



Vol.23 Nº4 (Octubre-Diciembre, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

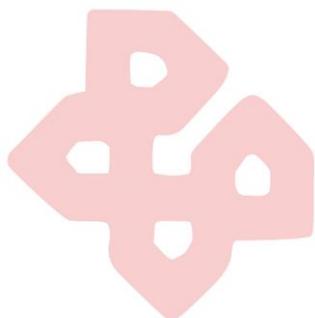
DOI: 10.30827/profesorado.v23i4.11719

Fecha de recepción 27/02/2018

Fecha de aceptación 17/06/2018

LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA EN LOS FUTUROS DOCENTES DE INGLÉS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Self-efficacy of preservice English teachers in Primary education



Ana Fernández- Viciano y Alberto Fernández-Costales

Universidad de Oviedo

Email: anafervic@facultadpadreosso.es;

fernandezcalberto@uniovi.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7715-4831>

<http://orcid.org/0000-0002-5120-8181>

Resumen:

Resume Los estudios de Grado de Maestro de Primaria, mención de inglés, tienen como objetivo habilitar a los futuros docentes para impartir la asignatura de Lengua Inglesa al alumnado comprendido entre los 6 y 12 años. Este artículo analiza la percepción que los futuros docentes tienen sobre la formación recibida con relación a la competencia en comunicación lingüística y competencia metodológica en didáctica de la lengua inglesa. El objetivo principal de la investigación es tener un mejor conocimiento de la autoeficacia percibida por los futuros docentes, una línea que permanece relativamente inexplorada en España y que, sin duda, requiere mayor atención por la posible influencia de este constructo en el rendimiento de los docentes y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los participantes, 37 estudiantes del último año del Grado de Maestro de Primaria, mención de inglés, de la Universidad de Oviedo, completaron un cuestionario de 50 ítems que media su autoeficacia lingüística y metodológica. Se realizaron análisis de la varianza para explorar posibles diferencias en las respuestas de los encuestados. El principal hallazgo de la investigación es que los participantes con competencia en comunicación lingüística más alta mostraron los valores más bajos en los ítems de autoeficacia metodológica, mientras que aquellos cuya competencia lingüística es menor reportaron porcentajes más elevados de autoeficacia metodológica. Estos resultados proporcionan una nueva perspectiva sobre las creencias relacionadas

con la formación lingüística y metodológica recibida en la universidad, y ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en el concepto de autoeficacia docente.

Palabras clave: autoeficacia, Educación Primaria, enseñanza del inglés, formación del profesorado, metodología

Abstract:

The current Degree of Primary Education - English Language track is intended to train prospective teachers to teach English Languages to students of Primary Education (aged to 12) within the Spanish system. This investigation analyses the perception of pre-service teachers in relation to the linguistic and methodological training received in their degree to teach English in Primary Education. The main objective of the research is to determine the perceived self-efficacy of student-teachers, a field which remains relatively unexplored in Spain, and which deserves more attention due to the possible influence this construct may have on teachers' performance and the teaching-learning process. Participants were 37 pre-service teachers in the last course of the degree in Primary Education (English stream) at the University of Oviedo who completed a 50-item questionnaire that measured their self-efficacy in terms of linguistic and methodological competence. Participants with stronger oral proficiency scored lower on self-efficacy items related to their methodological performance, suggesting they are less confident regarding their methodological resources and repertoire. Variance analyses (one-way ANOVA) were performed to assess student-teachers' perceptions. The findings provide new insights about the participants' beliefs regarding the linguistic and methodological training they received at the university and underline the need to conduct further research as regards the concept of teaching self-efficacy.

Key Words: methodology, Primary Education, self-efficacy, teaching English, teacher training

1. Introducción

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las actuales menciones de inglés dentro de los Grados de Maestro de Educación Primaria han sustituido a las extintas especialidades de las Diplomaturas de Magisterio. Estos planes de estudio habilitan a los futuros docentes de Educación Primaria para impartir docencia en esta etapa educativa. Si bien existen investigaciones en las que se aporta una visión positiva sobre el diseño de la formación inicial del profesorado en los nuevos grados (Durán-Martínez y Beltrán-Llavador, 2013), es posible encontrar puntos de vista críticos que apuntan a la falta de atención en la formación lingüística de los futuros maestros en la L2 (Barrios, 2006) o a la formación de carácter más generalista que reciben (Amengual, 2013) como posibles debilidades en el nuevo modelo. Además de alcanzar una competencia apropiada de la lengua extranjera y unos sólidos conocimientos pedagógicos y didácticos, los futuros docentes deben ser capaces de crear un ambiente de trabajo y estudio que favorezca la motivación del alumnado (Madrid, 2002). Su capacidad para lograr este objetivo dependerá, en buena medida, del concepto que ellos mismos tengan de sus propias competencias (Prieto, 2001).

La creencia que los docentes tienen de su propia práctica educativa ha dado lugar a estudios desarrollados en el ámbito anglosajón centrados en analizar el pensamiento del docente con relación a sus prácticas metodológicas en el aula de

inglés (Borg, 2003 y 2006). Sin embargo, las investigaciones sobre las creencias de los docentes de inglés no nativos siguen siendo escasas (Barrios, 2004 y 2006; Borg, 2009); otras investigaciones, como la de Chacón (2006), subrayan que las creencias de los docentes se caracterizan por su permanencia y resistencia al cambio.

