) para obtener los datos. Los resultados revelaron que los estudiantes tienen una concepción del aprendizaje del inglés más comunicativa, lo consideran difícil de aprender, piensan que el habla genera mayor dificultad, perciben el vocabulario como el aspecto más esencial, y destacan la traducción y la pronunciación. Los profesionales graduados lo conciben de un modo más tradicional, lo atribuyen a una habilidad específica, lo perciben más fácil si se sabe otro idioma, consideran que la escucha es más fácil que la habilidad del habla, y no respaldaron la traducción y la corrección como estrategias.

Palabras clave: Competencia comunicativa, conciencia lingüística, contexto de aprendizaje, creencias sobre el idioma.

[en] An overview of university students' and graduates' conceptions of language learning

Abstract. This empiric research attempts to identify the existing significant differences between A1 – B1 students and graduated professionals about language learning. A cross-sectional descriptive approach was employed with a sample of 658 participants. The *BALLI* instrument (Beliefs about Language Learning Inventory) was used to collect the data. Findings revealed that students prefer communicative language learning, consider English as difficult to learn, believe that vocabulary is the most critical aspect, and give a strong importance to translation and pronunciation. Graduated professionals conceive language learning as something traditional, ascribe it to a special ability, think it is easier to learn if you already know another language, feel the listening skill is easier than the speaking skill, disagree with translation and correction as strategies in language instruction.

Keywords: Communicative competence, linguistic awareness, learning context, language beliefs.

Cómo citar: Gómez, Juan Fernando y Díaz-Larenas, Claudio (2020). Diferencias sobre las creencias sobre el aprendizaje del inglés entre estudiantes de pregrado y egresados profesionales. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* 84, 97-111, <http://dx.doi.org/10.5209/clac.71998>

Índice. 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. Concepto de creencia. 2.2. Instrumento especializado BALLI. 2.3. Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Marco Común Europeo de Referencia (MCERL). 2.4. Estudios sobre el instrumento BALLI con poblaciones de estudiantes universitarios y profesionales egresados. 3. Metodología del estudio. 4. Resultados. 4.1. Aptitud para las lenguas extranjeras. 4.2. La dificultad del aprendizaje de un idioma extranjero. 4.3. La naturaleza del aprendizaje de un idioma. 4.4. Las estrategias de aprendizaje y comunicación. 5. Discusión y análisis de los resultados. 6. Conclusiones. Bibliografía.

1. Introducción

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) planteó la importancia de mejorar las competencias de inglés como lengua extranjera en la población de estudiantes de diferentes niveles educativos del territorio nacional (MEN, 2014). Para tal propósito, el MEN definió el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) como el lineamiento que permite medir el nivel de dominio comunicativo de los estudiantes en el idioma inglés (Consejo de Europa, 2001). El aprendizaje de una lengua extranjera implica diversos aspectos que son fundamentales lograr este objetivo: principios afectivos, elementos cognitivos, metodología y didáctica, contexto cultural, estilos de aprendizaje, tipo de motivación, el docente, evaluación de las competencias, el sexo (Zeynali,

¹ Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria (Colombia). Correo electrónico: jgomez2@tdea.edu.co

² Universidad de Concepción (Chile). Correo electrónico: claudiadiaz@udec.cl

2012; Gómez, 2018) y las creencias que las personas tienen (Yazici, 2014). Respecto a estas, Ormeño y Rosas (2015) sustentan que se ha dado una gran importancia al estudio de estas y a su impacto en los procesos de enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en diversos entornos. Gómez (2017) afirma que se presentan algunas creencias que producen efectos positivos y otras que tienen efectos negativos en dicho proceso.

Las creencias sobre el aprendizaje de una segunda lengua constituyen constructos que afectan considerablemente el éxito o el fracaso académico (Fujiwara, 2014), están relacionadas con las vivencias de cada persona (Breen, 2014), son difíciles de transformar y, además, pueden ser inconscientes o conscientes dependiendo de su naturaleza (Borg, 2011; Ormeño y Rosas, 2015). Díaz, Alarcón y Ortiz (2015) sostienen que las creencias son albergadas en la memoria semántica (declarativa), lo cual indica que son un factor que influye en el éxito o el fracaso en el aprendizaje de una lengua.

Se parte de la premisa de que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera está influenciado por las creencias que tienen las personas (Horwitz, 1987) y estas se convierten en constructos claves para el aprendizaje de un nuevo idioma (López, 2016). Lo anterior indica que identificar dichas creencias podría contribuir a implementar modelos de enseñanza y aprendizaje del inglés que favorezcan el logro de la competencia comunicativa en cada uno de los niveles de dominio del idioma en concordancia con el MCERL. Por otro lado, según el reporte presentado por la Oficina de Admisiones y Registro de la institución educativa en la cual se realizó el presente estudio, en el año 2017, el porcentaje de estudiantes que no lograron las competencias de la asignatura de inglés fue un 19,9%. Estos resultados se podrían atribuir a las creencias erróneas que sostienen los estudiantes frente al aprendizaje de un idioma extranjero (Gómez, 2017) y a los paradigmas tradicionalistas que operan en el proceso de aprendizaje (Malderez y Wedell, 2007).

Esta investigación tiene como objetivo identificar las diferencias significativas existentes entre las creencias de estudiantes de los niveles A1 al B1 sobre el aprendizaje del inglés, y aquellas de los profesionales graduados del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria (TdeA-I.U.). Las variables analizadas corresponden a 28 ítems presentados en cuatro cuestionarios empleados del instrumento especializado BALLI (Inventario de Creencias sobre el Aprendizaje de un Idioma) creado por Horwitz (1987). Este permite el análisis de las dimensiones del aprendizaje de un idioma y cada ítem puede ser ajustado a un contexto determinado. Ormeño y Rosas (2015) confirman que esta herramienta ha sido utilizada en diversos lugares del mundo en investigaciones sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y, según Barrios (2014), es una de las cuales que presenta un mayor nivel de reconocimiento.

2. Marco teórico

2.1. Concepto de creencia

Los seres humanos tenemos diferentes creencias que influyen de manera directa en las decisiones y actuaciones que realizamos en nuestra vida y estas van transformándose a medida que crecemos, por efectos de lo que leemos, el entorno social e, incluso, por efecto de los medios de comunicación, afianzando algunas o incluso desechando otras (Alhamami, 2019; Tefic y Gizem, 2017). Al respecto, Corpas (2015) sustenta que las creencias pueden ser consideradas como algo real y, por lo tanto, pasan a ser parte de tal realidad aunque estas sean erróneas. En este sentido, Erkmen (2010) considera que las creencias no necesitan ser confirmaciones verdaderas, se presentan de manera esporádica, tienen un componente afectivo, se basan en presunciones y evidencian una función adaptativa. Espinosa (2009) las define como juicios que un sujeto hace sobre cualquier aspecto de su realidad y su contexto, lo cual causa que el individuo asigne diversas propiedades a determinada creencia o incluso construya otras que hacen referencia a las personas, las instituciones, las actividades, u otro aspecto.

Díaz et al. (2015) las presenta como aspectos transicionales entre el conocimiento y la acción, entre los individuos y sus actuaciones, y las consideran como conocimientos que están arraigados en las personas. Los planteamientos anteriores indican entonces que las creencias que un sujeto tiene sobre la realidad, podrían constituirse en una condición que favorece o, por el contrario, genera barreras que comprenden diversas áreas del conocimiento (Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana, Ramos, y Etchegaray, 2017).

En cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera, Loaiza y Galindo (2014) presentan una postura antropológica para indicar que el uso del lenguaje implica ideas, conocimientos e incluye las creencias que sostienen una comunidad de individuos sobre la realidad que comparten, lo que indica que el bilingüismo se constituye en una forma de expresión de una cultura determinada.

En el aula, Díaz et al. (2015) concibe las creencias como un marco de referencia que afecta las actuaciones de los docentes con respecto a ciertas prácticas pedagógicas, por lo que es necesario reorientar algunas de ellas. Para los investigadores Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana y Ramos (2014), las creencias que son más difíciles de transformar han sido conseguidas por las personas como producto de experiencias que han tenido a nivel escolar. Farrell (2009) plantea que las creencias corresponden a representaciones que se albergan en lo profundo de la memoria de largo plazo durante mucho tiempo y esto hace que sean difíciles de reformar. De igual modo, las atribuye a situaciones presentadas en el sistema escolar.

Transformar las creencias que se tienen frente al aprendizaje y la enseñanza de un idioma es un asunto complejo, ya que cuando las personas tratan de modificarlas se presenta un desequilibrio entre estas, e incluso se generan frustraciones y molestia (Tagle, et al., 2014). Al respecto, Espinosa (2009) señala que las creencias están inmersas en el conocimiento, en las estrategias empleadas para el aprendizaje y en el grado de motivación. Por otro lado, el mismo autor indica que estas son dinámicas porque se transforman con el tiempo y de acuerdo con un contexto específico. Al respecto, podría indicarse que las creencias que sostienen las personas frente al aprendizaje de una lengua extranjera tienen una naturaleza compleja, lo que hace que algunas de ellas sean estables e inmutables, mientras que otras podrían ser transformadas por diferentes aspectos tales como: las experiencias personales, el contexto de aprendizaje, el tipo de motivación, la cultura, entre otros (Alhamami, 2020; Szöcs, 2017).

