



El papel de las **creencias** en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas



**EDICIONES
COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE QUINTANA ROO

Griselda Murrieta Loyo
María del Rosario Reyes-Cruz
(coordinadoras)

El papel de las creencias en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas



**EDICIONES
COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE QUINTANA ROO

El papel de las creencias en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas

Griselda Murrieta Loyo
María del Rosario Reyes-Cruz
(coordinadoras)



**EDICIONES
COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE QUINTANA ROO

El papel de las creencias en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas / coordinadoras
Griselda Murrieta Loyo y María del Rosario Reyes-Cruz. — Ciudad de México :
Comunicación Científica ; Chetumal, Quintana Roo: Universidad de Quintana
Roo 2025. (Colección Ciencia e Investigación).

268 páginas: ilustraciones ; 23 × 16.5 centímetros

DOI: 10.52501/cc.402

ECC: ISBN: 978-968-9738-11-4 (Impreso) ; ISBN: 978-968-9738-06-0 (Digital)

UQROO: 978-607-8792-84-9 (Impreso) ; ISBN: 978-607-8792-83-2 (Digital)

1. Sociolingüística. 2. Lenguaje y lenguas. I. Murrieta Loyo, Griselda, coordinadora.
II. Reyes-Cruz, María del Rosario, coordinadora.

LC: P40 P37

DEWEY: 306.44 P37

La titularidad de los derechos patrimoniales de la obra pertenece a la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Reservados todos los derechos conforme a la ley. Su uso se rige por una licencia Creative Commons BY-NCND 4.0 International, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Corrección de estilo, diseño y maquetación: Ediciones Comunicación Científica

© Universidad de Quintana Roo

Boulevard Bahía s/n, esq. Ignacio Comonfort, Col. Del Bosque. C. P. 77019

Chetumal, Quintana Roo, México

www.uqroo.mx

ISBN: 978-607-8792-84-9 (Impreso) ; ISBN: 978-607-8792-83-2 (Digital)

Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., 2025,

Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,

Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,

Tel.: (52) 55-5696-6541 • Móvil: (52) 55-4516-2170

info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com

f comunicacioncientificapublicaciones **✉** @ ComunidadCient2

ISBN 978-968-9738-11-4 (Impreso) ; 978-968-9738-06-0 (Digital)

DOI 10.52501/cc.402



**Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
La trazabilidad de la dictaminación puede consultarse, así como el libro en
acceso abierto, en <https://doi.org/10.52501/cc.402>**

Índice

Introducción	
<i>Griselda Murrieta Loyo</i>	13
1. Entre el prestigio y el silencio: panorama de las creencias lingüísticas en México	
<i>María del Rosario Reyes-Cruz y Ezequiel Hernández-Mendoza</i> .	23
Introducción.	24
Evolución conceptual: de la representación individual al sistema sociocultural	25
Tipologías contemporáneas	27
Creencias y constructos asociados	29
Panorama de tendencias investigativas del ámbito mundial a México	31
México: balance crítico de la última década	33
El modelo Prisma Espiral de Creencias Lingüísticas (PEC-L) . .	37
Implicaciones para la formación docente y la política pública.	39
Futuras líneas de investigación	41
Conclusiones	42
Referencias.	44

2. Futuros profesores de inglés, creencias de autoeficacia y estrategias de regulación emocional

Emma Reyes Cruz, Lizbeth Gómez Argüelles y Mizael

<i>Garduño Buenfil</i>	51
Introducción.	52
Revisión de la literatura	54
Marco teórico	59
Método.	62
Resultados y discusión	64
Conclusiones	69
Referencias.	71

3. Creencias de autoeficacia y estilos de aprendizajes:

consideraciones para la enseñanza del inglés

María del Socorro Rodríguez-Guardado y Catalina Juárez-Díaz 75

Introducción.	76
Marco teórico	80
Creencias de autoeficacia	80
Los estilos de aprendizaje	81
Método.	83
Participantes.	83
Instrumentos	84
Aspectos éticos	85
Procedimiento	85
Resultados	86
Habilidades personales.	87
Habilidades de gestión de tiempo y recursos	87
Habilidades docentes sobre metodologías y estrategias	88
Percepción de AE para enseñar la LE en diferentes niveles	89
Habilidades desarrolladas (o no) de la LE	89
Percepción de AE en la enseñanza de la LE	91
Percepción del uso de los EA en la enseñanza del inglés	91
Sistematización para identificar los EA	93
Percepción de los beneficios entre EA y AE en enseñanza de LE	93

Discusión	94
Conclusiones	95
Referencias.	96
4. Sentido de autoeficacia en estudiantes normalistas de la asignatura de inglés	
<i>William Abraham Puc Cárdenas, Andrilú Guadalupe Aguilar Garrido y Ena Rosa Suárez Hernández</i>	
	101
Introducción.	102
Marco teórico	106
Método.	108
Contexto	112
Resultados y discusión	113
El sentido de autoeficacia en las cuatro habilidades.	113
Las fuentes de autoeficacia	117
Conclusiones	123
Referencias	124
5. Creencias y expectativas de profesores y estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas sobre la escritura académica con énfasis en el ensayo	
<i>Jitka Crhová y María del Rocío Domínguez Gaona</i>	
	129
Introducción.	130
Literacidad académica y escritura académica	132
Ensayos	136
Creencias y expectativas sobre la escritura académica	138
Método.	142
Muestra	142
Instrumentos	143
Métodos de análisis.	145
Resultados	146
La inclusión de los ensayos en la formación de los profesores de lenguas.	146
Características de los ensayos	149
El uso de la lengua en el desarrollo de los ensayos	155

La percepción de las dificultades que enfrentan los estudiantes en la redacción académica: desde la percepción de los docentes y los estudiantes . . .	158
Discusión	161
Conclusiones	165
Referencias.	166
Anexo 1: Instrumento marco narrativo del estudio 1	171
Anexo 2: Instrumento marco narrativo del estudio 2	172

6. Significados atribuidos al bilingüismo por dos docentes
de educación indígena y su impacto en la práctica docente:
el caso del cucapá

<i>Ezequías Reyes-González</i>	175
Introducción.	176
Método.	180
Participantes.	181
Entrevistas.	182
Análisis de hallazgos	184
Bilingüismo	184
Conclusiones	193
Referencias.	198

7. Las creencias de los docentes sobre la educación virtual efectiva

<i>Carlos Núñez Mercado y Esteban Juan Bautista Zárate Mejía . . .</i>	201
Introducción.	202
Marco teórico-conceptual	204
Educación virtual.	204
Sistema de creencias de los docentes	205
Revisión de la literatura	207
Método.	209
Resultados y discusión	213
Experiencias docentes en entornos virtuales	213
Implicaciones de la profesión docente virtual	216
La enseñanza virtual efectiva	219
Conclusiones	222

Referencias.	224
Apéndice 1.	227
8. Escala de autoeficacia en la enseñanza del inglés: evidencias del proceso de validez	
<i>Eduardo Valle Velázquez y María de los Ángeles</i>	
<i>Maytorena Noriega</i>	229
Introducción.	230
Fundamentación teórica	232
Definición operacional de Autoeficacia Docente en la Enseñanza del Inglés.	234
Proceso de construcción de instrumento.	236
Validez de contenido	236
Prueba piloto	241
Contexto de trabajo	242
Reflexiones metodológicas.	244
Limitaciones del estudio	245
Conclusiones	246
Referencias.	248
Anexo A	253
Conclusiones	
<i>Griselda Murrieta Loyo</i>	255
	259

Introducción



GRISELDA MURRIETA LOYO*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Valle y Maytorena presentan la construcción, validación de contenido y prueba piloto de una Escala de Autoeficacia en la Enseñanza del Inglés (ECAEIL2), dirigida a futuros profesores de inglés en formación (FPI) en Hermosillo. Con base en el modelo teórico de Chacón y Chacón (2010), diseñan un instrumento de 20 reactivos con tres dimensiones: motivación docente, manejo y disciplina en el aula y evaluación de la enseñanza. El proceso metodológico desarrollado incluye jueceo, pilotaje y análisis estadístico de confia-

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

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

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

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

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



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

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

Resumen

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

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

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

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

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

Introducción

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

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

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

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

Evolución conceptual: de la representación individual al sistema sociocultural

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

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

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

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

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

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

Tipologías contemporáneas

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

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

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

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

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

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

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

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

Creencias y constructos asociados

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

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

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

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

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

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

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

Panorama de tendencias investigativas del ámbito mundial a México

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

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

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

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

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

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

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

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

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

México: balance crítico de la última década

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

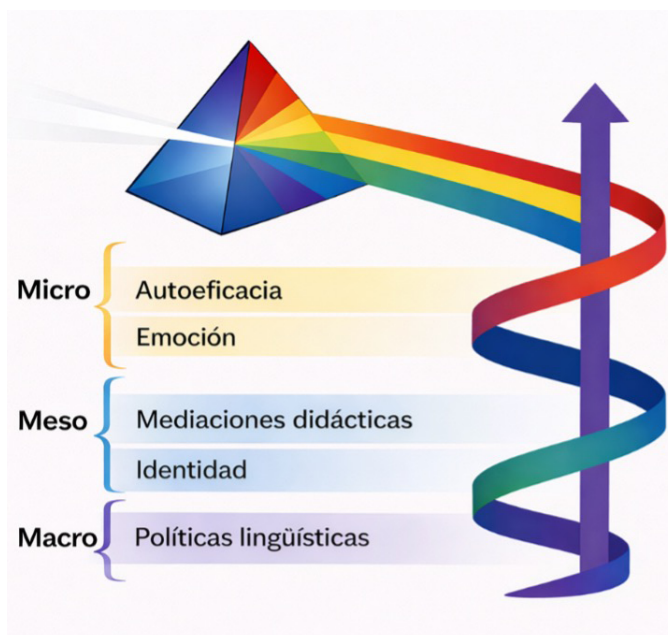
Desde el punto de vista epistemológico, el modelo se apoya en la teoría sociocognitiva de Bandura (1997), en los estudios de ideología lingüística de Woolard (1998) y Hornberger (2016) y en la noción de ecologías de aprendizaje mediados por tecnología desarrollada por Kessler (2018). La imagen del prisma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

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

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

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

Figura 1.1. *Modelo PEC-L*



Fuente: Elaboración propia.

Implicaciones para la formación docente y la política pública

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

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

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

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

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

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

Futuras líneas de investigación

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

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

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

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

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

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

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

Conclusiones

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

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

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

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

Referencias

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

- Choi, E. y Lee, J. (2018). EFL teachers' self-efficacy and teaching practices. *ELT Journal*, 72(2), 175-186. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx046>
- Cisternas, I., C. (2022). Ideologías lingüísticas como sistemas de representaciones sociales: Una propuesta teórica interdisciplinaria. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 60(2), 107-125. <https://doi.org/10.29393/rla60-13lcc10013>
- Cru, J. (2018). Micro-level language planning and YouTube comments: Destigmatising indigenous languages through rap music. *Current Issues in Language Planning*, 19(4), 434-452. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1468960>
- Cru, J. (2023). Rap Originario and Language Revitalization in Southern Mexico. En M. A. Madeiros y J. R. Guzman. *Ethnographic Insights on Latin America and the Caribbean* (pp. 189-199). University of Toronto Press <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ncl/detail.action?docID=30401745>
- Cru, J., (2024). Activismo digital en lenguas indígenas. Posibilidades y retos para la revitalización lingüística en la península de Yucatán. *Living Languages*, 3(1), 112-129. <https://doi.org/10.7275/livinglanguages.2002>
- D'Souza, R., Shet, J. P., Alanya-Beltran, J., Tongkachok, K., Hipolito-Pingol, G. y Sameem, M. A. M. (2021). "I Teach the way I believe": EFL Teachers' Pedagogical Beliefs in Technology Integration and its Relationship to Students' Motivation And Engagement in the COVID 19 Pandemic Year. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(11), 387-406. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.11.21>
- De Korne, H., López-Gopar, M. E. y Ríos Ríos, K. (2018). Changing ideological and implementational spaces for minoritised languages in higher education: Zapotecoización of language education in Mexico. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(6), 504-517. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1531876>
- Despaigne, C. I. y Sánchez, E. (2021). Ideologías lingüísticas en un centro de investigación en México. *Sinéctica*, (56), e1168. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-004)
- Dewaele, J. M. y MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner. En P. D. MacIntyre, T. Gregersen, y S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA* (pp. 215-236). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360>
- Dewaele, J.-M. y Dewaele, L. (2020). Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 45-65. <https://doi.org/10.14746/ssl.2020.10.1.3>
- Dewaele, J.M. y Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21-45. <https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.1.2>
- Duff, P. A. (2012). Identity, agency and second language acquisition. En S. Gass y A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 410-426). Routledge.
- Enríquez, A. y Ávila, I. (2020). Creencias y actitudes lingüísticas de estudiantes de bachillerato sobre las lenguas originarias de México. Dificultades para una educación intercultural. *Sincronía*, 24(78), 727-758.

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

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

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

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

2. Futuros profesores de inglés, creencias de autoeficacia y estrategias de regulación emocional



EMMA REYES CRUZ*

LIZBETH GÓMEZ ARGÜELLES**

MIZAEL GARDUÑO BUENFIL***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.402.02>

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar las estrategias de regulación emocional que utilizan los futuros profesores de inglés y su relación con las creencias de autoeficacia en el contexto de sus prácticas docentes. El diseño utilizado fue cualitativo exploratorio. Como referentes teóricos se utilizó la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997) y el modelo de Gross (2002). La muestra consistió en diez futuros profesores de inglés de una universidad pública del sureste de México. Se utilizó la entrevista como instrumento de recolección de datos. Los hallazgos indicaron que todos los participantes utilizan, aunque de manera inconsciente, estrategias de regulación emocional. En cuanto a las creencias de autoeficacia, se halló que siete participantes se consideraron altamente capaces y tres se autoevaluaron como medianamente competentes. El sentido de autoeficacia creció paulatinamente a lo largo de un año de prácticas. Estos hallazgos concuerdan con la literatura existente en el sentido de que aquellos profesores que utilizan estrategias

* Doctora en Educación. Profesora-investigadora Auxiliar en la Universidad Autónoma de Quintana Roo, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3769-0629>; correo electrónico: Emma.Reyes@uqroo.edu.mx

** Maestra en Educación. Profesora-investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5303-2626>

*** Maestro en traducción e interpretación. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2181-1585>

de regulación emocional controlan mejor sus emociones y sus creencias de autoeficacia son más altas, lo que a la vez redundará en su bienestar.

Palabras clave: *regulación emocional, autoeficacia, profesores, inglés.*

Introducción

Durante décadas, tanto profesores como estudiantes han gestionado sus emociones de manera intuitiva, utilizando herramientas aprendidas a lo largo de su vida cotidiana, ya sean estas efectivas o no. No obstante, los resultados no siempre han sido los mejores, dado que el aula es un espacio social donde las emociones humanas conviven en toda su complejidad y magnitud. A raíz del reconocimiento científico de la importancia de las emociones y su regulación (Deng et al., 2022), el interés por investigarlas en el ámbito educativo ha crecido significativamente en los últimos años.

Las emociones desempeñan un papel fundamental en cualquier contexto educativo, especialmente en las aulas donde se enseñan y aprenden lenguas extranjeras. El aprendizaje de un idioma no solo implica la cognición de los estudiantes, sino también su personalidad e identidad (King y Ng, 2018), generando estados emocionales que, si se gestionan adecuadamente, pueden potenciar el aprendizaje, pero cuya falta de regulación puede llevar a situaciones desafiantes. Es en ese contexto emocionalmente demandante donde se forman los futuros profesores de inglés.

La investigación internacional ha mostrado, para los profesores en servicio, que las estrategias de regulación emocional (ERE) juegan un papel importante (Chang y Taxer, 2020; Fathi et al., 2022; Fathi y Derakhshan, 2019). Desafortunadamente, siguen siendo escasos los trabajos que abordan las emociones de los futuros profesores de inglés y estos se enfocan más en las experiencias emocionales (Ji et al., 2022; Zhu, 2017) que en la regulación emocional. En México, la adecuada formación de profesores de inglés es una actividad crucial dada la existencia de un rezago importante en cuanto al dominio del idioma (Meneses, 2023). No obstante, la investigación respecto de las estrategias de regulación emocional sigue siendo escasa, tanto para los profesores en servicio como

para los que se encuentran formándose (por ejemplo, Arizmendi et al., 2016; Méndez, 2022).

En particular, las prácticas de enseñanza (en adelante PE) que realizan los profesores en formación son un espacio plagado de una variedad de emociones tanto positivas como negativas (Hascher y Waber, 2021). En términos generales, los hallazgos actuales sobre el tema muestran que las emociones positivas parecen prevalecer durante estas prácticas (Bach y Hagenauer, 2022). No obstante, también se ha hallado que emociones negativas, como la ansiedad, se presentan en las prácticas, sobre todo causadas por dificultades de manejo de grupo (Akbari et al., 2017).

Las emociones se relacionan con otros aspectos igualmente importantes de los futuros profesores de inglés; uno que ha mostrado especial influencia es el de las creencias de autoeficacia docente (CAD). Se ha hallado que la alegría se relaciona positivamente con estas, mientras que la ira lo hace negativamente. Además, la ansiedad se vincula negativamente con las CAD para la gestión del aula y, especialmente, con las estrategias de enseñanza (Bach y Hagenauer, 2022). Los hallazgos en México (Reyes-Cruz, 2020; Cocca y Cocca, 2016) se encuentran en línea con los estudios anteriores.

Como puede observarse, existe aún mucho por investigar en lo que se refiere a las ERE y las CAD, tanto en el terreno nacional como en el internacional. Con la intención de contribuir a la mejor comprensión de estos temas, esta investigación tuvo como objetivo analizar las estrategias de regulación emocional que utilizan los futuros profesores de inglés en el contexto de sus PE y su relación con las CAD. De este objetivo se buscó responder principalmente dos preguntas de investigación: ¿cuáles son las estrategias de regulación emocional que utilizan los futuros profesores de inglés en el contexto de sus prácticas de enseñanza?, y ¿qué relación guardan las estrategias de regulación emocional con las creencias de autoeficacia docente?

Esta investigación posee el potencial de aportar una comprensión más profunda sobre las estrategias de regulación emocional empleadas por los futuros profesores de inglés durante sus PE y su relación con las creencias de autoeficacia docente. Esta perspectiva permite reevaluar la importancia de ambos constructos en la formación de docentes, y en ese sentido, implementar acciones formativas que posibiliten a los futuros docentes do-

minar sus emociones. De este modo, podrían incrementarse sus creencias de autoeficacia, logrando mejores resultados tanto en sus prácticas pedagógicas como en su futura vida profesional. A largo plazo, la mejora en la formación docente podría traducirse en un aprendizaje más efectivo del inglés por parte de los estudiantes.

Revisión de la literatura

Las estrategias de regulación emocional (ERE) han sido objeto de pocas investigaciones en el área de lenguas y se han enfocado principalmente en diversas facetas de la regulación emocional de los profesores. Una de ellas son las ERE que utilizan con sus estudiantes. Se ha hallado que las más comunes son las de cambio cognitivo, mismas que se consideran efectivas, aunque se requiere mejorarlas fomentando las estrategias de modificación de las respuestas (Bielak y Mystkowska-Wiertelak, 2020). También se ha encontrado que los profesores, al adoptar el rol de “cuidadores”, enfrentan desafíos emocionales para equilibrar la atención a las emociones de los estudiantes y las demandas del plan de estudios. De igual forma, los profesores enfrentan una carga emocional al gestionar y ocultar sus propias emociones (Gkonou y Miller, 2019).

Respecto de las ERE que los profesores utilizan para regularse a sí mismos, los estudios (Jiang et al., 2016; Kozubal et al., 2023) sugieren que la regulación emocional que se enfoca en los antecedentes podría ser más beneficiosa que aquella centrada en la respuesta emocional. La reevaluación se muestra como una estrategia más efectiva que la supresión para aumentar la expresión de emociones positivas y disminuir la expresión de emociones negativas. Asimismo, se plantea que la supresión como técnica debería ser desalentada, dado que podría reducir la expresión de emociones positivas, incrementar la expresión de emociones negativas y dificultar el establecimiento de relaciones positivas entre profesores y estudiantes, generando un ciclo adverso.

Otros estudios han vinculado las ERE con el ámbito laboral. Por ejemplo, Greenier et al. (2021) investigaron la influencia de las ERE y el bienestar psicológico en el compromiso laboral de los docentes. Los resultados indicaron que

tanto la regulación emocional como el bienestar psicológico predicen significativamente el compromiso laboral de los profesores. De manera similar, Ghazizadeh y Royaei (2015) investigaron la relación dinámica entre la regulación emocional, las estrategias de labor emocional y el agotamiento de los docentes. Los resultados mostraron que, aunque de manera negativa, tanto la regulación emocional como las estrategias de labor emocional pueden explicar la experiencia de agotamiento de los profesores. Asimismo, Li y Lv (2022) investigaron la relación entre la resiliencia, la regulación emocional y su éxito en el contexto chino. Los hallazgos mostraron una correlación directa y positiva entre la regulación emocional, la resiliencia y el éxito de los profesores de inglés como lengua extranjera.

En lo que concierne las investigaciones que involucran las creencias de autoeficacia, estas se han estudiado en relación con diversas variables, entre ellas las ERE. Fathi y Derakhshan (2019) analizaron la predicción del nivel de estrés en profesores de inglés como lengua extranjera en función de sus creencias de autoeficacia y regulación emocional. Los resultados revelaron que la autoeficacia del profesor y la regulación emocional podían explicar el 22.1% y el 14.2% del estrés de los profesores de inglés como lengua extranjera, respectivamente.

Li (2023) investigó el efecto de la autoeficacia, la resiliencia y la regulación emocional en el agotamiento del profesor. Los hallazgos del estudio respaldan el marco teórico que sugiere una relación negativa entre la autoeficacia y la resiliencia del profesor y el agotamiento profesional, mientras que la regulación emocional del profesor influye de manera indirecta en el agotamiento a través de la resiliencia. Este estudio confirma la importancia de la autoeficacia y la resiliencia para mitigar el agotamiento, lo cual coincide con investigaciones previas.

Uno de los efectos más atribuidos de las creencias de autoeficacia docente recae sobre el logro de los estudiantes. Kim y Seo (2018) realizaron un metaanálisis para comprobarlo. Los autores concluyeron que efectivamente la autoeficacia del docente incrementa el rendimiento académico de los estudiantes. Aunque también reconocen que puede haber resultados distintos si se consideran aspectos como la variabilidad de otros factores, la escala de autoeficacia utilizada por el investigador, los subfactores de autoeficacia del docente y la cantidad de años de experiencia en la enseñanza.

Burić et al. (2020) investigaron la relación entre las emociones de los docentes y las creencias de autoeficacia (CAD) y encontraron que estas se encuentran claramente interrelacionadas. No obstante, la dirección de esta relación no es bidireccional como planteaban las teorías previas; en realidad, es asimétrica: niveles elevados de creencias de autoeficacia anticiparon niveles elevados de emociones positivas como la alegría y el orgullo, mientras que niveles elevados de emociones negativas entre los profesores, tales como la ira, el agotamiento y la desesperanza anticiparon niveles bajos de creencias de autoeficacia.

Deng et al. (2022) examinaron la relación causal entre la regulación emocional de los docentes, las creencias de autoeficacia, el compromiso y la ira. Los hallazgos demostraron que la regulación emocional en los profesores de idiomas puede prever de manera positiva y significativa las creencias de autoeficacia y el compromiso en su labor. Asimismo, la influencia de la regulación emocional sobre la ira de los docentes resultó ser significativamente negativa. Esto implica que una mayor implementación de la regulación emocional permite a los profesores manejar mejor su ira.

Bandura postula en su teoría de la autoeficacia que esta proviene de cuatro fuentes, sin embargo, son pocos los trabajos que las investigan en su conjunto. Thompson y Dooley (2019) lo hicieron mediante una investigación cualitativa con profesores japoneses de secundaria. Los resultados indicaron que la retroalimentación social de los colegas es la fuente principal de autoeficacia, especialmente para los docentes novatos, lo cual podría reflejar influencias culturales en el contexto japonés. También se identificaron las experiencias personales y vicarias de enseñanza como fuentes formadoras de autoeficacia, así como las experiencias de aprendizaje previas. Un aspecto destacable es que la acción colaborativa resultó un desafío clave, lo que sugiere que el desarrollo profesional debería enfocarse en fortalecer las creencias de los docentes sobre la capacidad colectiva, un hallazgo que parece relacionado con la cultura japonesa.

Como se mencionó anteriormente, los estudios sobre docentes en formación son mucho menos numerosos y también se estudian en relación con diversos factores. Kula (2022) realizó un estudio correlacional para identificar la relación predictiva entre las creencias de autoeficacia, las actitudes hacia la profesión docente y la motivación para enseñar en profesores en formación.

Los hallazgos apuntan a que existe una relación significativa entre las creencias de autoeficacia, las actitudes hacia la enseñanza y los niveles de motivación para la docencia y que estos aspectos mejoran a medida que lo hace el rendimiento académico. Por su parte, Cania et al. (2024) realizaron una investigación cuantitativa para determinar las creencias de autoeficacia docente de los profesores en formación de inglés como lengua extranjera (EFL) a medida que avanzan en sus prácticas de enseñanza. Los hallazgos revelaron que su autoeficacia se encuentra en un nivel medio y que se sienten más eficaces en términos de estrategias instruccionales.

Se considera que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas conlleva una gran carga emocional, dado que no solo involucra la cognición de las personas sino también sus identidades y creencias. Por ello, la enseñanza de idiomas requiere una mayor comprensión emocional por parte de los docentes en comparación con aquellos que imparten otras materias (King y Ng, 2018). Desafortunadamente, como puede observarse en esta revisión de literatura, los trabajos sobre futuros profesores son escasos y los realizados en México, prácticamente inexistentes.

En relación con lo anterior, solo se halló la investigación de Arizmendi et al. (2016), quienes tuvieron como propósito examinar si los profesores novatos que se están preparando para convertirse en futuros docentes de inglés como lengua extranjera manejan sus emociones negativas durante el inicio de sus prácticas de enseñanza, y en caso afirmativo, cómo lo hacen. Encontraron que los participantes emplean estrategias tanto preventivas como reactivas, como, por ejemplo: selección de situaciones, cambio cognitivo, modificación de la experiencia emocional y modificación de la expresión emocional. La decisión de seleccionar ciertas situaciones parece estar influida por la percepción que los docentes novatos tienen de su identidad profesional. Si tienen poca confianza en su capacidad para enseñar o en su dominio del idioma, tienden a evitar trabajar con estudiantes de cierta edad o nivel lingüístico para evadir sentirse desafiados o amenazados. Estos también utilizan otras estrategias emocionales que requieren comprensión, inteligencia y esfuerzo emocionales al interactuar con los estudiantes.

Se encontraron dos trabajos sobre emociones de los futuros profesores de inglés. Mugford et al. (2016) investigaron, entre otros aspectos, la importancia de los sentimientos y emociones de los estudiantes en formación.

Los resultados mostraron que éstos experimentan un amplio abanico de emociones tanto negativas como positivas, aunque la mayoría enfatiza más éstas últimas y parece tratar de sublimar las primeras. En el mismo tenor, Méndez (2022) efectuó un estudio de caso para investigar las necesidades emocionales de los maestros de inglés en formación durante sus prácticas de enseñanza. Encontró que las emociones negativas experimentadas por participantes están vinculadas a un bajo autoconcepto, bajo nivel de competencia y falta de vocación.

En lo que respecta a los estudios sobre creencias de autoeficacia en México, únicamente se encontraron tres estudios cuyos participantes fueron profesores en formación. Cocca y Cocca (2016) compararon profesores noveles con experimentados y encontraron diferencias en su sentido de autoeficacia según los años de experiencia y nivel educativo, pero no en cuanto a la formación. Reyes-Cruz y Murrieta-Loyo (2019) investigaron el sentido de autoeficacia de profesores de inglés en formación y su relación con las experiencias de dominio. Los resultados revelaron que la mayoría de los participantes se sienten muy eficaces en la enseñanza y que esta percepción se sustenta en el nivel de inglés y las experiencias de desempeño. No obstante, se encontraron inconsistencias entre los tres aspectos anteriores que sugieren una sobrevaloración de la autoeficacia.

En el mismo tenor, Reyes-Cruz (2020) investigó los estados emocionales de futuros docentes de inglés y su relación con sus creencias de autoeficacia, y encontró que estos experimentaron estados emocionales negativos al inicio de sus prácticas, y que la activación emocional derivaba del acto de impartir clases. El sentido de autoeficacia inicial era bajo y fue creciendo gradualmente a lo largo del periodo de prácticas. Las emociones también evolucionaron de negativas a positivas durante este lapso. Reyes halló que las emociones negativas parecen generar un bajo sentido de autoeficacia, mientras que las emociones positivas hacen lo contrario.

Las investigaciones anteriormente revisadas coinciden en que las ERE son cruciales para los profesores tanto en la interacción con estudiantes como en la autogestión emocional. De igual manera, consideran efectivas las estrategias de reevaluación para aumentar emociones positivas y reducir negativas, mientras que desaconsejan la supresión de las emociones por sus efectos adversos. Asimismo, es evidente que existe relación estrecha y relevante entre las creen-

cias de autoeficacia docente y la regulación emocional. También salta a la vista la escasez de trabajos sobre el tema en México, a pesar de su importancia para la formación de futuros profesores de inglés, de ahí la pertinencia de esta investigación.

Marco teórico

La teoría de las creencias de autoeficacia de Bandura (1997) se centra en la percepción que tiene un individuo sobre su capacidad para llevar a cabo con éxito una determinada tarea o alcanzar un objetivo específico. En el contexto de futuros profesores de inglés, durante sus prácticas docentes, las creencias de autoeficacia pueden influir significativamente en su desempeño y en la forma en que enfrentan los desafíos en el aula. Según Bandura, las creencias de autoeficacia se forman a través de la evaluación de las propias habilidades, experiencias previas, experiencias vicarias, retroalimentación recibida y estados fisiológicos y emocionales. Por ejemplo, un futuro profesor de inglés puede tener creencias altas de autoeficacia si ha tenido éxito en clases anteriores, ha recibido elogios por su capacidad para explicar conceptos difíciles y ha superado desafíos en el aula.

Bandura sugiere que las personas pueden fortalecer su autoeficacia observando a otros que realizan con éxito la tarea en cuestión. Por ejemplo, un futuro profesor de inglés puede aumentar su confianza al observar a un mentor o profesor experimentado que demuestra habilidades efectivas de enseñanza durante las prácticas docentes. Bandura (1997) también destaca el papel de la persuasión social en la formación de creencias de autoeficacia. Un futuro profesor de inglés puede recibir retroalimentación positiva de sus compañeros, supervisores o estudiantes, lo que refuerza su confianza en sus habilidades para enseñar, aunque también puede ocurrir en sentido contrario, es decir, recibir comentarios negativos que normalmente disminuirían sus creencias de autoeficacia.

Finalmente, los estados fisiológicos y emocionales también le dan información a la persona de qué tan bien o mal se está desempeñando. Bandura (1997) señala que estos influyen diferenciadamente en las creencias de autoeficacia. Por ejemplo, un futuro profesor de inglés puede experimentar ner-

viosismo o ansiedad antes de una clase, lo que puede afectar su percepción de su capacidad para manejar la situación. En resumen, la teoría de las creencias de autoeficacia de Bandura (1997) destaca la importancia de la confianza en uno mismo en el desempeño y la superación de desafíos. Para los futuros profesores de inglés durante sus prácticas docentes, estas creencias pueden influir en su disposición para enfrentar nuevas situaciones, su persistencia ante dificultades y su capacidad para promover un ambiente de aprendizaje efectivo en el aula.

Por otra parte, la autorregulación de los procesos del pensamiento juega un papel fundamental en el bienestar emocional (Bandura, 1997). Gross (1998) define la regulación emocional como los procesos mediante los cuales influimos en las emociones que tenemos, el momento en que las tenemos, cómo las experimentamos y cómo las expresamos. Gross (2002) propone un modelo que clasifica las estrategias en: (a) estrategias de aparición temprana (focalizadas en los antecedentes), por ejemplo, aquellas que versan sobre el contexto, situación y significado atribuido a la fuente de activación, entre otras; y (b) estrategias de aparición más tardía (focalizadas en la respuesta), por ejemplo, sobre los cambios somáticos experimentados una vez que la emoción se inició completamente.

Las estrategias de aparición temprana son: la selección de la situación (elegir un contexto en lugar de otro), el cambio cognitivo (reevaluación de la emoción, comparación social, interpretación positiva, intelectualización, aislamiento, negación), la modificación de la situación (alterar el contexto o el ambiente), el despliegue de la atención (distrarse, concentrarse, rumiar). La estrategia de aparición tardía es la modulación de la respuesta (supresión expresiva, meditar, relajarse).

Algunas reacciones asociadas con las estrategias como la rumiación o la supresión emocional son susceptibles de generar psicopatologías (ansiedad y depresión); otras, como la reevaluación o la relajación, pueden ayudar a lograr un mejor control emocional. Éstas se relacionan directamente con conductas funcionales (autoeficacia, autoestima, etc.). Un futuro profesor de inglés (PIF) puede, por ejemplo, elegir realizar sus prácticas con adolescentes porque hacerlo con niños le resulta estresante. Esta estrategia le permitirá trabajar en un contexto que no le genera estados emocionales negativos. No obstante, puede ser que ocurra algún evento durante las prácticas

que lo lleve a creer que hizo el ridículo y, por ende, sentir vergüenza o miedo. Si la estrategia que elige es pensar todo el tiempo en este momento desafortunado (rumiación), este PIF seguirá teniendo problemas de control emocional que pudieran agravarse.

El modelo de regulación emocional de Gross (2002) describe cómo las personas gestionan y regulan sus emociones en diversas situaciones. Este modelo se puede aplicar a futuros profesores de inglés durante su licenciatura y a las PE que realizan. Al emplear el modelo de regulación emocional de Gross (2002), los futuros profesores de inglés pueden mejorar su capacidad para manejar situaciones estresantes durante sus prácticas, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en su desarrollo profesional y bienestar emocional.

Según Gross (1998), las creencias de autoeficacia y la regulación de los estados emocionales están estrechamente interrelacionadas en el proceso de manejo de las emociones. Las creencias de autoeficacia juegan un papel fundamental en el uso y efectividad de estas estrategias e influyen en la regulación emocional de las siguientes maneras:

- a) Elección de estrategias: las personas con altas creencias de autoeficacia tienden a elegir estrategias de regulación emocional más efectivas y adaptativas. Tienen la confianza en su capacidad para manejar sus emociones y, por lo tanto, están más inclinadas a utilizar estrategias como la reevaluación cognitiva o la atención reaprendida, que son más efectivas para modificar la experiencia emocional.
- b) Persistencia en la regulación: las personas con creencias de autoeficacia más altas son más propensas a persistir en sus esfuerzos por regular sus estados emocionales, incluso cuando enfrentan desafíos o dificultades en el proceso. Tienen la confianza en su capacidad para manejar sus emociones y están dispuestas a seguir intentando hasta lograr un resultado deseado.
- c) Resistencia al estrés: las creencias de autoeficacia también pueden influir en la manera en que las personas responden al estrés emocional. Aquellas con altas creencias de autoeficacia tienden a percibir el estrés como menos amenazante y más manejable, lo que les permite regular sus emociones de manera más efectiva incluso en situaciones estresantes.

En resumen, según el modelo de regulación emocional de Gross, las creencias de autoeficacia influyen en la selección, aplicación y persistencia de estrategias de regulación emocional, lo que a su vez impacta en la forma en que las personas manejan y controlan sus estados emocionales. Las personas con creencias de autoeficacia más altas son más propensas a regular sus emociones de manera efectiva y adaptativa, lo que contribuye a su bienestar emocional y su capacidad para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana.

Método

Esta investigación se efectuó en una institución pública de educación superior en el sureste de México, con el propósito de examinar las estrategias de regulación emocional que los futuros profesores de inglés utilizan durante sus prácticas docentes y su relación con la autoeficacia docente. Esta universidad ofrece una licenciatura enfocada en la formación de profesores de inglés, donde los estudiantes realizan prácticas de enseñanza durante los últimos dos semestres de su formación. Estas prácticas consisten en periodos de observación, microenseñanza y práctica directa con grupos reales en niveles escolares variados, como jardines de niños, escuelas primarias y secundarias.

El diseño del estudio se enmarca en un enfoque cualitativo exploratorio, que se justifica debido a la escasa investigación previa sobre el tema (Hunter et al., 2019), con el propósito de familiarizarse con el fenómeno estudiado y adquirir nuevas perspectivas para formular preguntas más precisas en futuras investigaciones. En particular, se identifica una brecha en la literatura académica respecto de la relación entre las estrategias de regulación emocional y las creencias de autoeficacia en futuros profesores de inglés en el ámbito internacional y nacional.

La muestra fue seleccionada por criterio, los estudiantes invitados a participar fueron aquellos que ya habían completado su primera práctica y estaban en aquel momento cursando la segunda. La muestra final estuvo compuesta por 10 participantes, cinco hombres y cinco mujeres, con edades comprendidas entre los 21 y 23 años. Se utilizó una guía de entrevista semiestructurada como instrumento (Brinkmann y Kvale, 2014), la cual incluía pre-

guntas sobre datos demográficos, creencias de autoeficacia y estrategias de regulación emocional. Adicionalmente, se realizaron preguntas complementarias según lo relatado por los participantes. La guía fue validada inicialmente con base en la teoría; posteriormente, se piloteó y, finalmente, se solicitó la opinión de dos expertos en el tema (Mora, 2023), realizando ajustes según los resultados obtenidos.

El procedimiento de investigación involucró la explicación de los objetivos del estudio a los participantes, la obtención de su consentimiento informado y la programación de entrevistas individuales. Estas duraron entre 70 y 100 minutos. Se garantizó la confidencialidad de la información y se utilizaron seudónimos para proteger la identidad de los participantes, también se les explicó que el uso de los datos sería confidencial y con fines estrictamente de investigación. La participación fue voluntaria y se garantizó el derecho a retirarse en cualquier momento. Los audios y transcripciones quedaron bajo resguardo en un repositorio protegido. Solo el equipo de investigación tuvo acceso a la información, con fines exclusivamente académicos.

Para el análisis de datos, se emplearon matrices como herramientas (Hernández y González-Miguel, 2020) y se siguieron las fases propuestas por Braun y Clarke (2022). Se llevó a cabo un proceso de exploración y familiarización con los datos. Posteriormente se procedió a un primer ciclo de codificación guiado por códigos preestablecidos por la teoría. Por ejemplo, en el caso de las estrategias se detectaron aquellas centradas en los antecedentes y las centradas en la respuesta. Posteriormente, se clasificaron por tipo, es decir, la familia de estrategias centradas en la respuesta como la rumiación, la supresión emocional o la modulación de la experiencia emocional. Este proceso fue refinado. Finalmente, los resultados se contrastaron con la teoría de la autoeficacia y el modelo de regulación emocional de Gross (1998).

La estrategia para asegurar la credibilidad de los datos (Ahmed, 2024) consistió en recurrir a la revisión por parte de los participantes (Creswell y Creswell, 2018) para que confirmaran la veracidad y adecuación de las transcripciones. De igual manera, se co-construyó con los estudiantes la interpretación de algunos pasajes de sus entrevistas que resultaban confusos (Brown y Coombe, 2015). La validación se realizó mediante la doble codificación (O'Connor y Joffe, 2020). La confiabilidad en este estudio se aseguró utilizando una pista de auditoría (Carcary, 2020). La

transferibilidad se estableció garantizando la precisión de los datos a través de descripciones completas, claras y precisas.

Resultados y discusión

El primer objetivo de este trabajo fue determinar las estrategias de regulación emocional que utilizan los futuros profesores de inglés en el contexto de sus prácticas de enseñanza. La mayoría dijo realizar acciones que pueden interpretarse como estrategias de control emocional, aunque ninguno de ellos mencionó las palabras estrategias o regulación de las emociones. Hubo estudiantes cuyas estrategias se enfocaron en los antecedentes (participantes 2, 3, 4). Por ejemplo, el participante 3 utilizó específicamente la modificación de la situación:

Fue un desafío el ambiente que había en mi segunda práctica. ¿Cómo evitas que se suban a las mesas o que estén colgándose o dándose de golpes? E incluso, te pueden tocar a ti mismo por estar ahí en medio. Todo eso implica más esfuerzo y más habilidades, porque da miedo y nervios no saber qué hacer. Cuando yo me di cuenta de que eso pasaba frecuentemente, me puse de acuerdo con mi compañera de práctica para hacer actividades que permitieran a los niños sacar su energía de formas más positivas. Aunque al principio fue difícil enfrentar estas situaciones, ya cuando empezamos a prevenirnos, nos sentíamos relajadas: ya sabíamos cómo era el ambiente y qué hacer.

En el mismo sentido, la participante 4 utilizó la estrategia de cambio cognitivo:

Al principio de la práctica, sí, como que yo tenía la idea de ser una profesora seria para que me hicieran caso los niños. Un día, un niño se me acercó y me preguntó por qué era una maestra regañona; ya ves que los niños te dicen todo directamente. Observé también que los alumnos no querían estar en mi clase. Entonces, estuve pensando cuál sería la mejor manera de trabajar con ellos. No me lo tomé como una ofensa, sino que busqué la manera de adaptar

mi enseñanza a lo que les gusta a los niños. Así, tus emociones se vuelven positivas, aunque trabajar con niños es impredecible. Pero, ya que no te lo tomas personal, sientes que puedes con tus emociones.

La participante 2 utilizó la estrategia de “despliegue de la atención”, particularmente “distraerse”, a este respecto comentó: “Yo me sentí al principio muy nerviosa y con miedo, pero para ayudarme trataba de distraerme, de pensar cosas bonitas como que cuando todo esto pasara sería mejor profesora y podría encontrar un trabajo como tal”. También hubo practicantes que utilizaron estrategias enfocadas en la respuesta (4, 10) y una de ellas fue la “reevaluación” (Gross, 1998). Por ejemplo, la participante 10 comentó:

Bueno, creo que, como a todos, en la primera semana fue un poco complicado, pero dije: “Bueno, es algo que voy a hacer en el futuro todos los días”. Lo tomé más como una experiencia en la que tenía que mejorar. Fui muy tímido empezando las prácticas, pero, si nos ponemos a buscar lo negativo, encontrarás muchas [situaciones]; pero siempre hay que buscar mejorar y motivarse. (Participante 10)

Solo la participante 4 dijo utilizar tanto la reevaluación como la modulación de la respuesta. Uno dice:

“Voy a ir a dar clase, pero no debo molestarme, ese será siempre mi trabajo”. Pero luego los niños empiezan a saltar, gritar, tirarse debajo de la mesa; entonces, uno, como maestro, trata de controlar al grupo y de controlarse uno mismo, de lidiar con lo que siente. (Participante 4)

La estrategia más recurrente fue la supresión emocional, cuatro de los participantes (1, 5, 6 y 7) describieron reacciones que se pueden categorizar como supresión. Por ejemplo, el participante 7 recordó:

Algunas veces los estudiantes no se comportan como yo espero; entonces, me empiezo a enojar, pero pongo cara de que estoy tranquilo, hasta contento, pero por dentro estoy molesto, a veces mucho, pero ni modo que se los deje ver.

Por su parte, la participante 5 rememoró:

A veces me frustraba el hecho de que no me cumplieran mis alumnos cuando pedía la tarea. Obviamente, no podía mostrar mi enojo y frustración; me controlaba y trataba de hacerles entender que debían cumplir. Pero, como yo le ponía tantas ganas, me costaba entender que ellos no siempre iban a reaccionar a la misma altura.

Otra estrategia mencionada por el estudiante 8 fue una que puede catalogarse como rumiación:

Yo me irritaba mucho porque soy perfeccionista; quiero que las cosas sean perfectas. Una vez, mis estudiantes pronunciaron pésimamente en una actividad que hicimos, justo cuando la teacher fue a supervisar mi práctica. Todo salió mal. Me la pasaba pensando todo el tiempo en eso, me avergonzaba mucho y hasta creí que me iban a reprobar. Ya no sé cómo lo superé, pero fue difícil.

