

Introducción



GRISELDA MURRIETA LOYO*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.402.00.01>

Este libro tiene como propósito explorar las creencias lingüísticas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en México. Se sustenta en un conjunto de investigaciones empíricas desarrolladas en contextos diversos por investigadores de distintas regiones del país. A partir de este corpus, el libro propone un marco interpretativo integrador: el modelo Prisma Espiral de Creencias Lingüísticas (PEC-L), que articula y ofrece rutas de análisis, intervención y política educativa desde una perspectiva situada y transformadora. Con ese marco común, el volumen ofrece un recurso para la investigación, la formación docente y la toma de decisiones pedagógicas e institucionales.

Esta obra se dirige a investigadoras e investigadores del campo, formadores de docentes, profesoras y profesores de lenguas en servicio y en formación; también puede resultar útil para estudiantes de licenciatura y posgrado interesados en comprender el papel de las creencias en la enseñanza y el aprendizaje. Puede apoyar el desarrollo de seminarios y cursos, la discusión de casos en colectivos docentes, el diseño de instrumentos; así como la revisión crítica de prácticas, mediaciones tecnológicas e ideologías lingüísticas en contextos escolares.

En este libro, las creencias lingüísticas se entienden como supuestos, valores y expectativas (explícitas o tácitas) sobre las lenguas y sobre aprender,

* Doctora en Educación. Profesora-investigadora titular en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1189-616X>; correo electrónico: grises@uqroo.edu.mx

enseñar y valorar el desempeño en una lengua. Incluyen juicios de autoeficacia y criterios sobre prácticas “adecuadas” o “efectivas” que orientan decisiones, emociones y acciones en el aula y en la institución. A lo largo del volumen, las creencias se analizan como fenómenos que operan en varios niveles: en lo personal (autoeficacia, emociones, trayectorias y estilos de aprendizaje), en lo pedagógico (decisiones de enseñanza, prácticas de aula, escritura académica y retroalimentación) y en lo institucional y sociopolítico (normativas, discursos, prestigio lingüístico, silencios y condiciones para el bilingüismo y las lenguas originarias). Varios capítulos también examinan cambios en estas creencias ante mediaciones tecnológicas y escenarios de educación virtual, y discuten criterios para valorar el desempeño y la enseñanza, ya sea mediante prácticas de evaluación y retroalimentación o mediante instrumentos de medición.

Este volumen reúne ocho capítulos escritos por 14 autores y autoras provenientes de distintas instituciones de educación superior en México, entre ellas universidades autónomas, estatales y normales públicas. Las investigaciones fueron desarrolladas en contextos diversos que incluyen tanto ciudades fronterizas como zonas con presencia de lenguas indígenas y regiones con trayectorias académicas consolidadas en la formación de docentes de lenguas extranjeras. Esta diversidad institucional y territorial amplía el alcance de este libro y confirma que el estudio de las creencias en la enseñanza aprendizaje de lenguas constituye un campo fértil y urgente de exploración en el país.

Los temas de estudio se desarrollan en diversas etapas y dimensiones de la formación docente: desde las creencias sobre la autoeficacia y la regulación emocional en la práctica profesional, hasta las representaciones sobre el bilingüismo, la escritura académica, la virtualidad educativa y la evaluación formativa. Se presenta una sinopsis de cada capítulo que destaca la relevancia e impacto y que señala cómo se vincula con el resto de los manuscritos de este volumen. Esta estructura busca orientar al lector y mostrar que las contribuciones se relacionan entre sí, conforman un campo de estudio emergente y responden a una preocupación común, es decir, entender el papel que juegan las creencias en la formación docente y en la transformación de las prácticas educativas en lenguas.