2.2. Instrumento especializado BALLI

El instrumento BALLI ha sido diseñado por Horwitz (1987) y está compuesto por cinco cuestionarios que comprenden 34 ítems referentes al aprendizaje de una lengua: la aptitud para el aprendizaje de una lengua extranjera (8 ítems), la dificultad para aprender una lengua (5 ítems), la naturaleza del aprendizaje de una lengua (7 ítems), las estrategias de aprendizaje y comunicación (8 ítems) y, finalmente, las motivaciones y expectativas (6 ítems). El propósito de dicho instrumento es la comprensión de la naturaleza de las creencias que poseen los estudiantes y el impacto en su manera de aprender (Ramos, 2007). El estudio realizado por Horwitz (1987) confirmó que, en diversas ocasiones, las creencias erróneas que tienen los estudiantes los hacen asumir comportamientos frente al aprendizaje que son poco efectivos.

2.3. Estudios sobre el instrumento BALLI con poblaciones de estudiantes universitarios y profesionales egresados

Boakye (2007) realizó una investigación con estudiantes de diferentes facultades en la Universidad de Pretoria (Sudáfrica) en la que se empleó una versión modificada del instrumento BALLI. El primer objetivo fue establecer comparaciones sobre las creencias frente al aprendizaje del inglés entre la población universitaria: estudiantes que tomaron el curso de inglés en el año 2002 y aquellos que lo cursaron en el 2006. El segundo objetivo se orientó a identificar las creencias erróneas en relación con las estrategias de aprendizaje aplicadas al inglés en tres grupos distintos. Los resultados indicaron que las creencias de los estudiantes pueden tener un impacto negativo en las estrategias de aprendizaje o, por el contrario, pueden influir de forma positiva. Entre los factores que influyen en dicho impacto se encuentran la motivación, las estrategias empleadas para el aprendizaje, el enfoque de enseñanza, entre otros. Por otro lado, se presentaron diferencias significativas en los tres grupos en los ítems correspondientes a la aptitud, la motivación, y las estrategias de aprendizaje y de comunicación.

El estudio de Jones (2009) se enfocó en dilucidar las similitudes y diferencias entre estudiantes universitarios tailandeses (312) y japoneses (469), y profesionales japoneses (104) en diferentes áreas del conocimiento en relación con sus creencias frente al inglés a partir del BALLI. Los hallazgos indicaron que hay creencias en los tres grupos que facilitan el aprendizaje del inglés y otras que lo dificultan. Por otro lado, se exhibieron creencias que tienen un efecto negativo frente a la motivación; y se presentaron diferencias relevantes en la mayoría de los ítems entre los japoneses y los tailandeses. Dichas diferencias se atribuyen al método de enseñanza del inglés durante el bachillerato en el contexto tailandés, ya que este se sustenta en la gramática y la traducción en lugar de la comunicación. En cuanto al grupo de los graduados, se evidenció que hay creencias que se perpetúan o se transforman de acuerdo con el tipo de motivación que se tenga.

Khodadady (2009) empleó los cinco cuestionarios BALLI para determinar si las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés tenían algún efecto en su desempeño y, por otro lado, develar las posibles diferencias entre las creencias de los estudiantes de pregrado y los profesionales que se encontraban realizando estudios de maestría y doctorado en cuanto a la relación entre el nivel educativo y el éxito académico. La población del estudio involucró a 418 personas de 7 instituciones universitarias ubicadas en Mashhad, Irán. Con relación al nivel educativo, el estudio reveló diferencias en 11 de las 34 creencias entre ambos grupos. Por otro lado, se realizó un análisis factorial a los ítems del instrumento y se presentaron cambios en seis de los catorce factores detectados como resultado de la educación formal: naturaleza del idioma, autoconfianza, autoconciencia, aprendizaje y estrategias comunicativas, compatibilidad en las matemáticas y los idiomas, aptitud nacional, y sexo.

Los cuestionarios BALLI fueron utilizados por Lee (2014) para identificar las percepciones sobre el aprendizaje del inglés en un grupo de 84 estudiantes internacionales en los programas de pregrado y posgrado en ESL. Un análisis factorial indicó que las creencias más fuertes se presentaron en cuatro dimensiones. Lo encuestados consideraron que el factor de mayor importancia en el aprendizaje del inglés era la motivación. El segundo correspondió a las preferencias en la manera de aprender el idioma; el tercero se refirió a las creencias sobre la autoeficacia y el cuarto fue la dimensión sobre el aprendizaje formal. Por otro lado, los resultados indicaron que se encontró una fuerte correlación entre las estrategias de aprendizaje y las creencias que tienen los participantes sobre el aprendizaje del inglés.

Por otro lado, Michońska y Stadnik (2014) investigaron las creencias frente al aprendizaje del inglés en dos grupos de estudiantes en dos etapas académicas diferentes: pregrado (54) y maestría (60). El objetivo de dicho estudio se orientó a descubrir si se presentaba algún cambio en alguna de las creencias al pasar a otro nivel académico. Los resultados revelaron que hay un alto grado de aceptación en varias opiniones estereotipadas en cuanto a los determi-

nantes del éxito en el aprendizaje de un idioma y estos tienen que ver con la edad, el sexo, la inteligencia y la autonomía del estudiante. A pesar del tiempo transcurrido y de las nuevas experiencias en un nuevo ambiente de aprendizaje del inglés, un alto porcentaje de los participantes del estudio manifestaron tener las mismas opiniones estereotipadas.

2.4. Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Marco Común Europeo de Referencia (MCERL)

En cuanto al empleo del inglés, Seidlhofer (2011) señala que es una lengua que es usada en la mayoría de contextos internacionales y no solamente en países de habla inglesa. En el ámbito colombiano, García (2013) declara que el aprendizaje del inglés ha adquirido un carácter obligatorio y se ha promovido de tal modo que existe una gran cantidad de personas que lo han estudiado en el país. El MEN ha generado propuestas para la enseñanza y el aprendizaje del inglés a través de diversos programas y políticas para contribuir al bilingüismo en las instituciones educativas, con el propósito de que la población colombiana sea capaz de comunicarse en inglés, en consideración con los estándares internacionales que hacen posible los procesos de comunicación universal (MEN, PNB, 2004).

Para alcanzar tal objetivo, los programas de mayor relevancia del MEN son: Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) Colombia 2004-2019, la Ley 1651 de 2013 (Ley de bilingüismo), Programa Colombia Bilingüe 2014-2018 y Programa Nacional de Inglés (2015-2025) - Colombia *Very Well*. Este último de fortalecimiento en lenguas extranjeras que tiene como meta “convertir a Colombia en el país más educado de Latinoamérica y el país con mejor nivel de inglés en Suramérica en 2025”, MEN (2014, p. 4).

Para el logro de tal propósito, se ha adoptado el MCERL, en el cual se definen las “competencias que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (Consejo de Europa, 2001, p. 9). Este marco es el estándar internacional que precisa el nivel de competencia que una persona tiene en un idioma y es el instrumento empleado en todo el mundo para la evaluación, enseñanza y aprendizaje (Consejo de Europa, 2001). El MCERL presenta seis niveles comunes de nivel de dominio del inglés en las habilidades de comprensión, expresión oral y escrita, y comprensión lectora: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

3. Metodología del estudio

Esta investigación empírica es descriptiva, puesto que se identifican sistemáticamente las diferencias entre dos poblaciones que son objeto del estudio, a saber, entre las creencias de estudiantes de los niveles A1 al B1 sobre el aprendizaje del inglés, y aquellas de los profesionales graduados del TdeA-I.U. El diseño del estudio es transeccional puesto que los datos se recolectaron en una sola intervención en el contexto mencionado. Se definió como no experimental en virtud de que no se pretendió alterar las creencias como variable central del estudio.

La población que constituye este estudio está conformada por 402 estudiantes de pregrado (62%), y 266 profesionales egresados (38%). Los rangos de edad del primer grupo van entre los 16 y los 40 años (media = 22.19 y desviación estándar = 4,74), y los del segundo entre los 25 a los 70 años (media = 40,44 y desviación estándar = 10,28). El grado académico de los encuestados se presenta de la siguiente manera: (1) estudiantes de pregrado de diferentes programas tecnológicos y (2) profesionales egresados con formación en Ingeniería, con especialización, maestría, doctorado o postdoctorado en diferentes áreas del saber, obtenidos en Colombia y, en un bajo porcentaje, fuera del país. La institución en donde se llevó a cabo el estudio es una entidad pública ubicada en la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia. La población estudiantil comprende los estratos sociales bajos (1, 2) y medio (3), y su competencia en el idioma inglés abarca los niveles A1, A2 y B1 de acuerdo con el Marco Común de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001). En el caso de los egresados, los estratos sociales corresponden a medio (3) y alto (4 -5). El nivel lingüístico alcanzado en la lengua extranjera reportado por esta población corresponde al B1, B2 y C1, por constituirse en los requerimientos en su formación académica en particular.

