

3. Creencias de autoeficacia y estilos de aprendizajes: consideraciones para la enseñanza del inglés



MARÍA DEL SOCORRO RODRÍGUEZ-GUARDADO*

CATALINA JUÁREZ-DÍAZ **

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.402.03>

Resumen

En la enseñanza de la lengua extranjera adquiere relevancia el fortalecer las creencias de autoeficacia en los profesores en formación, así como tomar en cuenta los estilos de aprendizaje para llevar a cabo mejores prácticas. En esta línea, ¿cuáles son las creencias de autoeficacia que tienen los docentes en formación para la enseñanza del inglés? El reconocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes ¿contribuye a potenciar sus creencias de autoeficacia para su labor educativa? Para dar respuestas a estos cuestionamientos se planteó como objetivo identificar las creencias de autoeficacia y de los estilos de aprendizaje en docentes en la enseñanza del inglés. Se empleó un enfoque cualitativo teórico-interpretativo. Participaron 15 docentes en formación (9 mujeres y 6 hombres) de la Facultad de Lenguas de una universidad pública del Estado de Puebla, en edades entre 23 y 27 años. La recolección de datos fue mediante entrevistas semiestructuradas. Los resultados, en cuanto a sus creencias de autoeficacia, evidenciaron categorías como habilidades personales, metodológicas, de gestión de tiempo y recursos,

* Doctora en Educación. Profesora-investigadora en Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1575-2403>; correo electrónico: mariadel Socorro.rodriguez@upaep.mx

** Doctora en Educación. Profesora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8079-5039>

autoeficacia en enseñanza en diferentes niveles educativos y habilidades desarrolladas (o no) para enseñar inglés. Con respecto a la contribución de los estilos de aprendizaje se encontraron categorías como percepción de su uso, sistematización para su identificación y beneficios en la relación entre estilos de aprendizaje y autoeficacia docente. Se observó que el reconocimiento de habilidades personales permite a los docentes asumir actitudes para crear un ambiente de aprendizaje favorable en el aula, sin embargo, en cuanto a las habilidades metodológicas, gestión de tiempo y recursos, reconocen la importancia de fortalecerlas. Las aportaciones docentes sobre impartir clases en diferentes niveles, mostraron la necesidad de incrementar las prácticas durante la formación; además, señalan que es benéfico prestar atención a los estilos de aprendizaje por las ventajas que conlleva el proponer actividades y recursos adecuados para lograr el aprendizaje, sin embargo, los participantes indicaron que no emplean un instrumento validado para distinguirlos. Considerar los estilos de aprendizaje en el aula puede beneficiar las creencias de autoeficacia, porque los docentes se sienten capaces de planear, crear, seleccionar las actividades y materiales para atender al estudiantado.

Palabras clave: *autoeficacia, docentes en formación, estilos de aprendizaje, lengua extranjera.*

Introducción

En el ámbito de la enseñanza de la Lengua Extranjera (LE), las creencias de autoeficacia del docente para planificar tareas, proponer estrategias y fomentar ambientes que promuevan el aprendizaje pueden tener una relación directa con el desarrollo académico de los estudiantes. En esta línea, investigaciones recientes han demostrado la relación que existe entre la autoeficacia, la eficiencia docente y el rendimiento académico en el estudiantado (Ruiz, 2005). Aunado a ello, tener alta autoeficacia impacta positivamente en el bienestar académico del estudiantado, lo cual favorece una mejor interacción social y genera un entorno apropiado para el aprendizaje de una LE (González-Cantero et al., 2020). Profesores seguros de sus capacidades

crean una atmósfera y experiencias positivas en los estudiantes que permiten desarrollar motivación intrínseca y alta capacidad para autodirigirse, además de evitar el estrés y la ansiedad en los cursos que imparten e influir en la tenacidad para alcanzar las metas académicas (Ruiz, 2005; Pratt y Rodríguez, 2022).

En este sentido, el estudio realizado por Pratt y Rodríguez (2022) evaluó el sentimiento de autoeficacia (AE) y la relación con los desafíos respecto a las habilidades docentes en la enseñanza del español como lengua extranjera (LE). Los hallazgos mostraron sentimientos de AE altos. Sin embargo, también se encontraron áreas de oportunidad con relación a diversas habilidades de la práctica docente, a saber, el empleo de una metodología apropiada y estrategias efectivas. Aunado a ello, Buadas et al. (2017) observaron las creencias de autoeficacia de los docentes en formación en LE y en ciencias de la educación con relación al aprendizaje autónomo, concluyeron que hay incidencia de la percepción de la AE en el proceso de la construcción del conocimiento y de la autonomía en el desempeño dentro del aula.

Por su parte, Kang Ma y Mcmaugh (2022), a través de un estudio mixto longitudinal, indagaron sobre las creencias de AE de los docentes en el transcurso de su trayecto formativo para impartir una LE, sus hallazgos mostraron que la experiencia en prácticas antes de graduarse fue crucial para el fortalecimiento de las creencias de AE, ya que una combinación de experiencias auténticas, integradas con observaciones y evaluaciones externas puede fortalecer su seguridad. Además, las relaciones con compañeros docentes y diferentes entornos escolares también influyeron en el beneficio de las creencias de AE junto con estados emocionales positivos y negativos, éstos últimos con mayor predominio en sus primeras prácticas frente a grupo.

Por su parte, Divsar (2023) considera que la gestión en el aula por parte de los docentes en formación para la enseñanza del inglés es relevante, así como su propia personalidad. Es decir, la seguridad de los profesores para planificar, organizar y ejecutar una tarea con éxito en cualquier situación y hacer frente a los alumnos desmotivados es esencial en la enseñanza del inglés. Asimismo, la confianza para la gestión de estrategias intencionales es vital. La conclusión del autor deja ver las implicaciones pedagógicas

que tiene potenciar las características de personalidad del docente en formación y de AE para crear un contexto propicio para el aprendizaje y para la gestión en el aula.

Por otro lado, Kilic (2020) detectó bajo sentido de autoeficacia de los docentes en formación puesto que, a pesar de haber aprendido los conocimientos de su programa académico, no creen ser docentes eficaces para enseñar inglés. Ellos sienten que les falta trabajar en aspectos pedagógicos tales como manejo de grupo y en sus relaciones interpersonales. Además, encuentran como factor limitante en su práctica pedagógica el currículo y la administración escolar.

