

1. Entre el prestigio y el silencio: panorama de las creencias lingüísticas en México



MARÍA DEL ROSARIO REYES-CRUZ*
EZEQUIEL HERNÁNDEZ-MENDOZA**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.402.01>

Resumen

Este capítulo presenta un balance crítico de la investigación sobre creencias lingüísticas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y originarias durante el periodo 2015-2025. En un primer momento se describen las principales líneas temáticas y enfoques metodológicos a escala internacional, donde destacan los vínculos entre creencias, autoeficacia, emoción, identidad, literacidad académica y mediaciones tecnológicas. Posteriormente se examina la producción mexicana, aún dispersa, pero en la que se observa la centralidad de la autoeficacia docente y estudiantil, la importancia de las emociones en los procesos de aprendizaje, el papel de las ideologías lingüísticas en la valoración diferenciada de lenguas hegemónicas y originarias, así como la relevancia de la literacidad académica y del activismo digital en la reconfiguración de las creencias. A partir de este recorrido se propone el modelo Prisma Espiral de Creencias Lingüísticas (PEC-L), que organiza los hallazgos en tres niveles analíticos: el nivel micro, asociado con la experiencia personal y la dimensión afectiva; el nivel meso, vinculado con las mediaciones pedagógicas y digitales; y el nivel macro, referido a las ideologías lingüísticas que

* Doctora en Educación. Profesora-investigadora titular en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8780-1502>; correo electrónico: rosreyes@uqroo.edu.mx

** Maestro en Educación. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4977-6434>

estructuran el campo de posibilidades. El capítulo concluye con implicaciones para la formación docente y la política pública, y con una agenda de investigación que subraya la necesidad de estudios longitudinales, el análisis situado de contextos con lenguas originarias y el desarrollo de indicadores glotopolíticos que permitan valorar el impacto social de las intervenciones educativas sobre creencias lingüísticas en México.

Palabras clave: *creencias lingüísticas, autoeficacia, ideologías lingüísticas, formación docente.*

Introducción

En las tres últimas décadas el estudio de las creencias lingüísticas, entendidas como los significados, juicios y valoraciones que los hablantes atribuyen a las lenguas, a las personas que las hablan y a los procesos de enseñanza aprendizaje, ha crecido de manera sostenida en volumen y complejidad. Este desarrollo refleja un viraje teórico: desde las aproximaciones psicométricas que concebían las creencias como rasgos individuales y estables (Horwitz, 1988) hacia perspectivas socioculturales que las entienden como construcciones dinámicas, situadas y permeadas por relaciones de poder (Barcelos, 2015; Borg, 2015; Woolard, 2023). Pese a estos avances, la investigación sigue concentrándose en lenguas hegemónicas y contextos urbanos del Norte global, de modo que ecologías plurilingües, como las latinoamericanas y, en particular, la mexicana, permanecen relativamente desatendidas.

Este capítulo propone contribuir a subsanar tal vacío mediante un balance crítico de la última década (2015-2025) que atiende dos dimensiones analíticas. Primero, describe el panorama internacional para identificar los núcleos temáticos y metodológicos que configuran el debate contemporáneo. Después, se enfoca en la producción mexicana, donde la evidencia continúa fragmentada y carece de un marco que vincule autoeficacia, ideologías lingüísticas y mediaciones tecnológicas. Con base en ese recorrido, el texto introduce el Modelo Prisma Espiral de Creencias Lingüísticas (PEC-L), un dispositivo analítico que articula la investigación analizada en tres niveles micro (la experiencia personal y la emoción), el meso (las mediaciones pe-

dagógicas y digitales) y el macro (las ideologías lingüísticas). El PEC-L se nutre de la teoría socio cognitiva (Bandura, 1997), los estudios de ideología lingüística (Woolard, 2023; Hornberger, 2016) y la investigación sobre ecologías de aprendizaje mediadas por tecnología (Kessler, 2018).

La exposición se organiza en siete apartados. El primero reconstruye la evolución conceptual del campo; el segundo presenta las tipologías contemporáneas; el tercero explora los constructos asociados —autoeficacia, emoción, identidad y tecnología—; el cuarto proporciona una mirada panorámica mundial y nacional de la investigación reciente; el quinto desarrolla el PEC-L y muestra su aplicabilidad a los capítulos empíricos de este volumen; el sexto deriva implicaciones para la formación docente y la política pública nacional, y el séptimo plantea una agenda de investigación que atiende los vacíos detectados. Con ello se busca ofrecer al lector un mapa interpretativo riguroso y, al mismo tiempo, una guía práctica para la acción educativa.

Evolución conceptual: de la representación individual al sistema sociocultural

El concepto de creencias lingüísticas ha transitado, en el transcurso de las últimas décadas, de un enfoque individual y psicométrico hacia una perspectiva sociocultural más compleja. En los años ochenta, el auge cognitivista identificó las creencias como factores individuales que obstaculizaban o facilitaban el aprendizaje de lenguas. Horwitz (1988) diseñó el inventario Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI) con la expectativa de detectar concepciones «erróneas» (por ejemplo, la idea de que basta convivir con hablantes nativos para dominar un idioma). Esta perspectiva, cuyas raíces se encuentran en la psicología educativa experimental, entendía las creencias como estructuras relativamente estables y susceptibles de medición psicométrica.

A fines de los noventa surgieron las primeras objeciones a ese enfoque. Investigadoras como Barcelos (2003, 2006) y Kalaja (2003) argumentaron que las creencias son narrativas situadas y afectivamente cargadas, imposibles de reducir a respuestas cerradas. Benson (2011), por su parte, vinculó la autonomía con la emergencia de creencias que legitiman la acción del apren-

diente, mientras que Benson y Lor (1999) mostraron la dimensión política implícita en la selección de material didáctico. En estos trabajos ya se percibe un énfasis cada vez mayor en los aspectos contextuales y culturales que permean las creencias.

El viraje sociocultural se consolidó en la segunda década del siglo XXI. Duff (2012) y Norton (2013) propusieron que la identidad y la agencia lingüística condicionan la manera en que se construyen y se redefinen las creencias. De forma paralela, la ecología afectiva (Dewaele y MacIntyre, 2016; Dewaele y Dewaele, 2020) puso en primer plano la interacción entre disfrute, ansiedad y creencias sobre el error en el aprendizaje de lenguas. En el ámbito tecnológico, Kessler (2018) y D'Souza et al. (2021) demostraron que la aceptación de herramientas digitales depende más de las ideologías y creencias de quienes las usan que de sus habilidades instrumentales.

En América Latina, el viraje adoptó un matiz sociocrítico. Barcelos (2015) identificó la reproducción de jerarquías lingüísticas coloniales, mientras que Hamel et al. (2016) y Hornberger (2016) evidenciaron cómo la política hegemónica de la enseñanza del inglés puede profundizar desigualdades al deslegitimar lenguas originarias. Desde este ángulo, las creencias se conciben como el punto de cruce entre la subjetividad, la emoción y las relaciones de poder, más que como simples indicios de predisposiciones individuales. Los aportes latinoamericanos han mostrado que las creencias docentes bajo mediaciones pedagógicas y espacios reflexivos pueden reorientarse hacia enfoques más efectivos e inclusivos (Anderson y Cuesta-Medina, 2019; Asenjo y Yancovic-Allen, 2024), confirmando así la plasticidad de las creencias.