Los encuestados diligenciaron los cuestionarios del instrumento BALLI (Horwitz, 1987) el cual está constituido por cinco dimensiones. Se empleó la versión adaptada al contexto colombiano realizada por Gómez (2018). Se aclara que se abordaron las cuatro primeras dimensiones, correspondientes a 28 ítems distribuidos de la siguiente manera: la aptitud para el aprendizaje de una lengua extranjera (8), la dificultad para aprender una lengua (5), la naturaleza del aprendizaje de una lengua (7), las estrategias de aprendizaje y comunicación (8). Se empleó la escala de Likert en cada ítem para que cada persona expresara su grado de opinión siendo el uno el valor más negativo y el cinco el más positivo: 1 totalmente en desacuerdo (TD), 2 en desacuerdo (D), 3 neutral (N), 4 de acuerdo (A) y 5 totalmente de acuerdo (TA). Se definió agrupar los porcentajes correspondientes a las categorías D con TD, y los TA con A, puesto que ambos extremos contienen el mayor número de datos. Se emplearon cuatro tablas en las que se evidenciaron los datos de manera porcentual en cada ítem contrastando ambas poblaciones.

La pertinencia del BALLI para analizar las creencias que tienen las personas frente al aprendizaje de una lengua ha sido confirmada por diversos investigadores: Fujiwara (2014); Corpas (2015); Ormeño y Rosas, (2015); López (2016); Gómez, 2017, entre otros. En cuanto al índice de confiabilidad del instrumento BALLI, se calculó por medio del coeficiente alfa de Cronbach, con ayuda del software estadístico SPSS versión 23. El resultado obtenido a través de esta prueba fue 0.664, lo que indica que dicho instrumento cumple las condiciones del requisito psicométrico para

medir las creencias que tienen las personas frente al aprendizaje de una lengua extranjera. Según Khodadady (2009), este coeficiente resulta estar en un rango moderado de confiabilidad.

Los datos fueron analizados con el software SPSS versión 23 y se presentaron a partir de estadística descriptiva. Por tratarse de una gran cantidad de datos se aplicó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, la cual indicó que estos no siguen una distribución normal ya que en cada uno de los 34 ítems analizados el nivel de significancia fue de 0,000. Para contrastar una posible diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, se recurrió a la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, puesto que con esta se comparan las medianas de ambas poblaciones, en las que la variable (creencias) está en escala de medición ordinal. Se determinó un nivel alfa (α) con un porcentaje de error en la prueba estadística del 5% (0,05). Esto indica que obtener un P-valor inferior a 0,05 conduce a rechazar la hipótesis nula (H_0) y se acoge la alterna (H_1), lo que indica que existen diferencias significativas entre las dos medidas. Para este caso, la hipótesis alterna es: hay diferencias entre las creencias de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés y aquellas de los profesionales graduados.

4. Resultados

4.1. Aptitud para las lenguas extranjeras

Las creencias correspondientes a la primera dimensión se muestran en la Tabla 1. El ítem 1 indicó que el 78,6% de los estudiantes y el 87,9% de los profesionales graduados declararon estar de acuerdo. El ítem 2 reveló que el 69,2% de los estudiantes y el 82,4% de los profesionales graduados estuvieron de acuerdo con que aprender un idioma tiene que ver con una habilidad especial. En cuanto al ítem 3, el 37,6% de los estudiantes y el 41,0% de los profesionales graduados se mostraron de acuerdo. El ítem 4 indicó que 60,2% de los estudiantes y el 77,7% de los profesionales graduados manifestaron estar de acuerdo con que se aprende más fácil un idioma si ya se habla otro. Con relación al ítem 5, el 65,4% de los estudiantes y el 70,3% de los profesionales graduados optaron estar en desacuerdo con que aquellos que son buenos en matemáticas o ciencias se les dificulta aprender una lengua extranjera.

En lo correspondiente al ítem 6, el 51,0% de los estudiantes y el 58,6% de los profesionales graduados definieron estar en desacuerdo. Con relación al ítem 7, las opiniones están divididas: el porcentaje de estudiantes que expresaron su acuerdo correspondió al 32,6% y los profesionales graduados el 27,0%, mientras que el desacuerdo se presentó en un 29,4% en los estudiantes y un 38,7% en los profesionales graduados. En lo concerniente al ítem 8, un 76,4% de los estudiantes y un 82,4% de los profesionales graduados definieron estar de acuerdo.

Tabla 1. Aptitud para las lenguas extranjeras.

Ítems	Muestra	1 (TD)	2 (D)	3 (N)	4 (A)	5 (TA)
1. ¿Es más fácil para los niños aprender una lengua extranjera que para los adultos?	Ests.*	1,2%	3,2%	16,9%	29,6%	49,0%
	Profs.*	3,1%	3,1%	5,9%	32,0%	55,9%
2. ¿Algunas personas tienen una habilidad especial para las lenguas extranjeras?	Ests.	1,2%	9,0%	20,6%	44,0%	25,1%
	Profs.	0,8%	5,5%	11,3%	43,4%	39,1%
3. ¿Las personas de Colombia son buenas para aprender una lengua extranjera?	Ests.	1,2%	9,2%	52,0%	29,6%	8,0%
	Profs.	2,0%	14,1%	43,0%	31,6%	9,4%
4. ¿Es más fácil para una persona que ya habla una lengua extranjera aprender otra?	Ests.	1,5%	10,7%	27,6%	36,3%	23,9%
	Profs.	1,2%	7,0%	14,1%	43,4%	34,4%
5. ¿Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas para aprender una lengua extranjera?	Ests.	16,7%	48,8%	24,6%	6,5%	3,5%
	Profs.	24,6%	45,7%	23,0%	4,7%	2,0%
6. ¿Las mujeres son mejores que los hombres para los idiomas?	Ests.	18,9%	32,1%	42,0%	5,0%	2,0%
	Profs.	17,6%	41,0%	34,4%	5,5%	1,6%
7. ¿Las personas que hablan más de un idioma son muy inteligentes?	Ests.	7,5%	21,9%	38,1%	25,4%	7,2%
	Profs.	10,9%	27,7%	34,4%	17,6%	9,4%
8. ¿Todas las personas tienen la habilidad de aprender a hablar una lengua extranjera?	Ests.	0,7%	7,7%	15,2%	36,3%	40,0%
	Profs.	0,4%	8,6%	8,6%	43,8%	38,7%

Ests.*= Esta convención se refiere a los estudiantes / **Profs.*** = Esta convención se refiere a los profesionales

La prueba U de Mann-Whitney reveló que se presentan diferencias significativas entre las creencias de los estudiantes y los profesionales graduados con relación al aprendizaje del inglés en los ítems 2, 4 y 5 (Tabla 2), los cuales corresponden a un P-valor inferior a 0,05. El ítem 2 indicó un resultado de 41455,0 con P-valor = 0,000; el ítem 4 un valor de 41631,0 con P-valor = 0,000; y el ítem 5 mostró un 46328,0 con un P-valor = 0,21.

Tabla 2. Prueba U de Mann-Whitney, primera dimensión.

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8
Mann-Whitney U	46620,50	41455,0	51388,0	41631,0	46328,0	48906,50	46580,0	50440,0
Wilcox W	127623,50	122458,0	84284,0	122634,0	79224,0	81802,50	79476,0	131443,0
Z	-2,230	-4,479	-,031	-4,340	-2,312	-1,137	-2,133	-,457
Asymp. Sig. (2-tailed)	,026	,000	,975	,000	,021	,255	,033	,648

4.2. La dificultad del aprendizaje de un idioma extranjero

En esta dimensión se analizaron las creencias correspondientes a los ítems 9 al 13 (Tabla 3). En lo concerniente al ítem 9, la respuesta se distribuyó en su mayoría en ambos extremos puesto que un 28,6% de los estudiantes y un 27,7% de los profesionales graduados declararon estar de acuerdo y, por el contrario, un 23,6% de los estudiantes y un 35,2% de los profesionales graduados estuvieron en oposición. En lo correspondiente al ítem 10, las opiniones estuvieron divididas en los estudiantes ya que el 32,6% considera que aprender inglés es fácil, mientras que para el 33,6% de los profesionales graduados es difícil.

