

DIFERENCIAS EN LAS CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS ENTRE LOS NIVELES BÁSICO A1-A2 E INTERMEDIO B1

JUAN FERNANDO GÓMEZ*

Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria - Colombia

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es describir las diferencias en las creencias sobre el aprendizaje del idioma inglés que tienen 402 estudiantes de los niveles básico (A1, A2) e intermedio (B1) del Tecnológico de Antioquia. Este estudio descriptivo tuvo un diseño no experimental, de campo, transeccional, en el que se emplearon cuatro cuestionarios del instrumento BALLI (Inventario de Creencias sobre el Aprendizaje de un Idioma). Los cuestionarios fueron analizados con estadística descriptiva a partir de una prueba paramétrica. Los hallazgos indicaron que en los tres cursos existen creencias que permanecen estáticas a través de los niveles examinados y otras que se relacionan con la metodología, las habilidades comunicativas y la corrección en la producción oral. Además, el estudio reveló que se presentaron diferencias significativas en los ítems correspondientes a la dificultad del idioma, la habilidad de la escucha, el contexto de aprendizaje, la estructura del idioma y los errores cometidos en el discurso oral.

PALABRAS CLAVE: Creencias, cuestionario BALLI, estrategias de aprendizaje, habilidades comunicativas, retroalimentación.

DIFFERENCES BETWEEN A1-A2 AND B1 LEARNERS' BELIEFS ABOUT ENGLISH LANGUAGE LEARNING

ABSTRACT: *This study aims at describing the differences about English language learning beliefs held by 402 basic (A1, A2) and intermediate (B1) learners at Tecnológico de Antioquia–Institución Universitaria. This deals with a descriptive cross-sectional research carried out under a non-experimental design, transactional field. The BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) comprised of four questionnaires were, then, analyzed with descriptive statistics by means of a parametric test. Findings indicated that there are language beliefs that remain static throughout the levels examined or some are related to methodology, communicative skills and oral production correction. This research also revealed some significant differences in the items related to language difficulty, listening skill, learning context, language structure and speaking errors.*

* Para correspondencia, dirigirse a Juan Fernando Gómez (juanfer777@gmail.com).

KEYWORDS: Beliefs, BALLI Questionnaire, learning strategies, communicative skills, feedback.

1. INTRODUCCIÓN

Las creencias frente al aprendizaje de una lengua extranjera y cómo estas afectan el proceso han sido un asunto de gran interés para la comunidad académica de las últimas dos décadas (Yazici, 2014). Cabe resaltar que las experiencias de las personas en cuanto al estudio de un idioma han creado ciertas creencias sobre cómo y qué deben aprender (Lightbown & Spada, 2013) para alcanzar la competencia comunicativa en una segunda lengua. En el contexto del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria (TdeA, I-U) se presentan estudiantes que cursan la asignatura de inglés y que evidencian dificultades en el logro de las competencias propuestas para cada uno de los niveles de aprendizaje de dicho idioma (A1, A2 y B1). Se atribuyen estas dificultades a ciertas creencias que son determinantes para el progreso de los estudiantes (Cohen, 2010) y que dificultan el aprendizaje de una lengua extranjera. La oficina de Admisiones y Registro reportó los siguientes porcentajes de reprobación de la asignatura de inglés sobre el total de los estudiantes que finalizaron el curso en cada nivel, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL): 23,7% (A1), 21, 2 % (A2) y 14,8 % (B1).

Por otra parte, los estudiantes expresan tener diversas creencias con relación al aprendizaje del inglés que les impiden alcanzar la competencia comunicativa en cada uno de los niveles: “para poder hablar bien inglés hay que aprenderse las reglas gramaticales”; “se aprende inglés con un extranjero porque ellos no lo corrigen a uno”; “solo se aprende inglés si se viaja a un país donde se hable inglés”; “la gente que habla inglés tiene una habilidad especial”, entre otras.¹

Por lo expuesto anteriormente, se presume que conocer las creencias que tienen los estudiantes frente al aprendizaje del inglés podría contribuir a comprender los aspectos que causan dificultades en este proceso. Así, el objetivo de esta investigación es describir las diferencias en las creencias sobre el aprendizaje del idioma inglés que tienen los estudiantes de los niveles básico e intermedio (A1, A2 y B1). Para ello, se utilizaron cuatro cuestionarios BALLI (Inventario de Creencias sobre el Aprendizaje de un Idioma) creados por Horwitz (1987). Esto indica que la variable del estudio corresponde a los 21 ítems que conformaron las creencias presentadas en dichos cuestionarios, las cuales fueron analizadas desde una postura lingüística y metodológica, considerando el nivel de dominio del idioma de los estudiantes que conformaron la muestra.

¹ Estas afirmaciones fueron expresadas por estudiantes de los diversos niveles durante la evaluación realizada en la última clase del curso de inglés. Posteriormente, fueron socializadas por los docentes en la reunión final de cierre de semestre académico.

2. MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN DE LITERATURA

Las creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera han sido objeto de estudio en el ámbito educativo a partir de la investigación de Horwitz (1987) ya que estas intervienen en la manera en que se aprende un idioma (Dörnyei, 2005). Para Breen (2014), las creencias que tienen los estudiantes están relacionadas con las experiencias de cada individuo y, por lo tanto, se convierten en un aspecto que puede facilitar o dificultar el aprendizaje de una lengua extranjera. Al respecto, Horwitz (1988) sostiene que los estudiantes de idiomas poseen nociones preconcebidas definidas sobre cómo se aprende una lengua y, aquellas que son erróneas, tienen un impacto negativo en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, las creencias tienen que ver con el contexto en donde se ha estudiado una lengua, las experiencias que hayan tenido quienes la estudian y ciertos factores individuales (Dörnyei, 2009), tales como aspectos cognitivos, la personalidad, la motivación, el grado de dominio del idioma, entre otros. Además, las creencias también se consideran esenciales para el progreso de los estudiantes durante el aprendizaje (Kormos, Csizér, Menyhárt, & Török, 2008), ya que estas afectan la manera de pensar y de actuar de las personas durante dicho proceso.

Desde la perspectiva de Gaete, Gómez y Benavides (2017) las creencias de los estudiantes, los padres de familia y los docentes se han convertido en asunto investigativo en el ámbito educativo, ya que estas proveen una fuente de información que sirve para comprender la manera en que los estudiantes conciben el aprendizaje de una lengua extranjera. En cuanto a la educación bilingüe, Loaiza y Galindo (2014) argumentan que el bilingüismo es un aspecto que debe ser analizado desde una visión antropológica puesto que el empleo del lenguaje incluye conocimientos, ideas y creencias que comparten un grupo de personas.