Otro aspecto que destaca es que algunos estudiantes mencionaron utilizar inicialmente estrategias que la literatura científica desaconseja (rumiación, supresión). Con el transcurso del tiempo las cambiaron por otras más funcionales, tal es el caso del practicante 6, quien recordó:

Nos tocó un grupo muy rebelde. Nos enojábamos con ellos debido a cómo se portaban, pero tratábamos de que no se notara. Después de un cierto tiempo, empezamos a pensar en cómo manejar la situación. Inventamos que, cuando eso pasara, una de nosotras iba a dar la clase y la otra iba a tomar el control del grupo: estar en la parte de atrás del salón, pegar un pedacito de papel en la pizarra e ir apuntando a los niños que se estaban portando mal. Esto funcionó; las emociones negativas disminuyeron y nos sentimos menos estresadas.

Los datos muestran que los futuros profesores utilizan una variedad de estrategias de regulación emocional, algunas de las cuales son más efectivas que otras. Las estrategias proactivas como la modificación de la situación y el cambio cognitivo (reevaluación) son consideradas funcionales y reco-

mendadas por la literatura. En contraste, las estrategias como la supresión emocional y la rumiación son desaconsejadas debido a sus efectos negativos a largo plazo (Bielak y Mystkowska-Wiertelak, 2020; Jiang et al. 2016; Cozubal et al., 2023). Sin embargo, es positivo observar que algunos practicantes logran modificar sus estrategias desadaptativas a medida que ganan experiencia, lo cual sugiere la importancia de la formación continua y el apoyo en la gestión emocional durante las prácticas docentes.

Los resultados anteriores coinciden con los de Mugford, Sughrua y López-Gopard (2016) y Arizmendi et al. (2016), quienes también encontraron que los practicantes tienden a modular sus emociones negativas. De igual manera, la reevaluación como estrategia de cambio cognitivo también se encontró en el estudio de Chan (2004) y Akbari et al. (2017), aunque con profesores en servicio. Desde el punto de vista de Bandura (1997), los estudiantes que buscaron formas de manejar sus estados emocionales exhibieron un control de las emociones elevado al interpretarlas como generadas por una situación que requería mayor preparación o enfoque. Lo anterior, les permitió emprender acciones que los llevaran a mejorar sus estados emocionales.

El segundo objetivo fue comprender la relación que guardan las estrategias de regulación emocional utilizadas por los practicantes y sus creencias de autoeficacia. En un estudio paralelo al aquí reportado, Reyes-Cruz (2020) encontró que la mayoría de estos mismos estudiantes habían iniciado sus prácticas con creencias de autoeficacia bajas debido fundamentalmente a su falta de preparación pedagógica para enseñar a niños. No obstante, con el paso del tiempo los practicantes fueron ganando confianza y, en la segunda práctica, nueve de los 10 dijeron haber incrementado su eficacia. Las razones argüidas fueron varias, aunque las que parecerían haber tenido mayor impacto en las creencias de autoeficacia se relacionan de manera significativa con las estrategias de regulación emocional. Al final, siete dijeron sentirse altamente capaces y tres medianamente capaces para enseñar inglés.

En este caso, los estudiantes que dijeron sentirse altamente capaces, también se mostraron, aunque de forma intuitiva, más estratégicos. Unos utilizaron la estrategia de “selección de la situación” (Gross, 1998), ya que, en lugar de realizar sus prácticas en jardín de niños, las hicieron en secundaria y les fue mejor en este último nivel. La participante 1 mencionó:

Yo, aunque me esforcé, no pude realmente adaptarme a los niños al 100%. Por eso, para la segunda práctica, elegí dar clases en secundaria; sentía que podía controlar mejor al grupo. Así fue: me desempeñé mejor, y eso hizo que creyera más en mí, que me sintiera capaz de ser profesora de inglés.

Por otra parte, la participante 2 eligió repetir la experiencia de dar clases a niños porque se sentía más capaz que en otros niveles.

Ahora hay más aspectos positivos en mi práctica porque ya conozco el nivel, me siento mucho más tranquila y esto influye en que mi enseñanza a los niños sea más efectiva. Si me cambiara de nivel sería como empezar de nuevo, y no, no me conviene ahora.

También, el participante 10 mencionó que al principio de las prácticas le fue mal, pero reflexionó sobre la situación y se dio cuenta que tenía que mejorar y aceptar los desafíos de su futuro trabajo. El uso de la estrategia de “reevaluación” le sirvió para mejorar sus creencias de autoeficacia.

Al inicio no me sentía tan capaz; las cosas no me salían del todo bien, pero, como yo siempre le busco, trato de mejorar. Traté de analizar las cosas que me salían mal, encontrar la manera de mejorar y verlo positivamente, como una parte del proceso. Eso me ayudó a irme sintiendo cada vez más capaz de hacer bien mis prácticas y mi futuro trabajo.

El participante 7, quien fue el único en no sentirse tan capaz al final de la segunda práctica, tampoco mejoró en sus estrategias. Él recurrió a la supresión de sus emociones para mantenerse en el aula cuando la situación se tornaba difícil, a este respecto comentó:

No me siento muy capaz aún. No me gustó tener que aguantarme cada vez que los niños hacían algo para que no lo notaran. No creo que vaya a trabajar como maestro; si lo llego a hacer, más que nada sería por necesidad.

Los resultados coinciden con los Filatov y Pill (2015) y Reyes-Cruz y Murrieta-Loyo (2019), quienes hallaron que las prácticas incrementaban el

sentido de autoeficacia. En lo que respecta a la relación entre las estrategias de regulación emocional y las creencias de autoeficacia, los hallazgos concuerdan en que las estrategias de regulación emocional están estrechamente vinculadas a las creencias de autoeficacia (Deng et al., 2022; Reyes-Cruz y Murrieta-Loyo, 2019; Burić et al., 2020). Del mismo modo, coinciden con Gkonou y Miller (2019) y Jiang et al. (2016) en que el uso de la estrategia de supresión emocional resultó ineficaz y está asociado con bajos niveles de autoeficacia.

Desafortunadamente, los practicantes que acertaron en las estrategias utilizadas lo hicieron de manera casuística, no porque hayan sido formados para ello. “Las estrategias de control emocional requieren de habilidades cognitivas y conductuales que se tienen que aprender y aplicar de manera estratégica y persistente” (Bandura, 1997, p. 150). Este aspecto fundamental en la formación de profesores fue dejado al azar y ello explica que algunos participantes hayan recurrido inconscientemente a estrategias disfuncionales. También hubo casos de estudiantes que de forma intuitiva utilizaron estrategias funcionales, mostraron resiliencia ante los problemas y persistieron en su interés de regular sus emociones, tal como lo sugiere (Gross, 1998). Si estos estudiantes hubieran contado con una formación explícita, seguramente habrían sacado un mejor provecho de sus prácticas.

Conclusiones

El presente estudio ha proporcionado una comprensión más profunda de las estrategias de regulación emocional que utilizan los futuros profesores de inglés y su relación con las creencias de autoeficacia en el contexto de sus prácticas de enseñanza. Los resultados indican que los participantes, aunque de manera intuitiva, emplearon diversas estrategias de regulación emocional que influyeron significativamente en su sentido de autoeficacia. Aquellos con creencias de autoeficacia más altas tendieron a utilizar estrategias más funcionales, como la reevaluación cognitiva y la modificación de la situación, mientras que quienes tenían creencias más bajas recurrieron con mayor frecuencia a estrategias menos adaptativas, como la supresión emocional y la rumiación.

Este estudio contribuye a la literatura existente al resaltar la interrelación entre la regulación emocional y la autoeficacia en el ámbito de la formación

docente. Desde una perspectiva teórica, los hallazgos respaldan y amplían el modelo de regulación emocional de Gross (2002) y la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997), demostrando que la capacidad de los futuros profesores para manejar sus emociones está estrechamente vinculada con su autoeficacia percibida. En términos prácticos, estos resultados sugieren la necesidad de integrar de manera sistemática la formación en regulación emocional dentro de los programas de formación docente. Se propone que los formadores de docentes incorporen módulos específicos que enseñen a los futuros profesores técnicas de regulación emocional, como la reevaluación cognitiva y la modificación de la situación, para mejorar su capacidad de enfrentar los desafíos emocionales en el aula.

Para fortalecer la preparación emocional de los futuros profesores de inglés, se recomienda la implementación de talleres y entrenamientos específicos enfocados en el desarrollo de habilidades de regulación emocional. Estos talleres deben incluir prácticas de autorreflexión, simulaciones de situaciones complejas en el aula y técnicas de manejo del estrés. Además, sería conveniente realizar evaluaciones continuas de las creencias de autoeficacia de los futuros docentes, con el fin de identificar y abordar de manera anticipada cualquier inseguridad o déficit percibido en su preparación para la enseñanza.

Aunque este estudio ofrece hallazgos valiosos, presenta limitaciones que deben ser consideradas. La muestra fue relativamente pequeña y limitada a un contexto específico, lo que podría restringir la generalización de los resultados. Investigaciones futuras podrían ampliar este trabajo explorando la relación entre la regulación emocional y la autoeficacia en diferentes contextos culturales y educativos, así como utilizando metodologías mixtas para obtener una visión más completa de estos fenómenos. Además, sería interesante investigar el impacto a largo plazo de la formación en regulación emocional en la efectividad docente y el bienestar emocional de los profesores en servicio.

En el contexto más amplio de la educación de lenguas en América Latina, estos hallazgos subrayan la importancia de considerar no solo las competencias lingüísticas, sino también las competencias emocionales de los docentes. Mejorar la formación en regulación emocional no solo tiene el potencial de incrementar la autoeficacia de los futuros profesores, sino también de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de promover un ambiente educativo más positivo y productivo.

En resumen, esta investigación resalta la necesidad urgente de un enfoque más integral en la formación docente que incluya la regulación emocional como un componente esencial. Al hacerlo, no solo se mejorará la preparación y el bienestar de los futuros profesores, sino que también se contribuirá a una educación de lenguas más efectiva y equitativa en la región.

Referencias

- Ahmed, S. K. (2024). The pillars of trustworthiness in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 2, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2024.100051>
- Akbari, R., Samar, R. G., Kiany, G. R. y Tahernia, M. (2017). A qualitative study of EFL teachers' emotion regulation behavior in the classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(4), 311-321. <https://doi.org/10.17507/tpls.0704.10>
- Arizmendi Tejeda, S., Gillings de González, B. S. y López Martínez, C. L. de J. (2016). How Novice EFL Teachers Regulate their Negative Emotions. *HOW*, 23(1), 30-48. <https://doi.org/10.19183/how.23.1.299>
- Bach, A. y Hagenauer, G. (2022). Joy, Anger, and Anxiety during the Teaching Practicum: How are these Emotions Related to Dimensions of Pre-service teachers' self-efficacy? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(2), 223-242. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00343-9>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers.
- Bielak, J. y Mystkowska-Wiertelak, A. (2020). Language teachers' interpersonal learner-directed emotion-regulation strategies. *Language Teaching Research*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/1362168820912352>
- Braun, V. y Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A practical guide*. Sage.
- Brinkmann, S. y Kvale, S. (2014). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3 ed.). Sage.
- Brown, J. D. y Coombe, C. (Eds.) (2015). *The Cambridge guide to research in Language teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Burić, I., Slišković, A. y Sorić, I. (2020). Teachers' Emotions and Self-Efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>
- Cania, F., Indahyanti, R. y Cahyono, B. Y. (2024). EFL Pre-service Teachers' Self-efficacy Beliefs During Teaching Practicum. *International Journal of Indonesian Education and Teaching*, 8(1), 88-100. <https://doi.org/10.24071/ijiet.v8i1.5051>
- Carcary, M. (2020). The Research Audit Trail: Methodological Guidance for Application in Practice. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 18(2), 166-177. <https://doi.org/10.34190/JBRM.18.2.008>

- Chan, D. W. (2004). Perceived Emotional Intelligence and Self-efficacy among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.007>
- Chang, M.-L. y Taxer, J. (2020). Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. *Teachers and Teaching*, 27(5), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740198>
- Cocca, M. y Cocca, A. (2016). *Self-efficacy in pre-school and primary teachers: does experience, educational background, and teaching level matter?* [Conferencia]. 8th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2016.0910>
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Deng, J., Heydarnejad, T. Farhangi, F., y Farid, A. (2022). Delving into the relationship between teacher emotion regulation, self-efficacy, engagement, and anger: A focus on English as a foreign language teachers. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1019984>
- Fathi, J., Greenier, V. y Derakhshan, A. (2022). A Structural model of Teacher Self-efficacy, Emotion Regulation, and Psychological Wellbeing among English Teachers. *Frontiers in Psychology*, 13, 904151. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904151>
- Fathi, J. y Derakhshan, A. (2019). Teacher Self-Efficacy and Emotional Regulation As Predictor Of Teaching Stress: An Investigation of Iranian English Language Teachers. *Teaching English Language*, 13(2), 117-143. <https://doi.org/10.22132/TEL.2019.95883>
- Filatov, K. y Pill, S. (2015). The relationship between university learning experiences and English teaching self-efficacy: perspectives of five final-year pre-service English teachers. *The Australian Journal of Teacher Education*, 40(6), 33-59. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n6.3>
- Ghanizadeh, A. y Royaei, N. (2015). Emotional Facet of Language Teaching: Emotion Regulation and Emotional Labor Strategies as Predictors of Teacher Burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), 139-150. <https://doi.org/10.1080/022040552.2015.1113847>
- Gkonou, C. y Miller, E. R. (2019). Caring and emotional labour: Language teachers' engagement with anxious learners in private language school classrooms. *Language Teaching Research*, 23(3), 372-387. <https://doi.org/10.1177/1362168817728739>
- Greenier, V. T., Derakhshan, A. y Fathi, J. (2021). Emotion Regulation and Psychological Well-being in Teacher Work Engagement: A case of British and Iranian English Language Teachers. *System*, 97, 102446. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Hascher, T. y Waber, J. (2021). Teacher Well-Being: A Systematic Review of the Research

- literature from the year 2000-2019. *Educational Psychology Review*, 34, 567-597. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hernández, E. y González-Miguel, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 115-132. <https://doi.org/10.6018/reifop.435021>
- Hunter, D., McCallum, J. y Howes, D. (2019). Defining Exploratory-Descriptive Qualitative (EDQ) research and considering its application to healthcare. *Journal of Nursing and Health Care*, 4(1), 1-7. <https://eprints.gla.ac.uk/180272/7/180272.pdf>
- Ji, Y., Oubibi, M., Chen, S., Yin, Y. y Zhou, Y. (2022). Pre-service teachers' emotional experience: Characteristics, dynamics and sources amid the teaching practicum. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968513>
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S. y Wang, Y. (2016). Teachers' Emotions and Emotion Regulation Strategies: Self- and Students' Perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>
- Kim, K. R. y Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(4), 529-540. <https://doi.org/10.2224/sbp.6554>
- King, J. y Ng, K. C. (2018). Teacher Emotions in The Classroom: A Study of English Language Teachers in Hong Kong. En: J. King (Ed.), *Broadening the Second Language Teacher Education Agenda*. Routledge.
- Kozubal, M., Szuster, A. y Wielgopalan, A. (2023). Emotional regulation strategies in daily life: The intensity of emotions and regulation choice. *Frontiers in Psychology*, 14, 1218694. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1218694>
- Kula, S. S. (2022). The predictive relationship between pre-service teachers' self-efficacy belief, attitudes towards teaching profession and teaching motivation. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(4), 705-718. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1068573>
- Li, L. y Lv, L. (2022). The Impact of Chinese EFL Teachers' Emotion Regulation and Resilience on Their Success. *Frontiers In Psychology*, 13, 898114. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.898114>
- Li, S. (2023). The Effect of Teacher Self-Efficacy, Teacher Resilience, and Emotion Regulation on Teacher Burnout: A Mediation Model. *Frontiers In Psychology*, 14, 1185079. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079>
- Méndez López, M. G. (2022). Necesidades emocionales de futuros profesores de inglés durante su práctica docente. *Innovación Educativa*, 22(88), 121-139. <https://www.ipn.mx/innovacion/numeros-antiguos/innovacion-educativa-88.html>
- Meneses, E. (2023). Resultados de exámenes de nivel de inglés en México: revisión sistemática de investigaciones. *Alternancia. Revista de Educación e Investigación*, 5(9), 53-67. <https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/article/view/1103/2468>
- Mora, L. A. (2023). Cómo validar una entrevista de preguntas abiertas: una propuesta para investigación filosófica empírica. *Revista Saberes Educativos*, (11), 1-25. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.71389>

- Mugford, G., Sughrua, W. M. y López-Gopar, M. E. (2016). It's not just about English: Feelings and Emotions in the Pre-Service English Teacher's Classroom. En M. G. Méndez López (Ed.), *Emotions Reported by English Language Teaching Major Students in Mexico* (pp. 55-72). Universidad de Quintana Roo.
- O'Connor, C. y Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Reyes-Cruz, M. R. y Murrieta-Loyo, G. (2019). Pre-service EFL teachers' self-efficacy beliefs and its sources. En E. Ruiz Esparza (coord.), *Research on Beliefs about foreign language learning and research* (pp. 139-156). Fontamara-Universidad de Sonora.
- Reyes-Cruz, M. R. (2020). Emociones y sentido de autoeficacia de los futuros profesores de inglés. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e25, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.23.e25.2686>
- Thompson, G. y Dooley, K. (2019). Exploring the key domains where teacher efficacy beliefs operate for Japanese high-school English teachers. *Asia Pacific Education Review*, 20, 503-518. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09607-y>
- Zhu, G. (2017). Chinese student teachers' perspectives on becoming a teacher in the practicum: emotional and ethical dimensions of identity shaping. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 491-495. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1341162>

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: mariadelsocorro.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 optimización 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?
Estilos de aprendizaje	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?
	¿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.
E A	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 molestarme, 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 Murrieta 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>

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 descontinuado. 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.

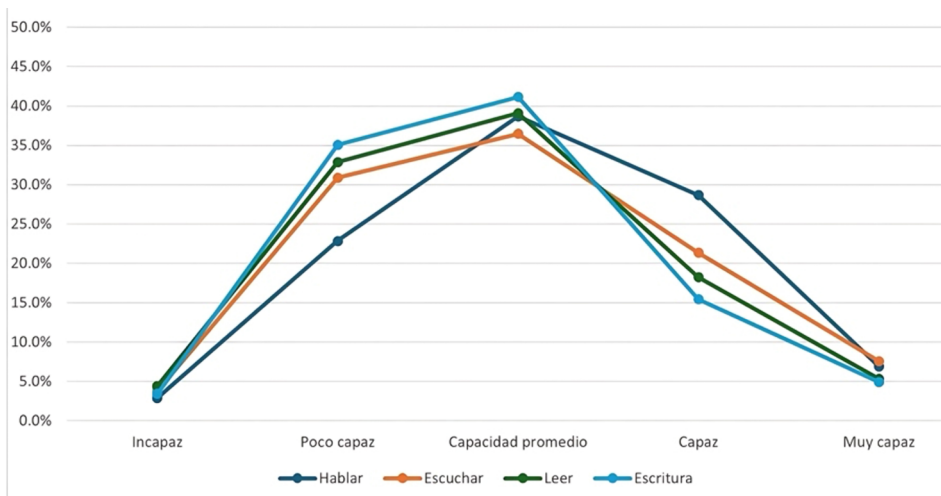
Resultados y discusión

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.

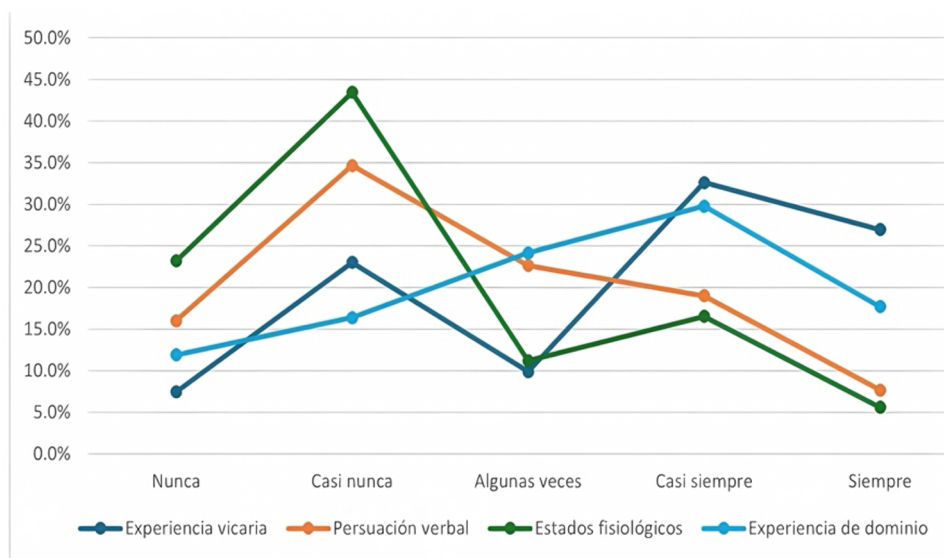
Sin embargo, se recomienda llevar a cabo un estudio de su autoeficacia real para examinar a los estudiantes que se autoevaluaron con un nivel de capacidad promedio en algunas de las cuatro habilidades lingüísticas. Es decir, identificar si efectivamente los estudiantes que se perciben con esa capacidad 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 Muñiz 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.

Acerca 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-Vicianá, 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., Gonzálvez, 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://rasisbi.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].

5. Creencias y expectativas de profesores y estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas sobre la escritura académica con énfasis en el ensayo



JITKA CRHOVÁ*

MARÍA DEL ROCÍO DOMÍNGUEZ GAONA**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.402.05>

Resumen

En este capítulo se comparan las creencias y expectativas de estudiantes y profesores sobre la escritura académica, específicamente la redacción de ensayos, en una universidad pública en Baja California, México, con el objetivo de identificar los puntos de inflexión en ambas perspectivas para fortalecer la producción escrita de los estudiantes y valorar las prácticas de enseñanza en la formación de profesores de lenguas. Se reportan los resultados de tres proyectos de investigación articulados bajo el paradigma mixto, que responden la pregunta: ¿hasta qué punto las creencias y las expectativas de los profesores y los estudiantes sobre la escritura académica, en específico los ensayos, coinciden? Los resultados de esta investigación indican que los profesores emplean ensayos en los programas de formación de profesores de lenguas como herramientas de aprendizaje y de evaluación y que los estudiantes perciben estas prácticas de literacidad como parte de su desarrollo profesional. Por otro lado, también se percibe que los profesores esperan que los estudiantes conozcan y apliquen puntualmente las

* Doctora en Lenguas Romance. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Baja California, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7101-1637>; correo electrónico: jcrhova@uabc.edu.mx

** Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Baja California, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9919-7194>

convenciones de la escritura académica y de los ensayos. Se encontró que los estudiantes comparten estas mismas expectativas, sobre todo en cuanto al uso adecuado del vocabulario y la organización de ideas. En relación con el uso de la lengua, los profesores y los estudiantes creen que se puede usar ya sea el español o el inglés para la redacción de un ensayo, ya que el uso de la lengua depende de la actividad o la lengua de instrucción de la clase. Finalmente se concluye que, a pesar de las coincidencias encontradas, se perciben algunas diferencias sobre todo en términos de las convenciones que implica la redacción académica.

Palabras clave: *creencias y expectativas, redacción de ensayos, escritura académica, estudiantes de licenciaturas en enseñanza de lenguas.*

Introducción

El perfil del estudiante en el área de lenguas en los programas de licenciatura supone el desarrollo de la escritura. El manejo de la escritura académica es, por ende, una habilidad clave para la educación superior, en general, y para las carreras de enseñanza de lenguas, en particular; por un lado, porque el docente debe enseñarle al aprendiz de lenguas a desarrollar esta habilidad y, por el otro lado, debido a la creciente profesionalización del campo, se espera que el docente de lenguas adquiera la literacidad académica, lo que le permite ingresar en la comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991) y en la producción de textos académicos y científicos de su disciplina, tanto en su lengua materna como en sus segundas lenguas y/o lenguas extranjeras.

La literacidad, en este sentido, es abordada bajo la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (Barton y Hamilton, 2000; Gee, 1999; Street, 2003, entre otros), donde las prácticas de lectoescritura cobran un sentido más dinámico y accional y se perciben como “las formas culturales de utilizar la lengua escrita que la gente emplea en sus vidas” (Barton y Hamilton, 2000, p. 7); es decir, con todas aquellas actividades y actuaciones en las que una lengua juega un papel importante. Estas prácticas involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales de manera que se puedan observar (Street, 2003), y, por ende, estudiar para entender y transformarlas en el quehacer

docente para el desarrollo de la literacidad académica, percibida como una literacidad múltiple, situada y negociada socialmente en los contextos disciplinarios específicos (Lea y Street, 1998).

Esta perspectiva contrasta con la escritura académica vista como una habilidad descontextualizada, bajo los enfoques pedagógicos transmisionistas que se centrarían en reproducir los textos con un nivel de pericia técnica (Coleman y Tuck, 2020), donde la adquisición y desarrollo de escritura se den con base en la fijación, reproducción y refuerzo de conocimientos técnicos y destrezas adquiridas, bajo el esquema de la psicología conductual. Aunado a esto, la literacidad académica y, en particular, la escritura académica en la educación superior, en este sentido, es percibida en un declive gradual a través del tiempo y/o desde la óptica del déficit (Lillis y Turner, 2001).

En sintonía con este enfoque, en la enseñanza de la escritura académica el docente llega al salón de clases con la misión de “reducir las brechas” en las habilidades de escritura de sus estudiantes, que se reflejan en las actitudes basadas en la creencia de que la escritura académica de los estudiantes es deficiente o que va de mal en peor, y conforme a la mayor experiencia del docente, la anticipación del plagio en los textos de los universitarios incrementa, tal como lo documenta McEwans (2017).

Por otro lado, el estudiante también tiene sus ideas sobre qué implica escribir un buen texto académico y las habilidades que esa tarea involucra, al igual que puede emitir un juicio, acertado o no, sobre sus capacidades de producirlo (Teng y Wang, 2023). En este sentido, MacArtur et al. (2016) afirman que la autoeficacia percibida por los estudiantes en la escritura académica determina su éxito y la producción de textos incide directamente en la motivación.

En cuanto a las convenciones de escritura de textos académicos y, en lo específico, referente al plagio, también las creencias o los parámetros para juzgar qué es o no el plagio por parte de los estudiantes, no coinciden con los de sus profesores. Los alumnos pueden incurrir en las prácticas de ciberplagio (Álvarez et al., 2023), presentar serios problemas en la paráfrasis (Tang y Carnegie, 2020), no diferenciar entre incidencias menores y mayores del plagio (Pamies et al., 2020), así como pensar que el plagio no es tan grave como, por ejemplo, copiar en un examen o la creencia de que el plagio depende de la cantidad de texto (López-Gil et al., 2017).

Como se ha visto, tanto los estudiantes como los profesores universitarios tienen una serie de expectativas y creencias sobre la literacidad académica, en particular, sobre la escritura; sin embargo, en ellas no necesariamente ambos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje coinciden, o no coinciden del todo. Algunas premisas de los partícipes pueden inclusive ser cuestionables, poco realistas o falsas; por ejemplo, si el docente universitario parte de la perspectiva del déficit o da por hecho que los alumnos llegan a la universidad equipados con las prácticas de literacidad consolidadas desde el bachillerato (Encinas-Prudencio y Trujeque-Moreno, 2017), por lo consecuente, estos profesores no sienten la responsabilidad de enseñarles a desarrollarlas (Bolívar, 2022). Lo anterior seguramente llegaría a tener implicaciones en el logro del aprendizaje y niveles de motivación del alumnado.

A pesar de que se han indagado varios aspectos relacionados con la escritura, las creencias sobre la escritura académica no se han estudiado de manera exhaustiva, como lo afirman MacArtur et al. (2016). Los mismos autores sostienen que las creencias de los estudiantes sobre la escritura académica deben explorarse a profundidad, ya que existe evidencia de que las creencias sobre la escritura inciden directamente en el compromiso y la motivación de estudiantes universitarios. A su vez, es importante evidenciar hasta qué punto las creencias sobre la escritura académica de los estudiantes y los docentes coinciden, ya que es un área poco documentada en los estudios y, progresivamente, menos en el área de enseñanza de lenguas en México. Lo anterior, desde el abordaje teórico de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), con una atención particular al ensayo, un ejemplo *sui generis* de la literacidad académica en las carreras humanísticas. A continuación, se abordan algunos temas importantes que apoyan al sustento teórico de este trabajo.

Literacidad académica y escritura académica

Los textos en las prácticas de literacidad juegan un papel destacado. Barton y Hamilton (2000) manifiestan que las investigaciones de esta naturaleza son, en parte, estudios de los textos que se manipulan o que se producen partiendo del supuesto de que la literacidad es “un grupo de prácticas sociales que se observan a través de eventos y están mediadas

por textos escritos” (p. 11). Bajo el enfoque sociocultural, la lectura y la escritura son repensadas desde el concepto de literacidad (Gamboa et al., 2016), donde el término literacidad se refiere a todo aquello que las personas hacen con lo que leen y con lo que escriben, entendiendo ésta como una práctica social que se encuentra situada en un contexto determinado (Barton y Hamilton, 2000; Cassany, 2005; Zavala, 2009a).

Pese a la falta de consenso general sobre la traducción o equivalencia del término *literacy* en español (López-Bonilla, 2013) y la existencia de cierta ambigüedad semántica entre los dos términos empleados más frecuentemente; es decir, la alfabetización y la literacidad, es posible trazar una distinción entre ambos para que el lector entienda por qué se emplea el término literacidad en el presente texto. Primero, el concepto de alfabetización puede propiciar connotaciones negativas por lo que implica lo contrario (ser analfabeta). Por otro lado, la alfabetización se reduce únicamente a la descodificación de letras y no va más allá (Cassany y Castellà, 2010). Sin embargo, hay que admitir que sí se requiere tener el dominio del uso de código alfabetizado (en el contexto occidental) para que la literacidad pueda darse. Alfabetización se refiere así a un conocimiento básico de los procesos de codificación y descodificación. Trigos-Carrillo (2019) sostiene que “la conceptualización implícita [de alfabetismo] podría llevarnos a suponer que una vez que las personas han aprendido a leer y escribir lo suficiente, no necesitarían desarrollar otras literacidades en distintos dominios de su vida” (p. 15), por lo que consideramos más conveniente el empleo del término “literacidad” frente “alfabetización” en el presente texto, mismo que se centra en describir las prácticas de literacidad en un dominio específico, en este caso, la literacidad académica.

Además, el uso del término literacidad también puede facilitar la creación de neologismos como multiliteracidad o biliteracidad (Cassany y Castellà, 2010) y se puede aplicar a otras prácticas letradas que no son exclusivas del ámbito escolar o educativo (Balderas, 2020), lo que es una perspectiva que se alinea a nuestras investigaciones realizadas en torno a la literacidad académica y biliteracidad, cuyos resultados se reportan en este texto.

Hoy en día, sobre todo en un contexto académico, es difícil hablar sobre literacidad en singular, percibida como una práctica vinculada a la comprensión y producción de textos, sino en plural, como literacidades múltiples

(Cope y Kalantzis, 2013), que también pueden incluir literacidad digital; es decir, no solo anclada al papel, o multimodal, la que incluye varios sistemas semióticos, o también las literacidades múltiples en una lengua materna y una segunda lengua, denominada biliteracidad. Cabe señalar que los estudiantes universitarios de nuestro contexto educativo deben dominar todas las literacidades múltiples arriba mencionadas para afrontar las actuales demandas laborales, profesionales y sociales, en sentido amplio.

La literacidad académica es una de las literacidades múltiples (Johns, 1997), la misma que implica el cúmulo de varias otras multiliteracidades combinadas que debe dominar un universitario. Hernández (2016) define la literacidad académica como

las prácticas discursivas propias de la educación superior. Estas prácticas son a la vez lingüísticas, cognitivas y retóricas, e incluyen de manera inseparable los actos de leer, escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas (p. 19).

Sin embargo, las prácticas letradas no solo responden a la pregunta sobre qué usos se hacen de ellas, sino también respecto a qué valores y actitudes implican (Gamboa et al., 2016). En sintonía con lo arriba mencionado, las autoras del grupo NEL, Pardoe e Ivanič (2007), quienes investigan las prácticas de literacidad en la educación superior, elaboraron el marco de referencia para el análisis de prácticas de literacidad, cuyos resultados se reportan más adelante, en el cual integran, junto con otros elementos a observarse, los valores, roles e identidades.

La literacidad académica en el contexto de la educación superior, entre otros, implica el desarrollo de literacidades múltiples, entre ellas la biliteracidad o literacidad multilingüe. Con la internacionalización de la educación superior en los años noventa del siglo pasado y el empleo del inglés como lingua franca de diseminación de conocimiento en la educación superior según Jenkins (2017), el inglés se ha convertido en la lengua de las becas, un condicionante de la movilidad internacional y los estudios de posgrado, al igual que se le requiere para las publicaciones científicas que permiten al autor alcanzar una “mayor visibilidad”. El dominio del inglés se ha convertido en una destreza académica adicional. Por lo anterior,

surgió la preocupación por la escritura académica en inglés y cómo enseñar o reforzar esta habilidad en la educación superior, situación en la que debían enfrentarse a una cantidad de estudiantes extranjeros cuya lengua era distinta del inglés o cuyas literacidades vernáculas distan de ser académicas, entendiéndose por vernáculas aquellas prácticas letradas de vida cotidiana y que no se rigen por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones sociales dominantes (Zavala, 2009b).

En el contexto anglosajón, la producción de textos académicos se ha abordado tradicionalmente en la disciplina denominada Inglés para Propósitos Académicos (English for Academic Purposes o EAP, por sus siglas en inglés) en un contexto algo reducido, donde la escritura se ha enfocado en el logro de habilidades genéricas para construir textos en diferentes disciplinas o como tipo de prácticas remediales en los centros de escritura en los países de habla inglesa (Hyland y Shaw, 2016). Aunque el EAP se enfoca sobre todo en el logro de habilidades genéricas, el mismo Hyland reconoce que el EAP es más eficaz cuando se apega al currículum específico y las necesidades concretas de los estudiantes (Hyland, 2016). Cabe señalar que en el contexto de L1, inglés para propósitos académicos, el abordaje de la disciplina se da desde perspectivas diversas: primero, podemos trazar el enfoque de Swales (ESP); segundo, el enfoque de retórica y composición con autores como Miller y Devitt; tercero, la escuela australiana se basa en la Lingüística Sistémico-Funcional que se nutre de autores como Halliday y Martin (Evans, 2022).

En los países de habla hispana, la literacidad académica se aborda sistemáticamente desde la primera década del siglo XXI por autores como Cassany (2005), Cassany y Castellà (2010), Carlino (2013), Parodi y Burdiles (2015) o Zavala (2009) y, en México, por Hernández (2016) y López-Bonilla (2013), entre otros. Los aspectos de literacidad académica de los estudiantes de lenguas indígenas también se contemplaron en un estudio de Perales-Escudero et al. (2022). Reyes (2020), por su lado, indaga sobre las prácticas de literacidad y escritura académica de los normalistas. Además, la literacidad académica de estudiantes mexicanos y españoles es comparada por Castillo-Martínez et al. (2023).

En lo que concierne al área de lenguas extranjeras en México, la literacidad académica ha sido estudiada por Perales-Escudero (2010) y Roux (2012). En

Baja California, el tema de literacidad académica y biliteracidad en los alumnos y docentes del área de lenguas ha sido abordado por Colque y Crhová (2017), Crhová y Domínguez (2016) y Crhová et al. (2014). La escritura académica en inglés en los estudiantes de lingüística aplicada es el tema de los estudios publicados por Roux et al. (2018). Por su lado, González (2017) se centra en describir los retos de evaluar la producción escrita en inglés en la educación superior.

El tema de la escritura en inglés como lengua extranjera y cómo esta impacta en la preparación de los docentes de lenguas lo aborda Encinas et al. (2020). Asimismo, se tiene conocimiento de que Santos (2010) reunió los trabajos sobre la escritura en inglés en las universidades mexicanas; Olmos-López y Criollo-Avendaño (2017), sobre literacidad académica, en lo relativo a las pedagogías de lectura y escritura en un programa de licenciatura de lenguas; Domínguez (2013), sobre la lectura y escritura en la lengua meta, y Ruiz (2023), investigaciones sobre los géneros de textos escritos por profesores universitarios en el área de lenguas.

En este devenir, la literacidad académica y la escritura supone, entre otros, el manejo de géneros discursivos característicos para cada disciplina. También existen unas habilidades genéricas y otras más específicas, acorde a las disciplinas académicas, según Hyland (2016). Entre las habilidades requeridas por todas las disciplinas se encuentra la de referenciar las fuentes, misma que implica el conocimiento de las convenciones sobre cómo citar, por ejemplo, en el formato APA, y también la capacidad de parafrasear, como sostiene el mismo autor, aunque reconoce que la forma de argumentar y escribir difiere en cada disciplina.

Ensayos

La escritura universitaria, como afirma Hernández (2016), se realiza en géneros textuales como artículos, ensayos, reportes de investigación, reseñas, tesis, entre otros. Sin embargo, los ensayos, según Nesi y Gardner (2012), son el primero de los trece géneros más frecuentemente usados en la educación superior y, en lo específico, en el área de humanidades; los ensayos representan más de 90% de los trabajos asignados. Existen convenciones

sobre la estructura de los ensayos, al igual que muchos instructivos de cómo redactarlos. En los cursos de licenciatura y de posgrado, comúnmente se pide la elaboración de ensayos, partiendo de la estructura tripartita: introducción, que debe abarcar del 5 al 15% de texto; el cuerpo, que debe formar del 70 al 80%; seguido por una conclusión, del 5 al 15% de la longitud del texto (Day, 2023). En la escritura académica en inglés en las universidades, comúnmente se sugiere el apego al modelo de ensayo de cinco párrafos, donde el cuerpo de texto se subdivide en tres párrafos. Seguir esta estructura de forma mecánica en la enseñanza de la escritura en el contexto de Inglés como Segunda Lengua (ESL por sus siglas en inglés) ha sido cuestionado por Caplan (2019), ya que los autores sostienen que deben considerarse la situación, contexto y el género donde se desarrolla el texto como aspectos prioritarios. Cabe señalar que, dentro del área de ESL/EFL, los ensayos se usan frecuentemente para evaluar el desempeño de los estudiantes. A su vez, la evaluación y la retroalimentación por medio de los ensayos generan polémica entre los educadores en el área de lenguas. El problema con la evaluación (examen) basada en ensayos es “pedir a los estudiantes que produzcan los textos bajo las peores condiciones” (Bizzell y Singleton, 1988, como se cita en Graves y White, 2016, p. 302).

De acuerdo con las teorías pedagógicas actuales sobre la evaluación de la escritura con la que coinciden los expertos en literacidad académica (Carlino, 2013), la enseñanza de la escritura con base en el proceso, en oposición a la enseñanza de la escritura en base al producto, es la que más beneficia al aprendizaje de los estudiantes (Liu y Yu, 2022). Lo anterior puede lograrse solamente si va alineado con la evaluación y retroalimentación acorde, donde la retroalimentación debe ser múltiple y darse en diferentes etapas del proceso (Mak, 2019). La retroalimentación en la escritura como un constructo multidimensional, también contiene el componente interaccional, ya que es un proceso social interactivo, donde la retroalimentación de pares, además de la interacción alumno-profesor, debe estar incluida (Liu y Yu, 2022).

También proporcionar los modelos de escritura de ensayos y analizarlos en el salón de clase es una práctica eficaz (García Mayo y Loidi Labandibar, 2017). Sin embargo, en la práctica diaria, cuando se tiene por modelo un enfoque centrado en el docente y la evaluación basada en el producto, tal como se documenta en Hernández (2016), los docentes, generalmente, sin

mostrar modelos o especificar un poco más la naturaleza del género que se pide, solicitan, por ejemplo, “hagan un ‘ensayo’ sobre X tema” (p. 45). Al respecto, Lillis (2001) comenta que es un misterio la forma en que se enseña la escritura académica en las instituciones, ya que las convenciones de la redacción académica son claras o “de sentido común” para los docentes, como aseveran Lillis y Turner (2001, p. 58), pero no necesariamente para los estudiantes, quienes, aunque estén conscientes de la existencia de dichas convenciones de escritura académica, no saben cómo aterrizarlas. Por ejemplo, saben que el texto debe tener una introducción, pero no saben qué clase de contenido debe tener, o que no pueden incurrir en plagio, pero no saben exactamente en qué consiste, entre otros. Consecuentemente, los estudiantes pueden mostrarse confundidos al tratar de cumplir con las demandas institucionales para escribir un ensayo.

Escribir ensayos, entre otros géneros discursivos de literacidad académica que se emplean a nivel de licenciatura, resulta complejo para los estudiantes (Castillo-Martínez et al., 2023). Como menciona Bailey (2022), los estudiantes, sobre todo de nuevo ingreso, pueden experimentar algunas dificultades comunes como saber localizar fuentes de información confiables, procesarlas de forma crítica, manejar el vocabulario académico y, por último, conocer las convenciones de la escritura académica. Aunado a estos retos y dificultades percibidos por los académicos e investigadores, los profesores que están frente al aula frecuentemente perpetúan la perspectiva del déficit (Lillis y Turner, 2001) y/o con la percepción en torno a la escritura como una habilidad aprendida con anterioridad (Reyes, 2020), deslindándose así de las responsabilidades de enseñar la escritura académica en la educación superior.

Creencias y expectativas sobre la escritura académica

Como se ha documentado anteriormente en este texto, tanto los docentes como los estudiantes tienen sus expectativas sobre qué implica escribir en la educación superior en sus respectivas disciplinas. Estas expectativas, acertadas o no, se desprenden de las creencias, que se definen en filosofía como actitudes sobre las proposiciones consideradas como verdaderas (Stanford

Encyclopedia of Philosophy, 2023). En educación se ha indagado en la interrelación entre las creencias y la práctica docente y se ha encontrado que las creencias inciden en las prácticas (Bremner, 2020).

Reflexionar sobre las creencias es indispensable en la práctica docente; sin embargo, las creencias, por lo general relativamente estables y resistentes al cambio, también se pueden moldear a la luz de evidencias que aportan las investigaciones en la disciplina. Lo que los docentes piensan, las decisiones que toman y las prácticas áulicas suelen estar alineadas a esto. Cabe señalar que la literacidad, como práctica social que se centra en la manera como la gente usa los textos, es solo parcialmente observable, ya que las prácticas de literacidad operan a nivel sociocognitivo, y los elementos como creencias, valores y actitudes implicadas en este proceso no son visibles abiertamente, sino que las tenemos que inferir e interpretar (Hamilton, 2000).

La escritura académica ha sido percibida como un área problemática por los estudiantes. Wilson (2023) afirma que la práctica áulica, en lo que a la escritura de textos académicos concierne, es permeada por una tensión constante entre lo que es y no la escritura académica, donde se observa cierto desdén de los estudiantes de “tener que” escribir de forma académica. Ciertamente, la idea de que la literacidad académica de los estudiantes es deficiente o en un permanente declive, expresada por los profesores (McEwans, 2017), no debe alentar mucho la motivación de los estudiantes para mejorar su escritura. Los profesores pueden tener expectativas de que los estudiantes universitarios ya conocen qué implica redactar los textos académicos y, por lo consecuente, no transmitir las pautas de la escritura, y al no hacerlo, generan incertidumbre en sus alumnos (Anaya-Figueroa et al., 2023).

La escritura académica es considerada también un reto por el considerable tiempo que hay que invertir para adquirirla; según Kellogg (2008, como se cita en Cuatlapantzi-Pichón y Lima-Xalteno, 2017, p. 20) tarda más de dos décadas desarrollarla. La complejidad de la escritura académica emana de lo multifacético de sus componentes. A nivel universitario, como afirma Hernández (2016), escribir implica tener un control sobre ideas, organización, sustento y el estilo. Lo anterior engloba el manejo de tesis, argumentación lógica, coherencia, seguir las pautas de género, intertextualidad, documentación de fuentes, estilo y registro adecuado, manejo

de vocabulario especializado, convenciones textuales y el uso de un lenguaje eficaz. Los retos o los problemas específicos en escritura académica son reportados por lo regular por los docentes.

