

# Las creencias sobre el aprendizaje de lenguas de futuros docentes

**Nerea Badiola Uribe, Uri Ruiz Bikandi** | Universidad de Cádiz

*Este estudio, en el que se ha utilizado una versión modificada del cuestionario BALLI de Horwitz (1987), muestra las creencias que alumnos de magisterio de la UPV-EHU tienen sobre el aprendizaje de lenguas. De sus resultados no se deduce una relación clara entre las variables –sexo, experiencia en la enseñanza de lenguas y lengua(s) familiar(es)– y las creencias de los sujetos. Tampoco se aprecia un efecto de la instrucción recibida, lo que viene a corroborar otros estudios. Por el contrario, la edad y la especialidad sí aparecen relacionadas con las creencias. El tiempo transcurrido desde el fin de la etapa escolar, la evolución de las creencias en función de la edad y de la madurez, y la lengua objeto de aprendizaje son factores que podrían explicar tales diferencias.*

**Palabras clave:** creencias sobre el aprendizaje de lenguas, BALLI, instrucción, edad, lengua objeto, futuros docentes.

*This research explores beliefs about learning languages of pre-service teachers studying at the University of the Basque Country. The study applied a modified version of Horwitz's (1987) BALLI questionnaire as an instrument. Some variables (sex, language teaching experience and family language) don't seem to be related to participants' beliefs. Teaching seems to have no bearing either, which corroborates the findings of previous work. However, age and field of study are related to their beliefs. Being away from formal instruction for a longer period, the diverse evolution of beliefs with age and maturity, and the target language might help explain those variations.*

**Keywords:** beliefs about language learning, BALLI, instruction, age, target language, pre-service teachers.

*Cette étude, pour laquelle on a utilisé une version modifiée du questionnaire BALLI de Horwitz (1987), montre quelles sont les croyances des élèves de l'institut de formation des maîtres de l'UPV-EHU sur l'apprentissage des langues. Vu le résultat, on ne peut pas déduire qu'il existe une relation claire entre les variables –sexe, expérience dans l'enseignement des langues et langue(s) familiale(s)– et les croyances des sujets. On ne perçoit pas, non plus, un effet de l'instruction reçue, ce qui corrobore d'autres études. En revanche, une relation apparaît entre l'âge et les filières des élèves et leurs croyances. Le temps écoulé depuis la fin de l'étape scolaire, l'évolution des croyances en fonction de l'âge et de la maturité de ces derniers, et la langue cible de l'apprentissage sont des facteurs qui pourraient expliquer ces différences.*

**Mots-clés :** croyances sur l'apprentissage des langues, BALLI, instruction, âge, langue cible, futurs enseignants.

## 1. Introducción

La enseñanza de lenguas en el siglo XXI parece dirigirse hacia un cambio metodológico relacionado con la concepción de *competencia co-*

*municativa* propuesta por Canale y Swain (1980) y completada por Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995). Este cambio viene apoyado, a su vez, por las nuevas normativas curriculares

que priorizan la adquisición de normas, destrezas y estrategias para el desarrollo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación necesarios para toda interacción social, de manera que el objetivo de la enseñanza de la lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, de un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales (Real Decreto 1513/2006).

No obstante, aunque se aprecian unos ligeros cambios, la enseñanza de las lenguas en la actualidad no parece estar acorde, ni con las teorías del lenguaje mayormente aceptadas, ni con las propuestas gubernamentales. Ya lo dijo Bronckart (1985: 7):

*La enseñanza de la lengua es una de las prácticas más conservadoras y que con más frecuencia es desviada de su objeto específico (enseñar a dominar el sistema de comunicación-representación que constituya la lengua natural) a favor de finalidades vagamente histórico-culturales.*

