

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 67
Número, 2
2015

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

EVOLUCIÓN DE LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

The evolution of pre-service teachers' beliefs about teaching and learning english

ELVIRA BARRIOS
Universidad de Málaga

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67204

Fecha de recepción: 17/02/2014 • Fecha de aceptación: 02/11/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Elvira Barrios. E-mail: elvira.barrios@uma.es

INTRODUCCIÓN. Una de las cuestiones más controvertidas de la investigación en torno al pensamiento del profesor es la referida a la estabilidad de sus creencias y a su resistencia a la influencia de intervenciones de formación. En esta línea, este estudio se propuso averiguar si las creencias de futuro profesorado de inglés de Educación Primaria sobre enseñanza y aprendizaje de una lengua experimentan cambios a raíz de su preparación en didáctica del inglés como lengua extranjera (LE) y, en caso de que así fuera, si los cambios manifiestan alguna tendencia determinada. Además, pretendía averiguar si el programa de estudios seguido (la titulación a extinguir de Maestro-Especialidad de LE frente al Grado de Educación Primaria con Mención en LE) incide en la evolución de estas creencias. **MÉTODO.** Mediante un estudio tipo encuesta que empleó dos prestigiosos cuestionarios usados en la investigación sobre creencias de profesorado de idiomas se obtuvieron datos antes y después de que los participantes (N=129) cursaran asignaturas de didáctica del inglés. Estos datos se sometieron a procedimientos de estadística descriptiva e inferencial (media, prueba t de Student para muestras relacionadas, test de análisis de la varianza (ANOVA) factorial mixto 2x2 y cálculo del tamaño del efecto). **RESULTADOS.** Los resultados demuestran que los participantes, al concluir su formación didáctica, se habían alejado de sus posturas tradicionales de partida y habían adoptado concepciones nuevas potenciadas por el programa de formación. Asimismo, se constata que los cambios en las creencias son más acusados en el grupo de estudiantes del Grado en Educación Primaria, quienes habían experimentado una preparación en didáctica de la LE más prolongada e intensiva, aunque inspirada en los mismos principios. **DISCUSIÓN.** Este estudio aporta evidencia de que las creencias de partida con las que accede el futuro profesorado de inglés como LE a la formación inicial son flexibles y modificables, y sensibles a la influencia del programa de formación.

Palabras clave: *Actitudes de profesorado en formación, Profesores de inglés, Inglés (segunda lengua), Programas de formación de profesorado.*

Introducción

La investigación en torno a la cognición del docente ha demostrado de manera rotunda que quienes acceden a programas de capacitación profesional para convertirse en docentes de inglés como lengua extranjera (LE) lo hacen provistos de un sistema de creencias¹ firmemente arraigadas —aunque vagas y escasamente elaboradas— sobre la enseñanza y el aprendizaje de esta LE. Además, varios estudios han concluido que estas creencias se diferencian, en grado desigual según los casos, de concepciones que la profesión de enseñantes de una LE considera hoy día válidas y fundamentadas en conocimientos actualmente disponibles (Peacock, 2001; Barrios, 2002, 2010, 2014; Basturkmen, Lowen y Ellis, 2004; Mattheoudakis, 2007; Basturkmen, 2012).

Asimismo, son abundantes los estudios que concluyen que estas creencias, adquiridas a lo largo de la experiencia que se acumula durante años como estudiante mediante la observación prolongada de modelos y prácticas de enseñanza (Lortie, 1975; Borg, 2003; Arnett y Tornbull, 2008; Isukoglu Basturk y Karaca, 2009), son, en gran medida, inalterables e inmunes a la influencia de intervenciones de preparación profesional.

La importancia de estas concepciones y representaciones que el futuro docente ha construido en el transcurso de su experiencia previa de enseñanza y aprendizaje radica en el papel de intermediación que juegan en la interpretación que este hace de la información a la que accede en los cursos de capacitación y en la traslación de la misma a la práctica del aula (Clark y Peterson, 1986; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Leavy, McSorley y Boté, 2007). En este sentido, estas creencias operan a modo de tamiz selectivo que se encarga de filtrar y validar estrategias que el futuro docente experimenta y contenidos a los que se le expone (Leavy, McSorley y Boté, 2007; Mahlios, Massengill-Shaw y Barry, 2010).

Kagan, en una exhaustiva e influyente revisión de estudios sobre creencias de profesorado en formación, destaca en su conclusión: “las creencias e imágenes personales que los candidatos a docentes traen consigo a los programas de formación de profesorado permanecen inflexibles normalmente” (1992: 154)². Una visión igualmente pesimista es la que manifiestan Mahlios, Massengill-Shaw y Barry (2010), quienes afirman que “los programas de formación, con la excepción de las prácticas de enseñanza, tienen un efecto mínimo en las creencias y prácticas del docente” (2010: 64). Es preciso señalar a este respecto que, de ser cierta, esta circunstancia plantea un desafío a los esfuerzos (personales, económicos, etc.) que la sociedad invierte en la preparación inicial de su profesorado y cuestiona el valor de la misma, así como su legitimidad incluso para acreditar a quienes asumirán una parte significativa de la responsabilidad de la formación de futuras generaciones.

No obstante, a pesar de la existencia de evidencia convincente a favor de concebir el conjunto de creencias, conocimientos y presupuestos del docente en ciernes como un sistema esencialmente impermeable a la influencia de procesos de preparación profesional, también en el campo de la enseñanza de una LE (Woods, 1996; Borg, 1999; Peacock, 2001; Urmston, 2003), existen estudios que permiten cuestionar la concepción de dicho sistema como realidad estática e inmutable.

En primer lugar, aunque es sensato concebir los programas de formación de profesorado como variables que inciden en la alteración de las concepciones de partida de los futuros docentes, no lo es, por el contrario, el considerarlos como constantes (Bramald, Hardman y Leat, 1995; Cabaroglu y Roberts, 2000). De hecho, Kagan (1992) admite que de esta naturaleza aparentemente inalterable de las creencias podría responsabilizarse a los propios programas de formación —los cuales no inciden en la formulación de las propias concepciones ni en

la construcción de la identidad personal como docente— más que al carácter inmutable del sistema de creencias del estudiante para profesor. En consecuencia, programas con diferentes orientaciones y estrategias de formación en didáctica de una LE probablemente influirán de forma desigual en la transformación de las perspectivas de los docentes en formación.

