



Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile

Beliefs about foreign language learning in an initial teacher education program in Chile

Verónica Ormeño¹
Minerva Rosas²

Citation / Para citar este artículo: 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. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 17(2), pp. 207-228.

Received: 12-dec-2014 / **Accepted:** 13-jul-2015

DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a03>

Resumen

Este estudio de caso de carácter cuantitativo y cualitativo intenta: en primer lugar, identificar y caracterizar las creencias de alumnos y académicos universitarios de una carrera de Pedagogía en Inglés de una universidad chilena, sobre el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera; en segundo lugar, comparar las diferencias entre las creencias de estudiantes de tres semestres diferentes y académicos sobre cómo se aprende una segunda lengua, L2; y en tercer lugar, establecer la relación entre los niveles de tolerancia a la ambigüedad, el tipo de creencias predominante y el nivel académico de los sujetos. En la línea cuantitativa se aplicó el cuestionario BALLI de Horwitz (1987) y el Second Language Tolerance of Ambiguity Scale de Ely (1989). Mediante juicio de expertos, clasificamos las creencias del BALLI en tres categorías: creencias facilitadoras del aprendizaje de una L2, creencias potencialmente obstaculizadoras del aprendizaje de una L2, y creencias de carácter neutro. Mediante una entrevista focalizada a una muestra de alumnos, buscamos profundizar en el origen de sus creencias. Los resultados indicaron diferencias entre los grupos estudiados a nivel de creencias específicas, no de las dimensiones del BALLI, y el predominio de un rango medio de tolerancia a la ambigüedad, sin relación aparente entre esta, el tipo de creencias y nivel académico.

Palabras clave: aprendizaje de una L2, creencias, formación inicial docente, tolerancia a la ambigüedad

Abstract

This quantitative and qualitative case study aims at identifying and categorizing university students' and academics' beliefs about learning a foreign language; at comparing the differences in beliefs held by these students from three different semesters and academics from a Chilean university teacher education program about how to learn an L2; and at establishing whether there is any relationship among the subjects' tolerance of ambiguity levels, their predominating types of beliefs and their academic level. The quantitative instruments included the BALLI by Horwitz (1987) and the Second Language Tolerance of Ambiguity Scale by Ely (1989). Based on experts' judgments, the BALLI beliefs were classified into three

1 Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. veoso07@gmail.com

2 Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. rosas262000@yahoo.com

categories: facilitating beliefs of L2 learning, potentially detrimental beliefs of L2 learning, and neutral beliefs. A focus group was conducted with a student sample to elucidate the origin of their beliefs, and content analysis was used on the qualitative data obtained. Differences among the groups were found at the level of specific beliefs but not at the level of the BALLI dimensions. Most subjects were found to hold medium levels of Tolerance of Ambiguity, with no clear relation between these and the type of beliefs nor the students' academic level.

Keywords: beliefs, foreign language learning, initial teacher education, tolerance of ambiguity

Introducción

Durante los últimos años se ha enfatizado la investigación sobre las creencias y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en distintos contextos. Las creencias se definen como interpretaciones, premisas o proposiciones sostenidas psicológicamente como verdaderas y que abarcan una multitud de áreas del conocimiento (Richardson, 1996, p. 102). Estas también son descritas como redes complejas de procesamiento que residen en la memoria de largo plazo de los docentes (Díaz & Solar, 2011). La importancia de las creencias radica en que pueden ser conscientes o inconscientes, tienen un componente evaluativo y afectivo, proporcionan una base para la acción y son resistentes al cambio (Borg, 2011, p. 370). Las creencias constituyen un elemento crucial en la formación de profesores de lenguas, ya que, en concordancia con las ideas anteriores, estas se refieren a todas aquellas proposiciones e ideas preconcebidas acerca de la forma y condiciones necesarias para el aprendizaje de una lengua extranjera, sostenidas por los aprendices de profesores de lenguas y que influyen en el mayor o menor éxito con que se desarrollen sus procesos de aprendizaje.

Este artículo informa los resultados de un estudio de caso que se inscribe dentro de un enfoque metodológico cuantitativo y cualitativo para indagar las creencias, tanto de estudiantes de un programa de pedagogía en inglés de una universidad chilena como de un grupo de académicos especialistas del mismo programa, y cómo estas creencias inciden en el aprendizaje de la lengua inglesa.³ La muestra

³ Investigación enmarcada dentro del Proyecto de Investigación Interno R15/14, auspiciado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Los Lagos.

se encuentra conformada por 88 alumnos de 1º, 5º y 9º semestres del programa de formación inicial y diez académicos.

En la línea cuantitativa se aplicó el cuestionario BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory, por sus siglas en inglés) de Horwitz (1987) y el Second Language Tolerance of Ambiguity Scale de Ely (1989), a fin de indagar en torno a las creencias de estudiantes y académicos y su tolerancia a la ambigüedad existente en el sistema lingüístico del inglés. Estos instrumentos fueron traducidos y validados antes de ser aplicados a la muestra en estudio. Para la línea cualitativa, se realizó una entrevista focalizada a una muestra de alumnos con el objeto de contrastar sus respuestas con las obtenidas en el cuestionario BALLI.

Creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de una L2

Las expectativas de los profesores respecto al aprendizaje no siempre han de coincidir con las de sus alumnos, cuyas presuposiciones o concepciones pueden diferir considerablemente entre sí. Generalmente, las creencias de los estudiantes de pedagogía vienen condicionadas por su experiencia previa de aprendizaje. Dadas estas diferencias significativas entre las creencias de profesores y estudiantes respecto al proceso de aprendizaje lingüístico, resulta conveniente y aconsejable adaptar, en la medida en que lo permitan las posibilidades, la práctica docente a los intereses y necesidades reales del alumnado a fin de satisfacer relativamente sus expectativas de aprendizaje lingüístico (Richards & Lockhart, 1997; Hyum-Woo, 2011). Sin duda, debe exponerse con claridad a los estudiantes de pedagogía el valor de los principios metodológicos adoptados y que guían la práctica docente, como también las concepciones,

visiones, puntos de vista y expectativas sobre el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (Williams & Burden, 1997). Además, es aconsejable evitar cualquier indicio de confusión o malentendido mediante definiciones claras y precisas acerca del desempeño considerado adecuado o suficiente para un momento determinado en una trayectoria de aprendizaje.

En un estudio pionero acerca de las representaciones mentales sobre el aprendizaje de una lengua que sostenían 32 alumnos de un programa intensivo de inglés de la Universidad de Texas, Horwitz (1987) diseñó un instrumento llamado Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI), que marca un hito en la investigación de las creencias de los alumnos sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Mediante el BALLI, Horwitz identifica cinco dimensiones de creencias que inciden en el proceso de aprendizaje de una L2 (segunda lengua, de aquí en adelante): (a) dificultad del aprendizaje de lenguas; (b) aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras; (c) naturaleza del aprendizaje de lenguas; (d) estrategias de comunicación y aprendizaje; y (e) motivación y expectativas. El BALLI ha sido ampliamente usado en la investigación acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras (Horwitz, 1985, 1987, 1988, 1989, 1999; Nikitina & Furuoka, 2006; Rieger, 2009), sin embargo no encontramos estudios que usen este instrumento de investigación en Chile en donde se enseña inglés como lengua extranjera. Sí existen estudios en contextos similares en Turquía, México y España (Altan, 2012; Cota & Ruiz Esparza, 2013; Barrios, 2014) que usamos como marco de comparación durante el análisis.

Si bien a mediados de los ochenta la investigación se concentró en comprender el *qué* creían estudiantes y profesores acerca del proceso de aprendizaje de lenguas (Ferreira & Kajala, 2011), la tendencia en la investigación sobre creencias durante esta década pareciera estar centrada en *cómo* las creencias se desarrollan, fluctúan e interactúan con las acciones, emociones, identidades o posibilidades y *cómo* se construyen dentro de los contextos de aprendizaje y enseñanza de lenguas micro y macropolíticos.