Hace tiempo que los profesionales que trabajamos en formación del profesorado en el área de didáctica de las lenguas hemos adoptado las nuevas corrientes mencionadas y las intentamos llevar al aula. Sin embargo, a las escuelas de magisterio llegan anualmente nuevos candidatos a profesionales de la enseñanza que tienen una gran experiencia como alumnos dentro del sistema. Johnson (1994) ya encontró una relación entre las decisiones que toman los alumnos de magisterio sobre la enseñanza de lenguas durante el prácticum y las experiencias de esos alumnos como aprendices de lenguas. Otros autores (Calderhead, 1996; Shalveson y Stern, 1981) convienen con él en el gran impacto que las creencias de los

profesores tienen en su práctica docente. Según Borg (2003), tales creencias forman una serie de principios estructurados y se derivan de las experiencias previas en el proceso de aprendizaje, de las prácticas escolares y de la personalidad individual.

El término *creencia* ha sido empleado de manera indiferente para referirnos a conceptos como *creencias, juicios, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, disposiciones, teorías implícitas, teorías personales...*, por lo que a veces no es fácil distinguir las características propias de las creencias y separarlas del conocimiento (Pajares, 1992).

Para Calderhead (1996), las creencias están formadas por suposiciones no probadas que tienen gran influencia en cómo enfocan los profesores su práctica en el aula y cómo responden a situaciones particulares. Añade que las investigaciones realizadas relacionan las creencias de los profesores con cinco áreas que pueden estar interconectadas: con los aprendices y el aprendizaje, con la enseñanza, con el área de conocimiento, con cómo aprender a enseñar y con el *self* y el rol del profesor.

Las creencias que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje de lenguas es muy variada y parece que tal variedad puede atribuirse a la edad, al nivel de aprendizaje y al estatus profesional (Horwitz, 1999). Además, se han llevado a cabo estudios para ver la relación del sexo o de la lengua que se aprende con las creencias que han dado lugar a resultados distintos: mientras que Rieger (2009) afirma que los resultados indican un número significativo de diferencias relacionadas con el sexo y la lengua por aprender, Bernat y Lloyd (2007) y Tercanlioglu (2005) apenas detectan diferencias con respecto al sexo.

Algunos estudios, como los realizados por Wong (2010) en una escuela de magisterio de

Malasia, y Kunt y Özdemir (2010) en una universidad de Chipre, analizan la correspondencia entre la instrucción recibida durante los cursos de formación del profesorado y las creencias de los profesores, y llegan a la conclusión de que existe gran variedad de puntos de vista entre los profesores, que apenas cambian tras un periodo de formación.

En la mayoría de los estudios de carácter cuantitativo sobre creencias en el aprendizaje de lenguas, se han analizado las creencias de los encuestados sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas usando el cuestionario *Beliefs about Language Learning* (BALLI) de Horwitz (1987). Se trata de un cuestionario validado en numerosas investigaciones<sup>1</sup> cuyas cuestiones se centran en las creencias sobre los aprendices y el aprendizaje y las creencias sobre la naturaleza de las lenguas; es decir, analiza dos de las cinco áreas con las que Calderhead (1996) relaciona las creencias de los profesores.

## 2. Objetivos e hipótesis

Teniendo en cuenta la investigación previa, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Conocer qué creencias tiene el alumnado de segundo año de educación primaria, educación infantil y lengua extranjera de la Escuela de Magisterio de Donostia sobre el aprendizaje de lenguas.
- Analizar la relación existente entre, por una parte, una serie de variables personales, como el sexo, la edad, la especialidad, la experiencia docente, el tipo de instrucción recibida o la(s) lengua(s) del contexto familiar,

y, por otra parte, el tipo de creencias sobre el aprendizaje que tienen los sujetos de la muestra.

- Validar el instrumento de medición que vamos a utilizar en la investigación: una versión adaptada del cuestionario BALLI (Horwitz, 1987).

En relación con los objetivos planteados se formulan las siguientes hipótesis:

- Las variables personales –sexo, edad, especialidad, experiencia como docente, tipo de instrucción recibida, y la(s) lengua(s) del contexto familiar– conllevan variaciones asociadas a las creencias sobre el aprendizaje de lenguas.
- El instrumento de medición que vamos a utilizar en la investigación, una versión adaptada del cuestionario BALLI (Horwitz, 1987), es válido para la investigación.