En el contexto de Latinoamérica, Ormeño y Rosas (2015) encontraron que las creencias que dificultan el aprendizaje del inglés se concentran en las dimensiones sobre la naturaleza del aprendizaje de una lengua y las estrategias de comunicación y aprendizaje. Al respecto, Díaz-Larenas y Morales-Campos (2015) argumentaron que, en los grados inferiores, los estudiantes evidenciaron tener creencias más positivas frente al estudio de una lengua en cuanto a su utilidad en la sociedad. Los niveles superiores manifestaron tener experiencias negativas y se mostraron más críticos respecto a las clases. Gómez (2017) confirmó que algunas creencias concernientes a las dimensiones de la naturaleza del aprendizaje del inglés y a las estrategias de comunicación y aprendizaje representan grandes retos para los estudiantes en el contexto universitario, y además se convierten en aspectos que deben modificarse para lograr la competencia comunicativa.

Los estudios anteriores confirman que ciertas creencias dificultan el aprendizaje del inglés y, más aún, cuando el objetivo es promover el desarrollo de la competencia comunicativa en concordancia con los lineamientos del MCERL, estándar internacional empleado para precisar el nivel de competencia lingüística que se tiene en un idioma, e instrumento utilizado en todo el mundo para la evaluación, enseñanza y aprendizaje de diversos idiomas (Consejo de Europa, 2001). El MCERL ha definido seis niveles

comunes para jerarquizar el grado de dominio de un idioma específico en nivel de comprensión y expresión oral y escrita: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

2.1 Estudios sobre niveles de dominio del inglés desde el instrumento BALLI

El instrumento BALLI fue diseñado para obtener información referente a las creencias que tienen los estudiantes frente al aprendizaje de una lengua. Lo conforman cinco dimensiones: la primera, se refiere a la aptitud para las lenguas extranjeras y contiene los ítems referentes a las habilidades cognitivas que se configuran como facilitadoras del aprendizaje de una lengua extranjera. La segunda es la naturaleza del aprendizaje de una lengua y corresponde a las creencias sobre la estructura, acento, aspectos culturales y habilidades comunicativas. La tercera agrupa las estrategias de aprendizaje y comunicación, las cuales se relacionan con las tácticas que emplean las personas para aprender una lengua. La cuarta concierne a la dificultad del aprendizaje de una lengua extranjera y comprende el grado de dificultad y el tiempo requerido. La quinta incluye las motivaciones y expectativas. Esta última no fue incluida en este estudio ya que existe un estudio previo en el cual se analiza dicha dimensión.

Se eligió el instrumento especializado BALLI porque incluye las dimensiones que comprenden el aprendizaje de una lengua extranjera y porque cada ítem puede ser adaptado a cualquier contexto. Por otro lado, este instrumento se emplea para explorar las creencias frente (Abdolahzadeh & Nia, 2014) al aprendizaje de una lengua extranjera en los estudiantes, docentes en formación (Barrios, 2014) y docentes en ejercicio (Cephe & Yalcin, 2015). Las investigaciones en diferentes lugares del mundo confirman la importancia que tienen las creencias en el aprendizaje de una lengua y cómo estas influyen directamente en este proceso, como los estudios de Martínez (2014) en España; Barkhordar y Rastegar (2012) en Irán, Gómez (2017) en Colombia, y Ormeño y Rosas (2015) en Chile, entre otros.

Con relación a las creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera teniendo en cuenta la variable del nivel de dominio del idioma, Oz (2007) empleó el BALLI con 470 estudiantes entre los niveles A2 al C1, los cuales pertenecen a dos contextos sociales: Turquía central y Turquía occidental. Los resultados indicaron que hay variaciones entre cada nivel en cuanto a las creencias que tienen que ver con la interacción social, la estructura del idioma y la aptitud para el aprendizaje. También se encontró que entre más bajo es el grado de competencia de los estudiantes, las creencias sobre la comunicación y la aptitud para el idioma son mayores.

En este sentido, Nikitina y Furuoka (2007) examinaron un grupo de 107 estudiantes de nivel básico e intermedio del idioma ruso en la Universidad Malaysia Sabah, para establecer la manera en que las creencias varían en un periodo determinado entre ambos niveles y cuáles de ellas permanecen constantes. Un análisis estadístico determinó que hay cinco discrepancias en las creencias entre ambos niveles: dos ítems referentes a la dimensión de la aptitud para el idioma, dos sobre la dificultad para el aprendizaje de dicha lengua y uno sobre las estrategias de aprendizaje y comunicación.

Por su parte, Fujiwara (2014) realizó una investigación con 542 estudiantes de la Universidad de Mahidol en Tailandia. El propósito fue determinar la existencia de diferencias significativas en las creencias sobre el aprendizaje del inglés entre los niveles de dominio básico e intermedio a partir del instrumento BALLI. Se encontró que los estudiantes tienen diferentes creencias de acuerdo con el nivel de dominio del idioma que poseen y que estas están relacionadas con los logros académicos obtenidos durante el bachillerato en esta área del conocimiento.

En el contexto Iraní, Barkhordar y Rastegar (2012) utilizaron el BALLI para explorar las creencias de 200 estudiantes sobre el aprendizaje del inglés, a partir de la variable sexo y nivel de dominio, y hallaron que entre más bajo sea el nivel de aprendizaje de los estudiantes, ciertas creencias relacionadas con la comunicación, la naturaleza del idioma y la motivación son más fuertes. También, comprobaron que entre más alto es el nivel que están cursando, se dirige una mayor importancia al aprendizaje de la forma estructural del idioma.

3. METODOLOGÍA

3.1. *Diseño y participantes*

Esta investigación es de tipo descriptivo puesto que se propone describir las creencias que hay desde el nivel A1 hasta el B1 sobre el aprendizaje del inglés en el contexto del TdeA, I-U. Al respecto, Bernal (2016) indica que la investigación descriptiva es aquella en la que se reseñan características y rasgos de la situación o fenómeno objeto de estudio. La investigación se realizó bajo un diseño no experimental, de campo transeccional descriptivo. Se considera no experimental puesto que no se pretende modificar las diferencias significativas que se presentan de un nivel a otro como variable de la investigación. Se define que es de campo por haberse observado en el contexto del TdeA (Colombia) y se precisa como transeccional descriptiva dado que el instrumento de recolección de datos fue aplicado en un momento único del semestre, en una sola intervención y al total de los estudiantes.