El presente artículo analiza la creencia de autoeficacia percibida que poseen los futuros docentes de inglés que están siendo actualmente formados en una universidad española. La investigación adquiere relevancia dados los escasos estudios realizados en esta línea en nuestro país, a pesar de que la autoeficacia sí ha sido abordada en el panorama internacional (Covarrubias y Mendoza, 2013; Mojavezi y Tamiz, 2012; Pendergast, Garvis y Keogh, 2011; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007; Wertheim y Leyser, 2002) y puede resultar un factor esencial en la formación del profesorado.

El constructo de autoeficacia se asienta en dos enfoques teóricos: la teoría del aprendizaje de Rotter (1966) y la teoría social cognitiva de Bandura (1997). La primera, basada en el *locus* de control de Rotter (1966), es la percepción que tiene un individuo de su control sobre las causas que producen determinados resultados. La relevancia de las percepciones del docente sobre su propia capacidad y los resultados fue incorporada por los investigadores de la Corporación RAND (*Research and Development*) en una encuesta realizada a docentes de grupos étnicos minoritarios sobre la competencia lectora de sus estudiantes. Armor et al. (1976) establecieron que las experiencias de los estudiantes y las cualidades de los docentes, especialmente sus creencias sobre su actividad docente y los efectos que ésta tiene sobre los estudiantes tenían un impacto importante en el rendimiento de su alumnado. Posteriormente, otros investigadores de RAND, Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, y Zellman (1977), definieron el constructo de autoeficacia docente como el grado en que los docentes creen que los factores que están bajo su control (esfuerzo o confianza en sí mismos) ejercen un mayor impacto sobre los resultados de su enseñanza que factores ambientales como, por ejemplo, el contexto familiar.

La segunda fundamentación teórica está basada en la teoría social cognitiva de Bandura, que define la creencia de autoeficacia como “la opinión que cada persona tiene de su propia capacidad para desarrollar una acción y conseguir el resultado esperado, destacando la importancia que tiene la motivación sobre las actuaciones del docente” (Bandura, 1977, p. 3). En base a este constructo, Bandura (1982) explica que la conducta, el ambiente y los factores cognitivos y personales, como la motivación o la emoción, interactúan entre sí determinando la conducta, diferenciando así su teoría de la de Rotter (Reoyo, 2013).

Es necesario entender cómo se forma la creencia de autoeficacia, y para ello Bandura (1977) explica que se fundamenta en las siguientes fuentes:

- Las experiencias directas gracias a las que el docente construye sus creencias de autoeficacia de acuerdo con sus vivencias en el aula, constituyendo éstas la fuente de mayor influencia. Tschannen-Moran y Woolfolk (2007) señalan

que, dadas las escasas experiencias que tienen los futuros docentes, hay otras fuentes que ejercen mayor influencia.

- Las experiencias vicarias: se obtienen a través de la observación de los logros o fracasos de otros. Si se supera el logro de un igual, este éxito incrementa la percepción de autoeficacia mientras que lo contrario, el verse superado, hace que disminuya.
- La persuasión verbal: los comentarios positivos emitidos por personas cercanas, compañeros de trabajo, etc., aumentan las creencias de autoeficacia.
- Activación fisiológica: la ansiedad o el estrés que están presentes en el docente pueden ayudarles a formar estas creencias.

Esta última fuente de la creencia de autoeficacia tiene relación directa con la teoría del filtro afectivo de Krashen (1988), quien explica que existe una barrera imaginaria, motivada por la ansiedad o el estrés, que no permite que el estudiante adquiera el idioma. Todo discente en el aprendizaje de una lengua se ve afectado por una serie de motivos, necesidades, actitudes y estados emocionales. Cuando se siente enfadado, nervioso, ansioso, esta barrera se eleva y no permite que adquiera el idioma. Si se encuentra relajado y motivado, se dan las condiciones adecuadas para que pueda aprender (Kavanagh y Bower, 1985). Bandura (1999) destaca que, lo realmente importante, es cómo se procesan estas reacciones psicológicas o emocionales. Así, una percepción elevada de la creencia de autoeficacia interpreta estos estados de ánimo como facilitadores o debilitadores ante el aprendizaje.

En este sentido, la investigación de Chacón (2006) resalta la importancia que las vivencias (experiencias directas) relacionadas con el idioma objeto de estudio tienen una gran relevancia en la formación de la creencia de autoeficacia. De la misma manera, hace constar la importancia que tiene la creencia de autoeficacia en los procesos psicológicos relacionados con el aprendizaje de un idioma. Por lo tanto, los futuros docentes podrían sentirse más vulnerables ante el uso del idioma si su percepción de autoeficacia es baja. Por el contrario, aquellos con una percepción de autoeficacia elevada se sienten más capaces, ya que esta activación fisiológica les facilita la utilización de la lengua extranjera.

Al hilo de este hallazgo, Chacón (2006) sugiere una serie de estrategias favorecedoras de un clima adecuado en el aula que promuevan la reducción de ansiedad o estrés que puedan producirse en el aprendizaje de segundas lenguas. Así, propone la utilización de un lenguaje claro y preciso, el uso de técnicas de evaluación que permitan valorar el rendimiento del alumnado desde varios puntos de vista, la creación de un entorno en el que prime la confianza, la tolerancia y la cooperación, y el fomento del trabajo en parejas y pequeños grupos que favorecerá la comunicación en un entorno más seguro.