En el caso de los profesionales graduados, un 49,2% favoreció la opción del desacuerdo, mientras que el 23,8% optó por estar de acuerdo. En el ítem 11, el tiempo requerido para aprender el idioma se distribuyó de la siguiente forma: entre 1 y 2 años (estudiantes 41,0% - profesionales graduados 40,0%; 3 años (estudiantes 25,8% - profesionales graduados 22,6%); entre 4 y 5 años (estudiantes 33,2% - profesionales graduados 37,3%). Frente al ítem 12, el 47,5% de los estudiantes se mostraron de acuerdo con que la habilidad de habla es más fácil que la de escucha, mientras que en los profesionales graduados las opciones se dividieron en 39,1% de acuerdo y el 35,2% en desacuerdo. En lo referente al ítem 13, el 50,2% de los estudiantes y el 62,9% de los profesionales graduados asumieron la opción de estar de acuerdo.

Tabla 3. La dificultad del aprendizaje de un idioma extranjero.

Ítems	Muestra	1 (TD)	2 (D)	3 (N)	4 (A)	5 (TA)
9. ¿Aprender inglés es más fácil que aprender otros idiomas?	Ests. *	3,5%	20,1%	47,8%	20,9%	7,7%
	Profes. *	3,1%	32,0%	37,1%	20,3%	7,4%
10. ¿El inglés es un idioma difícil de aprender?	Ests.	5,5%	27,1%	33,8%	25,1%	8,5%
	Profes.	8,2%	41,0%	27,0%	21,1%	2,7%
11. ¿Cuánto tiempo le toma a una persona hablar inglés de manera fluida? TD: 1 año – D: 2 años – N: 3 años – A: 4 años – TA: 5 años	Ests.	18,0%	23,0%	25,8%	11,3%	21,9%
	Profes.	16,9%	23,1%	22,6%	12,2%	25,1%
12. ¿Es más fácil hablar, que comprender lo que se escucha en inglés?	Ests.	3,7%	16,4%	32,3%	34,8%	12,7%
	Profes.	3,5%	35,5%	25,8%	26,2%	9,0%
13. ¿Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo?	Ests.	3,7%	15,4%	30,6%	33,3%	16,9%
	Profes.	2,3%	14,5%	20,3%	47,3%	15,6%
Ests.*= Esta convención se refiere a los estudiantes / Profes.* = Esta convención se refiere a los profesionales						

La comparación entre ambos grupos a través de la prueba U de Mann-Whitney evidenció que se presentan diferencias significativas en ambos grupos con relación a los ítems 10, y 12 debido a que se hallaron diferencias significativas en los resultados en la siguiente forma: ítem 10 = 41834,500 y P-valor = 0,000 inferior a 0,05; ítem 12 = 41558,000 y P-valor = 0,000 menor que 0,05 (Tabla 4).

Tabla 4. Análisis segunda dimensión con prueba U de Mann-Whitney.

	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13
Mann-Whitney U	47121,500	41834,500	49651,000	41558,000	46936,000
Wilcoxon W	80017,500	74730,500	82547,000	74454,000	127939,000
Z	-1,930	-4,215	-,777	-4,323	-1,988
Asymp. Sig. (2-tailed)	,054	,000	,437	,000	,047

4.3. La naturaleza del aprendizaje de un idioma

Los resultados correspondientes al tercer cuestionario se expusieron en la Tabla 5. Con respecto al ítem 14, las opiniones resultaron equitativas entre ambas opciones: un 34,3 % de los estudiantes y un 38,3% de los profesionales graduados se inclinaron por la opción de desacuerdo, y un 35,3% de los estudiantes y un 34,4% de los profesionales graduados confirmaron estar de acuerdo. Un 82,3% de los estudiantes y un 82,8% de profesionales graduados definió estar de acuerdo en lo concerniente al ítem 15. En consideración con el ítem 16, un 81,6% de los estudiantes se inclinó por estar de acuerdo con dar mayor importancia al aprendizaje del vocabulario, en contraste con un 55,1% de los profesionales graduados que piensan lo mismo.

En lo que respecta al ítem 17, un 58,7% de los estudiantes y un 55,1% de los profesionales graduados expresaron estar de acuerdo. En lo correspondiente al ítem 18, un 64,2% de los estudiantes y un 63,3% de los profesionales graduados sustentaron estar de acuerdo con dicha creencia. Un 64,5% de los profesionales graduados confirmaron su desacuerdo con el ítem 19, mientras que un 38,6% de los estudiantes aseguraron estar de acuerdo en contraste con un 32,3% que no lo está. En cuanto a la creencia referente al ítem 20, un 82,8% de los estudiantes y un 87,1% de los profesionales graduados declararon estar de acuerdo.

Tabla 5. La naturaleza del aprendizaje de un idioma.

Ítems	Muestra	1 (TD)	2 (D)	3 (N)	4 (A)	5 (TA)
14. ¿Es necesario aprender sobre las culturas de habla inglesa para aprender a hablar inglés?	Ests. *	5,2%	29,1%	30,3%	26,6%	8,7%
	Profs. *	7,0%	31,3%	27,3%	28,1%	6,3%
15. ¿Es mejor aprender inglés en un país de habla inglesa?	Ests.	1,0%	5,0%	11,7%	33,8%	48,5%
	Profs.	0,8%	5,9%	10,5%	40,6%	42,2%
16. ¿La parte más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el vocabulario?	Ests.	0,2%	2,7%	15,4%	43,8%	37,8%
	Profs.	2,7%	14,1%	28,1%	37,5%	17,6%
17. ¿La parte más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es la gramática?	Ests.	0,7%	6,0%	34,6%	42,3%	16,4%
	Profs.	2,7%	11,3%	30,9%	41,4%	13,7%
18. ¿Aprender una lengua extranjera es diferente a aprender otra asignatura?	Ests.	3,2%	13,7%	18,9%	38,3%	25,9%
	Profs.	2,7%	19,5%	14,5%	46,5%	16,8%
19. ¿La parte más importante del aprendizaje del inglés es aprender a traducir desde el español?	Ests.	8,7%	23,6%	29,1%	29,9%	8,7%
	Profs.	19,9%	44,5%	20,3%	12,5%	2,7%
20. ¿La estructura del idioma español es diferente a la del inglés?	Ests.	1,5%	2,7%	12,9%	38,8%	44,0%
	Profs.	0,4%	6,3%	6,3%	47,7%	39,5%
Ests.*= Esta convención se refiere a los estudiantes / Profs.*= Esta convención se refiere a los profesionales						

La prueba U de Mann-Whitney aplicada a los ítems 14 al 20 demostró que hay una diferencia estadísticamente significativa entre los estudiantes y los profesionales graduados en el ítem 16, ya que el resultado fue 33555,50 con un P-valor = 0,000, lo que es menor a 0,05. De igual forma, se presentó diferencia entre ambos grupos en el ítem 19, puesto que el resultado fue 32615,00 y el P-valor = 0,000, lo que está por debajo de 0,05 (Tabla 6).

Tabla 6. Análisis tercera dimensión con prueba U de Mann-Whitney.

	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20
Mann-Whitney U	49203,0	48838,50	33555,50	47590,00	47341,50	32615,00	50472,50
Wilcoxon W	82099,0	81734,50	66451,50	80486,00	80237,50	65511,00	83368,50
Z	-,984	-1,193	-7,965	-1,728	-1,816	-8,191	-,449
Asymp. Sig. (2-tailed)	,325	,233	,000	,084	,069	,000	,653

4.4. Las estrategias de aprendizaje y comunicación

El cuestionario empleado para esta dimensión se compone de ocho creencias (Tabla 7). Respecto al ítem 21, un 86,1% de los estudiantes y un 66,8% de los profesionales graduados se inclinaron por pensar que se debe hablar con una pronunciación excelente. Un 69,7% de los estudiantes y un 78,9% de los profesionales graduados favorecieron la opción de desacuerdo en el ítem 22. En lo referente al ítem 23, un 57,0% de los estudiantes y un 43,3% de los profesionales graduados se mostraron de acuerdo con dicha creencia. En términos de la creencia 24, un 57,7% de los estudiantes y un 52,0% de profesionales graduados evidenciaron estar en desacuerdo. En lo que respecta al ítem 25, un 95,5% de los estudiantes y un 94,5% de los profesionales graduados se mostraron convencidos de que es importante repetir y practicar mucho para aprender inglés.

En consideración con el ítem 26, las opiniones estuvieron divididas: un 33,3% de estudiantes y un 39,8% de profesionales graduados decidieron estar en desacuerdo, en contraste con un 37,6% de los estudiantes y un 40,2% de los profesionales graduados quienes declararon estar de acuerdo. Con referencia al ítem 27, un 45,3% de los estudiantes definieron estar de acuerdo, con que, si a los estudiantes principiantes se les permite cometer errores en inglés, será difícil para ellos hablar correctamente en un futuro; mientras que un 58,6% los profesionales graduados se mostraron en oposición. En cuanto al ítem 28, un 85,4% de los estudiantes y un 92,2% de los profesionales graduados estuvieron convencidos de que es importante practicar con grabaciones o videos.