La población encuestada está conformada por 402 estudiantes divididos en tres estratos poblacionales según sus niveles de aprendizaje que responden a la variable del nivel de competencia en esta lengua (A1, A2, B1) en concordancia con el MCERL. El estrato 1, correspondiente al nivel A1, quedó constituido por 135 estudiantes, el estrato 2 (nivel A2) estuvo conformado por 144, y el estrato 3 (nivel B1) se estructuró con 123 individuos; todos cursantes de la asignatura de inglés como requisito de grado en los programas técnicos, tecnológicos y profesionales. Todos los encuestados han estudiado inglés en la institución bajo un modelo de aula invertida o *flipped classroom* (Arnold-Garza, 2014) y un enfoque comunicativo basado en tareas y estrategias (Consejo de Europa, 2001). El TdeA, I-U es una institución pública ubicada en la ciudad de Medellín (Colombia) que alberga estudiantes en su mayoría de estrato socioeconómico bajo (1, 2) y una minoría en medio (3).

3.2. Variables e instrumentos

Se emplearon 21 ítems contenidos en cuatro cuestionarios del instrumento BALLI. Las dimensiones analizadas correspondieron a la aptitud para las segundas lenguas, dificultad del aprendizaje de una lengua extranjera, la naturaleza del aprendizaje del idioma, estrategias de aprendizaje y comunicación.

En el primer cuestionario se analizan 7 ítems; en el segundo, 4; en el tercero 5 y en el cuarto esta misma cantidad. Los cuestionarios fueron traducidos por el investigador para evitar confusiones y, posteriormente, se presentaron a los estudiantes. Se incluyó el ítem 21 por ser una creencia manifestada por la mayoría de los estudiantes al finalizar la encuesta.

Cada ítem fue ponderado a partir de la escala de Likert de la siguiente forma: De acuerdo (A), En desacuerdo (D) y Neutral (N). Se aclara que la escala se redujo a tres opciones para simplificar la agrupación de las respuestas y dado que los dos extremos concentraron un mayor número de datos. Las respuestas neutrales no se consideraron debido a su baja frecuencia. Los datos se presentaron en cuatro tablas en forma de porcentajes, cada una de las escalas definidas representan la cantidad de estudiantes de cada nivel.

Se utilizó una prueba paramétrica para este caso con una diferencia de proporciones bajo distribución normal por tratarse de tres grupos. Se compararon las creencias entre los niveles A1 con A2 y, luego, las de A2 con B1 para verificar la existencia o no de diferencias significativas entre niveles. Esta es una prueba de dos colas dadas las relaciones: $H_0: \hat{p}_1 - \hat{p}_2 = 0$; $H_1: \hat{p}_1 - \hat{p}_2 \neq 0$, con nivel de significación $\alpha = .05$, para el cual los valores z críticos corresponden a ± 1.96 , bajo la curva $N(1)$, y con los siguientes criterios de decisión: no hay diferencias si H_0 ; si $z < -1.96$ o $z > 1.96$; hay diferencias si H_0 ; si $-1.96 < z < 1.96$.

4. RESULTADOS

A continuación, se presenta el análisis de los resultados y la discusión de las dimensiones BALLI de acuerdo con los porcentajes obtenidos en cada ítem, con relación a los niveles de dominio del idioma inglés A1-B1. También se expone el resultado de la prueba estadística la cual indica si hay diferencias significativas o no entre dichos niveles respecto a los ítems considerados.

4.1 Dimensión 1: aptitud para las lenguas extranjeras

En la Tabla 1 se presentan las creencias correspondientes a los ítems 1 al 7. Con relación al ítem 1, la mayoría de los estudiantes (A1=74.1%, A2=81.3%, B1=80.5%) estuvieron de acuerdo con dicha creencia. En el ítem 2, los encuestados correspondientes a los niveles A1=69.6%, A2=67.4% y B1=70.7% manifestaron estar de acuerdo. Un porcentaje levemente mayor a la mitad de los participantes estuvo de acuerdo con el

ítem 3 (A1=60.0%, A2=56.9%, B1=64.2%). En lo concerniente al ítem 4, una gran mayoría de los encuestados eligió la opción del desacuerdo: A1=68.1%, A2=64.6%, B1=63.4%. Frente al ítem 5, un porcentaje inferior a la mitad permaneció neutral: A1=42.2%, A2=42.4%, B1=41.5%. Por otro lado, la proporción en desacuerdo fue A1=53.3%, A2=47.9%, B1=52.0%. En lo referente al ítem 6, se encontró que las opiniones fueron similares entre los que están de acuerdo A1=25.9%, A2=35.4%, B1=36.6% y aquellos que no lo están A1=26.7%, A2=33.3%; B1=27.6%. En el ítem 7, una proporción correspondiente a los niveles A1=82.2%, A2=72.9%, B1=74.0% estuvo de acuerdo.

Ítems	Nivel MCERL	Ests. De acuerdo	Ests. Desacuerdo	Ests. Neutral
1. ¿Es más fácil para los niños aprender una lengua extranjera que para los adultos?	A1	74.1%	3.0%	23.0%
	A2	81.3%	4.2%	14.6%
	B1	80.5%	6.5%	13.0%
2. ¿Algunas personas tienen una habilidad especial para las lenguas extranjeras?	A1	69.6%	8.9%	21.5%
	A2	67.4%	11.8%	20.8%
	B1	70.7%	9.8%	19.5%
3. ¿Es más fácil para una persona que ya habla una lengua extranjera aprender otra?	A1	60.0%	7.4%	32.6%
	A2	56.9%	16.0%	27.1%
	B1	64.2%	13.0%	22.8%
4. ¿Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas para aprender una lengua extranjera?	A1	9.6%	68.1%	22.2%
	A2	11.8%	64.6%	23.6%
	B1	8.1%	63.4%	28.5%
5. ¿Las mujeres son mejores para los idiomas que los hombres?	A1	4.4%	53.3%	42.2%
	A2	9.7%	47.9%	42.4%
	B1	6.5%	52.0%	41.5%
6. ¿Las personas que hablan más de un idioma son muy inteligentes?	A1	25.9%	26.7%	47.4%
	A2	35.4%	33.3%	31.3%
	B1	36.6%	27.6%	35.8%
7. ¿Todas las personas tienen la habilidad de aprender a hablar una lengua extranjera?	A1	82.2%	5.2%	12.6%
	A2	72.9%	10.4%	16.7%
	B1	74.0%	9.8%	16.3%

Tabla 1. Aptitud para las lenguas extranjeras

La distribución normal para la diferencia entre dos proporciones aplicada a la primera dimensión indicó que no existen diferencias significativas en las creencias que tienen los estudiantes entre los niveles A1 y A2, ni entre los niveles A2 y B1 con relación a los ítems 1 al 7.