La revisión bibliográfica indica que existen pocas investigaciones que combinen el estudio de las creencias de profesores y alumnos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, ya que generalmente las creencias de uno u otro sector se tienden a analizar en forma aislada (Northcote, 2009). Este vacío en la literatura indica que, a la fecha, ha habido una exploración limitada sobre la intersección entre las creencias de los profesores y de los estudiantes, especialmente en contextos universitarios y de formación inicial, lo que releva la importancia de investigar las creencias de estudiantes y profesores en un mismo estudio. Intentando llenar este vacío, Northcote (2009) diseñó un estudio para averiguar las creencias sobre la enseñanza y aprendizaje que sostenían tres grupos de profesores y estudiantes que enseñaban y estudiaban en un programa de formación de profesores en una universidad australiana. Para recolectar los datos utilizaron un cuestionario especialmente diseñado para este efecto, entrevistas y diarios de reflexión. Los resultados de la comparación entre las creencias de estudiantes y académicos acerca de la enseñanza y aprendizaje mostraron un alto grado de similitud en torno a cuatro grandes tópicos: creencias acerca de profesores y alumnos, creencias acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, creencias acerca del contenido enseñado y aprendido, y creencias acerca de los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje.

Estudios sobre creencias en el contexto chileno

En el contexto chileno las investigaciones sobre creencias acerca de la enseñanza-aprendizaje de lenguas resultan igualmente limitadas y en el mismo tenor descrito anteriormente (Northcote, 2009). Por ejemplo, un estudio abordó las cogniciones de un grupo de profesores de inglés del nivel de enseñanza secundaria en la educación pública chilena (Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza, 2010) respecto a las variables didácticas del proceso de enseñanza a partir de su discurso. Los resultados de estos profesores señalan una orientación preferentemente comunicativa de la enseñanza del inglés, relevando el componente socio-afectivo del proceso didáctico (p.78); sin embargo, también aparecen adherentes a los métodos gramática traducción y audio-lingual.

Otro estudio, que buscaba dilucidar las creencias lingüístico pedagógicas de quince profesores universitarios de inglés de una universidad regional, encontró que 54% de estos profesores declara adherirse a los postulados del Modelo Comunicativo de enseñanza de la lengua extranjera, 33% se inclina por una integración entre el Modelo Audiolingual y el Comunicativo, pero con énfasis en este último, y 13% por un modelo integrado equilibradamente entre ambos (Díaz & Solar, 2011). Ambos estudios se basan en auto-reportes (encuesta, entrevista semi-estructurada, diarios autobiográficos); por esta razón, los autores señalan la necesidad de contrastar los resultados con la realidad al interior del aula. Otro estudio reciente sobre las creencias de estudiantes de pedagogía en inglés en el contexto chileno (Barahona, 2014) destaca la característica dinámica de las creencias de los estudiantes de pedagogía de una universidad chilena, que nacen a partir de sus experiencias previas como estudiantes de la lengua extranjera y sus experiencias como estudiantes universitarios, y que sirven como herramientas mediadoras de su aprendizaje. Estas son reformuladas en la actividad de aprender a enseñar inglés en experiencias prácticas que realizan durante el proceso de formación debido a la reflexión y teorización en torno a este proceso.

Cabe destacar, sin embargo, que la reflexión no lleva necesariamente a todos los futuros profesores a desarrollar un enfoque puramente constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, en un estudio de carácter cualitativo con estudiantes del último año de un programa de pedagogía en inglés, los investigadores encontraron que los informantes sostenían creencias sobre la enseñanza enmarcadas en un enfoque tradicional y comunicativo de la lengua extranjera (Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana & Ramos, 2014).

Considerando la investigación mayormente parcializada en esta área a la fecha, se necesitan más estudios que exploren la intersección entre las creencias de estudiantes y profesores para tomar conciencia de nuestras propias creencias y hacerlas transparentes a nosotros mismos y a otros. Esta relación sinérgica entre las creencias de profesores y estudiantes puede ser más significativa y tener mayor impacto en la calidad de la educación universitaria

que las creencias de solo uno de estos grupos; es decir, las creencias combinadas de ambos grupos pueden representar más que la suma de sus partes (Northcote, 2009).

Tolerancia a la ambigüedad en el aprendizaje de una L2

Otro factor importante cuando se aprende una L2 son las dudas lingüísticas que producen quiebres en la comunicación; el desconocimiento de sus causas constituye un estado mental frecuentemente experimentado por los estudiantes que puede inhibir su disposición al riesgo e interferir con la adquisición de estrategias de aprendizaje. Lo anterior se explica porque, según Norton (1975, p. 608), la intolerancia a la ambigüedad es “una tendencia a percibir o interpretar la información marcada por significados vagos... contradictorios o no claros como fuentes reales o potenciales de incomodidad psicológica o amenaza”. Dicha situación lleva a que los individuos más tolerantes a la ambigüedad estén también más dispuestos a enfrentar riesgos y sean más receptivos al cambio, lo cual ha quedado de manifiesto en diversas investigaciones (McLain, 1993). Por lo anterior es pertinente la identificación de los niveles de tolerancia a la ambigüedad de las muestras en estudio. Al respecto, Ely (1989) diseñó una Escala de Tolerancia a la Ambigüedad en Segundas Lenguas (Second Language Tolerance of Ambiguity Scale), que incluye enunciados relacionados con la ambigüedad en las cuatro habilidades lingüísticas del idioma inglés, como también respecto a los subsistemas léxico, sintáctico y semántico. En un estudio que buscaba comprobar las orientaciones de alumnos universitarios de Pedagogía en Inglés de una universidad regional chilena, Ormeño (2009) usó este cuestionario para complementar la información obtenida de los alumnos en su tesis doctoral sobre el desarrollo del pensamiento metacognitivo en la formación inicial docente de profesores de inglés, encontrando un amplio grado de intolerancia a la ambigüedad en la muestra en estudio, lo que explicaría las marcadas dificultades de parte de los sujetos de estudio para avanzar en la adquisición satisfactoria de la L2.

Finalmente, la comprensión de las creencias de los estudiantes de pedagogía también adquiere

importancia si consideramos que además de afectar su aprendizaje, estas también contribuyen a facilitar el desarrollo de su identidad como futuros profesores. La mayoría de los estudios sobre creencias y representaciones mentales, términos a menudo usados intercambiabilmente, se ha realizado en contextos educacionales internacionales, que, si bien han aportado significativamente a la teoría existente, dejan interrogantes respecto a la pertinencia de sus hallazgos en el contexto chileno. Es por este motivo que identificar y categorizar las creencias o representaciones mentales de profesores y alumnos de inglés como lengua extranjera en nuestro medio, puede contribuir a encauzar significativamente el currículo en la formación de estos profesores.

Metodología

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es de carácter descriptivo y mezcla los paradigmas cuantitativo y cualitativo. Tradicionalmente se ha enmarcado el estudio de las creencias en el paradigma cualitativo, dada su relación con los procesos cognitivos de los sujetos de investigación; sin embargo la investigación cualitativa está también abierta respecto a la selección de los participantes y las formas de analizar la información recogida (Galeano, 2004).

Sujetos de investigación

Este estudio fue realizado en una universidad del sur de Chile con la participación de 88 alumnos: 40 de 1º semestre, 25 de 5º semestre y 23 de 9º semestre, además de diez profesores de un programa de Pedagogía en Inglés. La distribución por género resultó bastante equitativa, con una leve mayoría de mujeres. El promedio de edad de estos alumnos fue de diecinueve años en el primer semestre y veinticuatro en el noveno semestre. Para la gran mayoría de los sujetos de estudio el programa de formación inicial les demanda un gran desafío dado los conocimientos básicos de inglés, que caracterizan al alumnado proveniente de colegios públicos en Chile: en reciente medición SIMCE, el Ministerio de Educación del país estimó

en 18% el universo de estudiantes que certifican un nivel de inglés A2 y B1 del Marco de Referencia Común Europeo, CEFR (Mineduc, 2013).

Debido a que no existe exigencia de dominio del inglés como requisito de ingreso al programa de formación, este considera un fuerte componente de exposición y práctica a la lengua extranjera desde su inicio. Respecto a los profesores participantes en el estudio, 50% varones y 50% mujeres, todos son profesores de inglés con estudios de postgrado en Lingüística y Lingüística Aplicada, y experiencia profesional tanto en el sistema escolar secundario como terciario, que va de ocho a veintiséis años. En el programa estos profesores enseñan diversos módulos en las líneas de especialidad: lengua inglesa y comunicación, lingüística, literatura inglesa, didáctica de la L2, cognición y diseño de proyectos.