El término de autoeficacia docente ha estado siempre muy relacionado con su evaluación (Reoyo, 2013). Gibson y Dembo (1984) concluyen que existe una correlación positiva entre la autoeficacia docente y los logros académicos de sus estudiantes; Greenwood, Olejnik y Parkay (1990) relacionan la autoeficacia con el estrés del docente; Cousins y Walker (2000) la asocian con la importancia que los propios docentes dan a su formación continua; otros estudios vinculan la autoeficacia con la motivación, el control de los estudiantes, el liderazgo docente, la utilización de metodología innovadora, y la implementación de la existente (Ghaith y Yaghi, 1997; Wertheim y Leyser, 2002; Woolfolk y Hoy, 1990). Por último, de la Torre y Casanova (2007) demuestran las diferencias existentes entre la autoeficacia docente percibida por docentes en formación y aquellos en ejercicio, estableciendo que los primeros se sienten más seguros a la hora de llevar a cabo ciertas acciones en el aula que mejoren los logros académicos de sus alumnos. Esta aseveración encuentra su explicación en las “experiencias directas”, una de las fuentes de la creencia de autoeficacia señaladas por Bandura (1977).

Estos trabajos muestran cómo se ha profundizado en el constructo de autoeficacia desde varias perspectivas siempre vinculadas al pensamiento del docente hacia su propia práctica educativa. Y, si bien éstas se consideran insuficientes, aún más exiguas se consideran aquellas que pretenden indagar sobre la evaluación de su propia práctica docente.

Estas investigaciones subrayan la relevancia del estudio de la autoeficacia y las variaciones existentes entre los estudiantes de magisterio y los docentes que inician su carrera profesional, si bien Bandura (1977) concretó que es durante estos primeros años cuando los docentes forman sus creencias de autoeficacia. Farrell (2009) añade que los docentes de inglés viven en este periodo un momento de desarrollo profesional crucial, una etapa que, según de la Torre y Casanova (2007), está marcada por situaciones de ansiedad y frustración en algunos casos. Siguiendo a Faez y Valeo (2012), es en este momento cuando los futuros docentes deciden si la enseñanza es su vocación. A partir de este punto, los docentes fortalecen su percepción de su autoeficacia o abandonan la profesión (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007).

Dentro de los estudios de autoeficacia docente realizados en nuestro país, destaca la investigación de Prieto (2007), quien ha elaborado una escala de medición de la autoeficacia percibida del profesor universitario con sólidas propiedades psicométricas y fiel a la teoría social cognitiva. Esta escala evalúa la autoeficacia percibida de estos docentes sobre el uso que realizan de varias estrategias metodológicas para la calidad educativa (Reoyo, 2013). En esta línea, de la Torre y Casanova (2007) han realizado una comparativa de la autoeficacia percibida entre docentes en formación y los que están en ejercicio, resultando que éstos últimos muestran una actitud más positiva hacia su acción docente y confían más en su capacidad de control del aula, mientras que los maestros en formación creen más en su capacidad para afrontar las dificultades derivadas de la influencia negativa de los contextos familiares de sus estudiantes.

A nivel internacional, las investigaciones sobre autoeficacia docente en profesores de inglés no nativos (Chacón, 2005; Eslami y Fatahi, 2008; Yilmaz, 2011) han obtenido resultados diversos. El trabajo de Chacón (2005) muestra una relación positiva entre la autoeficacia percibida y la competencia en comunicación lingüística. Sin embargo, en los estudios llevados a cabo por Eslami y Fatahi (2008) y Yilmaz (2011), no existe una correlación significativa. En definitiva, el concepto de autoeficacia docente es complejo y necesita de más investigaciones que permitan establecer la relación con la práctica docente y los diferentes aspectos que la rodean.

Dentro del campo específico de la formación del profesorado de lenguas extranjeras, la investigación en nuestro país ha sido prolífica y se han logrado identificar los principales retos, dificultades, y necesidades de los maestros y profesores de lenguas en las distintas etapas educativas y en diferentes momentos que coinciden con los cambios en el currículum y el sistema educativo: así, es posible encontrar estudios que -entre otros temas- inciden en la relevancia de la profesionalización, la especificidad y el desarrollo autónomo de la formación del profesorado de lenguas (Montero y Vez, 1998; Vez, 2001), la necesidad de la formación para el desarrollo de la competencia intercultural (Trujillo, 2002; Vez, Guillén y Alario, 2002), la promoción de la innovación docente en el aula de inglés (Madrid, 2005; Villoria, 2005), la formación inicial de los profesores de lenguas extranjeras (Madrid, 2004), y -más recientemente-, el impacto de las TICs en la enseñanza de lenguas (Ramos, 2010; Trujillo, Torrecillas y Salvadores, 2014), y la formación del profesorado bilingüe (Escobar Urmeneta, 2013; Madrid y Madrid, 2014; Ortega y Hughes, 2017).