El balance de la última década indica, en suma, una evolución desde la representación individual hacia la comprensión de las creencias como parte de sistemas socioculturales dinámicos. Este cambio epistemológico justifica la necesidad de modelos integradores, capaces de conectar la experiencia personal con las mediaciones pedagógicas y las ideologías que operan en el trasfondo social. De ahí la pertinencia del Modelo Prisma Espiral que se explica más adelante.

Tipologías contemporáneas

La reconstrucción histórica del apartado anterior mostró la transición de una visión individualista a un enfoque sociocultural de las creencias. Este viraje obliga a clasificar los distintos tipos de creencias para dar orden, claridad y coherencia al término. Describir las tipologías vigentes permite co-tejar hallazgos, delimitar instrumentos y, sobre todo, identificar los niveles de análisis desde los que se explica la práctica pedagógica. A continuación, se revisan las tipologías más utilizadas en la década reciente y se expone su pertinencia para la investigación situada.

La primera tipología se refiere a las creencias sobre el aprendizaje de lenguas derivada del BALLI de Horwitz. Aunque se ha cuestionado su sesgo psicométrico, continúa aportando indicios sobre cómo los estudiantes representan la adquisición. Liu y Rutledge (2020), en un estudio con futuros docentes de la frontera Estados Unidos–México, observaron que quienes conciben el bilingüismo como recurso sociocultural muestran mayor disposición a integrar prácticas translengua y a actualizarse pedagógicamente. Al triangular la escala con entrevistas, los autores evidenciaron que tales creencias no solo influyen en la elección de estrategias didácticas, sino que modelan la relación del practicante con las expectativas curriculares de la educación bilingüe.

En el terreno docente destacan las creencias profesionales o cognición docente. Yağız (2018) demostraron que las convicciones de los profesores de inglés sobre la interacción oral y la pronunciación condicionan sus decisiones metodológicas: quienes valoran la comunicación auténtica integran actividades de pronunciación contextualizada, mientras que los docentes con orientación prescriptiva centran la clase en repetición de frases aisladas. Esta observación se replicó en México, donde Medel-Romero (2023) halló que las maestras que suscriben un enfoque comunicativo emplean con mayor frecuencia material auditivo auténtico y dinámicas de input comprensible, aunque reconocen restricciones curriculares. Comprender y negociar esa inconsistencia resulta vital en la formación inicial y la actualización profesional, porque de ello depende la coherencia entre las creencias pedagógicas y la práctica cotidiana.

Un tercer núcleo se articula en torno a la autoeficacia y la resiliencia. Basada en la teoría sociocognitiva de Bandura (1997), esta categoría se ha validado en diversos contextos hispanos. Salas-Rodríguez et al. (2021) adaptaron la Teacher Sense of Efficacy Scale al español con docentes mexicanos y confirmaron su consistencia interna ($\alpha = .93$). A escala internacional, la revisión de Wyatt (2018) sintetizó más de un centenar de estudios en contextos de inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) y concluyó que la autoeficacia docente se asocia de forma consistente con la calidad de la instrucción. Recientemente, Heng y Chu (2023) mostraron que la resiliencia refuerza el efecto de la autoeficacia sobre el compromiso laboral y subrayaron el potencial formativo de ambos constructos como variables de intervención.

El paso del nivel meso al macro conduce a la discusión de las ideologías lingüísticas. Woolard (1998) y Hornberger y De Korne (2023) advierten que estas ideologías constituyen sistemas de creencias hegemónicos que legitiman o devalúan lenguas y hablantes. Integrarlas en la tipología no implica confundirlas con las creencias individuales, sino reconocer que configuran el marco social que da coherencia y poder a las representaciones micro. El caso de las estudiantes indígenas analizado por Arán et al. (2023) muestra cómo la política nacional que privilegia el inglés entra en conflicto con prácticas comunitarias orientadas a salvaguardar la lengua originaria: las jóvenes valoran el inglés como capital de movilidad, pero reivindican su idioma materno como núcleo identitario.

Finalmente, la irrupción de la educación virtual impulsa el estudio de las creencias sobre el uso de tecnologías digitales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Investigaciones recientes, como la de Ranjbaran (2022), muestran que la alfabetización digital y, sobre todo, la autoeficacia tecnológica, predicen la disposición de los docentes a impartir clases en línea: cuanto mayor es la confianza en su capacidad para gestionar plataformas y materiales, más valoran la utilidad pedagógica y más propensos se declaran a mantener la modalidad virtual. Esta tipología dialoga con las anteriores, pues la autoeficacia tecnológica interactúa con las ideologías sobre la modernidad digital y, a su vez, influye en la cognición profesional del docente.

Estas cinco tipologías funcionan, en conjunto, como un prisma que refracta los distintos planos en los que se manifiestan las creencias lingüísticas.

Delimitar sus límites conceptuales permite elegir métodos adecuados, comparar resultados internacionales y diseñar intervenciones ajustadas a contextos específicos. El siguiente apartado explora cómo estas categorías se relacionan con constructos vecinos (autoeficacia, emoción, identidad, tecnología) y sus implicaciones para la investigación contextualizada.

Creencias y constructos asociados

A la luz de las tipologías explicadas en el apartado anterior, comprender el papel de las creencias en la práctica pedagógica requiere conectar ese marco descriptivo con los cuatro ejes que la investigación ha consolidado durante la última década: autoeficacia, emoción, identidad, agencia y tecnología. La forma en que estos constructos se entrelazan permite explicar por qué determinadas creencias desembocan en estilos de enseñanza concretos, cómo unas emociones potencian o inhiben otras y de qué modo los recursos digitales o los posicionamientos ideológicos amplifican o restringen el abanico de posibilidades profesionales.

El primer eje es la autoeficacia. Siguiendo a Bandura (1997), se trata de la convicción de poseer los recursos necesarios para organizar y ejecutar exitosamente una acción determinada. Cuando esa convicción se traslada al aula, suele reflejarse en decisiones metodológicas observables, tales como privilegiar tareas centradas en el alumno (Choi y Lee, 2018), experimentar menor ansiedad y mayor disposición a probar enfoques comunicativos (Reyes-Cruz, 2020) y mostrar un mejor desempeño docente (Hernández y Cenicerros, 2018). Hermita (2024) sostiene, en una revisión reciente, que este patrón se repite de forma consistente en múltiples contextos y que el fortalecimiento de la autoeficacia genera un círculo virtuoso: mejora la instrucción y refuerza la creencia de eficacia.

El segundo eje es el de la emoción. El modelo de ecología afectiva formulado por Dewaele y MacIntyre (2016) parte de la premisa de que las emociones en el aprendizaje de lenguas, especialmente la ansiedad y el disfrute, no operan en compartimentos estancos, sino que se activan y regulan en función de las creencias que el aprendiente o el docente sostienen sobre el error, la corrección y la propia competencia. Por ejemplo, se

ha encontrado que el disfrute predice el rendimiento con más fuerza que la ansiedad, debido a que quienes creen en la utilidad formativa del error se relacionan mejor con la incertidumbre y, por ende, disfrutan más (Dewaele y Alfawzan, 2018). También se ha observado que una mentalidad de crecimiento lingüístico alimenta creencias favorables sobre la cooperación académica, las cuales reducen la ansiedad y aumentan el disfrute en tareas orales (Zarrinabadi, Arandian y Yaghoubinejad, 2024). En conjunto, las emociones funcionan como mediadoras entre la creencia y la acción pedagógica: no basta con creer en la propia capacidad si ese juicio no se acompaña de un clima emocional adecuado.