Instrumentos

Se empleó el Inventario BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory, por sus siglas en inglés) desarrollado por Horwitz (1987) para evaluar las creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera respecto de cinco dimensiones: dificultad del aprendizaje de una lengua, aptitud para el aprendizaje de lenguas, naturaleza del aprendizaje de lenguas, estrategias de aprendizaje y de comunicación, y motivaciones y expectativas. El BALLI tiene 34 aseveraciones con una escala Likert de cinco respuestas que va de “totalmente en desacuerdo” a “muy de acuerdo”.

Antes de aplicar el cuestionario a los alumnos, este fue traducido para evitar problemas de comprensión, sobre todo a los alumnos de primer año. La traducción del cuestionario fue revisada por un traductor profesional y piloteada con un número reducido de alumnos de distintos niveles que realizan labores de ayudantía en el programa. La estructura general del instrumento permaneció igual, excepto por algunos cambios menores con el objeto de garantizar que el cuestionario reflejara el contexto del estudio actual: estudiantes de inglés en una universidad chilena regional. Así, la expresión “people from/in my country” (Balli# 6, 20) se cambió por *la gente en Chile*; la palabra “Americans” (Balli # 13 y 32) se cambió por *hablantes nativos*.

El segundo instrumento fue la Escala de Tolerancia a la Ambigüedad en Segundas Lenguas de Ely (1989) que utiliza el formato de escala Likert, consistente en doce afirmaciones con un set de cuatro respuestas que van de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo. El puntaje de 48 puntos fue dividido en tres rangos: Alta tolerancia a la ambigüedad (12 a 24); Mediana tolerancia a la ambigüedad (25 a 36); Baja tolerancia a la ambigüedad (37 a 48). Al igual que con el BALLI, este instrumento fue traducido y piloteado con una muestra de alumnos, a partir de lo cual se modificaron algunos términos en la traducción para dar mayor claridad a los enunciados y evitar su ambigüedad.

Para contrastar las respuestas obtenidas en estas encuestas se realizó un *focus group* con el propósito de explorar en mayor profundidad las actitudes, sentimientos y creencias de un grupo de estudiantes universitarios respecto de la enseñanza y aprendizaje de una L2. Para lograr un *focus group* efectivo se requiere de un guion de funcionamiento que reúna los principales tópicos a desarrollar y que explore la experiencia subjetiva de los participantes con relación a preguntas de investigación específicas. Para este efecto se prepararon cinco preguntas, una por cada dominio del Cuestionario BALLI, que fueron discutidas durante el *focus group* por una muestra aleatoria de tres estudiantes por nivel investigado.

Procedimiento

Los estudiantes completaron los dos instrumentos en horas de clases y los entregaron al profesor a cargo para su tabulación. Por otra parte, el *focus group* fue realizado con posterioridad a la tabulación de datos de la encuesta y grabado en video, para luego transcribirlo en detalle. En el análisis de los datos cuantitativos se utilizó estadística descriptiva (distribución de frecuencias, media y desviación estándar) y estadística inferencial (correlación de Pearson). En tanto para los datos cualitativos se usó análisis de contenido, técnica de investigación que busca describir objetiva, sistemática y cuantitativamente el contenido manifiesto en la comunicación estudiada (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Para este análisis se procedió a revisar los datos obtenidos siguiendo cuatro pasos: 1) identificación de características en los comentarios

formulados por los alumnos y agrupación de estos según dimensiones del cuestionario BALLI aludidas en ellos; 2) cuantificación y comparación de ideas por dimensión entre los grupos representantes de los semestres estudiados; 3) deducción de inferencias en base a la categorización resultante; 4) interpretación del contenido en función de las preguntas y objetivos de investigación a la luz de la teoría consultada. Para dar mayor confiabilidad al análisis, ambas investigadoras realizaron el proceso individualmente y luego consensuaron los resultados obtenidos, los que fueron posteriormente usados para complementar el análisis y discusión de los objetivos y preguntas de investigación.

Objetivos

Tres objetivos guiaron esta investigación:

1. Identificar y caracterizar las creencias de alumnos universitarios y académicos sobre el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera.
2. Comparar las diferencias entre las creencias de estudiantes de diferentes niveles (1º, 5º y 9º semestres de Pedagogía en Inglés) y académicos sobre cómo se aprende una lengua extranjera y cuáles son los medios y las condiciones necesarias para un aprendizaje óptimo.
3. Establecer la relación entre los niveles de tolerancia a la ambigüedad, el tipo de creencias predominantes y el nivel académico de los sujetos de estudio

Preguntas de investigación

Las preguntas que orientan este estudio se explicitan como sigue:

1. ¿Existen diferencias en las creencias sobre el aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera en estudiantes de primero, quinto y noveno semestre y profesores universitarios de Pedagogía en Inglés?
2. ¿Qué grado de tolerancia a la ambigüedad predomina en estudiantes de Pedagogía en Inglés y en académicos de la especialidad que los forman?
3. ¿Existe relación entre los niveles de tolerancia a la ambigüedad, el tipo de creencias predominantes y el nivel académico de los sujetos de estudio?

Resultados

Hacia una caracterización de creencias en un grupo de estudiantes de pedagogía y académicos: análisis del inventario BALLI

En esta sección analizaremos y caracterizaremos las creencias de alumnos universitarios y académicos sobre el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera, a partir de los resultados obtenidos del Inventario BALLI desarrollado por Horwitz (1987). Este análisis contempló tres niveles: primero el análisis por dimensión, independiente del nivel de obtención de datos; segundo, el análisis segmentado por tipo de respuesta dada (acuerdo, desacuerdo, neutro); y finalmente el análisis individual por grupo de estudio (1°, 5°, 9° y profesores).

Dimensión 1: aptitud para el aprendizaje de una lengua extranjera

En esta dimensión, el total de la muestra manifiesta 49.86% *de acuerdo* con las aseveraciones sobre la existencia de una aptitud para el aprendizaje de una lengua extranjera; en cambio, 20.51% está **en desacuerdo** y 29.62% es *neutral*. Por consiguiente los sujetos, sin importar el semestre que cursan, se manifiestan *de acuerdo* con las afirmaciones sobre la necesidad de aptitudes específicas para el aprendizaje de una lengua, con los siguientes porcentajes: 1° semestre (48.18%), 5° semestre (41.57%), 9° semestre (52.17%), profesores (57.53%). Las preguntas con mayor porcentaje de acuerdo son las 1, 2 y 33 (92.4%, 80,3% y 88.5%) que destacan las habilidades innatas de cada individuo para aprender una L2; por ejemplo, el aprendizaje es mejor si comienza desde la niñez (pregunta 1) y cualquier persona tiene habilidades para aprender una L2.

Estas respuestas coinciden con el resultado obtenido por otro estudio que usó el BALLI en un contexto de enseñanza de inglés como lengua extranjera realizado en Turquía, en el cual 88% de los sujetos respondieron que era más fácil para los niños que para los adultos aprender una lengua extranjera (Altan, 2012). Coincidimos con el autor en cuanto a si los profesores tienen estos prejuicios sobre los aprendices adultos, esta perspectiva puede transmitirse indirectamente a los estudiantes,

siendo su auto-estima y progreso afectados en forma negativa. La respuesta con menor porcentaje de acuerdo es la 19 (24.1%), alusiva al género del individuo. Finalmente, 30.78% responde de manera *neutra*, aunque este grado de apreciación va disminuyendo de manera lineal en los cursos de nivel superior.

Dimensión 2: la dificultad del aprendizaje de lenguas

En esta dimensión, el total de la muestra manifiesta 41.98% *de acuerdo*; en cambio, 34.97% está *en desacuerdo* y 23.05% da una respuesta *neutra*. Los porcentajes *de acuerdo* con las afirmaciones son: 1° semestre (44.87%), 5° semestre (48.03%), 9° semestre (49.57%), profesores (42.81%), obteniendo las preguntas 3 y 34 los más altos porcentajes (71.5% y 73.5%). Estas destacan los distintos grados de dificultad para aprender una lengua u otra, además distinguen entre leer y escribir en una lengua no nativa y realmente comprender dicha lengua. Cabe destacar, sin embargo, que los porcentajes tienden a la media. La respuesta 25 es la que obtuvo el menor porcentaje de acuerdo (15.8%), es decir, los alumnos consideran que hablar no es más fácil que leer o escribir una lengua extranjera (55.3% de desacuerdo). Este resultado es menor al del estudio de Altan (2012), en el que 64% de los encuestados respondieron que estaban en desacuerdo con la afirmación de que es más fácil hablar que comprender una lengua extranjera.