Sin duda, un aspecto nuclear en la formación del profesorado de lenguas (y en la profesión docente en general) es el equilibrio entre teoría y práctica, que ha de estar presente en el diseño de los planes de formación inicial del profesorado (Madrid, 2004). En el ámbito de la formación de docentes de lenguas extranjeras se han tenido en cuenta aportaciones como la de Richards (1987), que identifica tres pilares del conocimiento profesional de los profesores: el conocimiento básico (*knowledge base*), atribuible a la lingüística, las ciencias del lenguaje, y las teorías sobre adquisición de segundas lenguas; la didáctica de la lengua (o *language teaching methodology*) que supone la “transposición didáctica” y la consideración de la lengua, el alumnado y su relación con el proceso de aprendizaje y enseñanza; y las prácticas docentes (o *practice teaching*). En su análisis sobre la formación inicial del profesorado de lengua extranjera, Madrid (2004) revisa modelos como los de Marcelo (1989, 1994) o Richards (1998) y concluye que el conocimiento profesional debe integrar teorías sobre la enseñanza, habilidades y competencias docentes, la habilidad comunicativa del profesorado, el conocimiento de la especialidad, el conocimiento psicopedagógico y didáctico, y el conocimiento del contexto escolar, además del propio Practicum.

El presente artículo presenta una investigación que pretende contribuir a un mejor entendimiento de la autoeficacia lingüística y metodológica percibida de los

futuros docentes de inglés, ya que este aspecto no ha sido suficientemente estudiado con relación a la formación inicial del profesorado de lengua extranjera. Primero, se analizará la percepción que los participantes tienen de su autoeficacia lingüística; en segundo lugar, se averiguará la percepción de la autoeficacia metodológica de los estudiantes. Este análisis permitirá responder al siguiente objetivo: determinar el nivel de autoeficacia docente percibida por los estudiantes de Grado de Maestro de Primaria, mención de inglés, en una universidad española.

Este trabajo pretende realizar una contribución dentro de la investigación metodológica educativa, ya que son pocos los estudios realizados dentro de este campo con profesores en formación dentro del territorio nacional; en el ámbito de la formación docente, existe una carencia de estudios en los que se analice la metodología de los profesores tomando como referencia las prácticas y percepciones de los futuros docentes. Por este motivo, el presente artículo investiga la autoeficacia de los profesores en base a las percepciones sobre su formación metodológica y lingüística. Además de ello, ésta es la primera investigación realizada en nuestro país con estudiantes en formación dentro de los nuevos grados surgidos de la adaptación al EEES.

2. Instrumento y metodología de investigación

En esta investigación se realiza un análisis cuantitativo y descriptivo basado en un cuestionario pasado a los alumnos de 4º curso del Grado de Maestro de Educación Primaria, mención de inglés, tras la realización del Practicum de la mención.

Los participantes completaron un cuestionario sobre su autoeficacia percibida de la formación lingüística y metodológica basado en los instrumentos usados en Martínez Agudo (2005) y Tercanlioglu (2005). Este cuestionario fue adaptado para esta investigación y posteriormente validado por 5 profesionales de la enseñanza (3 maestros de Educación Primaria y 2 profesores universitarios). Las aportaciones y sugerencias de los expertos fueron añadidas al cuestionario, que volvió a ser validado. Además, se llevó a cabo una experiencia piloto con un grupo reducido de alumnos para comprobar la idoneidad del instrumento.

El cuestionario consta de un total de 50 ítems, a los que los encuestados respondieron a través de una escala tipo Likert de 4 puntos: 1 - Muy en desacuerdo, 2 - En desacuerdo, 3 - De acuerdo y 4 - Muy de acuerdo. La razón de utilizar una escala de 4 puntos es evitar que los sujetos escogieran respuestas que mostraran “neutralidad”, “indiferencia” o “indecisión” (Morales, Urosa y Blanco, 2003). Para comprobar la consistencia interna del cuestionario, se obtuvo el Alfa de Cronbach (0,87), que indica que el instrumento diseñado es apropiado para la investigación.

La primera sección del cuestionario incluye un apartado en el que los encuestados tenían que proporcionar datos personales como el sexo, la edad y el nivel de inglés según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Esta última variable resulta especialmente relevante, puesto que permitirá determinar si la competencia lingüística de los participantes influye en su percepción acerca de su competencia metodológica.

El cuestionario está dividido en dos secciones:

- En el primer epígrafe, “El futuro docente y la competencia lingüístico-comunicativa” se incluyen ítems cuyo fin es averiguar las creencias de autoeficacia percibida como hablantes de inglés de los participantes, por ejemplo “Tengo capacidad para desarrollar una clase de inglés en Primaria”; otros ítems tienen como objetivo que los participantes autoevalúen su competencia lingüístico-comunicativa, por ejemplo “Mi nivel de inglés es el adecuado para el profesor/a de lengua inglesa en Primaria”.
- En el segundo epígrafe, “El futuro docente y la competencia metodológica” comprende ítems que pretenden indagar sobre las creencias generales de enseñanza y aprendizaje del inglés, por ejemplo “Creo que el aprendizaje del idioma debe basarse en los intercambios verbales entre alumnos”; otros ítems tenían como objetivo la autoevaluación de la competencia metodológica de los participantes, por ejemplo “Conozco las nuevas metodologías educativas dentro de la enseñanza de lengua inglesa”.

El cuestionario fue respondido individualmente, en formato papel, en mayo de 2016 y el tiempo máximo permitido fueron 15 minutos. Todos los participantes accedieron a que los resultados fueran empleados de manera anónima con fines académicos. Recogida la información, una vez que los participantes finalizaron su periodo de prácticas, se procedió a su análisis. Los datos procedentes de los cuestionarios fueron tratados a través del paquete estadístico SPSS en su versión 21 para Windows. Se realizaron pruebas de análisis de la varianza (ANOVA de un factor), así como el Chi-cuadrado. Se analizaron las frecuencias y las tablas de contingencia de los resultados obtenidos con el cuestionario.