El tercer eje enlaza identidad y agencia. Para Norton (2013), la identidad es un espacio donde las personas negocian poder y legitimidad; Duff (2012) puntualiza que esa negociación se convierte en agencia cuando el individuo se siente autorizado a participar. La investigación de Moore (2019) con docentes inuit ilustra este proceso: al revalorar su lengua originaria, las maestras redefinieron su identidad profesional y adquirieron mayor confianza para transformar su práctica. En el plano global, Mairitsch et al. (2024) muestran que el orgullo profesional actúa como un impulso para la agencia: cuanto más sólido es ese orgullo —afianzado en la autoeficacia y en el reconocimiento de colegas y estudiantes— mayor es la disposición a innovar, defender la diversidad lingüística y asumir un rol de liderazgo pedagógico.

El último eje, el tecnológico, va más allá de la disponibilidad de dispositivos: es un conjunto de creencias sobre la utilidad, facilidad de uso y capacidad personal para aprovechar las herramientas disponibles. A partir del Modelo de Aceptación de la Tecnología 2, Venkatesh et al. (2003) demostraron que estas creencias predicen la adopción de plataformas. Estudios recientes aplicados a la enseñanza de lenguas confirman y matizan esta lógica. Moreno Guerrero et al. (2021) documentaron, en secundaria española, que la autoeficacia digital predice la implementación eficaz de modelos de aula invertida; y Peng et al. (2024) confirman, mediante análisis estructural, que la autoeficacia y la competencia digital permiten convertir Moodle en una plataforma de aprendizaje y no solo en un repositorio de tareas. En esta perspectiva, la tecnología funciona como eje transversal: media la relación entre creencia y emoción (seguridad frente a ansiedad digital) y condiciona la capacidad de intervención didáctica.

Al articular estos cuatro ejes, se observa que las creencias lingüísticas no operan de manera aislada: forman un nodo donde convergen convicciones cognitivas, dinámicas emocionales, trayectorias identitarias y condiciones sociotécnicas. Situar la investigación en esa intersección, como propone el modelo Prisma Espiral, es esencial para diseñar intervenciones educativas que atiendan simultáneamente las convicciones declaradas, las dinámicas afectivas que las sostienen y los recursos o limitaciones que ofrece el contexto tecnológico.

Panorama de tendencias investigativas del ámbito mundial a México

En el ámbito mundial, el campo de las creencias lingüísticas aplicadas a la enseñanza de idiomas ha experimentado un notable auge en la última década. Diversos análisis bibliométricos evidencian un incremento sostenido en las publicaciones sobre este tema durante el periodo 2015–2025, lo que indica un creciente interés académico. Por ejemplo, un estudio reciente identificó más de 800 artículos sobre enseñanza de lenguas en la base Scopus entre 2013 y 2022, con un pico de 149 publicaciones en 2021 (Seraj et al., 2024).

A partir de 2018 se observa una aceleración significativa en la producción científica sobre creencias en la educación lingüística, fenómeno que sugiere no solo un mayor volumen, sino también una diversificación de enfoques y contextos de investigación. Cabe señalar que los países de enseñanza de inglés como lengua extranjera, como Turquía, Irán y Corea del Sur, han liderado gran parte de esta producción, seguidos por naciones angloparlantes como Estados Unidos y Reino Unido. En conjunto, estas tendencias indican que el estudio de las creencias ha pasado de ser un tema marginal para consolidarse como una línea de investigación central dentro de la lingüística aplicada y la formación docente en lenguas.

La literatura reciente sobre creencias lingüísticas presenta cuatro ejes temáticos recurrentes que articulan el debate teórico y empírico. El primero corresponde a la relación entre creencias y emoción en la enseñanza de idiomas. Tradicionalmente, el estudio de las creencias del profesorado se centraba

en dimensiones cognitivas; sin embargo, en años recientes ha cobrado fuerza un giro afectivo que explora cómo las creencias docentes se entrelazan con las emociones, la identidad y el bienestar en el aula. Gao et al. (2024) documentan esta tendencia al mostrar que los estudios más influyentes sobre creencias docentes tienden a destacar componentes emocionales, lo que refleja una reorientación del campo hacia las dimensiones afectivas de la práctica pedagógica. Las emociones del docente, tales como la satisfacción, el estrés o la autoeficacia, influyen en la forma en que sus creencias se traducen en decisiones pedagógicas, lo que ha motivado un enfoque más holístico que considera al profesor como un sujeto emocional y no solo racional.

El segundo eje aborda la interacción entre creencias y tecnología. La digitalización acelerada, especialmente a partir de la pandemia por COVID-19, ha puesto de relieve la importancia de las creencias del profesorado respecto al uso de herramientas digitales. Diversos estudios han señalado que las creencias pueden facilitar o entorpecer la integración de tecnologías en la práctica docente. Tondeur et al. (2017) identifican una relación bidireccional: las creencias influyen en cómo se usa la tecnología en el aula y, a su vez, la experiencia tecnológica puede modificar dichas creencias. Akram et al. (2022) confirman que la autoeficacia tecnológica y la percepción de utilidad determinan en gran medida la disposición docente hacia la innovación digital. Así, este eje enfatiza que el cambio tecnológico en educación lingüística es también un proceso cognitivo y actitudinal.

El tercer eje se inscribe en la tradición de la cognición docente. Este aborda las creencias, conocimientos y procesos de pensamiento de los profesores de lenguas. Borg (2019) señala que, pese a la consolidación del campo, predominan aún estudios cualitativos de pequeña escala centrados en el individuo. Aunque algunos trabajos han incorporado nociones de identidad, agencia o enfoques socioculturales, persiste un enfoque mentalista que ha sido objeto de crítica. Gallagher y Scrivner (2024) abogan por marcos más integradores que consideren los contextos institucionales y políticos en los que se insertan los docentes. En este sentido, se ha puesto mayor atención en el desfase entre las creencias declaradas y las prácticas observadas, así como en las condiciones estructurales que condicionan dicho desfase.

El cuarto eje está relacionado con las ideologías lingüísticas, que permiten conectar las creencias individuales con sistemas sociales de representación.

Cisternas (2022) define estas ideologías como sistemas de creencias compartidas que legitiman o devalúan lenguas, hablantes y usos. Bernstein et al. (2023) mostraron que las ideologías lingüísticas del profesorado moldean decisiones importantes, como el uso de la lengua materna en el aula o el tratamiento de la diversidad lingüística. Gallagher y Scrivner (2024) identificaron que las creencias dominantes tienden a ser sustractivas, es decir, privilegian la lengua de prestigio, mientras que las creencias aditivas valoran el multilingüismo y promueven prácticas inclusivas. En América Latina, estos enfoques han sido utilizados para examinar las creencias hacia lenguas originarias y variedades del español, lo que ha permitido analizar cómo las prácticas escolares pueden reproducir o desafiar jerarquías lingüísticas históricas.