El porcentaje general *en desacuerdo* es de 34.97%. La distribución de los porcentajes es la siguiente: 1° semestre (24.97%), 5° semestre (26.12%), 9° semestre (31.52%), profesores (43.52%), notándose un aumento según el nivel académico. Esto sugiere que el estudiante considera que a mayor avance y familiaridad con la L2, el aprendizaje es de dificultad media.

Las respuestas *neutras* ascienden a 23.05% y este grado de apreciación neutral disminuye de manera lineal en los niveles superiores con los porcentajes siguientes: 1° semestre (30.16%), 5° semestre (25.86%), 9° semestre (18.90%) y profesores (13.67%). Adicionalmente, todos los grupos concuerdan en que para aprender a hablar

inglés se requiere bastante tiempo y dedicación diaria. No obstante, existe un alto porcentaje *en desacuerdo* respecto a la aseveración de que es más fácil hablar que comprender un idioma extranjero, sobre todo en 5° y 7° semestres y profesores.

Dimensión 3: la naturaleza del aprendizaje de una lengua

Con respecto a esta dimensión, el total de la muestra manifiesta 57.44% *de acuerdo* con las aseveraciones sobre la naturaleza del aprendizaje de una L2, en tanto 21.28% está en *desacuerdo* y 21.28% responde en forma *neutra*. Sin importar el grupo de pertenencia, la mayoría de los sujetos se encuentra *de acuerdo* con las afirmaciones de esta dimensión. Los porcentajes de la alternativa de respuesta *de acuerdo* según los distintos grupos son: 1° semestre (64.35%), 5° semestre (55.07%), 9° (53.11%) y profesores (50.00%), siendo las preguntas 8 y 27 las que alcanzan mayor porcentaje (81.5% y 90%). Se destaca la tendencia decreciente de estos porcentajes según el avance académico del sujeto. También se advierte la importancia dada por los alumnos a la cultura de la L2 (pregunta 8) y la diferencia entre el estudio de una lengua extranjera y otras materias (pregunta 27). Asimismo, la respuesta con más bajo porcentaje es la número 28 (64.3%), lo cual denota la poca importancia dada a la traducción durante el aprendizaje de una L2. En el estudio de Altan (2012), 70% de los sujetos piensa que la traducción no es una estrategia valiosa de aprendizaje; por lo tanto hay coincidencia en los resultados. Estas respuestas quieren decir que tanto los estudiantes chilenos como los turcos le dan más importancia y valoran significativamente la enseñanza comunicativa en vez del método gramática traducción.

Las afirmaciones *en desacuerdo* corresponden al 21,28% y se desglosan en: 1° semestre (9.82%), 5° semestre (23.91%), 9° semestre (29.68%) y profesores (33.33%), notándose un aumento de los porcentajes conforme se avanza en niveles superiores. De acuerdo a lo explicado anteriormente, la pregunta 28, *la parte más importante del aprendizaje del inglés es aprender a traducir de mi lengua materna*, concentra el mayor porcentaje de *desacuerdo*.

Las respuestas *neutras* alcanzan 21.28%. Se advierte que el grado de apreciación *neutral* va

disminuyendo de acuerdo a los niveles de estudio (1° semestre, 25.84%; 5° semestre, 21.01%; 9° semestre, 17.21%; profesores, 16.67%).

Remitiéndonos a las creencias específicas, 80% del 1° semestre responde que *el aprendizaje de la gramática* es uno de los factores más importantes. Esta creencia decrece en los semestres 5° y 9° de manera progresiva y coincide con la de los profesores que también le asignan un bajo porcentaje (10%). Puede que estos sujetos estén conscientes de que el conocimiento gramatical aislado no es suficiente para construir una comunicación fluida en una lengua extranjera (Altan 2012; Barahona, 2014). El *aprendizaje de palabras (vocabulario)* parece ser un poco menos importante que la gramática para los alumnos de 1° semestre (59.38%), no así para los otros niveles ni para los profesores. En este último grupo, esta creencia tiene un porcentaje de aprobación relativamente bajo ya que no supera 40% y se detecta este mismo porcentaje en la categoría neutro. Lo que podría explicar este hecho es que la pregunta planteada en el cuestionario se refiere a palabras de vocabulario ("vocabulary words") no a unidades léxicas. Esta generalización podría haber ocasionado el alto porcentaje de respuestas neutras en los profesores.

Barrios (2014) evidencia que algo más del 30% de sus encuestados declara *acuerdo* y *desacuerdo* en cuanto a la valoración del léxico como un componente importante del aprendizaje de una lengua extranjera, y 36% de los sujetos se declara *neutral* con este ítem. Por el contrario, en el estudio de Altan (2012) más del 59% de los encuestados respondió que el aprendizaje de nuevas palabras es la parte más importante del aprendizaje de una lengua extranjera. Esta relativa coincidencia del presente estudio con los resultados del estudio de Barrios sugiere una posible influencia geográfica y cultural en las creencias de los informantes.

Dimensión 4: creencias sobre el uso de estrategias de aprendizaje y comunicación

En esta dimensión, el total de la muestra manifiesta 55.87% *de acuerdo* con las aseveraciones concernientes al uso de estrategias de aprendizaje y comunicación; en tanto, 29.42% está *en desacuerdo* y

solo 14.71% da una respuesta *neutra*. La distribución de porcentajes por nivel académico es: 1° semestre (55.56%), 5° semestre (56.52%), 9° semestre (56.68%) y profesores (53.75%). Las preguntas 7, 18 y 26 son las que tienen más alto porcentaje de acuerdo (74%, 96.2% y 78,4). Este resultado también coincide con los encontrados por Altan (2012) y Barrios (2014) que destacan la importancia de la práctica y repetición de las técnicas para aprender inglés correctamente. Estos hallazgos indican que los futuros profesores parecen tener ciertas creencias concernientes a la precisión y a la corrección de errores que pudieran afectar negativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje en sus futuras clases.

La opción *en desacuerdo* obtuvo 29.42% y los porcentajes de respuestas varían de manera ascendente: 1° semestre (24.75%), 5° semestre (31.52%), 9° semestre (31.48%) y profesores (35.00%). La pregunta 22 (*me da vergüenza hablar con otras personas en inglés*) muestra las diferencias entre los estudiantes; a medida que adquieren nuevos conocimientos y habilidades, desarrollan más competencias cognitivas y lingüísticas, lo que les permite comunicarse de manera más natural en la L2 y reduce el riesgo a la equivocación.

Las respuestas *neutras* corresponden al 14.71%. Estas tienden a decaer y se mantienen constantes en los semestres superiores (19.69%; 11.96%; 11.84%) y profesores (11.25%). Predomina la tendencia en todos los niveles por una predilección por el aprendizaje mecánico, *repetir y practicar mucho con diferentes recursos* (preguntas 18 y 26). Esta creencia se manifiesta desde el inicio y se mantiene a lo largo del programa, revelando que está bastante enraizada en los sujetos. Este hallazgo también coincide con los resultados encontrados por Altan (2012); Cota y Ruiz-Esparza (2013); Barrios (2014).

Dimensión 5: creencias sobre la motivación y expectativas para el aprendizaje de una lengua extranjera

El total de la muestra manifiesta 85.42% *de acuerdo*; 6.63% está *en desacuerdo* y solo 7.95% proporciona una respuesta *neutra*. La distribución de porcentajes de acuerdo es: 1° semestre (84.38%), 5° semestre (83.33%), 9° semestre (86.23%) y profesores (91.67%). Las afirmaciones 5, 31 y 32 concentran el

mayor porcentaje *de acuerdo*, llegando al 100% en las preguntas 5 y 31, lo cual demuestra la gran motivación y expectativa de los sujetos por aprender inglés y hablarlo bien. 90.3% de los sujetos prefiere tener amigos que sean hablantes nativos para comunicarse en inglés (pregunta 32), coincidiendo con el estudio de Barrios (2014), quien afirma que 90% de los sujetos que participaron en su estudio insiste en lo mismo y la autora lo interpreta como una concepción del inglés como *lingua franca*, ya que dicha lengua se ha constituido en la lengua internacional de interacción en el contexto europeo en los últimos años.

