

MENDIVE



REVISTA DE EDUCACIÓN

Artículo original

Creencias de profesores en servicio y en formación respecto a la enseñanza-aprendizaje del Inglés

In-service and training teachers' beliefs about teaching and learning of English

Creanças de professores em serviço e em formação sobre o ensino-aprendizagem de inglês

Luis Felipe Casimiro Perlaza¹



<http://orcid.org/0000-0001-7640-9038>

¹Universidad Austral de Chile



luis.casimiro@uach.cl

Recibido: 01 de marzo 2022.

Aceptado: 11 de mayo 2022.

RESUMEN

El estudio se desarrolló mediante el uso de métodos mixtos, de forma no experimental. Esta investigación expone las creencias que tienen los profesores de inglés, tanto en servicio como en formación, respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera y la autoeficacia en el contexto de la práctica pedagógica. Treinta y tres personas fueron reclutadas como participantes, de los cuales

nueve eran profesores de Inglés como Lengua Extranjera en servicio, y veinticuatro eran profesores en formación. La información se recolectó a través de un grupo focal y la adaptación del "Cuestionario de las creencias de enseñanza de los profesores de inglés de escuela primaria", de Liao (2007). Los hallazgos muestran que las creencias de los docentes de ambos grupos se acercan a las prácticas pedagógicas constructivistas y comunicativas, pero en realidad desarrollan sus clases de manera tradicional. Si bien ambos grupos declararon creencias alineadas con el enfoque comunicativo y el constructivismo, se llevaban a cabo prácticas pedagógicas asociadas a una perspectiva conductual tradicional de la educación y aprendizaje de idiomas. Se concluyó que, las diferencias entre las creencias de los profesores de Inglés como Lengua Extranjera, en servicio y en formación, con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera, y la autoeficacia no son inmediatas, por lo que incluyen la relación de sus creencias personales, prácticas de enseñanza y, por supuesto, experiencias que han vivido.

Palabras clave: creencias; enseñanza y entrenamiento; métodos de enseñanza; enseñanza de lenguas; práctica pedagógica; profesor; alumno docente.

ABSTRACT

The study was developed through the use of mixed methods, in a non-experimental basis. This research identifies, analyzes and compares the beliefs held by both in-service and training English teachers regarding the process of teaching and learning English as a foreign language and self-efficacy in the context of teaching practice. Thirty-three people were recruited as participants. Nine were in-service EFL teachers and twenty-four were pre-service teachers. The information was collected through a focus group and the adaptation of Liao's (2007) "Questionnaire of

teaching beliefs of elementary school English teachers". The findings show that the beliefs of both groups of teachers are close to constructivist and communicative pedagogical practices, but in reality, they develop their classes in a traditional way. Although both groups declared beliefs aligned with the communicative approach and constructivism, teaching practices associated with a traditional behavioral perspective of language education and learning were carried out. It was concluded that the differences between the beliefs of ILE teachers, in service and in training, regarding the teaching and learning process of English as a foreign language, and self-efficacy are not immediate, so they include the relationship of their personal beliefs, teaching practices and, of course, experiences they have lived.

Keywords: beliefs; teaching and training; teaching methods; language instruction; teaching practice; teacher; student teacher.

RESUMO

O estudo foi desenvolvido através da utilização de métodos mistos, de forma não experimental. Esta pesquisa expõe as crenças que os professores de inglês têm, tanto em serviço quanto em formação, sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira e a autoeficácia no contexto da prática pedagógica. Trinta e três pessoas foram recrutadas como participantes, das quais nove eram professores em serviço de Inglês como Língua Estrangeira, e vinte e quatro eram professores estagiários. As informações foram coletadas por meio de um grupo focal e da adaptação do "Questionnaire of Teaching Beliefs of Primary School English Teachers", de Liao (2007). Os achados mostram que as crenças dos professores de ambos os grupos se aproximam das práticas pedagógicas construtivistas e comunicativas, mas na realidade eles desenvolvem suas aulas de

forma tradicional. Embora ambos os grupos declarassem crenças alinhadas à abordagem comunicativa e ao construtivismo, foram realizadas práticas pedagógicas associadas a uma perspectiva comportamental tradicional de ensino e aprendizagem de línguas. Concluiu-se que as diferenças entre as crenças dos professores de Inglês como Língua Estrangeira, em serviço e em formação, quanto ao processo de ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira, e a autoeficácia não são imediatas, por isso incluem a relação de suas crenças pessoais, práticas de ensino e, claro, experiências que viveram.

Palavras-chave: crenças; ensino e formação; métodos de ensino; Ensino de línguas; prática pedagógica; professor; professor estudante.

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos del mundo incluyen en sus planes de estudio cursos de idiomas extranjeros. En general, el idioma seleccionado para las necesidades de globalización es el inglés. La enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) busca hacer ciudadanos a los estudiantes capaces de ser individuos activos en diferentes áreas del conocimiento, donde el dominio efectivo de este idioma es esencial. Esto evidencia "que una de las principales tareas del profesor de ILE es generar experiencias que permitan a los estudiantes alcanzar la competencia comunicativa de acuerdo con el nivel que están estudiando" (Gómez, 2019, p. 1)

Dado que este estudio se enfoca en la enseñanza del inglés en la educación media, en Chile, los Estándares de la Profesión Docente para carreras de Pedagogía en Inglés de Educación Básica/Media propuestos por el Ministerio de Educación

(2021) sugieren repensar el enfoque de la asignatura para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes no solo comunicativas sino también interculturales. A partir de esta sugerencia, es relevante destacar que "se ha descartado la existencia de un método perfecto para la enseñanza de una lengua o sus subcomponentes" (Cautín-Epifani, Arellano, Pezoa, y Gladic, 2020, p. 37). En este sentido, Gómez (2019) considera que "aunque los pilares de la enseñanza del inglés se basan en el enfoque comunicativo, estos serían de poca utilidad si el profesor carece de los conocimientos para aplicarlos satisfactoriamente" (p. 60). Para ello, es necesario que los profesores de EFL, además de ser competentes en inglés, también tengan conocimientos claros sobre metodología, didáctica, adquisición del lenguaje y las bases psicológicas del aprendizaje de idiomas (Gómez, 2017). Igualmente, las acciones de enseñanza de los maestros en el aula no son aleatorias, por el contrario, responden a decisiones que pueden ser conscientes o inconscientes en función de sus creencias con respecto al aprendizaje y la enseñanza efectivos (Cautín-Epifani, Arellano, Pezoa y Gladic, 2020).

