

4. Sentido de autoeficacia en estudiantes normalistas de la asignatura de inglés



WILLIAM ABRAHAM PUC CÁRDENAS*
ANDRILÚ GUADALUPE AGUILAR GARRIDO **
ENA ROSA SUÁREZ HERNÁNDEZ ***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.402.04>

Resumen

El objetivo de esta investigación fue identificar el sentido de autoeficacia en las cuatro habilidades lingüísticas (lectura, comprensión auditiva, expresión oral y escritura) de los estudiantes que cursan la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Telesecundaria adscritos a una Escuela Normal en el sur de Quintana Roo. Asimismo, se buscó indagar la experiencia de estos estudiantes con las cuatro fuentes de autoeficacia (experiencias de dominio, experiencia vicaria, persuasión verbal y estados fisiológicos y emocionales). Como referente teórico se usó la teoría de la Autoeficacia de Bandura (1997). El enfoque fue cuantitativo por encuesta. Los hallazgos evidenciaron que la mayoría de los estudiantes se consideran con una capacidad promedio en las cuatro habilidades lingüísticas, sin embargo, existen variaciones significativas en cómo se perciben en cada una de ellas. La escritura y la lectura son las habilidades donde los estudiantes se sienten más uniformemente competentes, mientras que en la

* Doctor en Neurociencias Educativas. Jefe del Área de Investigación del Centro de Actualización del Magisterio, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8713-6416>; correo electrónico: wpuc@camchetumal.edu.mx

** Doctora en Educación. Docente-investigadora en el Centro de Actualización del Magisterio, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8737-7516>

*** Maestra en pedagogía. Docente-investigadora en el Centro de Actualización del Magisterio, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3976-4872>

expresión oral y en la comprensión auditiva muestran una mayor variabilidad en cómo evalúan sus propias capacidades. En relación con las cuatro fuentes de autoeficacia, los resultados indican que la mayoría de las respuestas se agrupan en “casi nunca” para dos de ellas: estados fisiológicos y persuasión verbal. En contraste, la experiencia vicaria y la experiencia de dominio se clasifican como “casi siempre”. En resumen, los datos revelan que los estados fisiológicos y emocionales son la fuente que menos influencia tiene en los estudiantes, mientras que la experiencia vicaria se presenta como la más frecuente.

Palabras clave: *educación normal, sentido de autoeficacia, fuentes de autoeficacia, enseñanza del inglés.*

Introducción

Bandura (1997) define la autoeficacia como “la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar los logros deseados” (p. 3). Dado que la percepción de autoeficacia de un individuo influye directamente en su desempeño y en los resultados obtenidos en diversas tareas, es fundamental comprender los pensamientos, emociones y acciones que están asociados con estas creencias de autoeficacia.

Resulta importante conocer el papel de la autoeficacia en el aprendizaje de una segunda lengua en alumnos normalistas. La autoeficacia de los estudiantes ha sido objeto de un amplio estudio en disciplinas como las ciencias exactas (Pajares y Graham, 1999; Britner y Pajares, 2006; Schunk y Meece, 2006). Aunque se ha demostrado que la autoeficacia es un factor determinante en el desempeño escolar, las investigaciones que se centran en estudiantes de escuelas normales que aprenden lenguas extranjeras son pocas. Por ejemplo, se han realizado estudios sobre la evolución de las diferentes estrategias para la enseñanza del inglés (Salazar, Chapa y Castillo, 2017) y el uso de la plataforma Cambridge Learning Management System (CLMS) en el desarrollo de las habilidades (Vázquez et al., 2023). Sin embargo, no se evidencian estudios específicos sobre la autoeficacia para aprender inglés en estudiantes normalistas.

Es relevante mencionar que, históricamente, las clases de inglés no estaban incluidas en los planes de estudio en las escuelas formadoras de docentes. El plan 1999 no incluye la enseñanza del inglés en la malla curricular. No obstante, las políticas internacionales y nacionales que promueven profesionales con dominio de un segundo idioma impulsaron una transformación curricular en las Escuelas Normales.

La inclusión formal del inglés en los planes y programas de estudio de las escuelas normales comenzó en 2018 con la implementación de la Estrategia Nacional de Inglés, impulsada bajo la gestión del exsecretario de ese periodo. Sin embargo, con el cambio de gobierno, este programa fue discontinuado. Esto se vio reflejado en la disminución del número de horas destinadas a la enseñanza del inglés en las escuelas normales. En el plan de estudios de 2018, eran 3 años (6 semestres, 6 horas por semana, es decir 648 horas proyectadas) y en el plan 2022, 2 años (4 semestres, 3 horas y 20 minutos por semana, 288 horas establecidas). Aunque los planes de estudio establecen un determinado número de horas, estas no son suficientes para el aprendizaje de un idioma como establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2018).

Tabla 4.1. *Horas de estudio recomendadas según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*

<i>Marco Común Europeo</i>	<i>Número de horas de estudio guiadas</i>
A2	Aprox. 180-200
B1	Aprox. 350-400
B2	Aprox. 500-600
C2	Aprox. 700-800
C2	Aprox. 1 000-1 200

Fuente: Elaboración propia.

A nivel internacional, la investigación sobre la autoeficacia en el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha centrado en estudiar el sentido de autoeficacia principalmente en estudiantes universitarios (Díaz et al., 2013; Fernández y Fernández, 2017; Alawiyah, 2018; Chea y Shumow, 2014; Ghabdian y Ghafournia, 2016; Hashemnejad et al., 2014). Estos estudios han encontrado que, en general, existe una correlación positiva entre la autoeficacia percibida y el rendimiento en diferentes habilidades

lingüísticas, como la expresión oral (Alawiyah, 2018), la escritura (Chea y Shumow, 2014; Hashemnejad, Zoghi et al., 2014) y la comprensión lectora (Ghabdian y Ghafournia, 2016). Díaz y Morales (2013) identificaron que la autoeficacia en el aprendizaje de lenguas extranjeras está fuertemente influenciada por el nivel de motivación y las experiencias previas de éxito o fracaso. Fernández y Fernández (2017) encontraron que los estudiantes con niveles inferiores a B2 experimentaban una baja autoeficacia lingüística.

En el ámbito nacional, los estudios sobre la autoeficacia en el aprendizaje de lenguas extranjeras son menos numerosos en comparación con las investigaciones internacionales, pero han comenzado a cobrar relevancia. Estos trabajos se han centrado en las creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios que estudian inglés (Romero de Loera y Valencia, 2023; Reyes-Cruz, 2020; Villanueva, 2015) y francés (Reyes y García, 2018), así como en el sentido de autoeficacia para aprender inglés en estudiantes de secundaria (Murrieta et al., 2019). Romero de Loera y Valencia (2023) discuten las similitudes y diferencias de las fuentes de autoeficacia, concluyendo que esta es determinante en el éxito académico de los estudiantes universitarios de inglés. Reyes-Cruz (2020) identificó que los practicantes de enseñanza de inglés experimentaban un bajo sentido de autoeficacia al inicio de sus prácticas. Villanueva (2015) reveló que los docentes de inglés carecen de conocimiento sobre estrategias de retroalimentación correctiva, lo que afecta su capacidad para mejorar las habilidades lingüísticas de sus estudiantes. En cuanto al aprendizaje del francés, Reyes y García (2018) encontraron que los estudiantes de inglés se sienten más eficaces en la lectura, debido a las similitudes entre el español y el francés en su forma escrita. Por último, Murrieta et al. (2019) reportaron que los estudiantes de secundaria tienen un bajo sentido de autoeficacia en todas las habilidades lingüísticas, particularmente en la comprensión auditiva y que sus experiencias con las fuentes de autoeficacia son limitadas.