4.2 Dimensión 2: la dificultad del aprendizaje de un idioma extranjero

En cuanto a la segunda dimensión (Tabla 2), los estudiantes que estuvieron de acuerdo con el ítem 8 correspondieron a A1=33.3%, A2=23.6%, B1=30.1%, y los que manifestaron estar en desacuerdo fueron: A1=17.8%, A2=27.1%, B1=26.0. En

consideración al ítem 9, un poco más de una tercera parte de los encuestados estuvo de acuerdo: A1=34.8%, A2=40.3%. Con relación a la creencia enunciada en el ítem 10, un porcentaje inferior a la mitad de los individuos (A1=42.2%; B1=43.1%) y uno que superó este margen (A2=56.3%) manifestó estar de acuerdo. En el caso de la creencia presentada en el ítem 11, los estudiantes que expresaron estar de acuerdo lo hicieron en las siguientes proporciones: A1=47.4%, A2=54.2% y B1=48.8%.

Ítems	Nivel MCER	Ests. De acuerdo	Ests. Desacuerdo	Ests. Neutral
8. ¿Aprender inglés es más fácil que aprender otros idiomas?	A1	33.3%	17.8%	48.9%
	A2	23.6%	27.1%	49.3%
	B1	30.1%	26.0%	43.9%
9. ¿El inglés es un idioma difícil de aprender?	A1	34.8%	27.4%	37.8%
	A2	40.3%	30.6%	29.2%
	B1	24.4%	40.7%	35.0%
10. ¿Es más fácil hablar que comprender lo que se escucha en inglés?	A1	42.2%	16.3%	41.5%
	A2	56.3%	18.1%	25.7%
	B1	43.1%	26.8%	30.1%
11. ¿Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo?	A1	47.4%	21.5%	31.1%
	A2	54.2%	16.7%	29.2%
	B1	48.8%	19.5%	31.7%

Tabla 2. La dificultad del aprendizaje de un idioma extranjero

La distribución normal para la diferencia entre dos proporciones aplicada a la segunda dimensión indicó que se presentaron diferencias significativas entre los niveles A2 y B1 en el ítem 9, ya que el valor de z en esta creencia fue de 2.7528. En cuanto al ítem 10, las diferencias se presentaron entre los niveles A1 y A2 con un valor de z de -2.3420, y entre A2 y B1 con un z de 2.1438.

4.3 Dimensión 3: la naturaleza del aprendizaje de un idioma

A continuación, se analizaron los ítems 12 al 16 (Tabla 3). En el ítem 12 un alto porcentaje se mostró de acuerdo en los tres niveles: A1=71.1%, A2=89.6%, B1=86.2%. Respecto al ítem 13, la mayoría de los individuos en los tres niveles expresaron estar de acuerdo: A1=79.3%, A2=83.3%, B1=82.1%. Más de la mitad de los encuestados estuvo de acuerdo con el ítem 14 (A1=54.1%, A2=61.8%, B1=60.2%). En consideración con el ítem 15, los siguientes porcentajes declararon estar de acuerdo con dicha creencia: A1=57.8%, A2=67.4%, B1=67.5%. En cuanto al ítem 16, el porcentaje que estuvo de acuerdo fue: A1=76.3%, A2=87.5%, B1=84.6%.

Ítems	Nivel MCER	Ests. De acuerdo	Ests. Desacuerdo	Ests. Neutral
12. ¿Es mejor aprender inglés en un país de habla inglesa?	A1	71.1%	10.4%	18.5%
	A2	89.6%	2.1%	8.3%
	B1	86.2%	5.7%	8.1%
13. ¿La parte más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el vocabulario?	A1	79.3%	2.2%	18.5%
	A2	83.3%	3.5%	13.2%
	B1	82.1%	3.3%	14.6%
14. ¿La parte más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es la gramática?	A1	54.1%	8.9%	37.0%
	A2	61.8%	5.6%	32.6%
	B1	60.2%	5.7%	34.1%
15. ¿Aprender una lengua extranjera es diferente a aprender otra asignatura?	A1	57.8%	21.5%	20.7%
	A2	67.4%	14.6%	18.1%
	B1	67.5%	14.6%	17.9%
16. ¿La estructura del idioma español es diferente a la del inglés?	A1	76.3%	4.4%	19.3%
	A2	87.5%	3.5%	9.0%
	B1	84.6%	4.9%	10.6%

Tabla 3. La naturaleza del aprendizaje de un idioma

La distribución normal para la diferencia entre dos proporciones aplicada a la tercera dimensión indicó que existen diferencias significativas en las creencias 12 y 16 entre los niveles A1 y A2, ya que en el ítem 12 el valor de $z = -3.9028$ y en el ítem 16 el valor de $z = -2.4384$.

4.4 Dimensión 4: las estrategias de aprendizaje y comunicación

Esta dimensión comprendió el análisis de las creencias presentadas en la Tabla 4. En cuanto al ítem 17, un alto porcentaje de personas estuvo de acuerdo: A1=89.6%, A2=82.6%, B1=86.2%. En lo que respecta al ítem 18, casi los tres tercios estuvieron en desacuerdo: A1=70.4%, A2=66.0%, B1=73.2%. En lo concerniente al ítem 19, un poco más de la mitad de los encuestados manifestó estar en desacuerdo: A1=57.0%, A2=61.1%, B1=54.5%. Casi la totalidad de los individuos estuvo de acuerdo con el ítem 20: A1=96.3%, A2=95.8%, B1=94.3%. Hay un mayor porcentaje en el nivel A1 (40.0%) que estuvo en desacuerdo con el ítem 21. En contraste, los niveles A2 (52.1%) y B1 (61.8%) están de acuerdo.