Desde una perspectiva geográfica, persisten asimetrías notables en la procedencia de la investigación sobre creencias. Si bien países como Irán, Turquía y China han ganado visibilidad, América Latina continúa subrepresentada en la literatura internacional indizada. Esto no significa que no haya producción regional, de hecho, existe una rica tradición de estudios sobre actitudes y creencias hacia lenguas indígenas, educación bilingüe e interculturalidad, pero buena parte de esta investigación permanece fuera de los canales hegemónicos de circulación. En realidad, el reto es lograr que epistemologías “otras” en términos de Santos (2018) tengan el mismo valor frente a la epistemología eurocéntrica y por ende tenga iguales oportunidades de ser consideradas valiosas, de la misma forma en que se deben considerar otras vías y modos de publicación que no son necesariamente el de las grandes compañías editoriales.

México: balance crítico de la última década

El análisis de la producción mexicana revela contribuciones publicadas en la última década que abordan, desde ángulos diversos, las creencias lingüísticas en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Aunque la cantidad de trabajos puede parecer modesta si se compara con mercados editoriales más consolidados, la diversidad temática y metodológica de estos coloca a México en un diálogo productivo con los debates internacionales y regionales. El siguiente balance, organizado de lo general a lo particular, detalla el peso

relativo de las grandes líneas de investigación y establece un puente analítico con el modelo Prisma Espiral que se expone en el apartado siguiente.

Una línea prolífica es la que examina la autoeficacia y su interacción con los componentes emocionales. Los estudios se realizan desde enfoques tanto cuantitativos como cualitativos y exploran el impacto de la confianza percibida en el desempeño docente o discente. La autoeficacia, cuando se consolida a partir de experiencias de dominio y retroalimentación verbal, actúa como motor de disfrute y mitigador de la ansiedad. Este fenómeno ha sido documentado tanto en profesores como en estudiantes. Por ejemplo, Murrieta y Reyes-Cruz (2019) en una investigación con docentes noveles encontraron que la experiencia previa y el nivel de dominio del idioma enseñado influyen en las creencias de autoeficacia del profesor. En el caso de los estudiantes, Velasco y Meza (2020) mostraron con base en una intervención sobre la comprensión de textos y las estrategias de escritura en inglés, que tareas colaborativas mediadas por la web (proyecto WebQuest-Wiki) aumentan la autoeficacia académica. Este corpus ilustra el nivel micro del modelo explicativo Prisma Espiral al mostrar que las creencias se manifiestan en la actividad cotidiana y modelan la regulación emocional inmediata.

En el nivel macro se sitúan los estudios que analizan ideologías lingüísticas. Estas reflejan creencias y actitudes sociales hacia las lenguas y los hablantes. En general, se observa una tendencia a la idealización del inglés y a la desvaloración de las lenguas indígenas. La enseñanza del inglés, impulsada fuertemente por la política nacional hasta 2018, posicionó este idioma como lengua de prestigio y movilidad social. Este fenómeno ha generado la creencia de que dominar el inglés es esencial para el desarrollo profesional y personal, mientras que las lenguas indígenas siguen siendo relegadas, lo que ha creado discrepancias y desigualdades (Gutiérrez y Schecter, 2018; Ramírez-Romero y Vargas-Gill, 2019).

La idealización del hablante nativo del inglés también ha sido una constante. Por ejemplo, Avalos-Rivera y Corcoran (2017) encontraron que muchos docentes mexicanos consideran que los hablantes nativos son el modelo ideal, lo que alimenta la creencia errónea de su superioridad lingüística. Este prejuicio coloca a los docentes no nativos en desventaja frente a alumnos y empleadores, a pesar de que estudios internacionales muestran el valor de los docentes locales.

En cuanto a las lenguas indígenas, las investigaciones documentan que estas siguen siendo percibidas como de menor prestigio. Enríquez y Ávila (2020) hallaron que, en contextos urbanos y rurales, los estudiantes de bachillerato consideran las lenguas originarias inferiores en comparación con el español y el inglés. Aunque Sima y Perales (2015) documentan actitudes más positivas hacia la diversidad lingüística entre jóvenes maya-hablantes, el español y el inglés siguen primando como lenguas de mayor prestigio. Este hallazgo refuerza la necesidad de intervenciones glotopolíticas, como las propuestas por Hamel (2016), que abogan por políticas lingüísticas inclusivas que reconozcan y valoren tanto el inglés como las lenguas indígenas dentro de un sistema educativo intercultural bilingüe.

En la misma línea, en el ámbito académico y profesional persiste la creencia de que el inglés es una herramienta clave para el desarrollo laboral, mientras que las lenguas indígenas se perciben como obsoletas o limitadas a contextos locales. López-Gopar (2016) y Gutiérrez y Schecter (2018) documentan que, aunque algunos docentes y estudiantes valoran la identidad lingüística de las lenguas originarias, persiste una ideología que favorece el monolingüismo en español e inglés. De igual forma, De Korne et al. (2018) muestran que, en muchas instituciones académicas, el inglés es visto como la lengua de prestigio, relegando las lenguas originarias al ámbito local y cultural.

En resumen, las ideologías lingüísticas en México perpetúan la superioridad del inglés como lengua extranjera y la marginalización de las lenguas indígenas. Estas ideologías condicionan las percepciones sociales y profesionales sobre las lenguas de prestigio versus las minoritarias. Aunque actualmente la política educativa mexicana intenta cambiar estas ideologías lingüísticas y promover una visión equilibrada que valore la diversidad lingüística como un recurso para el desarrollo social y académico en México, los resultados concretos aún están por verse.

Las investigaciones recientes sobre literacidad académica y autoeficacia investigadora han afinado la comprensión del nivel meso del sistema educativo. Por ejemplo, Sandoval et al. (2023) y Perales-Escudero et al. (2022) coinciden en señalar que muy pocos profesores de secundaria sostienen creencias lingüísticas de corte constructivista, lo que entorpece una enseñanza efectiva de la comprensión lectora. En el ámbito universitario, Reyes-Cruz et al. (2018) documentan que los docentes de lenguas extranjeras reportan creencias de

autoeficacia investigadora moderadas a altas, aunque perciben la falta de tiempo como principal obstáculo, lo cual genera una desalineación entre su sentido de eficacia y su limitado compromiso investigativo. Este patrón sugiere incluso una sobreestimación de sus habilidades (Reyes-Cruz y Perales-Escudero, 2016). Los mismos autores observaron que la autoeficacia varía según la formación académica y la motivación: los docentes con doctorado y mayor motivación intrínseca reportan niveles más altos, mientras que aquellos con solo maestría y baja motivación presentan niveles muy bajos.

A los anteriores hallazgos se suman los de Perales-Escudero et al. (2022) quienes identificaron que la mayoría de los futuros profesores de lenguas extranjeras sostenían teorías implícitas lectoras de tipo ingenuo, asociadas a bajos niveles de literacidad, menor frecuencia lectora y una perspectiva limitada sobre la lectura como actividad instrumental, lo cual impacta negativamente en su autoconcepto como lectores y como futuros mediadores. Estos estudios refuerzan la importancia de las mediaciones pedagógicas (géneros, rúbricas y retroalimentación) como dispositivos que modelan las creencias sobre la capacidad para investigar y enseñar lectura. De este modo, la autoeficacia se articula con la literacidad y se proyecta en la identidad profesional, en coherencia con el prisma del modelo PEC-L.