También la literatura destaca que una alta autoeficacia impacta positivamente el rendimiento en pruebas de comprensión auditiva, mientras que una baja autoeficacia lo afecta negativamente (Murrieta et al., 2019; Rahimi y Abedib, 2014; Ballesteros y Tutistar, 2014). Además, existe una correlación positiva entre la autoeficacia y la comprensión auditiva (Ghabdian y Ghafournia,

2016; López y Canales, 2017). Esto subraya la importancia de fortalecer la autoeficacia en los estudiantes para mejorar su rendimiento auditivo.

La comprensión lectora genera menos ansiedad, mientras que la expresión oral provoca mayores niveles de ansiedad (Amengual-Pizarro, 2017). La motivación académica se correlaciona con una mejor producción oral (López et al., 2019). En cuanto a la producción escrita, los estudiantes desarrollaron autoeficacia al reflexionar sobre sus experiencias previas (Velasco y Meza, 2020).

En relación con la habilidad de comprensión lectora, las creencias atribucionales positivas pueden motivar a los estudiantes a practicar la lectura en inglés (Gosiewska-Turek, 2017). La literatura realizada proporciona elementos valiosos para comprender la relación entre la autoeficacia y el rendimiento académico en estudiantes de inglés. Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones se han llevado a cabo en contextos internacionales donde los estudiantes mantienen un contacto más directo con el idioma, lo que genera características particulares que no pueden ser contextualizadas en nuestros entornos educativos.

Hasta donde hemos podido determinar, Murrieta et al. (2019) y Sansores (2018) han examinado la autoeficacia en las cuatro habilidades lingüísticas. Esto destaca la necesidad de futuras investigaciones en este ámbito para comprender mejor cómo se desarrolla la autoeficacia en el aprendizaje de las cuatro habilidades del inglés en contextos educativos formadores de docentes en México.

Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación es identificar el sentido de autoeficacia en las cuatro habilidades lingüísticas (lectura, comprensión auditiva, expresión oral y escritura) de los estudiantes que cursan la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Telesecundaria adscritos a una Escuela Normal en el sur de Quintana Roo. Asimismo, se buscó indagar la experiencia de estos estudiantes con las cuatro fuentes de autoeficacia (experiencias de dominio, experiencia vicaria, persuasión verbal y estados fisiológicos y emocionales).

Esta investigación posee el potencial de aportar conocimiento sobre el sentido de autoeficacia de los estudiantes para implementar acciones formativas que permitan fortalecer sus creencias de autoeficacia, logrando mejores resultados tanto en sus prácticas pedagógicas como en su

futura vida profesional. Además, esta investigación puede beneficiar a los sujetos de este estudio ya que les ofrece una comprensión más profunda de su sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés y de cómo dicho sentido se relaciona con su rendimiento en el idioma. Esto les permitiría evaluar si sus percepciones sobre sus habilidades coinciden con su desempeño real. Junto con sus maestros, los estudiantes pueden trabajar para reemplazar creencias negativas por positivas respecto de sus competencias en inglés. Al identificar las fuentes más adecuadas para su aprendizaje, los maestros pueden crear oportunidades que faciliten la práctica del inglés para estos estudiantes.

Marco teórico

De acuerdo con Bandura (1977), el sentido de autoeficacia se refiere a la confianza personal respecto de si uno es capaz de desempeñarse de manera efectiva y adecuada para alcanzar objetivos específicos. Según Bandura, la autoeficacia tiene un impacto significativo en el rendimiento académico, las emociones y las creencias sobre las propias habilidades para llevar a cabo tareas concretas. La elección de la teoría de autoeficacia de Bandura (1977) para este estudio se basa en su enfoque ampliamente aceptado y validado en diversos contextos educativos. Si bien existen otras propuestas teóricas para el estudio de las creencias de autoeficacia, como las de Pajares (1999) y Schunk (1991), las cuales también exploran el rol de la autoeficacia en la educación, la de Bandura (1977) ofrece un marco más amplio y comprensivo. Esto hace que sea particularmente adecuada para evaluar el fenómeno de la autoeficacia en este contexto educativo específico.

Los estudiantes que poseen un alto nivel de autoeficacia tienden a tener un mejor desempeño en sus clases y a adquirir más conocimientos. En contraste, Bandura (1977) señala que aquellos con un bajo sentido de autoeficacia pueden experimentar dificultades en su aprendizaje y rendimiento académico. Asimismo, Bandura (1977) menciona que un fuerte sentido de autoeficacia fomenta la perseverancia, la resiliencia y la motivación en los estudiantes. Además, se ha observado que individuos con

niveles moderados de autoeficacia suelen reflexionar sobre sus errores y buscan mejorar de manera continua.

Las personas que dudan de sus propias capacidades suelen tener dificultades para automotivarse, reducen sus esfuerzos o abandonan rápidamente aquellas actividades en las que estaban enfocadas. Estas personas tienden a establecer aspiraciones bajas y a tener un débil compromiso con las metas que se proponen (Bandura, 1997). La observación empírica sugiere que algunos estudiantes parecen dudar de su capacidad para aprender inglés, lo que los lleva a no esforzarse en su aprendizaje. En contraste, se ha observado que los alumnos que se perciben como capaces de aprender inglés dedican más esfuerzos para lograrlo. Bandura (1997) sostiene que cuanto más fuerte es el sentido de autoeficacia percibida, mayor es la actividad y el esfuerzo por alcanzar las metas.

Bandura (1997) afirma que las creencias de autoeficacia se desarrollan a partir de cuatro fuentes de información: (a) experiencias de dominio, (b) experiencia vicaria, (c) persuasión verbal y (d) estados fisiológicos y emocionales. Estas fuentes influyen en la construcción de la autoeficacia de una persona.

- a) Experiencias de dominio. Bandura destaca que esta es la fuente más influyente de la autoeficacia, ya que se basa en los logros o fracasos que una persona ha experimentado en actividades específicas. Generalmente, los éxitos refuerzan el sentido de autoeficacia, mientras que los fracasos pueden disminuirlo; sin embargo, para algunas personas, los fracasos representan oportunidades para aprender y convertir los obstáculos en logros.
- b) Experiencia vicaria, definida por Bandura (1997) como la observación de diversos modelos que realizan la actividad que se desea dominar. Según Bandura, el modelado es una herramienta efectiva para fomentar un sentido de eficacia. Comparar el propio desempeño con el de otros puede ser útil en el proceso de desarrollo de la autoeficacia.
- c) La persuasión verbal implica recibir retroalimentación de otras personas sobre el desempeño en una actividad específica. Aquellos que son convencidos verbalmente de su capacidad para superar ciertas

tareas tienden a mantenerse motivados frente a las dificultades (Bandura, 1997). Un factor crucial es la credibilidad de quien persuade. Si el persuasor es una persona con alta competencia, es más probable que tenga un impacto significativo en los demás.

- d) Estados fisiológicos y emocionales, abarcan las reacciones físicas y afectivas que las personas experimentan cuando enfrentan una actividad específica. La interpretación de estas respuestas y su relación con la percepción de la propia capacidad puede variar. Aquellos que no sufren alteraciones negativas suelen tener expectativas de éxito, mientras que quienes sienten tensión o incomodidad física pueden anticipar resultados menos favorables (Bandura, 1997).