Altarawneh et al. (2023) examinaron el papel de las experiencias de prácticas escolares en relación con la AE de los futuros docentes jordanos e identificaron los desafíos que enfrentan durante la formación y las ventajas de estar frente a grupo, éste último fortalece la AE que está ligada a comportamientos positivos en el aula. Ellos presentan evidencias sobre la necesidad de implementar prácticas profesionales en docentes en formación. En esta línea, con relación a los estudios realizados en el contexto mexicano que profundizan en las creencias de AE de los docentes que imparten LE, se han realizado escasas investigaciones, aunque son necesarias, como lo refieren Murrieta Loyo y Reyes Cruz (2019), quienes explican que la práctica docente, en contextos reales, puede incrementar la autoeficacia en los profesores.

Al igual que la autoeficacia (AE) es considerada un factor determinante en el desempeño docente (Fu y Wang, 2021), Castellanos et al. (2022) y Payaprom y Payaprom (2020) indican que reconocer los estilos de aprendizaje (EA) es una vía para mejorar las estrategias de enseñanza. En este sentido, al identificar los EA y tomarlos en cuenta, Atika (2020) observó, por parte de los estudiantes, una mejor elección de estrategias de estudio para la LE, lo cual invita a los docentes a emplear instrumentos para identificar los EA. Además, Benitez-Correa et al. (2022) coinciden que diagnosticarlos y considerarlos al planear las estrategias didácticas, permite el desarrollo de las habilidades del inglés específicamente de la lectura y la escritura. Al ajustar la enseñanza a los estilos, el ambiente de aprendizaje llega a ser óptimo y agradable y aumenta la disposición para aprender (El-Sabagh, 2021).

Aunado a lo anterior, se hace referencia a la relación que el pensamiento lógico y creativo tienen en el aprendizaje de una LE, de ahí la importancia de promoverlos en el aula; pero en ello, también debe considerarse el intercambio social en el que se fomenta la interacción que permite el uso de diversas estrategias por parte de los estudiantes, es aquí donde los EA auditivo, visual o kinestésico, juegan un papel relevante (Ussa Álvarez, 2011); sin embargo, se suele dar más importancia solo a algunos EA (auditivo) y dejar a un lado el resto, esto origina una falta de conexión entre el binomio de la enseñanza y el aprendizaje, lo cual conlleva a un efecto negativo en el rendimiento académico e induce a problemas de comportamiento en el aula como es la falta de atención o actitudes negativas hacia el aprendizaje (Juárez, 2020; Yotta, 2023).

Los antecedentes presentados muestran la relevancia de fortalecer las creencias de AE en los profesores en formación para la enseñanza de la LE, así como tomar en cuenta los EA para llevar a cabo mejores prácticas en cuanto a la planeación, la gestión de tiempo, la implementación de metodologías y estrategias que tomen en cuenta la diversidad del aprendizaje de los estudiantes. Por ello, se considera que indagar sobre estos dos aspectos ayudará a visualizar las fortalezas y las áreas de oportunidad en proceso de enseñanza de docentes en formación cuya práctica impacta en el rendimiento académico de los estudiantes que se reporta es bajo en México y muy bajo en Puebla (EF EPI, 2023).

Con lo expuesto, surgen los cuestionamientos: ¿cuáles son las creencias de autoeficacia que tienen los docentes en formación para la enseñanza del inglés? El reconocer los EA de los estudiantes ¿contribuye a potenciar sus creencias de autoeficacia para su labor educativa?, si es así ¿cómo los determinan e incluyen en sus prácticas de aula? Por esta razón, esta investigación tuvo como objetivo identificar las creencias de autoeficacia y de los estilos de aprendizaje en docentes en la enseñanza del inglés. A continuación, se expone el marco teórico en el que se explican los dos constructos que conforman la investigación, posteriormente se explica el diseño metodológico seguido para cumplir con el objetivo para pasar a los resultados, los hallazgos, la discusión y finalmente, se presentan las conclusiones del estudio.

Marco teórico

Creencias de autoeficacia

Desde la teoría social cognitiva, Bandura (1997) y Zimmerman (2008) establecen que las personas con alta AE muestran capacidad autónoma para organizar, monitorear, reflexionar sobre sus acciones y ser proactivas para alcanzar sus metas académicas. La relación triádica que Bandura (1997) plantea, involucra una estructura bidireccional en la que interviene el contexto, la persona con sus elementos internos (cognitivo, biológico y afectivo) y el comportamiento. En esta línea, la AE no es algo estático, está en constante construcción porque es un aspecto dinámico en la formación del individuo, de tal manera que las cuatro fuentes de AE se dinamizan para fortalecerse, a saber, las experiencias previas de éxito y fracaso, el aprendizaje vicario, mensajes verbales que alienten el logro y la construcción de experiencias ya sean positivas o negativas para tener un referente que potencie la capacidad de creerse capaz para realizar las tareas, en este caso la impartición de clases de inglés en diferentes niveles educativos.

Aunado a ello, la regulación de la AE está dada por cuatro procesos, el primero es el cognitivo relacionado con la intención para establecer metas y anticiparse a los diferentes escenarios para su logro. El segundo es el motivacional asociado con las expectativas de resultado y las atribuciones causales que otorgan las personas al fracaso o al éxito. El afectivo, es el tercer proceso en el que se consideran tanto pensamientos positivos como negativos y cómo se generan las estrategias para contrarrestar estos últimos. El cuarto es el ambiental, aquí la adecuación del entorno para desplegar habilidades y capacidades para manejar las situaciones se hace evidente. Son fuentes de AE las experiencias positivas o exitosas; los comportamientos, como la observación de otros que son expertos en una tarea y la persuasión social (Bandura, 2001).

Pajares (2002) explica que, al comparar estudiantes con habilidades y capacidades similares, las diferencias que puedan encontrarse en su aprendizaje y rendimiento académico tienen su origen en la AE percibida para lograr sus metas académicas. Las creencias de AE influyen en los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y conductuales.

La autoeficacia, en el campo de la enseñanza, es uno de los principales aspectos que debe considerarse, sin embargo, en la mayoría de los casos se enfoca en el aprendizaje del estudiantado y se deja de lado su fortalecimiento en el docente. En esta línea, cabe señalar que promover altas creencias de AE a través de experiencias contextualizadas lleva a una mayor motivación y compromiso con la labor que se realiza (Bandura, 1997).