Las respuestas *en desacuerdo* alcanzan 6.63%, con una distribución de 5.21% para el 1° semestre; 9.42% para el 5° semestre; 7.25% para el 9° semestre y 3.33% para los profesores.

Por otra parte, las respuestas *neutras* ascienden a 7.95%. Además, estas van disminuyendo de manera lineal de acuerdo al nivel de los sujetos: 1° semestre (10.42%), 5° semestre (7.25%), 9° semestre (6.52%), profesores (5.00%). El porcentaje de respuestas *neutras* obtenido es uno de los más bajos entre las dimensiones, lo que sugiere que las aseveraciones sobre motivaciones y expectativas son más fáciles de responder y, por tanto, se tiende a evitar esta opción.

En conclusión, descubrimos que las motivaciones y expectativas son muy altas, y el deseo de dominar el idioma inglés es unánime entre los estudiantes y profesores. La expectativa de conseguir mejores oportunidades laborales al dominar la L2 es también alta (de 90% a 100%) en todos los grupos, lo que refleja el predominio instrumental de dicha expectativa.

Caracterización de creencias del inventario BALLI

La literatura sobre creencias señala la existencia de creencias perjudiciales para el aprendizaje (Northcote, 2009; Barrios, 2014); sin embargo no aclara el procedimiento de clasificación de las creencias. Por lo tanto, para determinar la clasificación de este estudio nos basamos en información recopilada con seis expertos (profesores de inglés con postgrado), a quienes se les solicitó evaluar el listado de creencias contenido en el cuestionario BALLI y clasificar los enunciados correspondientes

a cada creencia sobre el aprendizaje de una L2 como creencias potencialmente facilitadoras del aprendizaje de una L2, creencias potencialmente obstaculizadoras del aprendizaje de una L2, y creencias de carácter

neutro. Las respuestas fueron tabuladas y mediante el análisis del porcentaje de frecuencia de las mismas se procedió a elaborar la categorización preliminar que se resume en las tablas 1, 2 y 3:

Tabla 1. Creencias Facilitadoras

Dimensión	Creencias facilitadoras
1. Aptitud	10. A alguien que ya habla un idioma extranjero le es más fácil aprender otro idioma. 16. Yo tengo una habilidad especial para aprender idiomas extranjeros. 33. Todos pueden aprender un segundo idioma.
2. Dificultad para aprender una lengua extranjera	4b. El idioma inglés es un idioma de mediana dificultad. 4c. El idioma inglés es un idioma fácil.
3. Naturaleza del aprendizaje de una lengua	8. Para hablar inglés es necesario aprender sobre las culturas de habla inglesa. .
4. Estrategias de comunicación y aprendizaje	13. Me gusta practicar inglés con hablantes nativos. 14. Si no te sabes una palabra en inglés está bien que intentes adivinarla. 18. Es importante repetir y practicar mucho.
5. Motivación	5. Confío en que aprenderé a hablar bien el inglés. 20. La gente en Chile siente que es importante hablar inglés. 24. Me gustaría aprender inglés para poder conocer más sobre las culturas de habla inglesa. 29. Si aprendo bien el inglés tendré mejores oportunidades laborales. 31. Yo quiero aprender a hablar muy bien el inglés. 32. Me gustaría tener amigos que sean hablantes nativos del inglés.

Tabla 2. Creencias Obstaculizadoras

Dimensión	Creencias obstaculizadoras
1. Aptitud	1. Para los niños es más fácil aprender un segundo idioma que para los adultos. 19. Las mujeres son mejores para aprender idiomas que los hombres.
2. Dificultad para aprender una lengua extranjera	15e. No puedes aprender otro idioma con solo dedicarle una hora al día. 25. Es más fácil hablar que comprender un idioma extranjero. 34. Es más fácil leer que escribir en un idioma extranjero.
3. Naturaleza del aprendizaje de una lengua	17. No debieras decir nada en inglés hasta que lo puedas decir correctamente. 23. La parte más importante de aprender un idioma extranjero es aprender la gramática. 27. Aprender un idioma extranjero es distinto a aprender otras asignaturas. 28. La parte más importante de aprender inglés es aprender a traducir del español al inglés.
4. Estrategias de comunicación y aprendizaje	7. Es importante hablar inglés con excelente pronunciación. 9. No debieras decir nada en inglés hasta que lo puedas decir correctamente. 21. Me da vergüenza hablar inglés con otras personas 22. Si a los estudiantes se les permite cometer errores desde que comienzan a estudiar inglés, después les será difícil hablar correctamente.
5. Motivación	-----

Tabla 3. Creencias Neutras

Dimensión	Creencias neutras
1. Aptitud	2. Existen personas con una habilidad especial para aprender un segundo idioma. 6. La gente en Chile es buena para aprender otros idiomas. 11. Las personas buenas para las matemáticas o la ciencia no son buenas para aprender idiomas extranjeros. 30. Las personas que hablan más de un idioma son muy inteligentes.
2. Dificultad para aprender una lengua extranjera	3. Hay idiomas que son más fáciles de aprender que otros. 15b. Si alguien dedicara una hora al día al aprendizaje de una lengua le tomaría 1 a 2 años hablarla bien. 15c. Si alguien dedicara una hora al día al aprendizaje de una lengua le tomaría 3 a 5 años hablarla bien. 15d. Si alguien dedicara una hora al día al aprendizaje de una lengua le tomaría 5 a 10 años hablarla bien.
3. Naturaleza del aprendizaje de una lengua	-----
4. Estrategias de comunicación y aprendizaje	26. Es importante practicar con audio, video, o CD Roms.
5. Motivación	-----

Podemos ver en las tablas 1, 2, y 3 que la clasificación de los expertos arrojó un total de quince creencias potencialmente facilitadoras, trece creencias potencialmente obstaculizadoras y diez creencias neutras. Es importante destacar que en la dimensión *motivación*, no se identificaron creencias obstaculizadoras ni neutras.

Creencias facilitadoras

El análisis de resultados por nivel de los sujetos a este respecto nos muestra que a medida que los sujetos se encuentran en etapas más avanzadas de su carrera, parecen concordar más con las afirmaciones clasificadas como creencias facilitadoras (tabla 1).

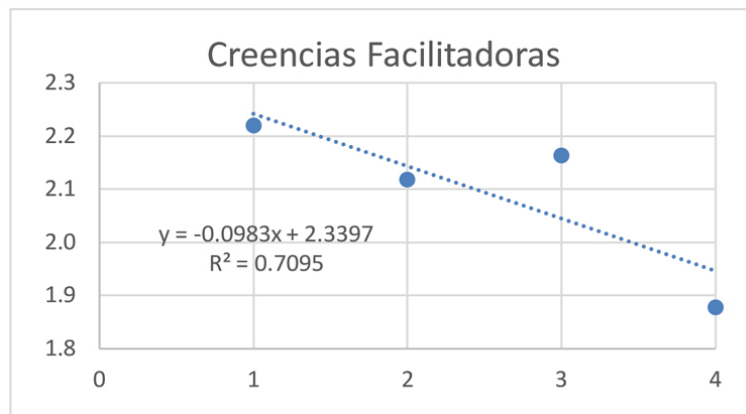


Figura 1. Variabilidad de creencias facilitadoras según grupo de estudio

Podemos ver en la figura 1 que el 70.95% de la variabilidad de las opciones de respuestas para las “creencias facilitadoras” se encuentra explicada por la variable *semestre académico*, identificando una tendencia lineal decreciente. Se debe considerar, sin embargo, el efecto de atracción hacia esta tendencia lineal decreciente generada por el grupo de profesores, debido a que este grupo contiene la mayor cantidad de respuestas *en acuerdo* con las afirmaciones respecto a las creencias facilitadoras.

Creencias obstaculizadoras

La apreciación de los sujetos en los diferentes grupos sobre las creencias obstaculizadoras no muestra una tendencia, y la variabilidad de las opciones de respuestas de estas no puede ser explicada directamente o de forma inversa con la variable explicativa “semestre académico”. Esto se debe a que la tendencia se encuentra alrededor de la media, por lo que si bien las características de las dimensiones en estudio presentan grupos homogéneos, estos no manifiestan tendencia ni relación lineal acorde al tiempo ($R^2 = 5.39\%$ muy pequeño) (figura 2).