Según Bandura (1997), los estados afectivos tienen un impacto considerable en las creencias de autoeficacia en diversas áreas de funcionamiento. Por ejemplo, los estudiantes con alta autoeficacia pueden considerar el nerviosismo como una respuesta natural ante situaciones como hablar en público, mientras que aquellos con baja autoeficacia pueden verlo como un indicio de insuficiente conocimiento y preparación.

En resumen, las creencias de autoeficacia tienen una relación directa y significativa con el aprendizaje de las cuatro habilidades lingüísticas. Estas creencias, moldeadas por experiencias pasadas y estados emocionales, pueden determinar el nivel de esfuerzo y persistencia que los estudiantes están dispuestos a invertir. Bandura (1997) explica que una alta autoeficacia fomenta un enfoque positivo y proactivo, mientras que una baja autoeficacia puede generar ansiedad y evitar la participación en actividades de aprendizaje. Por lo tanto, es fundamental que los educadores comprendan y apoyen el desarrollo de una autoeficacia positiva para optimizar el rendimiento académico en la adquisición del idioma.

Método

El enfoque metodológico adoptado en este estudio es cuantitativo de tipo descriptivo. El objetivo principal de los estudios con este enfoque es facilitar la cuantificación de las percepciones y experiencias de los participantes,

permitiendo una comprensión más precisa y objetiva del fenómeno analizado (Hernández et al., 2009). Los estudios descriptivos detallan y caracterizan un fenómeno específico para proporcionar una representación precisa de la situación. Permiten obtener información específica de manera estructurada y sistemática sin manipular variables ni buscar relaciones causales entre estas.

Debido a que la presente investigación tiene como objetivo identificar el sentido de autoeficacia de los estudiantes a través de la cuantificación y clasificación de sus características autopercibidas, sin buscar establecer relaciones de causalidad, sino más bien caracterizar la situación específicamente, es decir la autoeficacia percibida de los estudiantes en las cuatro habilidades lingüísticas, así como su experiencia con las cuatro fuentes de autoeficacia, se considera que la metodología cuantitativa descriptiva es la más adecuada. Este tipo de estudios permite describir y caracterizar fenómenos no completamente explicados para continuar el desarrollo de constructos sólidos (Hernández et al., 2009).

Esta investigación se llevó a cabo en una Escuela Normal del sur de Quintana Roo, siguiendo las pautas de Muijis (2006):

1. Definición de los objetivos
2. Delimitación de la población y la muestra
3. Definición de las técnicas de recolección de datos
4. Elección de las herramientas
5. Análisis de datos

Para el análisis de los datos:

1. Captura de datos
2. Elaboración de tablas y gráficas
3. Análisis del comportamiento de las gráficas
4. Estudio y análisis de la información obtenida
5. Análisis del fenómeno

En un inicio, se determinó que la investigación se haría con una población de 100 estudiantes. No obstante, a partir de un muestreo por

conveniencia, se encuestó solo a 80. La muestra total incluyó a 41 mujeres y 39 hombres, con edades comprendidas entre los 18 y 49 años. Los 20 estudiantes faltantes de la totalidad se encontraban haciendo sus prácticas profesionales o se habían retirado de la escuela.

El muestreo por conveniencia es una técnica de muestreo por disponibilidad de los sujetos, que permite eficientar los recursos de tiempo y dinero en una investigación. A pesar de no ser un muestreo probabilístico y carecer, por tanto, de sus ventajas, es ampliamente usado y aceptado para los estudios que pretenden identificar tendencias y no establecer relaciones causales. Proporcionan información que puede orientar futuras investigaciones más detalladas y contribuyen a la conversación académica (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018). La recolección de datos se llevó a cabo al final del ciclo escolar 2023-2024. Se procuró mantener una representatividad del 90% en cada semestre para garantizar la validez de los resultados.

El instrumento empleado fue una escala Likert diseñada por Murrieta et al. (2019), para medir la autoeficacia percibida en estudiantes de secundaria. Esta fue adaptada de otros instrumentos previos (Sansores, 2018; Villanueva, 2015; Kim et al., 2015; Baessler y Schwarzer, 1993). La encuesta, basada en una escala Likert de cinco puntos, se estructuró en tres secciones. La primera sección recopiló datos demográficos de los participantes. En esta sección se hicieron modificaciones respecto de la escala tomada como referencia al estudio. La segunda determinó la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñarse en las cuatro habilidades lingüísticas del inglés, con un total de 28 ítems. El diseño de los ítems se fundamentó en los desempeños esperados según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). La tercera sección indagó las cuatro fuentes de autoeficacia a través de 31 ítems. En total, la escala contiene un total de 59 ítems.

Para la aplicación del instrumento, se informó al director de la institución sobre el objetivo de la investigación y se solicitó su autorización para administrarlo a los estudiantes. Posteriormente, el director gestionó el permiso con los docentes de inglés para proceder con la recolección de datos. A los estudiantes se les explicó el propósito de la investigación, se les solicitó su participación voluntaria y se les garantizó la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas.

Los datos recolectados fueron procesados utilizando el software SPSS, versión 25. El análisis arrojó un índice de confiabilidad del instrumento de .89 en el Alpha de Cronbach. Este indica un alto nivel de consistencia interna (Hernández et al., 2009).

Tabla 4.2. *Alfa de Cronbach. Estadísticas de fiabilidad*

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>N. de elementos</i>
.896	59

Fuente: Elaboración propia.

Se calcularon los estadísticos descriptivos correspondientes a una muestra de 80 alumnos, de los cuales 35 (43.7%) son de sexo masculino y 45 (56.2%) de sexo femenino. En cuanto a su distribución por semestre, 31 alumnos (38.7%) cursan el segundo semestre, 33 (41.2%) cursan el cuarto semestre y 16 (20%) pertenecen al sexto semestre. Las edades de los participantes oscilan entre los 18 y 49 años. El 84% de los alumnos indicó haber cursado sus estudios en instituciones públicas, mientras que el 16% lo hizo en instituciones privadas.

Asimismo, se indagó sobre el número de semestres de inglés cursados durante la educación preparatoria. Los resultados indicaron que el 36% de los alumnos reportaron haber cursado 6 semestres, el 22.7% mencionó 4 semestres, el 17.3% señaló haber cursado 5 semestres, el 10.7% indicó 3 semestres, el 5.3% reportó haber cursado 2 semestres y finalmente, el 8% cursó solo 1 semestre de inglés.

Respecto de las mediciones que realiza la escala diremos que el objetivo de la segunda sección es evaluar el nivel de confianza que los estudiantes tienen en su capacidad para utilizar el inglés en distintos contextos comunicativos. Respecto de la fuente experiencia vicaria, el instrumento explora su relación con el observar y escuchar a familiares, amigos o compañeros hablar inglés, así como el imitar a personajes angloparlantes de películas y de las redes sociales. Estos modelos podrían proporcionar ejemplos concretos de éxito en el uso del idioma, lo cual puede inspirar y fortalecer la creencia de los estudiantes en su propia capacidad para aprender y dominar el inglés.

Acerca de la persuasión verbal, se busca identificar la influencia de los comentarios que los estudiantes reciben por parte de personas con conoci-

miento del idioma. En particular, el instrumento evalúa el impacto que tiene la retroalimentación del profesorado quienes, a través de su dominio del inglés y su experiencia didáctica, pueden motivar o desanimar a los estudiantes, influyendo de manera significativa en su autoeficacia percibida.