Los estilos de aprendizaje

De acuerdo con Pupo y Torres (2010), los EA son comportamientos que pueden variar y son manifestados por los estudiantes al momento de actuar, sentir, pensar y aprender. Así, el aprendizaje del inglés como LE está determinado por aspectos físicos, cognitivos y afectivos. Con referencia a estos rasgos, los estilos de aprendizaje (EA) son indicadores de la forma en que el estudiantado se inclina a aprender. Una característica de los EA es que son temporales, estos cambian con la edad y el logro académico de los estudiantes (Dunn, 2000) o por la urgencia para adaptarse a sus contextos o a sus asignaturas (Escanero, 2008).

Bahamón et al. (2013) indican que considerar los EA en los procesos de enseñanza permite al alumno aprender porque asimila los contenidos a su manera y se puede garantizar alta calidad en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, una mayor comprensión, familiaridad y conocimiento de los docentes sobre la forma en que los alumnos aprenden permitirá la optimación del aprendizaje porque se capta la atención de los estudiantes al acoplar la enseñanza a los EA (Sims y Sims, 1995); además, se humaniza y eficientiza el proceso de la enseñanza (Escanero, 2008).

De acuerdo con Alonso et al. (1997), las formas de enseñar se asocian con los EA, por ello recomiendan conocerlos y tenerlos presentes en los cursos de principio a fin. Los EA pueden ser percibidos por medio de la observación, no obstante, recomiendan que su reconocimiento sea con un instrumento validado. En este orden de ideas, Lozano (2006) indica que, para distinguir los EA, la observación es útil para detectar patrones de conducta que el alumno manifiesta por varios días dentro del aula; pero cuando una pauta conductual no es constante, es aconsejable recurrir a

los inventarios o cuestionarios de EA o a otros recursos como son las entrevistas o el análisis de tareas dentro del aula.

Aunque se puntualiza que no siempre es posible considerar los EA de todos los alumnos, se invita a los docentes a reflexionar en qué momento sería conveniente una adecuación en las estrategias para lograr los objetivos propuestos. Para ajustar los estilos de enseñanza con los EA, Alonso et al. (1997) especifican cuatro aspectos: el primero, precisar las dimensiones relevantes de los EA con respecto a los temas a tratar, a la edad y a la madurez de los aprendices; segundo, seleccionar un instrumento apropiado para determinar los EA; tercero, corresponder a la diversidad de EA que el cuestionario refleje, y cuarto, enfrentar los retos que se presenten en el aula ocasionados por el tamaño del grupo o por la organización y cultura de la institución.

Los docentes en formación para la enseñanza de la LE necesitan organizar, monitorear y reflexionar sobre las acciones que les permitan considerar la diversidad del estudiantado y con ello realizar una mejor práctica educativa. De esta manera, al lograr implementar mejores estrategias de enseñanza para desarrollar las habilidades propias del aprendizaje de la LE, sus creencias de AE se fortalecerán. Con ello, se mira la necesidad de conocer con mayor profundidad los EA que predominan en el aula para gestionar mejores planeaciones. Así, conocer los instrumentos que sistematicen la determinación de los EA pueden ayudar en esta acción.

En esta línea, es relevante reparar en las creencias de AE de los docentes en formación porque les permite potenciar sus capacidades para enseñar la LE, del mismo modo, atender a los EA de los alumnos mejorará la práctica educativa. Por este motivo, en este trabajo de investigación se integraron dos constructos: AE y EA. El primero se aborda porque fortalecer las creencias de AE de los docentes en formación contribuirá a establecer mejores prácticas para lograr las metas de aprendizaje establecidas. Por otro lado, considerar los EA puede crear condiciones óptimas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, un docente en formación que confíe en sus capacidades y valore los EA del estudiantado estará en mejores condiciones de favorecer prácticas educativas sólidas y promover logros de aprendizaje satisfactorios.

Método

Para cumplir con el objetivo de esta investigación, identificar las creencias de autoeficacia y de los estilos de aprendizaje en docentes en formación en la enseñanza del inglés, se llevó a cabo un estudio cualitativo desde una perspectiva teórico-interpretativa porque la producción de hallazgos no fue por medio de la estadística, sino por medio de las experiencias vividas por las personas (Bautista, 2011).

Participantes

Participaron 15 docentes en formación de la Facultad de Lenguas de una universidad pública del Estado de Puebla, 9 mujeres y 6 hombres, en edades entre 23 y 27 años ($M = 24.53$; $DE = 1.99$). La muestra fue no probabilística por conveniencia. La tabla 3.1 muestra las características de los participantes.

Tabla 3.1. *Características de los participantes*

<i>Participante</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Nivel educativo de práctica</i>
P1	Femenino	23	Preescolar
P2	Femenino	28	Preescolar y Primaria
P3	Masculino	27	Nivel Superior
P4	Femenino	23	Servicio social
P5	Femenino	25	Preescolar
P6	Masculino	27	Nivel Superior
P7	Femenino	24	Clases particulares jóvenes y adultos
P8	Femenino	24	Primaria
P9	Masculino	24	Secundaria
P10	Masculino	23	Primaria
P11	Masculino	23	Secundaria y Bachillerato
P12	Femenino	24	Bachillerato
P13	Femenino	23	Primaria y Secundaria
P14	Masculino	28	Primaria
P15	Femenino	22	Servicio social y no está frente a grupo

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Instrumentos

Se empleó como técnica de recolección de datos una entrevista semiestructurada para indagar sobre las creencias de AE de los docentes en formación y si consideran los EA relevantes para su práctica docente y necesarios para promover el aprendizaje de la lengua extranjera. El instrumento constó de tres secciones, la primera para conocer los datos sociodemográficos, la segunda para indagar sobre las creencias de autoeficacia de los docentes en formación, y la tercera relacionada con la importancia (o no) de considerar en el aula los EA. En la tabla 3.2 se presenta la entrevista realizada.