McEwans (2017) considera difícil la argumentación, particularmente en la redacción de ensayos. Es una habilidad que se da en etapas tardías del desarrollo del lenguaje (García Mejía y Alarcón-Neve, 2018). La argumentación, una habilidad que es considerada como crítica, atañe a todas las disciplinas académicas. En la escritura de ensayos argumentativos, como documenta Noroozi (2023), la calidad de argumentación también depende de las creencias epistemológicas de los alumnos. Además de que los alumnos deben entender que el conocimiento en cada disciplina evoluciona y las creencias absolutistas no son un buen punto de partida para la argumentación de calidad, según el mismo autor. Aunado a esto, en una segunda lengua o lengua extranjera, la argumentación se puede volver aún más compleja y muchos instructores, como afirma Chen (2020), no entienden a profundidad el fenómeno, ni cómo enseñar esta habilidad de forma eficiente. Otra de las áreas problemáticas, que ya se abordó previamente, es la documentación de fuentes y su manejo adecuado (Wette, 2017).

Por otro lado, las percepciones de los estudiantes de las carreras de lenguas sobre la escritura académica no son documentadas frecuentemente. En un trabajo reciente de López (2023) en el contexto de la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (TEFL por sus siglas en inglés), podemos ver que, en cuanto la retroalimentación, los estudiantes principiantes han valorado altamente la retroalimentación sobre la forma, mientras que los estudiantes más avanzados apreciaban más la retroalimentación del docente sobre la coherencia e ideas plasmadas en sus textos. Lo anterior se explica tal vez con la creciente competencia lingüística en inglés de los estudiantes cuya lengua materna es español, así que la preocupación sobre la forma de la lengua es más pronunciada en los primeros semestres de la carrera.

En el contexto mexicano, las percepciones de los estudiantes y de los docentes de lenguas sobre la escritura académica han sido documentadas por Cuatlapantzi y Perales-Escudero (2010). Este estudio es uno de los pocos afines al presente trabajo que, desde la perspectiva contrastiva, indaga el tema de la escritura académica en el área de lenguas, donde se

encontró que las perspectivas de docentes y estudiantes coincidían *grosso modo* en cuanto a la coherencia, cohesión y claridad. Por otro lado, hubo algunas áreas donde las perspectivas de los docentes distaban, por ejemplo, en cuanto a las referencias.

La escritura académica es compleja, como se ha señalado, al igual que su enseñanza en las universidades mexicanas; en las carreras de licenciatura de lenguas forman bases y promueven la escritura académica a lo largo del currículum, tanto en la L1 como en la L2. El perfil de los egresados de estas carreras en las universidades públicas requiere que los estudiantes manejen todas las habilidades de la lengua, incluyendo la escritura. En la Universidad Autónoma de Baja California, el plan vigente de estudios de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas puntualiza en tres ocasiones distintas las competencias que deben poseer los egresados en cuanto a la escritura de textos académicos.

La escritura, como parte de la literacidad académica, es una habilidad transversal, la cual deben manejar los estudiantes de las carreras de lenguas como su meta prioritaria. Según se ha expuesto previamente, las creencias inciden en la motivación y decisiones que toman los estudiantes en su vida profesional. A su vez, es importante indagar hasta qué punto las creencias y las expectativas de los estudiantes y sus profesores coinciden en cuanto a la escritura académica, en particular lo que concierne el ensayo y, en general, todo el proceso que implica, ya que se han exhibido posturas que tal vez no sean del todo acertadas o realistas, tanto de estudiantes como de docentes.

Por lo anterior, en este trabajo nos planteamos las siguientes preguntas:

1. ¿Hasta qué punto las creencias y las expectativas de los profesores y los estudiantes sobre la escritura académica, en lo específico los ensayos, coinciden?
2. ¿Cuáles son las expectativas sobre los procesos y acciones que rodean la escritura académica, en particular el desarrollo de habilidades, usos de las lenguas y las dificultades percibidas por ambos? Para poder responder las preguntas, se seleccionaron partes de tres estudios realizados previamente bajo el paradigma cualitativo que se especifica a continuación.

Método

En este capítulo se reportan datos de tres diferentes proyectos: Las prácticas pedagógicas y de literacidad de los formadores de docentes de lenguas en UABC-Tijuana (Domínguez, et al., 2018), Los aspectos del desarrollo de la literacidad académica en el desarrollo de habilidades docentes de los estudiantes de la licenciatura en Enseñanza de Lenguas (Domínguez et al., 2019) y el proyecto *Beliefs and Expectations about Academic Essays* (RECALE, 2022), denominados respectivamente Estudio 1, Estudio 2 y Estudio 3 de aquí en adelante. Se tomó información de estos estudios para dar respuesta a las preguntas antes mencionadas. En términos generales, se empleó una metodología mixta (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018) que permitió la generación de datos de distinta naturaleza para estudiar la escritura académica en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas en distintos momentos. Cabe mencionar que tanto el Estudio 1 como el 2 se ubican en la investigación narrativa, la cual sugiere una aproximación cualitativa hacia el objeto de estudio y en la cual se utilizan historias o narrativas como datos; las cuales están situadas, construidas y moldeadas por un contexto sociocultural y sociohistórico (Clandinin, 2013). El Estudio 3 se ubica, principalmente, en la tradición mixta en la que se recaba información por medio de un cuestionario de respuestas abiertas y cerradas.

Muestra

Del Estudio 1 se rescata la información que se generó de las prácticas de literacidad, en específico, de los hallazgos sobre la redacción académica que reportaron diez profesores a cargo de las materias relacionadas con las metodologías de enseñanza. Del Estudio 2 se reporta la información brindada por doce estudiantes de octavo semestre en relación con la redacción académica. Finalmente, del estudio 3, se reporta la información relacionada con los ensayos académicos que aportan veintiocho docentes de la carrera de Enseñanza de Lenguas que emplean ensayos en inglés en sus materias. Se aclara que, de estos veintiocho, ocho manifestaron no emplear los ensayos por lo que la mayoría de la información reportada proviene solamente de veinte docentes.

Instrumentos

Para recabar la información se emplearon distintos instrumentos. En el Estudio 1 se empleó un marco narrativo para abordar las prácticas de literacidad de los docentes con base en el marco de referencia de Pardoe e Ivanič (2007), que permite la identificación de nueve aspectos de las prácticas para describirlas, explicando qué, quién, cómo y por qué se lee y se escribe desde la perspectiva de nuestros informantes, los profesores-formadores de las clases de metodología en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. En la Tabla 5.1 se identifican los temas que se abordan en este análisis de las prácticas de literacidad.

Tabla 5.1. *Marco de referencia para el análisis de las prácticas de literacidad*

<i>Nueve aspectos de una práctica de literacidad</i>			
¿Qué?	¿Por qué?	¿Quién?	
1) Temas	2) Propósito (s)	3) Audiencia (s)	
4) Estilos, diseños + convencionalismos	5) Flexibilidad + dificultades	6) Roles, identidades, valores	
¿Cómo?	7) Modos + tecnologías	8) Acciones + procesos	9) Interacción, colaboración + uso de fuentes

Fuente: Adaptado de Pardoe e Ivanič (2007).

Los marcos narrativos son una especie de estructura narrativa, un esqueleto con frases o ideas que deben ser completadas. Este instrumento tuvo como objetivo conocer la forma en que los profesores usaban la lectura y la escritura en sus clases de Metodología en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. El instrumento se dividió en dos partes con nueve módulos con oraciones incompletas. La primera parte que contemplaba los módulos 1 al 5 indagaba la forma en que los profesores de Metodología usan la lectura y la escritura en el aula para que los estudiantes desarrollen las habilidades docentes. El primero y el segundo módulo indagaban sobre la lectura.

El primero preguntaba sobre qué les solicitaban leer, en qué formato, cada cuándo y con qué objetivo. El segundo abordaba la forma en que el alumno debía trabajar con el texto, lo que deberían saber, las dificultades que enfrentaban, el idioma de los textos empleados y las razones de esta

predilección por parte del profesor. El tercero, el cuarto y el quinto se referían a la redacción de textos sobre los mismos aspectos que en los módulos de lectura. En la segunda parte, los bloques 6 al 9, tuvieron la intención de que el profesor reflexionara sobre la forma en que emplea la lectura y la escritura en el aula. Se les cuestionó sobre algunos materiales que generalmente se emplean como son los PowerPoint, los documentos entregables, los artículos y textos académicos. También se les pidió reflexionar sobre las dificultades que enfrentaban al usar actividades de lectura y de redacción en el aula o como tareas y sobre sus planes a futuro para solucionarlas. Parte del instrumento se ubica en el Anexo 1.

En el Estudio 2 también se empleó un marco narrativo con el objetivo de indagar sobre la forma en que los estudiantes empleaban la lectura y la escritura para el desarrollo de habilidades docentes. El instrumento constó de 39 espacios que los participantes debían completar con información específica de su experiencia en la Facultad de Idiomas en relación con el uso de la lectura y escritura en el aula durante sus ocho semestres de estudios. La primera parte se dedicó a recabar información sobre lectura. Se les preguntó sobre las solicitudes que les hacían sus profesores sobre el uso de esta, el tipo de texto, el formato, los temas, la frecuencia y el objetivo de las lecturas. También se indagó sobre lo que los profesores les pedían hacer para realizar las lecturas, así como lo que ellos necesitaban saber y las dificultades que enfrentaban al leer, los idiomas en los que leían y la razón por la que ellos suponían que las lecturas estaban en esas lenguas.

Otra de las secciones brindaba la misma información antes mencionada, pero sobre la redacción. También se les preguntó sobre la lengua que sus profesores empleaban en la revisión de sus textos y la razón por la que ellos creían que se hacía de esa manera. Otros cuestionamientos giraron en torno a los aspectos que los profesores y los estudiantes mismos revisaban y si alguien más participaba en estas revisiones. Se averiguó sobre lo que ellos leían para poder efectuar sus trabajos, el formato, los temas y el idioma. Parte del instrumento se ubica en el Anexo 2.

En el estudio 3, se empleó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Se elaboraron 56 ítems ubicados en nueve secciones que abordaban distintos temas en relación con la redacción de ensayos académicos

en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. La primera parte se dedicó a los datos demográficos de los participantes, mientras que en la segunda se obtuvo información biográfica de estos. En la tercera se indagaron las creencias y expectativas de los docentes sobre la redacción de ensayos, preguntando si los empleaban en sus clases. En la cuarta se preguntó por las razones por las que los profesores no usaban ensayos en sus clases. La quinta se dedicó a la indagatoria a detalle de las creencias y expectativas en cuanto al uso de ensayos en la clase. En la sexta sección se abordaron las creencias y expectativas sobre la estructura de los ensayos. En la séptima sección se averiguaron las expectativas de los docentes sobre las prácticas de lectura que esperan que sus estudiantes realicen en relación con la redacción de ensayos. En la octava sección se cuestionó sobre la retroalimentación brindada en las etapas del proceso de la redacción de los ensayos y del producto final. En la última sección se averiguó sobre las creencias de los docentes sobre la habilidad que tienen sus estudiantes para redactar ensayos. Cabe mencionar que a aquellos profesores que no empleaban ensayos en sus clases se les solicitó enviar sus respuestas después de la sección cuatro en la que se les cuestionaba sobre sus razones para no emplear ensayos en sus clases; sin embargo, la mayoría continuó respondiendo el cuestionario.

Métodos de análisis

Para el análisis de la información obtenida se emplearon dos técnicas investigativas: análisis de contenido para los marcos narrativos y las preguntas abiertas del cuestionario y para las respuestas cerradas del cuestionario se usaron estadísticos descriptivos básicos, como fueron los porcentajes para describir la frecuencia de las respuestas. El análisis de contenido es una técnica cuantitativa-cualitativa que permite la identificación de categorías en un texto y puede llevarnos a la generalización de resultados (Kohlbacher, 2006) y que, sin duda, nos lleva a un análisis cualitativo interpretativo (Mayring, 2000). Para la validez de la codificación, se contó con la participación de dos de los investigadores, mismos que determinaron los temas por consenso.

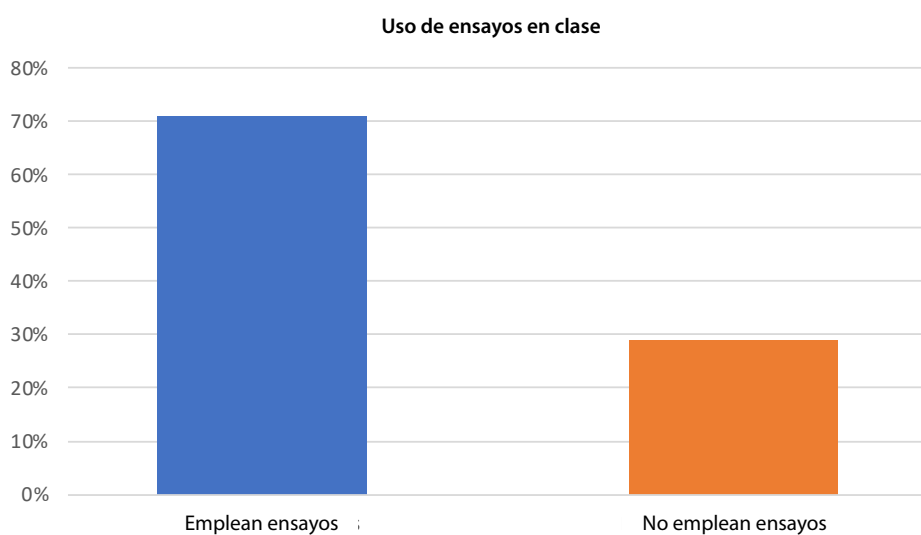
Resultados

Con el fin de conocer si las creencias y las expectativas de los estudiantes y los profesores sobre la escritura académica coinciden, se presentan los resultados de tres proyectos de investigación que abordan este tema en distintos momentos en el mismo contexto. Los resultados se presentan de acuerdo con estos temas: la inclusión de los ensayos en la formación de los profesores de lenguas, las características de los ensayos, el uso de la lengua y la percepción de las dificultades, tal como se reportan en los tres proyectos (estudio 1, 2 y 3).

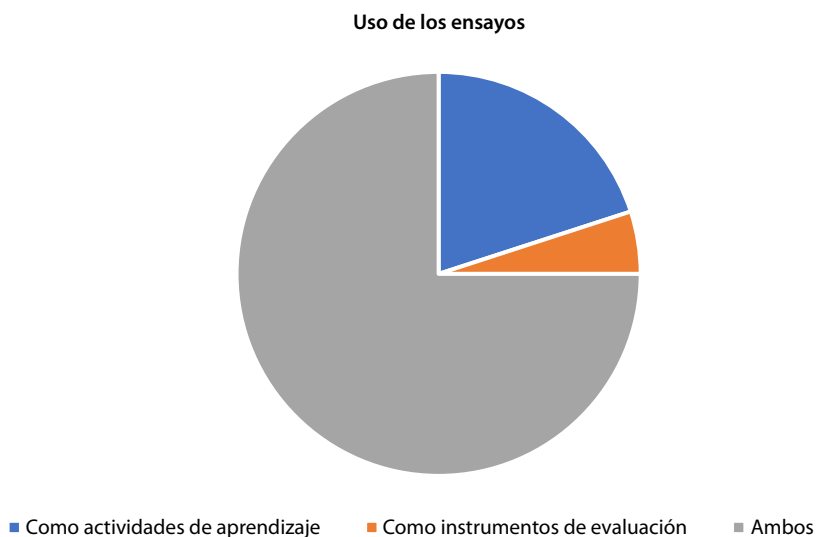
La inclusión de los ensayos en la formación de los profesores de lenguas

En esta primera parte de los resultados se presentan los hallazgos sobre los propósitos que perciben tanto docentes como alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas para redactar textos académicos, incluyendo los ensayos, en sus clases de licenciatura. En el Estudio 1 (2018), los 10 docentes reportaron que entre los propósitos que tienen para solicitarles a los estudiantes redactar textos académicos están los siguientes: expresar experiencias, reflexionar, plasmar opiniones, sintetizar textos e ideas, demostrar que se aprendió y que hubo comprensión, desarrollar la lengua (vocabulario técnico, habilidades de redacción) y apoyar el aprendizaje significativo.

Por otro lado, en el Estudio 3, se les cuestionó a los profesores específicamente si empleaban ensayos académicos; se encontró que, de los veintiocho profesores participantes, veinte sí los empleaban y 8 no (figura 5.1), a lo que cada uno explicó sus razones. Los que no los usan expresaron que estos no eran apropiados para la naturaleza de sus cursos debido a que estaban más orientados hacia la práctica o porque otro tipo de actividades u otros géneros de escritura eran mejores para sus objetivos de aprendizaje. También mencionaron que los ensayos consumen mucho tiempo tanto para elaborar como para evaluar.

Figura 5.1. *Uso de los ensayos en el aula en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas*

Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.2. *La forma en la que los docentes emplean los ensayos en sus clases*

Fuente: Elaboración propia.

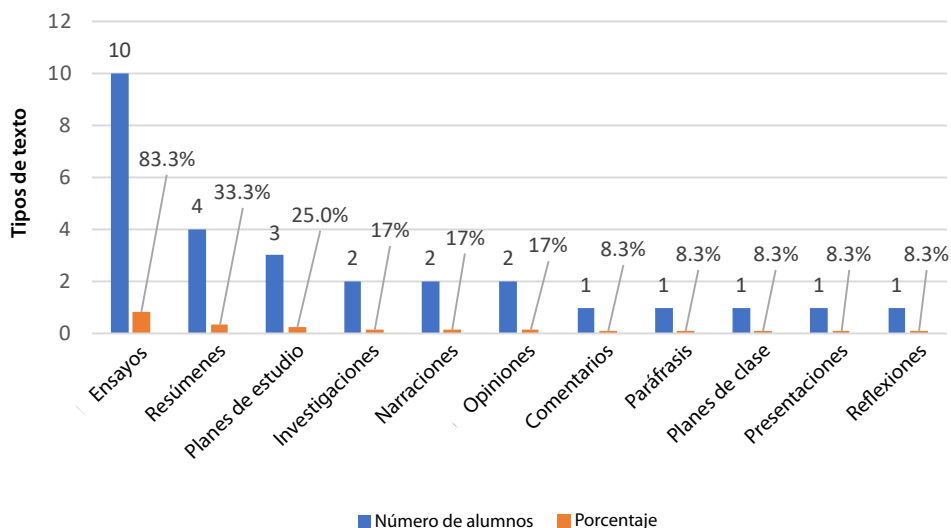
En cuanto a los docentes que sí los emplean (20 de ellos), se encontró que la mayoría los usan tanto como actividades de aprendizaje como instrumentos de evaluación (figura 5.2). Los profesores expusieron distintos aspectos a considerar en los ensayos que emplean como actividades de aprendizaje como son los tipos de ensayo, la estructura de los ensayos, el uso de la gramática, del vocabulario, entre otros, los cuales se presentan a detalle más adelante. También se aclara que en adelante se reporta solamente información de estos 20 que sí emplean ensayos en sus clases y que emana del Estudio 3.

En relación con este mismo tema, los doce estudiantes de este programa que participaron en el Estudio 2, manifestaron que ellos también perciben que el propósito de redactar ensayos y otros tipos de textos académicos es emplearlos como actividades de aprendizaje y con fines evaluativos, como se observa en la tabla 5.2, ya que por medio de estos escritos, ellos pueden demostrar que comprenden los temas y que pueden aplicar el conocimiento adquirido y que además les permiten ampliar sus conocimientos. Cabe mencionar que, en este estudio, el 83% manifestó que los profesores les solicitan escribir textos académicos de distintos tipos, posicionando a los ensayos como los más mencionados por la muestra (figura 5.3).

Tabla 5.2. Razones por las que los estudiantes deben redactar textos académicos

Categoría	Ejemplo del texto	Frecuencia
Demostrar la comprensión de los temas	Que se demuestre nuestra comprensión del tema (E2)	3
	Que demos lo aprendido o investigado sobre "X" tema (E3)	
	Demuestre mi entendimiento y conocimiento del tema (E6)	
Ampliar conocimiento	Internalicé y desarrollé mis conocimientos profesionalmente (E4)	6
	Incrementar nuestro conocimiento sobre la realización de investigaciones y de incrementar nuestro conocimiento (E7)	
	Tengamos más conocimiento (E8)	
	Nos refuerce los conocimientos adquiridos (E9)	
	Conociéramos la importancia de la educación en la actualidad, el impacto de las lenguas (E11)	
Evidenciar la aplicación del conocimiento	Se practique la escritura y se analicen los temas desde otra perspectiva (E12)	3
	Tenga presente las estrategias y técnicas que se utilizaran en cada etapa en la enseñanza y aprendizaje (E1)	
	Podamos aplicar ese conocimiento a nuestros futuros alumnos y el maestro nos brinde <i>feedback</i> del mismo (E5)	
	Forja e integre lo aprendido en el campo laboral (E10)	

Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.3. *Tipos de textos que escriben los estudiantes*

Fuente: Elaboración propia.

Esta información coincide con lo que manifestaron los docentes en el Estudio 1, ya que la mayoría manifestó (seis de diez) que solicitaban ensayos de distinto tipo. También se mencionaron los textos de reflexión con cuatro menciones, resúmenes con tres menciones, reportes de lectura, textos libres, descripciones, rúbricas y exámenes con una mención cada uno.

Características de los ensayos

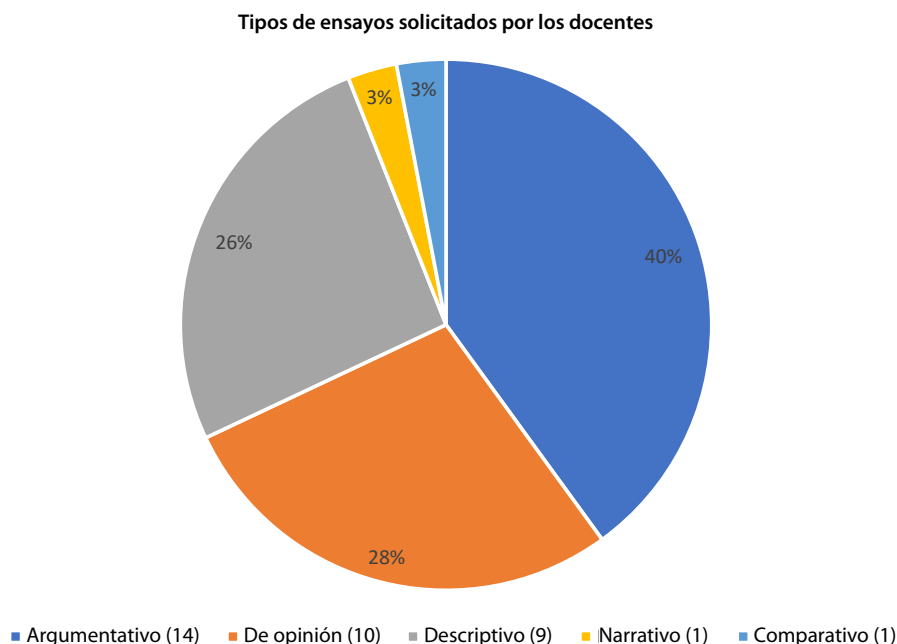
Tanto en el Estudio 1 como en el 3, los docentes establecieron las características que esperan tengan los ensayos que producen los estudiantes. En el Estudio 1, los profesores mencionan que ellos solicitan textos académicos de distinta índole con diferente frecuencia. Cuatro de ellos los solicitan cada semana (P2, P4, P6 y P10), uno de ellos cada dos semanas (P9), otro cada mes (P5) y otro cada dos meses (P1). Además, dos de ellos reportaron que depende de su programa académico (P7 y P8).

Por lo que se refiere a los ensayos específicamente, se reportó, en el marco narrativo del Estudio 1, que seis de los diez docentes solicitan ensayos a los

estudiantes. Tres de ellos no especificaron el tipo de ensayo (P3, P4 y P7) que piden, mientras que los otros mencionaron diferentes tipos de ensayos como el descriptivo (P5 y P8), el argumentativo (P6), el reflexivo (P7) y el narrativo (P8).

En el Estudio 3 se amplía esta información, se recuerda que en este caso se abordó específicamente el manejo de ensayos en las clases de los profesores. Se encontró que los profesores, en promedio, solicitan dos ensayos cortos de dos páginas. Se aclara que el número de ensayos que más se solicita es de cuatro y el mayor número de páginas es de cuatro. En cuanto a los tipos de ensayo, los más mencionados fueron el argumentativo, el de opinión y el descriptivo (figura 5.4).

Figura 5.4. Ensayos que los profesores solicitan



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las expectativas sobre lo que debería incluir un buen ensayo académico, se encontró que las opciones de respuesta más seleccionadas en este ítem fueron dar opiniones personales, presentar argumentos, ofrecer una perspectiva crítica, plantear una tesis, incluir referencias, reflexionar sobre el

desarrollo personal y profesional y definir conceptos. También se seleccionaron las demás opciones de respuesta como se muestra en la tabla 5.4.

Tabla 5.3. *Expectativas de los profesores sobre un buen ensayo académico*

<i>Opciones de respuesta</i>	<i>Menciones</i>
Presentar un argumento	16
Dar opiniones personales	15
Ofrecer una perspectiva crítica	14
Plantear una tesis (entendida como un posicionamiento personal con referencia a un argumento)	13
Incluir referencias textuales	13
Reflexionar sobre el desarrollo personal y profesional	11
Definir conceptos	10
Establecer vínculos entre la teoría y la práctica	9
Resumir contenidos del curso	7
Abordar una discusión académica	7
Reportar sus prácticas o experiencias	6

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en el Estudio 1, los profesores expresaron sus expectativas con referencia a la redacción académica. Ellos manifestaron que esperan que los estudiantes tengan ciertos conocimientos y manejen ciertas habilidades (tabla 5.3). Entre los conocimientos destacan la puntuación, la ortografía, seguidos de los conocimientos gramaticales, con énfasis en la sintaxis. En cuanto a las habilidades, mencionaron la construcción de párrafos, el desarrollo de ensayos, la citación (uno de ellos mencionó el estilo APA) y el manejo de estrategias de lectura. Estos mismos profesores enfatizaron que al revisar los textos ellos ponen especial atención a estos mismos conocimientos y habilidades antes expresadas, pero agregaron otros aspectos como el contenido, el empleo de paráfrasis y las referencias.

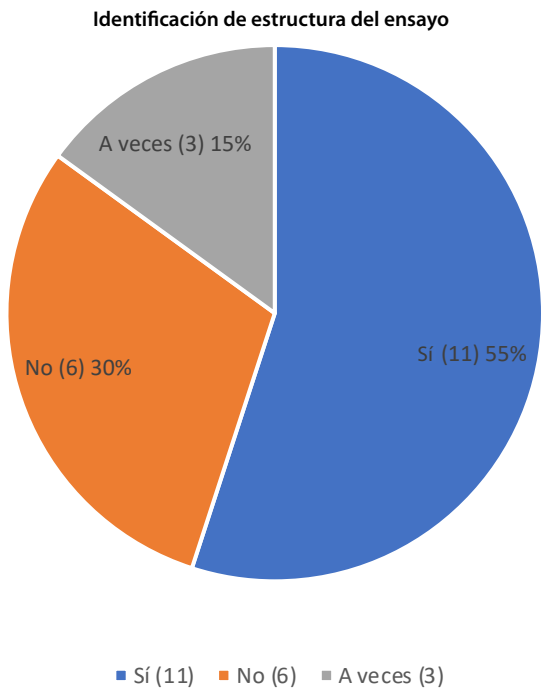
En el Estudio 3 nuevamente se amplía esta información. Se reporta que la mayoría de los docentes tienen en mente una estructura del ensayo como se observa en la figura 5.4. Sin embargo, algunos, o bien a veces tienen en mente una estructura del ensayo, o no la tienen; no obstante, se observa que la mayoría, quince de ellos, tiene idea de cómo se debe estructurar el ensayo, como se explica a continuación.

Tabla 5.4. *Conocimientos que los estudiantes deben poseer para realizar sus escritos*

Conocimientos	Participantes	Frecuencia
Gramática	P1, P10	2
Puntuación	P1, P4, P10	3
Ortografía	P4, P8, P9	3
Sintaxis	P4, P10	2
Vocabulario especializado	P10	1
Habilidades		
Construcción de párrafos (Incluida la coherencia y la cohesión)	P4, P10 (P8 y P9)	2 (1-1)
Citación con formato APA	P2, P9	2
Desarrollo del ensayo	P5	1
Estrategias de lectura	P7	1

Nota: La coherencia y la cohesión se incluyeron en la construcción de párrafos. Muestra de diez profesores.
Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.5. *Identificación de una estructura del ensayo por parte del docente*



Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de esta información sobre la estructura del ensayo que los docentes tienen en mente, se encontró que la mayoría sugiere ensayos que tengan la estructura de introducción, desarrollo y conclusión. También seis de ellos se refieren a los ensayos de cinco párrafos, dos hacen alusión a los tipos de oraciones y uno al tipo de ideas. Además, dos de ellos hacen énfasis en seguir un estilo académico (P4 y P5). En la tabla 5.4 se muestran los análisis de las respuestas a detalle.

Tabla 5.5. *Estructura de los ensayos que los profesores tienen en mente*

<i>Categoría</i>	<i>Extractos</i>	<i>Frecuencia</i>
Estructura: Introducción, Desarrollo y Conclusión	Oración temática (<i>topic sentence</i>), algunas oraciones para el apoyo y el desarrollo, elaborar sobre el tema con más detalle. Terminar con una oración conclusiva (P2)	9
	El básico es un párrafo introductorio, desarrollo (2 o más párrafos) y párrafo de conclusión (P3)	
	Introducción, inicio, medio, fin, conclusiones (P6)	
	Introducción. Cuerpo (primer punto; segundo punto; tercer punto como mínimo). Conclusiones. Referencias (P7)	
	Párrafo introductorio, párrafo de desarrollo, párrafo conclusivo (P8)	
	Introducción (tesis), cuerpo (ideas principales-argumentos), conclusión (idea conclusiva) (P9)	
	Párrafo introductorio, párrafo de desarrollo y párrafo de conclusión (P11) (introducción - cuerpo - conclusión) (P12)	
Número de párrafos (ensayo de cinco párrafos)	Primer párrafo para presentar el tema, su perspectiva, introducción... segundo, tercero y así sucesivamente para explicar o desarrollar en detalle el primer párrafo. Último párrafo, para concluir la redacción (P14)	7
	Ensayo de cinco páginas (P1)	
	El básico es un párrafo introductorio, desarrollo (2 o más párrafos) y párrafo de conclusión (P3)	
	Ensayo mínimo de 5 párrafos (P10)	
	Ensayo de 5 párrafos (P12)	
Tipos de oraciones	Primer párrafo para presentar el tema, su perspectiva, introducción... segundo, tercero y así sucesivamente para explicar o desarrollar en detalle el primer párrafo. Último párrafo, para concluir la redacción (P14)	2
	El ensayo debe contener 3 o 4 párrafos (P13)	
	Oración temática, algunas oraciones para el apoyo y el desarrollo, elaborar sobre el tema con más detalle. Terminar con una oración conclusiva (P2)	
Tipos de ideas	Oración temática, idea controladora, oraciones de apoyo y oración conclusiva (P16)	1
	...con una idea principal, ideas de apoyo y ejemplos en cada párrafo (P13)	
Estilo académico	Estructura académica (P4)	2
	Tengo una plantilla estilo APA y dos ejemplos de buenos ensayos (P5)	

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, los participantes del Estudio 2, aunque se referían a los textos académicos en general, mencionaron que para poder redactarlos debían realizar distintas acciones. Una de ellas fue documentarse, resaltando

la lectura y la ubicación de fuentes como tesis, investigaciones, videos y textos proporcionados por el docente. Tres de ellos también mencionaron organizarse para poder realizar los textos usando palabras frases como “ordenar ideas”, “con cierto tiempo de anticipación” y “tomar postura”. También uno de los estudiantes mencionó el trabajo colaborativo (E6). Los extractos se muestran en la tabla 5.5.

Tabla 5.6. *Acciones de los estudiantes para redactar*

<i>Para redactar el estudiante debe...</i>	<i>Extractos</i>	<i>F</i>
Documentarse	Leer artículos, tesis, investigaciones, o ver videos informativos que complementen mis ideas (E1)	10
	Investigar y analizar textos (E2)	4
	Leer previamente las lecturas proporcionadas (E4)	
	Leer el material proporcionado por el maestro, buscando también otras fuentes...(E6)	
	Leer e investigar bien, para tener una mejor idea de lo que escribiré (E7)	
	Conocer y prestar atención (E8)	
	Saber sobre el tema (E9)	
	Leer con calma y con cierto tiempo de anticipación (E10)	
Organizarse	Realizar investigaciones que sean de utilidad para encontrar archivos sobre el tema requerido (E11)	3
	Informarme sobre la situación/ tema (E12)	
	Pensar qué quiero plasmar y ordenar las ideas (E3)	
Trabajar colaborativamente	Leer con calma y con cierto tiempo de anticipación (E10)	1
	...y tomar una postura en pro de la mejora (propuestas)(E12)	

Nota: F= Frecuencia de la respuesta.

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior se complementa con la información que se proporciona en la tabla 5.6, en la que resaltan aspectos relacionados con la preparación para redactar los textos como es el hecho de que los estudiantes deben saber del tema o situación de la que van a escribir También hacen mención de conocimientos como el manejo del vocabulario y la gramática; uno de los informantes hace énfasis en emplear el registro adecuado: “Conceptos específicos al tema y el vocabulario que los autores utilizan” (E6). Además, mencionan habilidades de redacción como es la organización de ideas (E3, E7 y E12), la citación (E5) y la selección de fuentes confiables. Tres de los participantes (E1, E5 y E10) mencionaron que debían conocer los requisitos (formato) de la tarea; uno de ellos mencio-

nó el formato APA para citar adecuadamente. E5 y E4 mencionaron asuntos éticos como el plagio, la confiabilidad de las referencias y la verdad.

Tabla 5.7. Aspectos que los estudiantes deben saber para redactar

<i>Para redactar debe saber sobre</i>	<i>Extractos</i>	<i>F</i>
El tema	El tema a tratar o el contexto (E2) De lo que estoy hablando, ... (E4) ... conocer el tema (E7) ... saber del tema (E8) Lo básico o algo más avanzado sobre enseñanza (E9)	5
La organización de ideas	Qué ideas desarrollar, ... (E3) Mis ideas principales y secundarias (E7) Organizar las ideas principales y secundarias y redactar un mensaje claro (E11) Estructurar de manera apropiada mis ideas (E12)	4
El formato solicitado	Las normas APA y siempre citar adecuadamente para no cometer plagio (E1) El formato (E5) Los parámetros y especificaciones que el maestro quiere que cubra (E10)	3
El uso apropiado del vocabulario	Utilizando diferentes palabras (E3) Palabras sencillas y prácticas para el mejor entendimiento (E5) Conceptos específicos al tema y el vocabulario que los autores utilizan (E6)	3
Las referencias	Para ello, siempre me baso en referencias confiables y siempre saber que la verdad va ante todo. (E4)	1
La gramática	Gramática (E8)	1

Nota: F significa frecuencia de las respuestas.

Fuente: Elaboración propia.

El uso de la lengua en el desarrollo de los ensayos

En un contexto bilingüe como en el que se ubica la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, la discusión sobre el idioma en que deben leer y escribir los estudiantes es necesaria. Es por ello por lo que, en los tres estudios a los que se hace referencia en este capítulo, se aborda el tema reportando la reflexión que hacen tanto docentes como alumnos de este en distintos momentos en el mismo contexto.

En el Estudio 1, se reporta que siete de los diez profesores (70%) les solicitan a los estudiantes que redacten sus textos en inglés y tres de ellos en ambos idiomas (30%). Al preguntarles sobre las razones para proceder de esta manera, los tres que dijeron que en ambos idiomas dieron razones un tanto

distintas: “Es donde se sienta con más confianza” (P4), “Serán docentes de lenguas y en primera instancia serán de inglés” (P6) y “Algunos materiales lo requieren y a la vez ayuda a mejorar su comprensión lectora” (P7). P4 se muestra sensible hacia el nivel de inglés de los estudiantes, mientras que P6 parece que apoya la mejora del idioma inglés y P7 cree que apoya a la comprensión lectora.

Por otro lado, los docentes que solicitan que sus estudiantes empleen el idioma inglés en sus redacciones manifiestan dos razones principales: porque el idioma oficial de su clase es el inglés (5 profesores, 50%) y porque ayuda al desarrollo del idioma (3 profesores) el cual enseñarán en un futuro. Al preguntarles en qué idioma hacían sus comentarios cuando revisaban los textos, los profesores tuvieron respuestas similares a las antes expuestas. Los extractos se ubican en la tabla 5.8.

Tabla 5.8. *Uso del inglés por los estudiantes y los profesores desde la perspectiva de los profesores*

Categorías	Extractos	Frecuencia
Idioma oficial de la clase	La clase y los materiales son en inglés (P1)	5
	Las clases son en inglés (P3)	
	La materia tiene mayor contenido en ese idioma (P5)	
	La unidad de aprendizaje lo requiere también (P9)	
	La clase se da completamente en este idioma, ... (P10)	
Fortalecimiento del inglés	Si la información y conocimiento lo adquieren en inglés, es más fácil que lo expresen igualmente en ese mismo idioma (P2)	3
	Serán docentes y deben tener o dominar su segundo idioma en las 4 habilidades auditiva, comunicativa, lectura y escritura (P8)	
	...el cual [el inglés] debe ser mejorado (P10)	

Fuente: Elaboración propia.

En el Estudio 3 también se les preguntó a los docentes la lengua en la que solicitaban que escribieran sus ensayos; sus respuestas fueron un tanto similares, ya que el 80% (16) dijo que lo hacen en inglés, 10% (2) en español y 10% en ambas lenguas (2). Cabe mencionar que en este estudio no se les cuestionó sobre las razones que tenían para tomar esta decisión.

En cuanto a este tema, los estudiantes del Estudio 2 comentaron que el idioma en el que redactan es en inglés (5), en español (2) o en ambos (5). Esta información indica que los estudiantes reciben clases en ambos idiomas ya que, tal como lo indican siete de ellos, se emplea el idioma en

el que se les ofrece la materia. Cuatro perciben que el objetivo es desarrollar el inglés, ya que deben perfeccionarlo. Uno de ellos también mencionó que siente que el dominio de su lengua materna es mejor, por lo que se infiere que no maneja muy bien el inglés. Los extractos de las respuestas están en la tabla 5.9.

Tabla 5.9. *Idioma en el que redactan los estudiantes y sus razones*

<i>Idioma en el que redactan: Inglés: 5/ Español: 2/Ambos: 5/</i>	
<i>Razones por las que usan estas lenguas</i>	
Idioma oficial de la clase (F=7)	(Además que la materia es en este idioma) (P3) La carrera y los recursos de la asignatura lo solicitan (español) (P5) Son los idiomas [ambas lenguas] en los que tenemos las clases o en los que nos dan el material (P6) La carrera se basa en ese (P7) Los maestros nos hacen escribir más en español o dependiendo de la materia (ambas lenguas) (P8) Son los idiomas [ambas lenguas] en los que se imparten las clases (P11) Las materias se imparten en esa lengua [inglés] (P12)
Desarrollo del inglés (F=4)	Debemos dominar la segunda lengua y tener un amplio criterio para usarlo (P1) La licenciatura al ser enseñanza de lenguas a los profesores les interesa saber nuestros dominios de la lengua (P2) Debemos mejorar y perfeccionar nuestra habilidad en el idioma. Se asume que daremos clases de inglés, y se busca que este idioma sea comprendido bien (P3) Nos ayudan a practicar y mejorar el uso de éstos y porque el material brindado se encuentra redactado de esa manera (P10)
Dominio pobre del inglés (F=1)	Me acomodo mejor en mi lengua materna [español] y me permite hacer cambios más rápidos (P4)

Nota: F= frecuencia de la respuesta. Total de participantes doce.

Fuente: Elaboración propia.

Estos alumnos también fueron cuestionados sobre el idioma que emplean sus profesores para darles retroalimentación de sus escritos. La mitad manifestó que lo hacían en inglés y la otra que lo hacían en ambos, lo cual se debía a la lengua que el profesor usara para dar su clase como se muestra en la tabla 5.10. Enfatizaron que no sería congruente que la clase fuera en un idioma y el profesor los retroalimentara en otro. Dos de ellos mencionaron que el empleo del inglés en esta situación les brindaba la posibilidad de mejorarlo.

Tabla 5.10. Idioma empleado por los docentes para dar retroalimentación y sus razones

Idioma en el que les dan retroalimentación de los escritos: inglés: 6/Ambos (inglés-español): 6	
Razones:	
Idioma oficial de la clase (F=8)	Es el idioma meta o el que se usa en toda la clase (inglés) (P1)
	Sería incongruente que al ser una materia en inglés el maestro hablara/escribiera en español (P2)
	Es el idioma de la materia (ambos) (P3)
	Depende de la materia que impartan (ambos) (P5)
	Necesitan seguir la secuencia establecida para el alumno (ambos) (P6)
	No tendría coherencia pedir un trabajo en español y dar retroalimentación en otro idioma (ambos) (P7)
	La mayoría de las clases de la carrera son en inglés (P11)
Desarrollo del inglés (F=2)	Son congruentes al usar inglés durante y fuera de clase (P12)
Desarrollo del inglés (F=2)	Se asume que daremos clases de inglés, y se busca que este idioma sea comprendido bien (P4)
	La retroalimentación suele ser mejor de esta forma (inglés) (P8)

Nota: F= frecuencia de las respuestas.

Fuente: Elaboración propia.

La percepción de las dificultades que enfrentan los estudiantes en la redacción académica: desde la percepción de los docentes y los estudiantes

La redacción académica en inglés siempre ha representado un reto para los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas debido a que el inglés no es la lengua materna de la mayoría de ellos en UABC, por lo que es común que resalten las dificultades que tanto alumnos como profesores perciben, especialmente cuando se habla de la redacción de ensayos. Cuando se les preguntó a los docentes participantes del Estudio 1 sobre sus planes futuros respecto a la redacción, se encontró que sus respuestas eran muy variadas, como se muestra en la tabla 5.11. Enfatizaron incrementar el uso de ciertos tipos de textos como son ensayos, opiniones y ejemplos. P10 mencionó el uso de una herramienta tecnológica para apoyar a los estudiantes en el proceso de redacción. Al preguntarles sobre las dificultades que percibían en la redacción, sus respuestas fueron un tanto vagas, pero se rescata que identifican falta de habilidades de redacción, falta de vocabulario y de práctica. P4 expresó el problema que denominamos *copy y paste* y P10 que no demuestran haber aprendido a través de sus escritos.

Tabla 5.11. *Planes a futuro sobre la redacción: acciones y dificultades percibidas*

<i>Escribir...</i>	<i>Extractos</i>	<i>Dificultades</i>	<i>Extractos</i>
Ciertos tipos de texto (5)	Ensayos (P1) Únicamente su opinión (P6) Ejemplos relacionados para mejor comprensión (P8) Sobre su opinión o como se pueden mejorar (P9) Textos más amplios tal vez con el uso de wikis (P10)	Falta de habilidades de redacción (3)	Los alumnos llegan a semestres de la etapa disciplinaria alta y aun la mitad de la clase, no sabe escribir en inglés (P2) No tienen suficientes estrategias para leer y escribir (P5) Deben desarrollar más sus habilidades de redacción en esta lengua (P10)
En inglés (1)	Más en inglés desde el día uno, aunque el curso no sea de lectura y redacción en inglés (P2)	Falta de vocabulario (1)	Su vocabulario y léxico está limitado y no logran integrarlo en sus actividades o escritos académicos (P8)
Textos originales (1)	Más genuino, original (P4)	Falta de práctica (1)	Necesitan práctica (P1)
Sobre ciertos temas (1)	Sobre temas de interés general o propio (P5)	Otros (2)	Repiten lo que leen (P4) A veces los alumnos no reflexionan los contenidos y no hay aprendizaje significativo (P10)

Fuente: Elaboración propia.