Tabla 7. Las estrategias de aprendizaje y comunicación.

Ítems	Muestra	1 (TD)	2 (D)	3 (N)	4 (A)	5 (TA)
21. ¿Es importante hablar inglés con una pronunciación excelente?	Ests.	0,7%	2,0%	11,2%	41,5%	44,5%
	Profes.	2,0%	13,7%	17,6%	46,9%	19,9%
22. ¿Usted no debería decir nada en inglés hasta que no pueda decirlo correctamente?	Ests.	19,9%	49,8%	16,9%	10,0%	3,5%
	Profes.	21,1%	57,8%	12,5%	5,9%	2,7%
23. ¿Disfrutó practicar inglés con otros "colombianos"?	Ests.	2,0%	7,2%	33,8%	43,0%	13,9%
	Profes.	4,3%	12,9%	35,5%	36,7%	10,5%
24. ¿Es adecuado adivinar si usted no sabe una palabra en inglés?	Ests.	15,2%	42,5%	26,6%	12,2%	3,5%
	Profes.	10,5%	41,4%	25,8%	18,4%	3,9%
25. ¿Es importante repetir y practicar mucho para aprender inglés?	Ests.	0,7%	0,0%	3,7%	42,6%	52,9%
	Profes.	0,8%	1,6%	3,1%	44,1%	50,4%
26. ¿Le da vergüenza hablar en inglés con otras personas?	Ests.	11,2%	22,1%	29,1%	23,9%	13,7%
	Profes.	11,7%	28,1%	19,9%	26,2%	14,1%
27. ¿Si a los principiantes se les permite cometer errores en inglés, será difícil para ellos hablar correctamente en un futuro?	Ests.	9,5%	25,9%	19,4%	28,4%	16,9%
	Profes.	14,8%	43,8%	13,3%	19,9%	8,2%
28. ¿Es importante practicar con grabaciones o videos?	Ests.	1,5%	3,5%	9,7%	48,0%	37,4%
	Profes.	0,8%	1,2%	5,9%	53,1%	39,1%

Los resultados obtenidos con la U de Mann-Whitney revelaron que hay diferencias significativas entre los grupos de estudiantes y profesionales graduados en las creencias 21 y 27. Se descubrió entonces que los resultados se presentaron de la siguiente forma: el ítem 21 = 34437,50 y el ítem 27 38811,0. En los dos ítems el P-valor fue = 0,000, lo que indica que es inferior a 0,05 en todos (Tabla 8).

Tabla 8. Análisis cuarta dimensión con prueba U de Mann-Whitney.

	Ítem 21	Ítem 22	Ítem 23	Ítem 24	Ítem 25	Ítem 26	Ítem 27	Ítem 28
Mann-Whitney U	34437,50	47133,0	44832,50	46682,0	49234,0	50451,50	38811,0	48587,500
Wilcoxon W	67333,50	80029,0	77728,50	127685,0	73130,0	83347,50	71707,0	81268,500
Z	-7,668	-1,985	-2,955	-2,115	-1,816	-,434	-5,486	-4,544
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,047	,003	,034	0,71	,665	,000	,651

5. Discusión y análisis de los resultados

En concordancia con el objetivo planteado en este estudio, cuyo propósito es identificar las diferencias significativas entre las creencias de estudiantes de los niveles A1 al B1 sobre el aprendizaje del inglés, y aquellas de los profesionales graduados del TdeA-I.U., la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney reveló discrepancias en ambas poblaciones con relación a los ítems 2, 4, 5, 10, 12, 16, 19, 21 y 27. El porcentaje que representa las nueve creencias en las que se hallaron tales diferencias entre ambos estratos poblacionales (estudiantes y egresados) equivale a un 32,1% de las 28 presentadas en los cuatro cuestionarios BALLI.

Con relación al primer cuestionario, se hallaron diferencias en tres aspectos: la mayoría de los estudiantes (82,4%) se mostraron convencidos de que el aprendizaje de un idioma hace referencia a una habilidad específica (ítem 2), mientras que un 13,2% menos en los profesionales graduados lo atribuyen a otras causas. Para un 77,7% de los estudiantes es más fácil que una persona que ya habla una lengua extranjera aprenda otra (ítem 4), con una diferencia de 17,5% encima con respecto a los profesionales graduados. Por otro lado, los estudiantes presentaron una diferencia del 5,6% por encima de los profesionales graduados que establecieron una distinción entre la habilidad para aprender matemáticas e inglés (ítem 5).

Los estudiantes atribuyen en mayor número el éxito del aprendizaje a la habilidad, mientras que los profesionales graduados lo adjudican al conocimiento previo de otro idioma. Esto hace pensar que es necesario que el docente asuma un rol motivador en el aula y que procure desarrollar las diversas habilidades del lenguaje en el marco de experiencias comunicativas de aprendizaje, de tal manera que los estudiantes no sientan que las dificultades que se originan se deben a la falta de aptitud, sino, más bien, al enfoque empleado para tal propósito. Al respecto, el docente podría preparar las lecciones de un modo más diferenciador, en el que se asignen las tareas de aprendizaje más complejas a los estudiantes que aprenden inglés con mayor facilidad y proporcionar las más simples a los que evidencian más dificultades. Más que una habilidad especial, la destreza que se tenga en un idioma presenta una mayor referencia a factores individuales, al contexto de aprendizaje y a la metodología (Gómez, 2018). Estos resultados son coincidentes con los de Jones (2009) y difieren con los de Boakye (2007).

En lo concerniente a las creencias sobre el segundo cuestionario, las discordancias se evidencian en dos ítems. Para la mitad de los profesionales graduados el inglés es un idioma fácil de aprender (ítem 10), mientras que para un poco más de la tercera parte de los estudiantes es difícil. Llama la atención que, para la mitad de los profesionales graduados en los últimos 15 años, el aprendizaje del inglés fue fácil y un poco más de la tercera parte de los estudiantes lo consideraron difícil. Desde la perspectiva de Dharma y Selvi (2011), las dificultades que se presentan en el aprendizaje de un segunda lengua hacen referencia a aspectos como el contexto de aprendizaje, la actitud del estudiante y la competencia del docente. De igual modo, también podrían incluirse variables relacionadas con las dimensiones afectivas y cognitivas, las creencias, la personalidad y el sexo (Gómez, 2018). Por otro lado, es evidente que los estudiantes se enfrentan a diferentes retos durante el aprendizaje de una lengua extranjera, aunque tengan condiciones de aprendizaje óptimas.

Se hace mención a un primer desafío el cual se considera fundamental; es decir, la transferencia y la interferencia lingüística. El primer concepto hace referencia a los errores lingüísticos cometidos por los estudiantes debido a la influencia de su primera lengua (L1). En este caso, la estructura gramatical de la L1 es transferida a la lengua meta. Al respecto, Shatz (2016) argumenta que este aspecto facilita el aprendizaje cuando la estructura es idéntica o similar en ambas lenguas. Por el contrario, se constituye en algo que causa dificultad cuando no se presenta tal similitud.

El segundo concepto corresponde a los préstamos o las reproducciones lingüísticas inconscientes de los elementos de la L1, en los que se incluye la gramática, la sintaxis, la semántica, la fonología e, inclusive, aspectos culturales. El aprendizaje de una lengua extranjera circunscribe el desarrollo de las habilidades comunicativas que evidencian el nivel de desempeño comunicativo de una persona. Por lo tanto, si las experiencias de una persona con respecto a estas habilidades han sido negativas, e incompletas en términos de desarrollo, el aprendizaje será más difícil a medida que se avanza en el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

En cuanto al ítem 12, para casi la mitad de los estudiantes la habilidad del habla es más fácil que la auditiva, mientras que un 39,1% de los profesionales consideran que la auditiva es más compleja y un 35,2% favorecen la habilidad del habla. La división presentada en los profesionales graduados puede indicar que unos han aprendido

la lengua bajo un enfoque de aprendizaje que ha favorecido la comunicación oral, mientras que los otros han estado inmersos en ambientes de escucha, y por esta razón, las oportunidades de habla que han tenido en los cursos pueden no haber sido suficientes para desarrollar la habilidad de expresión oral. Lo anterior podría explicar de alguna manera las deficiencias al respecto. Por el contrario, el porcentaje de estudiantes parece indicar que sus experiencias se han inclinado más hacia el desarrollo de la comunicación oral, lo que conduce a pensar que la habilidad de escucha no se ha fortalecido eficientemente.