Tabla 3.2. Preguntas de la entrevista semiestructurada

Aspectos	Preguntas
Sociodemográficos	Género Edad Nivel escolar de prácticas o servicio social
Creencias de Autoeficacia	¿Cómo te sientes impartiendo clases de inglés? ¿Crees que la formación que has recibido en la facultad ha contribuido al desarrollo de tus habilidades como docente de inglés? ¿Te sientes capaz de enseñar inglés con las habilidades desarrolladas tanto del idioma como de habilidades para la docencia? ¿Por qué? ¿Crees que tienes fortalezas como maestro de inglés? ¿Cuáles consideras que son? ¿Has tenido dificultades para enseñar inglés? ¿Cuáles crees que son? ¿Has superado las dificultades que se te han presentado? ¿Cuáles has superado? ¿Cómo las superaste? o ¿aún necesitas superarlas? ¿Por qué? Considerando las dificultades enfrentadas, ¿te crees capaz de enseñar a los alumnos con los que trabajas o trabajaste? ¿Por qué? Hasta ahora, ¿cómo te has sentido en tu formación como futuro docente para la enseñanza del inglés? Hasta ahora ¿en qué habilidad de la lengua extranjera, te crees más capaz para enseñarla? ¿Por qué crees eso? Hasta ahora ¿en qué habilidad de la lengua extranjera, te crees menos capaz de enseñarla? ¿Por qué crees eso? Ahora que has comentado qué tan capaz o incapaz te sientes en el nivel que estás trabajando, ¿te crees capaz de enseñar en otros niveles educativos en los que no has dado clases? ¿Por qué?
Estilos de aprendizaje	¿Tomas en cuenta los estilos de aprendizaje en tu práctica docente? Sí, no. ¿Por qué? Si consideras los estilos de aprendizaje en tu práctica, ¿cómo los identificas? ¿Crees que hay beneficios al tomar en cuenta los estilos de aprendizaje? Sí, no. ¿Cuáles? ¿Crees que tomar en cuenta los estilos de aprendizaje aumenta tu autoeficacia para enseñar inglés? ¿En qué sentido? o ¿de qué manera?

Fuente: Elaboración propia.

Aspectos éticos

Los participantes estuvieron plenamente informados sobre los objetivos del estudio, otorgaron el libre consentimiento para responder las preguntas de la entrevista y la información proporcionada se cuidó en todo momento para mantener el anonimato y la confidencialidad.

Procedimiento

De acuerdo con Rodríguez et al. (2005), en este trabajo se optó por el proceso inductivo para la construcción de categorías porque no se establecieron previamente. Se escuchó a los participantes de forma activa y reflexiva, se grabaron sus testimonios para posteriormente hacer las transcripciones fieles a sus aportaciones y con ello cumplir con los criterios de credibilidad, auditabilidad y aplicabilidad (Castillo y Vásquez, 2003). Para cada uno de los constructos se colocaron frases que los participantes proporcionaron y se fueron agrupando por similitudes, para así dar un nombre a cada una de estas agrupaciones. La tabla 3.3 muestra algunos ejemplos.

Tabla 3.3. *Agrupación de aportaciones para AE y EA*

<i>Constructo</i>	<i>Ejemplo de frases en testimonios</i>
Creencias de AE	Tengo paciencia, me cuesta el control de grupo, no me intimidó frente a los estudiantes, se me dificulta lidiar con estudiantes distraídos, soy bueno en el trabajo colaborativo, me siento mejor en la comprensión escrita, se me dificulta desarrollar estrategias, creo que en niveles superiores no podría enseñar, me hace falta práctica, me gustaría tener más prácticas reales.
EA	Sí los he usado, pero solo me fijo en el comportamiento de los alumnos, trato de adaptar actividades atractivas para que llamen la atención, no identifico los estilos, pero puedo observar que la mayoría son visuales, llevo diferentes actividades para que todos puedan participar.
EA y AE	Me da más seguridad al planear las actividades, se crea mayor aprendizaje, hay un ambiente favorable porque la mayoría participa.

Nota: EA = Estilos de Aprendizaje. AE = Autoeficacia.

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, Borda et al. (2017) sugieren que el análisis de la información se realice en cinco pasos, los cuales fueron retomados en este estudio. Primero, cada autor de manera inductiva codificó la información de la primera entrevista. Segundo, se comparó la lista de códigos obtenida en el paso uno.

Tercero, se obtuvo una segunda lista de códigos que se empleó para el análisis de las entrevistas restantes. Cuarto, se organizaron los códigos en temas. Finalmente, se seleccionaron y prepararon los extractos de las entrevistas que se incluirían en el apartado de resultados en una hoja de cálculo.

Resultados

Este estudio tuvo como objetivo identificar las creencias de autoeficacia y de los estilos de aprendizaje en docentes en la enseñanza del inglés. A continuación, se muestran las categorías encontradas una vez analizadas las respuestas proporcionadas por cada uno de los participantes (tabla 3.4) y se describen los hallazgos. Para guardar la confidencialidad de los participantes se estableció un código en el que la primera letra significa participante (P), seguida del número que indica el orden en que fueron entrevistados, género y edad.

Tabla 3.4. *Categorías encontradas*

<i>Categorías encontradas</i>	<i>Definición</i>
Habilidades personales	Recursos actitudinales que permiten un mejor desempeño en la enseñanza de LE para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.
Habilidades de gestión de tiempo y recursos	Gestión del trabajo docente que permita una optimización de los aprendizajes en el aula en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la LE.
Habilidades docentes sobre metodologías y estrategias	Recursos que le permiten a los docentes llevar a cabo el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la LE.
Percepción de AE para enseñar LE en diferentes niveles	Percibirse capaz de enseñar la LE en diferentes niveles educativos con la preparación, que hasta ahora ha tenido.
Habilidades desarrolladas (o no) de la LE dominadas.	Sentido de capacidad para enseñar las habilidades correspondientes a la LE.
Percepción de AE en la enseñanza de la LE	Percibirse capaz para enseñar la LE con la preparación que hasta ahora ha tenido.
Percepción del uso de los EA en la enseñanza de LE	Reconocimiento de utilizar los EA en el aula para la enseñanza de la LE.
Sistematización para identificar los EA	Empleo de instrumentos sistematizados o validados para caracterizar los EA.
Percepción de los beneficios entre EA y AE en LE	Percibir las ventajas del empleo de los EA en las creencias de AE para enseñar la LE.

Nota: LE = lengua extranjera. AE = autoeficacia

Fuente: Elaboración propia.