De las experiencias de dominio, se mide la percepción de los estudiantes sobre su habilidad para usar el inglés en contextos reales. El instrumento indaga sobre su capacidad para realizar actividades como hablar con hablantes nativos, trabajar en empleos que requieran inglés, haber viajado al extranjero y asistir a eventos culturales en inglés. Estas experiencias exitosas refuerzan la percepción de competencia y confianza en sus habilidades lingüísticas. Finalmente, la sección de los estados fisiológicos y afectivos evalúa las reacciones físicas y emocionales que los estudiantes experimentan al utilizar el idioma inglés. El instrumento examina el grado en que estas respuestas, como el nerviosismo o la ansiedad al hablar en público, afectan la percepción de autoeficacia de los estudiantes, proporcionando información valiosa sobre cómo sus emociones pueden influir en su desempeño lingüístico.

Contexto

El aprendizaje de un idioma implica diversas habilidades como la lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva. En el caso de los estudiantes de la Escuela Normal de este estudio, el desarrollo de algunas de estas habilidades puede ser especialmente desafiante y estresante, influenciado por miedos e inseguridades. La mayoría de los estudiantes provienen de zonas rurales del sur del estado de Quintana Roo, lo que presenta una situación particular: muchos de ellos carecen de referentes cercanos en el uso del inglés.

Aunque los planes de estudio de la Escuela Normal establecen un número determinado de horas para el aprendizaje del inglés (220 horas en el Plan 2022 y 275 en el Plan 2028), en la práctica, estas horas se ven reducidas debido a diversas actividades escolares como: las jornadas de prácticas, talleres, cursos extracurriculares, festivales, días festivos e incluso suspensiones por fenómenos meteorológicos.

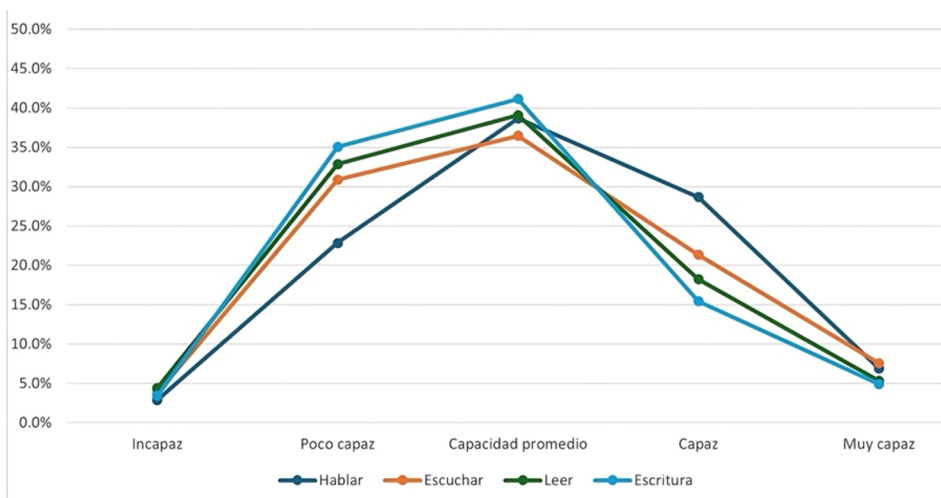
Resultados y discusión

En seguida en esta sección, se presentan los resultados obtenidos del análisis de los datos estadísticos. En primera instancia, reportaremos y analizaremos lo concerniente al sentido de autoeficacia de los estudiantes en las cuatro habilidades lingüísticas. En segundo orden, discutiremos lo relativo a las fuentes de autoeficacia.

El sentido de autoeficacia en las cuatro habilidades

En la figura 4.1 se puede observar que la respuesta predominante de los estudiantes sobre su sentido de autoeficacia en inglés fue que tienen capacidad promedio en todas las habilidades. La habilidad en la que más estudiantes dijeron sentirse con capacidad promedio fue la escritura (41.1%), seguida de leer (39.1%), hablar (38.7%) y, finalmente, escuchar (36.4%).

Figura 4.1. Sentido de autoeficacia en las cuatro habilidades lingüísticas



Fuente: Elaboración propia.

Para la habilidad de escritura, el 41.1% de los estudiantes declaró sentirse con capacidad promedio, el 35.0% dijo sentirse poco capaz, el 15.5% expresó sentirse capaz, solo el 3.4% y el 5.0% se consideraron incapaces y muy capaces, respectivamente. En la habilidad de comprensión lectora, el 39.1% de los estudiantes dijeron sentirse con capacidad promedio para leer en inglés, el 32.9% se declaró poco capaz, el 18.3% capaz, el 4.4% incapaz y el 5.3% muy capaz. La habilidad de producción oral fue la única que cambió el orden de sus criterios: el 38.7% de los estudiantes reportó sentirse con capacidad promedio, el 28.6% se consideró capaz, el 22.9% poco capaz, el 2.9% incapaz y el 6.9% muy capaz. En la comprensión auditiva, la tendencia mayoritaria el 36.4% de los estudiantes indicó sentirse con capacidad promedio, el 30.9% se evaluó poco capaz, el 21.3% capaz, el 3.8% incapaz y el 7.6% muy capaz.

Esta distribución indica que la mayoría de los estudiantes se perciben a sí mismos con un nivel de competencia que oscila entre poco capaz y capacidad promedio en las cuatro habilidades lingüísticas. No obstante, existen variaciones notables en la percepción de cada una de estas habilidades. Los datos indican que la escritura y la lectura son las habilidades donde los estudiantes se sienten más competentes, mientras que hablar y escuchar presentan una mayor dispersión en las evaluaciones de capacidad, lo que sugiere que los estudiantes experimentan mayor inseguridad y variabilidad en su confianza en estas últimas dos habilidades.

Estos resultados comparten ciertas similitudes con los de Murrieta et al. (2019) y Sansores (2018), quienes hallaron que sus sujetos de estudio presentaban un bajo sentido de autoeficacia en las cuatro habilidades del inglés. Sin embargo, este estudio encontró que los alumnos normalistas se perciben entre poco capaces y con una capacidad promedio en dichas habilidades. Es relevante mencionar que dichos autores llevaron a cabo sus investigaciones con alumnos de secundaria, mientras que el presente estudio se realizó con alumnos de escuelas normales. Esta variación entre poco capaz y capacidad promedio podría explicarse por los siguientes factores. En primer lugar, los estudiantes normalistas han tenido un contacto más prolongado con el inglés que los estudiantes de Murrieta et al. (2019) y Sansores (2018), desde los niveles básico y medio superior. Esto podría haber influenciado positivamente su autopercepción. Además,

estos estudiantes están altamente familiarizados con las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y el uso de redes sociales, donde el inglés es común, lo que podría haber contribuido a su sentido de autoeficacia, como sugieren Díaz y Morales (2015).

La habilidad en la que más estudiantes mencionaron sentirse con capacidad promedio fue la escritura. Este hallazgo es similar al de Velasco y Meza (2020), donde los alumnos universitarios señalaron sentirse capaces de generar ideas propias y lograr la meta de redactar textos. Una posible explicación para este resultado, como indican Velasco y Meza (2020), es que el sentido de autoeficacia se fortalece cuando los estudiantes perciben que poseen la capacidad necesaria para llevar a cabo la tarea de escribir, integrando nociones y experiencias previas. Por otra parte, como profesores hemos podido determinar que las estrategias utilizadas por los docentes de esta Escuela Normal para trabajar la escritura son del agrado de los alumnos normalistas ya que integran herramientas digitales que facilitan la corrección y edición de textos. Eso podría estar contribuyendo al fortalecimiento del sentido de autoeficacia en la habilidad de escritura. De igual manera como señalan Demir (2018), Bruning et al. (2013), Chea y Shumow (2014), los resultados pudieran estar relacionados con el nivel de conciencia de las estrategias utilizadas en los cursos de inglés, así como el gusto por la escritura.