La habilidad del habla (*speaking skill*) hace referencia a la producción de palabras en forma oral e involucra aspectos como la activación del pensamiento, precisión, fluidez y conocimiento. Al mismo tiempo, comprende algunas micro habilidades que hacen de esta destreza una actividad compleja y demandante. En lo que respecta a la escucha, Field (2008) sustenta que es la habilidad que representa mayor conflicto a causa del grado de dificultad y el conocimiento que se necesita para comprender el mensaje que se ha emitido. Es claro que la escucha es requerida para comprender el discurso oral y, al respecto, Richards (2008) presenta los aspectos que la hacen ser la habilidad más compleja: la rapidez, la cantidad de palabras, las muletillas, las formas reducidas, entre otras. Es evidente que hay personas que tienen mayor fortaleza en una de las dos, pero el verdadero desafío consiste en emplear ambas de manera efectiva en una situación que implique intercambiar información. Por esta razón, es necesario que el docente considere balancear ambas habilidades cuando diseñe las experiencias pedagógicas requeridas para favorecer el aprendizaje del inglés. Por ello, se sugiere considerar las siguientes perspectivas para tal propósito de manera integrada: la escucha desde la comprensión y la adquisición (Richards, 2008), el habla desde el balance entre la fluidez y la exactitud, y el fomento del uso adecuado del lenguaje en situaciones reales de comunicación.

En la dimensión correspondiente al tercer cuestionario, el 81,6% de los estudiantes confirmaron que la parte más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el vocabulario (ítem 16), y un poco más de la mitad de los profesionales lo ratificaron. Este resultado evidencia que los estudiantes tienen mayor conciencia frente a la importancia de dicho aspecto en el aprendizaje de una segunda lengua. De hecho, un estudiante podría tener un amplio conocimiento de la gramática del inglés, pero la comunicación se podría fragmentar si se carece del vocabulario para que el mensaje pueda darse adecuadamente (Farjami, 2013) y este es esencial, puesto que entre más amplio sea, mayor desarrollo habrá en las cuatro habilidades (escucha, habla, lectura y escritura). Al respecto, los docentes deberían equipar a los estudiantes con estrategias que les ayuden a preservar el vocabulario y a mejorar su competencia lingüística: estrategias de memoria, estrategias sociales, estrategias cognitivas, estrategias meta-cognitivas, estrategias afectivas y de compensación (Oxford, 1990). Esto quizás podría hacer el aprendizaje del vocabulario una actividad interesante, fácil y divertida para los estudiantes. Este resultado es consonante con Khodadady (2009), pero discrepa del estudio de Jones (2009).

Más de la mitad de los profesionales graduados se opone a la traducción en el aprendizaje del inglés, mientras que un poco menos de la mitad de los estudiantes lo consideran importante en dicho proceso (ítem 19). Aunque hay autores que sustentan que la traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera no es adecuada, puesto que causa interferencias (Fernandez-Guerra, 2014) y constituye un ejercicio artificial que no forma de un enfoque comunicativo, la traducción tiene el potencial de convertirse en una herramienta pedagógica que fortalezca el desarrollo de las cuatro habilidades (Dagilienė, 2012). De hecho, la traducción permite que los estudiantes descubran las diferencias sintácticas, de vocabulario y gramaticales entre el español y el inglés, al igual que permite identificar los errores comunes que se cometen en la lengua meta en el proceso de interlengua.

De este modo, se desarrolla la conciencia entre las diferencias que se presentan entre ambos sistemas lingüísticos, habrá menos posibilidades de que se generen fosilizaciones y se contribuye a que se adquiera un mayor conocimiento lingüístico y cultural, siempre y cuando la traducción sea de español a inglés y se inicie con frases simples hasta llegar a más complejas. La similitudes fonéticas, morfológicas y semánticas entre los dos idiomas provocan interferencia debido a que los estudiantes hacen asociaciones y comparaciones; por lo tanto, es necesario que el docente de inglés sea un experto en su hacer pedagógico y que provea un modelo competente de la lengua que contribuya al acceso de los estudiantes a niveles satisfactorios para su desempeño en las habilidades comunicativas.

En lo concerniente al cuarto cuestionario, las discrepancias indicaron que hablar con una pronunciación adecuada es primordial para los estudiantes (ítem 21 – 86,1%). Ellos eligieron el aprendizaje de la lengua en el que se privilegia la fluidez (*fluency*), lo que indica el empleo de los recursos cohesivos para lograr los objetivos de la comunicación (competencia discursiva y estratégica). En contraste, los profesionales graduados, en un margen de un 19,3% menos, prefirieron más una instrucción enfocada hacia la precisión (*accuracy*), la cual hace referencia a los actos de habla sin errores, reglas referenciales, fonología, entonación, ritmo y fonemas.

Estos resultados son concordantes con los de Khodadady (2009) y Boakye (2007), y discordantes con los de Jones (2009). En el ítem 27 se observó que el 45,3% de los estudiantes están a la expectativa de ser corregidos por el docente, mientras que un 58,6% de los profesionales graduados prefieren evitar la corrección, lo que indica entonces que los profesionales graduados tienen mayor tolerancia al error. Medina (2006) argumenta que la tendencia ha sido dar mayor relevancia a la fluidez (*fluency*) en detrimento de la precisión (*accuracy*), tanto en actos de habla como en los escritos desde el enfoque comunicativo. Esto podría indicar que dicho desbalance genera efectos no solamente en el desarrollo de la pronunciación, sino, también, en los eventos de aprendizaje que el docente diseña

dado que no se hace énfasis en la pronunciación con la perspectiva de equilibrar ambos elementos y, según Teruel y Hernández (2010), se deben fortalecer aspectos integrados a esta (gramática, léxico, estilo, función y discurso).

Se presume que las divergencias presentadas entre ambos estratos poblacionales podrían ser explicadas a partir de tres aspectos fundamentales: la apropiación del enfoque comunicativo por parte de los docentes de idiomas, la actitud en el aprendizaje de una lengua extranjera y el desconocimiento de estrategias comunicativas que permitan enfrentar las deficiencias lingüísticas en el momento de utilizar el idioma con fines comunicativos.

Frente al primer aspecto, el Ministerio de Educación de Colombia ha determinado que las instituciones educativas del país diseñen los programas de enseñanza y aprendizaje del inglés enfocados en los lineamientos del MCER (MEN, 2014). Esto indica entonces que ha de pensarse en fortalecer un enfoque comunicativo basado en el desarrollo de competencias que posibiliten a los estudiantes comunicarse eficientemente. Al respecto, el Consejo de Europa (2001) especifica que la competencia comunicativa está conformada por tres subcompetencias: la sociolingüística, pragmática y lingüística. La primera se refiere al conocimiento de cómo usar el idioma adecuadamente, de acuerdo con un contexto específico y un tema tratado. La segunda hace referencia al conocimiento que se tiene del idioma para lograr los propósitos que tiene una persona al comunicarse. Finalmente, la tercera está orientada al conocimiento de la gramática, la sintaxis, la pronunciación y el vocabulario del idioma.

No obstante, en las tendencias actuales de la enseñanza de una lengua extranjera se evidencian problemas comunicativos en los estudiantes en el aula donde se aprende inglés y fuera de esta. Esto conlleva a pensar que es necesario convertir estos espacios en lugares donde se lleven a cabo encuentros sociales a partir del desarrollo de tareas comunicativas que sirvan de modelo para enfrentar el mundo real a partir de intercambios comunicativos interculturales (Paricio-Tato, 2014). Desde esta perspectiva, se promoverá la habilidad para negociar significados por medio de la metacomunicación (Maass-Moreno, 2013) para que exista la mediación frente a posibles malentendidos y tropiezos en el proceso comunicativo. Por otro lado, es importante que el docente asuma el enfoque comunicativo como el componente pedagógico que posibilitará a los estudiantes comunicarse de forma adecuada y efectiva en cualquier contexto, y no como un modelo transmisor de conocimientos que solo se enfoca en el aprendizaje estructural del lenguaje. Se pretende entonces que el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes pueda generarse de forma consciente, activa, autónoma y reflexiva (Berenguer-Román, Roca-Revilla, y Torres-Berenguer, 2016).

Con relación a la actitud, podría decirse que se enmarca en aquellas disposiciones o estados internos que residen en el ser humano y que en cierto grado causan una reacción favorable o desfavorable hacia un objeto (Rastegar y Gohari, 2016). Por su parte, Matos-Aldana, (2015) respalda la idea de que esta variable tiene una alta relevancia en el aprendizaje de una segunda lengua, dado que no se refiere al hecho de que un individuo acepte o rechace algo; su valor radica en que el sujeto lo considera como algo que debe adquirir, lo que implica el uso y aspectos culturales. En consideración con los planteamientos anteriores, podría pensarse que la actitud que el estudiante tenga hacia el aprendizaje del inglés, se constituirá en un posible factor que determina el éxito o el fracaso en el desarrollo de la competencia en la lengua meta.

Si bien es cierto que para comunicarse eficientemente en inglés se requiere de la competencia comunicativa, hay ciertas variables que dificultan o facilitan el aprendizaje del inglés como la actitud, la motivación, las creencias, los estilos de aprendizaje, los hábitos de estudios, las estrategias comunicativas, la memoria, la personalidad, la historia frente a la habilidad lingüística, la edad, los factores cognitivos, la metodología, además del contexto y el sexo, entre otras. Una actitud positiva podría fortalecer la motivación, o bien permanecer neutral de acuerdo con el propósito o la meta que la persona tenga en mente. De hecho, Asmalı (2016) demostró en su estudio que la actitud es uno de los tres componentes que tiene efectos significativamente positivos en el incremento de la motivación para emplear el inglés con el propósito de comunicarse con una comunidad de angloparlantes.