En el Estudio 3, los docentes fueron más específicos sobre las dificultades que los estudiantes presentan cuando redactan ensayos académicos. Entre los aspectos más mencionados está la construcción de párrafos (los párrafos de desarrollo), la coherencia y la cohesión. También resalta la capacidad de argumentación que poseen los estudiantes, seis profesores lo mencionan. Asimismo, se mencionan problemas con el vocabulario y la gramática. Las referencias y citas es otro tema mencionado por cuatro de los participantes. Con una mención también aparecen el registro, el uso de paráfrasis y la generación de ideas. En la tabla 5.12 se presentan las respuestas obtenidas.

Cabe mencionar que esta información no se recabó en el Estudio 2 por lo que no se puede reportar la opinión de los estudiantes sobre las dificultades. No obstante, cuando se les cuestionó sobre aquellos conocimientos que debían poseer para poder enfrentar la escritura académica, ellos manifestaron áreas como el conocimiento del tema por medio de la documentación, la organización de ideas, familiaridad con el formato que les solicitaban, emplear correctamente tanto el vocabulario como la gramática y saber escribir las referencias (tabla 5.6). Esto nos ayuda a inferir que, si bien no las mencionan como dificultades, sí son áreas que resaltan por su importancia y en las que deben poner especial atención, con la posibilidad de que sean dificultades que ellos enfrentan.

Tabla 5.12. *Dificultades que perciben en la redacción de ensayos*

<i>Aspectos</i>	<i>Extractos</i>	<i>Menciones</i>
Construcción de párrafos	Longitud de párrafos, elementos de los párrafos (P2) Párrafos de desarrollo (P11) Parte del desarrollo (P8) ...coherencia (P4) Coherencia, problemas de cohesión (P7) La mayoría de los estudiantes no utiliza conectores variados ni específicos (P7) Desarrollando ideas de apoyo (P14) Tesis (P9)	8
Argumentación	Dando argumentos (P1) Argumentación (P7) ...argumentación, conectando tesis—argumentos (P9) Incluir argumentos (P10) Argumentación (P12) Ideas argumentativas (P20)	6
Referencias y citas	... documentando fuentes (P2) ...e incluir diferentes fuentes para apoyar sus argumentos (P3) Saber citar correctamente (P6) El uso de referencias, citas (P10) Haciendo referencias y usando citas (P17)	5
Gramática	...oraciones fragmentadas (P2) Gramática (P4) Estructura de las oraciones (P11) Estructura (P18)	4
Estructura del texto	Introducción, declaración de tesis, estilo y lenguaje (P16) Escribiendo párrafos introductorios, conclusiones... (P3)	2
Uso correcto de la lengua	No traducir (P11) Precisión lingüística (P19)	2
Estilo	Estilo inadecuado (P7) Estilo y lenguaje (P16)	2
Registro	...demasiado coloquial (P7)	1
Uso de paráfrasis	Parafraseando (P17)	1
Generación de ideas	Plasmando sus ideas en papel. Toman mucho tiempo solo para escribir unas cuantas palabras (P5)	1

<i>Aspectos</i>	<i>Extractos</i>	<i>Menciones</i>
Construcción de párrafos	(P2), (P11), (P8), (P4), (P7), (7), (P14), (P9)	8
Argumentación	(P1), (P7), (P9), (P10), (P12) (P20)	6
Referencias y citas	(P2), (P3), (P6), (P10), (P17)	5
Gramática	(P2), (P4), (P11), (P18)	4
Vocabulario	(P15), (P13), (P7)	3
Estructura del texto	(P16), (P3)	2
Uso correcto de la lengua	(P11), (P19)	2
Estilo	(P7), (P16)	2
Registro	(P7)	1
Uso de paráfrasis	(P17)	1
Generación de ideas	(P5)	1

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Las creencias y expectativas de docentes y estudiantes de la Facultad de Idiomas de la UABC en cuanto a la escritura académica en un programa de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, específicamente sobre la redacción de ensayos, muestran un grado considerable de coincidencias. Lo anterior parece estar en sintonía con lo reportado por Cuatlapantzi y Perales-Escudero (2010) sobre la escritura académica en un contexto similar. Tanto los profesores como los estudiantes han reflexionado sobre la escritura académica y los ensayos en una manera más amplia. Lo anterior se puede deber a que en el Estudio 1 y 2 se solicitaron los instrumentos de marcos narrativos de Pardoe e Ivanič (2007), mismos que fueron formulados explícitamente bajo la perspectiva de los NEL, para obtener ese tipo de respuestas, donde los estudiantes y maestros reflexionaron sobre la lectura y la escritura como prácticas sociales. Sin embargo, no se puede aseverar que todos los participantes estuviesen familiarizados con el enfoque de los NEL, ni tampoco fue el propósito que se socializara dicho enfoque, más bien, el propósito fue indagar si las prácticas de los docentes y los alumnos de alguna forma se alineaban a este enfoque y, sobre todo, ver hasta qué punto las percepciones de los docentes y alumnos acerca de la literacidad académica y los ensayos coincidían. Esto les permitió vislumbrar la escritura en la licenciatura en un contexto más amplio, cuestionándose qué, por qué, cómo y para quién se escribe. Con este enfoque se supera la visión limitada de la escritura académica como una habilidad descontextualizada (cf. Coleman y Tuck, 2020), con una pedagogía de escritura con base en el producto, donde los ensayos se utilizan solo como instrumento de evaluación. Las respuestas de los participantes, tanto docentes como alumnos, favorecen el enfoque contrario, la pedagogía de escritura basada en el proceso, apoyado, entre otros, por Carlino (2013). Cabe señalar que el presente estudio reúne tres estudios, donde los dos primeros parten expresamente del enfoque NEL en el diseño del instrumento, mientras que en el tercero se aborda la escritura académica y el ensayo como un proceso, con un enfoque cognoscitivo. Sin embargo, en su suma, los tres estudios abonan la conceptualización de la literacidad académica. La literacidad académica, desde esta óptica, no se

puede ver como un fenómeno aislado y mecánico, sino “entrelazado con aspectos epistemológicos, es decir, con formas de construir conocimiento. Las formas de escritura van de la mano con formas de pensar y las operaciones cognitivas involucradas son, a su vez, inseparables de la comprensión subjetiva y contextualizada que la persona hace del mundo” (Zavala, 2009b, p. 354). Más allá de la alineación de la escritura y cognición, el acto de escribir es también una práctica cultural con la que se reconocen las historias, las tradiciones, los hábitos, creencias y las prácticas particulares de cada comunidad. La reflexión sobre todos los procesos que acompañan la escritura de textos, lo que se “hace” (Zavala, 2009a) al escribir, permite a los participantes entrever los valores y creencias con los cuales cargan y que acompañan el mismo proceso.

Se confirma que el ensayo es el género que mayormente se utiliza en el programa educativo de licenciatura del estudio. Es la percepción en la que coinciden tanto los profesores como los estudiantes. En el contexto de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, carrera del área de humanidades, el resultado confirma lo reportado por Nesi y Gardner (2012) sobre la mayor frecuencia de la implementación de este género en el área disciplinaria. En cuanto a las finalidades del uso de este género en el aula, los docentes perciben los ensayos tanto como actividad de aprendizaje como instrumento de evaluación. Esto parece contradecir los testimonios sobre las creencias de los docentes, quienes ven los ensayos como instrumento de evaluación; dichas creencias son reportadas como frecuentes por Hernández (2016). En cambio, los estudiantes se inclinan proporcionalmente más hacia el ensayo como instrumento de evaluación.

Al asignar la elaboración de un ensayo, los profesores tienen en mente una idea clara sobre la estructura que esperan que sus estudiantes sigan. En las respuestas de la mayoría de los participantes del estudio (sobre todo el Estudio 3) se ve reflejado que piensan en términos de estructura tripartita: introducción, cuerpo de trabajo y conclusiones. Inclusive la mayoría de los docentes espera recibir el ensayo de cinco párrafos, según lo convencional y esperado para los textos de esta índole (cf. Day, 2023), aunque esta práctica ha sido refutada por autores como Caplan (2019).

Los profesores también anticipan que los alumnos deben manejar varios aspectos de la lengua, en lo particular la puntuación, deletreo, gramática y la

sintaxis. De la misma manera, la mayoría espera que los estudiantes sepan cómo construir párrafos, incluyendo el empleo de los elementos textuales de coherencia y cohesión en la redacción. En cuanto a lo anterior, un hallazgo similar fue reportado por López (2023), pero a diferencia de ello, nosotros no podemos hacer la distinción entre si las expectativas sobre lo correcto de la forma lingüística (ensayos en una L2) preocupan a los docentes y alumnos en los primeros semestres de la carrera o si preocupaciones sobre la forma del párrafo y la coherencia surgen en etapas posteriores de la carrera, ya que no nos planteamos esta pregunta, aunque nos atrevemos a decir que sería similar, con base en algunos testimonios de los docentes y la experiencia empírica que tenemos como docentes de lengua en un escenario Inglés como Medio de Instrucción (EMI por sus siglas en inglés).

En este estudio también sale a relucir que los docentes esperan que los estudiantes utilicen correctamente las convenciones para referirse a otros autores (las formas de citar). Esa expectativa de los docentes es comúnmente reportada en los estudios anteriores (Wette, 2017), aunque también se reporta en la literatura que los docentes anticipan el plagio de parte de los estudiantes, tal como se documenta en Álvarez et al. (2023), López-Gil et al. (2017) o McEwans (2017), lo que no fue reportado por ningún docente que ha participado en este proyecto, aunque sí comentan que los alumnos tienen problemas para referenciar las fuentes en general. Por otro lado, a los alumnos también les preocupa saber documentarse y referenciar de forma correcta; algunos participantes hacen referencia al plagio, la dificultad de valorar la confiabilidad de las fuentes como una noción asumida por ellos como lo que implica la redacción de textos académicos. Entre otros conocimientos o habilidades reportados por ellos como elementos indispensables con los cuales deben contar, se encuentran el conocimiento del tema, organización de las ideas, manejo del formato requerido y del vocabulario especializado.

El programa de licenciatura es bilingüe, ya que se emplea más de una lengua en las materias de contenido y, como otros programas de carácter similar, exige el desarrollo de la bilingüedad. En cuanto al uso de las lenguas (L1 y L2), los alumnos y los profesores coinciden en la creencia de un mayor uso de la L2 (en este caso, inglés), reflejo de las prácticas de literacidad comúnmente empleadas en el salón de clase. La razón del porqué debe emplearse el inglés o el español tiene que ver con si son usados, o no, como idiomas

de la clase. La gran mayoría de los docentes y los alumnos coinciden en que el uso de inglés como EMI beneficia a los estudiantes porque les permite adquirir tanto los conocimientos disciplinares como mejorar el dominio de la lengua, ya que el estudiante, al egresar, debe tener un dominio alto (C1 del Marco Común Europeo).

En este estudio también se pretendía dar respuesta a cuáles son las debilidades o problemas en la escritura, como parte de la literacidad académica, en lo particular, en cuanto al género del ensayo en la percepción de los docentes y los estudiantes. Aquí contamos sobre todo con las repuestas de los docentes del estudio E3, donde las tres áreas problemáticas que destacan son la redacción de los párrafos, la argumentación, además de las referencias y las convenciones para citar las fuentes. Como ya se mencionó anteriormente, la estructura de los párrafos sigue patrones convencionales, pero éstos no necesariamente son conocimientos generalizados, ni debe darse por sentado que los alumnos los manejan. Si los docentes están conscientes, como los participantes de este estudio, de que estas áreas son problemáticas para los estudiantes, no van a perpetuar la creencia de que los alumnos llegan a la universidad equipados con las prácticas de literacidad consolidadas desde el bachillerato, como hacen constar en su trabajo Encinas-Prudencio y Trujeque-Moreno (2017). En cambio, estar consciente de las áreas de oportunidad permite implementar acciones correctivas, contrario a lo que documenta Bolívar (2022) sobre las actitudes de los profesores que no sienten la responsabilidad de enseñarles a los alumnos a desarrollar la escritura. El docente debe enseñar la escritura como un proceso, con todas sus fases, donde la retroalimentación oportuna y cíclica (Mak, 2019) juega un papel importante.

En este estudio también se confirma lo que se anticipó en la revisión de literatura (McEwans, 2017; Chen, 2020); o sea, que la argumentación en los textos académicos representa un reto para los estudiantes de lenguas en opinión de los profesores. Los docentes también consideran que referenciar y citar de forma correcta es difícil para los alumnos, tal como se reportó en la literatura (Wette, 2017). Cabe señalar que, para ver las áreas específicas donde los estudiantes tenían dificultades para escribir, se tomó en cuenta sobre todo lo señalado por los docentes en los Estudios 1 y 3. Las respuestas de los estudiantes sobre los retos las extrapolamos por inferencias de sus testimonios (en el Estudio 3), donde enfatizan los elementos indispensables (dentro de los

procesos y acciones del marco de Pardoe e Ivanič, 2007) que les permiten escribir los textos académicos y donde en repetidas ocasiones surge el tema de la lectura y de lo indispensable de realizar lecturas extensas para estar familiarizados con el tema del que van a escribir. Aparte de la centralidad y la importancia de la lectura, también mencionan la necesidad de manejar un vocabulario especializado para poder redactar los textos académicos, lo que concuerda con lo reportado por Bailey (2022), quien menciona el vocabulario académico como una de las dificultades comunes sobre todo de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad.

Conclusiones

La escritura académica, en lo particular la escritura de ensayos, es una tarea compleja que requiere varias habilidades. Las prácticas de literacidad deben enseñarse siempre tomando en cuenta la especificidad de la disciplina, acorde a las prácticas habituales en cada una de las comunidades discursivas. La escritura académica debe ser enseñada en pasos; la enseñanza de la escritura y la evaluación se debe basar en la escritura como proceso, no en la escritura con base en el producto. El estudio realizado muestra que los docentes y los alumnos tienen expectativas y creencias que coinciden en gran medida. Los resultados indican que los docentes incluyen ensayos en los programas educativos de lenguas tanto como actividad de aprendizaje como instrumento de evaluación, mientras que los estudiantes perciben los ensayos en mayor medida como un instrumento de evaluación. Por otro lado, los docentes esperan que sus estudiantes conozcan las pautas de escritura académica y las convenciones para redactar los ensayos, consulten fuentes y sepan referenciarlas, tengan nociones de la estructura, incluyendo elementos textuales de coherencia y cohesión, empleen un vocabulario específico, muestren dominio de la lengua y organización de las ideas. Los docentes y los alumnos coinciden en que deben emplearse ambas lenguas para la escritura de textos, dependiendo de la naturaleza de la materia, pero mayormente coinciden en que la redacción de textos académicos se debe dar en inglés para poder mejorar la competencia lingüística en esta lengua al igual que adquirir conocimientos disciplinares a través de ella. Lo anterior abona

al logro de las competencias delineadas en el perfil de egreso del programa de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. Los estudiantes de lenguas vislumbran las prácticas de literacidad como parte de su desarrollo profesional, pues les asignan valor e importancia a dichas prácticas en sus respuestas. Cabe señalar que una de las principales dificultades que se enfrentaron en este trabajo fue que los datos provenían de distintos trabajos de investigación, por lo que fue complejo ordenar los resultados. Una limitación importante fue que no se contó con las respuestas directas de los estudiantes sobre las dificultades que enfrentaban en la escritura académica por lo que se trabajó con algunas inferencias emanadas de sus respuestas relacionadas. Habría que profundizar en el tema de los ensayos académicos desde la perspectiva de los estudiantes. Es por lo anterior que se considera que se debe continuar con este estudio para conocer a mayor profundidad las concepciones de los estudiantes sobre los ensayos académicos y retos de la escritura académica.

Referencias

- Álvarez, F. D., Urbina, R. A. y Ruiz, J. M. (2023). Prácticas de ciberplagio académico en estudiantes universitarios: Una revisión documental. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 212–228. <https://doi.org/10.33996/revista-horizontes.v7i27.508>
- Anaya-Figueroa, T. M., Brito-Garcías, J. G. y Montalvo-Castro, J. (2023). Retos de la Escritura Académica en estudiantes universitarios: una revisión de la literatura. *Revista Conrado*, 19(91), 86-94.
- Bailey, S. (2022). *Academic writing for university students*. Routledge.
- Balderas, G. (2020). *Estudio de las creencias y prácticas de escritura académica en profesores de bachillerato provenientes de diferentes disciplinas* [Tesis doctoral, UNAM]. Biblioteca Central. <https://ru.dgb.unam.mx/items/53ddc032-9d48-4901-8093-30d3ab4f8025>
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practice. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge.
- Bolívar, A. (2022). Prólogo. En A. M. Hernández y G. Hernández (Eds.), *Alfabetización disciplinar y literacidad en las universidades latinoamericanas* (pp. 2-12). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bremner, N. (2020). "Belief-changing" Teacher Education: Mexican English Teachers' Experiences. *MEXTESOL Journal*, 44(1), 1-12.

- Caplan, N. A. (2019). Have we always Taught the Five-Paragraph Essay? En N. A. Caplan y A. M. Johns (Eds.), *Changing Practices for the L2 Writing Classroom: Moving beyond the Five-Paragraph Essay*. University of Michigan
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad* [Conferencia]. Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura: Leer y escribir en un mundo cambiante, Universidad de Concepción, Chile. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/actas.htm>
- Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353>
- Castillo-Martínez, I. M., Cerros, C. P., Glasserman-Morales, L. D. y Ramírez-Montoya, M. S. (2023). Academic Literacy among the University Students in Mexico and Spain: A Holistic Perspective. *Frontiers in Psychology*, 19, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1055954>
- Chen, Z. (2020). A Case Study on the Conceptualization and Teaching Practice of L2 Argumentative Writing Instruction. *English Language Teaching*, 13(11), 30-39.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Coleman, L. y Tuck, J. (2020). Understanding Student Writing from Lecturers' Perspectives: Acknowledging Pedagogic Complexity to Support Transformative Practices in Context. *Studies in Higher Education*, 46(9), 1894-1906. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1711043>
- Colque López, A. E. y Crhová, J. (2017). Las prácticas de bilingüismo y biliteracidad de los docentes-investigadores en el área de lenguas. *Plurilinkgua*, 13(1), 50-75.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2013). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. En M. R. Hawkins (Ed.), *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives* (pp. 105-9). Routledge.
- Crhová, J., Domínguez Gaona, M. R., Molina Landeros, R. C., Arias López, S. y Thomas-Ruzic, M. (2014). Las creencias sobre la enseñanza y el desarrollo de literacidad en una segunda lengua de los docentes de la Facultad de Idiomas de la UABC. *Revista Lenguas en Contexto*, 3(2), 43-56.
- Crhová, J. y Domínguez Gaona, M. R. (2016). Mexican University Teacher-Researchers' Biliteracy Beliefs and Practices. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(3), 3-31. <https://doi.org/10.1515/jolace-2016-0023>
- Cuatlapantzi-Pichón, G. y Lima-Xalteno, L. (2017). Writing to Learn in Academic Education. En B.P. Olmos-López, y R. Criollo-Avendaño (Eds.), *Reading and Writing Pedagogies: Insights for an ELT Undergraduate Program in Mexico* (pp. 20-72). BUAP.
- Cuatlapantzi, G. y Perales-Escudero (2010). How Teachers and Students at a BA in ELT Express their Expectations about Academic Writing. En M. Perales-Escudero (Ed.), *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Day, T. (2023). *Success in academic writing* (3a. ed.). Bloomsbury.

- Domínguez, M. R., Crhová, J., Romero, M., Toledo, D., Molina, R. C. y Garduño M. R. (2019). *Proyecto Los aspectos del desarrollo de la literacidad académica en el desarrollo de habilidades docentes de los estudiantes de la licenciatura de Enseñanza de Lenguas*. UABC.
- Domínguez, M. R., Crhová, J., Romero, M., Toledo, D., Robles, B. y Molina, R. C. (2018). *Proyecto Las prácticas pedagógicas y de literacidad de los formadores de docentes de lenguas en UABC-Tijuana*. UABC.
- Domínguez, R. (Ed.) (2013). *Reading and academic writing in the target language*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Encinas-Prudencio, F. y Trujeque-Moreno, E. E. (2017). Why this Book? En B. P. Olmos y R. Criollo (Eds.), *Reading and Writing Pedagogies: Insights for an ELT Undergraduate Program in Mexico* (pp. 7-19). BUAP.
- Encinas, F., Sánchez, V. y Puon, Y. (2020). La escritura en inglés como lengua extranjera: Una revisión de la literatura e implicaciones pedagógicas. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(6), 45-58. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss6/5>
- Evans, M. (2022). Genre: some Sociological Foundations and Implications. In A. Ding, y M. Evans (Eds), *Social Theory for English for Academic Purposes: Foundations and Perspectives* (pp.15-38). Bloomsbury.
- Gamboa, A. A., Muñoz, P. A. y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socio-culturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
- García Mayo, M. P. y Loidi Labandibar, U. (2017). The Use of Models as Written Corrective in English Corrective Feedback in English as a Foreign Language (EFL) Writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 1110-127. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000071>
- García Mejía, K. P. y Alarcón-Neve, L. (2018). The Problem of argumentation in Mexican schools. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-18.
- Gee, J. P. (1999). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses* (2a. ed.). Taylor y Francis.
- González, E. F. (2017). The challenge of EFL Writing. En P. Grounds y C. Moore (Eds.), *Higher Education English Language Teaching and Research* (pp.73-100). British Council.
- Graves, R. y White, S. (2016). Undergraduate Assignments and Essay Exams. En K. Hyland y P. Shaw (Eds.), *Routledge Handbook of English for academic purposes* (pp. 297-308). Routledge.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the New Literacy Studies, Using Photographs to Explore Literacy as Social Practice. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp.16-34). Routledge.
- Handbook of English for academic purposes* (pp.1-14). Routledge.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. Continuum.

- Hyland, K. (2016). General and Specific EAP. En K. Hyland y P. Shaw (Eds), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (pp.17-30). Routledge.
- Hyland, K. y Shaw, P. (2016). Introduction. En K. Hyland y P. Shaw (Eds), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (pp.1-16). Routledge.
- Jenkins, J. (2017). Mobility and English Language Policies and Practices in Higher Education. En S. Canagarajah (Ed.), *The Routledge Handbook of migration and language* (pp. 502-518). Routledge.
- Johns, A. (1997). *Text, role, and context: Developing academic literacies*. Cambridge University Press.
- Kohlbacher, F. (2006). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Qualitative Social Research*, 7(1-30). <https://doi.org/10.17169/fqs-7.1.75>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-173. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lillis, T. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. Routledge.
- Lillis, T. y Turner, J. (2001). Student Writing in Higher Education: Contemporary Confusion, Traditional Concerns. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 57-68. <https://doi.org/10.1080/13562510020029608>
- Liu, Ch. y Yu, S. (2022). Reconceptualizing the Impact of Feedback in Second Language Writing: A Multidimensional Perspective. *Assessing Writing*, 53, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.10063>
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 383-412.
- López-Gil, M., Angulo, F. y Vázquez-Recio, R. (2017). Sentido, gravedad y razones del ciberplagio entre el alumnado de ESO de Andalucía. *Revista ICONO 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 15(2), 114-36. <https://doi.org/10.7195/ri14.v15i2.1054>
- López, M. (2023). The Effectiveness of Teacher Feedback on Writing: Teaching English as a Foreign Language Students' Perception. *UCMAULE*, 65. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.65.60>
- MacArthur, C., Philippakos, Z. y Graham, S. (2016). A Multicomponent Measure of Writing Motivation with Basic College Writers. *Learning Disability Quarterly*, 39, 31-43.
- Mak, P. (2019). From Traditional to Alternative Feedback: What do L2 Elementary Students Think? *International Journal of Applied Linguistics*, 29(1), 109-129.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- McEwans, M. P. (2017). The Essay as a Lens on Transition to the University: Student and Staff Perceptions on Essay Writing. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(3), 511-523. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Nesi, H. y Gardner, S. (2012). Families of Genres of Assessed Writing. En H. Nesi y S.

- Gardner (Eds.), *Genres across the Disciplines: Student Writing in Higher Education* (pp. 21-56). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009030199>
- Noroozi, O. (2023). The Role of Students' Epistemic Beliefs for their Argumentation Performance in Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(4), 501-512. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2092188>
- Olmos-López, B. P. y Criollo-Avendaño, R. (Eds.) (2017). *Reading and Writing Pedagogies: Insights for an ELT Undergraduate Program in Mexico*. BUAP.
- Pamies, M. del M., Valverde, M. y Cross, C. (2020). Organizing Research on University Student Plagiarism: A Process Approach. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 45(3), 401-418.
- Pardoe, S. y Ivanič, R. (2007). *Literacies for Learning in Further Education*. Universidad de Lancaster.
- Parodi, G. y Burdiles, G. (Eds.). (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: género, corpus y . Ariel*.
- Perales-Escudero, M. D. (Ed.). (2010). *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and contexts*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Perales-Escudero, M. D., Díaz, M. R. y Sima Lozano, E. G. (2022). Prácticas subalternas sobre el sistema ortográfico entre estudiantes universitarios indígenas y no indígenas. Un estudio de literacidades académicas. *Perfiles Educativos*, 44(177), 39-57. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177>
- RECALE (2022). *Proyecto Beliefs and Expectations about Academic Essays* [Presentación en mesa de trabajo]. Mesa de trabajo Beliefs and Expectations Surrounding Academic Writing in our Mexican Universities, México.
- Reyes, S. (2020). La escritura académica en el marco de la investigación sobre Educación Normal en México. *Revista Digital A y H*, 7(1), 45-62.
- Roux, R. (2012). Academic Literacy Practices in Applied Linguistics: Hanging around the Border of Peripheral Participation. *MEXTESOL Journal*, 36(2), 1-15.
- Roux, R., González, E. F. y Mendoza, J. L. (2018). A Pedagogical Intervention Experience to Improve the Disciplinary and ESL Academic Writing Abilities of Applied Linguistics Students. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55, 1-13. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.6>
- Ruiz, U. (Ed.). (2023). *Writing Genres by University Language Professionals*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Santos, S. (Ed.). (2010). *EFL Writing in Mexican universities: research and experience*. Universidad de Nayarit.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2023). Beliefs. <https://plato.stanford.edu/entries/belief/>
- Street, B. (2003). What's New in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Tang, E. y Carnegie, S. (2020). 'It's not Plagiarism, it's a Bad Use of Power Phrasing': Assessment of Home and International Student (mis)Understandings of Citation

- Practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(3), 285-295. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1844779>
- Teng, M. F. y Wang, Ch. (2023). Assessing academic writing self-efficacy belief and writing performance in a foreign language context. *Foreign Language Annals*, 56(1), 144-169.
- Trigos-Carrillo, L. (2019). A critical sociocultural perspective on academic literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, (24)1,13-26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Wette, R. (2017). Source Text Use by Undergraduate post Novice L2 Writers in Disciplinary Assignments: Progress and Ongoing Challenges. *Journal of Second Language Writing*, 37, 46-58. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2017.05.015>
- Wilson, M. (2023) La mise-en-abîme: Placing Academic Writing in Scare Quotes. En B. Herzogenrath (Ed.), *New perspectives on academic writing: the thing that wouldn't die* (pp.149-160). Bloomsbury.
- Zavala, V. (2009a). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós.
- Zavala, V. (2009b). ¿Quién está diciendo esto? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman, y B.V. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp. 348-366). Siglo XXI Editores.

Anexo 1: Instrumento marco narrativo del estudio 1

Universidad Autónoma de Baja California Facultad de idiomas

El propósito general de este marco narrativo es obtener información sobre las prácticas de literacidad (el uso de la lectura y la escritura en el aula para que se haga algo) que emplean los profesores en las materias de metodología de las licenciaturas de Docencia de Idiomas y Enseñanza de Lenguas. Su información será utilizada exclusivamente con propósitos académicos. Nota: se muestra la información que se refiere a la redacción académica.

Instrucciones:

1. Favor de leer el texto completo antes de completar los espacios.
2. Escriba las respuestas de tal manera que las ideas se encuentren unidas unas a otras, como si fuese una historia.
3. Puede situarse en una de sus materias o en varias de ellas para completar esta narración.

Cuando enseño alguna de mis materias de metodología en la licenciatura les solicito a los estudiantes que redacten (tipo de texto) _____, los cuales generalmente se entregan en formato (digital/impreso) _____, sobre (temas) _____ cada (frecuencia) _____; con el fin de que _____

Para redactar estos textos les pido a los estudiantes que _____.

Además, considero que cuando los estudiantes escriben deben saber _____.

Los textos que redactan los estudiantes, la mayoría se realizan en el (los) idioma _____ (s) _____ puesto que _____. Al momento, de revisar o corregir los trabajos entregados por los alumnos, mis comentarios están en el _____, ya que _____. Normalmente, reviso _____.

En ocasiones, le solicito a (quién) _____ que revisen los textos con el fin de que _____. Cabe señalar que no siempre ha sido igual la forma en que he usado estas habilidades; por ejemplo, antes les solicitaba a los estudiantes que escribieran _____.

El día de hoy considero más importante que los alumnos lean y escriban _____. No obstante, creo que en el futuro debo hacer que los estudiantes escriban _____ porque percibo que _____.

Anexo 2: Instrumento marco narrativo del estudio 2

Universidad Autónoma de Baja California Facultad de Idiomas

El propósito general de este marco narrativo es obtener información sobre las prácticas de literacidad (el uso de la lectura y la escritura en el aula para que se haga algo) que emplean los estudiantes de LEL en las materias de metodología. Su información será utilizada exclusivamente con propósitos

académicos y sus respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales. (Nota: solamente se muestra la sección referente a la redacción).

Instrucciones:

1. Favor de leer el texto completo antes de completar los espacios.
2. Escriba las respuestas de tal manera que las ideas se encuentren unidas unas a otras, como si fuese una historia.
3. Puede situarse en una de sus materias o en varias de ellas para completar esta narración.

En mis materias de metodología en la licenciatura los profesores me solicitan que redacte (tipo de texto) _____
los cuales generalmente entrego en formato (digital/impreso) _____,
sobre (temas) _____, cada (frecuencia) _____; con el fin de que _____.

Para redactar estos textos debo _____.

Además considero que cuando escribo debo saber _____.

Los textos que redacto, la mayoría se realizan en el (los) idioma (s) _____. puesto que _____.

Cuando mis profesores me revisan, sus comentarios están en el idioma _____, ya que _____.

Normalmente los profesores me revisan _____.

En ocasiones, antes de entregar mis textos, le solicito a (quién) _____ que me los revise con el fin de que _____.

Y cuando preparo trabajos para entregar me aseguro que contengan _____.

¡Muchas gracias por su participación y el tiempo invertido!

6. Significados atribuidos al bilingüismo por dos docentes de educación indígena y su impacto en la práctica docente: el caso del cucapá



EZEQUIÁS REYES-GONZÁLEZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.402.06>

Resumen

Este trabajo de investigación presenta un análisis de los significados atribuidos al bilingüismo en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) por parte de dos docentes de la única escuela primaria indígena en México que atiende a la comunidad cucapá, así como el impacto de esos significados en la práctica docente en la enseñanza de una lengua cucapá. A través de la entrevista semiestructurada, se investigó cómo docentes y miembros de la comunidad comprenden al bilingüismo. Los hallazgos revelan que los significados atribuidos a este concepto influyen significativamente en las prácticas pedagógicas. La comprensión del bilingüismo por parte de los participantes, por ejemplo, se limitaba a menudo a un bilingüismo equilibrado, lo cual no siempre es realista en el contexto de lenguas en peligro de extinción. Además, el estudio destaca la importancia de desafiar visiones lingüísticas puristas y promover un enfoque más dinámico e inclusivo del aprendizaje de lenguas. Esta investigación contribuye al campo de la EIB al enfatizar el papel crucial de los significados compartidos en la configuración de las prácticas educativas. Al comprender las perspectivas locales y los desafíos enfrentados por docen-

* Doctor en Ciencias del Lenguaje. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Baja California, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1816-8966>; correo electrónico: ezequias.reyes.gonzalez@uabc.edu.mx

tes y miembros de la comunidad, se ofrece una introspección para el desarrollo de programas de EIB más efectivos y culturalmente relevantes.

Palabras clave: *cucapá, significados, bilingüismo, práctica docente, educación indígena.*

Introducción

El cucapá es una lengua perteneciente a la familia lingüística cochimí-yumana que se habla en los estados de Baja California y Sonora, en México; y en Arizona, en los Estados Unidos (INALI, 2008). Esta lengua ha sido desplazada por el español en todos los ámbitos de la vida cotidiana entre los miembros de la comunidad cucapá (Garduño, 2015, 2020; Ibáñez, 2015). Debido a lo anterior, esta lengua se encuentra en alto peligro de desaparición con un total de 176 hablantes en México, de acuerdo con datos del INEGI (2020); no obstante, el número real de hablantes podría no superar la docena en Baja California (Pascacio y Martínez, 2021) y los treinta hablantes a nivel nacional (Pascacio y Reyes, 2025). De estos, solo algunos la hablan de manera fluida.

Dentro de las acciones oficiales para tratar de revertir esta tendencia se encuentra la creación de una escuela indígena en El Mayor para promover el fortalecimiento de la lengua cucapá que, al ser una escuela indígena, opera bajo los parámetros de la Educación Intercultural y Bilingüe de la DGEIIB¹ (Mendoza, 2017; SEE, 2019; SEP y CGEIB, 2014). Sin embargo, la escuela indígena es percibida como uno de los factores que propician el desplazamiento lingüístico, no la solución a este (Garduño, 2015; Ibáñez, 2015). La situación crítica de la lengua cucapá se hace evidente en la tabla 6.1, en la que se puede observar que la lengua cucapá es la lengua yumana que menos ha crecido en cuanto a número de hablantes. No obstante, todas las lenguas yumanas están en alto peligro de desaparición.

¹ La Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) surgió de la fusión de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), mediante acuerdo publicado en el Diario Oficial de la Federación el 15 de septiembre de 2020.

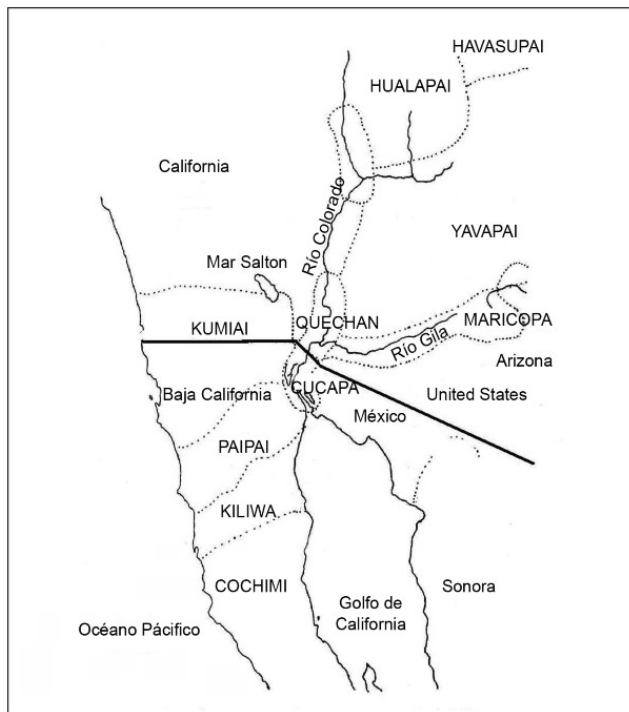
Tabla 6.1. *Lenguas yumanas por hablantes en Baja California*

<i>Lengua</i>	<i>Número de hablantes (INALI, 2012)</i>	<i>Número de hablantes (INEGI, 2020)</i>
Cucapá	119	124
Kiliwa	29	58
Kumiai	221	488
Ku'ahl ^a	0	s.d. ^b
Pa'ipai	162	226

Nota: ^a A pesar de que no reporta hablantes, el INALI incluyó esta lengua. ^b Sin datos.

Fuente: Tabla obtenida de Reyes-González (2024).

Con respecto a la ubicación geográfica de estos centros educativos, estos se encuentran en puntos distantes en el estado de Baja California, en las áreas correspondientes a la presencia histórica de los pueblos yumanos. Esto puede apreciarse en la figura 6.1.

Figura 6.1. *Distribución geográfica de la familia etnolingüística yumana*

Fuente: Obtenida de Garduño (2010, p. 188).

Sin embargo, a lo largo de las décadas, la escuela bilingüe ha fungido como el agente que relega las lenguas indígenas al ámbito hogareño ya que la lengua de instrucción ha sido y sigue siendo el español en muchas escuelas indígenas en México (Mendoza, 2017; Velasco y Rentería, 2019). En el caso específico de la lengua cucapá, el número de alumnos y docentes hablantes ha decrecido al punto de que muchos ya no hablan la lengua indígena (Secretaría de Educación, 2020). Esto se pudo constatar en el trabajo de campo realizado durante esta investigación.

En la única escuela en el país que atiende a la comunidad cucapá, la escuela primaria indígena Alfonso Caso Andrade en Mexicali, Baja California, hay 2 docentes y había un total de entre 25 y 33 alumnos durante la realización de este trabajo de investigación (2020-2022). Las docentes trabajan en un horario de 8:00 a. m. a 12:00 p. m. durante el cual deben cubrir los contenidos correspondientes a la educación primaria; pero también incluir la enseñanza de la lengua cucapá. Debido a que la EIB ha estado en operación, por lo menos desde la publicación del Plan de Desarrollo 2001-2006 —que en lo referente a educación indígena instituye la EIB (Martínez, 2001)—, podría esperarse un incremento en el número de alumnos actuales, así como egresados, bilingües con respecto a lo que señalan tanto los datos oficiales (INALI, 2008, 2012), cálculos en otras investigaciones (Garduño, 2015; Pascacio y Martínez, 2021), así como la información recogida en campo. Sin embargo, en trabajo de campo realizado no fue posible identificar a un solo niño, adolescente o joven adulto que sea usuario de la lengua cucapá. El término usuario de la lengua refiere a la persona miembro de una comunidad lingüística que hace uso de la lengua (oral y escrita) en diferentes contextos y situaciones y que intenta lograr un objetivo —o una serie de objetivos interaccionales— a través de estrategias lingüísticas y no lingüísticas (Council of Europe, 2001; Evans y Green, 2006).

Esta incongruencia entre el tiempo de implementación de la EIB y el número de hablantes en cifras oficiales (INEGI, 2020) y el número real calculado (Pascacio y Martínez, 2021) remite a la posibilidad de que los significados que los docentes y otros actores tienen sobre la EIB impactan en la práctica docente de tal manera que no se estén obteniendo los resultados que los principios fundamentales de la EIB señalan en cuanto al fortalecimiento del cucapá.

A partir de lo anterior, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué significados le atribuyen los docentes de la escuela primaria indígena Alfonso Caso Andrade a la EIB? ¿Cómo impactan esos significados en su práctica docente? ¿Qué significados le atribuyen otros actores (estudiantes, autoridades educativas, padres de familia, miembros de la comunidad) a la EIB? ¿Cómo impactan los significados de estos otros actores en la práctica docente del maestro de escuela indígena con respecto a la enseñanza de la lengua cucapá?

El presente trabajo presenta resultados parciales de una investigación doctoral desarrollada con el objetivo de analizar los significados que docentes y otros actores atribuyen a la Educación Intercultural y Bilingüe y su impacto en la práctica docente en la enseñanza del cucapá en una escuela indígena en Mexicali. El enfoque en este capítulo gira en torno a los significados que se atribuyen al bilingüismo y el cómo estos impactan en la práctica docente. Si bien es cierto que los significados que las docentes atribuyen al bilingüismo es solo uno de los factores involucrados en el decremento de hablantes de cucapá a pesar de la EIB, se hace necesario identificar estos; es decir, las ideas, creencias, supuestos, valores, saberes, concepciones y actitudes, así como analizar cómo se reflejan en la práctica docente y su impacto en esta.

La relevancia de esta investigación se puede resumir en: (a) la situación de alto riesgo de desaparición de la lengua cucapá, (b) el hecho de que la escuela puede ser un factor determinante para el fortalecimiento de las lenguas indígenas (Canuto, 2013), pero no es percibida de esa manera (Garduño, 2015; Ibáñez, 2015), (c) son los docentes sobre quien recae la ejecución de las políticas educativas en el aula y estos guiarán su práctica educativa dependiendo de los significados que tengan sobre la EIB (en este caso, específicamente, del bilingüismo), lo cual repercutirá en su práctica docente y, (d) porque estudiar los significados del docente es una de las mejores maneras de intentar entender su comportamiento y actitudes, así como su práctica docente (Solís, 2015).

Método

En este apartado se argumenta el tratamiento de la presente investigación como un estudio de caso. Así mismo, se presenta información relacionada como las participantes en este estudio; así como las técnicas que se usaron para la recolección de datos. La naturaleza cualitativa de esta investigación puede percibirse en las preguntas de investigación; para este capítulo: ¿Qué significados le atribuyen los docentes de la escuela primaria indígena Alfonso Caso Andrade al bilingüismo? ¿Cómo impactan esos significados en su práctica docente?

En cuanto al alcance de una investigación, el presente trabajo tuvo un alcance descriptivo (Hernández-Sampieri et al., 2014) debido a que gira en torno al análisis descriptivo de los significados de los docentes sobre el bilingüismo y cómo estos se manifiestan en la práctica docente. Con respecto al diseño, se decidió usar, principalmente, el diseño fenomenológico. Esto permitió al investigador enfocarse en cómo las participantes construyen el fenómeno que experimentan, cómo le dan sentido al mismo, o cómo lo significan. Con este diseño se busca explorar cómo las docentes experimentan el bilingüismo: cómo lo perciben, cómo lo describen, cómo se sienten al respecto, cuáles son sus juicios de valor sobre este, cómo le dan sentido; es decir, qué significado le atribuyen.

Se ha optado por la utilización del Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI) pues ha demostrado su efectividad en otros estudios para describir las experiencias y significados que estudiantes refieren sobre su participación en un equipo de investigación (Sojuel, 2020), analizar las experiencias de aprendizaje ampliado de estudiantes universitarios que utilizaron una plataforma de aprendizaje en línea de urgencia durante la pandemia de COVID-19 (Aoki et al., 2022), así como para identificar los significados que maestros en formación asignan a la investigación formativa (Iriarte, 2019). Así pues, su utilización para identificar y describir los significados asignados por docentes indígenas a la EIB se sustenta en que busca comprender los significados asociados a la experiencia vivida (Duque y Aristizábal, 2019) como docente o persona involucrada en la EIB en una escuela indígena. A continuación, se presenta y describe el AFI, marco que se utilizó para el análisis de los datos.

El Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI) ayuda al investigador a comprender cómo las personas le otorgan significado a sus experiencias (Smith et al., 2009). Su objetivo es describir las experiencias personales de las personas con respecto a un fenómeno, es decir, estudiar un acontecimiento, pero desde la perspectiva de quien lo vive. Se parte del supuesto de que las personas tratan de elaborar significados sobre sus experiencias (Duque y Aristizábal, 2019). Además, el AFI se centra sobre lo particular, como pueden ser casos únicos e individuales, para estudiarlos a profundidad, lo importante es que las experiencias o fenómenos tengan un significado para las personas (Duque y Aristizábal, 2019). Las participantes son concebidas como expertas basado en la experiencia ya que solo ellas y nadie más que ellas son quienes pueden describir directamente la experiencia que se intenta comprender. Lo importante es lo que ellas hacen (o han hecho), lo que piensan y sienten acerca de esa experiencia (Smith y Nizza, 2022).

Por su parte, el investigador ve esas experiencias vividas por las participantes desde una perspectiva informada también desde su propia experiencia. De esta forma, las participantes interpretan y atribuyen significados de primera mano, mientras que el investigador interpreta en un segundo orden, ya que solo puede tratar de entender los significados atribuidos a través de las experiencias contadas por las participantes. Estos significados se presentan en forma de afirmaciones experienciales (Smith et al., 2009).