En segundo lugar, es preciso clarificar lo que se entiende como “inflexibilidad”, “inalterabilidad” o “inmutabilidad” del sistema de concepciones del docente en ciernes. Mientras que este concepto puede ser equiparado a una ausencia de cambios estadísticamente significativos en el grupo de participantes en el sentido promovido por el currículo de formación, también puede ser interpretado como un desarrollo —que no una transformación drástica— en dicho sistema de percepciones, que afecta de manera desigual a cada sujeto. Desde esta perspectiva, aunque en los estudios realizados mediante cuestionarios la modificación de las creencias de los participantes individuales que de quizá diluida en los resultados del grupo, podría representar en algunos casos una evolución con capacidad de incidir considerablemente en sus percepciones y futuras prácticas (Bramald, Hardman y Leat, 1995; Cabaroglu y Roberts, 2000). Y, efectivamente, los cambios que han sido advertidos en algunas investigaciones, tanto en el ámbito de la formación inicial como permanente, apuntan en esta dirección (Joram y Gabriele, 1998; Cabaroglu y Roberts, 2000; MacDonald, Badger y White, 2001; Barrios, 2010; Borg, 2011; Löfström y Poom-Valickis, 2013).

Por lo que respecta a la capacitación inicial de docentes de una LE, varios estudios han demostrado la incidencia de programas de formación —en distinto grado según casos en las concepciones de los futuros docentes y la modificación de estas hacia posturas defendidas por el programa (Sendan y Roberts, 1998; Cabaroglu y Roberts, 2000; MacDonald, Badger y White,

2001; Mattheoudakis, 2007; Clarke, 2008; Barrios, 2010; Busch, 2010). Más concretamente, las investigaciones realizadas por MacDonald, Badger y White (2001), Mattheoudakis (2007), Barrios (2010) y Busch (2010) parecen concluir que la experiencia de formación puede generar en los informantes cambios en concepciones y actitudes esenciales y que, a mayor duración del programa de formación, más notable es la evolución de las creencias que se produce en el transcurso del mismo. En nuestro estado, la preparación del profesorado de Educación Primaria ha experimentado una reciente reforma al convertirse en una titulación de Grado, la cual ha afectado también a la formación de futuros maestros de LE en materia de LE y de su didáctica; es legítimo conjeturar, pues, que estos cambios pueden tener la capacidad de influir en las transformación —a lo largo del proceso de formación— de creencias de partida que traen consigo los estudiantes para docentes.

En este punto es preciso señalar que en la discusión en torno a la cognición del docente de LE cobra una importancia capital la relación que se establece entre creencias y prácticas de clase. Como desde hace aproximadamente 20 años viene demostrando la investigación (Johnson, 1992; Woods, 1996; Barrios, 2004; Arnett y Turnbull, 2008; Borg, 2011), las concepciones que sostiene un docente y sus rutinas, procedimientos y dinámicas de enseñanza están indisolublemente unidas, aunque se reconoce, de igual modo, que las condiciones y limitaciones propias del contexto impiden en algunos casos la traslación de sus creencias a la práctica (Borg, 2003; Basturkmen, 2012).

En otro orden de cosas, de la revisión de los estudios hasta la fecha en torno a creencias del profesorado de inglés en formación y a su evolución se desprende que el origen de los informantes y los contextos (geográficos, culturales, etc.) en los que imparten docencia se caracterizan por condiciones y parámetros

muy diferentes a los que se dan en nuestro entorno (Barrios, 2002, 2005). En consecuencia, resulta necesario realizar estudios en nuestro ámbito que incorporen las singularidades formativas, socioculturales e históricas de nuestros docentes en formación.

Como resultado del razonamiento anteriormente expuesto, el presente estudio se propuso indagar la evolución de las creencias en torno a la enseñanza y el aprendizaje sostenidas por futuro profesorado de inglés a alumnado de Educación Primaria en el transcurso de su formación en la didáctica de la LE. Más concretamente, la investigación se planteó responder a los siguientes tres interrogantes:

- ¿Se producen modificaciones entre las creencias que alberga futuro profesorado de Educación Primaria sobre aprendizaje y enseñanza de inglés como LE entre antes y después de formarse en materia de didáctica de la LE?
- En caso de identificarse modificaciones en estas creencias, ¿se evidencia alguna tendencia en estas transformaciones?
- ¿Existen diferencias entre la evolución de las creencias de estudiantes para maestros de inglés como LE que cursan la titulación de Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera y los que cursan el Grado de Educación Primaria?

Método

Participantes

Los participantes del estudio fueron seleccionados de manera no aleatoria e intencionada, respetando la asignación natural de los grupos. Constituyen un total de 129 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (UMA) (ver tabla 1 para más información sobre la muestra).

Contexto

La asignatura Didáctica del Idioma Extranjero (Inglés) formaba parte de la materia troncal Idioma Extranjero y su Didáctica. En la UMA, esta asignatura, de 7,5 créditos e impartida en el primer cuatrimestre del 3^{er} y último curso de la Diplomatura, constituía la única asignatura en materia de didáctica del inglés como LE. La docencia en esta asignatura se organizaba en sesiones de tres horas de clase teórica y dos de clase práctica semanales. Si se tiene en cuenta que el cuatrimestre en el que se impartía constaba de 14 semanas efectivas de docencia, el alumnado recibían 70 horas totales de clase presencial.

Por su parte, los estudiantes de la Mención de Lengua Extranjera (Inglés) en el curso académico 2012-2013 que participaron en el estudio se

TABLA 1. Composición y características de la muestra

| Titulación | n | Mujeres | Hombres | Rango de edad | Media de edad |
|--|----|----------------|----------------|---------------|---------------|
| Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (curso 2011-2012) | 81 | 69 (85.19%) | 12 (14.81%) | 19-46 | 23.69 |
| Grado en Educación Primaria (Mención de Lengua Extranjera) (curso 2012-2013) | 48 | 43 (89.58%) | 5 (10.42%) | 19-40 | 21.90 |

encontraban en el primer cuatrimestre del 3^{er} curso del Grado en Educación Primaria; en este cuatrimestre se imparten tres de las cuatro asignaturas específicas que conforman la Mención (exceptuando las Prácticas Externas): Desarrollo del Currículo de Lengua Extranjera en Educación Primaria, Desarrollo de Competencias de Comunicación en la Lengua Extranjera y Gestión, Planificación y Evaluación en el Aula de Lengua Extranjera, cada una de ellas con una carga de 6 créditos ECTS (45 horas presenciales), lo que representan, en total, 135 horas presenciales distribuidas en 15 semanas.

Ninguno de los dos grupos había realizado prácticas de enseñanza en aulas de inglés antes de o durante el periodo en el que se llevó a cabo la investigación, aunque el programa de estudios seguido por el grupo que cursaba el Grado incluía tres semanas (6 créditos) de prácticas generalistas en centros de Educación Primaria en el 2^o curso.