Reyes-Cruz y Hernández-Mendoza proponen el marco del volumen, discuten una propuesta teórico-analítica para comprender las creencias en el ámbito de las lenguas. Esta propuesta se aleja de los enfoques fragmenta-

dos y funcionales que han dominado el campo en la región. Su principal aporte consiste en el uso del Modelo Prisma-Espiral de Creencias Lingüísticas (PEC-L). Este marco interpretativo constituye una herramienta conceptual que articula tres dimensiones clave: ideológica, emocional y tecnológica, en tres niveles de análisis: micro, meso y macro. Este modelo no busca clasificar creencias de manera aislada, sino interpretar cómo se configuran, negocian y transforman en función de las condiciones socioculturales, institucionales y personales en las que los actores educativos participan. Además, presenta una revisión crítica que no solo evidencia la escasa producción mexicana en el tema, sino que traza conexiones con líneas emergentes como la agencia, la autoeficacia, la tecnopedagogía, el posicionamiento docente y las tensiones sociolingüísticas.

Este capítulo realiza una función introductoria y define la orientación epistemológica del libro. Su contribución más importante consiste en conceptualizar las creencias como un objeto de estudio complejo, dimámico y susceptible de ser intervenido pedagógicamente. En lugar de reducir las creencias a opiniones individuales, el PEC-L permite identificarlas como sistemas de sentido en movimiento, que se manifiestan en prácticas, discursos e incluso posicionamientos. De manera directa y clara responde a los objetivos del libro a través de un marco interpretativo para analizar este fenómeno desde una dimensión formativa y transformadora. Es el hilo conductor que recorre el conjunto de los capítulos y justifica la necesidad de una aproximación crítica, contextualizada y pedagógicamente comprometida con el estudio de las creencias en lenguas.

Reyes, Gómez y Garduño examinan la relación entre las estrategias de regulación emocional y las creencias de autoeficacia de futuros profesores de inglés de una universidad del sureste de México. Mediante un enfoque cualitativo y entrevistas estructuradas a 10 estudiantes durante sus prácticas profesionales, los autores evidencian que, si bien los participantes utilizan estrategias de regulación emocional, lo hacen de manera intuitiva y no consciente. Los hallazgos evidencian que quienes reportan un sentido alto de autoeficacia tienden a emplear estrategias funcionales como la reevaluación cognitiva y la modificación de la situación. Estas fortalecen la percepción de control y competencia docente, mientras que quienes presentan niveles más bajos de autoeficacia recurren más frecuentemente a estrategias menos adaptativas tales

como la supresión emocional y la rumiación, mismas que limitan su capacidad de afrontamiento y debilitan su confianza profesional.

El aporte principal de este estudio radica en ofrecer evidencia empírica sobre cómo las emociones inciden en la percepción de competencia docente desde el inicio de la formación profesional. En el contexto investigado, los autores muestran que las estrategias de regulación emocional (ERE) influyen de forma directa en el desarrollo de las creencias de autoeficacia (CAD), lo que respalda la necesidad de integrar sistemáticamente la formación emocional de los futuros docentes en los programas de licenciatura en lenguas extranjeras. La investigación toma como referencia los marcos propuestos por Bandura (1997) y Gross (2002) y sugiere líneas de acción formativa, entre las que señalan los talleres de regulación emocional, las prácticas reflexivas y las simulaciones didácticas como recursos para preparar al futuro docente para enfrentar situaciones emocionalmente demandantes.

Rodríguez-Guardado y Juárez-Díaz analizan las creencias de autoeficacia y la percepción de estilos de aprendizaje en docentes en formación para la enseñanza del inglés. A partir de entrevistas a quince participantes en una universidad pública de Puebla, identifican categorías clave que muestran cómo la autoeficacia docente se construye a partir de habilidades personales, pedagógicas y lingüísticas, así como de la experiencia práctica. El estudio revela que los futuros docentes se sienten más eficaces en los niveles educativos donde ya han enseñado, pero menos preparados en lo metodológico y en el uso sistemático de instrumentos para identificar estilos de aprendizaje. Uno de sus aportes más significativos es visibilizar cómo la atención (aunque no siempre sistemática) a los estilos de aprendizaje influye en la planificación didáctica y, por ende, en la percepción de eficacia del profesorado. El trabajo sugiere que, aunque los docentes reconocen la diversidad de estilos en el aula, aún es escasa la implementación de estrategias didácticas basadas en la identificación precisa de estos. Este hallazgo tiene implicaciones directas para el diseño curricular de programas formativos en lenguas extranjeras.

