

Los Futuros Profesores de Inglés: Experiencia Previa y Sentido de Auto Eficacia¹

María del Rosario Reyes-Cruz², Griselda Murrieta-Loyo³, Universidad de Quintana Roo, Chetumal, México

Resumen

El objetivo de este estudio fue investigar cuáles son las creencias sobre la auto eficacia docente de los futuros profesores de inglés y cómo influye en ellas la experiencia previa. Se utilizó un diseño cualitativo de tipo exploratorio. Participaron diez estudiantes en formación de una licenciatura en enseñanza del inglés de una universidad pública mexicana. Todos los estudiantes estaban realizando su segunda práctica docente. La técnica utilizada fue la entrevista en profundidad. Los resultados indican que la experiencia previa a las prácticas docentes influye positivamente en el sentido de auto eficacia, pero únicamente en el caso en que ésta se haya obtenido en el mismo nivel educativo donde se desarrolla la práctica formal. La formación supervisada que los participantes reciben en las prácticas parece contribuir, en cierta medida, a incrementar gradualmente el sentido de auto eficacia. Asimismo, se encontró que el nivel de inglés que poseen los participantes es un aspecto fundamental que contribuye a la formación de su sentido de auto eficacia. Se halló una variedad de casos en la influencia que ejerce la experiencia obtenida a lo largo de las prácticas y el sentido de eficacia. En algunos participantes concuerda el tipo y duración de experiencia previa con el nivel de eficacia que se atribuyen; en otros, existe una inconsistencia entre ambos aspectos. Un tercer grupo, menos numeroso, parece dimensionar mejor la complejidad de la enseñanza y es más crítico de su nivel de eficacia.

Abstract

The objective of this study was to identify the self-efficacy beliefs of a group of future English teachers and how those beliefs are influenced by previous experiences. This was an exploratory qualitative study and in-depth interviews were used. Ten students who were being trained in the teaching of English at a Bachelor's program at a public Mexican university were interviewed. At the time of this research, all the students were doing their second teaching practice. Interview data showed that student's prior experience to teaching practice contributes positively to self-efficacy beliefs only if it is gained in the same school level in which their formal teaching practice is later done. Results also revealed that supervised teaching practice seems to gradually increase future English teachers' self-efficacy. Students' proficiency in English proved to be an influential factor that helps to build their self-efficacy. Teaching practice showed influence on future English teachers' self-efficacy in a variety of ways. Among some of the participants, for example, the type and length of previous teaching experience are congruent with the level of self-efficacy they acknowledged while in some others no consistency was found. A third smaller group showed a better comprehension of the complexity of teaching and were more critical of their self-efficacy.

Introducción

Las creencias sobre la auto eficacia en diversas disciplinas han generado el interés de los científicos en los últimos 25 años. La mayoría de las investigaciones sobre la auto eficacia de los profesores ha encontrado que ésta se relaciona con la confianza y la motivación (Bandura, 1997; Hiver, 2013), el sentido de auto eficacia de los estudiantes (Anderson, Greene & Loewn, 1988), el interés que los profesores ponen en sus clases (Mirsanjari, Karbalaei & Afraz, 2013), la apertura a las innovaciones, la duración en el empleo y la persistencia frente a las adversidades (Milner & Woolfolk, 2003). Estos estudios se han efectuado principalmente en la educación básica y la educación media.

¹ This is a refereed article.

² rosreyes@ugroo.edu.mx

³ grises@ugroo.edu.mx

En el contexto mexicano, aunque es evidente el interés por el tema de las creencias en la enseñanza de lenguas extranjeras (Ramírez, 2013; Reyes-Cruz, 2013), existen pocas publicaciones respecto de las creencias de auto eficacia y éstas se ubican en áreas diferentes de la enseñanza de lenguas. Por ejemplo, encontramos investigaciones acerca del sentido de auto eficacia para la investigación en estudiantes de postgrado (Reyes-Cruz & Gutiérrez, 2015) y la auto eficacia de los profesores en habilidades informacionales para la investigación (Reyes-Cruz & Franco, 2014). La publicación más relacionada con el área de lenguas extranjeras indaga el sentido de auto eficacia de los profesores de inglés para investigar (Reyes-Cruz & Perales-Escudero, 2016).

En cuanto a las creencias sobre la auto eficacia en la enseñanza en lenguas extranjeras, sólo encontramos el estudio de Cocca y Cocca (2016) quienes al comparar profesores noveles con experimentados hallaron diferencias en su sentido de auto eficacia según los años de experiencia y nivel educativo, pero no en cuanto a la formación. Conocer las creencias sobre la auto eficacia se considera útil para detectar el éxito y fracaso de los futuros profesores en la enseñanza (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998), así como una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo del futuro profesor (Erdem & Demirel, 2007).

La Universidad del Sureste (seudónimo) ofrece la Licenciatura en Lengua Inglesa desde 1991 con el objetivo de formar profesores de inglés. El plan de estudios contempla dos cursos para que los estudiantes realicen prácticas (Práctica Docente I y Práctica Docente II) encaminadas a formarlos en la profesión docente. Las experiencias que los estudiantes traen consigo y las que se generan en esos dos cursos, pueden constituir una ventaja pero también podrían obstaculizar la formación de un sentido de auto eficacia docente adecuado para sentar las bases para un desempeño profesional exitoso.

Este trabajo investiga el sentido de auto eficacia de los futuros profesores de inglés y la influencia que ejerce sobre él la experiencia previa. Los datos generados pueden servir como base para desarrollar estrategias acordes con las necesidades de formación de los mencionados estudiantes. El objetivo de este estudio fue investigar cuáles son las creencias sobre la auto eficacia docente de los futuros profesores de inglés y cómo influye en ellas la experiencia previa. Con este propósito en mente, establecimos dos preguntas de investigación:

¿Qué experiencia previa poseen los estudiantes en formación inscritos en la materia Práctica Docente II?

¿Qué creencias sobre su eficacia para enseñar inglés poseen los futuros profesores y qué influencia ejerce en ellas la experiencia previa?