3. Resultados del cuestionario

3.1. Características generales

La muestra está constituida por 37 participantes que en el curso 2015-16 se matricularon de 4º del Grado de Maestro Educación Primaria, mención de inglés en la Universidad de Oviedo y que además cursaban el Practicum de la mención. Del total, se observa una mayoría de mujeres (64%) con respecto a los hombres (36%). Las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 20 y los 30 años, y pueden clasificarse en tres grupos: 1) entre los 20 y los 21 años (12 alumnos); 2) entre los 22 y los 24 años (18 participantes); y 3) entre los 25 y los 30 años (7 alumnos), siendo la media 1,86 y la desviación típica ,71. En cuanto al nivel -certificado- de inglés de los participantes, un 18,9% tiene un nivel A2, un 18,9% posee el nivel B1, un 35,1% un B2, y un 27% un C1.

3.2. Resultados del cuestionario

Las medias de los ítems de cada epígrafe muestran una ligera diferencia entre ambos, siendo los resultados de la autoeficacia metodológica percibida ligeramente superiores a los de la autoeficacia percibida en su competencia lingüística. Se obtiene una media de 3 en “El futuro docente y la competencia lingüístico-comunicativa” y una media de 3,18 en “El futuro docente y la competencia metodológica”. La desviación típica es idéntica en ambos epígrafes (0,6).

3.2.1 Análisis de la autoeficacia lingüística percibida

El análisis del nivel de inglés de los participantes arroja diferencias estadísticamente significativas en varios apartados. En primer lugar, nos centramos en aquellos ítems que dan respuesta al primer objetivo del trabajo: establecer el nivel de autoeficacia lingüística percibida.

Existen diferencias significativas al analizar la capacidad de comprensión oral de los participantes en función de su nivel de inglés ($F=3,393$; $Sig.=.010$); el resultado del Chi-cuadrado arroja un valor de $p<0.002$. Según la tabla de contingencia (Tabla 1), los informantes con nivel C1 se muestran muy satisfechos acerca sus habilidades de comprensión oral, que superan con creces los porcentajes de los otros participantes. Sin embargo, es interesante destacar que los participantes cuyo nivel es B1 califican en un porcentaje más elevado su comprensión oral de “muy buena” que aquellos cuyo nivel es B2.

Tabla 1
Comprensión oral de los encuestados según el nivel de inglés.

Nivel MCER	Regular %	Buena %	Muy buena %	Total %
A2	5.4	13.5	0	18.9
B1	2.7	10.8	5.4	18.9
B2	8.1	24.3	2.7	35.1
C1	0	5.4	21.6	27

Fuente: Elaboración propia.

Al estudiar la capacidad de expresión oral de los futuros docentes en función a su nivel de inglés ($F= 7.769$; $Sig.= .000$); el resultado del Chi-cuadrado arroja un valor ($p<0.002$). Los porcentajes obtenidos (Tabla 2) claramente exponen que los participantes con niveles superiores tienen más confianza a la hora de expresarse oralmente que aquellos cuyo nivel lingüístico es inferior. La Tabla 2 también muestra la poca confianza que tienen los hablantes de nivel A2 ante su expresión oral, ya que los mayores porcentajes se reparten entre las apreciaciones “regular” y “buena”.

Tabla 2
 Expresión oral de los alumnos según su nivel de inglés.

Nivel MCER	Regular %	Buena %	Muy buena %	Total %
A2	8.1	8.1	2.7	18.9
B1	0	8.1	10.8	18.9
B2	0	7.8	27	35.1
C1	0	15.4	20.7	27

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en el análisis de estos ítems muestran que, a medida que aumenta el nivel en la competencia en comunicación lingüística de los participantes, se incrementa su autoeficacia lingüística percibida. Al examinar los datos correspondientes a la percepción de los participantes sobre su comprensión oral se observa que únicamente aquellos cuya competencia lingüística es la más elevada (C1), consideran tener una autoeficacia percibida lingüística alta. Por otro lado, aquellos cuya competencia lingüística es inferior (A2, B1 y B2) perciben que su capacidad de comprensión es menor.

Estos datos se ven corroborados por los resultados obtenidos al analizar competencia en la expresión oral. A excepción de los participantes cuyo nivel es A2, el resto perciben que su expresión oral es “Muy buena”, por lo tanto, su percepción lingüística en el aspecto de la expresión oral se puede considerar elevada.

A tenor de lo expuesto, se confirma que a medida que aumenta la competencia en la comunicación lingüística del participante, también se incrementa su opinión sobre sus propios conocimientos lingüísticos, lo que le otorga una mayor confianza a la hora de utilizar el idioma. Por lo tanto, si su opinión sobre su capacidad para expresarse es positiva, se puede decir que su autoeficacia lingüística percibida también lo es.