Ítems	Nivel MCER	Ests. De acuerdo	Ests. Desacuerdo	Ests. Neutral
17. ¿Es importante hablar inglés con una pronunciación excelente?	A1	89.6%	0.8%	9.6%
	A2	82.6%	4.2%	13.2%
	B1	86.2%	3.3%	10.6%
18. ¿Usted no debería decir nada en inglés hasta que no pueda decirlo correctamente?	A1	12.6%	70.4%	17.0%
	A2	15.3%	66.0%	18.8%
	B1	12.2%	73.2%	14.6%
19. ¿Es adecuado adivinar si usted no sabe una palabra en inglés?	A1	13.3%	57.0%	29.6%
	A2	14.6%	61.1%	24.3%
	B1	19.5%	54.5%	26.0%
20. ¿Es importante repetir y practicar mucho para aprender inglés?	A1	96.3%	.0%	3.7%
	A2	95.8%	1.4%	2.8%
	B1	94.3%	.8%	4.9%
21. Si a los estudiantes principiantes se les permite cometer errores en inglés, ¿será difícil para ellos hablar correctamente en un futuro?	A1	38.5%	40.0%	21.5%
	A2	52.1%	29.2%	18.8%
	B1	61.8%	20.3%	17.9%

Tabla 4. Las estrategias de aprendizaje y comunicación

La distribución normal para la diferencia entre dos proporciones aplicada a la cuarta dimensión evidenció que se presentaron diferencias significativas entre los niveles A1 y A2 en el ítem 21. Para este caso, el valor de $z = -2.2292$. No se encontraron diferencias significativas entre los niveles A2 y B1.

5. DISCUSIÓN

A continuación se presentan los hallazgos más relevantes en el orden en que se realizaron los cuestionarios. Se aclara que la muestra de los participantes conforma un grupo homogéneo respecto a la procedencia geográfica, el estrato socioeconómico y la permanencia en la institución en donde han realizado todos los cursos de inglés, ya que estos hacen parte del pensum académico en algunas carreras y, para otras, es un requisito de grado. La prueba estadística aplicada indicó diferencias significativas entre los niveles A1, A2 y B1 en las creencias correspondientes a los ítems 9, 10, 12, 16 y 21.

En el caso del ítem 9, ¿el inglés es un idioma difícil de aprender?, se evidencia que a medida que se avanza en el dominio del idioma los estudiantes consideran que el nivel de dificultad aumenta en el nivel A2, pero luego disminuye en el B1. Este resultado es congruente con Fujiwara (2014) y con Barkhordar y Rastegar (2012), aunque discrepa del estudio de Nikitina y Furuoka (2007). En cuanto a esta creencia, podría decirse que uno de los aspectos que hacen difícil aprender un idioma nuevo se presenta ante la ausencia de similitud con el idioma nativo. Concretamente, al comparar el español con el inglés se encuentra que ambas lenguas provienen del Proto-Indo-Europeo (Valenzuela Manzanares, 2002), lo que indica que se pueden

encontrar similitudes en el plano gramatical (morfológico y sintáctico). Pero, en el plano fonológico, se evidencia que es uno de los aspectos que causa mayor brecha en los estudiantes de nivel A1, ya que en la pronunciación de las palabras en inglés se observa claramente la interferencia de la lengua española (L1) sobre la lengua meta (L2). Por ejemplo, el español tiene 5 fonemas vocálicos, mientras que el inglés tiene 12. Por lo tanto, esta desigualdad produce que hagamos predicciones sobre cómo suenan ciertos fonemas, partiendo de nuestra lengua materna como punto de referencia y, en efecto, hay fonemas ingleses que no existen en el español. Desde la perspectiva de Nation (2014), el aspecto que hace que el aprendizaje de un idioma extranjero sea más difícil tiene que ver con la interferencia lingüística y sus consecuencias se presentan cuando se emplean los elementos léxicos y estructurales de la lengua materna en la lengua que se quiere incursionar. El aspecto morfológico también evidencia diferencias relevantes para los estudiantes dado que en el inglés los verbos varían de una a ocho formas, mientras que en el caso del español las variaciones van de 45 a 47 formas (Valenzuela Manzanares, 2002).

Con relación al ítem 10, “¿es más fácil hablar que comprender lo que se escucha en inglés?”, llama la atención que el porcentaje de estudiantes que está de acuerdo con esta creencia aumenta al pasar al nivel A2, pero en B1 se reduce. Esto indica que la habilidad del habla se hace más difícil en un nivel mayor y, en contraste, la habilidad de escucha causa menor dificultad, resultado afín con Barkhordar y Rastegar (2012). En cuanto a esta destreza, se considera importante resaltar que es un proceso interactivo en el que se recibe, se procesa y se emite información. Para ello, en este intercambio de información es necesario conocer sobre la gramática, la pronunciación y el vocabulario, pero también se debe saber en qué momento, por qué y para qué se genera dicho lenguaje (competencia sociolingüística). Harmer (2007) argumenta que quienes hablan inglés deben ser capaces de comunicar diferentes temas y situaciones, así como también intercambiar información desde las funciones del lenguaje. Este resultado parece discordante con el modelo pedagógico actual de la institución y del país, el cual tiene una perspectiva comunicativa y funcional de la lengua en su diseño curricular. Este aspecto podría atribuirse al grado de apropiación que tienen los docentes de dichos enfoques y al grado de motivación que tienen los estudiantes, las cuales podrían ser extrínsecas o intrínsecas, dado que ambas se constituyen de igual forma en aspectos que promueven el aprendizaje en el contexto escolar (Lemos & Veríssimo, 2014).

En lo concerniente al ítem 12, “¿es mejor aprender inglés en un país de habla inglesa?”, se infiere que los encuestados poseen una conciencia intercultural puesto que valoran la importancia de aprender un segundo idioma en un lugar en el que solo se habla inglés y en el cual el español no se emplee. Causa sorpresa observar que cuando los estudiantes pasan al nivel A2 confían más en un país extranjero para aprender un idioma, aunque hay una disminución porcentual de 3,4% cuando pasan al nivel B1. Este resultado también refleja que los encuestados posiblemente no son conscientes de que, en un país hispanohablante, también se aprende otro idioma si hay una alta exposición de horas, una metodología basada en la comunicación y si el estudiante se encuentra motivado. Desde la perspectiva de Daif-Allah (2012) hay miles de personas que han aprendido un idioma extranjero en su propio país, postura

consistente con Fujiwara (2014). El resultado de este ítem no es consonante con Barkhordar y Rastegar (2012).