Más aún, la desviación estándar calculada para el promedio de las creencias facilitadoras y

obstaculizadoras es muy baja (0,3 a 0,5 en todos los niveles), indicando un alto nivel de homogeneidad entre todos los grupos involucrados. Estos resultados concuerdan con lo planteado por Peacock (2001), quien destaca la persistencia de las creencias en el tiempo, afirmando que existen pocos cambios significativos en el proceso de formación.

Relación entre los niveles de tolerancia a la ambigüedad, el tipo de creencias predominantes y el nivel académico de los sujetos de estudio

Los datos obtenidos de la Escala de Tolerancia a la Ambigüedad de Segundas Lenguas de Ely (1989) se resumen en las tablas 4, 5, 6 y 7. Estos resultados indican que la mayoría de los sujetos se ubicó en el rango de mediana tolerancia a la ambigüedad en todos los grupos: 60% en 1º semestre; 68% en 5º semestre; 73.91% en 9º semestre y 70% en el grupo de los profesores. Solo entre 17.39% a 20% de los estudiantes se ubican en el rango de alta tolerancia a la ambigüedad; en cambio, 30% de los profesores está incluido en este rango. En este grupo no existen sujetos con baja tolerancia a la ambigüedad. Por el contrario, en los grupos de estudiantes, este rango varía entre 8.7% en el 9º semestre a 20% en el primer semestre.

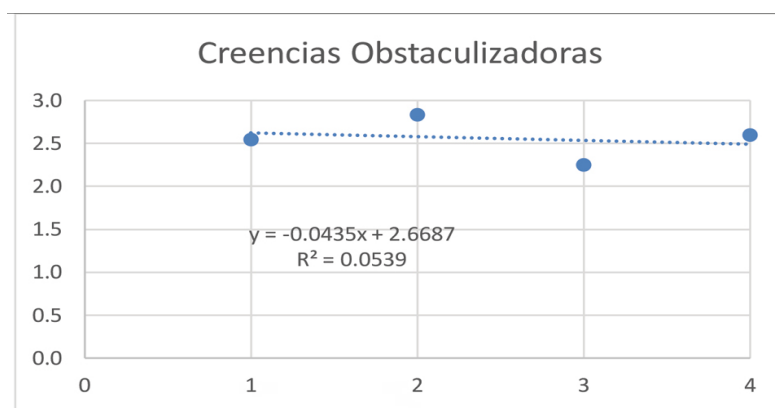


Figura 2. Variabilidad de creencias obstaculizadoras según grupo de estudio

Tabla 4. Grupos de estudiantes de acuerdo a su tolerancia a la ambigüedad 1° semestre

Grupos	N	Porcentaje	Promedio	Desviación Standard
Alto (A)	5	20%	23,25	0,89
Moderado (M)	17	60%	29,42	2,60
Bajo (B)	3	20%	37,38	4,05
Total	25	100 %	90,05	7,54

Tabla 5. Grupos de estudiantes de acuerdo a su tolerancia a la ambigüedad 5° semestre

Grupos	N	Porcentaje	Promedio	Desviación Standard
Alto (A)	5	20%	19,6	4,82
Moderado (M)	17	68%	29,65	3,58
Bajo (B)	3	12%	38,33	1,53
Total	25	100 %	87,58	9,93

Tabla 6. Grupos de estudiantes de acuerdo a su tolerancia a la ambigüedad 9ª semestre

Grupos	N	Porcentaje	Promedio	Desviación Standard
Alto (A)	4	17.39%	21.25	3.59
Moderado (M)	17	73.91%	30.41	3.06
Bajo (B)	2	8.7%	38	1.41
Total	23	100 %	89,66	8.06

Tabla 7. Grupo de profesores de acuerdo a su tolerancia a la ambigüedad

Grupos	N	Porcentaje	Promedio	Desviación Standard
Alto (A)	3	30%	22,66	0,58
Moderado (M)	7	70%	30	4,51
Bajo (B)	0	0%	0	0
Total	10	100 %	52,66	5,09

Al analizar los resultados concernientes al uso de estrategias de aprendizaje y comunicación, estos concuerdan con los porcentajes de tolerancia a la ambigüedad de los sujetos en estudio. Más aún, en esta dimensión se repiten altos rangos de intolerancia en los tres niveles de estudiantes, con particular énfasis en lo que se refiere a conseguir una excelente pronunciación. Por ejemplo, en el primer semestre, 90% de los sujetos manifiesta que es importante hablar inglés con excelente pronunciación, lo que sugiere poca capacidad

para tomar riesgos; este porcentaje coincide con el hecho de que 80% de estos sujetos se ubica en los rangos de tolerancia a la ambigüedad moderado y bajo. Por otra parte, sobre 95% de los sujetos cree que es importante repetir y practicar mucho usando diferentes recursos, privilegiando, de esta manera, un aprendizaje más bien mecánico. Esta información podría tener implicaciones para la formación de este nivel, la cual debería encauzarse hacia el desarrollo de estrategias más cognitivas y metacognitivas. No obstante, en el *focus group* los alumnos

manifestaron que siempre buscan y practican frases hechas, sobre todo aquellas que les sirven en ciertas situaciones comunicativas. Por lo tanto, la alta aceptación de la importancia de repetir y practicar mucho se puede analizar desde dos perspectivas. Si se refiere a la actividad de repetir y practicar de manera mecánica y memorística podemos concluir que esta creencia resulta negativa. Por el contrario, si se considera la repetición como práctica en el uso comunicativo de la L2 este resultado aparece como positivo. Los porcentajes de acuerdo con esta creencia en la muestra oscilan entre 97% en primer semestre, 95% en quinto y noveno semestre y 80% en los profesores.

Según la matriz de correlaciones en la tabla 8, los datos se encuentran fuertemente correlacionados. La correlación más alta se da entre los alumnos de 9° semestre y los profesores ($r=0.92$); estos datos demuestran la similitud de preferencias entre estos dos grupos. Por el contrario, la correlación más baja se da entre el primer semestre y los profesores ($r=0.83$), debido a que sus preferencias parecen ser notoriamente diferentes.

Promedio de los más altos rangos de intolerancia a la ambigüedad en los distintos grupos

De acuerdo a la tabla 9, los sujetos del 1° semestre presentan los más altos rangos de intolerancia respecto a conseguir una pronunciación correcta y a poder comunicar sus ideas en forma oral. Igualmente, los estudiantes del 5° semestre se frustran si no consiguen una pronunciación correcta y si no pueden escribir sus ideas adecuadamente. El 9° semestre coincide con la preocupación por tener una pronunciación correcta, pero muestra más intolerancia respecto a dificultades para expresarse en forma escrita, además de comunicar sus ideas oralmente, lo que puede derivarse de la mayor necesidad de demostrar su manejo efectivo de la lengua en ese nivel académico, tanto para el desarrollo de las prácticas profesionales como para el trabajo de titulación. La tabla 9 además muestra que los profesores igualmente expresan insatisfacción con la idea de no poder comunicarse por escrito en forma clara y no poder acercarse a una pronunciación nativa perfecta.

Tabla 8. Matriz de correlaciones de Tolerancia a la Ambigüedad

	1° Semestre	5° Semestre	9° Semestre	Profesores
1° Semestre	1	0,8641	0,8481	0,8386
5° Semestre	0,8641	1	0,8661	0,8962
9° Semestre	0,8481	0,8661	1	0,9248
Profesores	0,8386	0,8962	0,9248	1

Tabla 9. Promedio más altos rangos de intolerancia en los distintos grupos

Resultados aseveraciones sobre	1° semestre	5° semestre	9° semestre	Profesores
1. Producción escrita	2,95	2,83	3,09	2,9
2. Gramática	2,82	2,71	2,57	2,4
3. Pronunciación	3,0	3,0	2,96	3,1
4. Expresión oral	3,0	2,58	2,91	2,60

En cuanto a la relación entre niveles de tolerancia a la ambigüedad, tipo de creencia predominante y nivel académico de los sujetos, en la tabla 9 observamos que las dos fuentes de mayor intolerancia en todos los grupos son la preocupación por lograr una pronunciación correcta y comunicar sus ideas en forma escrita adecuadamente. Los resultados coinciden con las expectativas muy altas de todos los grupos por dominar el idioma inglés expresadas en el Cuestionario BALLI (90 a 100%) y en el *focus group*, ya que a la mayoría los motiva el aprecio por el idioma en sí y perciben que “hablar inglés” les abre más puertas al conocimiento.