La metodología empleada en el conjunto de las asignaturas de ambas titulaciones se basa en un modelo del docente como práctico reflexivo y en la implicación de los estudiantes en procesos metacognitivos relacionados con la toma de conciencia, la recapitación, la introspección y el análisis de los fenómenos educativos. Asimismo, en los programas se preconiza una concepción comunicativa de la lengua, y se pone el acento en la relevancia de la interacción oral para el aprendizaje de un idioma en un contexto de aula.

Instrumentos

Para los propósitos de esta investigación se emplearon dos instrumentos de tipo autoinforme. Uno de ellos es el *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI) (Horwitz, 1987), traducido al español y modificado levemente con el fin de adaptarlo a la situación del inglés como LE en nuestro contexto (Horwitz, 1999). Del cuestionario original conformado por 34 ítems, concebidos

como entidades independientes, en el que el participante manifiesta su grado de acuerdo con la creencia contenida en ellos a través de una escala de tipo Likert de 5 puntos (donde 1 = Muy de acuerdo y 5 = Muy en desacuerdo), se escogieron 12 que expresaban creencias con una implicación directa para la práctica del aula.

La elección de esta herramienta se justifica porque constituye el cuestionario de mayor prestigio y más frecuentemente usado para la investigación de creencias sobre el aprendizaje de un idioma y ha sido utilizado ampliamente para explorar las creencias de discentes y docentes, tanto en ejercicio como en formación, así como su evolución (por ejemplo, Peacock, 2001; Barcelos, 2003; Tercanlioglu, 2005; Mattheoudakis, 2007; Busch, 2010; Wong, 2010; Altan, 2012), lo que, consecuentemente, posibilitaba establecer comparaciones con resultados obtenidos por otras investigaciones en contextos diferentes al nuestro.

El otro instrumento empleado en el estudio fue el cuestionario o escala de valoración sobre aprendizaje de una lengua basado en el propuesto por Lightbown y Spada (1995). En su versión original, este instrumento de autoinforme consta de 12 afirmaciones que expresan creencias clave acerca del aprendizaje de una lengua. En nuestro estudio seleccionamos nueve de esas afirmaciones utilizando como criterio la repercusión que la creencia entrañaba para la práctica y establecimos en cinco los puntos de la escala (1=Muy de acuerdo y 5=Muy en desacuerdo). Estudios previos sobre la evolución de docentes de inglés en formación (MacDonald, Badger y White, 2001) han empleado este cuestionario como herramienta de obtención de datos. Asimismo, el uso de un segundo cuestionario de creencias permitiría triangular la información obtenida y comprobar si la tendencia de la evolución en las creencias era coincidente en los datos obtenidos por ambos cuestionarios.

En las instrucciones que se proporcionaban a los estudiantes antes de cumplimentar los

cuestionarios se les informaba de que no se trataba de una tarea evaluable. Además, se les indicaba que no existían respuestas correctas ni incorrectas y que el objetivo del mismo era recoger sus opiniones.

Procedimiento de obtención y análisis de datos

Los dos cuestionarios fueron alojados en el Campus Virtual de la Universidad de Málaga y se cumplieron electrónicamente a través de Internet en el mes de septiembre, antes de que comenzaran a impartirse las asignaturas con contenido de didáctica de la LE arriba mencionadas y, más adelante, en la última semana de enero, una vez que habían finalizado las clases correspondientes al primer cuatrimestre. Los participantes accedieron de modo expreso a que los datos fueran empleados de manera anónima con fines de docencia e investigación.

Con objeto de responder a los interrogantes que se planteó la investigación se halló la puntuación media asignada a cada ítem de los cuestionarios y se contrastaron los datos obtenidos en cada uno de ellos mediante la prueba *t* de *Student* para muestras relacionadas; además, se calculó el índice de tamaño del efecto mediante el estadístico *d* propuesto por Cohen (1977). Asimismo, se exploraron los datos a través de un test de análisis de la varianza (ANOVA) mixto 2x2, en el que el momento (previo o posterior a la formación didáctica de la LE) fue la variable intrasujeto y la titulación (Diplomatura o Grado), la variable intersujeto. Las variables dependientes (VD) las constituyeron las creencias expresadas por los ítems seleccionados de los cuestionarios usados en el estudio. Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa de análisis estadístico SPSS (v.19).

Resultados

Como se puede apreciar en los datos obtenidos a través del cuestionario BALLI (tabla 2) y el

derivado de Lightbown y Spada (1995) (tabla 3), entre el momento previo y posterior a la capacitación en didáctica del inglés como LE se producen ciertas modificaciones en la posición de los informantes ante creencias clave potencialmente decisivas por lo que suponen en términos de prácticas de enseñanza. Asimismo, los cambios que se ocasionan conforman un conjunto armónico de transformaciones y evidencian una trayectoria convergente.

A este respecto, en cuanto a la naturaleza y tendencia de los cambios comunes a ambos grupos de informantes, es decir, a quienes cursan la Titulación de Maestro-Especialidad de LE y a los estudiantes de la Mención de Lengua Extranjera del Grado en Educación Primaria, se aprecia un patente distanciamiento del respaldo inicial a prácticas de enseñanza tradicionales derivadas de una concepción estructuralista de la lengua y conductista del aprendizaje en las que prevalece la atención a la forma (especialmente a la gramática y a la pronunciación) y a la corrección formal.

Esta tendencia se evidencia en la evolución que experimentan posturas ante creencias en relación a las cuales se produce un cambio estadísticamente significativo entre el momento anterior y posterior al periodo de capacitación en didáctica del inglés como LE (véanse los ítems 24, 7, 15 y 23 del cuestionario BALLI y los ítems 7, 9 y 10 del cuestionario derivado de Lightbown y Spada, 1995). A este respecto, por ejemplo, en el segundo momento de la recogida de datos, los participantes mostraban mayor grado de disconformidad con la afirmación de que aprender gramática es lo más importante del aprendizaje de una lengua, le reconocían una menor importancia a hablar con una pronunciación excelente y mostraban un respaldo inferior a la corrección inmediata de errores cometidos por los alumnos y a la presentación, exposición y práctica gradual de reglas gramaticales.

Asimismo, como revela el dato de las puntuaciones medias, este alejamiento de posturas

tradicionales se ratifica en otras variaciones que, si bien no constituyen diferencias estadísticamente significativas, sí que traducen cambios de parecer en torno a enunciados que expresan principios o prácticas con repercusiones cruciales para la enseñanza de una LE. Es el caso del aumento de la discrepancia con que lo más importante de aprender inglés es aprender a traducir a esa lengua desde el español (ítem 31 del cuestionario BALLI) o con la convicción de que en las actividades de interacción los aprendientes aprenden de los errores de los demás (ítem 11 del cuestionario derivado de Lightbown y Spada, 1995).