Habilidades personales

Al establecer las habilidades personales como los recursos actitudinales que permiten un mejor desempeño en la enseñanza de la LE para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, se puede observar que, durante el trayecto formativo, los docentes las desarrollan y las reconocen como fortalezas, lo cual permite tener un mejor acercamiento con los estudiantes y lograr en ellos el interés por aprender una LE, a saber, paciencia y empatía: “De igual manera, soy una persona que tiene mucha empatía hacia los otros y esa empatía me hace querer ayudar a los alumnos a que en verdad logren sus metas y objetivos” (P6M27). “Personalmente, creo que una de mis más grandes fortalezas como maestra de inglés es mi paciencia, ésta me ha ayudado mucho a entender a los alumnos cuando tienen dificultades aprendiendo o los problemas que ellos no saben resolver o no saben cómo reaccionar” (P8F24). “La paciencia porque explico con calma y sin molestarte, soy paciente con los alumnos y muy respetuosa con ellos” (P12F24). Así también, el entusiasmo, la creatividad y la flexibilidad. De ello son evidencias las siguientes aportaciones: “Otra fortaleza es que soy flexible para comprender alguna situación que esté pasando, crear confianza en ellos para poder hablar, y ser creativa” (P12F24). “Considero que una de mis fortalezas como futura docente en inglés, sería la paciencia, la creatividad, el respeto y la flexibilidad, la disponibilidad y el gusto de enseñar” (P1F23).

Habilidades de gestión de tiempo y recursos

Los docentes gestionan el trabajo para optimizar sus tiempos y recursos que les permitan llevar a cabo los aprendizajes en el aula. En ello, los profesores en formación refieren a la facilidad o dificultad para el control del grupo, así como para la planeación de clase. Algunas evidencias de estas habilidades son: “Creo que tengo buen control de grupo, me adapto rápidamente al ambiente de trabajo y se me facilita aplicar actividades dinámicas en clase” (P2F28).

“Algunas dificultades que yo enfrento tienen que ver con *classroom management*, debido a que muchas veces bajo el tono de voz al hablar o algunas veces no incentivo mucho a los alumnos lo suficiente para ser activos en clase y tengo dificultades para lidiar con alumnos distraídos que platican en clase o aquellos que no prestan atención” (P7F24).

“Hasta ahora en mi experiencia, me he sentido cómodo con mi desempeño como profesor. Sin embargo, sigo aprendiendo más en cómo mejorar mis planeaciones y mis clases para poder ser un mejor docente día a día” (P9M24). “Son varios los puntos que preocupan, pero los que más considero son: la manera en cómo debo organizar mis clases y la manera en que debo impartirlas” (P1F23).

Habilidades docentes sobre metodologías y estrategias

Los docentes en formación muestran la dificultad que tiene movilizar los recursos metodológicos y estratégicos para llevar a cabo el proceso de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la LE, además los participantes dan evidencia del compromiso para fortalecer su preparación en beneficio del aprendizaje de los estudiantes: “Creo que algunas de las dificultades con las que me he encontrado han sido el poder desarrollar nuevas estrategias que me permitan mejorar el aprendizaje de mis alumnos” (P5F25). “He investigado en libros de pedagogía, páginas en internet para poder mejorar en este aspecto; ya tengo mejor manejo o control de grupo y he implementado mejores actividades para los alumnos” (P13F23). En esta línea, la práctica se menciona como la forma de ir fortaleciendo los aspectos de la preparación docente: “Las habilidades que he desarrollado para impartir clases las he adquirido con la práctica, con el tiempo y enfrentándome a diferentes tipos de alumnos” (P2F28).

“Respecto a mis habilidades del idioma, me siento lo suficientemente confiada para dar clase, pero por lo que he tenido la oportunidad de experimentar dando clases, las habilidades para enseñar toman un peso un poco más grande que el hecho de saber inglés. Mi primera experiencia fue con niños, así que mis habilidades de control de grupo eran casi nulas y las profesoras me dejaban sola. A veces intervenía, pero la mayoría, no” (P15F22).

Percepción de AE para enseñar la LE en diferentes niveles

Percibirse capaz de enseñar la LE en diferentes niveles educativos con la preparación que hasta ahora ha tenido el profesor en formación es relevante para que pueda generar un clima que propicie el aprendizaje en los estudiantes. Es notorio la mención que hacen los docentes para percibirse capaces de enseñar la LE y cuando se presenta un cambio en sus grupos o de nivel educativo las expresiones cambian ligeramente, al respecto se muestran las siguientes aportaciones en donde se reitera la importancia de la experiencia frente a grupo: “Ahora mismo, en el nivel en el que estoy, me siento segura de mí misma enseñándolo. Creo que sí podría trabajar con niveles más avanzados, pero eso para mí sería en un futuro ya que tenga un poco más de experiencia frente a grupo como docente” (P8F24).

“Creo que en niveles superiores no, porque siento que me falta más por aprender y más por descubrir para llegar a ser una verdadera docente en el inglés. Puedo decir que sí soy capaz, pero vuelvo a repetir necesito mejorar mucho las habilidades del idioma y desempeñarme más con prácticas” (P1F23).

El cambio de estrategias para los diferentes niveles fue un aspecto que también se mencionó: “No tengo problema trabajando con adultos, jóvenes o adolescentes, pero trabajar con niños de preescolar es algo que me cuesta mucho por las estrategias” (P6M27). “No estoy preparado para dar en los niveles educativos de básico o medio superior. No he tenido la formación para aplicar bien las estrategias con ese tipo de alumnos” (P3M27).

Habilidades desarrolladas (o no) de la LE

Las creencias de AE aumentan cuando el docente en formación confía en los aprendizajes obtenidos en su preparación y reconoce que cuenta con las habilidades necesarias para ello. “Tengo fortalezas como maestro de inglés ya que una de ellas es justo esa, que tengo el nivel suficiente para dar clases y resolver las dudas de mis alumnos” (P6M27). Otros participantes solo se sienten competentes parcialmente, ellos promueven en el aula las habilidades que consideran haber desarrollado, practicado más o

por afinidad. Dos participantes expresaron: “Creo que mi habilidad más fuerte es hablar, por eso me gusta enseñarles a hablar a mis estudiantes” (P8F24), y “Puedo enseñar a hablar porque es mi fuerte comparado con las otras habilidades” (P15F22). Otros dos participantes dijeron estar capacitados para enseñar la gramática y el habla, porque “he practicado mucho estas dos habilidades y no se me dificulta enseñarlas” (P2F28). “Escuchar y leer porque como me gusta, las enseño más, también me gusta mucho la fonética y suelo hablar de ese tema, practicamos pronunciación y también gramática” (P14M28).