## 3. Metodología

### 3.1. Participantes y variables estudiadas

Son ciento cuarenta y tres estudiantes de la Universidad del País Vasco de segundo de magisterio de la Escuela de Donostia. En el cuadro 1 (página siguiente) se muestra cómo se distribuyen con respecto a las variables que se han tenido en cuenta en el presente estudio.<sup>2</sup>

### 3.2. Instrumentos

Todos los estudiantes han respondido a una adaptación y traducción del cuestionario BALLI (Horwitz, 1987), que consta de 34 ítems divididos en 5 grupos:

1. Utilizado en más de 13 estudios publicados (Horwitz, 1999) y validado, entre otros, por Tercanlioglu (2005) con una alpha de Cronbach de 0,79.

2. Además del sexo y la instrucción se han tenido en cuenta variables como la edad, la lengua familiar, la especialidad o la experiencia como docentes, que apenas se han tratado en investigaciones previas.

**Cuadro 1.** Distribución de la muestra con respecto a las variables

VARIABLE	VALORES	FRECUENCIA	PROCENTAJE	TOTAL
Especialidad	EP	82	57,3	143
	EI	43	30,1	
	LE	18	12,6	
Sexo	Mujeres	112	78,3	143
	Hombres	31	21,7	
Edad	≤ 25 años	110	76,9	143
	≥ 25 años	33	23,1	
Experiencia docente	1-13 años	15	10,5	143
	0-1 años	128	89,5	
Lengua(s) familiar(es)	Euskera	76	53,1	143
	Castellano	36	25,2	
	Euskera y castellano	31	21,7	
Instrucción comunicativa	Sí	40	28,0	143
	No	103	72,0	

- A) Aptitud lingüística.
- B) Dificultad de la lengua.
- C) Naturaleza de la lengua.
- D) Estrategias de aprendizaje y comunicación.
- E) Motivación y expectativas.

El cuestionario se ha administrado en euskera y se ha reducido a 25 el número de ítems empleado, teniendo en cuenta las características del estudio y su propósito. Los 25 ítems se han modificado lo mínimo posible, para adaptarlos al contexto del estudio. Los sujetos tenían que leer un enunciado y decidir si estaban totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en desacuerdo ni de acuerdo, de acuerdo o totalmente de acuerdo.

### 3.3. Procedimiento

La recogida de datos se ha llevado a cabo al inicio del segundo cuatrimestre del curso 2010-2011. Con el fin de recoger las respuestas de mayor cantidad de sujetos y tener datos de más especialidades, la recogida de datos duró un periodo de dos meses. Para facilitar la representación de los datos, la escala de los ítems BALLI se redujo a tres categorías: desacuerdo, neutralidad y acuerdo. El análisis cuantitativo se realizó siguiendo varios procedimientos estadísticos, para lo que se empleó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, versión 18.0). Dicho análisis comprende los diferentes procedimientos estadísticos:

- Estadística descriptiva, con frecuencias.
- La prueba de Mann-Whitney, que fue llevada a cabo para ver cómo afectan el sexo, la edad, la experiencia en docencia de lenguas y la instrucción recibida.
- El ANOVA no paramétrico de Kruskal-Wallis, que se utilizó para ver cómo afectan las diferencias de especialidad y la(s) lengua(s) familiar(es).

Se analizaron las respuestas con la intención de ver si existían o no variaciones asociadas a cada variable en la distribución de las respuestas. Para ello, se escogió la prueba Mann-Whitney, una de las pruebas no paramétricas más poderosas, que se emplea para comprobar la heterogeneidad de dos muestras ordinales (Field, 2009), y fue utilizada para las variables que pueden tener dos valores: sexo, edad, experiencia docente e instrucción comunicativa. Por el contrario, para comparar variables con tres o más valores, como la especialidad y la(s) lengua(s) familiar(es), utilizamos el ANOVA no paramétrico de Kruskal-Wallis, que es una extensión de la prueba Mann-Whitney.