Además, las creencias de los profesores son de gran complejidad porque abarcan aspectos filosóficos y de pensamiento que luego se llevan al aula y se ponen en práctica. Puspitasari, Pratolo y Mahfiana, (2020) destacan que "las creencias del profesor sobre sus pensamientos influyen en gran medida en los aspectos de aplicación, formas y cualidades para transferir su conocimiento" (p. 102). En esta línea, Vargas y Acuña (2020) consideran que, ocasionalmente, las creencias docentes se pueden construir solas, intuitiva o espontáneamente, a partir de alguna teoría, experiencia, relación con especialistas que marcaron sus concepciones, actualización docente, o estudios de posgrado. Por ello, "Las creencias que los docentes tienen sobre la docencia siguen siendo un factor que determina claramente las estrategias que

utilizan en ella, de ahí la trascendencia de su investigación" (Arancibia, Cabero y Marín, 2020, p. 90).

Durante las últimas tres décadas se ha tratado de proporcionar una definición de creencias; sin embargo, no se ha observado un consenso sobre la definición de este tema (Puspitasari, Pratolo y Mahfiana, 2020). Las creencias de los profesores son un conjunto de ideas preconcebidas, interpretaciones, premisas entendidas psicológicamente como verdaderas y que están condicionadas por experiencias educativas previas, antecedentes culturales e interacción social desarrollada, que dan forma a sus creencias sobre la enseñanza de la lengua inglesa. Esta dificultad para proporcionar una definición final de las creencias se debe básicamente a que no constituyen sistemas fijos, por lo tanto, están influenciadas por el contexto cultural, la metodología, los estilos de aprendizaje, la complejidad de las habilidades de comunicación, la formación docente, entre otros elementos (Gómez, 2019). Además de esto, las creencias contienen características relevantes que pueden facilitar o dificultar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (Gómez, 2017).

Por lo tanto, "para comprender la relación entre las creencias y las prácticas de instrucción en un contexto específico, es de vital importancia realizar un estudio riguroso con datos planteados desde ese contexto" (Saadati, Cerda, Giaconi, Reyes y Felmer, 2019, p. 1010). Para ejemplificar mejor, las creencias hacen que los profesores favorezcan distintos enfoques de enseñanza, en algunos casos, con puntos de vista muy contrastantes. Por un lado, un profesor puede creer que el lenguaje es un sistema de formas y reglas establecidas, que debe ser explicado por el maestro y aprendido correctamente y completamente por el estudiante; por otro lado, un profesor puede creer que el lenguaje es esencialmente un sistema de comunicación cuyo objetivo de enseñanza está dirigido a hacer que los estudiantes

aprendan y exploren las formas y significados del lenguaje a través de su uso real en actividades puramente comunicativas.

En la construcción de creencias respecto a la enseñanza convergen dos paradigmas: uno centrado en la producción de aprendizaje y desarrollo del conocimiento de los estudiantes (constructivismo) y otro, que excluye la reflexión y el análisis y se centra en la transmisión de conocimientos a los estudiantes (paradigma tradicional) (Arancibia, Cabero y Marín, 2020).

En consecuencia, la educación ha sufrido cambios en el proceso de enseñanza, gestión y organización escolar debido a la implementación del enfoque constructivista. Para Hasan (2019) el constructivismo se define como una visión epistemológica del aprendizaje en lugar de la enseñanza. Desde esta perspectiva de enfoque, Vargas y Acuña (2020) enfatizan que la educación es "un proceso que se concibe como un foro cultural, donde docentes y educandos negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio: conocimientos, habilidades, actitudes, normas, entre otros" (p. 569).

En esta línea, cabe destacar que existen diferentes perspectivas del constructivismo que permiten entender por qué la formación docente debe estar orientada a equipar a los profesores de modo que estos puedan ayudar a sus estudiantes a desarrollarse tanto en lo cognitivo, social y radical.

En primer lugar, *el constructivismo cognitivo* de Jean Piaget incluye los términos de esquema, organización y estructura para explicar la naturaleza del conocimiento. Para Piaget, el *esquema* es mental o físico, porque permite describir acciones o procesos que una persona realiza constante o repetidamente para resolver problemas; la *organización* comprende un atributo

asociado a la inteligencia porque el individuo desarrolla diferentes comportamientos y acciones en situaciones específicas; la *estructura* representa la forma en que el individuo organiza sus conocimientos e ideas. Para Piaget, el aprendizaje constructivista se explica a través de dos conceptos íntimamente relacionados: asimilación y acomodación. En este sentido, la *asimilación* del conocimiento se obtiene cuando el individuo integra la información que percibe como estímulos desde el entorno. La *acomodación* se refiere a la modificación del conocimiento que ya no es útil, en especial cuando existe información nueva. Para Piaget, la mente humana es una estructura dinámica que asigna significados de forma equilibrada a cada estímulo al que está expuesta. Diferentes experiencias e interacciones influyen en la consolidación de la estructura.

En segundo lugar, para Lev Vygotsky, *el constructivismo social* se enfoca en la sociedad, su cultura y normas sociales. Desde esta perspectiva, se puede comprender cómo los individuos forman significados como miembro de una comunidad social y de acuerdo con su contexto inmediato.

En tercer lugar, en el *constructivismo radical*, Ernst von Glasersfeld, las experiencias adquiridas por los individuos son distintas y únicas. Esto nos permite entender que los individuos construyen sus conocimientos e ideas a través de experiencias a las que están expuestos.

De acuerdo con estas perspectivas del constructivismo, los procesos prácticos de formación docente no podrían lograrse sin la participación de personas más capaces y experimentadas, de lo contrario sería muy difícil para los docentes en formación apropiarse de los conocimientos que ofrece el entorno sociocultural (Vargas y Acuña, 2020). Por esta razón, la participación de docentes en formación en diferentes

procesos educativos que se basen en la práctica pedagógica les permite aculturarse y socializar, a la vez que individualizan y desarrollan su propia personalidad docente (Vargas y Acuña, 2020). Este modelo de formación práctica está orientado al desarrollo de la capacidad de aplicar lo que se sabe en un nuevo escenario.