Las Creencias sobre la Auto Eficacia y la Experiencia Previa

Bandura (1997) define la auto eficacia como "la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar los logros deseados" (p. 3). Las creencias sobre la auto eficacia se consideran los mediadores más importantes de nuestra conducta y del cambio de la misma. En los últimos 25 años, las investigaciones de Bandura (1977, 1986, 1997) han seguido desarrollando y defendiendo la idea de que las creencias acerca de nuestras habilidades afectan nuestra conducta y motivación, así como el éxito o fracaso final en las acciones que emprendemos. Bandura (1997) afirma que los desempeños complejos, como es el caso de la enseñanza, son construcciones organizadas y controladas en su mayoría por habilidades cognitivas y auto regulatorias. El

conocimiento de las reglas y estrategias de la docencia para determinar cursos de acción permite a los profesores manejar las exigencias de su quehacer diario. Bandura (1997) sostiene que para lograr un sentido de auto eficacia elevado es necesario dividir la habilidad que se pretende dominar en sub habilidades, organizarlas según su nivel de complejidad y enfatizar la capacidad personal de lograr buenos resultados mediante la práctica consistente y persistente.

No obstante, también algunos estudios sugieren que contar con un sentido de auto eficacia elevado no siempre es positivo. Wheatley (2005) argumenta que aquellos profesores que sobrevaloran su eficacia pueden tener pocos incentivos para reflexionar sobre su práctica y realizar mejoras; mientras Roberts y Moreno (2003) consideran que esta sobrevaloración provoca que los profesores sean más vulnerables al shock de la realidad en las aulas. Villaume (2000) por su parte, subraya que albergar dudas puede ser benéfico para el aprendizaje del profesor. El mismo Bandura (1986) afirma que las dudas pueden alentar el deseo de aprender.

Los éxitos en el desempeño no necesariamente aumentan las creencias sobre la autoeficacia ni los fracasos las disminuyen. Bandura (1997) destaca que lo realmente importante para desarrollar un sentido de autoeficacia elevado no es la información sobre el propio desempeño, sino la forma cómo el individuo la selecciona, sopesa, integra y la convierte en juicios sobre su eficacia. El desempeño per se no es suficiente para juzgar la propia capacidad porque existen otros factores que pueden afectarla sin estar directamente relacionados con ella.

La evaluación sobre la propia eficacia es un proceso de inferencias en donde se juzga la contribución de la habilidad o de la falta de habilidad a los éxitos y fracasos obtenidos. La percepción de las propias capacidades, la dificultad de la tarea, el esfuerzo invertido, las circunstancias de desempeño y la forma en que estas experiencias se organizan y reconstruyen en la memoria influyen en la percepción que los individuos tienen de la eficacia exhibida en sus experiencias de desempeño (Bandura, 1997).

El constructo de la auto eficacia ha sido adaptado y aplicado en diversos contextos. En el caso de la auto eficacia en la enseñanza, la definimos en el presente trabajo como "la creencia del profesor en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para realizar con éxito una tarea de enseñanza específica en un contexto determinado" (Tschannen-Moran, et al., 1998, p.233). Bandura argumenta que existen cuatro fuentes externas y medio ambientales que influyen en el sentido de auto eficacia: la experiencia previa, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales.

La gran mayoría de las investigaciones han encontrado que la experiencia previa es la fuente más influyente en el sentido de auto eficacia (Bandura, 1997; Morris & Usher, 2011, Reyes-Cruz & Gutiérrez, 2015, Reyes-Cruz & Perales-Escudero, 2016). No obstante, otros trabajos han obtenido resultados divergentes. Hoy y Spero (2005) encontraron que el sentido de auto eficacia se incrementa durante el periodo de preparación de los profesores pero baja durante el primer año de enseñanza; mientras que Klassen y Chiu (2010) mostraron que el sentido de auto eficacia aumentaba progresivamente hasta los 23 años de experiencia docente y luego disminuía. Tschannen-Moran y Hoy (2007), por su parte, hallaron que los factores contextuales juegan un papel preponderante en el sentido de auto eficacia de los profesores nóveles mientras que la experiencia previa tiene un rol secundario. Wolters y Daugerthy (2007), a su vez, identificaron una influencia

moderada de la experiencia previa en las estrategias de enseñanza y el manejo de clase pero ningún efecto en el compromiso del estudiante. Estos resultados son atribuidos principalmente a las diferentes maneras de medir las variables (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Las Creencias sobre la Auto Eficacia en Profesores de Inglés

En el área de lenguas extranjeras, las investigaciones sobre la auto eficacia en la enseñanza no son tan abundantes como en otros campos. De entre ellas, la gran mayoría estudia a profesores en servicio, mientras que unas cuantas toman como objeto de estudio a los profesores en formación. En el primer grupo se encuentran trabajos cuyo interés estriba en investigar las creencias en relación con las diferencias individuales como: las emociones (Rastegar & Memarpour, 2009), las proyecciones del ser (Hiver, 2013), el burnout (Motallebzadeh, Ashraf & Yazdi, 2014) y las actitudes hacia el inglés (Misanjari, Karbalaei & Afraz, 2013).

Otro sub grupo se interesa por estudiar componentes contextuales en combinación con factores individuales como: el lugar de formación, la formación recibida y la experiencia (Güven & Cakir, 2012), el interés vocacional y el ambiente laboral (Swanson, 2012); las variables intrapersonales e interpersonales en relación con variables demográficas (Shim, 2001); la lengua materna, el tipo de contrato y la experiencia de inmersión lingüística (Praver, 2014).

Existe también un número importante de investigaciones cuyo foco central son las creencias en relación con el nivel de dominio del inglés (Best, 2014; Chacón, 2005; Choi & Lee, 2009, 2016; Slami & Fatahi, 2008; Yilmaz, 2011). Adicionalmente, encontramos un trabajo sobre las políticas lingüísticas (Misanjari et al., 2013) y su relación con la auto eficacia y otro más acerca de las creencias sobre la auto eficacia para la enseñanza de la lectura en inglés y su relación con el género, la experiencia docente y el lugar de formación (Kücükoglu, 2013).

En el segundo grupo, el de profesores en formación, las investigaciones son aún más escasas. Los hallazgos de Berg y Smith (2014) indican que la cultura y el contexto pueden influir de manera importante en las preocupaciones de los estudiantes sobre la enseñanza y sus creencias acerca de su auto eficacia. Cabaroglu (2014) encontró que la investigación acción es una herramienta valiosa para desarrollar el sentido de auto eficacia, la autoconciencia y el aprendizaje autónomo, así como la capacidad para resolver problemas. Los resultados de Külekçi (2011) y Tagle, del Vale, Flores y Ackley (2012) sugieren que los futuros profesores tienen creencias positivas sobre su auto eficacia y que la experiencia previa influye en ellas. Estas investigaciones también encontraron que a mejor desempeño mayor sentido de auto eficacia y viceversa.