En contraste, algunos participantes se perciben con bajo nivel de autoeficacia para enseñar las habilidades receptivas de la lengua. Los participantes comentaron que se sienten menos capaces para enseñar a escuchar por no tener nociones sobre la forma de promoverla: “Se me dificulta enseñar la habilidad de escuchar porque no he tenido la oportunidad de enseñarla correctamente, no sé cómo hacerlo” (P2F28). Otra razón es por falta de desarrollo en el docente mismo, como lo revelaron dos participantes: “Yo considero que escuchar porque aún me resulta un poco complicado comprender o desarrollar más esa habilidad” (P5F25).

En el caso del participante 11, la complejidad que implica el proceso de lectura, le dificulta la enseñanza de la habilidad. Un participante expresó: “Leer porque se necesita analizar el vocabulario en cada uno de los textos para poder entender la idea que este transmite, por lo que antes se necesita conocimiento de las palabras que se usan para entender el contexto” (P11M23).

Asimismo, otros participantes se consideran con menor capacidad para enseñar las habilidades productivas, puesto que tienen problemas para expresarse en inglés. Un participante comentó: “Se me dificulta enseñar la producción oral por no tener un vocabulario muy extenso y por mi falta de fluidez al tratar de entablar conversaciones” (P3M27). Otro participante indica que encontrar actividades apropiadas para promover esta habilidad con sus alumnos es difícil, él dijo: “Hablar porque me cuesta trabajo buscar actividades para que los alumnos se sientan cómodos, puedo buscar una actividad donde yo diga, esto es súper fácil para los alumnos, pero al momento de aplicar, veo que no” (P10M23).

Otro testimonio hace mención que se le dificulta instruir a los alumnos en la lectura y escritura “por la falta de práctica de leer y de escribir en la

universidad” (P14M28). Solo una participante considera que debe trabajar en todos los aspectos de la lengua; por esa razón no se siente capaz de enseñar inglés. La participante manifestó: “Siento que no estoy muy bien preparada porque aún debo trabajar más en las cuatro habilidades del idioma” (P1F23).

Percepción de AE en la enseñanza de la LE

La autoeficacia es sin duda uno de los aspectos que permiten lograr los objetivos. Al respecto, en los siguientes testimonios se ve cómo esta se fortalece si han puesto en práctica los conocimientos frente a grupo. Se deja ver la importancia que tiene las horas de práctica en el aula, por ejemplo: “Diría que sí, obtuve los conocimientos teóricos y realice prácticas previamente. Solo considero que necesito más práctica y más experiencia” (P7F24). “Gracias a lo que he estudiado y lo que he podido poner en práctica yo digo que sí soy capaz de enseñar a los alumnos” (P8F24). “Sí, debido a que he tenido práctica y he impartido clases por dos años a diferentes grados, lo cual me ayudó a desarrollarme en el área de la enseñanza. Un punto importante es que cuando no has puesto en práctica la docencia no pones en práctica el conocimiento que tienes del idioma y cuando lo haces se vuelve un desarrollo más porque te obligas a aprender algo que tienes que enseñar y como resultado tienes el desarrollo del idioma también” (P12F24).

Asimismo, los testimonios muestran que los participantes valoran los conocimientos proporcionados para fortalecer su preparación. “Sí, porque las clases me ayudaron a desarrollar y mejorar las habilidades del idioma inglés de manera que puedo usar ese conocimiento para poder transmitir ideas durante clases” (P11M23). “Sí me siento capaz debido a la formación que tuve en la carrera y por cursos externos” (P3M27).

Percepción del uso de los EA en la enseñanza del inglés

Los participantes (n=15) piensan que los EA tienen efecto en la enseñanza y el aprendizaje del inglés, por ello los docentes en formación los toman en cuenta en su instrucción porque por medio de ellos advierten cómo trabajan

los alumnos. La participante contestó: “Los considero porque así puedo identificar cómo aprende y se desenvuelve cada alumno en el aprendizaje” (P1F23). Además, coinciden dos participantes que es una forma de hacer atractivo el aprender. “Sí, porque los alumnos se van a sentir atraídos si se aplican actividades variadas con materiales diversos y ellos sienten una mayor motivación en seguir aprendiendo” (P3M27), y “Sí, por el rendimiento por parte de los alumnos, incrementar interés en la materia y obtener mejores resultados día a día” (P4F23).

Asimismo, porque dan pista a los docentes sobre lo que deben enseñar y los recursos didácticos a emplear “es un muy importante y clave para saber desde donde se debe partir para saber qué método y actividades se deben implementar” (P5F25). “Sí, porque pueden ayudar al docente al momento de diseñar el material de enseñanza” (P7F24). “Sí, lo que hago es intentar aplicar visual, auditivo, verbal, kinestésico, para que el alumno trabaje con todos y tenga más opciones para poder aprender en la práctica” (P12F24).

A pesar de reconocer los beneficios que representa tomar en cuenta los EA en el aula, no todos los participantes (n=4) reparan en ellos. Dos de ellos afirman nunca contemplarlos, uno por cuestiones administrativas; así lo dijo la participante: “En la vida laboral no se puede tomar mucho en cuenta los estilos de aprendizaje ya que con niños es difícil abarcar cada uno y a veces solo te piden terminar los libros” (P1F23). El otro por sentirse incapaz de tomar los EA, aunque lo intente. Él declaró: “Honestamente no, si trato de tomar su estilo siento que no podría lograrlo y debido a eso prefiero adaptar actividades atractivas para que les llamen la atención a pesar de que sean de estilos diferentes” (P6M27). Dos participantes los consideran solo en algunas ocasiones; uno por la imposibilidad de ajustarse a las necesidades de cada estudiante, ella compartió: “A veces lo hago, generalmente cuando son muchos niños, no siempre puedes acoplarte a lo que cada uno necesite específicamente” (P15F22). Además, no siempre se atienden los EA porque implica mayor trabajo. Un participante indicó que: “Casi no los tomo en cuenta porque, aunque trato de emplear actividades que contemplen los cuatro estilos, no llevo material para cada estilo de aprendizaje en particular porque tendría que llevar el triple del material” (P14M28).