La formación docente de ILE debe incluir métodos constructivistas, porque los profesores que están en servicio se oponen, en su mayoría, a adoptar posiciones constructivistas o comunicativas en clase, ya que generalmente les preocupa cubrir el plan de estudios dentro de un tiempo limitado (Hasan, 2019). En otras palabras, el docente actual requiere una amplia preparación profesional, donde el dominio de su enseñanza y la sensibilidad humanística formen parte de su práctica educativa con la consideración de que las creencias de los docentes no reproducen linealmente teorías culturales o científicas, sino que se organizan en síntesis que son visiones parciales de estas (Vargas y Acuña, 2020).

Reynolds *et al.* (2021) enfatizan que las creencias del profesor constituyen un conjunto de premisas o proposiciones psicológicas que un individuo puede considerar como verdaderas. Tales premisas previamente concebidas por profesores en servicio y en formación se refieren a las condiciones mínimas necesarias para el aprendizaje óptimo de una lengua extranjera. Por lo general, estas creencias se conciben durante el proceso de formación profesional, ya sea de forma consciente o inconsciente, mientras se observa el desempeño de sus maestros.

Las experiencias de aprendizaje previas de los profesores dan forma a las creencias que tendrán, lo que a su vez influirá en sus prácticas de enseñanza y toma de decisiones y, en consecuencia, en el desarrollo de sus estudiantes (Reynolds *et al.* 2021). Sin embargo, las creencias docentes han

demostrado no ser meramente estructuras o sistemas fijos, ya que estos también pueden verse afectados durante la práctica profesional, provocando su reorientación y el aumento o disminución del nivel de ansiedad. Las creencias no pueden tomarse a la ligera porque influyen en la adopción de un enfoque, ya que determinan la perspectiva de cómo se ve el lenguaje y cómo se debe enseñar y aprender.

Dos enfoques se han opuesto desde su creación, por ejemplo, un profesor que favorece el enfoque estructural ve el lenguaje como un sistema de elementos estructuralmente relacionados para la codificación del significado. Sobre la base de esto último, el profesor dedicará más esfuerzo a la enseñanza de reglas léxicas, fonológicas y gramaticales. Por el contrario, un profesor que adopta el enfoque funcional ve el lenguaje como un vehículo para la expresión funcional de significados, priorizando las dimensiones comunicativas y semánticas del lenguaje. En consecuencia, un profesor bajo este enfoque dedicará más tiempo a la enseñanza de funciones comunicativas y nociones de lenguaje. Por lo tanto, los profesores de ILE que están en formación necesitan ver diferentes opciones, en lugar de una visión única de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Los profesores pueden adoptar diferentes ideas de enseñanza de ILE que respondan al contexto y las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Establecer y alcanzar metas, ya sean simples o complejas, puede ser un desafío para cualquier profesor de ILE. Sin embargo, tales acciones de enseñanza pueden ser abrumadoras. Un aspecto que juega un papel vital en la eficacia de los profesores es la creencia de sus habilidades y destrezas para el logro de un objetivo de aprendizaje exitoso (Barni, Danioni y Benevene, 2019). En otras palabras, la enseñanza de ILE está impregnada de emociones por lo que, el éxito dependerá entonces de la confianza que tenga el profesor en sí mismo y el control de

sus pensamientos, sentimientos y comportamiento.

Las acciones de enseñanza de los profesores de ILE están relacionadas con sus sistemas de creencias y motivaciones. Barni, Danioni y Benevene (2019) destacan que la autoeficacia de los profesores se refiere a "las creencias en su capacidad para manejar de manera efectiva las tareas, obligaciones y desafíos relacionados con su actividad profesional" (Barni, Danioni y Benevene, 2019, p. 1). Esto resalta cuán relevante es la conciencia de los profesores sobre su bienestar psicológico, satisfacción laboral, así como su compromiso organizacional (Alibakhshi, Nikdel y Labbafi, 2020). Por lo tanto, "comprender los principales antecedentes de la autoeficacia puede tener importantes beneficios en el trabajo por el bienestar de los maestros y la efectividad y mejora escolar" (Barni, Danioni y Benevene, 2019, p. 1).

El aumento de la autoeficacia docente está relacionado con la necesidad de actualizar ciertos aspectos de la enseñanza. Los profesores de ILE pueden cambiar enfoques, métodos o técnicas de enseñanza si perciben que afectan positivamente el aprendizaje de idiomas de los estudiantes. Este cambio también puede modificar sus creencias y, en consecuencia, aumentar su autoeficacia, permitiéndoles transformar su práctica docente (Romero-Ariza, Quesada, Abril, y Cobo, 2021).

En Chile, diferentes investigadores han destacado que existen pocos estudios sobre las creencias de los docentes de ILE que están en formación y, particularmente, en el campo de la práctica docente (Donoso y Gómez, 2021). La práctica docente es un espacio relevante en la formación de los futuros profesores de lenguas extranjeras; por lo tanto, representa un espacio para la construcción de sus creencias respecto a su profesión (Donoso y Gómez, 2021). Por ello, "al centrarnos en las diferentes etapas de la

formación docente de EFL, podremos identificar patrones de cambio en sus creencias" (Cautín-Epifani, Arellano, Pezoa y Gladic, 2020, p. 36).

Dado que dentro de las debilidades está el que aún existe la percepción de que los programas de formación de profesores de inglés necesitan mayores y mejores experiencias prácticas, la formación inicial docente ha incluido un mayor número de experiencias prácticas en las escuelas como parte del currículo obligatorio de los futuros profesores (Barahona, 2015, Díaz y Bastías, 2012). Por lo anterior, es relevante comprender cómo la formación docente con base en la práctica pedagógica puede influir en las creencias de los profesores en formación sobre la enseñanza de ILE en contextos particulares.

Esta investigación expone las creencias sostenidas, tanto por los profesores de inglés en servicio como en formación respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y la autoeficacia en el contexto de la práctica docente en instituciones de educación municipal en la comuna de Valdivia, Chile.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este es un estudio desarrollado mediante el uso de métodos mixtos y realizado con base no experimental. Los estudios bajo este diseño interpretan las realidades de los hechos, describiendo, registrando y analizando la naturaleza actual a través de la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular deliberadamente las variables que son objeto de análisis (Palella y Martins, 2012, pp. 87-92).

Durante el proceso de desarrollo de la investigación se identificaron, analizaron y compararon las creencias sostenidas, tanto

por los profesores de inglés en servicio como en formación con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y la autoeficacia en el contexto de la práctica docente en instituciones de educación municipal en la comuna de Valdivia, Chile.