En la habilidad de comprensión lectora, los estudiantes dijeron sentirse con un sentido de autoeficacia promedio. Estos hallazgos contrastan con los de Murrieta et al. (2019), Sansores (2018) y Richardson (2013), quienes reportaron un bajo sentido de autoeficacia en alumnos adolescentes. Por otro lado, los resultados son más similares a los de Han (2021) y Li y Wang (2010), quienes encontraron que los alumnos se sintieron eficaces en comprensión lectora. Una posible explicación para los resultados de este estudio es que, dentro de las mismas clases de inglés, se implementen estrategias de lectura tales como identificar ideas principales, hacer inferencias y la autoevaluación de la comprensión, las cuales son habilidades fundamentales para mejorar el rendimiento en lectura. Como sugiere Han (2021), el uso regular de estrategias de lectura puede contribuir a un mayor sentido de autoeficacia, ya que los estudiantes se sienten más capaces de enfrentar los desafíos de la lectura. Esto podría justificar los resultados obtenidos en el presente estudio.

Esto sugiere que la percepción de autoeficacia en comprensión lectora podría estar vinculada tanto a las habilidades inherentes como a las estrategias empleadas para mejorar la comprensión del texto. En el caso de nuestros estudiantes, es posible que su sentido de autoeficacia esté influido por las estrategias de lectura que aplican, como el *skimming* y el *scanning*, así como por los años de escolaridad que han completado. Aunque no se puede afirmar con certeza, estas estrategias podrían estar ayudándoles a identificar información clave y mejorar su rendimiento lector, lo que contribuiría a una mayor confianza en sus habilidades de comprensión. Además, la diversidad de textos a los que se enfrentan podría también estar influyendo en la aplicación de dichas técnicas, fortaleciendo así su sentido de autoeficacia.

La expresión oral oscila en una capacidad promedio, lo cual contrasta con el estudio de Olivares (2017), quien encontró que los alumnos de nivel medio superior presentaban bajos niveles en esta habilidad, dificultando su correcta comunicación. Asimismo, los hallazgos de Puspita et al. (2014) revelaron que los estudiantes universitarios se consideraban en un promedio bajo en cuanto a la producción oral. Una posible explicación para los resultados obtenidos por los alumnos de la Escuela Normal radica en el uso de la plataforma English File la cual trabaja las habilidades por separado y promueve actividades que requieren comunicación oral, tales como presentaciones, interacciones individuales y retroalimentación oral. Estas actividades crean un entorno seguro en el que los estudiantes pueden practicar sin miedo a cometer errores, mejorando así su fluidez y confianza.

La habilidad de comprensión auditiva también se mantuvo en el rango de una capacidad promedio, aunque en menor medida que las otras tres habilidades. Estos resultados son similares a los de Bazán (2019), quien encontró en sus hallazgos finales que los alumnos universitarios que estudiaban inglés se consideraban competentes para realizar ejercicios de comprensión auditiva. Asimismo coincide con el estudio de Sansores (2018) cuyos estudiantes, también de secundaria, dijeron tener una capacidad promedio para comprender inglés de forma auditiva. De modo singular, la posible explicación de estos resultados puede que se deba al uso que los estudiantes hacen de la plataforma English File, que incluye aplicaciones que permiten la práctica

interactiva de la comprensión auditiva, además de que se complementa con actividades de la plataforma Google Classroom.

Esto sugiere que, aunque los profesores de las escuelas normales cuentan con formación en la enseñanza del inglés y están familiarizados con metodologías y estrategias pedagógicas alineadas con las necesidades, contextos e intereses de los estudiantes, carecen de formación para identificar el sentido de autoeficacia de sus estudiantes y su relación con las habilidades que ellos pretenden desarrollar. Tal vez el número de horas para la enseñanza-aprendizaje del inglés no sea suficiente para desarrollar en los estudiantes las habilidades de manera más efectiva y contribuir a que ellos se sientan más capaces. La limitación en el número de horas de instrucción podría estar afectando negativamente el nivel de autoeficacia percibido por los estudiantes, lo que indica una necesidad de incrementar o reorganizar el tiempo dedicado a la enseñanza del idioma para mejorar su dominio en las cuatro habilidades lingüísticas.

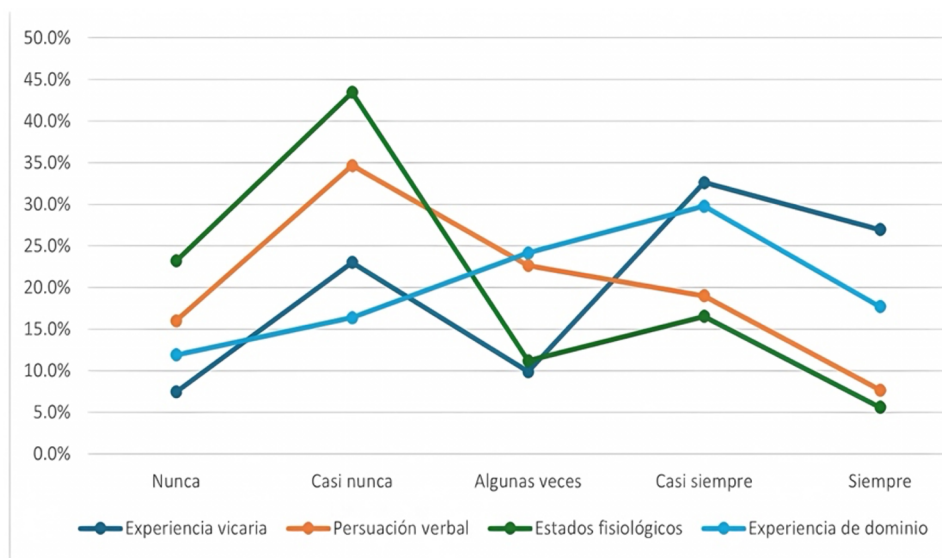
Sin embargo, se recomienda llevar a cabo un estudio de su autoeficacia real para examinar a los estudiantes que se autoevaluaron con un nivel de capacidad promedio en algunas de las cuatro habilidades lingüísticas. Es decir, identificar si efectivamente los estudiantes que se perciben con esa capacidad la tienen. Lo anterior permitiría entender mejor la percepción del estudiante respecto de su capacidad para aprender inglés.

Las fuentes de autoeficacia

El estudio de la autoeficacia, según Bandura (1997), resulta crucial para entender y mejorar el aprendizaje de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. En el contexto del aprendizaje de inglés, las cuatro fuentes de autoeficacia identificadas por Bandura, las experiencias de dominio, experiencia vicaria, persuasión verbal y estados fisiológicos y emocionales, juegan un papel esencial en la formación de creencias y, por ende, en el éxito académico de los estudiantes. Explorar cómo los estudiantes de inglés experimentan y perciben estas fuentes puede proporcionar una valiosa comprensión para diseñar intervenciones educativas más efectivas y personalizadas.