Este capítulo se relaciona con el de Reyes, Gómez y Garduño (cap. 2), donde se estudian las estrategias de regulación emocional y su relación con la autoeficacia. Ambos textos subrayan cómo diversos factores (emocionales, cognitivos o metodológicos) conforman la percepción de autoeficacia de los

docentes en formación. La relación de estos dos capítulos refuerza la idea central de este libro: que las creencias sobre la enseñanza de lenguas no son unívocas ni estáticas, sino fenómenos complejos, situados y en constante transformación.

Puc, Aguilar y Suárez examinan el sentido de autoeficacia en inglés de estudiantes de una Escuela Normal del sur de Quintana Roo que se preparan para ser docentes de telesecundaria. Indagan cómo estos estudiantes perciben su propia competencia en las cuatro habilidades lingüísticas (lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva) y cómo han vivido las cuatro fuentes de autoeficacia (experiencias de dominio, experiencia vicaria, persuasión verbal y estados fisiológicos/emocionales). Desde un enfoque cuantitativo, aplicaron un cuestionario a 80 estudiantes en formación. Los hallazgos revelaron una autoevaluación promedio en las cuatro habilidades, aunque con mayor confianza en lectura y escritura y menos en comprensión auditiva y producción oral. Las fuentes más influyentes en la construcción de su sentido de autoeficacia fueron primero la experiencia vicaria, seguida de las experiencias de dominio. La persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales aparecen con mucho menor influencia. Estos hallazgos permiten inferir una formación más centrada en la observación o la experiencia directa, con menor presencia de apoyo emocional o reconocimiento explícito.

El análisis de este estudio es relevante porque pone en evidencia no solo las áreas lingüísticas en las que los estudiantes normalistas se perciben con menor competencia (la comprensión auditiva y la producción oral), sino también las limitaciones estructurales de su formación, entre las que destacan la escasa retoolimentación significativa, la poca gestión de los aspectos emocionales y la limitada exposición a contextos culturales auténticos en el uso del inglés. En un programa destinado a formar futuros docentes, estas omisiones resultan preocupantes, en tanto que una formación integral debería contemplar también dimensiones afectivas y sociales que fortalezcan el sentido de autoeficacia, en especial a través del reconocimiento verbal y el acompañamiento emocional. El estudio ofrece entonces claves importantes para rediseñar estrategias curriculares más contextualizadas y sensibles a las trayectorias previas del estudiantado. Se enlaza conceptualmente con el capítulo 2, ya que concuerdan en que las emociones y las interacciones sociales inciden en la autoeficacia. También se enlaza con el capítulo 3, en tanto que comparten la preocupación por el desa-

rrollo desigual de habilidades lingüísticas y su impacto en la percepción de la competencia docente.

Crhová y Domínguez estudian creencias y expectativas de docentes y estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas sobre escritura académica, específicamente sobre el ensayo como género predominante en la formación de profesionales del área de humanidades. A partir de tres estudios complementarios con enfoques narrativos y mixtos, realizados en una universidad pública de Baja California, examinaron coincidencias y divergencias en las creencias de profesores y estudiantes sobre el propósito, la utilidad y las exigencias asociadas al ensayo académico como herramienta de aprendizaje y evaluación. Si bien ambos grupos valoran la escritura académica como una competencia clave para el desarrollo profesional docente, el estudio identifica creencias contradictorias y temas poco atendidos, como la enseñanza explícita de las convenciones del género, la escritura en contextos bilingües y las expectativas implícitas del profesorado.