De otra parte, a tenor de los valores del tamaño del efecto, se observa que, generalmente, las concepciones del grupo conformado por estudiantes de la Mención de Lengua Extranjera (Grado en Educación Primaria) se modifican en mayor medida que las que manifiesta el grupo conformado por estudiantes de la titulación a

extinguir de Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (véanse, por ejemplo, los ítems 7, 9 y 15 del cuestionario BALLI y el ítem 6 del derivado de Lightbown y Spada, 1995). Además, algunas de estas creencias que experimentan una modificación mayor entre el momento previo y posterior a la capacitación en la didáctica específica en el grupo de participantes que cursan el Grado cobran una particular relevancia en el ámbito concreto de la enseñanza de una LE a alumnos de Educación Primaria, que es precisamente en el que desarrollarán su tarea docente. Es el caso, por ejemplo, del mayor grado de acuerdo que concita en este grupo la afirmación de que lo más importante del aprendizaje de una LE es aprender el vocabulario, la mayor relevancia que se concede a la estrategia cognitiva de aprendizaje que implica práctica imitativa o el menor apoyo que reciben la gramática y la traducción como los aspectos más importantes del aprendizaje de una lengua (ítems 19, 19, 24 y 31, respectivamente, del cuestionario BALLI).

TABLA 2. Medias (pretests y postests), Prueba t de Student de muestras relacionadas y tamaño del efecto (d) (Cuestionario BALLI)

| Ítem | Grupo | Media Pretest | Media Postest | t | Sig. (bilateral)** | d |
|--|-------|---------------|---------------|--------|--------------------|-----|
| 7. Es importante hablar inglés con una pronunciación excelente | M-LE | 3.33 | 3.06 | 2.255 | .027 | .25 |
| | G-LE | 3.83 | 3.50 | 2.424 | .019 | .44 |
| 8. Para hablar inglés es necesario conocer las culturas de países en los que se habla inglés | M-LE | 3.31 | 3.59 | -2.614 | .011 | .30 |
| | G-LE | 3.29 | 3.42 | -.864 | .392 | .14 |
| 9. No se debería decir nada en inglés que no se sepa decir correctamente | M-LE | 1.85 | 1.63 | 1.647 | .104 | .24 |
| | G-LE | 2.02 | 1.73 | 2.721 | .009 | .35 |
| 15. Es adecuado hacer conjeturas si no se sabe una palabra en inglés | M-LE | 3.67 | 3.98 | -2.105 | .038 | .30 |
| | G-LE | 3.71 | 4.14 | -6.151 | .000 | .96 |

TABLA 2. Medias (pretests y postests), Prueba t de Student de muestras relacionadas y tamaño del efecto (d) (Cuestionario BALLI) (cont.)

| Ítem | Grupo | Media Pretest | Media Postest | t | Sig. (bilateral)** | d |
|--|-------|---------------|---------------|--------|--------------------|-----|
| 18. La parte más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es aprender el vocabulario | M-LE | 3.06 | 3.27 | -1.872 | .065 | .24 |
| | G-LE | 2.98 | 3.79 | -6.118 | .000 | .86 |
| 19. Es importante repetir y practicar mucho | M-LE | 4.44 | 4.51 | -.743 | .459 | .11 |
| | G-LE | 4.42 | 4.79 | -3.089 | .003 | .62 |
| 23. Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés, les resultará difícil hablar correctamente más adelante | M-LE | 2.74 | 1.94 | 4.367 | .000 | .63 |
| | G-LE | 2.25 | 1.85 | 4.554 | .000 | .53 |
| 24. La parte más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es aprender la gramática | M-LE | 2.43 | 1.81 | 5.323- | .000 | .70 |
| | G-LE | 2.25 | 1.63 | 5.148 | .000 | .88 |
| 28. Es más fácil hablar que entender una lengua extranjera en su forma oral | M-LE | 3.05 | 3.06 | -.066 | .948 | .01 |
| | G-LE | 3.35 | 3.15 | 1.528 | .133 | .16 |
| 29. Es importante practicar con grabaciones (CDs, podcasts...). | M-LE | 4.30 | 4.16 | 1.075 | .268 | .16 |
| | G-LE | 4.65 | 4.71 | -.724 | .473 | .01 |
| 31. La parte más importante del aprendizaje del inglés es aprender a traducir del español al inglés | M-LE | 2 | 1.88 | 1.010 | .315 | .12 |
| | G-LE | 1.94 | 1.67 | 1.908 | .063 | .31 |
| 39. Es más fácil leer y escribir inglés que hablar y comprender el inglés hablado | M-LE | 3.69 | 3.20 | 3.140 | .002 | .41 |
| | G-LE | 3.44 | 3.25 | 1.040 | .304 | .18 |

* El nivel de significación en el estudio se estableció en $p < .05$.

* En letra negrita se muestran las diferencias estadísticamente significativas.

TABLA 3. Medias (pretests y postests), Prueba t de Student de muestras relacionadas y tamaño del efecto (d) (Cuestionario derivado de Lightbown y Spada (1995))

| Ítem | Grupo | Media Pretest | Media Postest | t | Sig. (bilateral)** | d |
|---|-------|---------------|---------------|--------|--------------------|-----|
| 1. Las lenguas se aprenden fundamentalmente a través de imitación | M-LE | 3.57 | 3.64 | -.516 | .607 | .07 |
| | G-LE | 3.56 | 3.71 | -1.310 | .197 | .17 |

TABLA 3. Medias (pretests y postests), Prueba t de Student de muestras relacionadas y tamaño del efecto (d) (Cuestionario derivado de Lightbown y Spada (1995) (cont.))