## 4. Resultados

Los resultados de los ítems se presentan en bloques. En cada bloque, se ofrecen los resultados significativos con respecto a las variables analizadas. En el último bloque, se presenta el resultado del análisis de fiabilidad del cuestionario.

### 4.1. Sexo

Los resultados de este estudio no indican la existencia de diferencias apreciables entre los hombres y las mujeres de la muestra con respecto a las creencias sobre el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, en el ítem 6 (C) (Mann-Whitney:  $U = 1254,00$ ;  $p = 0,010$ ), los hombres

de la muestra, con un promedio del 86,53 frente al 67,30 de las mujeres, son más propensos a valorar la importancia del aprendizaje de la cultura relacionada con la lengua por aprender. En el ítem 7 (D), también existe una diferencia ( $U = 1503,00$ ;  $p = 0,042$ ): los hombres tienen un promedio de 79,52 y las mujeres uno de 69,92, lo que indica que las mujeres son más propensas a estar en desacuerdo con no decir nada hasta decirlo correctamente. El ítem 14 (D) ( $U = 1368,50$ ;  $p = 0,054$ ) es marginalmente significativo, y presenta un promedio de 83,85 para los hombres frente al 68,72 de las mujeres, lo que indica una diferencia entre sexos; es decir, los hombres de la muestra son más propensos a creer que si a los alumnos se les permiten errores será difícil que consigan hablar correctamente.

### 4.2. Edad

No se observan diferencias apreciables entre las creencias y la edad en la mayoría de los ítems. Sin embargo, en el ítem 6 (C) ( $U = 2284,00$ ;  $p = 0,004$ ), los mayores de 25 años presentan un promedio de 87,88 frente al 66,74 de los menores o iguales a 25 años, y tienden a valorar más fácil la importancia del aprendizaje de la cultura relacionada con la lengua por aprender. En el ítem 8 (A) ( $U = 2204,50$ ;  $p = 0,019$ ), se obtienen un promedio de 8380 en el caso de los mayores de 25 años frente al 68,46 de los menores o iguales a 25 años, lo que indica que son más propensos a estar de acuerdo con que el saber más de una lengua facilita el aprendizaje de una nueva lengua. Como también ocurre en el ítem 10 (C) ( $U = 1626,00$ ;  $p = 0,009$ ), los menores o iguales a 25 años, con un promedio de 73,72 frente al 66,27 de los mayores de 25 años, son más propensos a estar de acuerdo con que lo mejor para aprender una lengua es apren-

derla en donde se habla. El ítem 13 (A) ( $U = 2144,50; p = 0,052$ ) es marginalmente significativo: el promedio de los mayores de 25 años es 81,98 frente al 69,0 de los menores o iguales de 25 años. Estos últimos tienden a no aceptar que las mujeres sean mejores que los hombres en el aprendizaje de idiomas.

### 4.3. Experiencia en la enseñanza de las lenguas

Los resultados de este estudio no indican diferencias apreciables entre las creencias y la experiencia en la enseñanza de idiomas. Sin embargo, en el ítem 3 (B) ( $U = 1213,50; p = 0,023$ ), los sujetos sin experiencia o con menos de un año de experiencia en la enseñanza de lenguas, con un promedio de 73,98 frente al 55,10 de los sujetos con experiencia de más de un año, son más propensos a creer que hay lenguas más fáciles que otras.