Sistematización para identificar los EA

Los estudiantes (n=15) mencionaron que no emplean instrumentos para identificar los EA, aunque expresaron que saben que existen diferencias en las formas de aprender por eso buscan actividades variadas. Como es el caso del participante 10: “No los identifico, pero sé que la mayoría son visuales, así me he dado cuenta de que a la mayoría de los alumnos les gusta aprender con medios visuales” (P10M23); algunos por medio de la observación notan que los alumnos aprenden diferente. Por ejemplo: “Observado sus conductas aplicando múltiples actividades y ver con cuál retenían más información” (P3M27); por la destreza o dificultad que muestran al realizar las actividades o por la forma de proceder del estudiantado. El participante 2 evidenció: “He trabajado más con niños así que puedo identificarlos con base en el comportamiento de estos” (P2F28), y el 15 expresó: “Creo que, en el caso de los niños, es bastante fácil saber leerlos o darse cuenta de si les cuesta o no la actividad” (P15F22).

Percepción de los beneficios entre EA y AE en enseñanza de LE

La mayoría de los participantes (n=9) creen que, si atienden los EA, aumentaría sus creencias de autoeficacia para enseñar la lengua extranjera. Seis participantes coinciden que saber cómo aprende el estudiantado, les da pauta para planear, crear y seleccionar las actividades y materiales. Por ejemplo: “El planear diversas actividades para los alumnos y así mismo ver cómo mejora cada uno” (P4F23), y “Se mejora la creación de materiales digitales y tradicionales para diferentes temas y contando con diferentes opciones por si una clase no fue exitosa aplicando cierto material a una actividad” (P3M27). “Además, aumenta la pericia para motivar a los estudiantes a aprender, en concreto: para aprender y mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (P6M27).

Los docentes en entrenamiento señalan que su capacidad para enseñar aumentaría si toman en cuenta los estilos de aprendizaje porque les daría información del alumno para planear sus clases de modo que se ajusten a las necesidades de los alumnos, sin embargo, algunos participantes creen

que aunque los EA ayudan en la práctica docente, el tomarlos en cuenta en el aula no incrementa su sentido de autoeficacia, la participante 2 expresó: “No creo que aumente la capacidad para enseñar inglés pero sí ayuda bastante” (P2F28).

Discusión

En cuanto a la primera pregunta planteada: ¿cuáles son las creencias de autoeficacia que tienen los docentes en formación para la enseñanza del inglés? Se pudo observar que el reconocimiento de las habilidades personales les permite asumir actitudes frente al estudiantado para crear un ambiente de aprendizaje en el aula favorable, sin embargo, en cuanto a las habilidades metodológicas y de gestión de tiempo y recursos, reconocen la necesidad de atender en su preparación como docentes las metodologías y las estrategias que les permitan tener un mejor control de grupo. Estos hallazgos concuerdan con los encontrados por Kilic (2020), por ello, reforzar los aspectos pedagógicos, así como las habilidades para elaborar la planeación de clase que conlleve una organización de los recursos didácticos es relevante, tal como lo sugiere Divsar (2023).

Por otro lado, los docentes se sienten con alta capacidad para enseñar habilidades del inglés que más han desarrollado, pero se creen en desventaja para enseñar aquellas en las que consideran necesitan mejorar. Aunado a ello, los resultados evidenciaron la necesidad de fortalecer las prácticas frente a grupo para incrementar las creencias de AE. En esta línea, las aportaciones que brindaron los participantes sobre impartir clases en grupos de niveles diferentes a los que están acostumbrados muestran la necesidad de incrementar las prácticas docentes durante su trayecto formativo, esto concuerda con los hallazgos reportados por Murrrieta Loyo y Reyes Cruz (2019), quienes explican que las experiencias docentes en contextos reales elevan la AE. Asimismo, Altarawneh et al. (2023) hacen hincapié en la necesidad de aumentar las prácticas profesionales en profesores en formación.

Con respecto a la segunda y tercera pregunta de investigación: el reconocer los EA de los estudiantes a los que imparten clases de LE los

docentes de formación ¿contribuye a potenciar sus creencias de autoeficacia para su labor educativa?, si es así ¿cómo los determinan e incluyen en sus prácticas de aula?, los hallazgos mostraron que, saber cómo promover un ambiente positivo para el aprendizaje aumenta la creencia de AE en los docentes, ello implica tomar en cuenta las diferentes formas de aprender de los estudiantes. Al respecto, la mayoría de los participantes señalan que es benéfico prestar atención a los EA por las ventajas que se logran en las aulas al reparar en ellos en la planeación didáctica; se puede presentar actividades y recursos adecuados para que los alumnos aprendan inglés, este hallazgo es similar a Atika (2020), Benitez-Correa et al. (2022) y Fu y Wang (2021), quienes han observado mejores resultados de aprendizaje y enseñanza del inglés en los alumnos al considerar los EA en la instrucción.

Las aportaciones de los participantes indican que no emplean un instrumento validado para distinguir los EA, esto tal vez sea por no tener conocimiento de cuál aplicar o cómo hacerlo, sin embargo, de antemano saben que los alumnos aprenden diferente. Con base en ese conocimiento, algunos mencionan que han podido distinguir los EA por medio de la observación, de los comportamientos y por la facilidad o dificultad con la que los estudiantes ejecutan las actividades. Al respecto, Alonso et al. (1997) y Pupo y Torres (2010) señalan que los EA se reflejan por la forma de actuar de los alumnos ante las actividades escolares. No obstante, aconsejan sean identificados por medio de algunos de los instrumentos previamente creados para distinguir los EA. De esa forma, la información que los docentes obtengan sobre la manera en que sus alumnos prefieren aprender sería más acertado. Considerar los EA puede beneficiar las creencias de AE, específicamente porque se sienten más confiados para planear, crear y seleccionar las actividades y materiales que cubran las necesidades del estudiantado.

Conclusiones

Con respecto a las creencias de AE se puede observar la necesidad de fortalecer las prácticas contextualizadas en diferentes niveles educativos porque así los docentes adquieren experiencia en habilidades personales,

de gestión de recursos y tiempo y metodológicas que contribuyan a su formación. En las evidencias mostradas se ve esta área de oportunidad porque los docentes en formación se creen capaces para trabajar en los niveles en donde han realizado sus prácticas, sin embargo, no así para trabajar en aquellos en donde no han interactuado o tenido experiencias previas. Además, encuentran complejo el manejo de grupo y realizar las planeaciones de clases.