| Ítem | Grupo | Media Pretest | Media Postest | t | Sig. (bilateral)** | d |
|--|-------|---------------|---------------|--------|--------------------|-----|
| 4. El factor más importante para tener éxito en la adquisición de una segunda lengua es la motivación | M-LE | 4.35 | 4.35 | .000 | 1 | 0 |
| | G-LE | 4.56 | 4.60 | -.468 | .642 | .07 |
| 5. Cuanto antes se introduzca la segunda lengua en el currículo escolar, mayor es la probabilidad de que el aprendizaje tenga éxito | M-LE | 4.52 | 4.46 | .397 | .692 | .06 |
| | G-LE | 4.63 | 4.83 | -2.338 | .024 | .40 |
| 6. La mayoría de los errores que cometen quienes aprenden una segunda lengua se deben a la interferencia de su primera lengua | M-LE | 3.74 | 3.80 | -.472 | .638 | .06 |
| | G-LE | 3.67 | 2.94 | 5.986 | .000 | .81 |
| 7. Los profesores deben presentar una regla gramatical a un tiempo, y los alumnos deben practicar con ejemplos de cada regla antes de pasar a otra | M-LE | 3.46 | 2.65 | 5.482 | .000 | .69 |
| | G-LE | 3.69 | 3.06 | 3.215 | .002 | .56 |
| 8. Los profesores deben enseñar las estructuras lingüísticas simples antes que las complejas | M-LE | 3.91 | 3.79 | .820 | .414 | .11 |
| | G-LE | 4.17 | 3.83 | 2.182 | .034 | .38 |
| 9. Los errores de los alumnos deben ser corregidos tan pronto como se cometen para prevenir la adquisición de malos hábitos | M-LE | 3.96 | 3.57 | 3.526 | .001 | .40 |
| | G-LE | 3.85 | 3.42 | 2.833 | .007 | .39 |
| 10. Los profesores deben usar materiales que expongan a los alumnos únicamente las estructuras lingüísticas que se les han enseñado previamente | M-LE | 2.90 | 2.14 | 5.612 | .000 | .73 |
| | G-LE | 2.79 | 2 | 4.858 | .001 | .80 |
| 11. Cuando a los alumnos se les permite interaccionar libremente (por ejemplo, en actividades en parejas o grupos), aprenden de los errores de los demás | M-LE | 4.09 | 3.88 | 1.485 | .141 | .18 |
| | G-LE | 4.29 | 4.17 | .903 | .371 | .13 |

* El nivel de significación en el estudio se estableció en $p < .05$.

* En letra negrita se muestran las diferencias estadísticamente significativas.

Por otra parte, las tablas 4 y 5 presentan los resultados obtenidos al aplicar un ANOVA mixto a cada una de las VD. Como puede comprobarse, con respecto a algunas de las creencias expresadas por ítems de los cuestionarios empleados, el análisis encuentra

efectos estadísticamente significativos del factor Momento (pretest-postest) y del factor Titulación. Asimismo, se producen también algunas diferencias estadísticamente significativas en la interacción Momento x Titulación.

TABLA 4. ANOVA mixto 2x2 (Cuestionario BALLI)

| VD | Efectos | F | Sig. | Eta al cuadrado parcial |
|--|----------------|--------|------|-------------------------|
| 7. Es importante hablar inglés con una pronunciación excelente | Momento | 10.248 | .002 | .075 |
| | Titulación | 9.738 | .002 | .071 |
| | Momento*Grupo | .107 | .744 | .001 |
| 8. Para hablar inglés es necesario conocer las culturas de países en los que se habla inglés | Momento | 5.174 | .025 | .039 |
| | Titulación | .428 | .514 | .003 |
| | Momento*Grupo | .782 | .378 | .006 |
| 9. No se debería decir nada en inglés que no se sepa decir correctamente | Momento | 7.024 | .009 | .052 |
| | Titulación | 1.065 | .304 | .008 |
| | Momento *Grupo | .128 | .721 | .001 |
| 18. La parte más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es aprender el vocabulario | Momento | 5.807 | .017 | .044 |
| | Titulación | 10.958 | .001 | .079 |
| | Momento*Grupo | 35.747 | .000 | .220 |
| 19. Es importante repetir y practicar mucho | Momento | .010 | .920 | .000 |
| | Titulación | 9.479 | .003 | .069 |
| | Momento*Grupo | 14.874 | .000 | .105 |
| 23. Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés, les resultará difícil hablar correctamente más adelante | Momento | 8.840 | .004 | .065 |
| | Titulación | .257 | .613 | .002 |
| | Momento*Grupo | 8.840 | .004 | .065 |
| 24. La parte más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es aprender la gramática | Momento | 13.405 | .000 | .095 |
| | Titulación | .550 | .460 | .004 |
| | Momento*Grupo | 8.929 | .003 | .066 |
| 29. Es importante practicar con grabaciones (CDs, podcasts...) | Momento | .171 | .680 | .001 |
| | Titulación | 15.641 | .000 | .110 |
| | Momento*Grupo | 1.251 | .265 | .001 |

TABLA 4. ANOVA mixto 2x2 (Cuestionario BALLI) (cont.)

| VD | Efectos | F | Sig. | Eta al cuadrado parcial |
|---|---------------|-------|------|-------------------------|
| 31. La parte más importante del aprendizaje del inglés es aprender a traducir del español al inglés | Momento | 4.183 | .043 | .032 |
| | Titulación | .915 | .341 | .007 |
| | Momento*Grupo | .584 | .444 | .005 |
| 39. Es más fácil leer y escribir inglés que hablar y comprender el inglés hablado | Momento | 7.608 | .007 | .057 |
| | Titulación | .343 | .559 | .003 |
| | Momento*Grupo | 1.538 | .217 | .012 |

* Se muestran únicamente los resultados de las VD en relación a las cuales se encontró algún efecto estadísticamente significativo.

* El nivel de significación en el estudio se estableció en $p < .05$.

* En letra negrita se muestran las diferencias estadísticamente significativas.

TABLA 5. ANOVA mixto 2x2 (Cuestionario derivado de Lightbown y Spada (1995))

| VD | Efectos | F | Sig. | Eta al cuadrado parcial |
|--|----------------|--------|------|-------------------------|
| 4. El factor más importante para tener éxito en la adquisición de una segunda lengua es la motivación | Momento | .055 | .816 | .000 |
| | Titulación | 4.282 | .041 | .033 |
| | Momento*Grupo | .055 | .816 | .000 |
| 5. Cuanto antes se introduzca la segunda lengua en el currículo escolar, mayor es la probabilidad de que el aprendizaje tenga éxito | Momento | .471 | .494 | .004 |
| | Titulación | 4.704 | .032 | .036 |
| | Momento*Grupo | 1.599 | .208 | .012 |
| 7. Los profesores deben presentar una regla gramatical a un tiempo, y los alumnos deben practicar con ejemplos de cada regla antes de pasar a otra | Momento | 34.806 | .000 | .215 |
| | Titulación | 3.572 | .063 | .027 |
| | Momento *Grupo | .538 | .465 | .004 |
| 8. Los profesores deben enseñar las estructuras lingüísticas simples antes que las complejas | Momento | 4.005 | .048 | .031 |
| | Titulación | 1.323 | .307 | .008 |
| | Momento*Grupo | .845 | .360 | .007 |
| 9. Los errores de los alumnos deben ser corregidos tan pronto como se cometen para prevenir la adquisición de malos hábitos | Momento | 55.618 | .000 | .305 |
| | Titulación | 3.939 | .049 | .030 |
| | Momento*Grupo | 14.234 | .000 | .101 |

TABLA 5. ANOVA mixto 2x2 (Cuestionario derivado de Lightbown y Spada (1995)) (cont.)

| VD | Efectos | F | Sig. | Eta al cuadrado parcial |
|---|---------------|--------|------|-------------------------|
| 10. Los profesores deben usar materiales que expongan a los alumnos únicamente las estructuras lingüísticas que se les han enseñado previamente | Momento | 31.186 | .000 | .197 |
| | Titulación | .021 | .886 | .000 |
| | Momento*Grupo | 1.372 | .244 | .011 |

* Se muestran únicamente los resultados de las VD en relación a las cuales se encontró algún efecto estadísticamente significativo.