3.2.2 Análisis de la autoeficacia metodológica percibida

Para dar respuesta al segundo objetivo -averiguar el nivel de autoeficacia percibida metodológica percibida del grupo de estudio: los estudiantes de Grado de Maestro en Educación Primaria, mención de inglés- se analizan los ítems correspondientes al epígrafe “El futuro docente y la competencia metodológica”. Nuestro análisis muestra diferencias significativas en varios de los ítems del cuestionario:

Cuando se analizan las percepciones de los participantes acerca de la formación metodológica recibida en el grado para impartir una clase de inglés se obtienen diferencias estadísticamente significativas según el análisis de la varianza ($F=2.733$; $Sig.=.0046$). Como muestra la Tabla 3, los participantes con niveles intermedios tienen una opinión positiva sobre los estudios de Grado de Maestro ya que consideran que les han dotado de la formación adecuada para el aula. Sin embargo, los participantes con niveles más elevados se muestran “En desacuerdo”.

Tabla 3
Percepción de la formación metodológica recibida.

Nivel MCER	Muy en desacuerdo %	En desacuerdo %	De acuerdo %	Muy de acuerdo %	Total %
A2	0	5.4	5.4	8.1	18.9
B1	0	2.7	2.7	13.5	18.9
B2	0	0	13.5	21.6	35.1
C1	10.8	13.5	0	2.7	27

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas relacionadas con su percepción para enseñar la asignatura de Lengua inglesa también muestran diferencias estadísticamente significativas según el ANOVA de un factor ($F=4.248$; $Sig.=.007$). Tras observar los resultados que plasma la Tabla 4, se corrobora que los estudiantes con mayor competencia lingüística se sienten capacitados para enseñar inglés, siendo la percepción de aquellos cuyo nivel lingüístico es B2 superior a los de nivel lingüístico C1.

Tabla 4
Percepción sobre su capacitación para enseñar la asignatura de Lengua Inglesa.

Nivel MCER	En desacuerdo %	De acuerdo %	Muy de acuerdo %	Total %
A2	13.5	5.4	0	18.9
B1	2.7	10.8	5.4	18.9
B2	2.7	8.1	24.3	35.1
C1	0	10.8	16.2	27

Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones y discusión

Las creencias de los futuros docentes de inglés están directamente relacionadas con lo que piensan y creen. A pesar de que existen numerosos estudios sobre creencias entre profesores nativos, es patente la carencia de investigaciones que analicen la percepción de la creencia de autoeficacia de los docentes de Educación Primaria cuya primera lengua no es el inglés (Barrios, 2004 y 2006; Borg, 2009). Además, se debe incidir en la escasez de investigaciones que estudien este tema dentro de los nuevos planes de estudio adaptados al EEES en nuestro país, por lo que el presente trabajo puede servir como punto de partida; si bien existe un corpus de investigaciones sobre la formación inicial del profesorado en lenguas extranjeras (entre otros, ver Amengual, 2013; Durán-Martínez y Beltrán-Llavador, 2013; Escobar Urmeneta, 2013; Madrid, 2004; Madrid y Madrid, 2014), pocos estudios han abordado la incidencia de las creencias del profesorado en su función docente (Barrios, 2006; Martínez Agudo, 2005), y el constructo de la autoeficacia docente ha sido ampliamente ignorado. Igualmente, hay una escasez evidente de estudios en nuestro país que aborden la evaluación de la propia práctica de los docentes y que examinen las percepciones de los profesores sobre su formación y su competencia metodológica, algo que resulta indispensable en el análisis de la autoeficacia de los docentes.

En el presente artículo se estudia la autoeficacia docente, a través del análisis de la percepción que un grupo de estudiantes de Grado de Maestro en Educación Primaria, mención de inglés, tienen sobre su competencia lingüística y metodológica. El interés de esta investigación es mostrar la autoeficacia percibida de los futuros docentes de inglés, constructo relevante en la formación de los maestros y maestras ya que, como indica Chacón (2006), la autoeficacia docente se caracteriza por perdurar en el tiempo y ser resistente al cambio; por lo tanto, es un elemento que estará presente en su acción docente.

Los datos de la investigación nos permiten dividir los resultados en dos grupos: percepción de la competencia lingüística de los futuros docentes obtenidos del epígrafe del cuestionario “El futuro docente y la competencia lingüístico-comunicativa” y percepción de su concepción metodológica, obtenidos del epígrafe del cuestionario “El futuro docente y la competencia metodológica”. Ambos resultados servirán para determinar la autoeficacia docente percibida del grupo objeto de estudio.

En cuanto a la percepción de los participantes sobre su competencia lingüística, se subraya que a medida que aumenta la competencia comunicativa también aumenta su autoeficacia lingüística. Estos resultados eran, sin duda, esperables (ver, por ejemplo, Amengual, 2013; Madrid, 2004), ya que la mejor competencia comunicativa debe repercutir en una mayor autoeficacia lingüística percibida: sin duda, el poseer unos conocimientos más extensos en una materia influyen en una mayor confianza en la capacidad del docente.

De manera más específica, los porcentajes más elevados se han obtenido entre un porcentaje de los informantes con nivel B2, que se muestran seguros de su expresión oral. Sin embargo, es importante destacar que existe un subgrupo de estos participantes cuya autoeficacia lingüística percibida es baja. La razón podría estribar en el mayor conocimiento que tienen del idioma y en la mayor exigencia que algunos hablantes tienen consigo mismos a medida que su competencia lingüística aumenta. La razón podría radicar en que una mayor competencia en la L2 provoca una mayor consciencia de la complejidad del dominio de una lengua: de ahí surge el planteamiento de la enseñanza de cuestiones que se alejan de lo puramente gramatical, como los aspectos socio-culturales, sociolingüísticos, los elementos prosódicos, los componentes no verbales y extralingüísticos de una lengua, más difíciles de enseñar, y que tanta importancia tienen en la competencia comunicativa, competencia que el MCER promueve a desarrollar dentro de la enseñanza de las lenguas.