Liaw (2009) reveló que el diálogo con pares y la experiencia influyen en el sentido de auto eficacia y que éste disminuye después de enseñar a grupos reales. Filatov y Phil (2015) reportaron que la falta de entrenamiento sobre conocimientos pedagógicos y de contenido del inglés repercute en un bajo sentido de auto eficacia; en contra parte, la experiencia obtenida durante las prácticas lo incrementa. Kim y Cho (2014) encontraron que el sentido de auto eficacia alto y la motivación intrínseca disminuyen el impacto del shock que experimentan los practicantes al enfrentarse a un contexto de enseñanza real. Finalmente, Egel (2009) evidenció que el mentor influye de manera importante en el sentido de auto eficacia de los futuros profesores.

Contexto

La investigación se llevó a cabo en una universidad pública del sureste de México. Esta institución imparte desde hace 25 años una licenciatura en lengua inglesa cuyo objetivo es formar profesores de inglés. El programa dura cinco años. En los últimos dos semestres, los futuros profesores cursan las materias: Práctica Docente I y Práctica Docente II. En la primera, los estudiantes se familiarizan con la enseñanza mediante la observación de profesores en diversos niveles escolares, la micro enseñanza y algunas horas de prácticas con grupos reales; en la segunda, la actividad central es la práctica en contexto real. Las prácticas son supervisadas por un profesor en ambas materias. La administración del programa de licenciatura ha firmado convenios con instituciones de educación básica y media superior para que los estudiantes realicen sus prácticas. Ocasionalmente, también lo hacen en la propia universidad donde estudian.

Método

Este trabajo es un estudio cualitativo exploratorio. En términos de Mouton (2001), el diseño exploratorio se utiliza cuando el problema de investigación ha sido poco investigado y el objetivo es familiarizarse con el fenómeno, o adquirir nuevas perspectivas para, en el futuro, formular el problema de manera más precisa. Como mencionamos líneas arriba, las creencias sobre la auto eficacia de los futuros profesores de inglés han sido poco estudiadas en el ámbito internacional (ocho estudios) y, hasta donde investigamos, sólo existe una investigación en contexto mexicano publicada como memoria.

Muestra

Elegimos a los estudiantes mediante una selección por criterio (Creswell, 2007). Los estudiantes debían haber cursado la materia Práctica Docente I y estar cursando Práctica docente II. Invitamos a participar a diez integrantes de la generación 2010-2015. Los participantes fueron cinco varones y cinco mujeres, sus edades se encontraban en un rango de entre 21 y 23 años.

Instrumentos

Utilizamos un guion de entrevista (ver anexo) (Robles, 2011) con la intención de conocer las experiencias de los participantes y el significado que éstos les otorgan (Seidman, 2006). Las preguntas versaban sobre las creencias de los participantes acerca de su capacidad para desempeñarse como profesores de inglés, así como sus antecedentes académicos. Particularmente, profundizamos en las experiencias que éstos hubieran tenido como profesores. También tomamos en cuenta actividades indirectas de enseñanza como las asesorías realizadas en contextos formales o informales. Las dimensiones de las que partimos fueron establecidas con base en la teoría de la auto eficacia. No obstante, estuvimos atentos a otras dimensiones que pudieran emerger (Janesick, 1994).

Adicionalmente, las autoras de esta investigación revisamos los programas de Práctica Docente I y II con la intención de tener claro sus objetivos respecto de la formación docente. Ambos programas parten del supuesto de que los estudiantes dominan los conocimientos y habilidades adquiridos previamente en las materias de la línea curricular de docencia (Filosofía de la Educación, Tecnología Educativa, Métodos y Técnicas de la Enseñanza del Inglés y Elaboración de Material Didáctico) y su objetivo es usarlos como punto de partida para la realización de las prácticas. En dichos programas se contemplan en total: 32 horas para la elaboración de planes de clase, 34 horas de práctica frente a

grupos reales en diversos niveles, 12 horas para el diseño o adaptación de materiales y 10 horas de micro enseñanza. También se incluyen: ocho observaciones de pares, seis auto reflexiones, cinco observaciones de clase en diversos niveles educativos y el diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje (no se especifica la cantidad) y un plan de disciplina.

Procedimiento

Especificamos a los estudiantes que la información sería tratada de manera confidencial y que protegeríamos sus identidades mediante el uso de seudónimos (Creswell, 2007). Efectuamos una entrevista en profundidad a cada participante, con una duración de entre 60 y 90 minutos. En cinco casos, fue necesaria una segunda entrevista con una duración aproximada de entre 30 y 50 minutos para aclarar dudas o profundizar en aspectos que nos parecieron importantes.

Transcribimos las entrevistas con la ayuda del programa Dragon NaturallySpeaking®. Posteriormente, procedimos a analizarlas siguiendo las estrategias propuestas por Madison (2005) y Wolcott (2001): bosquejar las ideas, codificarlas, reducir los códigos a temas o familias y relacionarlos con el marco teórico. También llevamos a cabo un segundo ciclo de codificación de acuerdo con la propuesta de Saldaña (2009). Dos códigos estaban basados en la teoría de la auto eficacia: experiencia previa y sentido de auto eficacia. Sin embargo, debido al carácter emergente que implica un diseño cualitativo, surgieron códigos nuevos (por ejemplo, el nivel de inglés) que incluimos según fueran relevantes para una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

La validación del análisis se realizó mediante la doble codificación. Ambos coautores codificamos de manera individual los datos y después comparamos los resultados. Retuvimos los códigos coincidentes, mientras los divergentes los reanalizamos para decidir cuál de los dos códigos permanecía, si los renombrábamos o los desechábamos (Creswell, 2007).

Resultados

La Experiencia Previa a las Prácticas

Nueve de los diez estudiantes contaban ya con cierta experiencia, formal o informal, en actividades relacionadas con la docencia antes de iniciar las materias de práctica docente. Alondra, Cristal y Edith habían realizado parte de su servicio social (150 horas aproximadamente) como profesoras de inglés en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) 214. Cristal comentó:

Bueno, yo al principio sentía que no tenía esas actitudes para ser maestro. Después... yo disfrutaba ir a dar [clases], siento que tenía buena relación con mis alumnos, trataba de entenderlos porque sabía que eran en sábado [las clases]. Sí tuve una buena experiencia.