* El nivel de significación en el estudio se estableció en $p < .05$.

* En letra negrita se muestran las diferencias estadísticamente significativas.

Discusión

Los resultados de nuestro estudio demuestran que los participantes, con anterioridad a su capacitación en didáctica del inglés como LE, expresan creencias próximas a un enfoque tradicional a la enseñanza de idiomas, centrado en la importancia de las formas lingüísticas y basado en una concepción conductista del aprendizaje. Además, algunas de estas creencias son discordantes con la orientación comunicativa asumida en nuestro estado por los diseños curriculares vigentes en materia de lenguas y con los principios que la profesión considera válidos y consecuentes con los conocimientos disponibles en la actualidad. Por otra parte, al tratarse de un grupo bastante homogéneo de informantes en cuanto a procedencia geográfica, es probable que estas creencias de partida se hayan originado a raíz de su propia experiencia de aprendizaje formal del inglés en un sistema educativo que ha primado tradicionalmente el aprendizaje *per se* de las formas por encima del uso de las mismas en situaciones de comunicación (Madrid, 2001).

No obstante, los datos obtenidos parecen apuntar a que las experiencias de preparación didáctica pueden incidir notablemente en el desarrollo de las perspectivas del profesorado en formación en la dirección perseguida por el programa de capacitación, tal y como se ha

demostrado en estudios realizados en otros contextos (Cabarroglu y Roberts, 2000; MacDonald, Badger y White, 2001; Leavy, McSorley y Boté, 2007; Mattheoudakis, 2007; Clarke, 2008; Busch, 2010). A este respecto, los estudiantes de nuestro estudio manifiestan, una vez recibida formación en materia de didáctica de la LE, un alejamiento de estas posturas tradicionales en la enseñanza del inglés que los acerca a posiciones más acordes con una concepción comunicativa y funcional de la lengua, y constructiva, interactiva y creativa de su aprendizaje.

Nuestro estudio confirma, en definitiva, la flexibilidad de las creencias sostenidas por futuro profesorado advertida en estudios previos y cuestiona, consecuentemente, la presunta inmutabilidad y estabilidad de las mismas, y su impermeabilidad a intervenciones de desarrollo profesional.

A la luz de estos resultados coincidimos con Cabarroglu y Roberts (2000) en su defensa de que la investigación en torno a la evolución o a la inmutabilidad de las creencias ha de considerar el programa de formación como una de las variables clave. En este sentido, por un lado, consideramos que el enfoque reflexivo y experiencial adoptado, que comprendía concienciación sobre las propias creencias y su revisión a la luz de las implicaciones para la práctica del aula, y el establecimiento de lazos entre los contenidos del

programa y las propias experiencias, puede haber tenido un efecto facilitador en la transformación de las creencias, en la línea que sugieren estudios sobre la cognición del docente de LE (Pennington, 1996; Peacock, 2001; Bartels, 2005; Busch, 2010); y, por otro lado, parece constatar que programas de formación que, aunque asuman una misma orientación, difieran en algún factor determinante (por ejemplo, la intensidad o la duración de la formación), afectan de manera desigual a la evolución del sistema de creencias con las que el docente accede al programa de formación. En nuestro caso, mientras que la capacitación en didáctica de la LE en la Titulación de Maestro-Especialidad de LE representaba 70 horas de clase presencial, en la Mención de LE del Grado en Educación Primaria asciende a casi el doble (134 horas). Esto supone, obviamente, una preparación didáctica sensiblemente más intensiva y, consecuentemente, una circunstancia que probablemente favoreció la mayor magnitud de los cambios en las creencias que se producen en este segundo grupo de participantes. A este respecto, en relación al grupo de participantes procedentes de la Diplomatura, se originan cambios entre antes y después de recibir capacitación didáctica en relación a seis de las 12 creencias seleccionadas del cuestionario BALLI y en tres de las nueve creencias procedentes del cuestionario basado en Lightbown y Spada (1995), mientras que en el caso de los estudiantes del Grado, siete de las 12 creencias del primer cuestionario y seis de las nueve del segundo experimentan un cambio estadísticamente significativo. Además, como se explica arriba, en el grupo de estudiantes del Grado se produce una variación más acusada entre ambos momentos de la recogida de datos en algunas creencias que podrían tener una muy beneficiosa repercusión para una enseñanza efectiva y fundamentada de inglés a alumnos de Educación Primaria. El análisis ANOVA evidenció, asimismo, diferencias estadísticamente significativas en relación a algunas de las creencias expresadas por ítems de los cuestionarios en función de la titulación que cursaban los estudiantes.

Finalmente, la tendencia de los cambios —en la dirección hacia posiciones alineadas con una enseñanza comunicativa de la lengua— coincide, en líneas generales, con la propensión de los cambios identificados en las creencias de futuros docentes de LE por estudios realizados fuera de nuestras fronteras (por ejemplo, MacDonald, Badger y White, 2001; Mattheoudakis, 2007; Busch, 2010).

Es preciso señalar, no obstante, que si bien nuestro estudio corrobora la flexibilidad y capacidad de transformación de las creencias de futuros docentes que investigaciones anteriores habían identificado previamente, no está, sin embargo, exento de limitaciones, las cuales obligan a interpretar los resultados y conclusiones con cautela. Una de las limitaciones se refiere a la propia estrategia de obtención de datos empleada. El uso de los cuestionarios cerrados, aunque presenta indiscutibles ventajas tales como la eficiencia en la recogida y el análisis de datos, la practicidad y la posibilidad de contrastar los datos con los obtenidos en estudios anteriores que han utilizado los mismos instrumentos, plantea, asimismo, inconvenientes evidentes. El efecto de deseabilidad social, la imposibilidad de asegurar en los encuestados una interpretación de las afirmaciones que conforman los ítems homogénea y coincidente con las intenciones del autor, de aportar contenidos personalmente relevantes no contemplados en los ítems y de matizar, aclarar o profundizar en las respuestas son algunas de las limitaciones de estos instrumentos de autoinforme (Pajares, 1992; Block, 1998; Sakui y Gaies 1999; Barcelos, 2003). Asimismo, a partir de los hallazgos obtenidos mediante medidas de autoinforme no puede concluirse que las creencias manifestadas por los futuros docentes de LE del estudio se corresponden con prácticas de enseñanza que desarrollarían en el aula. Se hacen necesarios, consecuentemente, estudios que incorporen estrategias complementarias de corte cualitativo tales como entrevistas, diarios, narrativas, uso de metáforas, observaciones de prácticas de enseñanza, etc.