Participantes

Para esta investigación se trabajó con las dos docentes de la escuela Alfonso Caso Andrade. La Docente 1 enseña los grupos de 1° a 3°; la Docente 2, de 4° a 6° grados. En cuanto a la experiencia docente, la Docente 1 tiene 28 años de servicio; la Docente 2, 16. Con respecto a la formación docente, la Docente 1 tiene formación universitaria como Ingeniera Agrónoma. Trabajó en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), antes de tomar un curso de inducción a la docencia en el medio indígena de tres meses de duración, a fin de ingresar como docente de preescolar. Estuvo en ese nivel

educativo durante siete años para luego ser transferida como maestra de primaria. Ha estado los últimos 13 años en la escuela primaria Alfonso Caso. Esta docente concluyó en los últimos dos años la Licenciatura en Educación Primaria en una Escuela Normal. Con respecto a la entrevista, a la Docente 1 se le entrevistó vía telefónica.

La Docente 2 también trabajó en CONAFE antes de ingresar a educación indígena. A su ingreso, solo contaba con bachillerato; sin embargo, luego estudió la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional sede Tijuana. Actualmente se encuentra estudiando una maestría relacionada con la educación por competencias. Ha estado los últimos nueve años en la escuela primaria Alfonso Caso Andrade. Con respecto a la entrevista, a la Docente 2 se le entrevistó vía Google Meet.

En la tabla 6.2 se presenta la información referente a los grados y número de estudiantes atendidos por las docentes.

Tabla 6.2. Grados y número de alumnos en la escuela primaria Alfonso Caso Andrade

Docente	Grado	Número de alumnos
Docente 1	1°	6
	2°	8
	3°	6
Docente 2	4°	4
	5°	5
	6°	4
Total	N/A	33

Fuente: Tabla obtenida de Reyes-González (2024).

Entrevistas

De acuerdo con Kvale (2008), la entrevista cualitativa es un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. En este tipo de entrevista se busca que el sujeto exprese de manera detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema (Katayama, 2014). La entrevista “trata de entender el significado de los temas centrales en el mundo vivido de los sujetos. De ahí que la entrevista sea la técnica

adecuada para la identificación de los significados de las participantes dentro del AFI, específicamente, la entrevista en profundidad.

Con base en la revisión de la literatura y acotado a la pregunta de investigación y los objetivos, se establecieron las categorías (a) bilingüismo, (b) identidad docente, (c) práctica docente, (d) interculturalidad, (e) la escuela indígena, (f) la comunidad, (g) formación inicial y, (h) profesionalización. El presente capítulo da cuenta de la primera categoría: bilingüismo. A su vez, trata de identificar los significados atribuidos por las participantes a la EIB; específicamente al bilingüismo.

Por lo tanto, dentro del guion de la entrevista se incluyeron las siguientes preguntas: (a) ¿cómo diría usted que habla alguien que habla “bien” la lengua cucapá?, (b) ¿dónde considera usted que se debería aprender la lengua cucapá?, (c) ¿considera importante que los niños hablen la lengua cucapá además del español?, y (d) ¿considera usted importante que los alumnos puedan sentirse orgullosos de hablar la lengua indígena? Las entrevistas tuvieron una duración de entre 50 y 60 minutos. Una de las entrevistas se llevó a cabo vía telefónica y la otra fue a través de Google Meet; esto debido a que se realizaron durante la pandemia por COVID-19. Posteriormente, se realizó un análisis de las transcripciones de las entrevistas siguiendo el AFI. Con base en este análisis, se obtuvieron las afirmaciones experienciales que se observan en la tabla 6.3.

Tabla 6.3. *Significados atribuidos al bilingüismo*

<i>Categoría</i>	<i>Afirmaciones experienciales (significados)</i>
Bilingüismo	Hablante es quien habla de manera fluida
	Hablante es quien sabe usar palabras y frases aisladas
	El autorreconocimiento como hablante no es suficiente
	Es importante cómo se habla y cómo se escribe la lengua cucapá

Fuente: Tabla obtenida de Reyes-González (2024).

En el siguiente apartado se abordan los significados atribuidos al bilingüismo. Estos se presentan acompañados de algunos fragmentos que sustentan las afirmaciones experienciales.

Análisis de hallazgos

Bilingüismo

Para las participantes, la persona que se ostente como bilingüe debe ser un ambilingüe², es decir, debe ser capaz de controlar dos lenguas en su totalidad, en este caso el cucapá y el español.

Pues es la persona domina la lengua indígena, domina su lengua materna. Es la persona que se puede comunicar efectivamente con otra persona; que entiende y, que lo pueda leer y escribir. (DO2-45-ER-21-04-03)

Se presupone que quien se ostente como bilingüe debe dominar la lengua indígena, esto, no obstante, está dejando de lado que el bilingüismo es un continuo y, como tal, tiene distintas etapas. Además, se obvia el hecho de que esas distintas etapas pueden responder a distintos contextos y situaciones comunicativas. De ahí que Greenfield y Fishman (1970) señalan que los individuos interactúan en determinados contextos y acerca de determinadas temáticas y esto, sin duda, impacta en su uso de la lengua. Así, pues, concepciones erróneas acerca del bilingüismo darán como resultado distintas interpretaciones acerca de la lengua y sobre lo que implica conocer una o, incluso, hablarla.

Además, los casos de ambilingüismo son extremadamente raros en cualquier combinación de lenguas (Baker y Wright, 2021; Crystal, 2010; Hymes, 1972). Esto representa un reto aún mayor cuando se trata de una lengua que se tiene un muy alto grado de riesgo de desaparición, como lo es el cucapá. Así, el bilingüismo sigue siendo algo a lo que las participantes aspiran. El problema yace en que la concepción que tienen del bilingüismo no es realista. Como ejemplo, Wei (2000) identifica 27 tipos de bilingüismo; por lo que el bilingüismo podría ser entendido como un continuo con diferentes grados de proficiencia, no como una dicotomía; como puede apreciarse en la figura 6.2.

² Término utilizado por Halliday para referirse a la persona que es capaz de funcionar igualmente bien en cualquiera de las lenguas que habla y en todos los dominios (Zubrzycki, 2019).

Figura 6.2. *Grados de proficiencia de una persona bilingüe*

Lengua A													Lengua B
Monolingüe en A	A _b	A _b	A _b	A _b	A _b	AB	BA	B _a	B _a	B _a	B _a	B _a	Monolingüe en B

Nota: Las letras en mayúsculas representan a la lengua dominante. Las letras en minúsculas y de distintos tamaños representan los niveles de proficiencia del usuario. Adaptada de Valdés (2003).

Tener concepciones no realistas acerca de bilingüismo puede ser contraproducente tanto para el docente como para los estudiantes. La visión dicotómica acerca del bilingüismo deriva del hecho de que, como Cook (2011) señala, las ideas al respecto variarán dependiendo de si la persona a quien se pregunta es un lingüista, un académico, un usuario de una lengua o un aprendiz de la misma. Así, tradicionalmente, en el campo de la enseñanza de lenguas se ha asumido que conocer las reglas de una lengua y ser capaz de usarla son partes integrales una de la otra. Cook, sin embargo, señala numerosos casos en los que alguien puede tener un conocimiento suficiente sobre una lengua (en términos de reglas) y aun así no poder comunicarse exitosamente.

Cabe mencionar que, para la interpretación de esta categoría, la pregunta era amplia para permitir obtener una interpretación de quién es un usuario de la lengua³: ¿Qué es hablar (bien) la lengua cucapá?; es decir, ¿cómo la habla alguien que la habla “bien”? Si bien tanto el INALI como el INPI y el INEGI usan en término hablante de lengua indígena (HLI) para referirse a las personas que hablan una lengua indígena nacional; en realidad el término hablante es ambiguo si se parte del hecho de que hay hablantes (emisores) y hay oyentes (receptores). Desde esa postura, para este apartado se recurrió al término «usuario» de Halliday (1968) que es más específico debido a que se refiere a los usos de la lengua. Además de lo anterior, el cucapá no es la L1 de ninguno de las participantes y, como se ha aclarado en secciones anteriores de este trabajo de investigación, los casos de personas que adquirieron el cucapá como L1, son pocos.

Aunque el término «usuario» no fue incluido en la pregunta, no resulta sorprendente que las participantes usen el término «hablante» ya que es el que

³ En este apartado se utilizan los términos usuario y hablante como sinónimos. El término «usuario» refiere al sentido propuesto por Halliday (1968); mientras que el término «hablante» refiere al sentido que le dan las participantes. Aún así, ambos refieren a personas que usan la lengua.

el INALI y el INPI, instituciones con las que hay cierto grado de interacción, usan para referirse a los usuarios de cucapá. Se encontró que hay una dificultad manifiesta en cuanto a la definición de quién es un usuario de cucapá y quién no. A partir del análisis de las entrevistas, se identificaron cuatro significados, los cuales se presentan a manera de afirmaciones a las que se llegaron en el marco del AFL.

Hablante es quien habla de manera fluida

Se identificó que una de las participantes asume que un hablante de cucapá es alguien que habla de manera fluida. Aunado a ello, también considera que esta fluidez debe, necesariamente, ir acompañada del conocimiento de la lengua escrita. Es decir, para esta participante son dos las características que identifican a un hablante de la lengua: fluidez y lectoescritura.

Es la persona que se puede comunicar efectivamente con otra persona; que entiende y, que lo pueda leer y escribir. (DO2-45-ER-21-04-03)

Por otra parte, de forma interesante hay incongruencia al respecto ya que también la misma participante contempla la posibilidad de que una persona que no sepa leer ni escribir pueda ser considerado un hablante. En la literatura este tipo de bilingüismo se denomina asimétrico (Wei, 2000). Esto puede significar que la participante está abierta a otras posibilidades cuando de definir a un hablante se trata.

Aunque, he tenido hablantes que no han sabido leer y escribir. (DO2-45-ER-21-04-03)

No obstante, y a pesar de esta área de oportunidad en cuanto a la definición de hablante, resulta interesante que también se tenga la percepción de un usuario (hablante, en palabras de las participantes) como alguien que también pueda leer y escribir cucapá. Sobre todo, tomando en cuenta que no hay un sistema de escritura estándar para la lengua cucapá (Garduño, 2020). Para otra de las participantes, la lectoescritura no es necesaria en un hablante, pero sí la fluidez al hablar. A partir de esto puede decirse que hay una percepción

de que los dominios en los que se usa el cucapá deben corresponder casi de manera idéntica a los espacios en los que se usa el español. Con todo, debido al número reducido de hablantes fluidos de cucapá, esto puede ser difícil; no porque el cucapá no pueda ser utilizada en los mismos dominios que el español, sino porque ya no es una lengua de uso cotidiano.

No obstante, las respuestas de las participantes sugieren que se espera que la lengua se use para lo mismo que el español; es decir, en los mismos dominios. En principio, podría argumentarse que esto se debe a una cuestión de conciencia comunicativa que indicaría la necesidad de aprender la lengua para interactuar con otros. Lo anterior en el sentido de que se tiene la percepción de que quien se diga hablante de cucapá deberá poder expresarse, tanto en los dominios formales como informales, con la misma fluidez con que lo hace en español.

Por lo tanto, asumir que un hablante de cucapá será tan fluido en cucapá como lo es en español, deberá ser abordado desde el concepto de *continuum* de Valdés (2003) y no desde la dicotomía monolingüe – bilingüe balanceado. De hecho, Halliday (1968) observa que el ambilingüismo o bilingüismo balanceado es extremadamente raro. Sin embargo, la percepción que se tiene de un usuario de lengua cucapá por parte de las participantes está ligado al bilingüismo y al dominio simétrico de ambas lenguas.

Hablante es quien sabe usar palabras y frases aisladas

Cook (2011) señala que parece ser de sentido común el saber que usar una lengua trasciende al mero conocimiento gramatical; sin embargo, casi siempre habrá opiniones encontradas acerca de qué más, además del conocimientos de las reglas gramaticales de una lengua, implica el hecho de que usar una lengua trasciende lo gramatical. Así pues, un tema relevante es el de la competencia comunicativa. *Grosso modo*, la competencia comunicativa comprende el conjunto de conocimientos para comunicarse de manera efectiva con otros hablantes de la lengua en una comunidad de habla dada (Wright y Baker, 2021).

En los párrafos siguientes se da cuenta algunas de las respuestas de las participantes que sugieren que existe conciencia de que la lengua —y su uso— está estrechamente relacionada con la capacidad de funcionar comunicativamente; por lo que, se puede argumentar que sus respuestas tienen

puntos de coincidencia con la definición más amplia de competencia comunicativa. Por otra parte, las respuestas también dejan ver que el conocimiento, aunque sea limitado, de palabras y frases aisladas en cucapá, también se entiende como rasgo característico de un hablante de esta lengua; lo que, en realidad, coincide con una de las subcompetencias de la competencia comunicativa, la competencia gramatical —o parte de ella—.

Entonces, ya de allá [del preescolar] ya me vienen con conocimientos de los números en cucapá, de palabras en cucapá y todo eso. (DO1-52-ER-21-20-05)

Porque, ahorita eso es lo que hacemos, enseñarles desde campos semánticos, números, colores y todo. (DO2-45-ER-21-05-06)

Pues bien, es relevante que la idea de competencia comunicativa —en su forma más básica de hablar para comunicar algo— está impregnada en las participantes; no obstante, el uso de la lengua cucapá en las actividades cotidianas de las participantes es nulo. La L1 de todos los estudiantes de la primaria Alfonso Caso Andrade —y, de hecho, de la mayoría de los habitantes de El Mayor—, es el español.

Ahora, es necesario recalcar que las participantes han recurrido a crear una noción propia de competencia comunicativa; esto ayuda a intentar comprender —además de la noción de bilingüe, o hablante, en palabras de las docentes— las acciones que se llevan a cabo dentro del aula. Aunque en ninguna de las entrevistas surgió el término competencia lingüística como tal, resulta interesante que el conocimiento de vocabulario aislado también sea considerado como conocer la lengua. Esto redundante en que se considera que saber números, algunas palabras o campos semánticos en cucapá es equiparable a conocer la lengua. Como se ha mencionado Cook (2011) señala que esto es algo que regularmente se piensa. Esto implica, entonces, que las participantes asumen que tienen competencia comunicativa; y esta entendida como el conocimiento memorístico de algunas palabras, saludos y frases.

Por otra parte, una las docentes están conscientes de que, si bien no dominan⁴ la lengua cucapá, su conocimiento de esta va más allá de saber

⁴ Las participantes parecen usar el término “dominar” como sinónimo de ser un usuario fluido de la lengua.

vocabulario aislado. “Hablar”, entonces, no significa la memorización de palabras y frases, sino que trasciende hacia un acto comunicativo. Es decir, las docentes señalan que el conocimiento que tienen les permite interactuar con otros usuarios usando la lengua.

Yo soy hablante de kumiai. No lo domino al 100%. Y, más porque ya acá no lo practico. Pero sí hablo la lengua kumiai. Como ya hablo la lengua cucapá, que tampoco la domino al 100 por ciento; ya ni una ni la otra. Pero, sí las hablo, pues; sí puedo entender. (DO2-45-ER-21-05-02)

Al menos yo lo aprendí con mi abuela y mi bisabuela porque ellas hablaban cucapá a la hora de la comida, a la hora de estar afuera fumándose un cigarrillo, a la hora de estar en una reunión en un convivio, siempre hablaban en cucapá y es como uno lo aprende. (DO1-52-ER-21-05-02)

A pesar de lo anterior, es interesante cómo las participantes se identifican como hablantes de una o hasta dos lenguas indígenas, pero reconocen que no las dominan. Esto es contrario a lo que respondieron cuando se les preguntó quién hablaba bien cucapá, en donde ambas señalaron que quienes se ostentan como usuarios deben, necesariamente, “dominar” la lengua cucapá. Se hace evidente que existe la noción de determinar la competencia comunicativa en una lengua en porcentajes. Sin embargo, cuando alguien dice: “no hablo cierta lengua al 100%”, regularmente, se refieren a la competencia lingüística (competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica) y no necesariamente a la competencia comunicativa (Canale, 1983; Canale y Swain, 1980; Hymes, 1972).

Aunado a lo anterior, hay otra cuestión que llama la atención: que una de las participantes docentes asume que los alumnos de la primaria Alfonso Caso Andrade ya hablan cucapá —por lo que, de acuerdo con la literatura, serían bilingües—.

Casi la mayoría de los niños que están ahorita en la escuela de cuarto, quinto, sexto y los que están en secundaria ya tienen un conocimiento previo de más de doscientas y tantas palabras en cucapá que ya saben, traducirlas y ya saben formar oraciones y ya saben como pláticas cortas. (DO1-52-ER-21-04-03)

Sí es importante la lengua indígena, que los niños la sepan, pero pues, se supone que eso ya lo deben de saber de casa. Ya nomás en la escuela sería un refuerzo, como el español, pues. (DO2-45-ER-21-05-06)

En la práctica, esto significa que se asume que —al igual que sucede con los alumnos de escuelas generales en las que los niños aprenden a leer y escribir en una lengua que ya hablan— a los alumnos de la primaria en cuestión solo les falta saber leer y escribir en cucapá porque ya hablan la lengua.

El autorreconocimiento como hablante no es suficiente

Para algunos organismos e instituciones como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el INEGI, el autorreconocimiento⁵ como HLI es suficiente para ser considerado como tal (CEPAL NU, 2011; INEGI, 2021). Sin embargo, para las participantes, esto es importante que quienes se ostenten como hablantes de cucapá lo puedan demostrar en contextos reales; es decir, en la cotidianeidad.

Y, muchas personas “dicen” hablar la lengua materna, pero solo dicen unas cuantas palabras [...] Se puede decir que son “hablantes”, pero, pues, yo no lo consideraría como que “dominan” su lengua materna. (DO2-45-ER-21-04-03)

Esto remite, de cierta manera, al concepto de dominios de uso de la lengua que ya se ha mencionado. Trascendiendo la idea de dominios, sin embargo, resalta que hay hablantes que se consideran como tal y ese autorreconocimiento pareciera, para ellos, ser suficiente. No obstante, se cuestiona la validez de esa autoidentificación y se espera que quienes incurran en esta posición, puedan demostrarla y defenderla. En ese sentido, el uso de la lengua en contextos reales es lo que acreditará o no a quien se dice ser hablante de cucapá. Sin embargo, a pesar de que esto pareciera sugerir que, si las participantes están conscientes del uso de la lengua con fines comunicativos, esto detonará una actitud en esa dirección cuando se aborde desde la enseñanza; la realidad es que esta orientación hacia lo comunicativo no siempre está presente.

⁵ La CEPAL usa “autoidentificación” como sinónimo de “autorreconocimiento”.

Es importante cómo se habla y cómo se escribe la lengua cucapá

Aunque el término no fue usado por las participantes; la esencia del purismo lingüístico está presente. El purismo lingüístico es una ideología lingüística que se aplica “con el interés de proteger y definir la autenticidad de una variante lingüística a partir de (re)crear (sic) formas que se consideran puras o libre de préstamos de otras variedades o lenguas” (Flores et al., 2020, p. 179). Sin embargo, cuando se trata de lenguas con un alto grado de riesgo de desaparición, el purismo lingüístico, más allá de ser un fenómeno, puede ser negativo ya que se propicia la exclusión de otras variantes o, incluso, préstamos léxicos (Zimmermann, 2009); ante este escenario, parece más recomendable reconocerlas como un campo de oportunidad para apoyar en el fortalecimiento de la lengua; en este caso, la lengua cucapá.

Una de las participantes señala la variedad de cucapá debería ser solo una. En el caso concreto del cucapá, aunque el INALI no registra variantes en el cucapá, Flores (s. f.) sí señala que hay diferencias en pronunciación entre el cucapá que se habla en El Mayor, el que se habla en Pozas de Arvizu en Sonora y el que se habla en Arizona (EE. UU.).

Entonces ella se está apoyando en una persona de Pozas de Arvizu, que es la que le está diciendo: no, pues que “cama se dice así, que casa se dice así”[...] Y ella les puso shupish, pero les puso chupish, con che; con che de chapulín y ellos aprendieron shupish con SH. (DO1-52-ER-21-04-03)

Esto también ha surgido en las conversaciones con miembros del pueblo cucapá tanto en Baja California como en Sonora. Por ejemplo, durante las sesiones del taller que se llevó a cabo en agosto de 2022, se pudo escuchar las diferentes formas en que hablantes de El Mayor y de Pozas de Arvizu usan al hablar en cucapá y que estas diferencias eran comentadas por los asistentes al taller. Cabe resaltar que, durante esa ocasión, pudo apreciarse que había apertura hacia las diferentes formas de llamar algo o pronunciar algo. Incluso, se pudo observar que, en ocasiones, estas diferencias en léxico y pronunciación se celebraban. Al respecto, es preciso señalar que la docente 2 se muestra más abierta a las diferentes formas de escritura y pronunciación en cuanto a la lengua.

Entonces, nos hemos estado apoyando en esa persona y de ahí [...] desde su escritura, desde su pronunciación, hemos trabajado, pues, a la par con esa persona. Entonces, si esa persona dice que se escribe así “ja”, sin acento; entonces lo trabajamos de así “ja”, sin acento o con acento, depende del modo de la persona. Y hemos tenido otras personas que, también, han tenido su diferente [escritura y pronunciación] [...] porque hay mucha variante. (DO2-45-ER-21-14-02)

Cabe mencionar que entre padres de familia y otros miembros de la comunidad han surgido escenarios complicados en los que se ha llegado al punto en el que otras formas de pronunciar y escribir en cucapá de otras personas sean descalificadas. Así, se asume que la forma de pronunciar en El Mayor es distinta a la forma de pronunciar en Pozas de Arvizu, en Sonora; lo cual contrasta con lo que el INALI ha señalado en cuanto a que no hay variantes en la lengua cucapá. Además, se puede deducir que hay cierta idea de que solo hay una forma válida de pronunciar el cucapá y si alguna persona pronuncia diferente, esa variante no es correcta.

Lo anterior es relevante debido a que, esas respuestas surgieron ante una pregunta relacionada con la enseñanza del cucapá en la primaria. Además, como se mencionó antes, el cucapá no cuenta con una lengua escrita estandarizada. Como resultado, quienes quieren escribir el cucapá, generalmente lo hacen de acuerdo con su preferencia; lo cual, tratándose de una lengua en la situación del cucapá, es una buena estrategia para mantener la lengua en uso. A pesar de esto, los participantes se ubican en, por lo menos, tres posiciones en cuanto a la escritura del cucapá. (a) Por una parte, hay quienes creen que la forma de escritura propuesta por Ochoa (1976) que algunos hablantes habían venido usando es la correcta; (b) otros se muestran más favorables a la propuesta del INALI que sigue lineamientos más estrictos; (c) otros más no tienen problema en usar uno u otro, o una mezcla de los anteriores. Así, pues, debido a la falta de consenso sobre un sistema de escritura, parece que el tema de la escritura seguirá siendo polémico.

Conclusiones

Se ha sugerido que los significados que tengamos acerca de algo pueden llegar a determinar nuestras acciones (Lederach, 1995; Vergara, 2015). El uso del análisis fenomenológico interpretativo en esta investigación ha permitido acercarse a los significados que las docentes atribuyen al bilingüismo. Al principio de esta investigación se planteó como objetivo general identificar y analizar los significados atribuidos a los postulados de la EIB; en el caso particular del presente capítulo, del bilingüismo y su relación con la práctica docente. A continuación, se argumenta cómo los significados asignados al bilingüismo impactan en la práctica docente en la escuela primaria Alfonso Caso Andrade, la única en México que atiende al pueblo cucapá y que, se esperaría, debería fortalecer la lengua de dicho pueblo indígena con 176 hablantes en el país.

Con respecto a los significados atribuidos al bilingüismo, es poco probable que las participantes identifiquen las características que posee alguien bilingüe de acuerdo con la definición más amplia encontrada en la literatura (Baker y Wright, 2021; García, 2011; Wei, 2000; Wright y Baker, 2017), en consecuencia, es evidente que habrá dificultad en reconocer el bilingüismo como un continuo y no como una dicotomía. Antes de proseguir, hay que aclarar que no se pretende decir que las participantes poseen una definición incorrecta del bilingüismo; al contrario, en las participantes se identifica la incertidumbre de quién es realmente un bilingüe. Como se estableció desde el principio, el objetivo de esta investigación ha sido analizar, precisamente, los significados que las participantes atribuyen al bilingüismo; por lo que sería incoherente denotar sus definiciones. Más aún cuando en la literatura misma se reconoce que la definición acerca de quién es bilingüe y quién no puede variar incluso a nivel individual (Cook, 2011). Es posible que esto se debe a que la definición de bilingüismo ha atravesado por distintos cambios y cada vez se ha ido fortaleciendo —y ampliando— para englobar más.

Entonces, las definiciones que surgen de las entrevistas van de la mano con la definición popular de ser bilingüe, y esta se entiende como ser bilingüe balanceado (ambilingüe, bilingüe simétrico o equilingüe), que es

alguien cuyo dominio de las dos lenguas es idéntico o casi idéntico. Sin embargo, a pesar de que Crystal (1997) sostiene que la mayor parte de la población mundial es bilingüe o multilingüe, el mismo autor señala que los bilingües balanceados son la excepción, no la regla. Y es que para que alguien pueda aspirar a ese tipo de bilingüismo, es importante que se esté expuesto a ambas lenguas desde una muy temprana edad y que las oportunidades para usar una y otra sean abundantes. Lamentablemente, ninguna de esas situaciones se da entre los miembros del pueblo cucapá. La lengua cucapá ya no es la lengua que se usa en casa para comunicarse. Aunado a esto, los espacios en los que la lengua se usa se han visto reducidos en las décadas recientes.

Además, considerar al bilingüismo balanceado como el estándar de referencia puede acarrear situaciones poco beneficiosas. Por ejemplo, en el aula se han estado realizando esfuerzos de fortalecimiento de la lengua cucapá por parte de las docentes; sin embargo, plantear al bilingüismo balanceado como el objetivo a alcanzar por los alumnos es poco realista. La razón por la que es poco realista no tiene que ver con la capacidad cognitiva de los estudiantes ni mucho menos —de hecho, sería poco realista para cualquier combinación de lenguas—; sino que, por tratarse de una lengua en peligro de desaparición y, en el caso particular del cucapá, los alumnos no han estado expuestos a la lengua desde la infancia temprana. Cabe recordar, además, que la L1 de los alumnos es el español. En este caso, sería recomendable que se ofreciera una plática a las docentes y padres de familia en la que se aborde el bilingüismo desde una perspectiva no dicotómica. Se hace necesario presentar al bilingüismo como un continuo; de esta manera, tanto docentes como padres de familia podrían tener una perspectiva más realista del bilingüismo.

En relación con lo anterior, debido a que algunas de las participantes asume que la fluidez es una característica imprescindible en alguien que se ostente como hablante⁶ —bilingüe, en realidad, de acuerdo con la literatura—, también hay riesgo de que la fluidez se asuma como la única característica real de un hablante por parte de los alumnos. En principio, la fluidez sería alcanzable si los alumnos estuvieran expuestos a la

⁶ Como se mencionó en su momento, las características atribuidas a los hablantes, por parte de las participantes, coinciden parcialmente con la definición de bilingües en la literatura.

lengua en el hogar, la comunidad y en distintas situaciones comunicativas en la escuela. Sin embargo, ni lo uno ni lo otro sucede. Ya que ninguna de las docentes habla cucapá de manera fluida, no son consideradas como hablantes ni por sus alumnos ni por otros participantes. Sin embargo, de acuerdo con el continuo de Baker y Wright (2021), tanto aquella persona que conoce algunas palabras y frases en una L2 como la persona que habla de manera balanceada en la L1 y la L2, son bilingües. Esto debido a que se asume que se encuentra en los inicios en su camino como bilingüe. Así, pues, las docentes tienen la posibilidad de continuar su aprendizaje de la lengua sabiendo que el bilingüismo no es dicotómico, sino flexible y con, por lo menos, 27 tipos (Wei, 2000).

Por otra parte, aunque la fluidez se asume como importante en el hablante, también se tiene cierta flexibilidad en aplicar el término hablante a personas que solo saben algunas frases en cucapá; pero, por lo general, los niños y egresados se resisten a reconocerse como hablantes, aunque sí se reconocen como aprendientes de la lengua. Esto es un área de oportunidad que podría aprovecharse en el aula. Y es que, como se mencionó en el capítulo anterior, sí hay interés en las participantes alumnos y egresados en aprender la lengua. Debido a que este trabajo de investigación parte de la premisa que los significados atribuidos a las cosas pueden guiar las acciones de las personas, posiblemente sería recomendable que las docentes y los alumnos empezaran a autorreconocerse como hablantes. Ya que si las docentes y alumnos se perciben como hablantes incipientes⁷, esto podría motivarlos a tomar acciones que los llevarán a proseguir en su desarrollo como bilingües.

Ahora, con respecto al purismo lingüístico, es importante que las participantes puedan replantearse las nociones en cuanto a la lengua misma. Deberá trabajarse para poder ver a la lengua como algo dinámico y no estático. La reticencia a incorporar otras formas de nombrar algo, de pronunciar, no hace más que coartar los esfuerzos para el fortalecimiento de la lengua cucapá tanto por parte de los docentes en el aula como fuera del aula. Además, entre las participantes surgió la cuestión de si la lengua cucapá debería escribirse de una forma o de otra. En principio no

⁷ Alguien que está en las primeras etapas del bilingüismo en el que una de las lenguas no está consolidada.

hay nada negativo en hacerse esa pregunta. Hay una misma forma de escribir la palabra cachanilla; sin embargo, la pronunciación puede variar dependiendo si la pronuncia alguien de Mexicali, San Luis Río Colorado o alguien del centro del país. Hay cuatro formas distintas de escribir cebiche, ceviche, sebiche y sevice; todas se refieren al mismo platillo. La situación es distinta con el cucapá, claro, ya que se trata de una lengua que no cuenta con un sistema de escritura estandarizado; aunque hay propuestas de escritura. Así, la escritura es algo que genera debate y fricciones; llegando a caer en descalificaciones de índole personal cuando alguien escribe en cucapá sin usar ciertas grafías o signos que se asumen como correctos. No obstante, es preciso que se comprenda que ante la situación en la que se encuentra la lengua, lo realmente importante es motivar a que, primero, se hable y, después, se escriba, sin importar si se sigue tal o cual propuesta; o incluso si se usan las mismas grafías del español para intentar representar lo que se dice.

Así pues, es preciso que las participantes estén dispuestas a aceptar que la oralidad precede a la escritura. Esto puede sonar como una afirmación obvia; sin embargo, durante las entrevistas realizadas en esta investigación y el tiempo realizando trabajo de campo ha permitido al investigador observar que las docentes en el aula enseñan el cucapá a niños de los primeros años como si estos ya fueron usuarios fluidos de la lengua. Se pone énfasis en que los niños desde el principio escriban y lean en cucapá. Se asume que se deberá tratar al cucapá como se trata al español en una primaria general.

En una escuela primaria de educación general los docentes empiezan a trabajar con letras y sílabas, palabras y oraciones cortas del tipo “mi mamá me ama” desde primer grado. Esto no resulta extraño ya que los alumnos son, en su mayoría, hablantes fluidos de español. Por ejemplo, cualquier niño de seis años —sin ninguna patología del lenguaje— puede decir sin mayor problema palabras como “mamá”, “agua”, “perro”, “¡hola!”; o frases como “hola a todos”; u oraciones como “estoy aburrido, maestra”; pero no sabe cómo escribirlas. Por lo tanto, la labor del docente será entonces ayudar a que los niños puedan conectar o relacionar un sonido o combinación de sonidos —signo lingüístico— que ya tienen internalizado con una grafía o grafías. Y este no siempre es un proceso sencillo.

Por lo anterior, en el caso de los alumnos de la primaria Alfonso Caso Andrade, se debería evitar el invertir demasiado tiempo en tratar de que los niños de los primeros grados relacionen una grafía que recién acaban de conocer con un sonido que también recién acaban de conocer ya que los niños no hablan cucapá. Por lo tanto, no tienen un sonido internalizado que puedan relacionar con una grafía; por lo menos no en los primeros años de primaria. El hacer esto, además de consumir mucho tiempo de clase, no es beneficioso en los esfuerzos de fortalecimiento de la lengua cucapá. No es que la lengua escrita no importe; sino que, en este punto, no se debería invertir tiempo valioso en cuál forma de escritura es la correcta. Más bien, se podría mostrar mucha más tolerancia con respecto a la escritura. De esta manera, los esfuerzos podrían concentrarse en fomentar el uso de la lengua oral.

Otro punto importante es la idea que tienen algunos participantes en cuanto a las diferentes formas de decir algo en cucapá y a la adopción de nuevos vocablos. Esto está relacionado, también, con cómo lo dice quién. En conversaciones con un miembro del pueblo cucapá, cuya entrevista no pudo concretarse a tiempo para esta investigación, comenta que siente admiración por cierta persona de avanzada edad en El Mayor que es hablante de cucapá, ya que esa persona es capaz de crear nuevas palabras. Estas nuevas palabras surgen al combinar palabras ya existentes en cucapá pero que no se usaban antes en esa combinación en particular. Es decir, parece haber apertura a aceptar propuestas en lo que respecta a la lengua; mientras vengan de ciertas personas. No obstante, si esa apertura a crear palabras se mostrara hacia miembros más jóvenes, podría ser beneficioso en los esfuerzos para el fortalecimiento del cucapá. Esa apertura se identificó, también, en una de las docentes al integrar a una persona que se apoya, a su vez, en otra persona que habla cucapá pero que es de Pozas de Arvizu (Sonora), pese a que parece haber diferencias entre el cucapá de El Mayor y el de Pozas de Arvizu. Es, pues, importante que ambas docentes puedan abordar el tema de las diferentes pronunciaciones y nuevas palabras con los niños en clase; pero también que puedan modelar esa apertura.

Referencias

- Aoki, H., Duggan, J.-M. y Jung, I. (2022). Extended learning experiences in online classes: An interpretative phenomenological analysis (Experiencias de aprendizaje ampliado en las clases en línea: un análisis fenomenológico interpretativo). *Culture and Education*, 34(4), 905–937. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2102724>
- Baker, C. y Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism (Seventh edition)*. Multilingual Matters.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 1-27). Routledge.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canuto, F. (2013). Las lenguas indígenas en el México de hoy: Política y realidad lingüísticas. *Lenguas Modernas*, 42, 31–45.
- CEPAL NU. (2011). *¿Quiénes son los pueblos indígenas y afrodescendientes?: El difícil arte de contar*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/1446>
- Cook, G. (2011). *Applied linguistics*. Oxford University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language* (2nd ed). Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2010). *A little book of language*. Yale University Press.
- Duque, H. y Aristizábal, E. T. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25). <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Evans, V. y Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Erlbaum.
- Flores, H. (s.f.). *Los Cucapá: la gente del Río Colorado*. Comunidad Indígena del Río Colorado.
- Flores, J., Córdova, L. y Cru, J. (2020). *Guía de revitalización lingüística: Para una gestión formada e informada*. Linguapax América Latina/CIESAS México.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley y Sons.
- Garduño, E. (2010). Los grupos yumanos de Baja California: ¿indios de paz o indios de guerra? Una aproximación desde la teoría de la resistencia pasiva. *Estudios Fronterizos*, 11(22), 185–205. <https://doi.org/10.21670/ref.2010.22.a07>
- Garduño, E. (2015). *Yumanos: Cucapá, kiliwa, pa ipai, kumiai* (1st ed.). Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Garduño, E. (2020). *Los Cucapá: Grupos yumanos de Baja California*. Universidad Autónoma de Baja California/Instituto de Investigaciones Culturales-Museo.
- Greenfield, L. y Fishman, J. A. (1970). Situational measures of normative Language views in relation to person, place and topic among Puerto Rican bilinguals. *Anthropos*, 65(3/4), 602–618.

- Halliday, M. A. K. (1968). The users and uses of language. En J. A. Fishman (Ed.), *Readings in the Sociology of Language* (pp. 139–169). De Gruyter.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill Education.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Penguin Books.
- Ibáñez, M. E. (2015). *Descripción fonológica de la lengua pa'ipá'y*. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). *Entidad y municipio. Habla lengua indígena y lengua (INALI). Censo de Población y Vivienda 2020. Conjunto de datos: Población de 3 años y más*. [Base de datos]. <https://www.inegi.org.mx/sistemas/Olap/Proyectos/bd/censos/cpv2020/P3Mas.asp>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020. Manual del entrevistador del cuestionario básico. Enumeración*. [Base de datos]. https://inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/Censo2020_manual_entrevis_cuest_b.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI]. (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. INALI.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI]. (2012). *México, lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo*. INALI.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI]. (2012). *México, lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo, 2000*. INALI.
- Iriarte, A. J. (2019). Sentido de la investigación formativa: Un estudio fenomenológico-hermenéutico en las Escuelas Normales Superiores de Sucre. *Assensus*, 4(7), 9-25. <https://doi.org/10.21897/assensus.1799>
- Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso de Vega, Fondo Editorial.
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (T. del Amo y C. Blanco, Trads.). Ediciones Morata.
- Lederach, J. P. (1995). *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. Syracuse University Press.
- Martínez, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 35-56. <https://doi.org/10.35362/rie270968>
- Mendoza, R. G. (2017). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica* (2a ed.). INEE.
- Ochoa, J. Á. (1976). *Nñupiñ sa' pei auñur o'as. Esta es la escritura cucapá*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Pascacio, E. T. y Martínez, M. I. (2021). Cartografías cucapah. Investigación cocreativa sobre la lengua, el paisaje y la historia en Baja California. *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, 28(82). <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/17649/19127>
- Pascacio, E. T. y Reyes, E. (2025). Cucapá (kwapa, noroeste de México y suroeste de EE.

- UU.), *Language Snapshot. Language Documentation and Description*, 25(1). <https://doi.org/10.25894/ldd.2551>
- Reyes-González, E. (2024). *Los significados atribuidos a la educación intercultural y bilingüe: Impacto en la práctica docente en una escuela indígena en Mexicali* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Baja California]. <https://repositorioinstitucional.uabc.mx/handle/20.500.12930/11896>
- Secretaría de Educación (2020). *Notificación de respuesta UT-191/2020 (Notificación de respuesta No. UT-191/2020)*.
- SEE (2019). Programa de educación de Baja California 2015-2019. Sistema Educativo Estatal. <http://www.educacionbc.edu.mx/see/programasectorial/PEBC20152019.pdf>
- SEP y CGEIB (2014). *Programa especial de educación intercultural 2014-2018*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Smith, J. A., Flowers, P. y Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE.
- Smith, J. A. y Nizza, I. E. (2022). *Essentials of interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association.
- Sojuel, D. (2020). Análisis fenomenológico interpretativo sobre experiencias y significados relacionados a la participación en un equipo de investigación en psicología. *Revista de Investigación de la Escuela de Ciencias Psicológicas*, 3, 63–77. <https://doi.org/10.57247/riec.vi3.64>
- Solís, C. A. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Valdés, G. (2003). *Expanding definitions of giftedness: The case of young interpreters from immigrant communities*. Taylor and Francis.
- Velasco, L. y Rentería, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración. *Diversity and interculturality: The indigenous school in the context of migration*, 20, 1–28. <https://doi.org/10.21670/ref.1901022>
- Vergara, M. (2015). La práctica docente de los profesores indígenas en Jalisco. Un análisis desde los significados. *Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 10–27.
- Wei, L. (2000). Dimensions of bilingualism. En L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader* (pp. 2–21).
- Wright, W. E. y Baker, C. (2017). Key Concepts in Bilingual Education. En O. García, A. M. Lin, y S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education* (3a ed., pp. 65–79). Springer International Publishing.
- Zimmermann, K. (2009). El purismo como intento de contrarrestar la translingualización: ¿Hasta qué punto es posible? En M. Veyrat y E. Serra (Eds.), *La lingüística como reto epistemológico y como acción social: Estudios dedicados al Profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario* (Vol. 2, pp. 991–1002). Arco Libros. <https://site.inali.gob.mx/descargas/Purismo.pdf>
- Zubrzycki, K. (2019). Am I perfect enough to be a true bilingual? Monolingual bias in the lay perception and self-perception of bi- and multilinguals. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 57(4), 447–495. <https://doi.org/10.1515/iral-2016-0095>

7. Las creencias de los docentes sobre la educación virtual efectiva



CARLOS NÚÑEZ MERCADO*

ESTEBAN JUAN BAUTISTA ZÁRATE MEJÍA**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.402.07>

Resumen

Este capítulo explora las creencias de docentes sobre la educación virtual efectiva. Estudios previos han investigado estas creencias, sobre todo, en contextos presenciales; en cambio, en el ámbito virtual, la investigación se ha centrado en buenas prácticas pedagógicas que favorecen este tipo de enseñanza. En el contexto mexicano, aún son escasos los estudios que exploran de forma directa estas prácticas en educación superior desde la perspectiva docente. El objetivo de esta investigación fue explorar las creencias de los docentes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Universidad Veracruzana acerca de la educación virtual efectiva. Para esto, se empleó análisis de contenido. Los datos se recolectaron mediante una guía de entrevista semiestructurada, basada en el sistema de creencias docentes y mediante observaciones virtuales asíncronas. Los resultados describen creencias relacionadas con la plataforma educativa, la organización y actualización de materiales digitales, la retroalimentación y el dominio de la disciplina. Estos elementos coinciden con principios teóricos de la enseñanza virtual efectiva, tales como fomentar el aprendizaje colaborativo en línea, planificar

* Doctor en Estudios del Lenguaje y Lingüística. Profesor en la Universidad Veracruzana, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1375-1361>; correo electrónico: carlunez@uv.mx

** Doctor en Educación. Profesor de tiempo completo de la Universidad Veracruzana, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6506-0811>

y desarrollar programas académicos, elaborar contenidos y dar seguimiento, evaluar y retroalimentar actividades y experiencias de aprendizaje.

Palabras clave: *creencias docentes, educación virtual, aprendizaje en línea, educación efectiva.*

Introducción

El estudio de las creencias de los docentes ha cobrado mayor relevancia en las últimas décadas, particularmente en las áreas de planeación, toma de decisiones, conocimiento y concepciones (Borg, 2015). Las creencias docentes acerca de la enseñanza y aprendizaje están influenciadas, positiva o negativamente, por las propias experiencias de los docentes como estudiantes, en su mayoría adquiridas durante sus estudios universitarios (Borg, 2015). De igual manera, estas creencias impactan directamente la práctica docente y sus reacciones a los cambios educacionales. Sin embargo, existe una brecha significativa en la investigación de estas creencias en el contexto de la educación virtual. El concepto de creencias docentes es un constructo proveniente de la psicología educativa (Garritz, 2014), que alude a un sistema “que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica” (Díaz et al., 2010, p. 426). Estas creencias docentes representan una realidad construida mentalmente a partir de experiencias personales, sociales y educativas que dan forma al pensamiento y a la práctica diaria del profesor (Latorre-Medina y Blanco-Encomienda, 2007).

Por otra parte, la educación virtual se entiende como la diseminación de contenidos pedagógicos mediante diversos recursos tecnológicos, sin importar la distancia o la temporalidad (Tabatabai, 2020). Se caracteriza por actividades de aprendizaje que implican la participación activa y consciente del estudiante a través del uso de herramientas tecnológicas (De Lozier y Rhodes, 2016; Lavado y Herrera, 2022). El docente, en este contexto, asume roles como facilitador, guía, observador, proveedor de retroalimentación, entre otros. Del mismo modo, crea un ambiente de aprendizaje dinámico y efectivo, que promueve la interacción y el compromiso activo de los estu-

diantes con su proceso de aprendizaje (Ávila y García, 2021). Por ello, conocer las creencias que los docentes tienen sobre la educación virtual efectiva es crucial debido a que influyen directamente en sus prácticas pedagógicas y en el uso que hacen de los recursos tecnológicos en la planeación, el diseño y la impartición de sus cursos.