En este sentido, el estudio de creencias sobre el ensayo permite identificar una paradoja formativa: por un lado, los profesores valoran altamente el ensayo, esperan un dominio avanzado y lo utilizan como instrumento principal de evaluación y producción de conocimiento; por el otro, se revelan creencias que naturalizan su aprendizaje, lo que sugiere la idea de que el ensayo no necesita ser enseñado. Esta tensión invita a cuestionar las dinámicas institucionales que sostienen un enfoque deficitario y a reconsiderar la manera en que se conceptualiza la literacidad en la formación inicial docente. Este capítulo retoma el marco planteado en el capítulo 1, en tanto que ambos coinciden en que las creencias docentes no son solo representaciones individuales, sino estructuras simbólicas que moldean la enseñanza, el aprendizaje y la formación inicial del profesorado.

Reyes-González analiza los significados que dos docentes de una primaria indígena en Baja California atribuyen al bilingüismo y el modo en que esos significados impactan en su práctica educativa. Mediante un enfoque cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas y el análisis fenomenológico interpretativo, el autor explora las ideas, creencias y valores que sustentan la enseñanza del cucapá en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Los hallazgos evidenciaron que las participantes tienden a concebir el bilingüismo en términos idealizados y lo asocian con un dominio completo y

equilibrado de dos lenguas. Desde una perspectiva crítica, esta concepción dificulta el reconocimiento de sí mismas como hablantes del cucapá y limita también las posibilidades de reconocer a sus estudiantes como usuarios legítimos de la lengua indígena. También se observa tensión entre la lengua cucapá, tal como se usa en la vida diaria, y las exigencias escolares para su enseñanza o escritura. Esta tensión responde a una carga purista que puede limitar que formas lingüísticas legítimas, aunque no estandarizadas, en esta lengua sean aceptadas.

El capítulo es relevante en varios planos. Por un lado, documenta la situación crítica de una lengua en peligro de desaparición y evidencia la distancia entre las políticas oficiales de la EIB y las prácticas reales en el aula. Por otro, ofrece un análisis significativo sobre cómo las creencias docentes en torno al bilingüismo pueden obstaculizar el desarrollo de una lengua originaria, especialmente cuando se sustentan en modelos idealizados y poco accesibles en el ámbito escolar.

El estudio invita a replantear el bilingüismo no como un estado dicotómico, sino como un continuo dinámico y flexible. Desde esta perspectiva, resulta necesario reconocer como hablantes legítimos a quienes se vinculan con el cucapá desde distintos niveles de competencia y formas de uso, sin restringir esta legitimidad a un dominio pleno de la lengua. Esta postura permite además desplazar concepciones puristas del bilingüismo y abrir la posibilidad de reconocer las diversas trayectorias lingüísticas que existen.

En este marco, adoptar la identidad de aprendiente en proceso se convierte en una estrategia clave para favorecer la apropiación, uso y transmisión de la lengua indígena. Este enfoque promueve el reconocimiento de formas parciales de competencia como válidas y significativas dentro de los procesos de revitalización lingüística y contribuye a generar condiciones más inclusivas para la participación y el desarrollo lingüístico en contextos discursivos.

Núñez y Zárate examinan creencias de docentes universitarios sobre las condiciones que definen una educación virtual efectiva, con base en experiencia en un programa virtual de formación docente en lenguas extranjeras de la Universidad Veracruzana. A partir del sistema de creencias propuesto por Richards y Lockhart (1996) y adaptado por Berlin (2005), reconstruyen concepciones de cinco docentes con más de diez años de experiencia en mo-

alidad virtual. Mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones asíncronas en la plataforma institucional, identifican categorías que permiten comprender cómo los docentes construyen significados sobre el rol que desempeñan, la planificación pedagógica, la gestión de contenidos, la retroalimentación, la interacción social en línea y la autorreflexión profesional. Más allá de categorizar buenas prácticas, el valor de este estudio radica en mostrar cómo las creencias de docentes dan forma a decisiones pedagógicas en un entorno digital que está cargado de tensiones entre lo institucional, lo tecnológico y lo humano.