### 4.4. Instrucción comunicativa

Los resultados de este estudio no indican diferencias apreciables entre las creencias y el haber recibido un curso de instrucción comunicativa de dos meses con carácter previo a la encuesta. Sin embargo, en el ítem 3 (B) ( $U = 1621,50; p = 0,019$ ), los que recibieron la instrucción tienen un promedio de 80,42 frente al 67,4 de los que no la recibieron, y tienden con más frecuencia a creer que algunas lenguas son más fáciles que otras. En el ítem 6 (C) ( $U = 2452,00; p = 0,007$ ), los que no recibieron la instrucción tienen un promedio de 75,54 frente al 56,97 de los que la recibieron, y tienden a creer que para aprender un idioma es necesario aprender sobre la cultura. En el ítem 7 (D) ( $U = 1687,50; p = 0,014$ ), los que recibieron la instrucción tienen un promedio de 78,73 frente al 68,04 de los que no la recibieron, por lo que los

que no la recibieron tienden a estar en desacuerdo con la idea de que no debemos decir nada en un idioma hasta decirlo correctamente. En el ítem 23 (E) ( $U = 1712,00; p = 0,028$ ), los que recibieron la instrucción tienen un promedio de 78,1 frente al 68,28 de los que no la recibieron, por lo que tienden a estar de acuerdo con la idea de que la gente de su comunidad cree que es importante saber euskera e inglés.

### 4.5. Especialidad

No se observan diferencias apreciables entre las creencias y la especialidad en la mayoría de los ítems. Sin embargo, en el ítem 12 (D) (Kruskal-Wallis:  $K-W = 8,357; gl = 2; p = 0,015$ ), los de la especialidad de LE tienden a dar menos importancia a la repetición y a la práctica que los de EP e EI. En el ítem 13 (A) ( $K-W = 14,792; gl = 2; p = 0,001$ ), los sujetos de la especialidad de LE vuelven a presentar más diferencias con respecto las otras dos poblaciones, y son los que menos en desacuerdo están con la idea de que las mujeres son mejores que los hombres aprendiendo idiomas. En el ítem 14 (D) ( $K-W = 25,492; gl = 2; p = 0,000$ ), ocurre lo mismo que en el 13, y son los que más están en desacuerdo con la idea de que si inicialmente se admiten errores los alumnos tendrán dificultades para usar la lengua con corrección en el futuro. En el ítem 15 (C) ( $K-W = 30,170; gl = 2; p = 0,000$ ), los de la especialidad de LE vuelven a tener más diferencias con las otras dos especialidades: son más proclives a pensar que no es la gramática lo más importante para aprender un idioma. En el ítem 23 (E) ( $K-W = 9,494; gl = 2; p = 0,009$ ), son los de la especialidad de EP los que difieren de los sujetos de las otras dos especialidades, puesto que tienden a creer que las lenguas están muy valoradas.

#### 4.6. La(s) lengua(s) familiare(s)

Sólo se aprecian diferencias en el ítem 24 (E) ( $K-W = 18,003$ ;  $gl = 3$ ;  $p = 0,000$ ): los sujetos con la L1 euskera no están tan de acuerdo con la afirmación de que «el saber euskera traiga mejores oportunidades de trabajo»; en cambio, los que tienen como L1 el castellano o euskera y castellano se muestran más de acuerdo con dicha afirmación.

#### 4.7. Fiabilidad del cuestionario

Para establecer la precisión de la medida del cuestionario, se midió su consistencia interna, aplicándose la prueba alfa de Cronbach. Se obtuvo un valor de 0,74, que determina una consistencia interna satisfactoria, dado que es superior a 0,70 (Lowenthal, 2001).

### 5. Discusión

El presente estudio ha investigado las creencias que el alumnado de segundo año de la Escuela de Magisterio de Donostia tiene sobre el aprendizaje de lenguas, para ver cómo afectan las siguientes variables personales: sexo, edad, especialidad, experiencia como docente, tipo de instrucción recibida o lengua(s) familiar(es), en el tipo de creencias sobre el aprendizaje que tienen los sujetos de la muestra.