En primer lugar, si los docentes creen que la enseñanza virtual es menos efectiva que la presencial, esto puede derivar en acciones pedagógicas donde el uso de las nuevas tecnologías sea limitado o nulo (Ertmer, 2005; Niederhauser y Stoddart, 2001). Adicionalmente, las creencias que los docentes tienen sobre su capacidad para utilizar tecnologías de manera efectiva pueden influir directamente en el éxito de las acciones didácticas desarrolladas a través de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) (Wang et al., 2004; Ricardo y Vieira, 2023).

Investigaciones previas han explorado las creencias de los docentes en contextos presenciales, por ejemplo: la efectividad en la enseñanza de lenguas (Berlin, 2005); prácticas pedagógicas (Christison, 2023); prácticas profesionales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Yuan y Lee, 2014); uso del inglés como medio de instrucción (Yuan et al., 2020) y la enseñanza de lenguas extranjeras en un contexto de innovación curricular (Zhang y Liu, 2014). Con respecto a contextos virtuales, Véliz y Gutiérrez (2021) describen estudios sobre las buenas prácticas docentes en contextos internacionales, los cuales pueden favorecer una enseñanza virtual efectiva. Sin embargo, no se han identificado estudios realizados en instituciones de educación superior mexicanas sobre las creencias de los docentes respecto de las características de la educación virtual efectiva. El presente estudio busca llenar este vacío.

Este estudio tiene como objetivo caracterizar la educación virtual efectiva a partir de las creencias de los docentes, mediante la adaptación al contexto virtual del “sistema de creencias de los docentes” de Berlin (2005) y Richards y Lockhart (1996). La pregunta de investigación es: ¿Cuáles son las creencias que llevan al docente a definir la educación virtual efectiva? Para abordar este fenómeno, se entrevistó a docentes con una trayectoria académica en entornos no presenciales. En consecuencia, participaron facilitadores con 10 o más años de experiencia en una Licenciatura en Enseñanza del Inglés (Modalidad Virtual) de una universidad pública en México. Los métodos de recolección de

datos empleados incluyeron observaciones asíncronas en la plataforma virtual institucional y entrevistas semiestructuradas basadas en las categorías del ‘sistema de creencias docentes’ (Berlin, 2005; Richards y Lockhart, 1996), adaptadas al contexto virtual de la siguiente manera:

- Aprendizaje y enseñanza virtual
- Programa y currículo
- Enseñanza virtual como profesión
- Bagaje personal docente
- Autorreflexión sobre sus propias experiencias de aprendizaje
- Relación docente-estudiante
- Definición de enseñanza virtual efectiva

El capítulo desarrolla los siguientes temas: en primer plano, un marco teórico que define el concepto de educación virtual y el sistema de creencias de los docentes. Luego, una revisión de literatura que describe investigaciones sobre buenas prácticas en educación virtual en Latinoamérica y Europa, para establecer la pertinencia del presente estudio. En la sección Métodos se detallan los instrumentos de recolección de datos, el contexto, los participantes y la técnica empleada para analizar los datos. Los resultados y su interpretación se presentan organizados en tres categorías en la sección denominada Resultados y discusión. Finalmente se mencionan las características fundamentales que, según los docentes, definen una educación virtual efectiva.

Marco teórico-conceptual

Educación virtual

La educación virtual es entendida como el proceso a través del cual se enseñan y aprenden contenidos educativos a través de internet, ya sea de manera total o parcial (Micheli y Armendáriz, 2011, en Avendaño et al., 2021). Se caracteriza por el uso de herramientas digitales tales como el correo electrónico, las plataformas educativas y las teleconferencias para la impartición de

contenidos educativos. Estas herramientas facilitan el desarrollo de procesos cognitivos, formativos y sociales, mediante los cuales los contenidos educativos llegan al estudiante (Véliz, 2021; Vera, 2004).

Esta forma de interacción se ha convertido en un pilar de la educación virtual y se manifiesta en cursos sincrónicos o asíncronos. La literatura especializada señala que el docente o facilitador es un actor imprescindible para la efectividad de los cursos. Al respecto, la estrategia pedagógica que emplee debe considerar una serie de premisas. Entre ellas: desarrollar competencias para el manejo de herramientas tecnológicas propias de la plataforma virtual educativa (Fernández y Torres, 2015) y el crear “hábitos y destrezas en la gestión de búsqueda, selección y tratamiento de la información” (Baque-Castro y Viguera-Moreno, 2021, p. 1001).

Asimismo, un docente virtual debe ser capaz de construir y fomentar el aprendizaje colaborativo mediante la interacción social digital, lo que favorece una mejor comprensión de los contenidos (Fernández y Torres, 2015; Seoane et al., 2007, en Véliz, 2021). Finalmente, el docente requiere desarrollar habilidades para la planeación y construcción de programas académicos, la elaboración de contenidos y el seguimiento y evaluación de las actividades y experiencias de aprendizaje de los estudiantes (Fernández y Torres, 2015; Véliz, 2021).

Sistema de creencias de los docentes

Según Richards y Lockhart (1996), el ‘sistema de creencias de los docentes’ se basa en las metas, valores y creencias que los maestros poseen en relación con el proceso de enseñanza. Estas creencias y valores constituyen el fundamento de la mayoría de sus decisiones y acciones en la docencia. El sistema de creencias de los docentes se construye gradualmente a lo largo del tiempo y está formado por dimensiones subjetivas y objetivas, como las experiencias del docente como estudiante de una lengua, sus experiencias sobre lo que resulta más efectivo, los métodos de enseñanza establecidos por una institución, factores de personalidad, principios basados en la educación o investigación y principios derivados de un enfoque o método (Richards y Lockhart, 1996).

Para explorar estas creencias, Richards y Lockhart (1996) proponen un marco conceptual constituido por los siguientes sistemas, que conducen a una definición de enseñanza efectiva de lenguas:

- a) Creencias sobre el inglés: el idioma inglés tiene distintas representaciones para cada persona y, aunque pueden estar basadas en estereotipos, estas creencias reflejan realidades que impactan directamente las prácticas pedagógicas en el aula.
- b) Creencias sobre el aprendizaje: pueden basarse en las experiencias docentes en el aula, el desarrollo profesional o la trayectoria como estudiantes de una lengua. Incluyen, por ejemplo, creencias sobre las mejores formas de aprender un idioma, estilos y estrategias de aprendizaje y roles de estudiantes.
- c) Creencias sobre la enseñanza: la enseñanza es una actividad personal, por lo tanto, cada docente incorpora distintas creencias y suposiciones acerca de lo que la constituye, como los métodos de enseñanza, los recursos didácticos, el concepto de enseñanza efectiva, la gestión del aula y la definición de un 'buen' maestro.
- d) Creencias sobre el programa y el currículo: todos los programas de enseñanza de idiomas reflejan la cultura de la institución (i. e., las corrientes de pensamiento y modos de operar que son valoradas en la institución), así como las decisiones y creencias colectivas de los docentes en términos de los elementos más efectivos en un currículo de enseñanza de idiomas, el rol de libros y materiales, las necesidades de los estudiantes, la evaluación y la selección de contenidos educativos.
- e) Creencias sobre la enseñanza de lenguas como profesión: la profesionalidad es una inquietud constante entre los profesores de idiomas y las organizaciones educativas, ya que la enseñanza de lenguas no siempre se percibe universalmente como profesión. Esta debería caracterizarse por la exigencia de habilidades y formación especializada, una trayectoria profesional continua, reconocida y con un alto nivel de satisfacción laboral. El grado de sentido profesional que los docentes atribuyen a su labor está vinculado a sus condiciones laborales, actitudes y metas personales, así como a las oportunidades de desarrollo profesional como profesores de lenguas dentro de su comunidad.

Revisión de la literatura

Diversos estudios sobre los factores que contribuyen a una educación virtual efectiva en el ámbito universitario se han realizado en distintos contextos de Latinoamérica y Europa. Estos estudios se enfocan en recabar las actitudes, percepciones y opiniones de docentes y estudiantes sobre las buenas prácticas docentes en educación virtual. Investigar las creencias de los docentes sobre la enseñanza efectiva implica explorar principios derivados de sus experiencias, práctica profesional, personalidad, teoría de la educación, lectura, entre otros (Richards, 1998). Borg (2012) afirma que no es posible programar a los docentes para que se comporten de cierta manera, pues siempre tendrán ideas propias, formas individuales de enseñar y preferencias particulares. Borg (2012) también señala que, para comprender plenamente el quehacer docente es necesario analizar no solo su comportamiento, sino también sus creencias, conocimientos, actitudes y emociones.

En este sentido, uno de los primeros estudios sobre las creencias docentes respecto a la enseñanza virtual fue el de Cabero et al. (2013). Estos autores identificaron buenas prácticas en la educación virtual en universidades españolas, como el uso de materiales didácticos y recursos interactivos en las plataformas virtuales educativas que propician la participación de los alumnos. Por su parte, en Venezuela, Ruiz y Antonio (2016) desarrollaron una propuesta de 18 buenas prácticas de educación virtual orientada en procesos formativos de calidad. Dicha propuesta se organiza en dos secciones: (a) acciones del proceso administrativo que preliminarmente debe asumir el docente y (b) los procesos y momentos implícitos en el proceso instruccional (p. 12). Los autores sostienen que las buenas prácticas se enfocan en acciones y decisiones del profesor para mejorar los resultados durante la gestión del proceso educativo.

En el mismo orden de ideas, en Colombia, Carmona y Rodríguez (2017) plantean que las buenas prácticas docentes en entornos virtuales se enfocan más en las estrategias pedagógicas que en los recursos tecnológicos con los que cuenta la educación virtual. En otras palabras, debe existir coherencia entre el diseño pedagógico, los aspectos comunicativos y los tecnológicos. Véliz y Gutiérrez (2021) investigaron las intervenciones pe-

dagógicas en las aulas virtuales con el objetivo de identificar las características de una práctica efectiva. Emplearon una metodología bibliográfica basada en la consulta de bases de datos a fin de realizar un análisis comparativo de modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en la educación virtual en el contexto internacional. Estos autores concluyeron que las buenas prácticas docentes en la educación virtual consisten en la retroalimentación continua, la interactividad, el uso de materiales didácticos multisensoriales, el conocimiento de las necesidades de los estudiantes y la promoción del aprendizaje activo.

Un estudio, realizado en escuelas de Puno Perú, señala que la retroalimentación docente se centra en brindar sugerencias e información detallada sobre los aspectos que los estudiantes deben mejorar. Este tipo de devolución promueve la reflexión basada en el razonamiento del estudiante (Mamani et al., 2022).

Otros estudios evidencian desventajas de la educación virtual. Por ejemplo, Gironzetti et al. (2020) analizaron las percepciones de docentes y estudiantes en cursos de idiomas híbridos y en línea. Los resultados revelaron insatisfacción entre los docentes en áreas como el desarrollo de relaciones personales con los estudiantes, la imposibilidad de discutir ideas y conceptos de manera inmediata y la falta de sentido de comunidad.

En México, el estudio de Véliz (2021, p. 7) sobre las buenas prácticas docentes en la educación virtual en media superior identificó características de experiencias pedagógicas exitosas en el aprendizaje en las aulas virtuales, como la retroalimentación continua, el conocimiento de las necesidades del alumno, el uso de materiales didácticos multimedia, la interactividad, la comunicación efectiva y la habilidad en el uso de las TIC.

En síntesis, los estudios descritos con anterioridad describen las buenas prácticas docentes en educación virtual, principalmente en contextos internacionales. Aunque es posible que las buenas prácticas contribuyan a una educación virtual efectiva, no es posible establecer una relación directa. Por ello, el presente estudio busca llenar este vacío al investigar las creencias de los docentes sobre la enseñanza virtual efectiva.

Método

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso. Este tipo de enfoque permite explorar el significado que los participantes asignan a un problema social desde sus propias realidades, tal y como la experimentan en su cotidianidad (Creswell, 2014; Silverman, 2013). Resulta el más adecuado para el objetivo de investigación, que consistió en analizar a profundidad las creencias de los profesores de la licenciatura en Enseñanza del Inglés sobre las características que debe reunir la educación virtual para ser considerada efectiva.

El estudio se realizó en una licenciatura en modalidad virtual cuyo objetivo es formar profesionistas competentes en el manejo de métodos y enfoques actuales en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. El programa educativo en Enseñanza del Inglés se desarrolla en la plataforma institucional Eminus. Esta plataforma educativa ofrece una lista de cursos en los que se agrupan las experiencias educativas o materias a las que los estudiantes tienen acceso. Enseguida, presenta una serie de mosaicos informativos con notificaciones sobre sucesos o eventos que requieren atención. La plataforma distingue entre actividades formativas y sumativas. Las primeras se visualizan en el mosaico Actividades, mientras que las segundas se ubican en Evaluaciones. Esta distinción parte de un paradigma que fomenta que el estudiante realice ejercicios para “comprender conceptos, pulir habilidades o simplemente aprender nuevas cosas mediante la práctica, sin que necesariamente reciba una calificación por ello” (Universidad Veracruzana, 2013, p. 13).

Otro de los elementos que se encuentran en la sección de mosaicos de esta plataforma es Mensajes, que permite enviar y recibir correos electrónicos. Asimismo, se incluye un espacio para Foros, destinado a tratar temas diversos. En la parte inferior, una línea de tiempo muestra de forma gráfica el avance en tareas, ejercicios, encuestas o exámenes programados en cada curso o experiencia educativa.

Los participantes fueron tres mujeres y dos hombres con más de diez años de experiencia docente en el programa educativo virtual en enseñanza del inglés. Todos habían tomado cursos de capacitación sobre el manejo de la plataforma educativa institucional y sobre aspectos pedagógicos para

la enseñanza en entornos virtuales. Con el fin de proteger su integridad psicológica, cultural y social, se les asignaron seudónimos seleccionados de forma aleatoria: Ellen, Debbie, James, Chris, y Kate (Webster et al., 2014). Asimismo, dieron su consentimiento para que la entrevista fuera audio grabada.

Los instrumentos de recolección de datos fueron las entrevistas semiestructuradas y las observaciones virtuales asíncronas. El primer instrumento permitió obtener información sobre las experiencias personales de los participantes e interpretarlas (Taherdoost, 2021). Un guion semiestructurado facilitó que los entrevistados expresaran a profundidad sus ideas y experiencias sobre la temática y se complementó con preguntas de seguimiento para aclarar el sentido de sus respuestas (Hancock et al., 2007). Particularmente, se indagaron aspectos relacionados con las creencias que los participantes tenían sobre la educación virtual efectiva. Para triangular la información, se realizaron observaciones asíncronas en los cursos que los participantes impartieron en la plataforma Eminus, especialmente en las secciones de mosaicos, foros y actividades. Estas observaciones se realizaron después de finalizar los cursos, ya que la información, tales como comentarios fecha de envío de retroalimentación, queda registrada en la plataforma institucional.

Las creencias expresadas por los profesores y las preguntas planteadas por área se definieron a partir de un marco conceptual basado en el ‘sistema de las creencias de los docentes’ (Berlin, 2005; Richards y Lockhart, 1996). Este sistema se adaptó para esta investigación de la siguiente manera:

Tabla 7.1. Comparación del sistema de creencias adaptado a la modalidad virtual

<i>Sistema de creencias de los docentes de Berlin (2005) y Richards y Lockhart (1996)</i>	<i>Adaptación del sistema de creencias de los docentes en el contexto virtual</i>
• Beliefs about Language Learning • Beliefs about Language Teaching • Beliefs about the Instructional program and Its Curriculum • Beliefs about Language Teaching as a Profession • Teachers’ Personal Background & Self-Assessment • Teachers’ Self-Reflection on their own Learning Experiences • Teachers’ Notions about the Student-Teacher Relationship • Teachers’ Definitions of Effective Language Teaching	• Aprendizaje y enseñanza virtual • Programa y currículo • Enseñanza virtual como profesión • Bagaje personal docente • Autorreflexión sobre experiencias de aprendizaje • Relación docente-estudiante • Definición de enseñanza virtual efectiva

Fuente: Elaboración propia.

La adaptación metodológica del sistema de creencias de los docentes de Berlin (2005) y Richards y Lockhart (1996) al contexto virtual responde a la

necesidad de contextualizar cada categoría a la enseñanza en entornos en línea. En algunos casos, las categorías originales se fusionaron o redefinieron para reflejar con mayor precisión los elementos observados en la práctica docente virtual. Por ejemplo, Beliefs about Language Learning se integró como “Creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza virtual” para abarcar simultáneamente el proceso de aprender y enseñar en entornos digitales. Asimismo, se reorganizó el orden de las categorías para ajustarlo a la lógica de análisis empleada en esta investigación: se incorporaron elementos como “El bagaje personal de los docentes” y “La autorreflexión de los docentes sobre sus propias experiencias de aprendizaje”, que resultan especialmente relevantes en contextos de educación virtual.

Los datos obtenidos a través de las entrevistas se analizaron mediante técnicas propias de la metodología del Análisis de Contenido Cualitativo (Qualitative Content Analysis, QCA). Elo y Kyngas (2008) definen al Análisis de Contenido como un método que puede aplicarse de manera inductiva o deductiva y que admite datos tanto cuantitativos como cualitativos. El QCA se caracteriza por su sistematización en la codificación de los datos y la construcción de sentido a través de un marco de codificación y la generación de categorías (Schreier, 2014). Selvi (2020) menciona que el QCA comparte con otros métodos cualitativos características como la importancia del contexto para la construcción de sentido, el compromiso con la comprensión y el reporte de los puntos de vista de los participantes y un proceso de análisis constante y profundo basado en los datos. Existen dos principales enfoques en el QCA, inductivo y deductivo. El primero se utiliza cuando existe poco o escaso conocimiento del fenómeno: el segundo cuando la estructura del análisis se desarrolla con base en el conocimiento previo, con el propósito de verificar una teoría. En esta investigación se utilizó el enfoque deductivo.

La técnica utilizada fue el marco de codificación, que consiste en transformar la información en unidades reducidas, específicas y manejables denominadas códigos o categorías, y, posteriormente, en al menos dos subcategorías, con el fin de facilitar la interpretación de los datos (Selvi, 2020). Para esta investigación, se codificaron tres categorías principales de los datos obtenidos de la guía de entrevista (ver Apéndice 1), con base en el sistema de creencias de los docentes (Berlin, 2005; Richards y Lockhart, 1996). Tal y

como Selvi (2020) argumenta, el enfoque deductivo puede apoyarse en el conocimiento previo —como teoría, experiencia, investigaciones existentes— guías de entrevista, para desarrollar categorías. En este sentido, Schreier (2014) propone que, para el desarrollo de categorías, deben considerarse tres elementos principales: 1) denominación, breve descripción de su significado; 2) descripción, definición y características de la categoría; 3) ejemplo, muestra representativa de la categoría. A continuación, se muestra un ejemplo del desarrollo de categorías para esta investigación, con base en Schreier (2014):

Tabla 7.2. Desarrollo de categorías para el Análisis de Contenido

Denominación	Descripción	Ejemplo
Implicaciones de la profesión docente virtual (categoría principal):		Well, I think a good online teacher is one that is committed to interacting with students in any way that has been established in the class, but one of the main things I think is providing feedback, right? Like engaging with what students are doing, engage yourself with the process that is taking place on this platform, and let them know, right, what you expect, be very clear, yes? Ah, on what you expect from them, how you want things to be uploaded or downloaded or written or etcetera, so you have to be very clear about it, but at the same time create an environment where everybody feels free to give an opinion, participate and ask questions ... (Debbie)
• Concepto personal sobre la enseñanza virtual (subcategoría)	La profesión docente virtual implica la experiencia de enseñanza a través de medios tecnológicos, como la computadora y las plataformas educativas, así como la transmisión de conocimiento mediante internet. Este proceso fomenta el autoaprendizaje del estudiante con la guía de un facilitador.	
• Las problemáticas que enfrentan en dicho contexto (subcategoría)		
• Las actitudes que esperan de los estudiantes (subcategoría)		
• Las características y los roles de los docentes (subcategoría)		
• Los enfoques y métodos de enseñanza que adoptaron en la docencia virtual (subcategoría)		

Fuente: Elaboración propia.

En otras palabras, la información se organizó en torno a temas e ideas principales, así como a información contextual, con el fin de lograr una representación lo más precisa posible de una amplia serie de datos (Abela, 2002; Mayring, 2000; Piñeiro-Naval, 2020). El contexto en el que se desarrolló la investigación, la información proporcionada por los participantes y el reconocimiento de la posicionalidad de los investigadores (i.e., ser integrantes de la población objeto de estudio y mantener imparcialidad durante las entrevistas para reducir del sesgo) hicieron posible que los datos recolectados fueran analizados a través del establecimiento de categorías temáticas, mismas que resaltan visiones comunes compartidas por los profesores sobre sus creencias respecto a la educación efectiva en la modalidad virtual.

Resultados y discusión

La evidencia recopilada en este estudio se organizó en categorías principales y subcategorías, mismas que se derivan del sistema de creencias de los docentes (Richards y Lockhart, 1996; Berlin, 2005). Las categorías principales que surgieron fueron: a) experiencias de los docentes en entornos virtuales, b) implicaciones de la profesión docente virtual y c) la enseñanza virtual efectiva. Dichas categorías se enmarcan en el contexto virtual particular de enseñanza de los cinco participantes. A continuación, se presentan estas categorías, derivadas de las creencias de los cinco participantes: Ellen, Debbie, James, Chris, y Kate.

Experiencias docentes en entornos virtuales

De la categoría principal, experiencias de los docentes en entornos virtuales surgen dos subcategorías: a) antecedentes de los docentes y b) las experiencias de aprendizaje como estudiantes y docentes virtuales. En la primera subcategoría, los participantes describen su primera experiencia como docentes en un programa virtual. James, Debbie, Chris, Ellen, y Kate mencionan que fueron invitados a trabajar en el proyecto de la creación del programa educativo Enseñanza del Inglés, aunque en momentos diferentes de su vida profesional.

Chris explicó que realizaba su servicio social en una licenciatura denominada Lengua Inglesa y fue invitado por la persona encargada del proyecto curricular para colaborar en el diseño de varios cursos virtuales. Posteriormente, durante los años de estudio de su Maestría, comenzó a impartir algunos cursos virtuales como docente.

En el caso de Kate, escritora nativa del inglés, fue convocada para participar en la creación de varios cursos; después de ello, se integró como docente para impartir algunas materias.

Por último, Ellen, originaria de un país de habla inglesa, trabajaba como asistente de lengua en la Universidad Veracruzana. Ella menciona que fue algo inesperado. Relata que tenía afinidad con el uso de la computadora e Internet

para la enseñanza, motivo por el cual fue invitada a impartir cursos virtuales en el primer semestre de apertura del programa educativo. A partir de esa experiencia, Ellen se sintió como en casa enseñando de manera virtual; es decir, como si esa forma de enseñanza hubiera sido diseñada para ella, tal como se aprecia en el siguiente extracto:

Ellen

It wasn't something that I planned. I had been working here in the Universidad Veracruzana as a language assistant, and after that year I was invited to stay on as a teacher. At that time, Maestra [...] I learnt about me and learnt I enjoyed using the computer, I enjoyed spending time online, and she was looking for teachers for this program. She invited me to teach in that first semester and continued to offer me hours in the following semesters. I found out that even though it wasn't something that I planned, I immediately felt at home with teaching online I felt like it was something that was perfect for me. So that's how I came to the profession.

A modo de conclusión, en lo referente a la subcategoría antecedentes de los docentes, Chris y Kate pasaron de ser expertos en la enseñanza del inglés y diseñadores de contenido de cursos virtuales a docentes virtuales dedicados a profesionalizar futuros maestros de inglés. Se puede inferir que estas experiencias prácticas les ayudaron a iniciar su trayectoria en la educación virtual (Bautista et al., 2006). El caso de Ellen fue un poco distinto, ya que su gusto y habilidades en el uso de las tecnologías para la educación le abrieron las puertas para comenzar a enseñar en entornos virtuales. En este sentido, un docente que cuenta con habilidades digitales, didácticas y disciplinares desarrolladas puede desenvolverse con destreza en escenarios educativos mediados por plataformas educativas virtuales (Sánchez et al., 2021; Sánchez y Dávila, 2024).

La siguiente subcategoría, experiencias de aprendizaje como estudiante y docente virtual, presenta las reflexiones de los participantes sobre los cambios necesarios en la profesión docente, experiencias enriquecedoras como docentes, experiencias positivas y negativas como estudiantes, y el impacto que tuvieron dichas experiencias en su práctica docente. Debbie mencionó que estudiaba en un doctorado a distancia, lo que la llevó a tomar algunos cursos

virtuales; esta experiencia la llevó a ser más selectiva respecto del tipo y la cantidad de actividades que incluye en los cursos que imparte en el programa educativo.

Debbie

My main online learning experience has been, well, during the time I have not been teaching because of my PhD. I didn't like, for example, they didn't reply to me in the forum, so, but, but that's why I always try to reply to my students, one factor that may have an impact on my decision to get rid of some of the activities in some of my courses was this experience as online learner.

En este orden de ideas, James señaló que su propia experiencia en entornos virtuales le permitió desarrollar habilidades para gestionar su tiempo. Este mismo aspecto fue mencionado por Debbie, quien considera que la educación virtual brinda la ventaja de mantener un ritmo de trabajo personalizado. No obstante, advirtió que, si se carece de estas habilidades, la educación virtual puede ser estresante. Ellen también mencionó que, al estudiar en línea, tuvo la oportunidad de expresar sus ideas en mayor medida en comparación con un salón de clases presencial. Afirmó que, gracias a dicha experiencia, le fue más fácil empatizar con los estudiantes en relación con problemas personales y técnicos, así como también reconocer el compromiso que se espera de los estudiantes hacia sus estudios. Por otra parte, su experiencia negativa más frustrante fue la falta de retroalimentación por parte del docente, situación que puede derivar en que los estudiantes experimenten estrés y frustración, así como la percepción de aislamiento.

Finalmente, Kate y Chris dijeron que todos los materiales deben estar disponibles en la plataforma de manera organizada, lo cual facilita el seguimiento del progreso de los estudiantes virtuales. A partir de las reflexiones de Ellen, Kate y Chris, se puede afirmar que una buena práctica docente en educación virtual requiere que el facilitador oriente el proceso de aprendizaje mediante material educativo accesible y comprensible, además de incorporar actividades que fortalezcan la interacción entre los participantes.

Implicaciones de la profesión docente virtual

La siguiente categoría principal, implicaciones de la profesión docente virtual, se deriva de las creencias de los docentes sobre ser un profesor en un programa educativo virtual. Está subdividida en las siguientes subcategorías: concepto personal sobre la enseñanza virtual, problemáticas que enfrentan en dicho contexto, actitudes que esperan de los estudiantes, características y los roles de los docentes, y enfoques y métodos de enseñanza que adoptan en la docencia virtual. Ellen, James y Debbie coincidieron en concebir la enseñanza virtual como una forma de transmitir conocimiento a través de la tecnología, mientras que Kate hace hincapié en la responsabilidad y autoaprendizaje del estudiante con la ayuda del docente, como se puede apreciar en el siguiente extracto:

Kate

It's student led, it must be student led, they are responsible for their learning, umm it doesn't work, if they don't take the responsibility and the facilitator, the teacher, is there to help them to guide them in how to do it.

La perspectiva de Kate alude a una visión de educación virtual caracterizada por la autonomía de gestión. Esta característica permite que los estudiantes modulen los tiempos en que desarrollen sus actividades de aprendizaje, su ritmo y la forma en que aprenden. En cuanto a las problemáticas que pueden surgir en la docencia virtual, Ellen reflexionó sobre la cantidad de trabajo individualizado o personalizado que el docente debe realizar. Por su parte, Debbie mencionó la dificultad de integrar un nuevo estilo de enseñanza mediante herramientas tecnológicas con el fin de crear una interacción y retroalimentación significativa.

Chris, Kate y James, por su parte, tuvieron creencias similares respecto a que la educación atiende la problemática que enfrentan algunos estudiantes en cuanto a tiempo e infraestructura para asistir a clases presenciales. Todos los participantes de este estudio destacaron que las características y actitudes que se espera que estos estudiantes presenten son autonomía, responsabilidad, apertura para trabajar en equipo, organización, habilidades de gestión de tiempo, iniciativa y compromiso.

Por otro lado, los participantes también señalaron que la principal característica de la profesión docente virtual es proporcionar retroalimentación. Otras características, mencionadas por Debbie, consisten en ser consciente del proceso de aprendizaje de los estudiantes, generar un ambiente virtual respetuoso en el cual puedan expresar sus opiniones durante las actividades y brindar material, instrucciones claras y precisas:

Debbie

Well, I think a good online teacher is one that is committed to interacting with students in any way that has been established in the class, but one of the main things I think is providing feedback, right? Like engaging with what students are doing, engage yourself with the process that is taking place on this platform, and let them know, right, what you expect, be very clear, yes? Ah, on what you expect from them, on how you want things to be uploaded or downloaded or written or etcetera, so you have to be very clear about, but at the same time create a good online teacher should be able to create an environment where everybody feels free to give an opinion to participate to ask questions when they don't understand things or when there's something not very clear or when they don't agree with something you are saying or anyone is saying but everything under of course an environment of respect as well.

Otras características a la que los participantes aludieron relacionadas con el rol del facilitador, consisten en ser organizados, poseer habilidades para gestionar el tiempo, mantenerse presentes en la plataforma, monitorear el proceso de aprendizaje, ser amigables y accesibles, mostrar empatía hacia los estudiantes y demostrar entusiasmo por implementar nuevos métodos de enseñanza.

Por último, los docentes entrevistados también expusieron sus creencias respecto a los enfoques que facilitan la enseñanza virtual. Chris señala que utiliza un enfoque constructivista, en el cual el estudiante toma en cuenta sus conocimientos previos y experiencias para llegar a nuevas conclusiones acerca de un tema o actividad.

Chris

I think it's more like an Educational Theory it's like Constructivism so that they can work on what they have and they can try to learn considering their background knowledge, and try to learn in order to kind of come up with different things to reflect on what they had done, in how they could change according to their own situation; so I think it's more related to encouraging autonomy, but also with a guidance of the teachers so that there is a constant dialogue alright according to the what they have been doing in specific tasks.

Al respecto, Ellen comparte un breve recuento de la manera en que modificó su enfoque de enseñanza. En sus primeros años como docente virtual, los cursos estaban conformados por textos y las actividades se realizaban a través de lecturas y reportes de escritos. Posteriormente, los cursos fueron diseñados de una forma más dinámica, aspecto que ayudó a los estudiantes a sentirse más involucrados y comprometidos con su aprendizaje. Esto fue confirmado a través de la observación asíncrona, que permitió comparar un curso diseñado en la versión anterior de la plataforma institucional con otro en la versión más actualizada. En otras palabras, los estudiantes eran capaces de aplicar el conocimiento en situaciones de la vida cotidiana.

Ellen

At the beginning, the courses were text based, and activities were done through reading and writing. Later, courses were done more dynamically to help students feel more involved and engaged with their learning by incorporating new kind of activities outside the platform. In other words, how students apply knowledge in real life contexts. In addition, the use of videoconferences as a more effective way to overcome doubts and issues.

Otros participantes también comentaron acerca del tema. Por ejemplo, Debbie consideró el uso de los foros para interactuar con los estudiantes como un elemento esencial en su enfoque de enseñanza, así como también el portafolio electrónico para brindar retroalimentación individualizada. Finalmente, Kate, en relación con los cursos que imparte —escritura académica y cultura— dijo que el uso del pensamiento crítico es fundamental como método de enseñanza.

La enseñanza virtual efectiva

La tercera categoría principal, la enseñanza virtual efectiva, se divide en dos subcategorías: las creencias de los docentes sobre el programa y el currículo y las definiciones de los docentes sobre la enseñanza virtual efectiva. Los participantes reflexionaron sobre los elementos más relevantes que debe contener un programa educativo virtual, así como también sobre la planeación del contenido de los cursos que imparten y la evaluación docente en contextos no presenciales. Finalmente, a través del sistema de creencias de los docentes (Berlin, 2005; Richards y Lockhart, 1996) se construyó una definición de la enseñanza virtual efectiva.

James señala la importancia de la confianza para lograr una comunicación efectiva entre docentes y estudiantes como uno de los pilares fundamentales de la educación virtual efectiva. Es decir, debe considerarse que quienes están detrás del monitor son seres humanos.

James

Confidence between the students and teachers must be very clear when we are providing feedback, also to be willing to communicate with our students using different media, for example: email, Eminus, mobile phone, Zoom, skype, etcetera; so we need this confidence in order to communicate with students and understand that even though we are working with machines, in this case with computers, we are in contact with other human beings.

Ellen, por su parte, consideró como elementos esenciales de la estructura de un programa educativo virtual la atención a las necesidades de los estudiantes; por ende, se debe buscar la calidad en lugar de cantidad en cuanto a la retroalimentación. Debbie y Chris mencionaron que uno de los elementos más importantes es la presencia de los profesores y, a su vez, su compromiso con la educación virtual. Esto se pudo observar en los comentarios que los participantes hacen en los foros y en el tiempo de respuesta que la plataforma indica cuando el facilitador entrega la retroalimentación. Finalmente, Chris añadió cualidades importantes tales como la plataforma institucional, la disponibilidad de los recursos, materiales y el uso de otros entornos virtuales. Al respecto, se observó en la plataforma que todos los profesores cuentan con un calendario

de actividades, materiales disponibles en el repositorio y los temas ordenados de manera adecuada, lo que facilita su consulta por parte de los estudiantes.

De acuerdo con los entrevistados, la retroalimentación se debe centrar en brindar información detallada para la mejora del desempeño del estudiante. Para que este proceso sea provechoso, es necesario que el tiempo que transcurra hasta que el profesor brinde retroalimentación sea oportuno; asimismo, que esta sea pertinente y precisa (Mamani et al., 2022; Rivera, 2011).

Para diseñar una planeación efectiva de actividades en entornos virtuales, los entrevistados mencionaron que, con base en su experiencia, consideraron las necesidades de aprendizaje y características de sus estudiantes, el contenido a incorporar en la plataforma educativa y el dinamismo que deben tener los materiales de instrucción. Por ejemplo, Ellen comentó sobre la actualización de los materiales y la necesidad de que el docente reflexione sobre sus experiencias previas de enseñanza.

Ellen

I really think we need to get up to date in terms of the design of the courses, I feel like that, at the time when they were designed, yes they were good, they were what was possible at that time, but ten twelve years later technologies have really advanced [...] I also think we are not taking advantage of all the different applications which we could use to make the activities, for example, more dynamic and slightly more interactive rather than just reading and writing, but at the end of the day, it is an academic course, you know, we are not here for entertainment [...].

Con respecto a la evaluación de los programas educativos virtuales, Ellen expresó que esta debe consistir en la evaluación docente y evaluación de la plataforma. La primera debe considerar aspectos como la puntualidad de la retroalimentación dentro de un plazo aceptable, mientras que la segunda se refiere al diseño de los cursos en la plataforma virtual, lo cual es tan importante como el desempeño del docente, ya que constituye el primer contacto cognitivo de los estudiantes. Debbie argumentó que la evaluación debe ser un sistema de mejora continua del docente, pero con criterios que tomen en cuenta el contexto virtual, especialmente el tiempo que se dedica a una retroalimentación de calidad.

Ellen

In the face-to-face evaluation, they ask things about punctuality of the teacher, you know, if they turn off at the right time. In our case obviously, they can't evaluate on that, but I do think the punctuality of our feedback is important, for 'example, you know, do we do it within an acceptable time frame, or do we leave it too long? Perhaps, the way in which the courses are organized or delivered it's not so much about evaluating the teachers, but the courses [...] the courses themselves are never evaluated by the students and it's almost as important or even more important, you could argue that the teacher is, how the courses are designed, and the activities in online context [inaudible] than in a face to face context, because online, that is the contact that students have, it's the course itself so I think that really needs to be incorporated.

Se ha realizado un recorrido a lo largo del sistema de creencias de los docentes (Richards y Lockhart, 1996; Berlin, 2005), llegando así a la definición de los cinco participantes respecto a la educación virtual efectiva, tal y como se aprecia en los siguientes extractos:

Kate

Effective online instruction is when the student is able to comply with the program, is able to perform all the things that I've asked them, and feels like they've achieved something at the end that is actually being enjoyable, and not, you know, a chore, oh, God I have come from work, and now I have to do my course. It has to be enjoyable for them; they have felt that they are making good advances, and if they're not making good advances, they have to feel that there is a support and the explanation to help them to make good advances.

Ellen

Effective online instruction? Ok, I think it's really important that here we're teaching teachers rather than teaching language, so the instruction is not the same as if we were teaching English online, ¡Humm!, as I mentioned earlier, questions of feedback, mentoring, being very punctual with those, I think, are the most important aspects for effective online teaching. If we leave everything at the end of the semester, it's not effective because there's a concept of just-in-

time feedback, so you know it has to be done at the right time. If we leave it too long, then students would have moved into something else, and it's not going to have the same impact as if we do it at the right time. So, I think that's crucial; just as we expect that our students be organized and disciplined, we have to be organized and disciplined with our own teaching.

Chris

I think it is the instruction that considers students' needs regarding their distance time management, and the effective presentation of materials in terms of media or modalities, for students, also the different assignments, the variety of assignments regarding how students can do different things in order to reflect, but how they proved that they had learned or that they have practiced something.

Con base en las creencias de los participantes, la educación virtual efectiva se define de la siguiente manera:

Es aquella que facilita el aprendizaje y fomenta la participación de los estudiantes. La educación virtual efectiva promueve que los estudiantes apliquen lo aprendido en su contexto educativo (Debbie). Asimismo, es esencial que se consideren las necesidades específicas de los estudiantes en términos de gestión de tiempo y distancia, eso los ayuda a organizar su aprendizaje de manera autónoma (Chris). La retroalimentación en tiempo y forma, junto con el seguimiento brindado por los facilitadores, es fundamental para mantener el compromiso de los estudiantes y aclarar conceptos (Ellen). En conclusión, la educación virtual se optimiza cuando los estudiantes cumplen con los contenidos del programa gracias al apoyo y la explicación de los docentes, quienes facilitan el proceso de aprendizaje y aseguran una comprensión profunda de los temas abordados.

Conclusiones

Hablar de educación virtual efectiva implica dar voz a quienes desarrollan el proceso instructivo: los docentes. Con base en las experiencias profesio-

nales de los docentes en entornos virtuales y en las implicaciones de la profesión docente virtual, se sistematizó la información que proporcionaron a través de entrevistas semiestructuradas. Esto permitió conceptualizar, desde su perspectiva, la enseñanza virtual efectiva.

Desde el contexto particular del programa educativo, los facilitadores enfatizaron tres características fundamentales que conducen a los docentes a una educación virtual efectiva. La primera consiste en la capacidad de autorreflexión sobre sus experiencias previas de aprendizaje en entornos virtuales, así como su bagaje personal, integrado por las oportunidades que tuvieron para crear contenido didáctico y, posteriormente, convertirse en facilitadores de la licenciatura. Cabe mencionar que en esta subcategoría es posible inferir un proceso de desarrollo de identidad como docente virtual; es decir, la educación virtual les brinda la oportunidad de expresar más ampliamente sus pensamientos en comparación con la modalidad presencial. Otra creencia de los docentes fue que contar con la experiencia previa como estudiante virtual favorece la empatía y la comprensión de dificultades que un estudiante de este tipo puede enfrentar, como problemas de conexión o sobrecarga de actividades.

El segundo factor alude a las implicaciones de la profesión docente virtual. En este contexto, existe la creencia generalizada de que el estudiante debe ser más autónomo y tener habilidades para gestionar su tiempo de manera eficiente. Sin duda, en esta investigación las respuestas de los docentes reforzaron dicha creencia. Asimismo, se debe promover el respeto en la plataforma virtual durante las participaciones de los estudiantes, particularmente en los foros. En relación con las características de enseñanza del docente virtual, es necesario elaborar materiales dinámicos que propicien la participación de los estudiantes y los involucren en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, la última sección del sistema de creencias de los docentes (Berlin, 2005; Richards y Lockhart, 1996) corresponde a la definición de enseñanza virtual efectiva dada por los entrevistados. En este punto, se retoman varios elementos mencionados con anterioridad: la calidad de la retroalimentación (i. e., puntualidad, pertinencia, individualizada), el tiempo de dedicación del docente, los conocimientos actualizados, la plataforma institucional y los recursos materiales dinámicos y actualizados. Todo esto debe permitir que los estudiantes apliquen lo aprendido en una situa-

ción real de enseñanza y favorecer la mejora de su aprendizaje gracias al compromiso de los facilitadores, derivado de sus experiencias previas, positivas y negativas, de aprendizaje en contextos virtuales.

Referencias

- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Fundación Centro de Estudios Andaluces. <https://perio.unlp.edu.ar/tif/wp-content/uploads/2021/04/S200103-Las-tecnicas-de-Analisis-de-Contenido-Una-revision-actualizada.pdf>
- Avendaño, W. R., Luna, H. O. y Rueda, G. (2021). Educación virtual en tiempos de COVID-19: percepciones de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria* 14(5), 119-128. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500119>
- Ávila, C. y García, M. (2021). La enseñanza del español en línea: Perfiles docentes en las plataformas virtuales y la enseñanza del léxico. En S. Ridao, Y. González y M. Peñalver (Eds.), *Estudios filológicos y lingüísticos: homenaje al profesor Manuel Peñalver Castillo* (pp.35-45). Comares.
- Baque-Castro, G. Y. y Vigueras-Moreno, J. A. (2021). *El docente y su desempeño en la educación virtual*. *Polo del conocimiento*, 6(3), 991-1005. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2417>
- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. NARCEA.
- Berlin, L. N. (2005). *Contextualizing College ESL Classroom Praxis. A Participatory Approach to Effective Instruction*. Routledge.
- Borg, S. (2012). Current Approaches to Language Teacher Cognition Research: A Methodological Analysis. En R. Barnard y A. Burns (Eds.), *Researching language teacher cognition and practice: International case studies* (pp. 11–29). Multilingual Matters.
- Borg, S. (2015). Researching Teachers' Beliefs. En B. Paltridge y A. Phakiti (Eds.), *Research Methods in Applied Linguistics a Practical Resource*. Bloomsbury.
- Cabero, J., Llorente, M. y Morales, J. (2013). Aportaciones al e-learning desde un estudio de buenas prácticas en las universidades andaluzas. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(1), 45-60.
- Carmona, E. J. y Rodríguez, E. (2017). Buenas prácticas en la educación superior virtual a partir de especificaciones de estándares e-Learning. *Sophia*, 13(1), 13-26. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.345>
- Christison, M. (2023). Pre-Service Teachers' Beliefs, Practices, Emerging Ideologies about Multilingualism and Self-Efficacy Relative to Teaching Multilingual Learners. *Languages*, 8(1), 1-18 <https://doi.org/10.3390/languages8010041>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE
- DeLozier, S. J. y Rhodes, M. G. (2016). Flipped Classrooms: A Review of Key Ideas and

- Recommendations for Practice. *Educational Psychology Review*, 29(1), 141-151. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-015-9356-9>
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 421-436. <https://journals.openedition.org/polis/625>
- Elo, S. y Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02504683>
- Fernández, B. y Torres, G. (2015) Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista complutense de Educación*, 26, 33-49. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.43812
- Garritz, A. (2014). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. *Educación Química*, 25(2), 88-92. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-quimica-78-articulo-creencias-profesores-su-importancia-como-S0187893X14705294>
- Gironzetti, E., Lacorte, M. y Muñoz-Basols, J. (2020). Teacher Perceptions and Student Interaction in Online and Hybrid University Language Learning Courses. En M. Planells Almeida, A. Foucart y J. M. Liceras (eds.), *Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts* (pp. 507-539). Thomson Reuters-Aranzadi.
- Hancock, B., Windridge, K. y Ockleford, E. (2007). *An introduction to qualitative research*. SAGE.
- Latorre-Medina, M. J. y Blanco-Encomienda, F. J. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Docencia e Investigación*, 17, 147-170. <https://shs.hal.science/halshs-03628741/document>
- Lavado, S. M. y Herrera, G. (2022). *El aprendizaje virtual y el uso de herramientas tecnológicas en la educación superior*. Editorial Universitaria.
- Mamani, C. A., Gutiérrez, K. P., Ardiles, N., García, N. M. y Ticona, M. (2022). Retroalimentación Según los Efectos en el Aprendizaje en la Educación Virtual. *EDUCATECON-CIENCIA*, 30(34). <https://doi.org/10.58299/9xe2k48>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: qualitative social research*, 1(2). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>
- Niederhauser, D. S. y Stoddart, T. (2001). Teachers' Instructional Perspectives and Use of Educational Software. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 15-31. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00036-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00036-6)
- Piñeiro-Naval, V. (2020). La metodología de análisis de contenido. Usos y aplicaciones en la investigación comunicativa del ámbito hispánico. *Communication y Society*, 33(3), 1-16. <https://doi.org/10.15581/003.33.3.1-15>
- Ricardo, C. y Vieira, C. (2023). Creencias y concepciones docentes de educación superior en enseñanza remota en el Contexto de COVID-19. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), pp. 17-37. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33966>

- Richards, J. C. (1998). *Beyond training: Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Rivera, P. (2011). *Reflexiones sobre la retroalimentación en ambientes virtuales*. Portal Educativo de las Américas. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/2175.pdf>
- Ruiz, C. y Antonio, A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (49). <https://revistas.um.es/red/article/view/257681>
- Sánchez, E. y Dávila, O. M. (2024). El aprendizaje virtual en la educación superior: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1866-1883. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.839>
- Sánchez, M. L., Fabián, L. y Melgoza, D. M. (2021). Competencias digitales docentes: Una experiencia en el nivel universitario. *Hamut'ay*, 8(1), 59-66. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2236>
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. En U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 170-183). SAGE.
- Selvi, A. F. (2020). Qualitative Content Analysis. En J. McKinley y H. Rose (Eds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 440-452). Routledge.
- Seoane, A. M., Garcia, F. J., Bosom, A., Fernandez, E. y Hernandez, M. J. (2007). Lifelong learning online tutoring methodology approach. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 17(6), 479. <https://doi.org/10.1504/IJCELL.2007.015595>
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research* (4th ed.). SAGE.
- Tabatabai, S. (2020). COVID-19 impact and virtual medical education. *Journal of Advances in Medical Education y Professionalism*, 8(3), 140-143. <https://doi.org/10.30476/jamp.2020.86070.1213>
- Taherdoost, H. (2021). Data Collection Methods and Tools for Research; A Step-by-Step Guide to Choose Data Collection Technique for Academic and Business Research Projects. *International Journal of Academic Research in Management*, 10(1), 10-38.
- Universidad Veracruzana. (2013). *Eminus 3. Sistema de Educación Distribuida. Manual del Estudiante*. <https://eminus.uv.mx/eminus/manuales/Estudiante/Manual-Estudiante.pdf>
- Véliz, M. I. (2021). *Buenas Prácticas Docentes en Aulas Virtuales de Educación Media Superior* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. <http://hdl.handle.net/11317/2134>
- Véliz, M. I. y Gutiérrez, V. E. (2021). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. *Apertura*, 13(1), 150-165. <http://doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1987>
- Vera, M. I. (2004). La Enseñanza-Aprendizaje Virtual: Principios para un Nuevo Paradigma de Instrucción y Aprendizaje. En M. I. Vera-Muñoz y D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp.1-11). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).