Por último, al haber obtenido datos justamente al finalizar el periodo de capacitación en la didáctica del inglés como LE, nuestro estudio no aporta información acerca de si las modificaciones en las creencias detectadas perdurarán o si, por el contrario, son transitorias y los estudiantes para docentes del estudio revertirán a creencias previas con el paso del tiempo, como ocurrió en dos de los seis docentes que participaron en el estudio de Kerekes (2001). Se hacen imprescindibles, consecuentemente, estudios longitudinales que contribuyan a dilucidar sobre la perdurabilidad o temporalidad de los cambios que se producen como resultado de la participación en programas de formación del profesorado.

Conclusiones

Según los resultados de nuestro estudio, las creencias de partida con las que el futuro profesorado de inglés como LE accede a experiencias de capacitación inicial formal no son estáticas ni inmutables sino, antes al contrario, flexibles y modificables —al menos a corto plazo—, y sensibles a la influencia de estrategias y contenidos de formación. Se trata, no obstante, no de una transformación drástica sino, más bien, de una evolución moderada de la perspectiva, aunque incuestionable, coherente en el conjunto de cambios que comporta y acorde con los

presupuestos y principios subyacentes al programa de preparación didáctica.

Por lo que respecta a la trayectoria de los cambios operados en las creencias de los participantes se advierte un distanciamiento de concepciones conductistas del aprendizaje y del apoyo a prácticas docentes favorecedoras de la corrección formal y del conocimiento sobre el código de la LE. Paralelamente, se constata una mayor aprobación de presupuestos asociados a una visión constructivista, interactiva y creativa del aprendizaje de una lengua, y de prácticas coherentes con un enfoque comunicativo alineado con los planteamientos actuales sobre enseñanza de lenguas.

Asimismo, los resultados demuestran que los cambios que acontecen en las creencias son más acusados en el grupo de estudiantes del Grado en Educación Primaria, quienes habían experimentado una preparación más prolongada y, por consiguiente, intensiva en didáctica de la LE —aunque inspirada en los mismos principios— que los que ocurren en el grupo perteneciente a la Diplomatura a extinguir de Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera. La constancia de este fenómeno, junto al hecho de que los cambios se producen en el sentido pretendido, evidencian que el programa de formación representa una variable que ineludiblemente ha de ser tenida en cuenta en los estudios sobre la evolución de las creencias del profesorado en formación.

Notas

¹ En el presente artículo se asume la definición de creencias de Richardson (1996: 103) como “entendimientos, premisas o proposiciones sobre el mundo que se consideran verdaderos” (traducción de la autora) y el término se usa como sinónimo de perspectivas, percepciones y concepciones.

² Las traducciones de citas extraídas de textos originales en inglés son traducciones de la autora.

Referencias bibliográficas

Altan, M. Z. (2012). Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning. *European Journal of Teacher Education*, 35, 481-493. doi: 10.1080/02619768.2011.643399

- Arnett, K., y Turnbull, M. (2008). Teacher beliefs in second and foreign language teaching: a state of the art review. En H. J. Sisken (ed.), *From Thought to Action: Exploring Beliefs and Outcomes in the Foreign Language Program* (pp. 9-29). Boston: Thomson Heinle.
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching Beliefs about SLA: A Critical Review. En P. Kalaja y A. M. F. Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 7-33). Norwell, MA: Kluwer.
- Barrios Espinosa, M. E. (2002). *El pensamiento y la actuación de futuros maestros de inglés durante su intervención didáctica en las Prácticas de Enseñanza* (CD-Rom). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Barrios Espinosa, M. E. (2004). El contraste entre la planificación de clases y la enseñanza interactiva en la intervención docente autónoma de futuros maestros de inglés durante las prácticas de enseñanza. *Porta Linguarum*, 2, 31-55.
- Barrios Espinosa, M. E. (2005). La investigación en torno a la cognición del profesor de L2/LE. *CAUCE*, 28, 33-56.
- Barrios Espinosa, M. E. (2010). La evolución de creencias sobre el aprendizaje de un idioma en profesorado de inglés en formación. En R. Caballero y M. J. Pinar (eds.), *Ways and Modes of Human Communication* (pp. 257-262). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha y AESLA.
- Barrios Espinosa, M. E. (2014). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua del futuro profesorado de inglés de Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 22, 73-93.
- Bartels, N. (ed.) (2005). *Applied Linguistics and Language Teacher Education*. New York: Kluwer Academic.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40 (2), 282-295. doi: 10.1016/j.system.2012.05.001
- Basturkmen, H., Loewen, S., y Ellis, R. (2004). Teachers' stated belief about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25 (2), 243-272. doi: 10.1093/applin/25.2.243
- Block, D. (1998). Exploring interpretations of questionnaire items. *System*, 26 (3), 403-425. doi: 10.1016/S0346-251X(98)00022-0
- Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27 (1), 19-31. doi: 10.1016/S0346-251X(98)00047-5
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research into what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service education on language teachers' beliefs. *System*, 39 (3), 370-380. doi: 10.1016/j.system.2011.07.009
- Bramald, R., Hardman, F., y Leat, D. (1995). Initial teacher trainees and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 23-31. doi: 10.1016/0742-051X(94)E0009-T
- Busch, D. (2010). Pre-service teacher beliefs about language learning: the second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research*, 14 (3), 318-337. doi: 10.1177/1362168810365239
- Cabaroglu, N., y Roberts, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System*, 28 (3), 387-402. doi: 10.1016/S0346-251X(00)00019-1
- Clark, M. C., y Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Clarke, M. (2008). *Language Teacher Identities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Revised Edition. New York: Academic Press.
- 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). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27 (4), 557-576. doi: 10.1016/S0346-251X(99)00050-0
- Johnson, K. E. (1992). The Relationship between Teachers' Beliefs and Practices during Literacy Instruction for Non-Native Speakers of English. *Journal of Reading Behaviour*, 24 (1), 83-108. doi: 10.1080/10862969209547763
- Joram, E., y Gabriele, A. (1998). Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 175-191. doi: 10.1016/S0742-051X(97)00035-8
- Kagan, D. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-170. doi:10.3102/00346543062002129
- Kerekes, J. (2001). How can SLA theories and SLA researchers contribute to teachers' practices? En B. Johnston y S. Irujo (eds.), *Research and Practice in Language Teacher Education: Voices from the Field* (pp. 17-41). Selected Papers from the First International Conference on Language Teacher Education. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A., y Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 1217-1233. doi: 10.1016/j.tate.2006.07.016
- Lightbown, P., y Spada, N. (1995). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Löfström, E., y Poom-Valickis, K. (2013). Beliefs about teaching: Persistent or malleable? A longitudinal study of prospective student teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 35, 104-113. doi: 10.1016/j.tate.2013.06.004
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: Chicago University Press.
- MacDonald, M., Badger, Y., y White, G. (2001). Changing values: what use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education*, 17 (8), 949-963. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00042-7
- Madrid, D. (2001). Problemática de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España. En R. Gómez-Camirero (coord.), *La enseñanza de lenguas en el nuevo milenio* (pp. 11-46). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Mahlis, M., Massengill-Shaw, D., y Barry, A. (2010). Making sense of teaching through metaphors: a review across three studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16 (1), 49-71. doi: 10.1080/2F13540600903475645
- Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8), 1272-1288. doi: 10.1016%2Fj.tate.2006.06.001
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332. doi: 10.3102%2F00346543062003307
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, 29 (3), 177-195. doi: 10.1016%2FS0346-251X%2801%2900010-0
- Pennington, M. C. (1996). When input becomes intake: Tracing the sources of teachers' attitude change. En D. Freeman y J. C. Richards (eds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 320-348). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sakui, K., y Gaies, S. J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27 (4), 473-492. doi: 10.1016%2FS0346-251X%2899%2900046-9
- Sendan, F. C., y Roberts, J. (1998). Orhan: a case study in the development of a student teacher's personal theories. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4 (2), 229-244. doi: 10.1080%2F1354060980040203