Se considera interesante aplicar un modelo de ecuaciones estructurales (Structural Equation Model, SEM) o probar las relaciones de dependencia e interdependencia entre las variables actitud, motivación, enfoque comunicativo, creencias, sexo y personalidad para confirmar posibles hipótesis que surgen a partir de estas en el contexto del Tecnológico de Antioquia, y de este modo, construir el currículo de lengua extranjera con base en dichos resultados. Esto también podría emplearse para comprobar hasta cierto punto si las dificultades que presentan los estudiantes para alcanzar la comunicativa, comunicativa tienen que ver con un factor en especial.

Finalmente, el desconocimiento de ciertas estrategias comunicativas podría explicar de alguna manera la existencia de creencias que poco favorecen el aprendizaje del inglés, como es el caso de las respuestas en los ítems 21, 24, 26, 27. Mirzaei (2012) sustenta que el análisis de las estrategias comunicativas empleadas por aquellas personas que tienen mayor fluidez en el discurso oral son empleadas para evadir rupturas que se presentan en la comunicación. Nakatani (2006) ha propuesto el término “estrategias comunicativas”, las cuales consisten en comportamientos estratégicos asumidos por las personas que están aprendiendo una lengua extranjera en el momento de enfrentar problemas de comunicación durante la interacción con un interlocutor. El mismo investigador sustenta que el desarrollo de la fluidez en la lengua meta, además del conocimiento, depende de la habilidad que tenga una persona para emplear diferentes estrategias comunicativas para compensar las deficiencias que pueden surgir en este aspecto.

Podría ser valioso aplicar el instrumento *Oral Communication Strategy Inventory – OCSI* (Inventario de Estrategias de Comunicación Oral), propuesto por Nakatani, para identificar la manera en que los estudiantes y profesionales egresados enfrentan las dificultades que se presentan en el momento de interactuar con hablantes angloparlantes. Esto podría indicar cuáles son las dificultades más recurrentes en dicha población y podría permitir cambios significativos en la metodología y en el diseño curricular de la institución.

6. Conclusiones

Este estudio ha demostrado que se presentaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de estudiantes y profesionales graduados en el contexto del Tecnológico de Antioquia - I.U. en las cuatro dimensiones BALLI en 9 ítems, en concordancia con la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney: primer cuestionario (2, 4, 5), segundo cuestionario (10, 12) – tercer cuestionario (16, 19) y cuarto cuestionario (21,27). Se identificó entonces que el porcentaje que esto representa es del 31,1%, en el cual se evidencian creencias que generan dificultades para el aprendizaje de una lengua extranjera.

En consideración con el objetivo planteado en este estudio, se encontró que los estudiantes tienen una concepción del aprendizaje del inglés más comunicativa, mientras que los profesionales graduados lo conciben de un modo más tradicional. Para los estudiantes el inglés es un idioma difícil de aprender, consideraron que hablarlo causa menor dificultad, escogieron el vocabulario como el aspecto más esencial, exaltaron la traducción como un aspecto importante en el proceso de aprendizaje y se mostraron convencidos de que la pronunciación es un factor determinante. Con relación a los profesionales graduados, el aprendizaje del inglés está relacionado con una habilidad específica, se hace más fácil cuando hay un conocimiento previo de otra lengua, se presenta la escucha como la habilidad más fácil, pocos favorecieron la traducción de español a inglés y desean evitar las correcciones.

Esta investigación presenta varias contribuciones pedagógicas y permite confirmar que existe una relación directa entre las creencias, el conocimiento y las acciones (Barcelos, 2000). Esto hace posible conjeturar que las creencias son un factor importante, dado que contribuyen al aprendizaje o, por el contrario, generan barreras que lo dificultan. Al respecto, Mercer (2011) reportó que las creencias moldean las actitudes y el avance del aprendizaje de una lengua extranjera, pero también se deben tener en cuenta otros factores como la motivación, la edad, el sexo, el contexto de aprendizaje, las experiencias previas, entre otros. Frente a este último, Negueruela-Azarola (2011) sustenta que estos factores pueden presentarse de manera fortuita o incluso intencionada, en concordancia con las experiencias de cada individuo.

Si una persona tiene creencias positivas, posiblemente asumirá conductas favorables frente al aprendizaje, aunque todo dependerá del tipo de exposición que se haya tenido al idioma. Las creencias también se refieren a la manera en que los estudiantes perciben el aprendizaje, su habilidad para aprenderlo, la manera como se aprende y como se enseña. Cabe mencionar que poco vale el esfuerzo del docente en crear experiencias comunicativas reales que contribuyan a cambiar las creencias que van en detrimento del aprendizaje, si no se cuenta con el compromiso y la motivación del estudiante. La clase de lengua extranjera debe convertirse en un ambiente que brinde un balance entre la fluidez y la precisión en la comunicación oral, en la que el docente motive a los estudiantes a emplear estrategias de aprendizaje que contribuyan a lograr la competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2001).

La literatura consultada indica que las creencias que tienen los estudiantes frente al aprendizaje de una lengua extranjera son un aspecto que influye directamente en el logro de los objetivos que se tienen para alcanzar la competencia comunicativa, pero, de igual forma, la motivación en cualquiera de sus expresiones, extrínseca e intrínseca, o bien sea integrativa o instrumental (Yule, 2014), constituye un aspecto importante en el aprendizaje de una lengua extranjera ya que es a través de esta que un sujeto percibe el deseo por llevar a cabo una conducta (Corpas, 2015). Del mismo modo, la actitud (voluntad, estado de apertura) del sujeto, se convierte en un aspecto que facilita o que, al contrario, obstaculiza el aprendizaje.

Es claro que la noción del inglés como una lengua internacional trae consigo una concepción de un enfoque comunicativo con un componente intercultural en el que la enseñanza de normas sociales es relevante. Por lo tanto, los libros de texto y los videos no son suficientes para desarrollar la competencia comunicativa en el aula. También es necesario que los docentes promuevan la conciencia lingüística de los estudiantes a través del análisis de los elementos que hacen parte de una conversación real. Por otro lado, se concibe el aprendizaje del inglés como un proceso que requiere la formación de hábitos, complementado con la memorización del vocabulario y de las estructuras no solo a corto sino a largo plazo a partir del fortalecimiento de la conciencia metacognitiva. Al respecto, Altay (2013) y Díaz (2015) sugieren que es de gran importancia que el docente equipe a los estudiantes con las estrategias metacognitivas necesarias para que ellos controlen su propio aprendizaje, se retroalimenten a partir de sus éxitos y fracasos en el uso de la lengua, y logren alcanzar niveles superiores en cuanto al dominio de la lengua meta.

Finalmente, se enuncian a continuación algunas limitaciones derivadas de este estudio. En primera instancia se considera importante complementar la prueba estadística empleada con otros métodos que permitan hacer un análisis más profundo de los datos y, de igual modo, usar otros instrumentos que sirvan para ampliar la visión de los estudiantes y de los profesionales graduados en cuanto a las creencias que tienen sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. De este modo, se daría posibilidad a los participantes de hablar con mayor franqueza sin las restricciones generadas por los ítems que han sido propuestos en el instrumento BALLI. Esto de algún modo daría lugar a otras creencias que quizás no fueron consideradas y que igualmente podrían ser aspectos importantes para comprender la manera en que las personas asumen el aprendizaje.

Por lo tanto, los resultados de este estudio no son concluyentes, pero sirven como un punto de referencia que puede contribuir a la escasa literatura que se encuentra en Colombia con relación a este tema. Aunque el estudio fue realizado con una población de 658 estudiantes y profesionales egresados, es necesario realizar nuevos análisis que vinculen más estudiantes y docentes de diferentes instituciones privadas y públicas con el fin de obtener mayores certezas frente a los resultados presentados.

Del mismo modo, se proponen como líneas futuras de investigación las siguientes temáticas que podrían complementar los planteamientos que se abordaron en este estudio:

1. Explorar los componentes del enfoque comunicativo con el propósito de comprender la manera en que este modelo de enseñanza es asumido por los docentes y asimilado por los estudiantes, ya que el aprendizaje de una lengua extranjera no tiene lugar en el mismo momento en que se enseña. De acuerdo con Palacios Martínez (2014), este requiere un periodo de tiempo “de asimilación y sedimentación de contenidos” (p.20), lo que implica entonces adquirir una variedad de competencias lingüísticas e interculturales a través de la práctica continua.
2. Realizar una investigación que aborde la relación entre las creencias sobre el aprendizaje de un idioma y el empleo de estrategias de comunicación oral para enfrentar las deficiencias lingüísticas que se presentan en el momento de la interacción con un angloparlante.