En la figura 4.2 se observa que la respuesta predominante de los estudiantes respecto de las experiencias vividas en las cuatro fuentes de autoeficacia varía. Las respuestas se agrupan mayoritariamente en casi nunca para dos de las fuentes: estados fisiológicos y emocionales 43.5%, y persuasión verbal 34.7% y en casi siempre para la experiencia vicaria 32.6% y la experiencia de dominio 29.8%. En resumen, con base en los porcentajes, se puede observar que la fuente menos recurrente para los estudiantes son los estados fisiológicos y emocionales, mientras que la más presente ha sido la experiencia vicaria.

Figura 4.2. Fuentes de la autoeficacia



Fuente: Elaboración propia.

El 43.5% de los estudiantes declaró que casi nunca había tenido experiencias fisiológicas y emocionales relacionadas con el uso del inglés, mientras que el 23.2% expresó que nunca las había experimentado. Por otro lado, el 16.5% reportó casi siempre sentirse estresado, alterado o nervioso al emplear el inglés, el 11.2% respondió algunas veces y el 5.6% dijo siempre. Es decir que un porcentaje menor de estudiantes (33.3%) ha experimentado alguna vez uno de los estados fisiológico cuando usa

el inglés para comunicarse y un (66.7%) mencionó que nunca o casi nunca lo han experimentado. Esto sugiere que esta es la fuente menos presente en los estudiantes.

Respecto a la persuasión verbal, el 34.7% de los estudiantes respondió casi nunca haber recibido este tipo de apoyo, el 22.6% indicó algunas veces, el 19.0% señaló casi siempre, el 16.0% dijo nunca y el 7.7% respondió siempre. En este caso, los porcentajes de estudiantes que dijeron haber recibido alguna vez, siempre o casi siempre persuasión verbal (49.3%) es casi el mismo que los que dijeron casi nunca o nunca haberla recibido (50.7%).

En cuanto a la experiencia vicaria, el 32.6% mencionó casi siempre observar cómo otros se desempeñan en el uso del inglés y sentirse motivado por eso, el 27.0% dijo siempre, el 23.0% respondió casi nunca, el 9.9% algunas veces y el 7.5% nunca. En este caso, son más los estudiantes que de alguna manera han tenido alguna vez, casi siempre o siempre una experiencia vicaria que los motiva (69.5%) y muchos menos los que dijeron que casi nunca o nunca han tenido esa experiencia (30.5%). Esto parece indicar que esta podría ser una fuente que tiene un fuerte potencial para influenciar a estos estudiantes normalistas.

Por último, acerca de la experiencia de dominio, el 29.8% dijo casi siempre haber tenido alguna experiencia en la que tuvieran que comunicarse en inglés, el 24.2% contestó algunas veces, el 17.7% indicó siempre, el 16.4% casi nunca y el 11.9% respondió nunca. Contrario a lo que pensamos encontrar, la mayoría de los estudiantes (71.7%) dijo haber tenido alguna vez, casi siempre o siempre alguna experiencia en la que tuvo que usar el inglés, frente a una minoría (28.3%) que dijo casi nunca o nunca haber tenido la oportunidad de usar este idioma.

Estos resultados indican que las experiencias vicarias y de dominio están medianamente presentes entre los estudiantes, mientras que los estados fisiológicos y emocionales y la persuasión verbal son las fuentes de autoeficacia menos presentes. Esta distribución refleja las variaciones en cómo los estudiantes perciben y responden a diferentes fuentes de autoeficacia en el contexto del aprendizaje del inglés.

En lo que respecta a la experiencia vicaria, los estudiantes señalaron que los profesores fueron sus principales modelos de inspiración y rol para estudiar inglés. Los estudiantes señalan que esta ha sido la experiencia

vicaria que más han experimentado, lo que nuevamente coincide con Murrrieta et al. (2019), García-Fernández et al. (2016) y Sansores (2018). La razón por la cual algunos estudiantes consideran a sus profesores como un modelo a seguir podría ser que en las escuelas normales se tiene una educación desde una perspectiva humanista, lo que fomenta una cercanía y empatía con el alumno en diversas situaciones. Según Bandura (1997), no solo es importante la experiencia vicaria, sino también el tipo de experiencia vicaria. La calidad del modelo observado juega un papel crucial en la efectividad del aprendizaje vicario. En este contexto, tener como modelo a una persona formada en inglés puede ofrecer ejemplos más relevantes y efectivos que alguien con menor competencia en el idioma, lo cual puede influir positivamente en la motivación y autoeficacia de los estudiantes.

Bandura (1997) afirma que las personas tienden a buscar modelos competentes para imitar. Por ejemplo, cuando un estudiante observa a un maestro o a otro estudiante ser recompensado por un comportamiento prosocial, el observador puede empatizar con las emociones positivas del modelo, lo que aumenta la probabilidad de que el observador imite ese comportamiento. Lo anterior sugiere que algunos profesores podrían estar ejerciendo una influencia positiva en el sentido de autoeficacia de estos estudiantes, especialmente porque los docentes que imparten la asignatura son jóvenes. Bandura (1994) señala que las personas pueden mejorar su sentido de autoeficacia si otra persona les enseña mejores maneras de realizar una determinada acción, y sugiere que la experiencia vicaria se enriquece a través de la empatía, permitiendo un aprendizaje más efectivo y significativo mediante la observación de los demás.

En lo que respecta a los estudiantes y sus experiencias de dominio, estos reportaron que se consideraron medianamente capaces para resolver situaciones inesperadas que se presentan en inglés, como interactuar con personas angloparlantes en lugares turísticos o en eventos virtuales, así como los pocos que han viajado a países anglófonos manifestaron haber usado el inglés para comunicarse. A pesar de no tener habilidades altamente desarrolladas, se consideran medianamente capaces de enfrentar los retos que el idioma inglés les pueda presentar fuera del aula. A medida que los estudiantes experimentan repetidos éxitos, no solo aumentan su competencia lingüística, sino también su motivación y disposición para enfrentar nuevos

desafíos en el aprendizaje del idioma. Su autoeficacia crece a medida que obtienen logros en las actividades que realizan. Según Bandura (1997), el éxito repetido en una tarea específica proporciona la evidencia más sólida de la capacidad de uno para tener éxito.

La persuasión verbal que los estudiantes reciben puede interpretarse como baja, coincide con los resultados de Murrieta et al. (2019) y Domínguez (2022). Este bajo nivel puede deberse a la limitada retroalimentación en inglés que reciben, principalmente de los docentes de la Escuela Normal. Cabe mencionar que la falta de retroalimentación podría estar relacionado con la cantidad de docentes de inglés disponibles. Solo son tres los profesores de inglés: dos de tiempo completo y uno por contrato con todas las horas frente a grupo. También podría deberse a la baja cantidad de horas a la semana en las que se imparte el idioma. Asimismo, como mencionan Murrieta et al. (2019), puede que no existan muchas oportunidades fuera de clase en las que los alumnos demuestren su dominio del inglés, resultando en una falta de evaluación de sus habilidades por parte de sus familiares, amigos o personas extranjeras.

En cuanto a los estados fisiológicos y afectivos, la mayoría de los estudiantes reportó que nunca se sienten estresados, alterados o nerviosos cuando tienen que usar el inglés. Una posible explicación es que se sienten en un entorno de confianza en las clases, lo cual les permite tener un desempeño adecuado y no experimentar emociones negativas. Como mencionan Chacón (2006) y Krashen (1998), el uso de estrategias de enseñanza que promuevan la autoconfianza y la motivación por parte de los docentes es un factor clave para desarrollar un fuerte sentido de autoeficacia. Asimismo, afirma Carcamo (2023), cuando las instancias de enseñanza favorecen la superación de emociones negativas, se contribuye a la formación de futuros docentes con un alto sentido de autoeficacia. En este contexto, los resultados de nuestro estudio sugieren que el entorno de aprendizaje y las metodologías empleadas por los profesores podrían estar jugando un rol positivo en la percepción de los estudiantes sobre su autoeficacia, al poder facilitar un clima emocional favorable para el aprendizaje del inglés.