Cuatro estudiantes habían dado asesorías de diversos tipos. Eduardo asesoró en matemáticas a algunos amigos. Además, realizó parte de su servicio social (alrededor de 80 horas) dando asesorías y círculos de conversación (aproximadamente 100 horas) a estudiantes de Medicina de la propia universidad.

Hice mi servicio social en Medicina. Desde el principio fue buena experiencia. Nos [los estudiantes] respondieron bien, cuando les enseñábamos el ambiente era muy

relajado. Llevamos juegos y les explicábamos algún tema que no entendieron. Más que nada hacíamos actividades dinámicas para que ellos no se aburrieran y lo disfrutaban mucho.

Mirna también había impartido asesorías informales de matemáticas a algunos amigos; Enrique había ofrecido asesorías ocasionales de inglés; Alexis dio asesorías a un niño con necesidades especiales durante seis meses aproximadamente. Únicamente Alondra había dado asesorías de inglés durante más de un año: "he trabajado enseñando, le enseñé inglés a una niña porque su mamá quería que aprendiera un poquito más de inglés y, entonces, iba todas las tardes a enseñarle inglés una hora". En el momento de la entrevista también asesoraba a la misma niña en temas de matemáticas y español. Alexis y Sofía habían trabajado como profesores en programas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Alexis mencionó:

Trabajé antes de entrar a la universidad en una institución que se llama CONAFE dando clases en secundaria...Nos prepararon como en tres meses para prestar un servicio, digamos que es un servicio social; constantemente te capacitan y te dicen qué estás haciendo bien o mal, pero es algo muy superficial.

Sofía dijo: "Bueno unas vacaciones de verano di clases de español y matemáticas en un rancho, eran de CONAFE [las clases], ahí estuve un mes". Sofía impartía además clases de inglés en kínder en el momento de realizar la entrevista: "Bueno ahorita estoy dando clases a cuatro grupos de niños de preescolar y, pues, siento que esto es una gran oportunidad para mí, como docente en el idioma inglés". Edith trabajó en una ludoteca y comenta: "Impartí clases de inglés, estuve trabajando ahí [en una ludoteca] como cinco o seis meses mientras estudiaba aquí [en la universidad]". Alejandro impartió tres cursos de verano: "La primera vez que di cursos a los niños fue en la biblioteca de mi comunidad, como mi madrina es la encargada le dije que si podía dar unos cursos de inglés; eso fue casi a mitad de la carrera". Únicamente una estudiante, Emma, no tenía experiencia aparte de la obtenida en las materias de práctica docente.

La Experiencia en las Prácticas Docentes

Todos los participantes impartieron 12 horas de clases a un grupo en el Centro de Desarrollo Infantil I (CENDI) como parte de las actividades contempladas en el curso Práctica Docente I. Para la gran mayoría de ellos, la experiencia fue difícil porque no sabía cómo enseñar a niños. Sofía, por ejemplo, mencionó: "Hicimos prácticas en el CENDI I con niños, y fue una experiencia difícil porque no sabíamos bien cómo tratarlos ni cómo enseñarles". Después de realizar su primera práctica, la mayoría de los estudiantes dijo sentirse más segura. Alondra mencionó: "Gané más confianza. Trabajé con niños en mi primera práctica. Traté de ser más amorosa, amigable y dinámica".

Los participantes se encontraban cursando Práctica Docente II en el momento en que se realizaron las entrevistas, siete de ellos realizaron esta segunda práctica en la escuela Secundaria Técnica Adolfo López Mateos. Cristal comentó:

Decidí que debía cambiar de nivel y decidí dar a secundaria y ahorita estoy dando en la Adolfo López Mateos. Los alumnos ya no son como eran antes los niños, que cuando les decías "Haz esto" y lo hacían; ahorita ya son más rebeldes y ya es muy difícil que te hagan caso.

Tres estudiantes efectuaron su segunda práctica docente en el mismo nivel educativo: jardín de niños, debido a ello obtuvieron más experiencia enseñando inglés a niños pequeños. Explicaron que tenían mayor conocimiento de cómo controlar el grupo. Eduardo comentó:

Ahorita la práctica docente dos, en el CENDI II, igual les enseñamos a ellos [a los niños], y es más tranquilo porque sabemos...ya sabes cómo puedes tratarlos y cómo puedes llegar a ellos más fácilmente. Ahorita se nos ha hecho más fácil para nosotros eh... enseñarles, este... los temas y van captando más rápido, creo.

Las Creencias sobre la Auto Eficacia Docente

Analizamos ahora las creencias sobre la eficacia para enseñar inglés que poseen los participantes. La mayoría dijo no sentirse muy capaz en su primera práctica docente, sobre todo por la falta de preparación pedagógica para enseñar a niños. Alejandro explicó: "Fue algo que experimenté en Práctica Docente I. Me sentía inseguro porque no sabía nada de pedagogía para enseñar a niños."

En la segunda práctica, nueve de los diez participantes señalaron haber mejorado su eficacia. Lo anterior se debió a diferentes razones: unos porque repitieron la experiencia de dar clases a niños. Eduardo mencionó: "En Práctica Docente II los aspectos negativos cambiaron. Ahora hay más aspectos positivos y éstos influyen en que mi enseñanza a los niños sea más efectiva". Otros cambiaron de nivel educativo, dieron clases a estudiantes de secundaria y les fue mejor en este último nivel. Edith aseveró: "Con niños no siento que sea buena, pero ya con los adolescentes creo que las clases son más productivas, siento que soy más capaz de tener control sobre ellos. Me considero muy eficaz en este nivel de secundaria". Solamente un estudiante dijo no sentirse tan capaz al final de la segunda práctica: "Fíjate que me ha costado un poco esa parte [la enseñanza] porque realmente la enseñanza como tal creo que no es mi punto fuerte (Fernando)",

Seis estudiantes mencionaron que la eficacia se desarrolla gradualmente y que continúa creciendo conforme pasa el tiempo y obtienen más experiencia. Alexis enunció:

Eso está en construcción [la eficacia]. Te digo, si yo dijera qué tan bueno soy puedo decir que sí soy bueno pero yo creo que eso se construye con el tiempo porque de la noche a la mañana no se puede decir. Creo que voy a empezar una etapa en mi vida en la docencia [como maestro] pero creo que con el tiempo sí podré decir que sí soy muy bueno.