Este hallazgo concuerda con algunas de las principales implicaciones establecidas en estudios previos en nuestro país donde ya se apuntaba a las posibles carencias en los nuevos planes de formación inicial del profesorado: Amengual (2013) concluye que la mayoría de los alumnos no consideran que reciban una formación adecuada para impartir de manera satisfactoria la asignatura de inglés en Educación Primaria. Este estudio identifica carencias formativas en el plano didáctico y

metodológico del alumnado participante, que reclama una mayor atención a la formación pedagógica específica para la enseñanza de la L2.

La falta de estrategias metodológicas provoca dificultades en la creación de un clima adecuado en el aula, como sugería Chacón (2006). Estas dificultades causan experiencias alejadas de sus expectativas. Según Farrell (2009) estas primeras experiencias son cruciales. La carencia de estrategias metodológicas adecuadas produce que este profesorado novel se plantee su futuro docente e incluso decida abandonar la docencia (Faez y Valeo, 2012; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007).

El resto de los participantes con niveles lingüísticos inferiores se consideran, en su mayoría, satisfechos con la preparación recibida durante sus estudios universitarios. El principal hallazgo del presente estudio es el contraste entre la competencia comunicativa de los alumnos y su autoeficacia metodológica percibida ya que son, precisamente, los participantes con niveles más altos en la L2 quienes se muestran más prudentes con respecto a su capacidad para impartir docencia desde el punto de vista metodológico. Estos resultados sugieren que una competencia comunicativa alta no implica, necesariamente, que los futuros maestros también tengan una autoeficacia metodológica percibida elevada, puesto que los alumnos con más conocimientos en la L2 tienen menos seguridad en sobre su técnica docente.

El hecho de que los informantes con mayor competencia lingüística no perciban que están suficientemente preparados para impartir la asignatura de Lengua Inglesa desde un punto de vista metodológico, nos lleva a concluir que no tienen una autoeficacia docente elevada. Por otro lado, los informantes cuya competencia lingüística es menor -pero que cumple con los requisitos del Grado de Maestro de Educación Primaria, mención de inglés- si perciben que su competencia metodológica es la adecuada ya que se sienten satisfechos con la formación recibida. Por lo tanto, se podría decir que su autoeficacia docente es más elevada que la de sus compañeros.

Como sucede en toda investigación, el presente trabajo presenta algunas limitaciones, en concreto el hecho de trabajar con una muestra reducida de participantes. Por esta razón, se habla de un estudio exploratorio que no busca extrapolar o generalizar los resultados, pero que puede contribuir a conocer mejor la percepción lingüística y metodológica de los futuros docentes y a comprometerse a establecer cuál sería su autoeficacia docente percibida. En segundo lugar, es necesario puntualizar que en todo momento se analiza la percepción de los propios estudiantes sobre la formación recibida, y estas valoraciones pueden estar sujetas a factores de deseabilidad social al contestar a los cuestionarios de la investigación.

Consideramos que el presente trabajo puede proporcionar información sobre la percepción de los estudiantes del Grado de Magisterio que se especializan en la enseñanza de la lengua inglesa en Educación Primaria. Estos datos pueden contribuir a optimizar dichos programas considerando las diferencias existentes entre la dimensión lingüística y metodológica en la formación del profesorado. Además de profundizar en los requisitos y necesidades de la formación inicial de los docentes de

lengua extranjera en las direcciones que se han explorado en las últimas décadas, los enfoques que tengan en cuenta las percepciones de los propios docentes y el concepto de autoeficacia pueden proporcionar nuevas perspectivas. Esta línea de investigación merece una mayor atención en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la formación del profesorado y se requieren estudios similares a este que consideren muestras más amplias. Asimismo, serían interesantes trabajos longitudinales que analicen los posibles cambios y la evolución de la autoeficacia docente percibida, así como los principales elementos que ayuden a conformarla. También, se anima a llevar a cabo otras investigaciones en las que se evaluara la autoeficacia percibida entre aquellos docentes que se encuentran en sus primeros años de trabajo, ya que, de producirse algún cambio en sus creencias, éstas se darían durante sus estudios o en estos primeros años de ejercicio.

Referencias bibliográficas

- Amengual, M. (2013). Primary education degrees in Spain: do they fulfill the linguistic and pedagogic needs of future teachers? *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 10, 9-27. <http://webs.uvigo.es/vialjournal/pdf/Vial-2013-Article1.pdf>
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. y Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Santa Mónica, California: RAND Corporation (Eric Document Reproduction Service No. 130243).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward 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. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. En Pervin, L., y O. John (Eds.). *Handbook of personality* (pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Barrios, M. E. (2004). El contraste entre la planificación de las clases y la enseñanza interactiva en la intervención docente autónoma de futuros maestros de inglés durante las prácticas de enseñanza. *Porta Linguarum*, 2, 31-55.
- Barrios, M. E. (2006). Dificultades y carencias que experimentan y evidencian futuros maestros de inglés durante su intervención docente autónoma en las prácticas de enseñanza. *REIFOP*, 9(1), 1-12.

- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E. y Zellman, G. (1977). *Federal programmes supporting educational change*. Santa Mónica, California: The RAND Corporation (ED140432).
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S02614444803001903>
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. Londres: Continuum.
- Borg, S. (2009). *Introducing language teacher cognition*. Extraído de <http://www.education.leedds.ac.uk/research/files/145.pdf>
- Chacón Corzo, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001>
- Chacón Corzo, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia percibida: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54.
- Cousins, J. y Walker, C. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*. N° extraordinario, 25-53.
- Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia percibida y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107-123.
- De la Torre Cruz, M. J. y Casanova Arias, P. F. (2007). Comparative analysis of experiences of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 641-652. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.005>
- Durán-Martínez, R. y Beltrán-Llavador, F. (2013). Nuevos modelos de formación del profesorado de inglés: el caso de Castilla y León. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 307-323. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527018>
- Escobar Urmeneta, C. (2013). Learning to become a CLIL teacher: teaching, reflection and professional development. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 334-353. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2013.777389>
- Eslami, Z. R. y Fatahi, A. (2008). Teachers' sense of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies: a study of no-native EFL teachers in Iran. *TESL-EJ*, 11(4), 1-19.

- Faez, F. y Valeo, A. (2012). TESOL teacher education: novice teachers' perceptions of their preparedness and efficacy in the classroom. *TESOL Quarterly*, 46(3), 450-471.
- Farrell, T.S.C (2009). The novice teacher experience. En A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 182-189). Nueva York: Cambridge University Press.
- Ghaith, G. y Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00045-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00045-5)
- Gibson, L. S. y Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Greenwood, G., Olejnik, S. y Parkay, F. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 102-106.
- Kavanagh, D. J. y Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 507-525.
- Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice Hall International.
- Madrid, D. (2002). The power of the FL teacher's motivational strategies. *Cauce*, 25, 369-422.
- Madrid, D. (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART7.pdf>
- Madrid, D. (2005). Técnicas de innovación docente en Didáctica de la Lengua Inglesa. En C. González Las & D. Madrid (Eds.), *Estrategias de Innovación Docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp.91-120). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid Manrique, M., y Madrid Fernández, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: Teoría y métodos*. Universidad de Sevilla. Servicio de Publicaciones.^{[1][2]}_[SEP]
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

- Martínez Agudo, J. D. (2005). Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. *Cauce*, 8, 219-234.
- Mojavezi, A. y Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491.
- Montero Mesa, L. y Vez, J. M. (1998). *Processes of professionalization and deprofessionalisation of teachers in Spain*. *TNTEE Publications*, vol. 1(2).
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Ortega, J. L. y Hughes, S. (2017). Key issues in the management of bilingual education. En E. Gómez Parra y R. Johnstone (Eds.), *Bilingual Education: Trends and Key Concepts* (pp. 117-128). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/educacion-bilingue-tendencias-educativas-y-conceptos-claves--bilingual-educational-trends-and-key-concepts/educacion-investigacion-educativa-lenguas/22107>
- Pendergast, D., Garvis, S. y Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: an insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-58. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6>
- Prieto, L. (2001). La autoeficacia percibida en el contexto académico. Exploración bibliográfica comentada. *Miscelánea Comillas*, 59, 281-292.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia percibida del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente (Vol. 15)*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ramos, A. (2010). El reto de enseñar una lengua sin recursos. *Porta Linguarum*, 14, 79-90. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero14/5%20El%20reto%20de%20enseñar%20una%20lengua%20extranjera_A%20Ramos.pdf
- Reoyo, N. (2013). *Autoeficacia percibida docente en Educación Secundaria Obligatoria: perspectivas de alumnos, profesores y futuros profesores*. (Tesis doctoral inédita). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Richards, J. C. (1987). The dilemma of teacher education in TESOL. *Tesol Quarterly*, 21(2), 209-226.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.

- Tercanlioglu, L. (2005). Preservice EFL teachers' beliefs about foreign language learning and how they relate to Gender. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 145-162.
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Trujillo, F. (2002). Towards interculturality through language teaching argumentative discourse. *Cauce*, 25, 103-119.
- Trujillo, F., Torrecillas, J., y Salvadores, C. (2014). Materials and resources for ELT. En D. Madrid y N. McLaren (Eds.), *TEFL in Primary Education* (pp. 409-438). Granada: Universidad de Granada.
- Vez, J. M. (2001). *Formación en Didáctica de la Lengua Extranjera*. Sarmiento: Homo Sapiens, Argentina.
- Vez, J. M., Guillén, C. y Alario, C. (2002). *Didáctica de la Lengua Extranjera en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Villoria, J. (2005). Innovación docente en la comunicación oral y escrita. En C. González Las & D. Madrid (Eds.), *Estrategias de innovación docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 199-216). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Wertheim, C. y Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-63. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00220670209598791>
- Woolfolk, A. y Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Yilmaz, C. (2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(1), 91-100. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.1.91>

Cómo citar este artículo:

- Fernández- Viciano, A. y Fernández- Costales, A. (2019). La autoeficacia percibida en los futuros docentes de inglés de Educación Primaria. *Revista currículum y formación de profesorado*, 23(4), 216-233. DOI: 10.30827/profesorado.v23i4.11719