En relación con los EA, se concluye que son relevantes en el proceso de enseñanza de una LE, sin embargo, los docentes los identifican por medio del comportamiento y reacciones que se presentan en el aula, pero no reparan en ellos de forma particular. No obstante, conscientes de las diferencias en los modos de aprender, procuran implementar en el aula diversas actividades para captar la atención de los estudiantes; aunque un diagnóstico sistematizado desde su identificación hasta la concientización del perfil de EA y su consideración en la planeación podría llevar a la mejora del aprendizaje del inglés.

Aunado a lo anterior, se considera necesario recalcar la promoción del desarrollo de la LE de modo integral, es decir, fortalecer las creencias de AE para promover las cuatro habilidades de la LE y lograr el aprendizaje en el estudiantado, puesto que se ve una necesidad para mejorar las habilidades lingüísticas en México, posicionado en los últimos lugares del dominio de la LE (EF EPI, 2023). Así como el fortalecimiento de las creencias de AE de los docentes en formación por medio de las prácticas profesionales para que ellos adquieran experiencia y puedan desarrollar ambientes favorables en los que manejen diferentes metodologías y estrategias acorde con la diversidad de los estilos de aprendizaje del estudiantado.

Referencias

- Alonso, M., Gallego, D. y Honey, P. (1997). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (7a. ed.). Editorial Mensajero.
- Altarawneh, A. F., Alkhazaleh, M., Alkhazaleh, Z. M. y Tarawneh, R. T. (2023). School-based practicum and pre-service teachers' self-efficacy: Impact and challenges. *International Journal of Education and Practice*, 11(2), 308–319. <https://doi.org/10.18488/61.v11i2.3340>

- Atika, R. N. (2020). Interactions among learning styles, language learning strategies and gender of EFL learners. *SALEE: Study of Applied Linguistics and English Education*, 1(1), 67-82. <https://doi.org/10.35961/salee.v1i01.79>
- Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L. y Bohórquez, C. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico de los universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 115-129. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80127000005>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bautista, C. P. (2011). *Proceso de investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.
- Benitez-Correa, C., Vargas-Saritama, A., Gonzalez-Torres, P., Quinonez-Beltran, A. y Ochoa-Cueva, C. (2022). Students' preferences and learning styles in relation to reading and writing strategies at distance higher education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(4), 316-336. <http://www.ijlter.net/index.php/ijlter/article/view/1308>
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. y Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de Datos cualitativos*. Universidad de Buenos Aires. <https://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/22/2019/11/DHIS2.pdf>
- Buadas, C. R., Lobo, P. E. y Díaz, N. Y. (2017). Aprendizaje autónomo y autoeficacia en alumnos universitarios de inglés como lengua extranjera. *Aportes Científicos desde Humanidades*, 12(2), 129-138. <https://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Aporte%2012-13%20Online/PDF/N%2012%20Vol%20II/14%20Buadas%20Lobo%20y%20Diaz.pdf>
- Castellanos, R., Izaquerri, M. y Alonso, A. (2022). Presente, futuro en busca de la cohesión y la gestión de la frustración a través de los estilos de aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(31), 32-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8473772>
- Castillo, E. y Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28334309>
- Divsar, H. (2023). A Structural Equation Modeling of the Dynamic Interplay among EFL Teachers' Classroom Management Approaches, Self-efficacy Dimensions, and Personality Types, Language. *Related Research*, 3(14), 213-237. <https://doi.org/10.29252/LRR.14.3.9>
- Dunn, R. (2000). Capitalizing on college students' learning styles: theory, practice, and research. En R. Dunn y S. A. Griggs, (Eds.), *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education* (pp. 3-18). Bergin & Garvey.
- EF EPI. (2023). *Índice EF de nivel de inglés: Una clasificación de 113 países y regiones en función de su nivel de inglés*. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBlWq6RdJvcD9bc8R-Md/cefcom-epi-site/reports/2023/ef-epi-2023-spanish.pdf>
- El-Sabagh, H. A. (2021). Adaptive e-learning environment based on learning styles and its impact on development students' engagement. *International Journal of Educatio-*

- nal Technology in Higher Education*, 18(53). <https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-021-00289-4>
- Escanero, J. (2008). *Estilos de aprendizaje (Facultades de medicina)* (1a. ed.). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Fu, Y. y Wang, J. (2021). Assessing mainstream pre-service teachers' self-efficacy to teach english language learners. *International Journal of Instruction*, 14(3), 153-174. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.1439a>
- González-Cantero, J. O., Morón-Vera, J. Á., González-Becerra, V. H., Abundis-Gutiérrez, A. y Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 95–113. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>
- Juárez, D. C. (2020). Foreign language learners' experiences regarding their learning style in higher education. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(26), 118–130. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i26.1515>
- Kang Ma, M. y Mcmaugh, A. (2022). Sources of pre-service teacher self-efficacy: a longitudinal qualitative inquiry. *Asia Pacific Journal of Education*, 45(2), 463-478 <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2136140>
- Kilic, M. (2020). Agile or fragile: Are you ready to teach English? EFL Pre-service Teachers' Preparedness for Teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(2). <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.02.017>
- Lozano, A. (2006). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: Un panorama de la estilística educativa*. Editorial Trillas.
- Murrieta Loyo, G. y Reyes Cruz, M. D. (2019). Experiencias de desempeño y creencias de autoeficacia en profesores de lenguas extranjeras. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 52, 1-16. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0052-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0052-010)
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*. Emory University.
- Payaprom, S. y Payaprom, Y. (2020). Identifying learning styles of language learners: A useful step in moving towards the learner-centred approach. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 59-72. <https://doi.org/10.17263/jlls.712646>
- Pratt, C. y Rodríguez, V. (2022). Creencias de autoeficacia y principales desafíos docentes de los profesores de español como lengua extranjera. *Hispania*, 105(3), 437-454. <https://www.jstor.org/stable/27184515>
- Pupo, E. A. y Torres, E. O. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la educación superior, una visión integradora. *Revista de Estilos de aprendizaje*, 3(5), 26-41. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/900/1589>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam*, 15(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498573055003>

- Sims, R. y Sims, S. (1995). *The importance of learning styles, understanding the implications for learning, courses design and education*. Greenwood.
- Ussa Álvarez, M. del C. (2011). Aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el contexto. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (17), 107-116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227523009>
- Yotta, E. G. (2023). Accommodating students' learning styles differences in English language classroom. *Heliyon*, 9(6) e17497. [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(23\)04705-9](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(23)04705-9)
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>