Los datos muestran que los hombres y las mujeres de este estudio tienen creencias similares sobre el aprendizaje de las lenguas, lo que viene a corroborar los estudios de Tercanlioglu (2005) y de Bernat y Lloyd (2007). Sin embargo, en el estudio de Bernat y Lloyd, llevado a cabo en Australia, se concluyó que las mujeres tienden a considerar más inteligentes a las personas que hablan más de un idioma, diferencia que no aparece reflejada en este estudio. No obstante, en el presente estudio, sí existen diferencias en las estrategias de comunicación y

aprendizaje, ya que las mujeres de la muestra tienden a no dar tanta importancia a los errores. Lo que coincide con el estudio de Bacon y Finemann (1992), en el cual los datos muestran un mayor uso de estrategias por parte de las mujeres, junto con una mayor motivación.

Existen variaciones asociadas a la especialidad, y son los de la especialidad de LE los que más se diferencian del resto. Difieren en cuanto a las creencias relacionadas con las estrategias de comunicación y aprendizaje de lenguas, son más permisivos con los errores y tampoco están tan en desacuerdo con la creencia de que las mujeres sean mejores que los hombres en el aprendizaje de lenguas; además, valoran la importancia de la gramática menos que el resto. Estas diferencias pueden ser atribuibles a la lengua que los encuestados tomen como referencia al contestar el cuestionario y vienen a corroborar otros estudios, como el de Rieger (2009), donde existen diferencias en las creencias dependiendo de la lengua que sea objetivo del aprendizaje.

La variable *edad* presenta algunas diferencias significativas en la naturaleza del aprendizaje de lenguas y la aptitud lingüística. Como menciona Kern (1995), las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de lenguas nacen de sus experiencias en el aprendizaje de lenguas, principalmente de sus experiencias en la educación secundaria; los sujetos mayores de 25 años tienen más lejano ese periodo. Asimismo, las creencias no son estáticas, sino que van cambiando con la edad y la madurez (Bernat y Gvozdenko, 2005).

El efecto de la instrucción comunicativa recibida no es significativo, con diferencias anecdóticas en cada bloque. Parece que las creencias sobre la naturaleza del aprendizaje de lenguas cambian muy despacio, incluso tras una

instrucción de tres años, como se ve en 146 sujetos en Peacock (2001) y en el estudio de Kunt y Özdemir (2010). De hecho, en este último estudio, las creencias e ideas sobre el aprendizaje de lenguas que tienen los alumnos del programa para profesores de LE al inicio del programa de cuatro años y al final son las mismas, o han variado muy poco en algunas áreas, tienden a usar su experiencia pasada y el conocimiento que traían al inicio del programa. Algunos autores, como Peacock (2001), plantean como efectiva una instrucción que permita descubrir cuáles son las creencias negativas de los estudiantes y traerlas al nivel consciente, para que reflexionen sobre ellas.

Tampoco se aprecian variaciones asociadas a la experiencia en la enseñanza de idiomas, o a la(s) lengua(s) familiar(es). La diferencia con respecto a estas variables es anecdótica, con sólo un ítem significativo.

El otro objetivo del presente estudio era validar el cuestionario BALLI. La fiabilidad del cuestionario fue validada con una alfa de Cronbach algo menor que la del cuestionario de Horwitz (1999), quizás porque el valor de la consistencia interna disminuye al prescindir de algunos ítems que se consideró que no se ajustaban a las características del presente estudio. En resumen, parece prematuro concluir que las

creencias sobre el aprendizaje de lenguas varían según el sexo, la instrucción recibida, la experiencia docente, la especialidad y la lengua familiar. Sí parecen existir variaciones asociadas a la edad y a la lengua que los sujetos toman como referencia. De todos modos, este es un estudio de tipo cuantitativo, que debido a sus limitaciones, no nos permite analizar esos efectos en todas sus dimensiones, por lo que sería interesante llevar a cabo nuevas investigaciones de carácter cualitativo, que pudieran profundizar en las siguientes preguntas: ¿dónde y cómo adquieren los profesionales tales creencias?; ¿cuándo y por qué cambian?, o ¿qué relación existe entre tales creencias y las prácticas en el aula?