Una línea reciente de investigación se ha centrado en las creencias lingüísticas que emergen en contextos digitales, especialmente en torno a la revitalización del maya yucateco. Cru (2024) documenta cómo el activismo digital, impulsado por jóvenes hablantes, ha generado espacios de resistencia y resignificación ideológica que desafían las narrativas hegemónicas que posicionan al español y al inglés como lenguas superiores. Este activismo se manifiesta en redes sociales, canales de YouTube y producciones musicales, donde las lenguas originarias se presentan como símbolos de identidad, orgullo y pertenencia. En esta misma línea, Cru (2023) analiza cómo el rap originario en el sur de México no solo promueve la revitalización lingüística, sino que transforma las creencias de los propios hablantes al situar al maya como lengua legítima de expresión artística y denuncia social. Además, Cru (2018) examina los comentarios generados en plataformas como YouTube y encuentra evidencia de procesos de planificación lingüística a nivel micro: usuarios que antes estigmatizaban el uso del maya ahora lo validan, lo celebran e

incluso lo reclaman como parte de su identidad colectiva. Estos hallazgos permiten observar cómo la tecnología digital no solo mediatiza el uso de las lenguas indígenas, sino que también reconfigura las ideologías y creencias que les dan valor o las marginan, abriendo posibilidades concretas para su legitimación y revitalización desde abajo.

La convergencia de estas cuatro líneas permite formular cuatro conclusiones de fondo. En primer lugar, la autoeficacia se confirma como variable pivotante que atraviesa contextos y niveles educativos, modulando la emoción y la conducta. En segundo término, las ideologías lingüísticas operan como estructura de poder que legitima o devalúa las prácticas y, por tanto, condiciona la eficacia de cualquier intervención didáctica. Tercero, la literacidad académica emerge como espacio privilegiado para observar la negociación de identidades y la agencia profesional. Finalmente, la tecnología como herramienta para el combate a ideologías lingüísticas discriminantes es un campo cuyo estudio apenas comienza y que resultan decisivo para la agenda futura del país.

Las brechas detectadas son igualmente elocuentes. Existen pocos estudios longitudinales capaces de seguir la evolución de las creencias a lo largo de la trayectoria profesional; las lenguas originarias siguen subrepresentadas; y la irrupción de la inteligencia artificial generativa plantea interrogantes inéditas sobre la confianza en la propia capacidad y la valoración de la autoría escrita. Estas carencias justifican la propuesta del Modelo Prisma Espiral, que integra los hallazgos dispersos y ofrece un andamiaje analítico para futuras investigaciones y políticas orientadas a la justicia lingüística.

El modelo Prisma Espiral de Creencias Lingüísticas (PEC-L)

El modelo Prisma Espiral de Creencias Lingüísticas (PEC-L) se presenta como una forma de integrar, bajo un mismo marco conceptual, los hallazgos dispersos que la literatura ha ido acumulando en torno a las creencias. Si el recorrido histórico mostró la transición desde un enfoque individualista hacia una mirada sociocultural, el PEC-L pretende ofrecer un andamiaje capaz de articular los tres planos en los que se configuran y transforman las creencias: el micro, vinculado a la experiencia personal y la emoción; el

meso, que remite a las mediaciones pedagógicas y tecnológicas; y el macro, donde operan las ideologías lingüísticas.

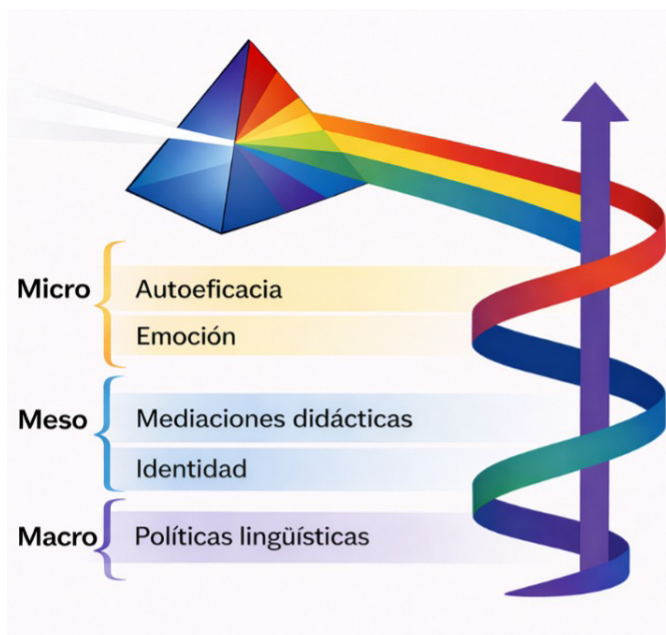
Desde el punto de vista epistemológico, el modelo se apoya en la teoría sociocognitiva de Bandura (1997), en los estudios de ideología lingüística de Woolard (1998) y Hornberger (2016) y en la noción de ecologías de aprendizaje mediados por tecnología desarrollada por Kessler (2018). La imagen del prisma permite observar cómo la autoeficacia, la emoción, la identidad, las mediaciones didácticas y las políticas lingüísticas se descomponen en matices distintos, aun cuando provienen del mismo haz de luz. La espiral, por su parte, enfatiza que el cambio no es circular sino ascendente: cada vez que una creencia se reorganiza, no vuelve al punto de partida, sino que avanza a un nivel más alto, enriquecido por la reflexión y la experiencia acumulada.

En el nivel micro el foco analítico recae sobre la autoeficacia y las emociones. Aquí se sitúan los hallazgos que demuestran cómo la confianza percibida modula la ansiedad y el disfrute, y cómo ambos estados afectivos inducen comportamientos pedagógicos y aprendizajes específicos. El nivel meso examina los puentes que conectan la subjetividad con la práctica: las mediaciones tecnológicas y los géneros discursivos funcionan como filtros que actualizan o cuestionan las creencias. El macro abarca las ideologías y las políticas que legitiman determinadas lenguas, variedades o métodos de enseñanza; su influencia se manifiesta, por ejemplo, en la presión que sienten los docentes indígenas para usar el español estándar o cuando se privilegia curricularmente el inglés.

La utilidad explicativa del PEC-L se constata al revisar los seis capítulos empíricos incluidos en este volumen. Los dos primeros capítulos ilustran la conexión micro meso al mostrar cómo la reflexión sistemática transforma la autoeficacia de los futuros profesores. El capítulo tercero evidencia la incidencia del nivel macro en la motivación y las estrategias de estudiantes normalistas en contextos rurales. El cuarto capítulo, centrado en la literacidad académica, permite observar la refracción meso macro que se produce cuando los géneros disciplinarios son regulados por convenios institucionales. El quinto capítulo pone de relieve el conflicto entre ideologías de prestigio y bilingüismo indígena, y el sexto demuestra la influencia de las creencias tecnológicas sobre la práctica docente y la regulación emocional.

El modelo PEC-L ofrece un marco integrador que dialoga con la tradición internacional, recoge la especificidad mexicana y sirve de puente hacia los capítulos empíricos del libro. En ese sentido, tiene potencial para convertirse en una herramienta de análisis y de acción para investigadores y formadores interesados en comprender y transformar el complejo entramado de creencias que moldea la enseñanza y el aprendizaje de cualquier lengua. En la figura 1.1 se representa gráficamente.