Todo ello con el propósito de dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué creencias tienen los profesores de inglés en servicio y en formación respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera, y la autoeficacia en el contexto de la práctica docente en las instituciones de educación municipal en la comuna de Valdivia, Chile?
- ¿Cuáles son las similitudes y diferencias en las creencias mantenidas entre los profesores en servicio y en formación de inglés?

Treinta y tres personas fueron reclutadas como participantes. Nueve eran profesores en servicio en instituciones de educación municipal en la comuna de Valdivia, y veinticuatro eran estudiantes matriculados en el programa de Pedagogía ILE de una universidad chilena. Como criterio de inclusión de los profesores en servicio fue necesario delimitar que, al menos, fueran profesores de ILE en instituciones de educación municipal en Valdivia y profesores guías de los profesores en formación, en su práctica pedagógica, durante todo el semestre. Esto debido a que en el país existen establecimientos educativos privados, subvencionados y municipales.

En cuanto al programa de Pedagogía ILE de la universidad chilena, se destaca que tiene duración de cinco años en su malla curricular innovada y que el idioma de instrucción es principalmente el inglés. Los profesores de ILE en formación tenían entre 20 y 25 años. Como criterio de inclusión del estudio tenían que estar inscritos en el curso *Practicum I*,

tercer año en el programa innovado, ofrecido en 2020-1. *Practicum I* es un curso de un total de cuatro cursos de prácticas en el que los profesores de ILE en formación se capacitan para enseñar este idioma extranjero a estudiantes de secundaria adaptando y adoptando enfoques, métodos y técnicas disponibles para planificar lecciones de inglés y diseñar o evaluar materiales y actividades de enseñanza. Los contenidos considerados son: teorías de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras; enfoques, métodos y técnicas; gestión del aula; planificación de lecciones. En esta práctica se espera que los profesores en formación planifiquen y ejecuten tres prácticas de microenseñanza y análisis de las mismas, después de haber observado el contexto escolar. Los profesores en servicio en las instituciones de educación municipal de Valdivia fueron clave para guiar a los profesores en formación en el proceso. Por ello, la relevancia de estos actores en el proceso de la investigación.

Para la recolección de datos, se llevó a cabo la adaptación del "Cuestionario de las creencias de enseñanza de los profesores de inglés de escuela primaria" de Liao (2007), porque es útil para medir las creencias sobre aspectos relacionados con la naturaleza del desarrollo del inglés, métodos y técnicas de enseñanza, y autoeficacia como profesor de inglés. Dicha adaptación dialoga con los Estándares de la Profesión Docente para Carreras de Pedagogía en Inglés de Educación Básica/Media propuestos por el Ministerio de Educación (2021).

El cuestionario fue escrito en el idioma nativo de los participantes, en español. La composición principal del cuestionario se centró en tres variables, más de 40 proposiciones:

1. Naturaleza del desarrollo de los estudiantes en el idioma inglés

2. Enfoques, métodos y técnicas de enseñanza

3. Autoeficacia como profesor de EFL.

Los participantes fueron informados sobre el estudio y consintieron en responder el cuestionario, en línea, utilizando la escala Likert, expresando: Totalmente de Acuerdo (TA), De Acuerdo (A), Neutral (N), En Desacuerdo (D) y Totalmente en Desacuerdo (TD). El Coeficiente Alfa de Cronbach fue de 0,72.

Se consideró la administración de cuestionarios en línea porque el desarrollo de la investigación se efectuó durante la etapa de cuarentena debido a la pandemia de COVID-19. Los cuestionarios en línea son una herramienta útil en el contexto actual, ya que facilita la contribución de los participantes (Dewaele, 2018).

Cuatro de los nueve profesores en servicio en instituciones de educación municipal de Valdivia y nueve de los veinticuatro profesores en formación aceptaron responder a una pregunta abierta en línea. El propósito de esta pregunta abierta fue revelar las cualidades que un profesor de inglés necesita para tener éxito en una escuela pública de Valdivia. La pregunta propuesta por Liao (2007) fue adaptada a *¿qué cualidades necesita un profesor de inglés para tener éxito en una institución educativa en Valdivia?*, para obtener creencias adicionales.

Para finalizar, se llevó a cabo un grupo focal, en línea. Participaron seis profesores en formación. Este grupo focal tenía como objetivo verificar las creencias expresadas por los profesores en servicio que, a su vez, guiaban su práctica. Los profesores en formación comentaron sus observaciones de clase. Esto permitió la verificación de creencias expuestas, con respecto a las acciones de enseñanza observadas y registradas por los profesores en formación.

El grupo focal consistió en una conversación con profesores en formación para intercambiar anécdotas, experiencias y puntos de vista con respecto a lo que observaron, durante su práctica, en las clases de inglés desarrolladas por sus profesores guías, considerando enfoques, métodos y técnicas de enseñanza.

El análisis de la información obtenida a través del cuestionario, requirió el uso del software XLSTAT para realizar estadísticas descriptivas y la *prueba t* de muestras independientes.

Para analizar la información recolectada a través de los grupos focales y la pregunta abierta se utilizó como técnica el análisis de contenido. La información recopilada fue anonimizada, transcrita y leída a los participantes antes de ser analizada.

RESULTADOS

La presentación se realiza en dos secciones, explicando: análisis estadístico de cuestionarios administrados, y análisis de contenido de una pregunta abierta y grupo focal.

Al respecto, se administró un cuestionario de evaluación de creencias con cuarenta proposiciones. A continuación, se muestra el análisis estadístico, considerando las siguientes dimensiones: naturaleza del desarrollo del estudiante en el idioma inglés, enfoques de enseñanza, métodos y técnicas y autoeficacia como profesor de ILE.

Tabla 1- Correlaciones

	NDIE	EMTILE	AE
Naturaleza del desarrollo del idioma inglés de los estudiantes	1	0,081	-0,054
Significancia	0,00314562		
Participantes	33		
Enfoques, métodos y técnicas de enseñanza de la lengua inglesa	0,081	1	0,047
Significancia	0,000003		
Participantes	33		
Autoeficacia como profesor de ILE	-0,054	0,047	1
Significancia	0,000045		
Participantes	33		

Nota: Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significancia <.0,05

La tabla 1 muestra que el desarrollo de la noción de autoeficacia de los profesores no está directamente relacionado con el desarrollo de los estudiantes en el idioma inglés o la adopción de enfoques, métodos y técnicas de enseñanza. No obstante, se observa correlación entre las dimensiones naturaleza del desarrollo del estudiante en el idioma inglés y enfoques de enseñanza, métodos y técnicas.