- Wang, L., Ertmer, P. y Newby, T. (2004). Increasing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(3), 231-250. <https://doi.org/10.1080/15391523.2004.10782414>
- Webster S., Lewis J. y Brown A. (2014). Ethical considerations in qualitative research. En J. Ritchie, J. Lewis, C. N. McNaughton y R. Ormston (Eds.), *Qualitative Research Practice* (2nd ed., pp. 77-110). SAGE.
- Yuan, R. y Lee, I. (2014). Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: Three cases in an EFL context. *System*, 44, 1-12 <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.02.002>
- Yuan, R., Chen, Y. y Peng, J. (2020). Understanding university teachers' beliefs and practice in using English as a medium of instruction. *Teaching in Higher Education*, 27(2), 233-248. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1715936>
- Zhang, F. y Liu, Y. (2014). A study of secondary school English teachers' beliefs in the context of curriculum reform in China. *Language Teaching Research*, 18(2) 187-204. <https://doi.org/10.1177/1362168813505940>

Apéndice 1

Interview guide

Good morning/afternoon/evening. My name is _____. I am doing a research project about Teachers' beliefs about Effective online instruction in TEFL and I would like to ask you some questions regarding your perceptions about online teaching and learning. The information you provide will be anonymous. Do you agree that this interview is recorded?

Let's get started.

Teachers' personal background

- How did you become an online teacher in TEFL?
- How long have you been an online teacher in TEFL?

Beliefs about teaching online training courses

- How do you define online teaching and learning?
- What do you think about providing teacher training courses online?
- What roles are students expected to assume in your online 'classroom' or platform?

Beliefs about online Teaching

- What are the qualities of a good online teacher?
- What teaching methods or approaches do you try to implement in your online 'classroom' or platform?

- How do you see your role in the online 'classroom' or platform?
- What attitudes do you think your learners associate with online learning?

Beliefs about the Instructional Program and Its Curriculum

- What do you think are the most important elements in an effective online teaching program?
- How do you decide what you will teach?
- To what extent is your teaching based on your student's needs?
- What changes would you like to see in your online BA program?

Beliefs about online teaching as a profession

- What changes do you think are necessary in the online teaching profession?
- What is the most rewarding aspect of online teaching for you?

Teachers' self-reflection on their own online learning experiences

- Can you mention some positive and negative experiences as an online learner?
- How your own online learning experiences have influenced you in your online teaching?

Teachers' definitions of effective online instruction

- As a TEFL instructor, how would you define effective online instruction?
- How do you think online teachers' performance should be evaluated? If so, what form should this evaluation take?

Adapted from Richards and Lockhart's (1996) guide and Berlin's (2005) areas of belief

8. Escala de autoeficacia en la enseñanza del inglés: evidencias del proceso de validez



EDUARDO VALLE VELÁZQUEZ*

MARÍA DE LOS ÁNGELES MAYTORENA NORIEGA**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.402.08>

Resumen

Este capítulo documenta la elaboración, validación de contenido y prueba piloto de la Escala de Autoeficacia en la Enseñanza del Inglés (ECAEIL2), dirigida a futuros profesores de inglés en formación (FPI) en Hermosillo, México. Basada en el modelo de Chacón y Chacón (2010), la escala consta de 20 reactivos distribuidos en tres dimensiones: (1) Motivación Docente para la Enseñanza; (2) Manejo y Disciplina en el Aula; y (3) Evaluación de la Enseñanza. Para asegurar la claridad y pertinencia de los ítems, participaron cuatro jueces expertos con experiencia en investigación sobre autoeficacia educativa, quienes evaluaron cada reactivo en función de coherencia, relevancia, claridad y la suficiencia por dimensión. El Coeficiente de Validez de Contenido (CVC_i) fue de .88, lo que demuestra la validez de contenido de la ECAEIL2. Dos reactivos (13 y 16) con $CVC_{ic} \leq .79$ fueron reformulados para mejorar su comprensión. La prueba piloto, de diseño transversal no experimental, se aplicó a 18 FPI de la Escuela Normal Superior de Hermosillo. Se calcularon estadísticos descriptivos y coeficientes Alfa de Cronbach, obteniéndose $\alpha = .68$ en Motivación Docente, $\alpha = .56$ en Manejo y Disciplina, y $\alpha = .69$ en Evaluación de la Enseñanza. Aunque los

* Maestro en Innovación Educativa. Doctorando en Innovación Educativa, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0307-263X>; correo electrónico: a223230146@unison.mx

** Doctora en Ciencias Sociales. Coordinadora del posgrado en Innovación Educativa. Universidad de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9792-6261>

valores fueron moderados, se interpretaron con cautela por el tamaño muestral. Además, un comentario cualitativo permitió ajustar un reactivo adicional. En conclusión, la ECAEIL2 presenta validez de contenido sólida y evidencia preliminar de confiabilidad, sentando las bases para su aplicación en muestras más amplias y estudios de validez de constructo.

Palabras clave: *futuros profesores de inglés, creencias de autoeficacia, prueba piloto, validez de contenido.*

Introducción

La autoeficacia docente, entendida como la creencia del profesor en su capacidad para lograr resultados educativos efectivos (Bandura, 1997), se ha consolidado como un constructo fundamental en el campo de la educación. Su relevancia se ha documentado como un componente de la identidad que desarrollan los docentes en diferentes contextos (Hanna et al., 2019). En el contexto específico de la enseñanza del inglés en México, la autoeficacia adquiere un papel central, dado que permite a los futuros docentes afrontar los retos asociados a la enseñanza de una lengua extranjera en entornos con recursos limitados o estructuras curriculares poco flexibles. Asimismo, ha sido reconocida como un elemento clave para mejorar la calidad educativa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023). No obstante, a pesar de contar con literatura sobre el estudio de esta variable en regiones como Asia y Europa, el caso de Latinoamérica ha sido poco explorado (Wyatt, 2018; Hoang, 2018).

El estudio de las creencias de autoeficacia en docentes se remonta a la década de 1970 con el trabajo de Armor et al. (1976), quienes, basándose en el modelo de locus de control de Rotter (1966), propusieron una escala para evaluar el papel de los maestros en el aprendizaje de sus estudiantes. A partir de este trabajo, se desarrollaron diversas escalas con el fin de validar y ampliar la medición de este constructo: la escala de Rose y Medway (1981), la de Guskey (1981), y la escala de Webb y Ashton (1986). Entre los instrumentos más influyentes destacan:

1. Viñetas de eficacia de Ashton et al. (1982): escala de 15 ítems sobre situaciones hipotéticas.
2. Escala de Gibson y Dembo (1984): mide eficacia personal y general en 30 ítems.
3. Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) de Tschannen y Woolfolk (2001): incluye 24 ítems distribuidos en tres factores: eficacia instruccional, gestión del aula y participación del alumnado. Existe también una versión corta de 12 ítems.

Estas escalas han sido utilizadas ampliamente en estudios sobre autoeficacia docente en la enseñanza de lenguas extranjeras (Chacón, 2005; Flynt, 2018), con diversos ajustes según el contexto o el idioma de aplicación (Wyatt, 2014; Klassen et al., 2009). Asimismo, se ha documentado una gran variedad de formatos de respuesta, desde escalas de 5 puntos (Han y Wang, 2021; Moradkhani y Haghi, 2017, 2019) hasta 100 puntos (Swanson, 2010a, 2010b; Swanson, 2012, 2013, 2014), aunque predominan las escalas de 9 puntos y el uso de la TSES (Karas et al., 2024). En algunos casos, la adaptación de la TSES a diferentes contextos solo implica traducir los reactivos al idioma nativo de los participantes, lo que dificulta medir el conjunto de creencias específicas asociadas al contexto de la enseñanza (Akbari y Tavassoli, 2014).

Pese a la proliferación de instrumentos, persisten desafíos importantes en torno a la validez psicométrica y contextual de las escalas utilizadas. En particular, en América Latina existe una producción limitada de estudios empíricos sobre autoeficacia docente en el ámbito de la enseñanza del inglés. Se realizó una revisión sistematizada de literatura, usando el framework de Codina (2018), y solo se identificaron nueve estudios que cumplieran criterios rigurosos en los últimos quince años, publicados en inglés y español. De este análisis surgen dos hallazgos clave: a) predominan los enfoques cualitativos y b) se observan ambigüedades importantes en la documentación de procesos de validación psicométrica.

Esto se alinea con lo reportado por Hoang (2018), quien también identificó tendencias fragmentadas en el estudio de la autoeficacia en contextos no anglófonos. Además, algunos estudios reportan haber sometido escalas a juicio de expertos o pruebas piloto, pero omiten los detalles

metodológicos de dichos procesos (Chacón y Chacón, 2010; Vergara et al., 2020), lo que limita su reproducibilidad y credibilidad científica (Lambert y Newman, 2023).

En retrospectiva, para la elaboración de este capítulo se propuso documentar parte del proceso validez de constructo de una escala construida en el marco de una tesis de maestría, con el objetivo de medir las creencias de autoeficacia docente en profesores de inglés en formación (FPI). La propuesta parte del modelo teórico de Chacón y Chacón (2010) y se diseñaron indicadores clave basados de escalas previas creadas para medir estas creencias en docentes de inglés y FPI (Akbari y Tavassoli, 2014; Karas, 2019).

Fundamentación teórica

En la reciente publicación de la obra *Building the Self-Efficacy Beliefs of English Language Learners and Teachers* (Wyatt y Faez, 2024) dedican un capítulo a describir el estado actual de los instrumentos de medición utilizados para medir Autoeficacia en la enseñanza del inglés. En este apartado los autores plantean cuatro preguntas que servirán como guía. En primera instancia se preguntan qué escalas se han usado en este contexto, seguido de cuáles han sido los niveles de Autoeficacia Docente en función de las escalas identificadas, posteriormente en qué grado afectan diferentes variables demográficas y metodológicas en los niveles de Autoeficacia Docente y, por último, qué se podría considerar para establecer puntos de cohorte y determinar aquellos “altos” o “bajos” niveles de Autoeficacia Docente según los niveles reportados en los trabajos revisados para dicho capítulo.

Atendiendo la primera interrogante los autores encontraron que las escalas utilizadas actualmente podrían categorizarse en tres grupos: Escalas “Originales” (n=50) basadas en la TSES, Escalas “Modificadas” (n=15) de la escala de TSE y “Otras” escalas (n=18) que no utilizaron la escala de las autoras mencionadas o alguno de los factores que proponen (Wyatt y Faez, 2024).

En lo que respecta a las escalas originales, se destaca que la mayoría respetan el formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos, pero se reporta la presencia de escalas que utilizan un formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos e incluso una escala con tipos de respuesta Likert de 101 puntos (i.e.,

0-100). Algunas de estas escalas reportan haberse administrado en el idioma original que fue publicado y en otros casos fue traducida al idioma de los participantes. De manera general se estimaron los índices de consistencia interna de todos los estudios considerados para dicha revisión, para lo que se reporta una media de Alfa de Cronbach de .87, lo que indica una alta consistencia interna de la TSES. Se reportaron alfas de Cronbach elevadas para las subescalas de Eficacia Instruccional ($M=.82$, $SD = .06$, $CI [.80, .85]$), Eficacia de Gestión/Control del Aula ($M=.84$, $SD = .06$, $CI [.81, .87]$) y Eficacia para Participación del Estudiante ($M=.81$, $SD = .06$, $CI [.79, .84]$), lo que denota una buena consistencia interna del instrumento.

Sin embargo, mejorar la especificidad de los ítems puede hacer que el trabajo cuantitativo de autoeficacia docente de lenguas extranjeras sea más práctico para los profesores de idiomas. Wyatt (2014) ha señalado que cuando los elementos tienen una perspectiva global, puede ser difícil entender completamente qué están evaluando realmente los profesores al completar las escalas. Sin embargo, al observar las escalas específicas del dominio de lenguas extranjeras y las escalas de competencia lingüística aún más específicas de Zhang (2018), Wyatt y Dikilitaş (2021), Akbari y Tavassoli (2014) y Karas (2019) encontramos elementos más importantes de tareas para que los profesores los interpreten. Hay numerosas otras áreas para que los investigadores de autoeficacia del profesor de idiomas exploren y las escalas que tienen un enfoque aún mayor podrían ser útiles para ayudar a los profesores a determinar áreas/tareas específicas de enseñanza de lenguas extranjeras en las que tienen una alta eficacia, o áreas/tareas donde podrían buscar mejorar y ganar más confianza. Un hallazgo importante para considerar en la contextualización de instrumentos de medición sobre Autoeficacia Docente es lo reportado por Thommen et al. (2022), quienes encontraron una alta correlación entre la calidad de enseñanza, referida por estudiantes de matemáticas, e indicadores de Autoeficacia Docente contextualizados a la enseñanza en comparación a indicadores generales de Autoeficacia Docente.

Como parte del objetivo principal de este trabajo, el modelo a adaptar es la propuesta publicada por Chacón y Chacón (2010) su medida sobre Autoeficacia Docente en profesores de inglés como lengua extranjera en secundaria desde el contexto venezolano. Los autores plantearon tres dimensiones derivadas de la revisión de literatura y con base en modelos de Autoeficacia

Docente (Armor et al., 1976; Riggs y Enoch, 1990). A grandes rasgos, se destaca la identificación de un modelo emergente que, aunque presenta solapamientos con modelos clásicos e inconsistencias en la descripción de la validez de contenido, ofrece un buen ajuste a los datos y sirve como punto de partida para futuras investigaciones. Este trabajo es particularmente relevante por ser uno de los pocos que aborda de manera específica la autoeficacia docente en el contexto de la enseñanza del inglés, destacando la necesidad de instrumentos de medición adaptados a contextos particulares. Hasta este momento, no se ha probado el modelo de Chacón y Chacón (2010) en otros países y aparentemente, este trabajo es el único intento por someterlo a prueba.

Definición operacional de Autoeficacia Docente en la Enseñanza del Inglés

En la Tabla 8.1 se describe el modelo teórico de Chacón y Chacón (2010) con nueve indicadores adicionales que se diseñaron para su adaptación al contexto de este estudio. Este modelo quedó conformado por un total de veinte reactivos agrupados en tres dimensiones: Autoeficacia y Motivación Docente para enseñar (7 reactivos), Autoeficacia y Manejo de la Disciplina en el Aula (7 reactivos), y Autoeficacia y Evaluación de la enseñanza (6 reactivos).

La primera dimensión, Autoeficacia y Motivación Docente para enseñar, alude a “la percepción del docente en función de sus capacidades para influir en el aprendizaje de los estudiantes” (Chacón y Chacón, 2010, p. 4) y lo componen siete ítems. Estos ítems aluden a la capacidad del docente para motivar a los estudiantes, influir en su percepción de sus propias capacidades, valorar el aprendizaje y mantener un compromiso constante con el proceso educativo. La motivación, según la teoría de la autoeficacia, determina las metas planteadas, el esfuerzo dedicado y el tiempo invertido en la perseverancia para vencer las dificultades, así como su resiliencia al fracaso.

La dimensión de Autoeficacia y Manejo de la Disciplina en el Aula se refiere como la eficacia percibida del docente en el diseño de estrategias para motivar y controlar la disciplina de los estudiantes conformado por siete reactivos (Chacón y Chacón, 2010). Los autores consideran esta dimensión como fundamental, puesto que el manejo de la disciplina y la capacidad para

promover un ambiente de aprendizaje efectivo son elementos considerados por Tschannen y Woolfolk (2001) para explicar la Autoeficacia Docente.

Tabla 8.1. Operacionalización del modelo adaptado de Chacón y Chacón (2010)

<i>Variable</i>	<i>Definición Conceptual</i>	<i>Definición Operacional</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Nivel de Medición</i>
Motivación Docente para la Enseñanza. (Chacón y Chacón, 2010)	"Alude a la percepción del Docente sobre sus capacidades para influir en el aprendizaje de sus estudiantes." Chacón y Chacón (2010)	7 indicadores con Formato de Respuesta Tipo Likert 1 (Nada) – 10 (Mucho). Sumas superiores a la media teórica (M = 35) indican una autoeficacia percibida alta para influir en el aprendizaje de los estudiantes. Sumas inferiores a la media teórica indican una baja autoeficacia percibida.	R2, R3, R4, R11, R14*, R17* y R19*.	1 Nada – 10 Mucho. Escala Intervalar. Nivel mínimo de 7 y Máximo de 70.
Manejo y Disciplina en el Aula. (Chacón y Chacón, 2010)	"Eficacia percibida en el diseño de estrategias para motivar y controlar la disciplina". Chacón y Chacón (2010)	7 indicadores con Formato de Respuesta Tipo Likert 1 (Nada) – 10 (Mucho). Sumas superiores a la media teórica (M = 35) indican una autoeficacia percibida alta en el diseño de estrategias para motivar y controlar la disciplina. Sumas inferiores a la media teórica indican una baja autoeficacia percibida.	R1, R6, R7, R8, R12*, R13* y R20*.	1 Nada – 10 Mucho. Escala Intervalar. Nivel mínimo de 7 y Máximo de 70.
Evaluación de la Enseñanza. (Chacón y Chacón, 2010)	"Son aquellas creencias relacionadas a la capacidad de formular preguntas, generar estrategias de evaluación y de tomar medidas alternativas para evaluar el aprendizaje." Chacón y Chacón (2010)	6 indicadores con Formato de Respuesta Tipo Likert 1 (Nada) – 10 (Mucho). Sumas superiores a la media teórica (M = 30) indican una alta autoeficacia percibida para formular preguntas, generar estrategias de evaluación y de tomar medidas alternativas para evaluar el aprendizaje. Sumas inferiores a la media teórica indican una baja autoeficacia percibida.	R5, R9, R10, R15*, R16* y R18*.	1 Nada – 10 Mucho. Escala Intervalar. Nivel mínimo de 6 y Máximo de 60.

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión de Autoeficacia y Evaluación de la enseñanza se refiere a aquellas creencias relacionadas con la capacidad de formular preguntas, generar estrategias de evaluación y de tomar medidas alternativas para evaluar el aprendizaje (Chacón y Chacón, 2010). Esta es una dimensión

informada con cierta regularidad en los estudios que abordan el constructo de autoeficacia docente (Chacón, 2005; Tschannen y Woolfolk, 2001; Karas et al., 2024). Dicha dimensión se relaciona con la experiencia de los docentes y el conjunto de instrumentos o medios y estrategias utilizados para planificar la evaluación, así como la innovación de estrategias de aprendizaje. Además, se destaca que la evaluación basada en la negociación tiende a ser el modelo adoptado por los docentes que informan un alto sentido de autoeficacia docente (Chacón y Chacón, 2010) y lo conforman seis indicadores o reactivos.

Proceso de construcción de instrumento

El formato de respuesta que emplearon los autores originales fue de tipo Likert de 5 puntos donde 1=Nada y 5=Mucho en una muestra de docentes de inglés venezolanos (n=104). Sin embargo, para este trabajo se siguieron las recomendaciones sobre la relación respecto a la sensibilidad del instrumento y el aumento de las opciones de respuesta (Bisquerra y Pérez, 2015) por lo que se empleó un formato de respuesta tipo Likert de 10 puntos respetando los anclajes mencionados anteriormente.

Adicionalmente, se identificaron instrumentos que presentan indicadores relevantes en este contexto de enseñanza (Akbari y Tavassoli, 2014; Karas, 2019) por lo que se consideró pertinente diseñar 9 indicadores derivados de esta revisión de literatura y se distribuyeron en las tres dimensiones descritas en los apartados anteriores. Este proceso resultó en un modelo teórico donde el constructo de Creencias de Autoeficacia Docente en la Enseñanza del Inglés (CADEIL2) se define como un factor de segundo orden conformado por tres factores de primer orden donde se emplean un total de 20 indicadores para su medición que no requieren de ser codificados de manera inversa.

Validez de contenido

Previo a cualquier aplicación de la prueba, se revisó literatura pertinente sobre los diferentes métodos para calcular la Validez de Contenido en escalas tipo

Likert, por lo que resulta de interés discutir este tema. La validez de contenido alude a una etapa del proceso de diseño y validación de pruebas evaluativas en educación y psicología. Esta consiste en determinar la pertinencia de los ítems que conforman un instrumento de medición con la teoría y su congruencia para medir el constructo en cuestión, usualmente determinado inter-jueces, calculándose por índices de correlación con valores de 0 a 1, donde se interpretan como pertinentes aquellos ítems y dimensiones con valores cercanos a 1 o superiores a .8 (Mousalli, 2017; Maldonado y Santoyo, 2024; Pedrosa et al., 2014; Sánchez, 2021).

De las técnicas comúnmente empleadas se destacan los diferentes criterios y formatos de evaluación que se requieren para garantizar una aplicación adecuada del mismo, principalmente la cantidad de expertos que se necesitan. La técnica propuesta por Hernández (2002) resulta atractiva por diferentes características en su aplicación. El Coeficiente de Validez de Contenido (CVC_t) (Hernández, 2002) es un procedimiento utilizado en diversas disciplinas para satisfacer este criterio (Sánchez et al., 2023; Zaldívar et al., 2023) y requiere de la participación de al menos tres a cinco jueces expertos. Como resultado, el modelo teórico fue sometido a Validez de Contenido por un panel de expertos (n=4) con la intención de calcular el CVC_t de la Escala de Autoeficacia en la enseñanza del Inglés (ECAEIL2).

Los criterios para seleccionar a los candidatos fueron contar con al menos tres publicaciones en los últimos 5 años en materia de Autoeficacia, Autoeficacia Docente y/o Autoeficacia Docente en la enseñanza del inglés, así como tener más de 5 años desempeñándose como investigadores en México. Se les contactó por medio de correo electrónico siguiendo los lineamientos sugeridos para este proceso (Hernández, 2002; Escobar y Cuervo, 2008; Galicia et al., 2017). El perfil de los expertos que participaron en la validez de contenido se describe en la tabla 8.2, donde se destaca la participación de investigadores de tres instituciones de educación superior en México, con un promedio de 14 años (Min. = 6 y Max. = 20) de experiencia en investigación. Todos mencionaron pertenecer al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI). Por último, los participantes reportaron su formación inicial en disciplinas como Psicología y Ciencias de la Educación.

Tabla 8.2. *Perfil de expertos participantes*

Grado	Institución	Formación Inicial	Experiencia en AE.	Años en investigación.
Doctorado	Instituto Tecnológico de Sonora.	Lic. en Psicología	3 publicaciones.	20 años.
Doctorado	Universidad Autónoma de Quintana Roo.	Lic. en Enseñanza del Francés	15 publicaciones.	20 años.
Doctorado	Universidad Autónoma de Coahuila.	S/información	5 publicaciones.	10 años.
Doctorado	Instituto Tecnológico de Sonora.	Lic. en Educación Especial	3 publicaciones.	6 años.

Fuente: Elaboración propia.

Para recabar la opinión de los jueces expertos, se diseñó una página web siguiendo las recomendaciones de Galicia et al. (2017), quienes utilizan el formato de Escobar y Cuervo (2008). Este consiste en tres indicadores que evalúa aspectos directamente sobre los reactivos o ítems y un indicador para evaluar las dimensiones del instrumento. Estos son: Coherencia, Relevancia, Claridad y Suficiencia. El primero alude a la relación lógica con la dimensión o indicador que se está midiendo; el segundo consiste en determinar si el ítem es esencial o importante y por lo tanto debe de ser incluido y, por último, para los indicadores que evalúan los reactivos de manera individual; el tercero alude a si el ítem se comprende fácilmente en el sentido de sintaxis y semántica son adecuadas. El cuarto indicador consiste en la evaluación de las dimensiones que conforman el instrumento en función, si los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta. Para responder el formato de evaluación se manejó una escala Likert de cuatro puntos (1- No Cumple y 4- Alto Nivel) a manera que los jueces pudieron valorar en qué medida los reactivos y dimensiones cumplen o no cumplen con los criterios de cada indicador evaluador; asimismo, se puso a disposición de los jueces participar con sugerencias u observaciones generales y específicas acerca de la escala en un banco de comentarios.

De igual manera se incluyó una sección sobre indicadores demográficos en la que se pregunta sobre la institución donde laboran, formación inicial, grado de estudios actual, si son miembros del SNII, experiencia en investigación sobre Autoeficacia y años de experiencia en investigación. Es posible observar la página web en el siguiente enlace: tarea.seison.com.mx. Posterior

al levantamiento de información, las respuestas de los expertos se cuantificaron para calcular el CVC_t (Hernández, 2002).

El CVC_t o Validez de Contenido del Instrumento se define como la proporción relativa con respecto del valor máximo de la escala del promedio de los puntajes entre jueces por cada ítem (CVC_{ic}), corregido por concordancia aleatoria o sesgo del panel (P_{ei}) por ítem (Hernández, 2002; Maldonado y Santoyo, 2024; Hurtado-Arenas et al., 2025). Es necesario seguir una serie de pasos para su cálculo.

Primero, debe realizarse la sumatoria de los puntajes asignados por cada juez (j) a cada uno de los ítems ($\sum x_j$). Una vez obtenida la suma de cada ítem, es necesario estimar el promedio en cada uno de los puntajes asignados a los reactivos ($Mx = \sum xi / j$). Posteriormente, dividir los promedios (Mx) entre el valor máximo que puede alcanzar cada ítem ($Vmax$) para definir la Validez de Contenido por ítem (CVC_i). Una vez identificado cada CVC_i se requiere corregir por la probabilidad de concordancia aleatoria (P_{ei}) y este se obtiene dividiendo 1 entre la cantidad de jueces participantes ($j=4$) elevado a la potencia de la cantidad de jueces expertos participantes, en este caso se representa por $P_{ei}=.04$ y es un valor constante; esta operación se representa como $CVC_{ic} = CVC_i - P_{ei}$. Por último, para definir el nivel de concordancia y Validez de la escala (CVC_t) se logra con el promedio de la sumatoria de los valores de CVC_{ic} y se representa como $CVC_t = \sum CVC_{ic} / N$.

El autor original sugiere un punto de cohorte superior a .8 para interpretar los resultados como satisfactorios, a manera que aquellos ítems con valores superiores a .8 poseen una alta concordancia inter-jueces (CVC_{ic}) y apropiada la Validez de Contenido del instrumento (CVC_t) (Hernández, 2002). Sánchez (2021) propone los siguientes puntos de cohorte:

- a) Menor a .6, validez y concordancia inaceptable.
- b) Igual o mayor de .6 y menor a .7, validez y concordancia deficientes.
- c) Mayor que .71 y menor o igual que .8, validez y concordancia aceptables.
- d) Mayor que .8 y menor o igual a .9, validez y concordancia buenas.
- e) Mayor a .9, validez y concordancia excelentes.

La ECAEIL2 obtuvo como resultado un $CVC_t = .88$, lo que sugiere una Validez de Contenido aceptable (Hernández, 2002), garantizando la estructura del modelo teórico durante este proceso. Para describir los resultados de este proceso se elaboró una tabla de frecuencia en función de los puntos de cohorte propuestos por Sánchez (2021) con respecto al CVC_{ic} por ítem (ver tabla 8.3): la mayoría de los ítems sometidos a validación por expertos obtuvieron índices de validez y concordancia buenos ($n=12$) y excelente ($n=6$) con lo que se demuestra que la estructura original permanece aun cuando dos ítems (Pregunta 13 y Pregunta 16) obtuvieron índices inferiores o iguales a .79.

Tabla 8.3. *Frecuencia de ítems según valores de Sánchez (2021)*

<i>Punto de Cohorte</i>	<i>Frecuencia de Ítems</i>
>.71 y ≤8 (Validez y Concordancia Aceptable)	2
>.8 y ≤9 (Validez y Concordancia Buena)	12
>.9 (Validez y Concordancia Excelente)	6
Total	20

Fuente: Elaboración propia.

Los expertos destacaron la claridad y pertinencia de los ítems que se evaluaron, sugiriendo modificaciones en la redacción de algunos para mejorar la precisión en la interpretación. Por ejemplo, se recomendó ajustar términos como ‘control del aula’ para hacerlo más específico al contexto de enseñanza del inglés, resultando en la frase ‘capacidad para mantener el enfoque en actividades de aprendizaje del idioma’.

En lo que respecta a los ítems con valores inferiores a .8 (Pregunta 13 y Pregunta 16) se realizaron ajustes en cuestión de gramática y redacción (ver tabla 8.4) sustanciales a partir de los comentarios de los expertos .8. Al revisar la matriz de respuestas se identificó que la proporción relativa con respecto del valor máximo de la escala del promedio de los puntajes entre jueces en estos ítems es afectado por las respuestas obtenidas en el indicador de Claridad, el cual alude a las características mencionadas al inicio de este enunciado. Al realizar estas modificaciones se establece la pertinencia de mantener estos ítems en la ECAEIL2, sin embargo, se recomienda tomar en cuenta estos hallazgos a la hora de realizar modificaciones a la estructura de la escala durante los análisis de confiabilidad requeridos para determinar la consistencia interna del instrumento en etapas posteriores de aplicación.

Tabla 8.4. *Redacción original de ítems y reactivo modificado*

No.	Ítem original	Ítem modificado
13.	¿Cuánto puedes hacer tú para que un alumno no interrumpa tus clases?	¿En qué medida crees que los límites o reglas que estableces pueden ayudar a que los estudiantes eviten interrumpir las clases?
16.	¿Cuánto puedes hacer tú para retroalimentar los resultados de tus evaluaciones a las autoridades escolares?	¿Cuánto crees que puedes hacer para presentar las retroalimentaciones de los resultados de tus estudiantes a las autoridades?

Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, esta etapa del proceso de validez confirmó que la mayoría de las preguntas resultan coherentes, relevantes y claras al igual que suficientes en su conjunto para medir el constructo de Autoeficacia docente en la enseñanza del inglés. La versión final de la escala para la prueba piloto quedó conformada por 20 ítems tras las modificaciones propuestas.

Prueba piloto

Una vez alcanzado el criterio de validez de contenido, describiremos el proceso llevado a cabo durante la prueba piloto, no sin antes resaltar brevemente la importancia de esta etapa. En la literatura, las pruebas piloto se definen como estudios de factibilidad, a pequeña escala, de los métodos de recopilación y análisis de datos planeados para un estudio a gran escala (Lowes, 2019; Teresi et al., 2022). Si bien, cuando se diseña un instrumento es de esperarse que los puntajes presenten una consistencia interna (Hayes et al., 1987), estos estudios nos permiten anticipar problemas que podrían incurrir en la aplicación de una escala (van Teijlingen y Hundley, 2001), por lo que se recomienda que las pruebas piloto se lleven a cabo posterior a la validez de contenido del instrumento (Carpenter, 2018; Lambert y Newman, 2023). Su flexibilidad metodológica permite orientar su diseño bajo diferentes propósitos u objetivos (Díaz, 2020).

Por lo tanto, la prueba piloto se desarrolló no solo con la intención de afinar el instrumento, sino también de contribuir al fortalecimiento metodológico de estudios similares en la región, proporcionando una descripción detallada de los eventos que transcurrieron en este proceso. La metodología empleada en esta prueba se describe como un diseño no experimental de tipo

transversal con un muestreo no probabilístico por conveniencia (Kerlinger, 2002) dada la poca cantidad de FPI que disponen las instituciones participantes ($n=3$). En consonancia con lo revisado, el objetivo de la prueba piloto fue estimar la consistencia interna del instrumento, poner a prueba la escala y mejorar los reactivos de esta a raíz de los comentarios emitidos por los participantes en esta fase.

Contexto de trabajo

Resulta sumamente importante revisar el contexto en el que se llevó a cabo este trabajo, pues en la ciudad donde se realizó la prueba se lograron identificar cuatro Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen diferentes planes de estudio orientados a formar profesores de inglés o inglés y francés. Por un lado, la asincronía entre las mallas curriculares de las instituciones identificadas radica en el punto en que los estudiantes comienzan a involucrarse en experiencias de desempeño, lo que de antemano podría señalar que se encuentren diferentes niveles de autoeficacia entre la población local. Esta falta de unificación curricular es una problemática reconocida en México, pues se ha visto que afecta la motivación y el desempeño en la enseñanza del inglés (Ramírez, 2023; Medel, 2023). De forma paralela, se reconoce la necesidad de incluir en los planes de estudio, de manera explícita, el uso de estrategias metacognitivas para favorecer la enseñanza del inglés en México (Martínez et al., 2016). Por otro lado, solo se estableció contacto con tres de las instituciones para invitar a estudiantes que estuvieron cursando Prácticum o materias equivalentes donde comienzan a desarrollar experiencias de desempeño que influyen en el desarrollo de creencias de autoeficacia (Cárcamo, 2023; Murrieta y Reyes, 2019).

Aunado a esto, para la prueba piloto se consideró a los Futuros Profesores de Inglés (FPI) de 5º y 7º semestre de la Escuela Normal Superior de Hermosillo ($n=21$) los cuales llevan un eje de práctica docente desde el primer semestre. Sin embargo, no se contó con la participación de tres estudiantes, quienes no pudieron acudir por cuestiones académicas (intercambios estudiantiles) y médicas, por lo que al final participaron 18 FPI (11 mujeres y 7 hombres) de 5º y 7º de la Lic. en Enseñanza del Inglés con una media de edad

de 21 años (min. = 19 y máx.= 24) de los cuales 11 llevan a cabo sus prácticas docentes en educación media superior, 1 en educación superior y el resto en educación básica.

En lo que concierne al proceso de recogida de información, se llevó a cabo en el aula mediante papel y lápiz en el mes de noviembre del 2024 en un tiempo estimado de 10-15 minutos por sesión. Durante este proceso, se consideró pertinente primero exponer la información recopilada en la Guía de Consideraciones Éticas/Consentimiento Informado (ver Anexo A). Esta guía contiene información sobre el título del estudio, instituciones participantes, propósito del estudio y de la prueba piloto, procedimiento, posibles riesgos y molestias y los beneficios que involucran su participación en el estudio. Una vez obtenido el consentimiento de manera verbal por parte de los estudiantes, se pasó a entregar las hojas de consentimiento informado para ser firmadas, en las que se declaran que los puntos de la Guía de Consideraciones Éticas/Consentimiento Informado fueron comprendidos y que su participación es confidencial y voluntaria. De igual manera se les hizo saber que podían abandonar el estudio en cualquier momento sin que esto comprometiera su situación académica o de algún otro tipo. Se les invitó a tomarse su tiempo para leer los reactivos, pues se les hizo saber que estarían participando en la prueba piloto y que parte del objetivo era que hicieran comentarios acerca de los reactivos, en caso de que alguno de ellos les causara algún tipo de confusión para que la escala fuera mejorada previo a su aplicación final.

Posteriormente, los instrumentos fueron capturados en el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS). La depuración de la base de datos no fue necesaria, pues se garantizó que los participantes no dejaran espacios en blanco en las hojas de respuesta, ya que se revisaron los instrumentos en el momento que los participantes terminaban de contestarlos. Una vez cargados los datos se corrieron análisis descriptivos, de distribución e índices de consistencia interna (Alfa de Cronbach) por dimensión. Se acota brevemente sobre la decisión de utilizar este estadígrafo, debido a su amplio reconocimiento para describir la confiabilidad-replicabilidad de los resultados en una investigación (Hernández et al., 2020; Cho, 2022; Lambert y Newman, 2023; Colorado et al., 2025).

Como resultado, durante la prueba piloto uno de los participantes señaló una inconsistencia en cuanto a la redacción en uno de los ítems (R17). Cabe

resaltar que fue el único comentario realizado durante la ejecución de la prueba piloto. Este ajuste fue realizado y tomado en cuenta para la fase posterior en el proceso de validación. Asimismo, los resultados de la estimación de la consistencia interna, el promedio de las sumas, la varianza y la cantidad de reactivos por dimensión se muestran en la tabla 8.5.

Tabla 8.5. *Estimación de consistencia interna por dimensión*

<i>Variable</i>	<i>R</i>	<i>Min</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>S²</i>	<i>α</i>
Motivación Docente para la enseñanza	7	1	10	59.06	26.40	.68
Manejo y Disciplina en el Aula	7	1	10	54.78	22.53	.56
Evaluación de la Enseñanza	6	1	10	50.17	36.97	.69

Fuente: Elaboración propia.

Reflexiones metodológicas

Esta prueba piloto aporta información importante sobre dos elementos clave para la toma de decisiones. En primer lugar, los resultados de los análisis de consistencia interna pueden ser alarmantes a simple vista, por sus valores debajo de lo mínimo aceptable. No obstante, el tamaño de la muestra, el tipo de estadígrafo, las características de los datos, entre otros factores resultan importantes en los resultados de este análisis. Retomando la decisión de usar Alfa de Cronbach (α) para reportar la consistencia interna de los datos, se reconoce que es un método comúnmente empleado (Malkewitz et al., 2023) y que muchas veces se utiliza erróneamente (Hussey et al., 2023), sin embargo, el reconocimiento que tiene la comunidad científica acerca de este estadígrafo fue suficiente para utilizarlo con fines de difusión y sin olvidar que uno de los objetivos de esta prueba piloto fue la estimación de la consistencia interna de los resultados.

Las disparidades entre los índices de confiabilidad podrían deberse en parte a lo reportado por Chacón y Chacón (2010) donde el modelo sufrió cambios sustanciales como el solapamiento de dos dimensiones en una sola y las modificaciones que sufrió la dimensión que permaneció o incluso por cómo se comporta el estadístico en muestras pequeñas ($n < 60$) (Cho, 2021) y por las propiedades de los datos (Trizano y Alvarado, 2016). Es por esto

último que no se consideró pertinente llevar a cabo modificaciones a la estructura del instrumento a pesar de haber revisado los coeficientes de confiabilidad que se obtendría si se elimina cierto ítem.

Otra causa por la que no se realizaron modificaciones en la estructura del instrumento fue la necesidad de ajustar los reactivos a raíz del comentario señalado anteriormente, lo que corrobora la importancia de someter a prueba el instrumento de medición que se desea emplear. Con este trabajo se pretende divulgar una parte del proceso sistemático llevado a cabo para desarrollar un modelo válido y confiable o bien la validación de constructo de las Creencias de Autoeficacia en FPI para su estudio en una región de México. Las sugerencias para realizar pruebas piloto y pre-tests varían en investigación, sin embargo, con este trabajo se pretende plasmar la importancia de valorar los reactivos por medio de entrevistas cognitivas en algún momento de la aplicación. Aun cuando estas fueron informales, la información verbal de los encuestados permite valorar la claridad en diferentes apartados del instrumento: consentimiento informado, instrucciones, apartado sociodemográfico, redacción de preguntas y formato de respuesta, por mencionar algunos. Gracias a esto se logró identificar un área a mejorar en nuestro instrumento, por lo que se recomienda ampliamente este ejercicio durante la etapa previa a la aplicación de cualquier escala.

Limitaciones del estudio

En primera instancia, resulta importante constatar que el diseño y muestreo no probabilístico intencional de tipo transversal empleado en este trabajo no permite la generalización de sus resultados, lo que implica un obstáculo para la interpretación de estos resultados a una población más amplia. En segundo lugar, el tamaño de la muestra ($n=18$) comprende otro aspecto a delimitar, pues se tiene registro de la relación estrecha que mantienen los estadígrafos y su potencia de análisis con respecto a la cantidad de observaciones que son sometidas a prueba (Malkewitz et al., 2023). En tercer lugar, al ser un trabajo donde parte de sus objetivos fue estimar la consistencia interna de una escala con validez de contenido indica que el instrumento de medida

aún se encuentra en una etapa preliminar para su uso. En consecuencia, los resultados que se muestran en este capítulo deben considerarse como una primera aproximación a las propiedades psicométricas de un modelo teórico del cual no se tiene registro previo de su uso en México, por lo que se recomienda interpretar estos resultados con precaución.

Conclusiones

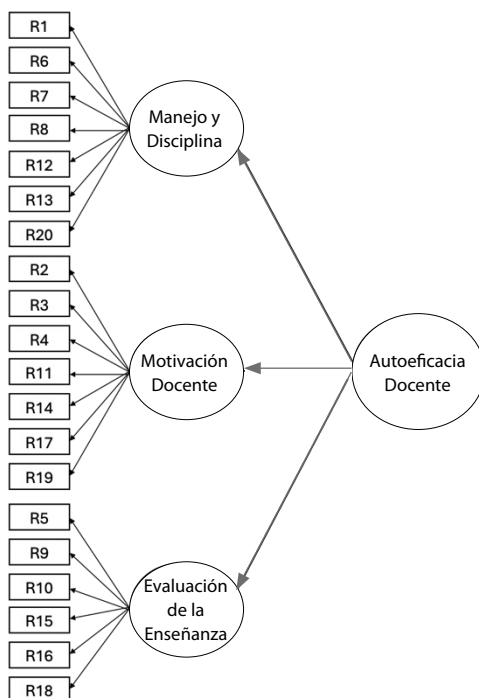
El presente estudio documenta de manera detallada el proceso de validación de contenido y la prueba piloto de la Escala de Autoeficacia en la Enseñanza del Inglés (ECAEIL2), adaptada a futuros profesores de inglés en formación (FPI) en el contexto de Hermosillo. A través de un panel de cuatro jueces expertos, se obtuvo un Coeficiente de Validez de Contenido total (CVC_t) de .88, lo cual indica una validez de contenido “buena” según los umbrales de Sánchez (2021). La evaluación de los ítems permitió identificar oportunidades de mejora en la redacción —especialmente en los reactivos 13 y 16— y culminó en una versión final de 20 reactivos coherentes, relevantes, claros y suficientes para medir el constructo de autoeficacia docente en inglés.