En consideración con el ítem 16, se infiere que la mayoría de los encuestados ignora que hay una similitud entre la categoría sintáctica del inglés y el español dado que ambos están regidos por la tipología sintáctica S-V-O (sujeto-verbo-objeto), en concordancia con Villanueva (2011). No obstante, es necesario tener un dominio del sistema gramatical del inglés ya que se pueden generar errores cuando se hace una traducción del español al inglés. El estudio de Lingüística contrastiva inglés-español realizado por Valenzuela Manzanera (2002) confirma que ambas lenguas emplean categorías gramaticales similares: nombre, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, conjunción y determinante; aunque también precisa diferencias en niveles fonológico, morfológico, léxico-semántico y pragmático-textual.

Respecto a la creencia considerada en el ítem 21, “¿si a los estudiantes principiantes se les permite cometer errores en inglés, será difícil para ellos hablar correctamente en un futuro?”, se podría indicar que un alto porcentaje de los estudiantes en los niveles A2 y B1 desea ser corregido y posiblemente su interés esté enfocado en la forma o la estructura del lenguaje. Por el contrario, el porcentaje de aquellos que estuvieron de acuerdo con esta creencia en el nivel A1 indica que probablemente tienden a privilegiar la fluidez sobre la exactitud. Este resultado está en oposición al estudio de Fujiwara (2014). Se considera importante resaltar que los errores son parte del proceso de aprendizaje de una segunda lengua y por ello el docente debería retroalimentar a los estudiantes sobre el porqué y en qué aspectos se producen los errores.

De acuerdo con las diferencias encontradas, se sugiere que hay ciertos factores que podrían generar barreras en los estudiantes que les impiden el alcance de la competencia comunicativa y que podrían explicarse a partir de tres aspectos fundamentales: metodología, habilidades comunicativas y corrección en la producción oral.

La metodología hace referencia a un sistema de prácticas y procedimientos que se emplean para enseñar un área del conocimiento. En contextos formales de enseñanza de una lengua extranjera, el docente es un modelo del lenguaje que puede afectar el desempeño de los estudiantes (López, 2006). En efecto, el docente es quien propicia el ambiente de aprendizaje, diseña tareas para estimular el logro de la competencia comunicativa en concordancia con un nivel específico y emplea una metodología y unos materiales que permiten tal fin. Aunque los pilares de enseñanza del inglés se fundamentan en el enfoque comunicativo y el aula invertida, estos serían de poca utilidad si el docente carece del conocimiento para aplicarlos satisfactoriamente.

En cuanto a las habilidades comunicativas, Harmer (2007) sostiene que el habla es fundamental en la vida de las personas dado que es la manera en que se crean relaciones con los demás. En otras palabras, el discurso oral se emplea para informar, persuadir, expresar sentimientos y pensamientos, entre otras funciones. Pero esta habilidad se convierte en una dificultad para los estudiantes, debido a que este acto implica expresar las palabras correctas, pronunciar adecuadamente para evitar los malos entendidos, emplear las estructuras gramaticales correctas, tener la seguridad y autoconfianza para hablar con tranquilidad, producir un discurso fluido, entre otros. Lo

anterior hace referencia a la fluidez y la exactitud o precisión. Housen y Kuiken (2009) definen la fluidez como la habilidad para producir el lenguaje de manera eficiente, sin dificultad, pausas ni rupturas en la comunicación. Para Shilpi (2014) la precisión o la exactitud indican un acto en el que se construyen oraciones gramaticalmente correctas. Lo anterior conlleva a pensar que hay estudiantes que poseen la fluidez y se expresan con cierta naturalidad, pero su discurso contiene errores que impiden la comprensión del mensaje. Por lo tanto, la fluidez y la precisión son aspectos fundamentales en la comunicación oral y ambos se convierten en dos retos que los docentes enfrentan en sus clases.

Con relación a las dificultades que se evidencian al escuchar un idioma extranjero, estas se vinculan a la incapacidad de una persona para reconocer los sonidos y las palabras empleadas (Field, 2008). Dichos problemas hacen referencia a las variaciones sistemáticas que son notorias en el discurso oral y que generan impedimentos para comprender el mensaje debido a la segmentación de las palabras. Por otro lado, se presentan ciertos aspectos que fracturan la comunicación: identificar la entonación, el acento y la desaparición de ciertos sonidos, olvidar rápidamente lo que se escucha, fallar en la representación mental de las palabras escuchadas, desconocer el vocabulario, entre otros, y que se convierten en aspectos que causan confusión. Al respecto, Al-thiyabi (2014) evidenció otros problemas para comprender los mensajes producidos: la rapidez al hablar, las palabras desconocidas, una pronunciación extraña y pocas oportunidades para emplear el idioma. Los aspectos mencionados anteriormente podrían explicar de cierto modo algunas de las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en ambas habilidades, sumado a las pocas oportunidades que tienen para utilizar el idioma para comunicarse dentro y fuera del aula de clase.

En lo concerniente a la producción oral, la corrección del error es considerado por Varnosfadrani y Basturkmen (2009) como un proceso de retroalimentación directa al estudiante. Los resultados obtenidos en este ítem confirman que los estudiantes están a favor de ser corregidos por los docentes (Brown, 2009). Es evidente que una de las tareas del docente es generar experiencias que permitan a los estudiantes lograr la competencia comunicativa de acuerdo con el nivel que están cursando y evitar la fosilización de errores. Se presentan diversas opiniones frente a si es debido o no corregir los errores que cometen los estudiantes cuando hablan en inglés. Al respecto, se presume que es necesario hacerlo ya que algunos alumnos podrían disgustarse si no se les corrige y, por otro lado, en vista de que dejar los errores sin ser tratados genera un lenguaje defectuoso y estos podrían convertirse en un modelo negativo. En este punto vale la pena hablar de la manera en que debe hacerse la retroalimentación en concordancia con el nivel de dominio del idioma (corrección inmediata o posterior) para evitar en los estudiantes posibles miedos a cometer errores, y es aquí cuando el dilema de la fluidez o la exactitud toman lugar. No obstante, en el enfoque comunicativo la corrección posterior es la que se emplea, aunque para Amara (2015) debería hacerse de forma inmediata, mediante corrección de errores en pronunciación y gramática, porque en una corrección posterior los estudiantes posiblemente no recordarían nada al respecto.