Respecto del nivel de eficacia, siete participantes se dijeron muy capaces. Alondra, por ejemplo, apuntó: "Creo que sí soy muy buena". Tres estudiantes se auto evaluaron como moderadamente eficaces. Fernando, por ejemplo, comentó: "Sí, es importante [saber enseñar], sin embargo, siento que no tengo esa capacidad todavía bien desarrollada".

Seis de los participantes habían aprobado el examen tipo *Cambridge Advanced Exam* (CAE) que se aplica en la propia Universidad y que es requisito indispensable para titularse. Este examen institucional sigue el estilo del examen CAE oficial de la Universidad de Cambridge que corresponde al nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia. Seis de los participantes piensan que tienen un nivel alto de inglés y cuatro estiman que cuentan con un nivel intermedio. Resulta interesante el hecho de que haya participantes que aprobaron el examen CAE pero evalúan su nivel como intermedio y hay otros que lo reprobaron pero creen tener un nivel alto. Cuatro participantes mencionaron el nivel de

inglés como un factor que determina su sentido de auto eficacia como profesor. Por ejemplo, Alejandro indicó: "Presentar el CAE y pasarlo, digo no, pues sí, siento que sí ya he avanzado mucho, pues sí, eso creo que prueba tu nivel de inglés". No obstante, Cristal cuestionó la idoneidad de este examen:

Pues, presenté el CAE casero, es una prueba de que no estoy tan preparada. Sí, lo pasé pero tuve 7, lo mínimo; eso me decepcionó un poco de mi nivel. Igual presenté el TOELF [se refiere al TOEFL ITP]. Sí, pasé, pasé con 530, pero siento que igual no es la puntuación correcta que debo tener si ya estudié la carrera de Lengua Inglesa".

Vale la pena puntualizar que los cuatro estudiantes que cuentan con más experiencia previa en labores relacionadas con la docencia dijeron sentirse más eficaces para enseñar y explicaron que la experiencia les ha proporcionado ese nivel. Alondra, por ejemplo, dijo: "Tomando en cuenta mi experiencia creo que soy buena enseñando. Ahora puedo decir que me siento preparada. Sin embargo, entre más experiencia tengas serás mejor profesor". Alexis comentó:

En las cuatro instituciones en las que he estado, he tenido una bonita experiencia en la enseñanza porque como docente es difícil el control de clases, pero a comparación de antes que entrara a la universidad no era muy bueno, se me salían de control [los estudiantes] al grado que a veces ya no sabía ni que hacer. Pero ahora sí puedo controlar el salón de clases y ahora creo que soy un poquito más dinámico.

No obstante, no siempre coincide el sentido de auto eficacia en la enseñanza con el sentido de auto eficacia en inglés ni con la experiencia previa. Existen diversas combinaciones. El número de horas es aproximado y se determinó tomando en cuenta la información que los participantes proporcionaron sobre la duración de estas actividades. En la Tabla 1, pueden apreciarse los resultados.

Participantes	Auto eficacia en enseñanza	Auto eficacia en inglés	CAE	Experiencia previa	Nivel educativo
Edith	Alta	Alta	Sí	Alta (870 horas)	Jardín de niños, primaria, preparatoria
Alexis	Alta	Moderada,	No	Alta (700 horas)	Primaria, preparatoria
Alondra	Alta	Moderada	No	Moderada (410 horas)	Preparatoria, primaria
Sofía	Alta	Alta	No	Moderada (320 horas)	Jardín de niños
Cristal	Moderada	Moderada	Sí	Poca (150 horas)	Preparatoria
Alejandro	Moderada	Alta	Sí	Poca (122 horas)	Primaria
Eduardo	Alta	Alta	Sí	Mínima (20 horas)	Preparatoria
Mirna	Alta	Alta	Sí	Mínima (20 horas)	Bachillerato
Fernando	Moderada	Moderada	No	Mínima (20 horas)	Primaria
Emma	Alta	Alta	Sí	Ninguna	Ninguno

Tabla 1. Sentido de auto eficacia y experiencia previa (elaboración propia).

Discusión

Los resultados encontrados indican que la gran mayoría de los estudiantes cuenta con experiencia en diversas actividades relacionadas con la enseñanza antes de iniciar su formación docente; aunque ésta es de diversos tipos y duración. Esta experiencia previa parece haber tenido un efecto positivo en aquellos estudiantes que ya habían trabajado antes en el mismo nivel educativo donde realizaron su primera práctica. Cabaroglu (2014), Díaz et. al. (2013) tuvieron los mismos hallazgos. Sin embargo, en aquellos casos donde el nivel educativo era distinto al previamente enseñado y contaban con menos experiencia, los estudiantes se sintieron poco capaces al inicio de las prácticas. El sentido de auto eficacia es de contexto específico (Bandura, 1986; Zimmerman & Schunk, 2008); por tanto, aun cuando los participantes tuvieran cierta experiencia en otros niveles educativos, les resultó difícil trasladar sus habilidades a un contexto diferente como la enseñanza a niños.

La falta de formación previa al desempeño de actividades docentes también es un elemento para considerar. Sólo uno de los nueve estudiantes que ya había dado clases o asesorías antes de realizar sus prácticas tomó un curso de formación durante tres meses; el resto empezó a dar clases sin formación y sin supervisión. Esto nos indica que probablemente los participantes no tenían estándares de referencia contra los cuales medir su eficacia (Bandura, 1997). A partir de haber recibido entrenamiento formal en la materia Práctica Docente I, los participantes empezaron a desarrollar, poco a poco, su sentido de auto eficacia para a la enseñanza.

Durante el segundo período de prácticas, los estudiantes comenzaron a fortalecer su sentido de auto eficacia, no obstante las experiencias difíciles que algunos de ellos habían tenido en la primera etapa. Bandura (1997) asevera que la gente tiende a excluir las experiencias negativas de su memoria para no afectar su desempeño futuro; mientras que las experiencias positivas se quedan guardadas en la mente para construir un sentido de auto eficacia más alto. Este resultado coincide con los de Berg y Smith (2014), Külekçi (2011), Praver (2014), Tagle et al. (2012) y Tschannen-Moran y Hoy (2007). Además, se encuentra en consonancia con lo que Bandura (1997) establece: a mayor experiencia mayor sentido de auto eficacia. Igualmente, Bandura (1997) sostiene que si una persona cree en su capacidad ésta tiene mayores probabilidades de éxito. A decir de los participantes, los resultados obtenidos fueron positivos.