Figura 1.1. *Modelo PEC-L*



Fuente: Elaboración propia.

Implicaciones para la formación docente y la política pública

La evidencia revisada confirma que las creencias lingüísticas no son solo un fenómeno psicológico, sino un factor estructural que modela la calidad de la enseñanza y la justicia educativa. Por ello, cualquier reforma curricular o lineamiento institucional que aspire a incidir en la práctica docente debe

contemplar estrategias explícitas para visibilizar, problematizar y resignificar dichas creencias. A continuación, se examinan cuatro ámbitos de acción: currículo, bienestar emocional, tecnología y política lingüística, donde los hallazgos de la última década invitan a intervenciones concretas.

En materia de currículo, las experiencias internacionales y nacionales coinciden en la eficacia de los módulos de indagación reflexiva sobre la propia práctica. Programas como Docentes Reflexivos (Universidad de Antioquia, Colombia) y estudios nacionales como el de Reyes-Cruz (2020) en México han demostrado que cuando los docentes en formación utilizan bitácoras estructuradas o narrativas reflexivas durante sus prácticas, discuten disonancias y formulan pequeñas hipótesis de cambio, su sentido de autoeficacia aumenta y diversifican sus estrategias comunicativas docentes. Estos hallazgos respaldan la inclusión de asignaturas de investigación-acción y cartografía de creencias en los planes de estudio de licenciatura y posgrado.

El bienestar emocional constituye el segundo frente. La relación robusta entre autoeficacia, ansiedad y disfrute indica que la formación docente debe incorporar dispositivos de regulación afectiva. Intervenciones basadas en la atención plena (*mindfulness*), escritura reflexiva y círculos de diálogo han mostrado efectividad. Integrar estos dispositivos como componentes transversales favorece un clima de aula donde el error se concibe como oportunidad y no como amenaza. En cuanto a la tecnología educativa, la aceptación acrítica de plataformas corporativas reproduce dependencias y no siempre se traduce en innovación pedagógica. Esta situación demanda fortalecer el acceso a infraestructuras abiertas, promover recursos educativos libres y capacitar al profesorado para seleccionar herramientas en función de objetivos pedagógicos y no de tendencias comerciales.

El cuarto ámbito corresponde a la política lingüística. Los estudios sobre ideologías en contextos indígenas evidencian que la imposición de modelos monolingües o la introducción indiscriminada del inglés pueden erosionar la legitimidad de las lenguas originarias. Los programas de revitalización yucatecos muestran que los planes oficiales son insuficientes si no se acompañan de procesos de sensibilización sobre el valor epistémico y afectivo de las lenguas locales. En la práctica, ello supone diseñar materiales que visibilicen la diversidad lingüística, formar al profesorado en pedagogías críti-

cas y garantizar la participación comunitaria en la elaboración curricular. Estas cuatro líneas de acción convergen en la necesidad de articular iniciativas institucionales con intervenciones situadas que atiendan las trayectorias emocionales, tecnológicas y culturales de cada comunidad educativa en el contexto mexicano.

Futuras líneas de investigación

Las revisiones y estudios empíricos analizados a lo largo de este capítulo apuntan a la consolidación de cinco frentes de investigación cuya profundización resulta indispensable para avanzar hacia una comprensión holística de las creencias lingüísticas y, simultáneamente, para incidir en la justicia educativa. A continuación, se especifican estos frentes, sus justificaciones y las preguntas que emergen de los hallazgos precedentes.

En primer lugar, se requiere un programa sostenido de estudios longitudinales que permita trazar la trayectoria de las creencias desde la formación inicial hasta los primeros cinco años de ejercicio profesional. La evidencia existente demuestra que la autoeficacia y las concepciones sobre la evaluación se transforman con la experiencia, pero no se cuenta con datos que muestren la persistencia o disolución de esos cambios a mediano plazo. Un diseño mixto, que combine escalas de auto informes, diarios reflexivos y observaciones de aula, posibilitaría contar con un panorama más completo del proceso de desarrollo y transformación de las creencias.

El segundo frente tiene que ver con la intersección entre creencias y lenguas originarias. Una parte muy pequeña de la producción mexicana aborda contextos indígenas y la mayor parte se concentra en estudios de caso. Urge ampliar la cobertura a otras familias lingüísticas y articular el análisis con variables sociopolíticas como género, migración y brecha digital. Preguntas clave incluyen cómo se negocian las ideologías de prestigio en comunidades trilingües y qué impacto tienen en la autoeficacia docente y discente.

En tercer lugar, la irrupción de los modelos de inteligencia artificial generativa demanda explorar las creencias sobre la autoría, la confiabilidad y la ética del uso de estas herramientas en la enseñanza de lenguas. Las primeras aproximaciones internacionales sugieren que la percepción de amenaza o apo-

yo que ofrecen los *bots* lingüísticos influirá en la motivación y en la valoración de la escritura. Es importante diseñar estudios experimentales que midan cómo la introducción de ChatGPT y tecnologías afines modifica la autoeficacia para la producción escrita y las prácticas de retroalimentación docente.

El cuarto ámbito corresponde a las creencias de actores extra escolares. Hasta ahora el foco ha recaído casi de manera exclusiva en docentes y estudiantes; sin embargo, las familias, los líderes comunitarios y los responsables de la política educativa también construyen narrativas que legitiman o cuestionan la enseñanza de lenguas. Investigar sus creencias permitiría entender cómo se articulan o cómo entran en conflicto los distintos niveles del PEC-L y qué implicaciones tienen para la implementación de programas bilingües y de innovación tecnológica.

Finalmente, también es vital desarrollar indicadores glotopolíticos que permitan vincular la investigación cualitativa con métricas de impacto social. Tales indicadores podrían incluir, por ejemplo, la variación en el uso de la lengua originaria dentro y fuera del aula, la participación comunitaria en la elaboración curricular o la incidencia de la formación docente reflexiva en la retención escolar. En conjunto, estos cinco frentes conforman una agenda coherente con las brechas detectadas y con la necesidad de articular los niveles micro, meso y macro. Su desarrollo fortalecerá la perspectiva situada que guía este volumen y ofrecerá herramientas concretas para diseñar políticas lingüísticas y programas de formación docente que respondan a las realidades mexicanas contemporáneas.

Conclusiones

Este capítulo tenía un doble propósito: ofrecer un panorama general crítico sobre las creencias lingüísticas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y originarias durante la última década y, a partir de esa cartografía, proponer un modelo integrador capaz de guiar la investigación situada y la intervención educativa. El recorrido cumplió ambos objetivos al articular, en forma de embudo analítico, los hallazgos mundiales y mexicanos; al identificar convergencias y divergencias temáticas y metodológicas;

y al derivar el Modelo Prisma Espiral de Creencias Lingüísticas (PEC-L) como marco explicativo que vincula los planos micro, meso y macro.