Según Bandura (1997), los estados fisiológicos y emocionales juegan un papel crucial en la percepción de la autoeficacia. Un entorno de apren-

dizaje que minimiza el estrés y la ansiedad puede ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentido de autoeficacia más fuerte. En este contexto, el entorno de confianza y las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes pueden ayudarlos a evitar los desencadenantes de ansiedad asociados con el uso del inglés, facilitando así el desarrollo de habilidades en la lengua meta. Esto resalta la importancia de crear un ambiente educativo que apoye tanto el bienestar emocional como el desarrollo académico de los estudiantes de la escuela normal.

La poca influencia de los estados fisiológicos y afectivos en las cuatro habilidades lingüísticas de los estudiantes podría deberse a varias circunstancias. Por una parte, como señalan Murrieta et al. (2019), los ejercicios de las cuatro habilidades podrían considerarse sencillos y repetitivos. Basándose en lo anterior, podría deducirse que, como afirma Bandura (1997), los estudiantes no son capaces de identificar la dificultad de la tarea y, por lo tanto, no se estresan y no tienen una idea clara de los estados fisiológicos y afectivos que podrían afectarlos.

La poca influencia de los estados fisiológicos y afectivos en las cuatro habilidades lingüísticas de los estudiantes podría deberse a varias circunstancias. Por una parte, como señalan Murrieta et al. (2019), los ejercicios de las cuatro habilidades podrían considerarse sencillos y repetitivos. Basándose en lo anterior, podría deducirse que, como afirma Bandura (1997), los estudiantes no son capaces de identificar la dificultad de la tarea y, por lo tanto, no tienen una idea clara de los estados fisiológicos y afectivos que podrían afectarlos.

Se puede interpretar de manera general, que los sujetos de este estudio cuentan con un nivel medio de experiencia de dominio. Bandura (1997) señala que las experiencias de dominio, es decir, los logros exitosos en tareas específicas son una de las fuentes más importantes de autoeficacia. Estas experiencias refuerzan la creencia de que uno es capaz de ejecutar con éxito acciones necesarias para lograr ciertos objetivos. En el contexto del aprendizaje del inglés, aplicar esta teoría a las cuatro habilidades fundamentales (hablar, escuchar, leer y escribir) puede ser particularmente efectivo. Cada vez que los alumnos logran entender un ejercicio, una palabra, una frase o el significado general, están acumulando pequeñas victorias que fortalecen su autoeficacia. Este incremento en la autoeficacia puede motivar a los estudiantes a participar más activamente en el aprendizaje general del inglés,

ya que sienten que tienen las habilidades necesarias para progresar. Por lo tanto, fomentar actividades que permitan a los estudiantes tener estas experiencias de éxito, puede ser una estrategia efectiva para mejorar su confianza y competencia en el idioma.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue identificar el sentido de autoeficacia en las cuatro habilidades lingüísticas (lectura, comprensión auditiva, expresión oral y escritura) de estudiantes de inglés que cursan la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Telesecundaria pertenecientes a una Escuela Normal del Sur. Así como la experiencia de estos estudiantes en relación con las cuatro fuentes de autoeficacia.

Los hallazgos revelaron que los estudiantes se perciben con un nivel de autoeficacia que oscila entre capacidad promedio y poco capaz en las cuatro habilidades lingüísticas evaluadas. Estos hallazgos parecen no tener relación con la Estrategia Nacional de Inglés que incorpora profesores con licenciatura en inglés y certificación C1-C2 y establece el idioma de manera obligatoria en las escuelas normales durante tres años, con el objetivo de que, al finalizar, los alumnos alcancen un nivel B1 (de acuerdo con el plan 2018) y A2 (con el plan 2022). Como se mencionó anteriormente, la reducción en el número de horas de clases podría estar influyendo negativamente el nivel de autoeficacia percibido por algunos estudiantes.

En lo que concierne a las experiencias en las cuatro fuentes de autoeficacia, se observa que la respuesta predominante de los estudiantes varía. Las respuestas se agrupan mayoritariamente en “casi nunca” para dos de las fuentes (estados fisiológicos y emocionales, persuasión verbal) y en “casi siempre” para la experiencia vicaria y la experiencia de dominio. En resumen, se puede observar que la fuente menos recurrente para los estudiantes son los estados fisiológicos y emocionales, mientras que la más presente ha sido la experiencia vicaria.

Acercas de la experiencia vicaria y la persuasión verbal, la mayoría de los estudiantes señalaron al profesor como un modelo a imitar y del que más reciben persuasión verbal.

Finalmente, en lo relacionado con los estados fisiológicos, la gran mayoría de los estudiantes reportó que no se sentían estresados ni alterados cuando tenían que hacer ejercicios en cualquiera de las cuatro habilidades lingüísticas. No obstante, la habilidad en la que más estudiantes dijeron experimentar algunas emociones negativas fue la comprensión auditiva.

El presente estudio confirma lo señalado por Bandura (1997) con relación a que la experiencia de dominio tiene un papel importante en el sentido de autoeficacia de las personas, los alumnos de la escuela normal mencionan tener un nivel de dominio intermedio. Esto sugiere que perciben que tienen comprensión y capacidad para desenvolverse con cierta eficacia en tareas de complejidad moderada.

Los alumnos de este estudio cuentan con un nivel medio de experiencias en las cuatro fuentes. En investigaciones futuras sería importante indagar si a mayores años de estudio la autoeficacia es alta, mediana o baja, así como también se sugiere realizar un estudio a profundidad sobre autoeficacia real que verifique si los alumnos realmente poseen la capacidad promedio que mencionan en todas las habilidades.

Referencias

- Alawiyah, T. (2018). Speaking self-efficacy and EFL student teachers' speaking achievement. *Edukasi*, 5(1), 87-96. <https://doi.org/10.19109/ejpp.v5i1.2052>
- Amengual-Pizarro, M. (2017). Foreign language classroom anxiety among English for Specific purposes (ESP) students. *International Journal of English Studies*, 18(2), 145-159. <https://revistas.um.es/ijes/article/view/323311/255481>
- Baessler, J. y Schwarcer, R. (1993). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8. <https://www.ansiedadystres.es/sites/default/files/rev/ucm/1996/anyes1996a1.pdf>
- Ballesteros, M. L. y Tutistar, J. S. (2014). How setting goals enhances learners' self-efficacy beliefs in listening comprehension. *How*, 21(1), 42-61. <https://doi.org/10.19183/how.21.1.14>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (vol. 4, pp. 71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company.
- Bazán, S. (2019). *Diseño de la estrategia didáctica Easy Understanding para el desarrollo de la comprensión auditiva en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la*