Bandura (1997) explica que para lograr un sentido de auto eficacia elevado es necesario dividir la habilidad que se pretende dominar en sub habilidades, organizarlas según su nivel de complejidad y enfatizar la capacidad personal de lograr buenos resultados mediante la práctica consistente y persistente. En este sentido, las materias de práctica docente contribuyen a dosificar la complejidad de la habilidad de enseñar. No obstante, puede pensarse que dos cursos son insuficientes para lograr un dominio adecuado de la misma, sobre todo porque en el primero solo sólo se realizan 12 horas de prácticas reales y en el segundo 32.

Adicionalmente, parece ser que los temas de las materias de Práctica Docente I y II son muy generales e insuficientes: elaboración de planes de clase, diseño y adaptación de materiales y micro enseñanza. No se estudian temas de metodología del aula enfocada a diferentes niveles educativos. En las referencias básicas de esas materias se incluyen únicamente un video de consejos sobre cómo enseñar a niños, un capítulo de libro de 28

páginas que aborda de manera general el tema de los niños y un libro sobre el mismo tema.

No obstante, en la organización del curso no se contempla explícitamente la lectura o visualización de los materiales mencionados. Pareciera ser que el diseño de ambos cursos no toma en cuenta la complejidad que reviste enseñar a diversos grupos etarios, especialmente a niños. Las prácticas, sin embargo, se realizan con grupos de niños o jóvenes. Esta ausencia de formación en aspectos específicos relacionados directamente con el ambiente y las personas a las que los participantes enseñarán parece hacer que los futuros maestros se sientan inseguros al inicio y enfrenten con mayor dificultad los problemas de enseñanza típicos de esos grupos de estudiantes. Estos hallazgos coinciden con los de Atay (2007) y Filatov y Phil (2015).

Otro aspecto importante que los participantes relacionan con su sentido de auto eficacia es el nivel de dominio del idioma. Este hallazgo es consistente con el estudio de Chacón (2005), realizado con estudiantes hispanoparlantes. También coincide con los de Best (2014), Lee (2009) y Slami y Fatahi (2008), aunque sus participantes eran profesores en servicio. Vale la pena resaltar que seis de los participantes aprobaron el examen doméstico tipo CAE y cuatro de ellos lo consideran una muestra de su alto nivel de dominio del inglés. No obstante, este examen no es un parámetro realista dando que no se trata del CAE oficial. En una investigación realizada en la misma licenciatura, Campos (2013) encontró que este examen carece de validez y que quien lo aprueba raramente lo hace a la primera ocasión y con calificación alta. De entre los participantes de nuestro estudio, únicamente uno de ellos evaluó con parámetros objetivos su nivel al mencionar que como licenciada en Lengua Inglesa debería haber obtenido una mejor calificación en el CAE doméstico y en el TOEFL. Los maestros que imparten clase de inglés a niños tienen la responsabilidad de ser quienes les proporcionan su primera experiencia lingüística y además, lo hacen a un gran número de estudiantes. Por lo anterior, es de vital importancia que los profesores evalúen objetivamente su nivel de dominio del inglés y si éste no fuera el adecuado emprendan acciones para mejorarlo.

De igual manera, advertimos una inconsistencia entre el sentido de auto eficacia en la enseñanza, el sentido de auto eficacia en el nivel de inglés y la experiencia. Como se puede observar en la Tabla 1, hay estudiantes que se consideran altamente capaces en ambos aspectos. El que hayan aprobado el examen CAE y cuenten con una experiencia docente alta o moderada nos indica que su auto percepción es coherente. Sin embargo, también hay participantes que se consideran altamente capaces en la enseñanza y en el nivel de inglés pero no aprobaron el examen CAE y tampoco tienen mucha experiencia como docentes. Esto nos indica que existe una sobrevaloración posiblemente generada por la subestimación de la tarea (Bandura, 1997) y porque en los contextos educativos donde los participantes enseñaron la exigencia lingüística y docente no es alta. Esta sobrevaloración es preocupante dado que Bandura (1997) argumenta que aquellas personas con tendencia a sobrevalorarse pocas veces emprenden acciones para acortar la brecha entre su percepción y su capacidad real. De igual forma, Wheatley (2005) sostiene que la sobrevaloración perjudica la auto reflexión y el deseo de mejorar; Roberts y Moreno (2003) argumentan que ésta aumenta la vulnerabilidad al shock de la realidad y Villaume (2000) considera que albergar dudas es positivo para la mejora continua del profesor.

Existe un tercer grupo de estudiantes que se considera con eficacia moderada aun cuando aprobó el examen de inglés y tiene cierta experiencia docente. Estos estudiantes parecen dimensionar de mejor manera la complejidad de la tarea docente y ser más reflexivos. Ambas cualidades probablemente les permitirán lograr un mayor desarrollo profesional ya que parecen dudar de su eficacia y estar abiertos a la mejora (Wheatley, 2002).

En esa línea de pensamiento, la mitad de los participantes parece haber construido un sentido de auto eficacia elevado. Bandura (1997) enfatiza que lo realmente importante para desarrollar un sentido de auto eficacia elevado no es la información sobre el propio desempeño, sino la forma cómo el individuo la selecciona, sopesa, integra y la convierte en juicios sobre su eficacia. La mayoría de los estudiantes ha evaluado sus experiencias como docentes y su nivel de inglés de manera positiva y ambos elementos han contribuido a generar un sentido de auto eficacia elevado. Aunque esto de entrada pudiera parecer positivo habría que ser cautelosos debido a que existen elementos que nos hacen pensar que algunos de los participantes juzgan la profesión docente sin tener referentes claros de desempeño. La sobre valoración pudiera tener efectos psicológicos positivos (Seligman, 1990), sin embargo, especialmente en el caso de futuros profesores, ésta pudiera hacerlos más vulnerables al shock de la realidad (Roberts y Moreno, 2003). En contraparte, dudar un poco de la propia eficacia puede contribuir a aumentar la motivación por aprender (Wheatley, 2002) y a reflexionar sobre la propia práctica (Schön, 1983). Incluso Bandura asevera que "las dudas sobre uno mismo crean el ímpetu para aprender" (1986, p. 394).