Posiblemente, una retroalimentación correctiva indirecta metalingüística podría promover la motivación y la autonomía en el estudiante para adquirir la estructura lingüística de la lengua meta (Ortiz, 2016). Esta retroalimentación se refiere a las observaciones o preguntas que hace el docente concerniente a la forma adecuada del enunciado en donde el estudiante cometió el error. Para ello, el docente debería considerar si se trata de un estudiante con un nivel de dominio básico del inglés puesto que, en este caso, la información metalingüística sería incomprensible debido a que carece de una conciencia de la misma. Lo anterior indica que esta propuesta podría funcionar con estudiantes de nivel intermedio o avanzado. Li (2010) argumenta que una retroalimentación correctiva trae beneficios y que puede involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y posiblemente podría ayudarles a evitar dichos errores en el futuro.

6. CONCLUSIONES

Este estudio planteó como objetivo describir las diferencias en las creencias sobre el aprendizaje del idioma inglés que tienen los estudiantes de los niveles básico e intermedio A1, A2 y B1. Las diferencias encontradas se refieren a la dificultad para aprender el lenguaje, la habilidad de habla y escucha, la tipología sintáctica, el contexto de aprendizaje y la producción de errores como una posible estrategia comunicativa.

La prueba estadística aplicada indicó que se presentaron diferencias en las creencias correspondientes a los ítems 9, 10, 12, 16 y 21. En el enunciado referente a la dificultad del idioma hay una diferencia entre el nivel A2 y B1, la cual muestra que a medida que se avanza en el aprendizaje del inglés la percepción sobre la dificultad se hace menor. En cuanto a la habilidad de la escucha en los niveles A1 al B1 se evidencia que dicha competencia se torna más fácil al llegar al nivel B1. Es posible que esto se deba a que los estudiantes están expuestos a este lenguaje durante dos años para alcanzar dicho nivel de dominio. Frente al aprendizaje de este idioma en un país de habla inglesa, se muestran diferencias en los niveles A1-A2 y que se deba a que los estudiantes podrían sentir que deberían viajar al extranjero y desconfían de un país hispano parlante para adquirir la competencia comunicativa. Esto podría indicar que la metodología es un aspecto que de alguna manera transforma dicha creencia de un nivel a otro o se presume que es debido a elementos cognitivos o motivacionales. En lo referente a la estructura del idioma, las diferencias entre A1-A2 indican que los estudiantes comienzan a ser más conscientes en el segundo nivel sobre la tipología lingüística de ambos idiomas. Adicionalmente, se presentó una diferencia significativa entre los niveles A1-A2 dado que en el segundo y tercer nivel los estudiantes desean que se les corrija con más frecuencia, lo que posiblemente indica que se privilegia la exactitud sobre la fluidez.

Los hallazgos anteriores indican que los estudiantes traen un cúmulo de creencias sobre el aprendizaje del inglés que permanecen estáticas a pesar del nivel del idioma que se esté aprendiendo y otras que se modifican a medida que se avanza de un nivel a otro. Se presentan entonces creencias que son sensibles y factiblemente dependientes

del contexto cultural, de la metodología, los estilos de aprendizaje, la complejidad de las habilidades comunicativas, entre otras. De hecho, para los estudiantes hay creencias que son asumidas como algo real, y pasan a ser parte de la cotidianidad, no obstante estas sean erróneas (Corpas, 2015).

Los docentes deberían considerar dichas creencias para ayudar a los estudiantes a cambiar aquellas que no favorecen el aprendizaje de una lengua extranjera. Por lo tanto, los hallazgos de esta investigación servirán como un diagnóstico que posibilite hacer cambios en la propuesta curricular del área de idiomas y promuevan el logro de la competencia comunicativa.

Este estudio presentó resultados que pueden contribuir a la reflexión de los docentes frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera con relación a las creencias que generan barreras para los estudiantes en cuanto al logro de la competencia comunicativa en concordancia con el MCERL. Sin embargo, se encontraron algunas limitaciones que es necesario nombrar. La primera se refiere al instrumento de recolección de datos, puesto que contiene preguntas cerradas que permitieron contrastar información con otros estudios, pero que excluye otras creencias que posiblemente tengan los participantes encuestados y que podrían estar relacionadas con sus expectativas y experiencias. Por lo tanto, contrastar las creencias del BALLI con datos de tipo cualitativo obtenidos a través de entrevistas, narraciones de experiencias, diarios de aprendizaje, entre otros, podrían arrojar resultados más profundos frente a este tema en particular y generar nuevas creencias que tengan los estudiantes en un contexto determinado.

La segunda hace referencia a que se podrían ahondar en el análisis de variables que están ligadas a ciertas creencias y que de igual forma afectan el proceso de aprendizaje: metodología, didáctica, formación del docente, contexto socio-cultural, evaluación de las competencias, tipo de establecimiento del que culminó estudios de secundaria, entre otros.

A pesar de las limitaciones, este estudio presenta información que contribuye a llenar un vacío en el corpus de la investigación de creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto colombiano, la cual podrá ser un referente para que los docentes de inglés reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas y puedan innovarlas para que los estudiantes logren alcanzar la competencia comunicativa. Por otro lado, esta temática podría ser analizada a profundidad en estudios concernientes a la adquisición de una segunda lengua.

Finalmente, se proponen las siguientes líneas futuras de investigación con respecto a la temática abordada en este estudio:

- a. Descubrir si las creencias de los docentes frente al aprendizaje de una lengua extranjera afectan el desempeño de los estudiantes para alcanzar la competencia comunicativa.
- b. Confirmar si el desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber Pro (Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior para evaluar la calidad de la educación universitaria), es afectado por alguna creencia.