Tabla 2- Comparación de creencias por grupos

	Grupo	Participantes	Desv. Estándar	P	t	Significancia
NDIE	Profesores en formación	24	21,516	<0,0001	-4,189	0,000045
	Profesores en servicio	9	9,290			
EMTILE	Profesores en formación	24	18,648	<0,0001	-4,822	0,000003
	Profesores en servicio	9	7,090			
AE	Profesores en formación	24	14,214	0,003	-3,082	0,00314562
	Profesores en servicio	9	7,073			

La tabla 2 muestra que ambos grupos difieren en términos de sus creencias con respecto a las dimensiones estudiadas: naturaleza del desarrollo de los estudiantes en el idioma inglés ($t = -4,189$); enfoques, métodos y técnicas de enseñanza ($t = -4,822$) y autoeficacia como profesor de ILE ($t = -3,082$) ($p < .05$).

Para conocer las creencias de los profesores en servicio y en formación con respecto a la naturaleza del desarrollo del idioma inglés de los estudiantes, los participantes tuvieron que evaluar 17 proposiciones.

Tabla 3- Naturaleza del desarrollo del idioma inglés de los estudiantes

Naturaleza del desarrollo del idioma inglés de los estudiantes	Profesores en servicio					Profesores en formación				
	TA	A	N	D	TD	TA	A	N	D	TD
Los estudiantes aprenden mejor inglés haciendo actividades prácticas que requieren el uso del idioma.	55.6	11.1	11.1	0	22.2	41.7	54.2	4.2	0	0
El género influye en el desarrollo del dominio del inglés: los niños y las niñas y jóvenes aprenden de diferentes maneras.	0	0	11.1	55.6	33.3	0	0	25	16.7	58.3
Los estudiantes deben entender las reglas de la gramática inglesa para construir el lenguaje.	0	22.2	44.4	33.3	0	12.5	45.8	33.3	4.2	4.2
Los idiomas no se aprenden únicamente en el aula de idiomas, también en cualquier momento y en cualquier lugar.	66.7	22.2	0	0	11.1	70.8	20.8	8.3	0	0
Si los estudiantes tienen la orientación de los padres, se desempeñarán mejor en el idioma inglés.	22.2	44.4	33.3	0	0	29.2	41.7	25	4.2	0
La forma en que los estudiantes usan su idioma nativo afecta su competencia para aprender inglés.	22.2	33.3	11.1	33.3	0	0	33.3	37.5	29.2	0
Los estudiantes aprenden inglés con diferentes estrategias y estilos de aprendizaje dentro y fuera del aula.	66.7	22.2	0	0	11.1	58.3	41.7	0	0	0
Los estudiantes fortalecen sus respuestas mediante las	55.6	33.3	11.1	0	0	29.2	50	20.8	0	0

repeticiones, correcciones y otras reacciones que el maestro proporciona.																				
El idioma inglés solo se puede aprender en países de habla inglesa.	0	0	0	33.3	66.7	0	0	0	0	12.5	87.5									
Las clases motivadoras pueden maximizar el proceso de aprendizaje de inglés de los estudiantes.	88.9	11.1	0	0	0	62.5	25	12.5	0	0										
Los estudiantes pueden aprender inglés mejor si entienden completamente el vocabulario de la lección.	0	22.2	33.3	33.3	11.1	12.5	66.7	12.5	4.2	4.2										
Los estudiantes deben tener la máxima oportunidad de interactuar y aprender de los demás.	77.7	22.2	0	0	0	66.7	33.3	0	0	0										
Los estudiantes aprenden a hablar en inglés imitando las expresiones que escuchan.	0	100	0	0	0	20.8	58.3	20.8	0	0										
Todos los estudiantes de establecimientos educativos municipales de la comuna de Valdivia pueden aprender bien inglés.	44.4	44.4	11.1	0	0	25	25	29.2	8.3	12.5										
Los estudiantes aprenden las palabras y los significados que son más importantes y significativos para ellos.	22.2	66.7	0	11.1	0	16.7	75	8.3	0	0										
Los estudiantes deben aprender inglés de la misma manera que aprenden español.	0	44.4	22.2	22.2	11.1	4.2	12.5	33.3	50	0										
Existe motivación para aprender inglés entre los estudiantes de establecimientos educativos municipales de la comuna de Valdivia.	11.1	33.3	33.3	22.2	0	4.2	12.5	45.8	33.3	4.2										

La tabla 3 muestra que entre el 58,3 % y casi el 90 % de los profesores en servicio y en formación "están de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" en que los estudiantes

desarrollan su aprendizaje del idioma inglés si realizan actividades prácticas que requieran el uso del idioma, no solo en el aula sino también en cualquier momento y en cualquier lugar, con la orientación de sus padres, ya que se desempeñarán mejor en ILE.

El 79 % y el 100 % de ambos grupos creen que los estudiantes pueden aprender inglés si los profesores:

- usan y consideran diferentes estrategias y estilos de aprendizaje;
- fortalecen las respuestas de los estudiantes con repeticiones o correcciones;
- planifican clases motivadoras;
- brindan a los estudiantes oportunidades para interactuar y aprender de los demás;
- permiten que los estudiantes imiten las expresiones que escuchan ya que promueve el aprendizaje significativo de vocabulario para los estudiantes.

Entre el 55,6 % y el 87,5 % de ambos grupos "no están de acuerdo" y "totalmente en desacuerdo" en que el género influye en el desarrollo del dominio del inglés y que el inglés solo se puede aprender en países de habla inglesa.

La oposición de creencias se observa en ambos grupos, dado que el 58,3 % de los profesores en formación "están de acuerdo" en que los estudiantes deben comprender las reglas gramaticales del inglés para construir el lenguaje, mientras que el 33,3 % de los profesores en servicio "no estuvieron de acuerdo" y el 44,4 % se mantuvieron "neutrales". Alrededor del 79,2 % de los profesores en formación "están de acuerdo" en que los estudiantes pueden aprender mejor inglés si entienden completamente el vocabulario de la lección, mientras que el 33,3 % de los profesores en servicio "no estuvieron de acuerdo" y el 33,3 % "se mantuvieron neutrales". Por último, se

observa que alrededor del 55,5 % de los profesores en servicio "están de acuerdo" en que los estudiantes no deben usar su lengua materna en el aula, ya que afecta el aprendizaje del idioma inglés, mientras que el 37,5 % de los profesores en formación se mantuvieron "neutrales" y el 29,2 % "en desacuerdo".