El análisis de las creencias docentes en contextos virtuales posibilita conocer que la enseñanza en línea no puede ser entendida como un ejercicio técnico o instrumental, sino como una práctica situada que se configura a partir de convicciones personales, posicionamientos pedagógicos, afectos y condiciones institucionales. Las creencias actúan entonces como marcos interpretativos que guían las decisiones docentes y dan forma a las interacciones y mediaciones propias de la educación en línea.

Aunque el capítulo 7 no se articula plenamente con la dimensión tecnológica del PEC-L tal como se concibe en el capítulo 1, este estudio puede entenderse como un aporte al análisis de las creencias docentes sobre mediaciones pedagógicas en contextos virtuales. Mientras que otros capítulos se centran en la relación entre creencias y contenidos disciplinares específicos (como el bilingüismo, la autoeficacia, la escritura o la enseñanza de inglés). Este capítulo enfoca sus preguntas en las condiciones pedagógicas generales que los docentes consideran necesarias para que la educación virtual sea efectiva. Es decir que traslada el foco de la lengua al dispositivo formativo y esto permite comprender qué imaginarios, expectativas y tensiones emergen cuando la enseñanza se deslocaliza del aula física, lo cual amplía la mirada del libro.

Valle y Maytorena presentan la construcción, validación de contenido y prueba piloto de una Escala de Autoeficacia en la Enseñanza del Inglés (ECALEIL2), dirigida a futuros profesores de inglés en formación (FPI) en Hermosillo. Con base en el modelo teórico de Chacón y Chacón (2010), diseñan un instrumento de 20 reactivos con tres dimensiones: motivación docente, manejo y disciplina en el aula y evaluación de la enseñanza. El proceso metodológico desarrollado incluye jueceo, pilotaje y análisis estadístico de confia-

bilidad. Este estudio ofrece una ruta metodológica para operacionalizar la autoeficacia en contextos formativos específicos e identificar implicaciones teóricas y desafíos empíricos para medir creencias docentes con rigor.

La principal contribución del capítulo 8 radica en el desarrollo de un instrumento contextualizado que permite evaluar, con fines formativos y diagnósticos, las creencias de autoeficacia de docentes en formación en México. Dada la escasa disponibilidad de escalas validadas en la región, esta propuesta de escala representa un avance significativo tanto para la investigación educativa como para el diseño curricular, en tanto que permite identificar áreas específicas en las que los futuros docentes perciben fortalezas o debilidades que podrían incluirse en cursos de formación docente. Este estudio retoma el planteamiento del capítulo 1, ya que ambos coinciden en la necesidad de construir herramientas conceptuales y metodológicas sólidas para analizar las creencias como fenómenos complejos, situados y con impacto directo en las prácticas pedagógicas.

En conjunto, los capítulos de este volumen permiten comprender que las creencias lingüísticas no constituyen elementos periféricos en la enseñanza de lenguas, sino marcos interpretativos que orientan decisiones pedagógicas, configuran prácticas educativas y delimitan posibilidades de aprendizaje en contextos específicos. Desde esta perspectiva, el libro propone entender las creencias como un eje central para analizar y transformar la práctica docente, particularmente en escenarios marcados por la diversidad lingüística y las tensiones socioculturales.

Este libro busca contribuir a una conversación necesaria sobre el papel que juegan las creencias en la enseñanza de lenguas. La lectura que proponemos desde esta introducción busca acompañar el recorrido del lector, no sustituirlo y servir como punto de partida para nuevas preguntas, relecturas o intervenciones. En este marco se plantea la necesidad de comprender y reconfigurar las creencias como condición para transformar la práctica docente en contextos educativos diversos.