REFERENCIAS

- ABDOLAHZADEH, E. Y R. M., NIA. 2014. Language Learning Beliefs of Iranian Learners: Examining the Role of English Language Proficiency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 22–28. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.384>
- AL-THIYABI, M. S. 2014. Need Analysis for EFL Listening Skills at the ELI. *English for Specific Purposes World*, 15(43), 1–32.
- AMARA, N. 2015. Errors Correction in Foreign Language Teaching. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(3), 58–68.
- ARNOLD-GARZA, S. 2014. The flipped classroom teaching model and its use for information literacy instruction. *Communications In Information Literacy*, 8(1), 7–22.
- BARKHORDAR, S. Y M. RASTEGAR. 2012. Effects of gender and grade-level on Iranian English as a foreign language learners' beliefs: Exploring language learning. *International Journal of Learning*, 18(8), 249–264. Disponible en <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=83681745-2300-494c-b52c-8828ca696d72@sessionmgr4004&vid=33&hid=4207>
- BARRIOS, B. 2014. Creencias sobre el aprendizaje de una lengua del futuro profesorado de inglés de educación primaria. *Porta Linguarum*, (22), 73–93. Disponible en <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84903714793&partnerID=tZOtx3y1>
- BERNAL, C. 2016. *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (4 ed). Bogotá, Colombia: Pearson Educación.
- BREEN, M. P. 2014. *Learner contributions to language learning: New directions in research*. New York: Routledge.
- BROWN, A. V. 2009. Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching : A Comparison of Ideals. *The Modern Language Journal*, 93(1), 46–60.
- CEPHE, P. T. Y C. G. YALCIN. 2015. Beliefs about Foreign Language Learning : The Effects of Teacher Beliefs on Learner Beliefs. *Anthropologist*, 19(1), 167–173. Disponible en [http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-19-0-000-15-Web/Anth-19-1-000-15-Abst-PDF/T-ANTH-19-1-167-15-1119-Yalcu-C-G/T-ANTH-19-1-167-15-1119-Yalcu-C-G-Tx\[19\].pmd.pdf](http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-19-0-000-15-Web/Anth-19-1-000-15-Abst-PDF/T-ANTH-19-1-167-15-1119-Yalcu-C-G/T-ANTH-19-1-167-15-1119-Yalcu-C-G-Tx[19].pmd.pdf)
- COHEN, A. D. 2010. *Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation*. En N. Schmitt (Ed.) *An Introduction to Applied Linguistics* Pp. 161–178. New York: Routledge.
- CONSEJO DE EUROPA. 2001. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Disponible en 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.
- DAIF-ALLAH, A. S. 2012. Beliefs about Foreign Language Learning and Their Relationship to Gender. *English Language Teaching*, 5(10), 20–33. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n10p20>
- Díaz Larenas, C. Y Morales Campos, H. 2015. *Creencias de estudiantes de primaria sobre el aprendizaje del inglés en un establecimiento educacional chileno*. Actualidades Investigativas en Educación 15 (1), 1-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027013>

- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner*. London: Lawrence Erlbaum Associates. Disponible en <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc4&NEWS=N&AN=2005-08715-000>
- Dörnyei, Z. 2009. Individual Differences : Interplay of Learner. *Language Learning*, 59(s1), 230–248. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00542.x>
- FIELD, J. 2008. Revising segmentation hypotheses in first and second language listening. *System*, 36(1), 35–51. <https://doi.org/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.
- GAETE, A., V. GÓMEZ Y P. BENAVIDES. (2017). The overuse of self-report in the study of beliefs in education: epistemological considerations. *International Journal of Research & Method in Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1288205>
- 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. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n02a03>
- HARMER, J. 2007. *How to teach english (2nd ed)*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Horwitz, E. K. 1987. *Surveying student beliefs about language learning*. En A. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* Pp. 119-129. N. J.: Prentice-Hall International.
- HORWITZ, E. K. 1988. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72(3), 283–294. <https://doi.org/10.2307/327506>
- HOUSEN, A. Y F. KUIKEN. 2009. Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461–473. Retrieved from <http://applied.oxfordjournals.org/content/30/4/461.full.pdf+html>
- KORMOS, J., K. CSIZÉR, A. MENYHÁRT Y D. TÖRÖK 2008. “GREAT Expectations” The motivational profile of Hungarian English language students. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(1), 65–82. Retrieved from <http://ahh.sagepub.com/content/7/1/65.full.pdf+html>
- LEMONS, M. Y L. VERÍSSIMO 2014. The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 930–938. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1251>
- LI, S. 2010. The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 60(2), 309–365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x>
- LIGHTBOWN, P. M. Y N. SPADA. 2013. *How Languages are Learned* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- LOAIZA, N. Y A. GALINDO 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. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792014000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- LÓPEZ, P. 2006. The sex variable in foreign language learning: an integrative approach. *Porta Linguarum*, 6, 99–114. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2371605>
- MARTÍNEZ, J. 2014. Analysing Spanish Learners’ Beliefs about EFL Learning. *Porta Linguarum*, (22), 285–301. Disponible en http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/19 Juan de Dios.pdf

- NATION, P. 2014. *What do you need to know to learn a foreign language?* New Zealand: School of Linguistics and Applied Language Studies Victoria University of Wellington. Disponible en http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/foreign-language_1125.pdf
- NIKITINA, L. Y F. FURUOKA (2007). Beliefs about language learning: A comparison between novice and intermediate level students learning Russian at a Malaysian university. *The Linguistics Journal*, 2(1), 7–27. Retrieved from http://www.linguistics-journal.com/wp-content/uploads/2014/01/April_2007_Vol2_Issue1.pdf
- ORMEÑO, V. Y M. ROSAS. 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. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a03>
- ORTIZ, M. 2016. Uso de la retroalimentación correctiva focalizada indirecta con claves metalingüísticas en la adquisición del sufijo -s en la tercera persona del singular en inglés, en estudiantes de un programa de formación pedagógica en efl de una universidad chilena. *Folios*, 44, 127–136.
- OZ, H. 2007. Understanding Metacognitive Knowledge of Turkish EFL Students in Secondary Education. *NOVITAS-ROYAL*, 1(2), 53–83. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501934.pdf>
- SHILPI, R. 2014. Accuracy vs Fluency in English Classroom. *New Man International Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(4), 55–58. Disponible en <http://www.newmanpublication.com/admin/issue/br/09.pdf>
- VALENZUELA MANZANARES, J. 2002. Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general. *Revista Carabela. La Lingüística Contrastiva En La Enseñanza de E/LE*, 51, 27–45.
- VARNOSFADRANI, A. D. Y H. BASTURKMEN. 2009. The effectiveness of implicit and explicit error correction on learners' performance. *System*, 37(1), 82–98. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.04.004>
- VILLANUEVA, A. M. 2011. Effects of the Typological Distance between Languages and of the Number of Known Languages on the Acquisition of the Syntax of Spanish as a Foreign Language. *Núcleo*, 23(28), 217–251. Retrieved from http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842011000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- YAZICI, İ. Ç. 2014. Beliefs about language learning: gender related or not? *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 229–238. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>