Conclusión

El objetivo de este estudio fue investigar cuáles son las creencias sobre la auto eficacia docente de los futuros profesores de inglés y cómo influye en ellas la experiencia previa. Los resultados indican que la experiencia previa a la formación en las materias de Práctica Docente influye positivamente, pero únicamente en el caso en que ésta se haya realizado en el mismo nivel educativo donde se desarrolla la práctica formal. También encontramos que la formación guiada que los participantes reciben en las materias de Práctica Docente I y II parece contribuir, en cierta medida, a incrementar gradualmente el sentido de auto eficacia.

Asimismo, encontramos que un aspecto fundamental que contribuye a la formación del sentido de auto eficacia de los participantes es el nivel de inglés que poseen. La mayoría de los participantes se atribuye un nivel alto y para casi la mitad de ellos su referente es el haber aprobado el examen institucional tipo CAE. Este referente no es el adecuado dado que se trata de un examen cuya validez fue puesta en tela de juicio en un estudio anterior. Es necesario reflexionar sobre la idoneidad de permitir que los estudiantes puedan titularse con un examen informal puesto que su aprobación parece generar, en algunos, un sentido de auto eficacia poco realista.

Otro aspecto que también llama la atención, es el diseño de los programas de Práctica Docente. Por una parte, la aparente falta de conexión entre la bibliografía incluida y los niveles educativos donde los estudiantes realizan sus prácticas y, por la otra, la corta duración de las mismas hace pensar en la necesidad de evaluar con detenimiento la idoneidad de los programas. En conexión con lo anterior, se encuentra la escasa reflexión que los futuros profesores parecen realizar sobre su nivel de eficacia y la sobrevaloración que algunos de ellos hacen de sus habilidades docentes y del nivel de inglés que poseen.

Adicionalmente, el hecho de que la enseñanza a niños parezca, a los ojos de los participantes, una tarea sin mucha necesidad de formación teórica, cuyo desafío principal consiste en entretener a los niños de manera dinámica y divertida, podría estar abonando a la sobrevaloración que los participantes de este estudio hicieron de su práctica docente. Aunque también es importante decir que algunos participantes sí conciben la eficacia docente como una cualidad que mejora con la experiencia, lo cual nos indica que se dan cuenta de la necesidad de seguir formándose.

Con base en nuestros hallazgos sugerimos que la formación proporcionada en las materias de Práctica Docente I y II, sea acorde con los grupos de personas y los niveles en los que los futuros maestros harán sus prácticas y que, al parecer, son los ámbitos en los que muchos de ellos trabajarán, como por ejemplo la enseñanza a niños. También sería conveniente que el número de horas efectivas dedicadas a la enseñanza frente a grupo fuera mayor y que la práctica estuviera acompañada de una reflexión seria y detenida sobre la complejidad que reviste la enseñanza de una lengua extranjera y la formación continua que ésta exige. Sería benéfico que todos los estudiantes realizaran su servicio social enseñando y que esta enseñanza fuera supervisada.

Como mencionamos en la introducción, existen pocos estudios sobre el sentido de auto eficacia de los futuros profesores de inglés. Por esa razón diseñamos esta investigación de tipo exploratoria. El carácter de la investigación deja aspectos sin explorar cuyo estudio permitiría realizar una explicación más profunda y comprehensiva del fenómeno. Habría que observar las clases para identificar qué estrategias usan los participantes y si éstas funcionan o no. También resulta necesario revisar el papel que juega el profesor de las materias de Práctica Docente I y II en la construcción de la auto eficacia de los futuros profesores. Igualmente, esta investigación evidencia la necesidad de revisar los programas de las materias relacionadas con la práctica docente; el análisis realizado al respecto indica que existen áreas para mejorar. Finalmente, es fundamental examinar si la organización y apoyo institucionales para esta actividad son los adecuados.

Referencias

- Anderson, R., Greene, M. & Loewn, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development*, 11, 203-219. doi:10.1080/13664530701414720
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, N.Y.: Worth Publishers.
- Berg, D. A. G. & Smith, L. F. (2014). Pre-service teachers' efficacy beliefs and concerns in Malaysia, England and New Zealand. *Issues in Educational Research*, 24(1), 21-40.
- Best, B. (2014). A study of elementary school Thai English teachers' perceived English proficiency and self-reported English teaching efficacy, Masters Dissertation, *Language in India*, 14(7), 1-13.
- Cabaroglu, N. (2014). Professional development through action research: Impact on self-efficacy. *System* 44, 79-88. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.03.003
- Campos Pérez, A. (2013). *Causes of failure of CAE as a graduation requirement examination: A case study* (Tesis de maestría sin publicar). Universidad de Quintana Roo. Chetumal, México.

- Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001>
- Choi, E. & Lee, J. (2016). Investigating the relationship of target language proficiency and self-efficacy among nonnative EFL teachers, *System*, 58, 49-63. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001>
- Cocca, M. & Cocca, A. (2016). Self-efficacy in pre-school and primary teachers: Does experience, educational background, and teaching level matter? *International Conference on Education and New Learning Technologies*, Barcelona. doi: 10.21125/edulearn.2016.0910
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nded.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Díaz, C.; Tagle, T., Alarcón, P., Quintana, M., Ramos, L. & Vergara, 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*, 30, 41-67.
- Egel, I. P. (2009). The prospective English language teacher's reflections of self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1561-1567. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.274>
- Erdem, E. & Demirel, O. (2007). Teacher self-efficacy beliefs. *Social Behavior and personality*, 35(5), 573-586. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.5.573>
- Filatov, K. & Phil, S. (2015). The relationship between university learning experiences and English teaching self-efficacy: Perspectives of five final-year pre-service English teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (6), 33-59. doi:10.14221/ajte.2015v40n6.3
- Güven, S. & Çakir, Ö. (2012). A study on primary school English teachers' self-efficacy beliefs. *Education & Science*, 37(163), 43-52.
- Hiver, P. (2013). The interplay of possible language teacher selves in professional development choices. *Language Teaching Research*, 17(2), 210-227. doi: 10.1177/1362168813475944
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design. Method, methodolatry, and meaning. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (209-219). Thousands Oak: CA: Sage.
- Kim, H. & Cho, Y. (2014). Preservice teachers' motivation, teacher efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2013.855999>
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. doi: 10.1037/a0019237
- Kücükoglu, H. (2013). The interface between EFL teacher's self-efficacy concerning critical reading comprehension and some select variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1646-1650. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.235>
- Külekçi, G. (2011). A study on pre-service English teachers' self-efficacy beliefs depending on some variable. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 245-260.
- Lee, J. F. K. (2009). ESL student teachers' perceptions of a short-term overseas immersion programme. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1095-1104. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.004>
- Liaw, E. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching & Teacher Education*, 25(1), 176-180. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.005>
- Madison, D. S. (2005). *Critical ethnography: Methods, ethics and performance*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milner, H. R. & Woolfolk, A.W. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 263-276.
- Mirsanjari, Z., Karbalaie, A. & Afraz, S. (2013). Teacher's sense of efficacy in teaching English among Iranian EFL teachers. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 3(3), 417-428.
- Morris, D. B. & Usher, E. L. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 232-245. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.005>
- Motallebzadeh, K., Ashraf, H. & Yazdi, M. T. (2014). On the relationship between Iranian EFL teachers' burnout and self-efficacy. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 98, 1255-1262. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.541