Para conocer las creencias de los profesores en servicio y en formación respecto a los enfoques, métodos y técnicas de enseñanza del idioma inglés, tuvieron que evaluar 17 proposiciones.

Tabla 4- Enfoques, métodos y técnicas

Enfoques, métodos y técnicas de enseñanza	Profesores en servicio					Profesores en formación				
	TA	A	N	D	TD	TA	A	N	D	TD
Enseñar inglés a través de situaciones de la vida real es más significativo para los estudiantes.	44.4	55.6	0	0	0	37.5	41.7	20.8	0	0
La interacción lingüística en el aula de inglés solo debe ser en inglés, y no se debe permitir el uso del idioma nativo de los estudiantes.	22.2	22.2	22.2	22.2	11.1	0	16.7	37.5	41.7	4.2
Los profesores son figuras de autoridad y control en el aula.	0	22.2	11.1	44.4	22.2	0	29.2	33.3	33.3	4.2
Los componentes del idioma inglés, como la pronunciación, el vocabulario y la gramática, deben enseñarse por separado.	0	0	11.1	44.4	44.4	0	25	33.3	29.2	12.5
Los profesores de inglés deben corregir los errores de los estudiantes una vez que los detecten porque más adelante será difícil corregirlos.	0	22.2	44.4	33.3	0	8.3	62.5	16.7	12.5	0
Los profesores de inglés deben seguir el mismo formato de clase y usar técnicas y materiales para mantener la	0	11.1	22.2	44.4	22.2	0	8.3	16.7	54.2	20.8

atención de los estudiantes.										
El componente más importante en la enseñanza del idioma inglés es la gramática.	0	22.2	0	44.4	33.3	12.5	41.7	37.5	37.5	8.3
El aprendizaje del idioma inglés se facilita si el estudiante repite y recuerda en lugar de descubrir o crear lo que se va a aprender.	0	0	11.1	44.4	44.4	0	4.2	41.7	37.5	16.7
Los profesores de inglés deben desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes enseñando temas de culturas extranjeras junto con el idioma inglés.	55.6	22.2	22.2	0	0	8.3	70.8	20.8	0	0
La traducción es una buena manera de enseñar inglés como lengua extranjera.	0	0	44.4	44.4	11.1	16.7	16.7	41.7	25	0
Los estudiantes de establecimientos educativos municipales de la comuna de Valdivia son buenos estudiantes de inglés.	0	66.7	11.1	22.2	0	0	12.5	54.2	29.2	4.2
Enseñar a través de actividades de comunicación oral es difícil porque los estudiantes tienen menos oportunidades de practicar sus habilidades de habla.	22.2	33.3	22.2	22.2	0	0	66.7	20.8	12.5	0
Enseñar inglés a través de poemas, canciones, juegos y juegos de rol maximiza el aprendizaje de los estudiantes.	33.3	66.7	0	0	0	62.5	29.2	8.3	0	0
El uso de la tecnología es útil en la enseñanza del idioma inglés.	55.6	33.3	0	0	11.1	66.7	25	8.3	0	0
Los estudiantes aprenden mejor cuando los profesores usan tanto el español como el inglés en el aula.	0	44.4	22.2	33.3	0	20.8	37.5	37.5	4.2	0
Cuatro horas académicas por semana no son suficientes para	55.6	22.2	22.2	0	0	41.7	29.2	25	4.2	0

aprender inglés de manera efectiva.										
Enseñar inglés en aulas abarrotadas afecta negativamente, tanto a la enseñanza como al aprendizaje de idiomas.	55.6	33.3	11.1	0	0	29.2	33.3	25	8.3	4.2

- usen los mismos métodos, técnicas y materiales para mantener la atención de los estudiantes;
- enfatizen la gramática como el componente más importante en EFL;
- enfatizen el aprendizaje por repetición en lugar de aprender por descubrimiento.

La tabla 4 muestra que entre el 62,5 % y el 100 % de los profesores en servicio y en formación "están de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" en que:

- enseñar inglés a través de situaciones de la vida real es más significativo para los estudiantes;
- es necesario para desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes mediante la enseñanza de temas de culturas extranjeras junto con el idioma inglés;
- la enseñanza a través de actividades de comunicación oral es difícil porque los estudiantes tienen menos oportunidades de practicar sus habilidades de habla fuera del aula;
- enseñar inglés a través de poemas, canciones, juegos y juegos de rol maximiza el aprendizaje de los estudiantes;
- el uso de la tecnología es útil en la enseñanza de ILE;
- el uso de español e inglés en el aula permite a los estudiantes aprender mejor.

Aquí hay oposición de creencias en ambos grupos, dado que el 44,4 % de los profesores en servicio "están de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" en que la interacción lingüística en el aula solo debe ser en inglés, mientras que el 45,9 % de los profesores en formación "no están de acuerdo" o "totalmente en desacuerdo", dejando alrededor del 9 % como "neutrales". El 88 % de los profesores en servicio "no están de acuerdo" en que los componentes del lenguaje como la pronunciación, el vocabulario, y la gramática debe enseñarse por separado, mientras que un porcentaje mucho menor de profesores en formación considera lo mismo. Alrededor del 55,5 % de los profesores en servicio "no están de acuerdo" o "totalmente en desacuerdo" con que la traducción es una buena manera de enseñar EFL, mientras que el 41,7 % de los profesores en formación se mantuvieron "neutrales". El 66,7 % de los docentes en servicio "está de acuerdo" en que los estudiantes de establecimientos educativos municipales de comuna de Valdivia son buenos en inglés, mientras que el 54,2 % de los docentes en formación se mantuvieron "neutrales".

Por un lado, entre el 62,5 % y el 88,3 % de ambos grupos "están de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" en que cuatro horas académicas a la semana no son suficientes para aprender inglés y que la enseñanza en aulas abarrotadas afecta negativamente tanto a la enseñanza como al aprendizaje de idiomas. Por otro lado, entre el 37,5 % y el 54,2 % de los docentes en formación y el 88,8 % de los docentes en servicio "no están de acuerdo" en que los profesores:

Para conocer las creencias de los profesores en servicio y en formación con respecto a su noción de eficacia como profesores de inglés, los participantes tuvieron que evaluar seis proposiciones.