La prueba piloto con 18 FPI reveló valores de consistencia interna moderados ($\alpha = .68$ para Motivación Docente, $\alpha = .56$ para Manejo de Disciplina y $\alpha = .69$ para Evaluación de la Enseñanza), lo cual puede deberse, en gran medida, al tamaño reducido de la muestra, por lo que se interpretó con suma precaución. Además, el único comentario de un participante (reactivo R17) confirmó la utilidad de incorporar entrevistas cognitivas informales para afinar la comprensión de los reactivos antes de su aplicación a gran escala. En este sentido, es necesario hablar sobre el tamaño de la muestra. De antemano, se identificó la poca cantidad de FPI que estuvieran cursando Prácticum, efecto que se atribuye a la disparidad entre los planes de estudio que poseen las instituciones que formaron parte de la muestra de estudio; aspecto que resultó importante para la decisión de emplear específicamente esta población con la intención de no poner en riesgo el tamaño de la muestra en la fase posterior del proceso de validez.

Como línea futura, se recomienda aplicar el modelo teórico (ver figura 8.1) a una muestra representativa mayor para realizar Análisis Factorial

Confirmatorio (AFC), calcular coeficientes de fiabilidad alternativos (Omega de McDonald) y recabar evidencia de validez de constructo (convergente y divergente) con la intención de orientar esfuerzos por mejorar la formación de FPI con un modelo de medición válido y confiable en la región. En conjunto, este trabajo no solo aporta un instrumento específico para medir las creencias de autoeficacia en la enseñanza del inglés en contextos latinoamericanos, sino que también ejemplifica un camino metodológico transparente y replicable: desde la fundamentación teórica y la elaboración de ítems hasta la validación de contenido y prueba piloto. De esta manera, se sientan las bases para estudios posteriores que profundicen en las dimensiones psicométricas de la escala y, en esa medida, contribuyan a mejorar la formación y la práctica profesional de los FPI.

Figura 8.1. Método teórico adaptado de Chacón y Chacón (2010)



Fuente: Elaboración propia.

Referencias

- Akbari, R., Ghafar Samar, R., Kiany, G. R., y Tahernia, M. (2017). A Qualitative Study of EFL Teachers' Emotion Regulation Behavior in the Classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(4), 311-321. <http://dx.doi.org/10.17507/tppls.0704.10>
- Akbari, R. y Tavassoli, K. (2014). Developing an ELT Context-Specific Teacher Efficacy Instrument. *RELC Journal*, 45(1), 27-50. <https://doi.org/10.1177/0033688214523345>
- Armor, D., Conroy, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. y Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. RAND.
- Ashton, P., Olejnik, S., Crocker, L. y McAuliffe, M. (1982, 19-23 de marzo). *Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy* [Conferencia]. Annual meeting of the American Educational Research Association, New York, Estados Unidos.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8, 129-147. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2828>
- Cárcamo, 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. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(50), 336-354. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1759>
- Carpenter, S. (2018). Ten Steps in Scale Development and Reporting: A Guide for Researchers. *Communications Methods and Measures*, 12(1), 25-44. <https://doi.org/10.1080/19312458.2017.1396583>
- Chacón, C. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teacher in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001>
- Chacón, E. y Chacón, C. (2010). Un Modelo para Medir el Sentido de Autoeficacia Docente en Profesores de Inglés como Lengua Extranjera en Secundaria. *Evaluar*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v10.n1.456>
- Cho, E. (2021). Neither Cronbach's Alpha nor McDonald's Omega: A commentary on Sijtsma and Pfadt. *Psychometrika*, 86(4), 877-886. <https://doi.org/10.1007/s11336-021-09801-1>
- Cho, E. (2022). The Accuracy of Reliability Coefficients: A Reanalysis of Existing Simulations. *Psychological Methods*, 29(2), 331-349. <https://doi.org/10.1037/met0000475>
- Codina, L. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas. Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales. *Universitat Pompeu Fabra*, 87. <https://repositori.upf.edu/items/224872e9-6f79-4666-8ad9-07aad198aa97?locale=es>
- Colorado, J., Romero, M., Salazar, M., Cabrera, G. y Castillo, V. (2025). Análisis Comparativo de los Coeficientes Alfa de Cronbach, Omega de McDonald y Alfa Ordinal en la Validación de Cuestionarios. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(4), 2738-2755. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i4.836>

- Díaz, G. (2020). Metodología del estudio piloto. *Revista chilena de radiología*, 26(3), 100-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-93082020000300100>
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Flynt, A. (2018). *Tennessee ESL teachers' self-efficacy: A predictive correlational study* [Unpublished doctoral thesis]. The University of Memphis, Memphis, TE.
- Galicia, L., Balderrama, J. y Edel, R. (2017). Validez de Contenido por juicio de expertos: una propuesta de herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Gibson, S. y Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Guskey, T. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44-51. <https://doi.org/10.1177/002248718103200310>
- Han, Y. y Wang, Y. (2021). Investigating the Correlation Among Chinese EFL Teachers' Self-efficacy, Work Engagement, and Reflection. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.763234>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. y Zijlstra, B. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>
- Hayes, S., Nelson, R. y Jarrett, R. (1987). The treatment utility of assessment: A functional approach to evaluating assessment quality. *American Psychologist*, 42(11), 963-974. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.42.11.963>
- Hernández, A., Hidalgo, M., Hambleton, R. y Gómez, J. (2020). International Test Commission guidelines for test adaptation: A criterion checklist. *Psicothema*, 32(3), 390-398. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.306>
- Hernández, R. (2002). El Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) y el Coeficiente Kappa, en la determinación de la Validez de Contenido según la técnica de Juicio de Expertos. En R. Hernández (Ed.), *Contribuciones al Análisis Estadístico* (pp. 107-168). Mérida.
- Hoang, T. (2018). Teacher Self-efficacy Research in English as Foreign Language Contexts: A Systematic Review. *The Journal of AsiaTEFL*, 15(4), 976-990. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.4.6.976>
- Hurtado-Arenas P., Guevara, M. R. y González-Chordá, V. M. (2025). Comparación de índices de validez de contenido para investigación en enfermería clínica: Un caso práctico. *Enfermería Clínica*, 35(3). 502214. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2025.502214>
- Hussey, I., Alsalti, T., Bosco, F., Elson, M. y Arslan, R. (2023). An aberrant abundance of Cronbach's alpha values at .70. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 8(1). <https://doi.org/10.1177/25152459241287123>
- Karas, M. (2019). *English Language Teacher Self-Efficacy Beliefs* [Doctoral thesis, Western University]. Electronic Thesis and Dissertation Repository. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/6091>

- Karas, M., Uchiyara, T. y Faez, F. (2024). Language teacher self-efficacy surveys: What have we learned? Where are we going? En F. Faez y M. Wyatt (Eds.), *Building the Self-Efficacy Beliefs of English Language Learners and Teachers* (pp. 21-43). Routledge.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento* (4ª edición). McGraw-Hill.
- Klassen, R., Bong, M., Usher, E., Chong, W., Huan, V., Wong, I. y Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Lambert, L. S. y Newman, D. A. (2023). Construct Development and Validation in Three Practical Steps: Recommendations for Reviewers, Editors and Authors. *Organizational Research Methods*, 26(4), 574-607. <https://doi.org/10.1177/10944281221115374>
- Lowes, N. (2019). What is a pilot study? *JOGNN*, 48(2), 117-118. <https://doi.org/10.1016/j.jogn.2019.01.005>
- Maldonado, N. y Santoyo, F. (2024). Validez de contenido por juicio de expertos: Integración cuantitativa y cualitativa en la construcción de instrumentos de medición. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 17(2), 1-19. <https://doi.org/10.1344/reire.46238>
- Malkewitz, C., Schwall, P., Meesters, C. y Hardt, J. (2023). Estimating reliability: A comparison of Cronbach's α , McDonald's ω and the greatest lower bound. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100368>
- Martínez, J., Killian, M. y Del Ángel-Cortés, L. (2016). Estudio autónomo y estrategias metacognitivas: sus implicaciones para mejorar el aprendizaje del idioma inglés en educación básica. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*. 7(1), 63-75. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200718332016000100005&lng=es&tlng=es
- Medel, R. (2023). Creencias pedagógicas y práctica docente de maestros de inglés en escuelas primarias de educación básica: ¿practican lo que predicán? *Revista Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 6(12), 57-80. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/345>
- Moradkhani, S. y Haghi, S. (2017). Context-based sources of EFL teachers' self-efficacy: Iranian public schools versus private institutes. *System*, 67, 259-259. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.019>
- Moradkhani, S. y Haghi, S. (2019). The impact of university-based teacher education on EFL teachers' self-efficacy: The case of bachelor and master programmes in Iran. *The Language Learning Journal*, 50(1), 45-58. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1688856>
- Mousalli, G. (2017). *Los instrumentos de evaluación en la investigación educativa*. Mérida.
- Murrieta, G. y Reyes, M. (2019). Experiencias de desempeño y creencias de autoeficacia en profesores de lenguas extranjeras. *Sinéctica*, 52. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-010)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes; puntos clave*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_spa?posInSet=1&-queryId=45550825-69a2-41df-ada1-5be2f7fad9ee

- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. y García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Ramírez, P. (29 de noviembre de 2023). *La enseñanza del inglés en la educación básica en México: ¿Por qué nos cuesta tanto?* Universidad Iberoamericana. <https://faroeducativo.ibero.mx/2023/11/29/apunte-de-politica-n-42-la-ensenanza-del-ingles-en-la-educacion-basica-en-mexico-por-que-nos-cuesta-tanto/>
- Riggs, I. M. y Enochs, L. G. (1990). Toward the Development of an Elementary Teacher's Science Teaching Efficacy Belief Instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/sce.3730740605>
- Rose, J. y Medway, F. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74(3), 185-190. <https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885308>
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0092976>
- Sánchez, R. (2021). El tema de validez de contenido en la educación y la propuesta de Hernández-Nieto. *Latin-American Journal of Physics Education*, 15(3), 1-5. http://lajpe.org/sep21/15_3_09.pdf
- Sánchez, R., Decimavilla, D., Ortiz, M. y Torres, D. (2023). Las TIC y el desarrollo cognitivo de los estudiantes de tecnologías: una valoración desde la perspectiva del docente. *Prohominum*, 5(1), 77-94. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0172>
- Swanson, P. (2010a). Teacher efficacy and attrition: Helping students at introductory levels of language instruction appears critical. *Hispania*, 93(2), 305-321. <https://dx.doi.org/10.1353/hpn.2010.a382877>
- Swanson, P. (2010b). Efficacy and language teacher attrition: A case for mentorship beyond the classroom. *NECTFL Review*, 66, 48-72.
- Swanson, P. (2012). Second/foreign language teacher efficacy and its relationship to professional attrition. *The Canadian Modern Language Review*, 68(1), 78-101. <https://doi.org/10.3138/cmlr.68.1.078>
- Swanson, P. (2013). From teacher training through the first year on the job: Changes in foreign language teacher efficacy. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 5-16. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/docroot/v10n12013/swanson.pdf>
- Swanson, P. (2014). The power of belief: Spanish teachers' sense of efficacy and student performance on the National Spanish Examinations. *Hispania*, 97(1), 5-20. <https://dx.doi.org/10.1353/hpn.2014.0015>
- Teresi, J., Yu, X., Stewart, A. y Hays, R. (2022). Guidelines for Designing and Evaluating Feasibility Pilot Studies. *Med Care*, 60(1), 95-103. <https://doi.org/10.1097/mlr.0000000000001664>
- Thommen, D., Grob, U., Lauermann, F., Klassen, R. y Praetorius A. (2022). Different Levels of Context-Specificity of Teacher Self-Efficacy and Their Relations with Teaching Quality. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.857526>

- Trizano, I. y Alvarado, J. (2016). Best Alternatives to Cronbach's Alpha Reliability in Realistic Conditions: Congeneric and Asymmetrical Measurements. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00769>
- Tschannen, M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Van Teijlingen, E. y Hundley, V. (2001). The Importance of Pilot Studies. *Social Research Update*, (35), 1-4. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU35.pdf>
- Vergara, J., Díaz, C., Tagle, T. y Ortiz, M. (2020). Adaptación de la Escala de Creencias de Autoeficacia Docente en estudiantes universitarios chilenos. *ACADEMO Revista De Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(2), 105-114. <https://revistaciencia.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/329>
- Webb, R. y Ashton, P. (1986). Teacher Motivation and the Conditions of Teaching: A Call for Ecological Reform. *Journal of Thought*, 21(2), 43-60. <http://www.jstor.org/stable/42589178>
- Wyatt, M. (2014). Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: Tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. *International Journal of Research and Method in Education*, 37(2), 166-189. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.742050>
- Wyatt, M. (2018). Language Teachers' Self-efficacy Beliefs: A review of the Literature (2005-2016). *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), 92-120. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.6>
- Wyatt, M., y Dikilitaş, K. (2021). English language teachers' self-efficacy beliefs for grammar instruction: Implications for teacher educators. *The Language Learning Journal*, 49(5), 541-553. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1642943>
- Wyatt, M. y Faez, F. (2024). *Building the Self-Efficacy Beliefs of English Language Learners and Teachers* (1st ed.). Taylor Francis. <https://www.perlego.com/book/4318855/building-the-selfefficacy-beliefs-of-english-language-learners-and-teachers-new-perspectives-for-research-teaching-and-learning-pdf>
- Zaldivar, M., Morales, L. y Valdés, D. (2023). Adaptación lingüística y cultural de la escala de trastorno de ansiedad generalizado para pacientes con epilepsias en el contexto cubano. *Medisur*, 21(6), 1263-1271. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727897X2023000601263&script=sci_arttext&lng=en
- Zhang, B. (2018). *English Language Teachers' Required Knowledge and Self-Efficacy Beliefs about Pronunciation Instruction* [Master's thesis, The University of Western Ontario]. Electronic Thesis and Dissertation Repository. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/5290>

Anexo A

Guía sobre Consideraciones Éticas/Consentimiento Informado.

Título del Estudio: Creencias de Autoeficacia Docente en Futuros Profesores de Inglés

Instituciones Participantes: Escuela Normal Superior Plantel Hermosillo.

Propósito del Estudio: adaptación y validación de un instrumento para medir creencias de Autoeficacia en Futuros Profesores de Inglés.

Procedimientos: se tomó en cuenta a aquellos estudiantes inscritos en la materia de Prácticas y/o materias equivalentes a Prácticas Profesionales para su participación. Para proteger la identidad de los participantes, no será necesario anotar su nombre en la hoja de respuestas; se les asignará un folio dependiendo del orden en el que sean recibidas por el investigador responsable. Una vez firmado el consentimiento, se les entregará una hoja en la que responderán una serie de preguntas cuya resolución tomará 15 minutos aproximadamente. Los participantes tienen la libertad de anular su participación o abandonar el estudio en cualquier momento, sin la necesidad de explicar el motivo de su abandono. Se agradece a los participantes la mayor sinceridad posible al responder el cuestionario, puesto que no existen respuestas buenas o malas.

Riesgos y Molestias: el presente estudio se cataloga como de “riesgo mínimo” según el artículo 17 del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud en México. Por una parte, no se realizará ningún tipo de intervención. Por otra parte, al firmar el consentimiento informado se autoriza al investigador a utilizar los resultados con fines exclusivamente científicos y conservando el anonimato de los participantes en todo momento.

Beneficios: es importante señalar que los beneficios obtenidos de este estudio tienen la intención de promover aspectos psicosociales importantes que influyen en la enseñanza y aprendizaje del inglés en México. No se compensará a los participantes con ningún estímulo que propicie su participación en el estudio, la intención es que participen bajo su propia voluntad aceptando y comprendiendo lo mencionado anteriormente. De

igual forma, los participantes están en todo derecho de solicitar los resultados de la investigación.

Datos Adicionales: la investigación es dirigida por el maestrante en Innovación Educativa (Universidad de Sonora) Eduardo Valle Velázquez, bajo la dirección de la Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega (Universidad de Sonora) en codirección con la Dra. Ma. del Rosario Reyes-Cruz (Universidad Autónoma de Quintana Roo). En caso de haber alguna duda respecto al estudio, favor de levantar la mano para ser atendida o acercarse al investigador en cualquier momento del estudio.

Contacto de Investigador: a223230146@unison.mx

Conclusiones



GRISelda MURRIETA LOYO

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.402.00.02>

Este libro propone una lectura situada, crítica y articuladora de las creencias lingüísticas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en México. A lo largo de los ocho capítulos, queda claro que las creencias de docentes y estudiantes no se reducen a opiniones individuales, sino que constituyen estructuras cargadas de sentido, configuradas por experiencias de aprendizaje y enseñanza, trayectorias formativas, discursos institucionales, mediaciones tecnológicas, disposiciones emocionales y condiciones textuales. Analizadas de manera transversal a los capítulos, estas creencias no solo reflejan dichas experiencias, sino que organizan prácticas pedagógicas, expectativas de aprendizaje y marcos de interpretación sobre lo que se considera posible y legítimo en la enseñanza de lenguas.

En este marco, el volumen persigue un doble propósito: ofrecer un panorama crítico sobre las creencias lingüísticas en México y proponer un modelo integrador que oriente tanto la investigación situada como la intervención educativa. En ese recorrido, este volumen identifica convergencias y divergencias temáticas y metodológicas y articula el Modelo Prisma Espiral de Creencias Lingüísticas (PEC-L) como marco explicativo que vincula los planos micro, meso y macro.

La diversidad de este volumen, que abarca desde la formación de docentes de inglés en telesecundarias hasta el trabajo con lenguas indígenas, la escritura académica y la enseñanza virtual, no opera como una suma de casos aislados, sino como una condición analítica que permite leer las

creencias lingüísticas de manera transversal. Esa amplitud permite observar cómo dichas creencias se reconfiguran y resignifican en distintas escalas, de lo cotidiano a lo institucional, y cómo esos niveles se relacionan entre sí en tanto que inciden en fenómenos aparentemente disímiles como la autoeficacia, el bilingüismo, la retroalimentación, la escritura o la virtualidad.

Estas creencias no operan como opiniones aisladas ni permanecen estables: se sostienen en experiencias de aprendizaje y enseñanza, en marcos institucionales y en contextos sociolingüísticos que las moldean y las tensionan. En las dimensiones afectiva, ideológica y tecnopedagógica, dichas creencias orientan decisiones de aula, delimitan lo que docentes y estudiantes consideren “legítimo” o “posible”, y configuran posiciones frente a la lengua, la evaluación, la escritura y la virtualidad. Los capítulos muestran tensiones persistentes, entre formación explícita y aprendizaje supuesto, entre concepciones puristas y flexibles del bilingüismo, y entre soluciones técnicas y apuestas pedagógicas en educación en línea, mismas que exigen herramientas analíticas capaces de describir la especialidad de cada contexto sin perder la lectura de conjunto. Esta complejidad demanda, para la investigación y la formación docente, marcos analíticos que eviten lecturas simplificadoras o instrumentales de las creencias y que permite estudiarlas como procesos situados, dinámicos y críticamente mediados.

Uno de los principales aportes del libro es la formulación del Modelo Prisma-Espiral de Creencias Lingüísticas (PEC-L), desarrollado en el capítulo 1, como ruta interpretativa para el análisis de los estudios empíricos en los niveles micro, meso y macro. El modelo permite comprender las creencias como fenómenos dinámicos que se construyen en la experiencia y pueden transformarse con el tiempo. Además, ofrece una ruta de análisis que organiza los hallazgos en tres dimensiones (ideológica, emocional y tecnológica) y en tres niveles (micro, meso y macro), lo que facilita vincular evidencias empíricas sin perder la especificidad de cada contexto. Su aplicación transversal en los capítulos muestra la pertinencia del modelo reconocer la historicidad, la agencia y la reflexividad de los sujetos educativos. En este sentido, el PEC-L no se plantea como un esquema cerrado ni prescriptivo, sino como una herramienta heurística que orienta la lectura crítica de las creencias en contextos educativos diversos.

Otro aporte significativo de este volumen reside en la diversidad de aproximaciones metodológicas, temáticas y lingüísticas desde los cuales se estudian las creencias lingüísticas. Se incluyen investigaciones sobre inglés, español y lenguas originarias, realizadas desde enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos, en distintos niveles educativos. Esta variedad de estudios no solo amplía y enriquece el campo de estudio de las creencias, sino que permite acceder a distintas aristas del fenómeno y demuestra que es posible investigar desde diferentes perspectivas situadas.

El volumen también presenta escenarios poco explorados como las creencias docentes en pandemia, impacto de emociones y autoeficacia en la toma de decisiones pedagógicas, así como resistencias frente a políticas lingüísticas oficiales. De igual manera, plantea líneas de investigación sobre mediciones tecnológicas en la configuración de creencias docentes y comunitarias. Si bien no se investiga de manera directa la inteligencia artificial generativa, sus hallazgos permiten anticipar preguntas clave respecto del impacto de las tecnologías emergentes en las prácticas pedagógicas y en las ideologías lingüísticas. Esta orientación está en consonancia con la propuesta teórica del capítulo inicial, donde se sugiere incorporar estos ejes como parte de una agenda contextualizada en el campo de estudio docente. No obstante, estas mediaciones tecnológicas deben comprenderse como procesos situados y relacionales, y no como factores determinantes en sí mismos, pues interactúan con dimensiones ideológicas, emocionales e institucionales que condicionan su apropiación.

Con ello, el volumen ofrece una base de discusión para docentes, investigadores y responsables de política educativa interesados en el tema de creencias que moldean la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en México. Lejos de ofrecer respuestas cerradas, el volumen propone una lectura crítica de las creencias que nos permite examinar cómo se sostienen, se negocian o se disputan ciertos criterios de enseñanza y evaluación en prácticas educativas concretas en contextos educativos diversos. Desde esta perspectiva, el análisis de las creencias adquiere sentido en la medida en que permite interrogar decisiones pedagógicas, marcos de investigación y condiciones institucionales que, con frecuencia, se dan por sentadas en los procesos de enseñanza, aprendizaje y uso de las lenguas.

El libro no se limita a ampliar la comprensión de las creencias lingüísticas, sino que insiste en la necesidad de asumirlas críticamente en la práctica docente. Si las creencias influyen en lo que se enseña, en cómo se enseña y en aquello que se considera válido, entonces también es necesario revisar las condiciones que las sostienen y las hacen posibles. Desde esta perspectiva, el volumen propone replantear la enseñanza de lenguas a partir de contextos concretos, en relación con tensiones como las que se observan entre formación explícita y aprendizaje supuesto, así como entre soluciones técnicas y apuestas pedagógicas en educación en línea, y con las exigencias contextuales que configuran las prácticas docentes en escenarios diversos.

Sobre los autores

Griselda Murrieta Loyo

Doctora en Educación, Maestra en Lingüística y Lenguas, Licenciada en Lengua inglesa y en Lengua Francesa. Es profesora-investigadora titular en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo y forma parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (nivel I). Sus líneas principales de investigación se centran en el estudio de las creencias de autoeficacia en la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la investigación. Entre sus publicaciones destacan dos capítulos de libro, el artículo “Estado del conocimiento de las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Quintana Roo” (2022) y “Docentes beliceños frente a la pandemia, experiencias y emociones como fuentes de autoeficacia docente” (2024).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1189-616X>

Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=MKV34v8A-AAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Griselda-Loyo>

María del Rosario Reyes-Cruz

Doctora en Educación Internacional, Maestra en Psicopedagogía y Licenciada en Lengua Francesa. Es profesora-investigadora titular en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo y forma parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores en el nivel II. También es integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Sus dos líneas principales de investigación se centran en

la formación intercultural y en el estudio de las creencias dentro de los procesos educativos y lingüísticos. Entre sus publicaciones recientes destacan el artículo “Creencias de autoeficacia de los futuros profesores de telesecundarias multigrado” (2024) y el libro *Investigar con perspectiva intercultural* (2024).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8780-1502>

Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=zClOfp8AAAA-J&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Del-Rosario-Reyes-Cruz>

Andrilú Guadalupe Aguilar Garrido

Doctora y Maestra en Educación, Licenciada en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales con Reconocimiento al Perfil Deseable (PRODEP), integrante del Cuerpo Académico “Formación Docente, Investigación, y Comunidades de Aprendizaje” con clave CAMQ-CA-2388, el cual se encuentra en el grado CAEC en Consolidación, se atienden las líneas Formación Docente, autoeficacia y Educación Rural. Labora en el Centro de Actualización del Magisterio de Quintana Roo como docente de tiempo completo, impartiendo asignaturas del Trayecto de Práctica Docente, pertenece a la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe capítulo México (AELAC). Entre las publicaciones más recientes se encuentran en el año 2025, el capítulo IX “Desafío en el diseño curricular para la formación docente en Telesecundarias de Quintana Roo”, el libro *Un asunto de colegas: innovación y transformación curricular en la formación docente*. Y en el año 2024 un artículo titulado “Creencias de autoeficacia de futuros profesores de telesecundaria multigrado en el sur de Quintana Roo”, en la revista *Emerging Trends in Education*.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8737-7516>

Jitka Crhová

Posee el grado de PhD en Lenguas Romanes-lingüística de la Universidad Palacký, Olomouc, República Checa. Cuenta con Estudios de filología en la Facultad de Letras y Artes de la Universidad de Palacký en Olomouc. Profesora-investigadora en la Facultad de Idiomas de la UABC. Imparte clases en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, Maestría en Lenguas Modernas y en el Doctorado en Ciencias del Lenguaje. Es egresada de las carreras: Lengua checa, literatura y didáctica

(maestría/licenciatura), Lengua inglesa, literatura y didáctica (maestría/licenciatura), Lengua española, literatura y didáctica (maestría/licenciatura). Pertenece al cuerpo académico de Lingüística Aplicada. Tiene membresía del PRODEP y SNI (nivel candidato). Forma parte de la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras (RECALE), de la Red Internacional de Investigadores en Enseñanza de Lenguas (RIIEL) y es miembro de Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada. Ha desempeñado diversas coordinaciones en la Facultad de Idiomas, entre ellas, la Coordinación del programa de la Maestría en Lenguas. Actualmente es Responsable de Desarrollo Curricular. Su interés profesional gira en torno a enseñanza-aprendizaje de lenguas, sociolingüística, bilingüismo y prácticas de bilingüidad en la educación superior. Sus publicaciones recientes del 2025 son el capítulo de libro “Engagement en el aprendizaje de lenguas + inteligencia artificial: Oportunidades y retos para la educación superior” (en coautoría), y en 2024 el artículo “Covid y la socialización del lenguaje en el aula virtual” (en coautoría).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7101-1637>

Academia: <https://uabc.academia.edu/JitkaCrhova>

Google Académico: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=m_DJ294AAAAJ

María del Rocío Domínguez Gaona

Doctora en Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), cursó la Maestría en Tecnología Educativa y Enseñanza de Inglés de la Universidad de Manchester, la Especialidad en Docencia de UABC, la Licenciatura en Educación con énfasis en Enseñanza de Inglés (B. Phil ED) por la Universidad de Exeter y la Licenciatura en Inglés de la Universidad Veracruzana. Es profesora-investigadora jubilada de la UABC. Es miembro de la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras (RECALE) y de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUALC). Sus líneas de investigación giran en torno a la autonomía del aprendizaje de lenguas extranjeras y la literacidad académica en la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre sus publicaciones recientes está el artículo en coautoría “Reflexiones de los docentes de primaria sobre sus prácticas docentes en el marco del PRONi” (2025) y el capítulo de libro “Creencias y prácticas áulicas en la enseñanza de inglés en una universidad pública en México” (2023).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9919-7194>

Academia: <https://uabc.academia.edu/MariadelRocioDominguezGaona>
Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=BdUvc-KAAAAAJ>
ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Dominguez-Gaona?ev=hdr_xprf

Mizael Garduño Buenfil

Maestro en Traducción e Interpretación por parte de la Universidad Autónoma de Guadalajara. Profesor-investigador en la UQROO, unidad Cozumel. Su interés en investigación incluye creencias sobre los procesos de aprendizaje de lenguas y teorías de la motivación en el aprendizaje del inglés, con especial interés en las atribuciones causales de éxito y fracaso y la autorregulación. En 2024 publicó el capítulo “Attributions of transition in university First-year ELT students”, en el libro electrónico *Redefining Teaching and Learning Practices* y en 2023 el artículo “Reading comprehension beliefs of Mexican pre-service language teachers: a Likert scale study”, en la revista *Cuadernos de Investigación Educativa*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2181-1585>

Lizbeth Gómez Argüelles

Maestra en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo (México). Obtuvo la Licenciatura en Lengua Inglesa en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UQROO). Se ha desempeñado como Coordinadora de la Maestría en Educación y Jefa de Departamento de Lengua y Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. En la actualidad, continúa laborando en esta misma Institución como Profesora-Investigadora adscrita a la Licenciatura en Lengua Inglesa y profesora de inglés en la Escuela Nacional de Estudios Superiores de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación son la lingüística aplicada y la formación de profesores. Es integrante del Cuerpo Académico de Estudios Sociolingüísticos y de Lingüística Aplicada. Publicaciones recientes: coautora del artículo “Teorías implícitas lectoras de futuros docentes de español: validación de un instrumento” (2024) y del capítulo de libro “El componente cognitivo en las actitudes docentes hacia la retroalimentación correctiva en clases de inglés” (2022).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5303-2626>

Ezequiel Hernández-Mendoza

Maestro en Educación con mención en Tecnología Educativa y Licenciado en Lengua Inglesa por la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UQROO). Se ha desempeñado como profesor-investigador en la UQROO. En la actualidad realiza investigaciones sobre currículum, evaluación educativa y formación docente. Recientemente publicó en coautoría el capítulo de libro: “Lenguas extranjeras y currículum: Orientaciones teóricas y metodológicas de su investigación en México” incluido en el libro *La educación en campos disciplinares: Artes, Ciencias, Educación Física, Matemática, Lenguaje, Lenguas Extranjeras 2012-2021*, editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2024.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5993-9691>

Catalina Juárez-Díaz

Doctora en Educación por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Obtuvo la Maestría en Pedagogía Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y una Licenciatura en Lenguas Modernas. Es profesora-investigadora de la Facultad de Lenguas en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de México (SNII, nivel I). Su área de interés en investigación son los estilos de aprendizaje y aprendizaje de lenguas extranjeras. Publicaciones recientes: “Perspectivas sobre autoeficacia y procrastinación académica desde diferentes estilos de aprendizaje en estudiantes de bachillerato” (2025), “Learning styles and gamification in English classes at higher education” (2024).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8079-5039>

Google Académico: <https://scholar.google.com/scholar?q=catalina+juarez>

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Catalina-Juarez-Diaz-2?e-v=hdr_xprf

María de los Ángeles Maytorena Noriega

Doctora en Ciencias sociales, Maestra en Innovación Educativa, Licenciada en Psicología educativa por la Universidad de Sonora, Profesor investigador de tiempo completo del departamento de Psicología y Ciencias de la comunicación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras de SECITI (nivel I) en el área IV (Humanidades y ciencias de la conducta). Cuenta con más de 30 artículos publicados en revistas nacionales e internacionales, más de 100

ponencias y libros sobre procesos cognitivos asociados al aprendizaje y sobre ejercicio físico. También ha publicado libros de autoaprendizaje de apoyo al aprendizaje de la ortografía, la elaboración de programas y la evaluación del aprendizaje. Ha dirigido tesis de licenciatura (3), maestría (7) y doctorado (1). Recientemente ha publicado sobre agencia académica como es el caso del artículo “Relación entre los modos de agencia en estudiantes colombianos y mexicanos: estudio comparativo” y es coautora del artículo “Explanatory Model of Intrinsic Motivation in University Students”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9792-6261>

Carlos Núñez Mercado

Doctor en Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada por la Universidad Veracruzana. A su vez, obtuvo el grado de Maestro en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera y de Licenciado en Lengua Inglesa. Se desempeña como profesor en la Licenciatura en Lengua Inglesa y Didáctica del Inglés y en la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Universidad Veracruzana, Donde actualmente es Jefe de Carrera. Participa como colaborador en el Cuerpo Académico Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés y Aprendizaje del Inglés (UV-CA-543) de la Universidad Veracruzana, el cual pertenece a la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras (RECALE). También colabora en el UV-CA-586 Estudios Interdisciplinarios en Educación Superior, Interculturalidad e Innovación. Posee una certificación de idioma de nivel C2 de la Universidad de Cambridge. Sus intereses de investigación se centran en la enseñanza de las habilidades lingüísticas y comunicativas, las TIC en la enseñanza del inglés, lenguaje y género, análisis del discurso y en la metodología Lingüística de Corpus a través de sus diversas técnicas y las herramientas de la plataforma Sketch Engine. Recientemente publicó el artículo: “Discursos con inclinación de género en Twitter, Ciudad de México: un estudio de corpus” (2025).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1375-1361>

Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=TLB-25gAAAA-J&hl=es>

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Nunez-Mercado?ev=hdr_xprf

William Abraham Puc Cárdenas

Doctor en Neurociencias Educativas y Maestro en Educación por la Universidad Lamat–Viktor Frankl. Desde 2017 a la fecha se desempeña como docente de tiempo completo y jefe del Área de Investigación en el Centro de Actualización del Magisterio. Es líder del Cuerpo Académico en Consolidación “Formación Docente, Investigación y Comunidades de Aprendizaje” y cuenta con Perfil PRODEP desde el año 2021. Sus principales líneas de investigación son: formación docente, autoeficacia, educación rural y telesecundarias. Entre sus publicaciones más recientes destacan el capítulo de libro “Desafíos en el diseño curricular para la formación docente en telesecundarias de Quintana Roo”, en *Un asunto entre colegas* (2025), y el artículo “Creencias de autoeficacia de futuros profesores de telesecundarias multigrado en el sur de Quintana Roo”, publicado en la revista *Emerging Trends in Education* (2023).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8713-6416>

Emma Reyes Cruz

Doctora en Educación, Maestra en Educación con mención en Tecnología Educativa y Licenciada en Pedagogía. Actualmente se desempeña como Profesora Investigadora Auxiliar en la Universidad Autónoma de Quintana Roo, donde realiza actividades de docencia e investigación a nivel licenciatura en el campo de la educación. A lo largo de su trayectoria académica ha contado con el reconocimiento de Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y ha sido integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI). Asimismo, ha participado en cuerpos académicos y redes de investigación orientadas al fortalecimiento de la educación superior y la vinculación con comunidades e instituciones. Sus líneas de investigación se centran en la educación intercultural crítica, la innovación pedagógica y la integración de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ha coordinado y participado en proyectos de investigación, gestión académica y procesos de evaluación y acreditación institucional. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran el libro *Investigar con enfoque intercultural* (2024) y el capítulo “Estado del conocimiento de las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Tabasco” (2022).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3769-0629>

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Emma-Cruz-3?ev=hdr_xprf

Ezequías Reyes-González

Doctor en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Autónoma de Baja California, Maestro en Lenguas Modernas por la misma institución y cuenta con una Especialidad en Enseñanza y Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco. Es Licenciado en Enseñanza del Inglés por la Universidad Autónoma de Chiapas y actualmente se encuentra en trámites de titulación de la Especialidad en Traducción e Interpretación en la Universidad Autónoma de Baja California. Se desempeña como Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Idiomas Mexicali (Universidad Autónoma de Baja California) y es Responsable del Programa Educativo de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas en la misma Facultad. Forma parte de la red académica REDFEIAL-nodo México. Sus líneas de investigación se centran en el bilingüismo, la adquisición de segundas lenguas y la planificación lingüística de la adquisición de lengua. Entre sus publicaciones recientes destacan: a) Reyes-González, E., y Fierro-López, L. E. (2025). Tipos de bilingüismo en Cucapá del personal docente y directivo en una escuela primaria indígena de Mexicali, Baja California. *Espacio I+D, Innovación más desarrollo*, 14(42). <https://doi.org/10.31644/IMASD.42.2025.a04> b) Pascacio, E. T., y Reyes-González, E. (2025). Cucapá (kwapa, noroeste de México y suroeste de EE.UU.) – Language Snapshot. *Language Documentation and Description*, 25(1). <https://doi.org/10.25894/ldd.2551>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1816-8966>

Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=YdLwKDkAAA&hl=en>

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Ezequias_Reyes-Gonzalez

María del Socorro Rodríguez-Guardado

Doctora en Educación por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Maestra en Pedagogía con Especialidad en Docencia Universitaria por la misma institución y Maestra en Tecnología Educativa por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Profesora investigadora de UPAEP. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII, nivel I), a la Red Interinstitucional de Investigadores de Educación de Puebla (REDIIEP) y al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Su línea de investigación se centra en la autorregulación académica, en procesos de formación e investigación de la investigación educativa. Publicaciones recientes: Motivación

y aprendizaje en estudiantes de posgrado: análisis a través del modelo ARCS-V (2024). Perspectivas sobre autoeficacia y procrastinación académica desde diferentes estilos de aprendizaje en estudiantes de bachillerato.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1575-2403>

Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=8cARtusAAAA-J&hl=es>

Ena Rosa Suárez Hernández

Doctorante en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores. Actualmente es docente de tiempo completo en el Centro de Actualización del Magisterio en Chetumal; Quintana Roo, donde forma parte del CAEC Formación docente, investigación y Comunidades de Aprendizaje. Cuenta con perfil PRODEP desde el 2021. Es miembro de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (AELAC) y de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER) (capítulo sureste). Sus principales líneas de investigación son: Formación docente, educación rural, telesecundarias. Publicaciones más recientes: Capítulo de libro: “Desafíos en el diseño curricular para la formación docente en telesecundarias de Quintana Roo” en *Un asunto entre colegas* (2025), como coautora, y el artículo (reseña): “Formación de docentes para los territorios rurales. Miradas Internacionales” (2023).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3976-4872>

Eduardo Valle Velázquez

Maestro en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora (México). Egresado de la Lic. en Psicología por la Universidad Kino (México) y actualmente cursa el Doctorado en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora (México). Asimismo, es miembro de la Red Binacional Sonora-Arizona para Comunidades Saludables y se desempeña como parte del consejo editorial internacional de la revista *Psicologia e Saúde* de la Universidade Católica Dom Bosco (Brasil). Sus áreas de investigación son las creencias de autoeficacia en futuros profesores de inglés y la psicometría aplicada en educación. Recientemente ha colaborado con instituciones de educación superior como la Universidad Autónoma de Quintana Roo (México) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México) en brindar cursos-talleres a estudiantes de maestría y doctorado sobre el diseño y validación de instrumentos de medición, así como en el uso de paquetes estadísticos para la in-

vestigación en ciencias sociales. Publicaciones recientes: coautor en capítulo del libro *Actividad física en estudiantes universitarios según el modelo transteórico de cambio de comportamiento* (2024), y autor principal en “Creencias de Autoeficacia Docente en la enseñanza del inglés: Revisión sistemática” (2025).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0307-263X>

Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=30SitO0AAAA-J&hl=es&oi=ao>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Eduardo-Valle-Velazquez>

Esteban Juan Bautista Zárate Mejía

Doctor en Educación por la Universidad de Xalapa, Maestro en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, Especialista en Enseñanza del Inglés, Licenciado en Lengua Inglesa por la Universidad Veracruzana. Profesor de Tiempo Completo adscrito a la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana. Miembro del SNII con membresía como Investigador Nacional, nivel I. Cuenta con la distinción a Perfil deseable PRODEP por la SEP. Forma parte de la Red Internacional Cultura Escolar, Procesos Educativos y Práctica Docente, la Red Internacional de Investigación y Enseñanza de Lenguas, así como miembro del Cuerpo Académico en Formación UV-CA-586: Estudios Interdisciplinarios en Educación Superior, Interculturalidad e Innovación. Sus principales líneas de investigación son Educación inclusiva y Procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Recientemente publicó dos artículos de investigación: “Propuesta de marco conceptual y práctico para implementar la accesibilidad en las aulas universitarias”, en *Univer-sita Ciencia* (2025), y “Cambio educativo: percepciones de docentes de inglés sobre el programa sintético fase 6”, en *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* (2025).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6506-0811>

Academia: <https://independent.academia.edu/EstebanZarate22>

Google Académico: https://scholar.google.com/citations?user=DwV0__

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Esteban-Zarate-Mejia?e-v=hdr_xprf

*El papel de las creencias en el aprendizaje y
la enseñanza de lenguas*, de las coordinado-
ras Griselda Murrieta Loyo y María del Rosario
Reyes-Cruz, publicado por Universidad Autónoma del
Estado de Quintana Roo y Ediciones Comunicación Cien-
tífica se terminó de imprimir en diciembre de 2025, Litográfica
Ingramex, S. A. de C. V., Centeno 162-1, Granjas Esmeralda, 09810,
Ciudad de México. El tiraje fue de 40 ejemplares impresos y en versión digital
para acceso abierto en los formatos PDF, EPUB y HTML.

Las creencias son el punto de encuentro entre la mente, la emoción y la cultura. Este libro reúne ocho estudios desarrollados en distintas regiones de México que exploran cómo docentes del campo de la enseñanza de lenguas, en servicio y en formación, construyen significados sobre su práctica, la enseñanza del inglés, la escritura académica, el bilingüismo y la educación virtual. Desde un enfoque empírico y situado, las autoras y los autores analizan cómo estas creencias influyen en la autoeficacia, la identidad profesional y la transformación de las prácticas educativas. El volumen ofrece, además, una propuesta teórico-analítica innovadora: el Modelo Prisma Espiral de Creencias Lingüísticas (PEC-L), que integra dimensiones ideológicas, emocionales y tecnológicas para comprender cómo las creencias se configuran y cambian a lo largo del tiempo. Este modelo permite interpretarlas no como opiniones aisladas, sino como sistemas de sentido que orientan las decisiones pedagógicas y reflejan las tensiones entre la diversidad lingüística, la política educativa y la formación docente. Asimismo, se incluye el diseño y la validación de una escala empírica y contextualizada para estudiar creencias lingüísticas. La herramienta mide y compara creencias en distintos contextos mediante dimensiones cognitivas, afectivas y socioculturales, y se sustenta en evidencia estadística y análisis psicométrico. Dirigido a investigadores, formadores y docentes de lenguas, este libro propone una mirada crítica, interdisciplinaria y contextualizada sobre el papel de las creencias en la enseñanza y el aprendizaje. Sus aportes abren un diálogo necesario para repensar la formación docente y las políticas lingüísticas desde una perspectiva de justicia educativa y pluralidad cultural.



Griselda Murrieta Loyo es Doctora en Educación; actualmente es profesora-investigadora titular de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo e integrante del SNII de la SECIHTI, nivel I. Ha publicado estudios científicos sobre la autoeficacia de docentes para investigar y enseñar lenguas.



María del Rosario Reyes-Cruz es Doctora en Educación Internacional; actualmente es profesora-investigadora titular de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo e integrante del SNII de la SECIHTI, nivel II. Ha publicado trabajos científicos sobre autoeficacia docente y estudiantil e interculturalidad en la enseñanza de lenguas.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE QUINTANA ROO

ISBN: 978-607-8792-83-2 (Digital)



EDICIONES
COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA PUBLICACIONES
ARBITRADAS

comunicacion-cientifica.com

ISBN: 978-968-9738-06-0 (Digital)



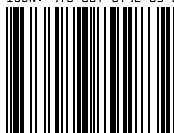
Dimensions

RENIECYT
Registro Nacional de Investigadores y
Expertos Científicos y Tecnológicos
2000922



[DOI.ORG/10.52501/CC.402](https://doi.org/10.52501/CC.402)

ISBN: 978-607-8792-83-2



9 786078 792832