Para concluir, este estudio viene a corroborar que los futuros docentes llegan a los cursos de profesor de lenguas con preconcepciones sobre cómo se aprenden las lenguas, y dichas preconcepciones se mantienen con pocas variaciones durante los años de instrucción. Por tanto, es importante que los instructores de esos futuros docentes conozcan tales preconcepciones y su relación con las creencias sobre la enseñanza de las lenguas si esperan que los futuros docentes se abran a nuevos métodos de enseñanza y reciban el mayor beneficio de la instrucción que se les imparta.

## Referencias bibliográficas

- BACON, S.M.C.; FINNEMANN, M.D. (1992). «Sex differences in self-reported beliefs about foreign-language learning and authentic oral and written input». *Language Learning*, núm. 42, pp. 471–495.
- BERNAT, E.; GVOZDENKO, I. (2005). «Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications and new research directions». *TESL-EJ*, vol. 9(1) [en línea]. <<http://tesl-ej.org/ej33/a1.html>>. [Consulta: marzo 2011]
- BERNAT, E.; LLOYD, M. (2007). «Exploring the gender effect on EFL learners' beliefs about language learning». *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, núm. 7, pp. 79-91.
- BORG, S. (2003). «Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do». *Language Teaching*, núm. 36, pp. 81–109.
- BRONCKART, J.P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París: UNESCO.



- CALDERHEAD, J. (1996). «Teachers: beliefs and knowledge». En: BERLINER, D.C.; CALFEE, R.C. (eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). Nueva York: Macmillan.
- CALDERHEAD, J.; ROBSON, M. (1991). «Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice». *Teaching and Teacher Education*, vol. 7(1), pp. 1-8.
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1980). «Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, núm. 1, pp. 1-47.
- CELCE-MURCIA, M.; DORNYEI, Z.; THURRELL, S. (1995). «Communicative competence: A pedagogically motivated framework with content specifications». *Issues in Applied Linguistics*, núm. 6, pp. 5-35.
- FIELD, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Londres: SAGE.
- HORWITZ, E.K. (1987). «Surveying student beliefs about language learning». En: WENDEN A.; RUBIN, J. (eds.). *Learner strategies in language learning* (pp. 119-129). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- (1999). «Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies». *System*, núm. 27, pp. 557-576.
- JOHNSON, K.E. (1994). «The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers». *Teaching and Teacher Education*, vol. 10(4), pp. 439-452.
- KERN, R.G. (1995). «Students' and teachers' beliefs about language learning». *Foreign Language Annals*, núm. 28, pp. 71-92.
- KUNT, N.; ÖZDEMİR, C. (2010). «Impact of methodology courses on pre-service EFL teachers' beliefs». *Procedia Social and Behavioral Sciences*, núm. 2, pp. 3.938-3.944.
- LOWENTHAL, K.M. (2001). *An introduction to psychological tests and scales*. 2.ª ed. Philadelphia: Psychology Press.
- PAJARES, M.F. (1992). «Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct». *Review of Educational Research*, vol. 62(3), pp. 307-32.
- PEACOCK, M. (2001). «Preservice ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study». *System*, núm. 29, pp. 177-195.
- «Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria». *Boletín Oficial del Estado*, núm. 293.
- RIEGER, B. (2009). «Gender and target language effect on beliefs about language learning». *Practice and Theory in Systems of Education*, vol. 4(3-4), pp. 101-114.
- SHAVELSON, R.J.; STERN P. (1981). «Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments and behaviours». *Review of Educational Research*, vol. 51(4), pp. 455-998.
- TERCANLIOGLU, L. (2005). «Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning and how they relate to gender». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 53(1), pp. 145-162 [en línea]. <[www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/english/Art\\_5\\_58.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/english/Art_5_58.pdf)>. [Consulta: marzo 2011]
- WONG, M.S. (2010). «Beliefs about Language Learning: A Study of Malaysian Pre-Service Teachers». *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, vol. 41(2), pp. 123-136.