Bibliografía

- Alhamami, M. (2019). Learners' beliefs about language-learning abilities in face-to-face & online settings. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(31), 28-43. DOI: 10.1186/s41239-019-0162-1
- Alhamami, M. (2020). Learners' beliefs and communities around them: the social pressure to learn language. *Sage Open*, 10(1), 1-14. DOI: 10.1177/2158244019898842
- Altay, B. (2013). A qualitative study on foreign languages school prep class students' metacognitive awareness in the process of learning English language. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14, 672-676.
- Asmalı, M. (2016). Willingness to communicate of foreign language learners in Turkish context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232(2), 188-195. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.10.044
- Barcelos, A. M. F. (2000). *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. Doctoral dissertation. Tuscaloosa, University of Alabama.
- Barrios, B. (2014). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua del futuro profesorado de inglés de educación primaria. *Porta Linguarum*, (22), 73-93.
- Berenguer-Román, I., Roca-Revilla, M., y Torres-Berenguer, I. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Dominio de las Ciencias*, 2(2), 25-31.
- Boakye, N. (2007). Investigating students' beliefs about language learning. *Per Linguam*, 23(2), 1-14. DOI: 10.5785/23-2-52
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380. DOI: 10.1016/j.system.2011.07.009
- Breen, M. P. (2014). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. New York: Routledge.
- Consejo de Europa. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Recuperado de http://cvchttp/cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Corpas, M. D. (2015). Creencias y rendimiento académico en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. *Revista de Lenguas Modernas*, 23, 285-299. DOI: 10.15517/rlm.v0i23.22351
- Dagilienė, I. (2012). Translation as a learning method in English language teaching. *Studies About Languages*, (21), 124-129. DOI: 10.5755/j01.sal.0.21.1469
- Dharma, B., y Selvi, K. (2011). Causes of problems in learning English as a second language as perceived by higher secondary students. *I-Manager's Journal on English Language Teaching*, 1(4), 40-45.
- Díaz, C., Alarcón, P., y Ortiz, M. (2015). A Case Study on EFL Teachers' Beliefs About the Teaching and Learning of English in Public. *Porta Linguarium*, 23, pp. 171-186.
- Díaz, I. (2015). Training in metacognitive strategies for students' vocabulary improvement by using learning journals. *Profile*, 17(1), pp. 87-102. DOI: 10.15446/profile.v17n1.41632
- Erkmen, B. (2010). *Non-native novice EFL teachers' beliefs about teaching and learning*. Doctoral dissertation. Inglaterra, Universidad de Nottingham.
- Espinosa, I. (2009). Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Las Lenguas*, 6, pp. 74-89.
- Farjami, F. (2013). Analysis of the impediments to english vocabulary earning and teaching. *International Journal of Language and Linguistics*, 1(4), 1-5. DOI: 10.11648/j.ijll.s.20130101.11
- Farrell, T. (2009). Critical reflection in a TESL course: Mapping conceptual change. *ELT Journal*, 63(3), 221-229. DOI: 10.1093/elt/ccn058
- Fernández-Guerra, A. (2014). The usefulness of translation in foreign language learning: Students' attitudes. *International Journal of English Language and Translation Studies*, 2(1), 153-171.
- Field, J. (2008). Revising segmentation hypotheses in first and second language listening. *System*, 36(1), 35-51. DOI: 10.1016/j.system.2007.10.003
- Fujiwara, T. (2014). Language learning beliefs of Thai EFL university students: Variations related to achievement levels and subject majors. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 11(2), 300-311.

- García, R. (2013). English as an international language: A review of the Literature. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(1), 113-126.
- Gómez, J. F. (2017). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 203-219. DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n02a03
- Gómez, J. F. (2018). Diferencias en las creencias entre hombres y mujeres acerca del aprendizaje del idioma inglés. *Revista Signos Estudios de Lingüística*, 51(97), 93-213. DOI: 10.4067/S0718-09342018000200193
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*, (pp. 119-129). Prentice-Hall International.
- Jones, B. (2009). Language learning beliefs in Asia: A closer look at the BALLI. *OnCUE Journal*, 3(3), 202-219.
- Khodadady, E. (2009). The beliefs about language learning inventory: Factorial validity, formal education and the academic achievement of Iranian students majoring in English. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 115-166.
- Lee, S. (2014). *An examination of language learning beliefs and language learning strategy use in adult ESL learners in a higher educational setting*. Doctoral dissertation. Auburn, Alabama University.
- Loaiza, N., y Galindo, A. (2014). Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte. *Lenguaje*, 42(2), 291-314.
- López, R. (2016). Creencias sobre el aprendizaje del idioma inglés desde la perspectiva del estudiantado infantil. *Extensión en Red*, 7, 100-115.
- Maass-Moreno, M. (2013). Comunicación compleja en el programa de doctorado en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario. *Metacomunicación*, 3(1), 7-28.
- Malderez, A., y Wedell, M. (2007). *Teaching teachers: Processes and practices*. Londres, Inglaterra: Continuum International Publishing Group.
- Matos Aldana, T.S. (2015). Actitudes lingüísticas y enseñanza del francés como lengua extranjera. *Educere*, 19(63), pp. 513-535.
- Medina, A. (2006). *Didáctica de los idiomas con enfoque de competencias*. Colombia: Ediciones Cepedid.
- Mercer, S. (2011). The beliefs of two expert EFL learners. *The Language Learning Journal*, 39(1), 57-74. DOI: 10.1080/09571736.2010.521571
- Michońska-Stadnik, A. (2016). Future teachers' beliefs about language learning. A study on selected subjective theories. In M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, y J. Bielak (Eds.), *Classroom-Oriented Research: Reconciling Theory and Practice*, (pp. 109-121). Heidelberg-New York: Springer.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004). Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia 2004-2019. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-MinisteriodeEducaciónNacional.\(2004\).132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-MinisteriodeEducaciónNacional.(2004).132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014). Programa Colombia Bilingüe 2014-2018. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315515.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Colombia Very Well: Programa Nacional de inglés 2015-2025. Documento de Socialización. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf
- Mirzaei, A. (2012). Exploring the use of oral communication strategies by (Non) fluent L2 speakers. *The Journal of Asia TEFL*, 9(3), pp. 131-156.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *Modern Language Journal*, 90(2), 151-168. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2006.00390.x
- Negueruela-Azarola, E. (2011). Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom. *System*, 39(3), 359-369. DOI: 10.1016/j.system.2011.07.008
- Ormeño, V., y Rosas, M. (2015). Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 207-228. DOI: 10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a03
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every Teacher should know*. Boston, Massachusetts: Heinle y Heinle Publishers.
- Palacios Martínez, I. M. (2014). La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Qué podemos hacer con alumnos desmotivados? *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo al español*, 32, 20-28.
- Paricio Tato, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226.
- Ramos, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. (M. de E. y Ciencia, Ed.). ASELE, Colección Monografías n° 10.
- Rastegar, M., y Gohari, S. S. M. (2016). Communication strategies, attitude, and oral output of EFL Learners: A Study of Relations. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6(5), 401-419. DOI: 10.4236/ojml.2016.65036
- Richards, J.C. (2008). *Teaching listening and speaking: from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Shatz, I (2016). Native language influence during second language acquisition: a large-scale learner corpus analysis. *Proceedings of the Pacific Second Language Research Forum*, pp. 175-180. M. Hirakawa, J. Matthews, K. Otaki, N. Snape, & M. Umeda (Eds.). Hiroshima, Japan: Second Language Association.

- Szöcs, K. (2017). Teachers' and learners' beliefs about language learning autonomy and its implications in the classroom: A mixed method study. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 11(2), 125-145.
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M., y Ramos, L. (2014). Creencias sobre el aprendizaje del inglés en la formación inicial docente. *Educere*, 18(61), 473-482.
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M., Ramos, L. y Etchegaray, P. (2017). Aprendizaje y enseñanza: creencias de estudiantes en formación de pedagogía en inglés. *Páginas de Educación*, 10(1), 64-90. DOI: 10.22235/pe.v10i1.1359
- Tevfic, P. y Gizem, C. (2017). Beliefs about foreign language learning: The effects of teacher beliefs on learner beliefs. *The Anthropologist*. 19(1), 167-173. DOI: 10.1080/09720073.2015.11891651
- Teruel, O., y Hernández, R. (2010). Fases didácticas para la conducción de la pronunciación del inglés como lengua extranjera. *Ciencias Holguín*, 16(4), 1-9.
- Yazici, İ. Ç. (2014). Beliefs about language learning: gender related or not? *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 229-238. DOI: 10.1017/CBO9781107415324.004
- Yule, G. (2014). *The Study of Language* (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeynali, S. (2012). Exploring the gender effect on EFL learners' learning strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1614-1620. DOI: 10.4304/tpls.2.8.1614-1620