El análisis evidenció que, a escala internacional, las líneas más productivas se concentran en la relación entre creencias, emoción y tecnología, mientras que, en México, la autoeficacia y las emociones se consolidan como variables clave, las ideologías lingüísticas revelan conflictos entre política oficial y ecología local, y la literacidad académica emerge como laboratorio idóneo para observar la negociación identitaria. Estas constataciones confirman la pertinencia de estudiar las creencias como nudo articulador de factores cognitivos, afectivos y sociopolíticos. Sobre esta base, el PEC-L sintetiza la evidencia dispersa y aporta una lente dinámica que explica cómo las creencias se refractan a manera de prisma y se transforman en forma de espiral a lo largo del tiempo. Su potencial se ilustró al mapear los seis capítulos empíricos del libro, lo cual muestra la capacidad del modelo para conectar los hallazgos y orientar la acción. A nivel práctico, las implicaciones desarrolladas en el apartado 6 sugieren intervenciones en currículo reflexivo, bienestar emocional, alfabetización digital crítica y política lingüística participativa, todas relacionadas con la lógica espiral del cambio.

Finalmente, la agenda de investigación delineada invita a profundizar en estudios longitudinales, a expandir la mirada hacia las lenguas originarias, a problematizar la irrupción de la inteligencia artificial generativa y a incorporar la voz de actores comunitarios. Estas líneas futuras pretenden cerrar las brechas identificadas y afianzar una investigación situada que, sin renunciar al rigor teórico, atienda la complejidad cultural y lingüística del país. En conjunto, el capítulo cumple su cometido: sistematiza el conocimiento disponible, ofrece un marco explicativo integrador y señala rutas de acción y de investigación acordes con los desafíos contemporáneos. Con ello, aspira a servir de referencia para docentes, investigadores y responsables de política educativa interesados en comprender y transformar el entramado de creencias que moldea la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en México y más allá.

Referencias

- Akram, H., Abdelrady, A. H., Al-Adwan, A. S. y Ramzan, M. (2022). Teachers' perceptions of Technology Integration in Teaching-Learning Practices: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 13 (920317). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920317>
- Anderson, C. E. y Cuesta-Medina, L. (2019). Beliefs And Practices Concerning Academic Writing among Postgraduate Language-Teacher Trainees. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 29-49. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a01>
- Arán Sánchez, A., Arzola Franco, D. M. y Ríos Cepeda, V. L. (2023). Narrativas de estudiantes indígenas sobre el aprendizaje del inglés y la relación con otras lenguas. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1773. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1773>
- Asenjo, N. y Yancovic-Allen, M. (2024). Chilean English Language Teachers Transforming Their Beliefs and Practices Through Reflection. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 26(2), 43-57. <https://doi.org/10.15446/profile.v26n2.108568>
- Avalos-Rivera, A. D. y Corcoran, J. (2017). Ser o no ser como un hablante nativo del inglés: Creencias ambivalentes e ideología en el imaginario de los profesores de inglés en Brasil y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1117-1141. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01117.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman.
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. En P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 7-33). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_1
- Barcelos, A. M. F. (2006). Researching Beliefs About SLA: A Critical Review. In P. Kalaja y A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 7-33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_1
- Barcelos, A. M. F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 301-325. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_1
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching: Autonomy* (2nd ed.). Pearson Education. <https://doi.org/10.4324/9781315833767>
- Benson, P. y Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System*, 27(4), 459-472. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00045-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00045-7)
- Bernstein, K. A., Anderson, K. T., Close, K. y Rodríguez Martínez, S. (2023). Teacher beliefs about multilingual learners: How language ideologies shape teachers' hypothetical policymaking. *International Multilingual Research Journal*, 17(3), 191-219. <https://doi.org/10.1080/19313152.2023.2182094>
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education*. Bloomsbury.
- Borg, S. (2019). Language Teacher Cognition: Perspectives and Debates. In X. Gao (Ed.), *Second Handbook of English Language Teaching* (pp. 1-23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_59-2

- Choi, E. y Lee, J. (2018). EFL teachers' self-efficacy and teaching practices. *ELT Journal*, 72(2), 175-186. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx046>
- Cisternas, I., C. (2022). Ideologías lingüísticas como sistemas de representaciones sociales: Una propuesta teórica interdisciplinaria. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 60(2), 107-125. <https://doi.org/10.29393/rla60-131cc10013>
- Cru, J. (2018). Micro-level language planning and YouTube comments: Destigmatising indigenous languages through rap music. *Current Issues in Language Planning*, 19(4), 434-452. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1468960>
- Cru, J. (2023). Rap Originario and Language Revitalization in Southern Mexico. En M. A. Madeiros y J. R. Guzman. *Ethnographic Insights on Latin America and the Caribbean* (pp. 189–199). University of Toronto Press <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ncl/detail.action?docID=30401745>
- Cru, J., (2024). Activismo digital en lenguas indígenas. Posibilidades y retos para la revitalización lingüística en la península de Yucatán. *Living Languages*, 3(1), 112–129. <https://doi.org/10.7275/livinglanguages.2002>
- D'Souza, R., Shet, J. P., Alanya-Beltran, J., Tongkachok, K., Hipolito-Pingol, G. y Sameem, M. A. M. (2021). "I Teach the way I believe": EFL Teachers' Pedagogical Beliefs in Technology Integration and its Relationship to Students' Motivation And Engagement in the COVID 19 Pandemic Year. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(11), 387–406. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.11.21>
- De Korne, H., López-Gopar, M. E. y Ríos Ríos, K. (2018). Changing ideological and implementational spaces for minoritised languages in higher education: Zapotecuización de language education in Mexico. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(6), 504–517. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1531876>
- Despaigne, C. I. y Sánchez, E. (2021). Ideologías lingüísticas en un centro de investigación en México. *Sinéctica*, (56), e1168. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-004)
- Dewaele, J. M. y MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner. En P. D. MacIntyre, T. Gregersen, y S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA* (pp. 215–236). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360>
- Dewaele, J.-M. y Dewaele, L. (2020). Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 45–65. <https://doi.org/10.14746/sslit.2020.10.1.3>
- Dewaele, J.M. y Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21-45. <https://doi.org/10.14746/sslit.2018.8.1.2>
- Duff, P. A. (2012). Identity, agency and second language acquisition. En S. Gass y A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 410-426). Routledge.
- Enríquez, A. y Ávila, I. (2020). Creencias y actitudes lingüísticas de estudiantes de bachillerato sobre las lenguas originarias de México. Dificultades para una educación intercultural. *Sincronía*, 24(78), 727–758.