- 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*, 3 (1), 145-162.
- Wong, M. S. L. (2010). Beliefs About Language Learning: A Study Of Malaysian Pre-Service Teachers. *RELC Journal*, 41, 123-136. doi: 10.1177%2F0033688210373124
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Abstract

The evolution of pre-service teachers' beliefs about teaching and learning english

INTRODUCTION. One of the most controversial issues found across the research on teacher thinking is that of the stability of teachers' beliefs and their resistance to teacher education interventions. Along this line, the research presented in this article is aimed at investigating whether the beliefs about language learning and the teaching of prospective Primary English teachers could experience any changes as a result of their training in the teaching of English as a Foreign Language (EFL) and, if so, whether a trend can be detected in those changes. Apart from this, the study intended to establish whether the teacher education program (that of the former Degree in Primary Teaching –with a specialization in EFL) versus the current Bachelor Degree in Primary Education – also with a specialization in EFL) influences the evolution of these beliefs. **METHOD.** A survey was carried out following two prestigious and widely used questionnaires to investigate language teachers' beliefs. The data were obtained before and after the participants ($N=129$) followed modules in EFL teaching and analyzed by descriptive and inferential statistics (means, a paired Student's t-test, a 2x2 mixed factorial ANOVA and effect size calculation). **RESULTS.** The results show that participants moved away from the traditional conceptions and adopted new perspectives promoted by the EFL teacher education curriculum, which are in line with a communicative notion of language and an interactive view of language learning. The findings also reveal more substantial changes in the beliefs held by the Bachelor Degree in Primary Education group, which received a longer, more intense training in ELT teaching albeit inspired in the same principles. **DISCUSSION.** This study provides evidence that the beliefs that prospective teachers of English bring to pre-service teacher training courses are flexible and modifiable, and amenable to be influenced by the teacher education program.

Keywords: *Student Teacher Attitudes, English Teachers, English as a Second Language (ESL/ EFL, Teacher Education Programs.*

Resumé

L'évolution des opinions des futurs enseignants par rapport à l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais

INTRODUCTION. L'une des questions les plus controversées de la recherche sur la pensée du professeur porte sur la stabilité de ses croyances et sur sa résistance à l'influence des interventions en relation à sa formation. C'est dans cette optique que cette étude s'est proposée de vérifier chez les futurs enseignants d'anglais à l'école primaire, si leurs croyances sur

l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, subissent des changements lors de leur formation en didactique de l'anglais comme Langue Étrangère (LE), et s'il en est ainsi, si ces changements reflètent une tendance spécifique. En plus, elle prétendait vérifier si le programme d'études suivi (la formation de Maître-Spécialisé en LE qui tend à disparaître au profit du nouveau diplôme ('Grado'/Bachelier) d'Enseignement Primaire avec mention en LE), a une incidence sur l'évolution de ces croyances. **MÉTHODE.** A partir d'une étude basée sur une enquête élaborée à partir de deux prestigieux questionnaires utilisés dans la recherche sur les croyances des professeurs de langues, des informations ont été obtenues avant et après que les participants (N=129) eurent assisté à des cours de didactique de l'anglais. Ces informations ont été soumises à des procédés de statistique descriptive et d'inférence (moyenne, test 't' de *Student* pour des échantillons liés entre eux, test d'analyse de la variation (ANOVA) factorielle mixte 2x2, et calcul de la taille de l'effet.). **RÉSULTATS.** Les résultats démontrent que les participants, à l'issue de leur formation en didactique, s'étaient éloignés des prises de position habituelles et avaient adopté de nouvelles conceptions fournies par leur programme de formation. De même, on constate que les changements inhérents aux croyances sont davantage observables chez le groupe d'étudiants d'enseignement primaire, car ceux-ci avaient reçu une préparation en didactique de la LE plus longue et plus intensive, même si elle s'inspirait des mêmes principes. **DISCUSSION.** Cette étude met en évidence le fait que les croyances de départ des futurs enseignants d'anglais LE, lorsqu'ils accèdent à la formation initiale, sont flexibles et modifiables, et sensibles à l'influence du programme de formation.

Mots clés: *Attitude des enseignants en formation, Professeurs d'anglais, Anglais (Seconde langue), Programmes de formation des enseignants.*

Perfil profesional de la autora

Elvira Barrios

Profesora titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Málaga. Doctora en Filología Inglesa por la Universidad de Granada. Su actividad investigadora se centra en las concepciones del profesorado de lengua extranjera en formación y en ejercicio, en la educación bilingüe y en el desarrollo profesional de futuros docentes durante la etapa de las Prácticas de Enseñanza.

Correo electrónico de contacto: elvira.barrios@uma.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación. Bulevar Louis Pasteur, 25. Campus de Teatinos. 29010 Málaga.