- especialidad de Idioma Extranjero de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en Tacna, Perú* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann]. <https://repositorio.unjbg.edu.pe/items/8b11a728-49f3-498a-af16-e45173906f94>
- Britner S. L. y Pajares F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499. <https://doi.org/10.1002/tea.20131>
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C. y Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- Carcamo, B. (2023). El impacto de una experiencia de enseñanza en la autoeficacia de los profesores de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en etapa de formación. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 336-354. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1759>
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15(1), 44-54. <https://bit.ly/3M4QCZC>
- Chea, S. y Shumow, L. (2014). The relationships among writing self-efficacy, writing goal orientation, and writing achievement. *Language Education in Asia*, 5(2), 253-269. <https://bit.ly/46MbiPh>
- Consejo de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Demir, S. (2018). The relation between the Awareness Level of Writing Strategies and Writing Self-Efficacy. *International Education Studies*, 11(5), 59-73. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n5p59>
- Díaz Larenas, C., Tagle Ochoa, T., Alarcón Hernández, P., Quintana Lara, M., Ramos Leiva, L. y Vergara Morales, J. (2013). Estudio de caso sobre las creencias de estudiantes de Pedagogía en Inglés respecto a la autoeficacia percibida y la enseñanza del idioma. *Núcleo*, 25(30), 41-67. <https://ve.scielo.org/pdf/nu/v25n30/art02.pdf>
- Díaz Larenas, C. y Morales Campos, H. (2015). Creencias de estudiantes de primaria sobre el aprendizaje del inglés en un establecimiento educacional chileno. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 303-323. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a13v15n1.pdf>
- Domínguez, M. S. (2022). *El sentido de autoeficacia en la disposición oral en inglés como segundo idioma del estudiante de nivel universitario* [Tesis de doctorado, Universidad Ana G Méndez Gurabo]. <https://bit.ly/4dwUVIK>
- Fernández-Viciano, A. y Fernández-Costales, A. (2017). El pensamiento de los futuros maestros de inglés en educación primaria: Creencias sobre su autoeficacia docente. Bellaterra. *Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 10(1), 42-60. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.684>
- García-Fernández, J. M., Inglés-Saura, C. J., Vicent, M., González, C., Lagos-San Martín, N. y Pérez-Sánchez, A. M. (2016). Relación entre autoeficacia y autoatribuciones

- académicas en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(1), 79-88. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.raaa>
- Ghabdian, F. y Ghafournia, N. (2016). The relationship between Iranian EFL learners' self-efficacy beliefs and reading comprehension ability. *English Linguistics Research*, 5(1), 38-50. <https://doi.org/10.5430/elr.v5n1p38>
- Gosiewska-Turek, B. (2017). The interdependence between attributions and second language attainments in secondary school students. *Journal of Education Culture and Society*, 2017(1), 109-124. <https://doi.org/10.15503/jecs20171.109.124>
- Han, F. (2021). Attribution Beliefs and Self-efficacy in Foreign Language Reading. *Revista de Educacion*, (394), 395-417. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-513>
- Hashemnejad, F., Zoghi, M. y Amini, D. (2014). The relationship between self-efficacy and writing performance across genders. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 1045-1052. <https://bit.ly/3AIPNJ3>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2009). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Kim D.-H., Wang C., Ahn S. H. y Bong M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 38, 136-142 <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.016>
- Krashen, S. (1998). Comprehensible output? *System*, 26, 175-182. https://www.sdkrashen.com/content/articles/comprehensible_output.pdf
- Li, Y. y Wang, C. (2010). An empirical study of reading self-efficacy and the use of reading strategies in the Chinese EFL context. *Asian EFL Journal*, 12(2), 144-162. <https://bit.ly/3SM7TdG>
- López, J. M. G., Guillen, F. G. F., Figueroa, R. P. N., Leyva, H. W. M., Figueroa, E. D. N. y Hernández, R. M. (2019). Motivación académica y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés. *Revista de Psicología*, 15(30), 26-41. <https://bit.ly/3YKvkD8>
- López, M. N. y Canales, A. B. (2017). Un modelo de instrucción en estrategias: efectos sobre la competencia en comprensión auditiva. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 75-89. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1315268>
- Muijs, D. (2006). *Doing quantitative research in education with SPSS* (2ª ed.). SAGE.
- Murrieta-Loyo, G., Reyes-Cruz, M. R. y Rodríguez Aznar, J. D. (2019). El sentido de autoeficacia para aprender inglés de estudiantes de secundaria. En F. Dzay y J. L. Boges (coords.), *Estudios en lenguas modernas y originarias: docencia, investigación y traducción* (pp. 190-208). Universidad de Quintana Roo.
- Murrieta Loyo, G., Reyes-Cruz, M. del R. y Rodríguez Aznar, J. D. (2019). El sentido de autoeficacia para aprender inglés de estudiantes de secundaria. En F. Dzay Chulim & J. L. Boges Ucán (Coords.), *Estudios en lenguas modernas y originarias: docencia, investigación y traducción* (pp. 190-208). Universidad de Quintana Roo.
- Olivares, G. (2017). *El uso de estrategias para desarrollar la expresión oral en inglés en es-*

- tudiantes de segundo semestre de bachillerato del CECyTE Tecamachalco [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana Puebla]. <https://bit.ly/3SMoSg0>
- Pajares, F. (1999). *Social Cognitive Theory and Self-efficacy: Academic self-efficacy Beliefs*. Educational psychology.
- Pajares, F. y Graham, L. (1999). Self-Efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0991>
- Puspita, Y., Kusumaningputri R. y Supriono, H. (2014). Level and sources of self-efficacy in speaking skills of academic year 2012/2013 English department students' faculty of letters, Jember University. *Publika Budaya*, 3(2), 50-59. <https://bit.ly/4fC65xL>
- Rahimi, M. y Abedini, S. (2014). The relationship between listening self-efficacy and metacognitive awareness of listening strategies. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 98, 1454- 1460. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.565>
- Reyes-Cruz, M. R. y García-Poot, N.P. (2018). Estudiantes no especialistas de francés, su sentido de autoeficacia para aprender el idioma. En M.D. Perales y F. Dzay (Coord.). *Estudios en Lenguas Modernas: docencia, investigación, traducción* (pp.143-161). Universidad de Quintana Roo.
- Reyes-Cruz, M. R. (2020). Emociones y sentido de autoeficacia de los futuros profesores de inglés. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.23.e25.2686>
- Richardson, P. R. (2013). *Reading self-efficacy in early adolescence: which measure works best?* [Tesis de doctorado, Universidad de Kentucky]. <https://bit.ly/3WKPy1L>
- Romero de Loera, B. y Valencia, M. (2023). Revisión conceptual de la autoeficacia escolar y su utilidad en la clase de idiomas de jóvenes universitarios. *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia*, 1(1), 116-131. <https://bit.ly/46KWjoU>
- Salazar, M., Chapa, M. y Castillo, M. (2017). La enseñanza del inglés en la Escuela Normal Pablo Livas: de lo extracurricular a la certificación. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 1(1), 410-417. <https://bit.ly/4copa3t>
- Sansores, S. A. (2018). *El sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés de estudiantes de secundaria pública* [Tesis de maestría, Universidad de Quintana Roo]. <https://rhisbi.uqroo.mx/handle/20.500.12249/2344>
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schunk, D. H. y Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares, y T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 71-96). Information Age Publishing. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1850034>
- Vázquez, G., Favila, L. y González, N. (2023). Práctica del idioma inglés empleando la plataforma Cambridge Learning Management System (CLMS) con estudiantes de la Escuela Normal de Atlacomulco. *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, 10(19). <https://bit.ly/3AvMzTg>

- Velasco, K. y Meza, J. M. (2020). Self-Efficacy for the Learning of Academic Writing in ESL Mediated by Webquest-Wiki in a Group of Pre-Service Language Teachers in Mexico. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 289-305. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a07>
- Villanueva, E. (2015). *Mexican English language learners' self-efficacy profiles and their relationship with the four sources of self-efficacy* [Tesis de licenciatura, Universidad de Quintana Roo].