Por otra parte, la gramática parece no producir tanta intolerancia entre los sujetos como los otros aspectos mencionados anteriormente, excepto en los alumnos de 1º semestre. Sin embargo, en el *focus group* los alumnos de quinto y noveno semestre manifestaron que la gramática es el factor más importante en el aprendizaje de la L2, puesto que constituye la base para comunicarse y es preferible producir poco inglés, pero producirlo bien. Estas opiniones pueden originarse en la formación que han recibido en la enseñanza básica y media y podría ser el resultado de una creencia enraizada que todavía no ha evolucionado.

Según Díaz, Alarcón y Ortiz (2015), 83% de los profesores de educación secundaria pública del sur de Chile, piensa que los contenidos del *currículum* nacional no se adaptan a los contextos de los colegios públicos y a los conocimientos de sus alumnos; por lo tanto, adaptan los textos escolares proporcionados por el Ministerio de Educación a las necesidades lingüísticas de sus estudiantes. Además, al ser consultados sobre la posibilidad de hacer clases más comunicativas, 50% considera que es posible hacerlo a veces; en cambio, 17% piensa que no es posible. Entre las razones dadas, mencionan el gran número de estudiantes por clase, el alto número de horas semanales de clases que tienen, condiciones de trabajo insatisfactorias y la vulnerabilidad de sus alumnos.

Observamos, asimismo, que estadísticamente los porcentajes *de acuerdo* con las dimensiones sobre las creencias relativas al aprendizaje se van modificando a medida que el alumno adquiere mayor

conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. Los alumnos del primer semestre se sienten muy inseguros sobre la expectativa de aprender correctamente una lengua extranjera; no obstante, su alto grado de motivación para aprender compensa esta dificultad. Por otra parte, y de acuerdo a lo expresado en el *focus group*, los estudiantes del quinto semestre se centran más en las estrategias de aprendizaje y de comunicación, posiblemente debido a que ya se sienten más capacitados para adquirir la L2 y priorizan el uso de estrategias que les ayudarán a mejorar para seguir avanzando en el conocimiento de esta lengua, como practicar frases hechas y aprender expresiones nuevas, sinónimos, etc. En los estudiantes del noveno semestre se observa la preferencia por conocer la naturaleza de la lengua, destacando la integración de las habilidades con el vocabulario y la gramática, y la importancia de las funciones comunicativas en la L2. A la vez, distinguen las dificultades para aprender una L2, por ejemplo aspectos pragmáticos que tienen que ver con el contexto y la cultura y el esfuerzo requerido para este fin.

Si comparamos el grupo de profesores con el resto de los sujetos respecto a las creencias facilitadoras, las diferencias son significativas pero no representativas debido al número reducido de sujetos en este grupo. También hay que considerar que su grado de apreciación pudiera diferir del resto de la muestra, en parte, porque tienen más conocimiento y experiencia lo cual pudiera haber tenido incidencia al contestar el BALLI. Por el contrario, al analizar la tabla 7 sobre la tolerancia a la ambigüedad de este grupo, encontramos una tendencia a la media con percepciones muy similares al resto de los participantes.

En el estudio la intolerancia lingüística va disminuyendo acorde los sujetos avanzan académicamente ya que van modificando sus percepciones sobre la naturaleza del aprendizaje de una L2; las cuales se ven afectadas directamente por el grado de conocimiento de los sujetos. Por otra parte, las creencias obstaculizadoras se mantienen constantes a través de los diferentes niveles académicos (figura 2) porque posiblemente es difícil dejar de lado ciertas creencias enraizadas desde la enseñanza básica (tabla 2).

Conclusiones

Los objetivos de este estudio fueron identificar las creencias sobre el aprendizaje del inglés en un grupo de estudiantes de pedagogía en inglés y de académicos especialistas del área; comparar las similitudes y diferencias observadas por semestre académico de los estudiantes; identificar y comparar sus niveles de tolerancia a la ambigüedad del sistema lingüístico inglés; y determinar si existía una relación entre el tipo de creencias predominantes en los sujetos, su grado de tolerancia a la ambigüedad y su nivel académico. Sobre la base del análisis efectuado, podemos concluir que las diferencias identificadas se dan a nivel de creencias específicas, no a nivel de las cinco dimensiones descritas en el BALLI. Por ejemplo, la creencia de que la gramática es el factor más importante es muy fuerte en el primer semestre (81%), luego disminuye casi a menos de la mitad en el quinto semestre, a 21.7% en el noveno semestre, y a 0% entre los académicos, sugiriendo que podría existir una influencia del plan de estudio y de los profesores en la disminución de esta creencia. Durante el *focus group*, los sujetos en niveles superiores afirmaron que perciben una integración entre el vocabulario, la gramática y las cuatro habilidades lingüísticas, puesto que privilegian el uso comunicativo del idioma.

De igual forma descubrimos que las creencias obstaculizadoras en su mayoría se concentran en las dimensiones *naturaleza del aprendizaje de una lengua y estrategias de comunicación y aprendizaje*. En lo particular, estas se relacionan con creencias relativas al aprendizaje del vocabulario y la gramática como parte esencial del aprendizaje en los niveles inferiores.

En la dimensión *estrategias de comunicación y aprendizaje*, la creencia sobre la necesidad de adquirir una excelente pronunciación en la L2 es la más privilegiada por todos los grupos. Lo anterior coincide con la preocupación por lograr una pronunciación correcta evidenciada en los resultados del cuestionario de Tolerancia a la Ambigüedad, que tuvo el promedio más alto de intolerancia en todos los grupos. Cabe destacar, sin embargo, que no se encontró relación evidente entre la variable tolerancia a la ambigüedad y el tipo de

creencia predominante en los sujetos informantes ni su nivel de formación. Al respecto, un estudio en profundidad con una muestra más numerosa pudiera arrojar resultados más clarificadores.

Los hallazgos encontrados confirman que los futuros profesores traen un número de creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de una L2, que no siempre concuerda con los principios y enfoques actuales para enseñar el idioma inglés; muchas de estas creencias tienen su origen en su propia historia de aprendizaje de la L2 y otras vienen determinadas por ámbitos geográficos en los que prevalecen tendencias específicas de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de lo anterior, existen limitaciones del estudio que debemos considerar. Por un lado, estos resultados han de interpretarse con cautela. Pese a que tanto el BALLI como el Inventario de Tolerancia a la Ambigüedad son cuestionarios validados y ampliamente utilizados en la investigación sobre creencias relacionadas con el aprendizaje de una L2 (Horwitz, 1999; Ferreira & Kajala, 2011; Altan, 2012; Barrios, 2014), al ser cuestionarios cerrados, presentan las ventajas de ser fácil de contestar y contrastar datos con los obtenidos en otros estudios; no obstante, no permiten la posibilidad de profundizar sobre el origen de ciertas creencias personales o aseveraciones e impiden explayarse en la respuesta elegida (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Es sabido, asimismo, que siempre existe el riesgo de que los participantes pudieran interpretar el contenido de los diferentes ítems influidos por factores externos y contextuales, alejándose de la intención original del autor (Cohen *et al.*, 2007). Por otro lado, la clasificación de algunas de las creencias del BALLI en las categorías de “potencialmente facilitadoras”, “potencialmente obstaculizadoras” y “de carácter neutro” puede parecer cuestionable, por lo que se requiere de un estudio de más profundidad con un número mayor de informantes expertos que permita a la vez el uso de pruebas estadísticas más clarificadoras.

Al comenzar un nuevo aprendizaje profesional se parte de concepciones y representaciones que el futuro docente ha construido durante su experiencia previa en la enseñanza básica y media; este hecho se confirma al analizar los gráficos cuyos resultados

tienden a concentrarse hacia la media. Dado lo anterior, un programa de formación de profesores de una L2 debería tener como objetivo primordial establecer lazos entre las teorías personales de los estudiantes y los contenidos del mismo, a fin de iniciar el proceso de desarrollo profesional a partir de las propias concepciones, conocimientos y percepciones personales de los sujetos.