- Gallagher, M. A. y Scrivner, S. (2024). Teachers' Beliefs About Language Diversity and Multilingual Learners: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 95(4), 822-861. <https://doi.org/10.3102/00346543241257533>
- Gao, Y., Liu, Y., Zeng, Y. y Wang, X. (2024). Studies on language teachers' beliefs and emotions: Current status and future directions. *Heliyon*, 10(19), e38695. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38695>
- Gutiérrez, M. R. y Schecter, S. R. (2018). English as a "Killer Language"? Multilingual education in an indigenous primary classroom in northwestern Mexico. *Journal of Educational Issues*, 4(1), 122-147. <https://doi.org/10.5296/jei.v4i1.12849>
- Hamel, R. E. (2016). Bilingual Education for Indigenous Peoples in Mexico. En O. García, A. Lin y S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 1-13). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_30-1
- Hamel, R. E., Álvarez, E. y Pereira, T. (2016). Language policy and planning: Challenges for Latin American universities. *Current Issues in Language Planning*, 17(3-4), 278-297. <https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1201208>
- Heng, Q. y Chu, L. (2023). Self-efficacy, reflection, and resilience as predictors of work engagement among English teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, 1160681. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160681>
- Hermida, K. R. (2024). Autoeficacia docente en la gestión del aula: Una revisión sistemática desde una perspectiva psicológica. *Ciencia y Educación*, 5(4), 31-43. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11069215>
- Hernández, L. F. y Cenicerros, D. I. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación Educativa*, 18(78), 171-192. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-171.pdf>
- Hornberger, N. H. (2016). Researching the continua of biliteracy. En K. A. King, Y.-J. Lai y S. May (Eds.), *Research methods in language and education* (3ª ed., pp. 1-18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02329-8_42-1
- Hornberger, N. H., y De Korne, H. (2023). Minoritized/Indigenous language revitalization. En L. Wei, Z. Hua y J. R. Simpson (Eds.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (2nd ed., pp. 349-361). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003082637-30>
- Horwitz, E. K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x>
- Kalaja, P. (2003). Discursive construction of learning beliefs: A case study of students of English. En P. Kalaja y A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 87-107). Springer.
- Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51(1), 205-218. <https://doi.org/10.1111/flan.12318>
- Liu, J. y Rutledge, D. (2020). Pre-service Teachers' Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI) on Bilingualism: Getting Insights to Developing Knowledge. *English Language Teaching*, 13(9), 30-39. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n9p30>
- López-Gopar, M. E. (2016). *Decolonizing primary English language teaching*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095773>

- López-Gopar, M., Sughrua, W. y León Jiménez, E. N. (2020). Lingüística aplicada crítica y multilectoescrituras: dos lentes incluyentes para la realidad multilingüe e intercultural de México. *Tequío*, 3(8), 7–16. <https://doi.org/10.53331/teq.v3i8.9208>
- Mairitsch, A., Sulis, G., Mercer, S., Mairi, S. y Shin, S. (2024). “They Are Our Future”: Professional pride in language teachers across the globe. *TESOL Quarterly*, 58(2), 856–880. <https://doi.org/10.1002/tesq.3259>
- Medel-Romero, R. A. (2023). Creencias pedagógicas y práctica docente de maestros de inglés en escuelas primarias de educación básica: ¿Practican lo que predicán? *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 6(12), 57-80. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/345/179>
- Moore, S. (2019). Language and identity in an Indigenous teacher education program. *International Journal of Circumpolar Health*, 78(1), 1506213. <https://doi.org/10.1080/22423982.2018.1506213>
- Moreno-Guerrero, A.-J., Soler-Costa, R., Marín-Marín, J.-A. y López-Belmonte, J. (2021). Flipped learning and good teaching practices in secondary education. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 29(68), 107-117. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-09>
- Murrieta, L., G., y Reyes-Cruz, M.R. (2019). Experiencias de desempeño y creencias de autoeficacia en profesores de lenguas extranjeras. *Sinéctica*, 53, 133–160. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-010)
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2nd ed). Multilingual Matters.
- Peng, R., Abdul Razak, R. y Halili, S. H. (2024). Exploring the role of attitudes, self-efficacy, and digital competence in influencing teachers’ integration of ICT: A PLS-SEM study. *Heliyon*, 10(13), e34234. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34234>
- Perales-Escudero, M. D., Hernández, D. y Sandoval, R. I. (2022). Condición socioeconómica, género, frecuencia lectora y teorías implícitas lectoras de profesores de lenguas en formación. *Revista Lengua y Cultura*, 4(7), 26–36. <https://doi.org/10.29057/lc.v4i7.9057>
- Perales-Escudero, M. D., Vega, N. y Correa, S. (2021). Validation of the scale of implicit theories of reading comprehension (ETICOLEC as per its Spanish acronym) of in-service teachers. *OCNOS. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 20(22), 21–32. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2515
- Ramírez-Romero, J. L. y Vargas-Gil, E. (2019). Mexico’s politics, policies and practices for bilingual education and English as a foreign language in primary public schools. En O. García, A. Lin y S. May (Eds.), *Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society* (pp. 9-37). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05496-0_2
- Ranjbaran Madiseh, F. (2022). English Language Teacher’s Digital Literacy and Self-efficacy in the Online Education Era. Ponencia presentada en la *21st International ELT Virtual Conference*, Sultan Qaboos University. https://www.researchgate.net/publication/366424946_English_Language_Teacher’s_Digital_Literacy_and_Self-efficacy_in_the_Online_Education_Era

- Reyes-Cruz, M. R. y Perales-Escudero, M.D. (2016). Research self-efficacy and its sources in foreign language university faculty in Mexico: Implications for educational policy. *Higher Education Research and Development Journal*, 35(4). <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2015.1137884>
- Reyes-Cruz, M. R., Murrieta-Loyo, G. y Perales-Escudero, M. D. (2018). Foreign language faculty research-related beliefs, perceptions, and research motivation at three Mexican universities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 35-49. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.66008>
- Reyes-Cruz, M. R. (2020). Emociones y sentido de autoeficacia de los futuros profesores de inglés. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e25. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e25.2686>
- Salas-Rodríguez, F., Lara, S. y Martínez, M. (2021). Spanish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale: An adaptation and validation study. *Frontiers in Psychology*, 12, 714145. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.714145>
- Sandoval Cruz, R. I., Reyes-Cruz, M. R. y Valdez Hernández, S. (2023). Teorías implícitas lectoras de profesores de inglés en formación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 61, e1543. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-007)
- Santos, B. de Sousa, (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En Meneses, M. P. y Bidaseca (Eds.), *Epistemologías del Sur: Epistemologías do Sul*. CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf
- Seraj, P. M., Klimova, B. y Khan, R. (2024). Visualizing Research Trends in English Language Teaching (ELT) From 2013 to 2022: A Bibliometric Analysis. *SAGE Journal*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241251998>
- Sima Lozano, E. G. y Perales, Escudero, M. D. (2015). Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la ciudad de Mérida. *Península*, 10(1). <https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2014.09.001>
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T. y Zhu, C. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- Velasco, K. y Meza, J. M. (2020). Autoeficacia para el aprendizaje de la escritura académica en inglés como segunda lengua, mediada por WebQuest-Wiki, en un grupo de docentes de Idiomas en formación en México. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25, 289-305. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a07>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. y Davis, F. D. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward A Unified View. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Woolard, K. A. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. En B. B. Schieffelin, K. A. Woolard, y P. V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 3-47). Oxford University Press.
- Woolard, K. A. (2023). Schieffelin, B. B., Woolard, K. A., y Kroskrity, P. V. (Eds.). (2023). *Language Ideologies: Practice and Theory* [eBook ed.]. Oxford University Press.

- Wyatt, M. (2018). Language Teachers' Self-Efficacy Beliefs: A Review of The Literature (2005-2016). *The Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), 92-120. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.6>
- Yağız, O. (2018). EFL language teachers' cognitions and observed classroom practices about L2 pronunciation: The context of Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 12(2), 187-204. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1195280.pdf>
- Zarrinabadi, N., Arandian, P. y Yaghoubinejad, H. (2024). Investigating the mediating role of positive and negative beliefs about competition in the relationship between language mindsets and emotions. *System*, 125, 103395. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103395>