- son figuras de autoridad y control;

Tabla 5- Autoeficacia como profesor de ILE

Autoeficacia como profesor de ILE	Profesores en servicio					Profesores en formación				
	TA	A	N	D	TD	TA	A	N	D	TD
Enseñar inglés en un establecimiento educativo municipal de la comuna de Valdivia requiere mucho esfuerzo y una alta carga de trabajo. Termino cansado todos los días.	55.6	22.2	22.2	0	0	29.2	33.3	33.3	0	4.2
Enseñar inglés en un establecimiento educativo municipal de la comuna de Valdivia no es gratificante porque mi trabajo no es (no será) reconocido.	11.1	11.1	33.3	22.2	22.2	0	8.3	41.7	29.2	20.8
Me siento satisfecho con mi nivel de dominio del inglés.	11.1	66.7	11.1	11.1	0	16.7	45.8	16.7	12.5	8.3
Soy (seré) capaz de manejar los problemas de disciplina de los estudiantes, solo, de manera efectiva.	11.1	33.3	33.3	22.2	0	4.2	29.2	45.8	20.8	0
Mis habilidades de enseñanza de inglés son tan buenas como las de los profesores nativos de inglés.	22.2	22.2	55.6	0	0	4.2	12.5	41.7	25	16.7
Estoy seguro de que podré alcanzar mis metas en una escuela pública chilena	22.2	55.6	22.2	0	0	20.8	50	29.2	0	0

La tabla 5 muestra que alrededor del 77,8 % de los profesores en servicio y el 62,5 % de los profesores en formación "están de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" en que están satisfechos con su nivel de dominio del inglés y están seguros de que podrán alcanzar sus metas en un establecimiento educativo municipal de la comuna de Valdivia. Sin embargo, alrededor del 65 % de ambos grupos cree que enseñar inglés en un establecimiento educativo municipal de la comuna de Valdivia requiere mucho esfuerzo, ya que es una alta carga de trabajo.

Alrededor del 50 % de ambos grupos "no están de acuerdo" con que enseñar inglés en un establecimiento educativo municipal de la comuna de Valdivia no sea gratificante o un trabajo no reconocido, mientras que el 40 % fue "neutral" y el 10 % "está de acuerdo".

El 30 % de ambos grupos "están de acuerdo" en que pueden resolver los problemas de disciplina de los estudiantes, el 50 % se mantuvo "neutral" y el 20 % "en desacuerdo".

Cerca del 50 % de ambos grupos fueron "neutrales" sobre la valoración de sus habilidades de enseñanza sobre las habilidades de los profesores nativos de ILE. Mientras, el 44.4 % de los profesores en servicio "están de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" en que sus habilidades de enseñanza de inglés son tan buenas como las de los profesores nativos de ILE, el 41.7 % de los profesores en formación "no están de acuerdo" o "totalmente en desacuerdo".

Cuatro profesores en servicio y nueve en formación participaron en una pregunta abierta en línea destinada a descubrir las cualidades que un profesor de inglés necesita para tener éxito en un establecimiento educativo municipal de la comuna de Valdivia.

Los profesores en servicio de ILE en servicio indicaron que:

"Para tener éxito ... tenemos que ser empáticos con los alumnos, motivados, proactivos y amables" (T. 1).

"Creo que ... un profesor de inglés debe estar motivado, interesado en aprender de los demás, actualizado y colaborativo" (T. 2).

"Un profesor exitoso ... debe tener una preparación

constante, ser empático con la realidad y el contexto que lo rodea, estar motivado, entusiasta, proactivo y colaborativo" (T. 3).

"Para mí... es un profesor preocupado por el alumnado no solo académicamente sino también personalmente, comprometido con la institución, motivado para aprender y actualizarse, humilde y generoso" (T. 4).

Estas indicaciones muestran que los profesores que tienen niveles más altos de autoeficacia están entusiasmados con la enseñanza y están dispuestos a probar, practicar y compartir nuevas ideas e innovaciones de enseñanza para mejorar el aprendizaje de idiomas de los estudiantes (Alibakhshi, Nikdel y Labbafi, 2020).

Esto sugiere que la experiencia y el contexto moldearon las creencias de eficacia de los profesores en servicio y en formación, porque cuando comenzaron a enseñar, en un establecimiento educativo municipal de la comuna de Valdivia, enfrentaron nuevas experiencias como profesores. Sus creencias comenzaron a cambiar, generando ideas respecto a las cualidades que debe tener un profesor de inglés para tener una carrera docente exitosa.

Los profesores en formación parecen haber instalado nuevas creencias sobre el rol del docente para tener éxito en un establecimiento educativo municipal de la comuna de Valdivia, lo que se evidencia en la descripción de estrategias de adaptación al contexto y responsabilidades docentes:

"... organizado, comunicativo, responsable, planificado, implicado con el trabajo colaborativo... dispuesto a recibir comentarios ..." (IT.1).

"... organizado y tiene la capacidad de motivar a los estudiantes ..." (IT. 2).

"... innovador en la forma de planificar y enseñar... motivador..." (IT. 3).

"... flexible y adaptado al contexto..." (IT. 4).

"... apasionado por la enseñanza... hasta cumplir con los requisitos de la escuela ..." (IT. 8)

"... conscientes de que no todo el mundo aprende de la misma manera... dinámico con métodos de enseñanza ..." (IT. 9).

Para Hasan (2018) se defiende la idea de que "El profesor puede tener que improvisar la lección del día o cambiar la secuencia de actividades, dependiendo de las necesidades de los estudiantes o debido a cualquier otro desarrollo inesperado" (p. 12455). En esta línea, los profesores en formación también consideran que el contexto escolar influye en su enseñanza y toma de decisiones y que ser docente es un aprendizaje de por vida porque los profesores de ILE necesitan ser:

"... preocupados por los estudiantes y su contexto..." (IT. 5).

"... actualizado con metodologías de enseñanza y tecnología... conscientes de su responsabilidad y del contexto escolar de sus alumnos..." (IT. 6).

En general, esto evidencia que "los profesores deben ser más innovadores con métodos, técnicas o medios que estén de acuerdo con el material enseñado a los

estudiantes" (Puspitasari, Pratolo y Mahfiana, 2020, p. 105).

El grupo focal compiló los informes de seis profesores en formación durante toda su práctica. Cinco de los seis informaron haber observado que los profesores en servicio favorecían el *enfoque estructural*, porque sus acciones de enseñanza estaban orientadas a la explicación explícita y práctica de reglas gramaticales y la corrección de errores, respectivamente. En contraste, uno informó haber observado que un profesor en servicio favorecía el *enfoque comunicativo*, ya que sus acciones docentes consistían en la organización de actividades comunicativas y funcionales, prestando atención a las formas y significados comunes de manera contextualizada.