- Mouton, J. (2001). *How to succeed in your Master's and Doctoral Studies: A South African guide and resource book*. Pretoria, South Africa: Van Schaick Publishers.
- Praver, M. (2014). *Japanese university English language teachers' self-efficacy beliefs: a mixed-methods exploration* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://digital.library.temple.edu/cdm/ref/collection/p245801coll10/id/280496>
- Ramírez Romero, J. L. (Ed.). (2013). *Una década de búsqueda: las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México 2000–2011*. México: Pearson, UNISON, UNAM, UCOL.
- Rastegar, M. & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37(4), 700–707. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2009.09.013>
- Reyes-Cruz, M. R. (2013). Mexican contributions to the study of beliefs about teaching and learning foreign languages. En E. Ruiz-Esparza-Barajas y D. E. Castillo-Zaragoza (Eds.), *Beliefs about language teaching and learning. Different contexts and perspectives* (pp.157-166). Estado de México: UNISON-Pearson.
- Reyes-Cruz, M. R. & Franco, K. (2014). Creencias de profesores sobre su autoeficacia en habilidades informacionales para la investigación [Teachers' perceived self-efficacy beliefs in informational research skills]. En D. G. Toledo, L. Martínez, L. E. Fierro & R. Saldívar (Eds.), *Trabajos de investigación de profesores de lenguas modernas en México* (pp.129-158). México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Reyes-Cruz, M. R & Gutiérrez Arceo, J. M. (julio - diciembre, 2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica*, 45, 1-15. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/590>
- Reyes-Cruz, M. R. & 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), 800-814. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2015.1137884>
- Roberts, J. K., & Moreno, N. P. (2003). *Teacher self-efficacy is not enough! The problem of interpreting teacher self-efficacy apart from other measures of teacher performance*. Ponencia presentada en el congreso anual de la American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil para el campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, CA: Sage.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, N.Y: Basic Books.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York, N.Y: Teachers College Press.
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York, N. Y.: Simon & Schuster.
- Shim, J. W. (2001). *The efficacy beliefs of Korean teachers of English as a foreign language*. (Tesis doctoral sin publicar). Universidad de Ohio, Columbus, Ohio.
- Slami, Z. & Fatahi, A. (2008). Teachers' sense of self-efficacy, English proficiency and instructional strategies: A study of nonnative teachers EFL teachers in Iran. *TESL-EJ*, 11(4). Recuperado de <http://tesl-ej.org/ej44/a1.html>
- Swanson, P. (2012). Second/foreign language teacher efficacy and its relationship to professional attrition. *Canadian Modern Language Review*, 68, 78-101.
- Tagle, T., Del Valle, R., Flores, L. & Ackley, B. (2012). Las creencias de autoeficacia percibida de estudiantes de pregrado de pedagogía en inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*. 58(4). Recuperado de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin58_4&titulo=Boletin%2058/4%2015-04-12
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- Villaume, S. K. (2000). The necessity of uncertainty: A case study of language arts reform. *Journal of Teacher Education*, 51(1), 18–25.
- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefit of teacher self-efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 5-22. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00047-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00047-6)
- Wolcott, H. F. (2001). *Writing up qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Wolters, C. A. & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of self-efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 181–193. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>
- Yilmaz, C. (2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. *Social Behavior and Personality, 39*(1), 91-100. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.1.91>
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and self-regulated learning. Theory, research, and applications*. New York, N.Y.: Routledge.

Anexo: Guía de entrevista auto eficacia de los maestros

1. Cuénteme sobre sus orígenes. Donde nació, quienes son sus papas, tiene hermanos.
2. Cuénteme sobre su trayectoria académica.
3. ¿Por qué decidió estudiar para profesor de inglés?
4. ¿Qué habilidades ha adquirido durante su estancia en licenciatura?
5. ¿Qué aspectos importantes le han enseñado o ha aprendido que todo maestro de inglés debe tener para considerarse como tal?
6. ¿Ha realizado labores docentes de algún tipo hasta este momento? Si su respuesta es afirmativa
 - ¿Qué tipo de labores?
 - ¿De qué duración?
 - ¿En qué niveles educativos?
 - ¿En qué momentos?
 - ¿Frente a grupo?
 - ¿Cuántos estudiantes atendió?
 - ¿Recibió algún tipo de formación antes de dar su primera clase?

Si la respuesta es negativa, ¿Por qué no ha realizado ninguna labor de tipo docente?

1. ¿Cuál ha sido su experiencia al cursar la materia Práctica docente I?
2. ¿Cómo se desarrolla la actual experiencia en la materia Práctica docente II?
3. ¿Cómo juzga su desempeño como estudiante para profesor?
4. ¿Qué elementos/ personas influyen en la autoevaluación que hace de sus capacidades?
5. ¿Cuál es su promedio? ¿Ha reprobado alguna materia?
6. ¿Qué habilidades considera que debe tener un maestro eficaz?
7. ¿La experiencia obtenida en Práctica docente I tuvo alguna influencia en su capacidad para enseñar?
8. ¿La experiencia que está viviendo actualmente en Práctica docente II tiene alguna repercusión en cómo juzga sus capacidades como futuro profesor?
9. ¿A lo largo del tiempo, ha sufrido algún cambio su percepción acerca de sus capacidades como profesor?
10. ¿Qué tan capaz se considera como estudiante para profesor de inglés? ¿Que lo hace pensar esto?