Finalmente, concordando con Barrios (2014), vemos la necesidad de más estudios que cubran diferentes instituciones formadoras de profesores de inglés y que abarquen un contexto geográfico más amplio, para obtener mayor información y profundizar nuestro conocimiento sobre cómo las creencias influyen en los contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Referencias

- Altan, M. (2012). Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 481-493.
- Barahona, M. (2014). Pre-service teacher's beliefs in the activity of learning to teach English in the Chilean context. *Cultural-Historical Psychology*, 10(2), 116-122.
- Barrios, E. (2014). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua del futuro profesorado de inglés de Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 22, 73-93.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39, 370-380.
- Cohen, L., Manion, M. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.
- Cota, S. & Ruiz-Esparza, E. (2013, April). Pre-Service Teachers' Beliefs about Language Teaching and Learning: A Longitudinal Study. *PROFILE*, 15(1), 81-95.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. & Sanhueza, M.G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 421-436.
- Díaz, C. & Solar, M. (2011). La revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 49(2), 57-86.
- Díaz, C., Alarcón, P. & Ortiz, M. (2015). A case study on EFL teachers' beliefs about the teaching and learning of English in public education. *Porta Linguarum*, 23, 171-186.
- Ely, C. (1989). Tolerance of ambiguity and use of second language strategies. *Foreign Language Annals*, 22, 437-445.
- Ferreira, A. & Kajala, P. (2011). Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, 39, 281-289.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ta. Ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Horwitz, E. (1985, September). Using Student Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333.
- Horwitz, E. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden, A. J Rubin (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 119-129). London: Prentice-Hall.
- Horwitz, E. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72, iii.
- Horwitz, E. (1989). Recent research on second language learners: Belief and anxiety. *Texas Papers on Foreign Language Education*, 3, 51-60.
- Horwitz, E. (1999). Cultural and Situational Influences on Foreign Language Learners' Beliefs about Language Learning: A Review of BALLI Studies. *System*, 27(4), 557-76.
- Hyum-Woo, L. (2011). Concept maps of Korean EFL student teacher's autobiographical reflections on their professional identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 27, 969-981.
- McLain, D. (1993). The MSTAT-1: A new measure of an individual's tolerance of ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 183-189.
- MINEDUC (2013). *Informe nacional de resultados SIMCE 2012*. Agencia de Calidad de la Educación: Gobierno de Chile.
- Northcote, M. (2009). Educational Beliefs of Higher Education Teachers and Students: Implications for Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (3). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n3.3>
- Nikitina, L. & Furuoka, F. (2006). Re-examining Horwitz's Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI) in

- the Malaysian Context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 209-219.
- Norton, R. (1975). Measurement of ambiguity tolerance. *Journal of Personality Assessment*, 39, 607-619.
- Ormeño, V. (2009). *Metacognitive awareness-raising in teacher education: a Chilean context*. (Tesis doctoral). Birmingham, England: University of Birmingham. Recuperado de <http://www.routledge.com/books/details/9780415566421/>
- Peacock, M. (2001). Preservice ESL teachers' beliefs about second language learning. A longitudinal study. *System* 29, 177-195.
- Richards, J. & Lockhart, C. (1997). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 1021-119). New York: Macmillan.
- Rieger, B. (2009). Hungarian university students' beliefs about language learning: a questionnaire study. *WoPaIp*, 3, 97-113.
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M. & Ramos, L. (2014). Creencias de estudiantes de pedagogía sobre la enseñanza del inglés. *Folios*, 39, 77-87.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexo 1

Inventario sobre creencias acerca del aprendizaje de idiomas, BALLI (Horwitz, 1987) versión en español

1. Para los niños es más fácil aprender un segundo idioma que para los adultos.
2. Existen personas con una habilidad especial para aprender un segundo idioma.
3. Hay idiomas que son más fáciles de aprender que otros.
 - a. Un idioma muy difícil
 - b. Un idioma de mediana dificultad
 - c. Un idioma muy fácil
5. Confío en que aprenderé a hablar bien el inglés.
6. La gente en Chile es buena para aprender otros idiomas.
7. Es importante hablar inglés con excelente pronunciación.
8. Para hablar inglés es necesario aprender sobre las culturas de habla inglesa.
9. No debieras decir nada en inglés hasta que lo puedas decir correctamente.
10. A alguien que ya habla un idioma extranjero le es más fácil aprender otro idioma.
11. Las personas buenas para las matemáticas o la ciencia no son buenas para aprender idiomas extranjeros.
12. Es mejor aprender inglés en un país de habla inglesa.
13. Me gusta practicar inglés con *hablantes nativos*.
14. Si no te sabes una palabra en inglés está bien que intentes adivinarla.
 - a. menos de un año
 - b. 1 a 2 años
 - c. 3 a 5 años
 - d. 5 a 10 años
 - e. No puedes aprender otro idioma con solo dedicarle una hora al día.
16. Yo tengo una habilidad especial para aprender idiomas extranjeros.
17. La parte más importante de aprender un idioma extranjero es aprender palabras nuevas.
18. Es importante repetir y practicar mucho.
19. Las mujeres son mejores para aprender idiomas que los hombres.
20. La gente en Chile siente que es importante hablar inglés.
21. Me da vergüenza hablar inglés con otras personas.
22. Si a los estudiantes se les permite cometer errores desde que comienzan a estudiar inglés, después les será difícil hablar correctamente.
23. La parte más importante de aprender un idioma extranjero es aprender la gramática.

24. Me gustaría aprender inglés para poder conocer más sobre las culturas de habla inglesa.
25. Es más fácil hablar que comprender un idioma extranjero.
26. Es importante practicar con audio, video, o CD Roms.
27. Aprender un idioma extranjero es distinto a aprender otras asignaturas.
28. La parte más importante de aprender inglés es aprender a traducir del español al inglés.
29. Si aprendo bien el inglés tendré mejores oportunidades laborales.
30. Las personas que hablan más de un idioma son muy inteligentes.
31. Yo quiero aprender a hablar muy bien el inglés.
32. Me gustaría tener amigos que sean hablantes nativos del inglés.
33. Todos pueden aprender un segundo idioma.
34. Es más fácil leer que escribir en un idioma extranjero.

Anexo 2

Escala de Tolerancia a la Ambigüedad de una segunda lengua

Christopher M. Ely (1989)

Totalmente de acuerdo = TA

De acuerdo = A

Desacuerdo = D

Totalmente en desacuerdo = TD

Lee cada enunciado cuidadosamente y haz un tick en la respuesta que más exprese tu opinión.

1. Cuando estoy leyendo algo en inglés, me impacienta cuando no entiendo completamente el significado de este.
2. Me molesta cuando no entiendo todo lo que dice el profesor en inglés.
3. Cuando escribo composiciones en inglés, me molesta cuando no puedo expresar mis ideas de forma exacta.
4. Es frustrante el que a veces no entiendo completamente algo de la gramática inglesa.
5. Me molesta que mi pronunciación no sea la correcta.
6. No me gusta leer algo en inglés y que tome tiempo en entender completamente.
7. Me molesta que a pesar de que estudie la gramática inglesa, algunos aspectos de esta sean difícil de usar/aplicar al hablar y escribir.
8. Cuando escribo en inglés, no me gusta el hecho de que no puedo expresar exactamente lo que quiero decir.
9. Me molesta cuando el profesor usa una palabra en inglés que no conozco.
10. Cuando hablo en inglés, me siento incómodo si no puedo comunicar mis ideas claramente.
11. No me gusta el hecho de que a veces no puedo encontrar palabras en inglés que signifiquen lo mismo que en español/mi lengua materna.
12. Una de las cosas que no me gusta acerca de leer en inglés es el tener que adivinar el significado de algunas palabras o las ideas contenidas en el texto.

Puntaje: _____

1. Cuenta cada uno de los puntajes de esta forma:

TA = 4

D = 2

A = 3

TD = 1

2. Suma el total de tu puntaje de todos los enunciados y compáralo con la siguiente escala.

Mas tolerancia a la ambigüedad

Menos tolerancia a la ambigüedad

<-----|----->

Score: 12 points

48 points