Con respecto al uso del enfoque estructural por parte de sus profesores guías, los profesores en formación fueron positivos, a pesar de que sus creencias de enseñanza eran diferentes. Esto se debe a que observaron principalmente que las creencias y los factores contextuales de los supervisores influyen fuertemente en la enseñanza, el diseño y la adaptación de las actividades y materiales del ILE en establecimientos educativos municipales de la comuna de Valdivia.

De acuerdo con los hallazgos obtenidos, se observa que ambos grupos pueden y tienen creencias pedagógicas contradictorias, alternando, por ejemplo, prácticas docentes enfocadas tanto en el estudiante como en el contenido y no avanzando plenamente hacia el constructivismo (Arancibia, Cabero y Marín, 2020; Vargas y Acuña, 2020). También se observa que las creencias de los profesores están cerca de las prácticas de enseñanza constructivistas, pero, en realidad, desarrollan sus clases de manera tradicional (Saadati, Cerda, Giaconi, Reyes y Felmer, 2019). Los resultados también revelan que existen conexiones directas entre las prácticas docentes y las

percepciones de la autoeficacia de ambos grupos de docentes, ya que este tipo de práctica promueve mayores niveles de desarrollo que afectan su percepción de eficacia. Además, ambos grupos dan mayor valor al dominio de los docentes en cuanto a su desarrollo personal y profesional y no a lo que enseñan o cómo enseñan (Donoso y Gómez, 2021).

DISCUSIÓN

Como se indicó en la sección anterior, se observan diferencias estadísticamente moderadas entre los profesores en servicio y en formación en relación con las tres dimensiones estudiadas: naturaleza del desarrollo del estudiante en el idioma inglés; enfoques, métodos y técnicas de enseñanza, y autoeficacia como profesor de ILE.

Se encontró que, durante el desarrollo del *Practicum I*, los profesores en formación percibieron lo importante que es involucrarse en el contexto escolar porque este brinda oportunidades para reflexionar críticamente sobre cómo enseñar a los estudiantes jóvenes de manera adecuada y contextualizada. En este sentido, considerando las diferentes perspectivas del constructivismo propuestas por Piaget, Vygotsky y Glasersfeld, en contextos específicos, las experiencias docentes permiten que, tanto en los profesores en servicio como en formación docente conozcan, asimilen, identifiquen los componentes de contextos escolares, sitúen el eje de la enseñanza en la realidad de cada entorno y reflexionen sobre sus experiencias previas e incorporen otras nuevas (Hasan, 2019).

La experiencia y la orientación de los profesores en servicio promovieron cambios importantes en las creencias de los profesores en formación después de que ejecutaron y completaron su microenseñanza. La microenseñanza permitió que los profesores en formación

ajusten su confianza y competencia para enseñar. En este caso, la formación docente influye en las creencias de los docentes en formación cuando se desarrolla y se otorga andamiaje a través de procesos de práctica en un contexto escolar particular (Vargas y Acuña, 2020).

Los resultados también destacan que los cursos de práctica pueden ayudar a los profesores en formación a apoyar a sus estudiantes de una manera contextualizada. En otras palabras, esto implica exponer a los profesores en formación a experiencias de enseñanza positivas de ILE para que puedan comprender cómo se puede adaptar el conocimiento teórico y metodológico a contextos particulares, de modo que también puedan redefinir sus creencias de enseñanza de ILE. En este sentido, la formación de profesores necesita ofrecer diferentes opciones en lugar de una visión única de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas para que los profesores en formación puedan adoptar diferentes ideas de enseñanza de ILE que respondan al contexto y las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y modifiquen creencias que no favorecen dicho proceso (Gómez, 2017). Por ello, la formación docente debe ser desafiada para desarrollar currículos y métodos de enseñanza, de forma tal que se logre una verdadera integración del conocimiento teórico y un práctico.

En general, los resultados evidencian que, tanto los profesores en servicio como en formación poseen la capacidad de autoevaluarse, y que exponer a los profesores en formación a contextos de educación pública es vital para promover creencias de éxito en la enseñanza del inglés (Romero-Ariza, Quesada, Abril y Cobo, 2021; Barni, Danioni y Benevene, 2019). La evidencia en este estudio destaca que la "integralidad" de los profesores es un elemento de éxito. En consecuencia, la autoeficacia del profesor de ILE no puede reducirse solo al conocimiento de la

pedagogía de ILE y los niveles avanzados de dominio del lenguaje.

Como los participantes de la investigación fueron profesores en servicio y en formación, es recomendable no generalizar estos resultados y hallazgos contextualizados a una población docente de ILE más amplia en Chile. Estudios posteriores podrían comparar las creencias de los profesores de establecimientos educativos municipales, privados y subvencionados.

La formación docente de ILE debe considerar las creencias formadas en sus alumnos porque influyen en sus acciones docentes (Donoso y Gómez, 2021). En este sentido, las creencias son una fuente de información relevante a la hora de diseñar programas de formación docente, porque las experiencias educativas influyen en la consolidación del sistema de creencias de los docentes. La implementación de los cursos de *Practicum I* tiene un impacto en la forma en que los profesores en formación de ILE entienden o perciben la enseñanza del idioma inglés.

A pesar de que ambos grupos declararon que las creencias estaban alineadas con el enfoque comunicativo y el constructivismo, se detectó que llevaron a cabo prácticas centradas en el profesor, asociadas con una perspectiva conductista tradicional de la educación y el aprendizaje de idiomas. Para ello, es necesario que los profesores de ILE en servicio y en formación conozcan cada enfoque, método y técnica de enseñanza de lenguas extranjeras, y adopten una posición con cada uno de ellos. Esto les permite seleccionar y utilizar uno u otro, teniendo en cuenta las necesidades y el contexto educativo de sus alumnos y no limitarse a utilizar el mismo enfoque, método o técnica.

Finalmente, las diferencias entre las creencias de los profesores de ILE, en servicio y en formación, con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera, y la

autoeficacia no son inmediatas, por lo que incluyen la relación de sus creencias personales, prácticas de enseñanza y, por supuesto, experiencias que han vivido. Esto es relevante porque estas diferencias podrían tener un impacto en el desarrollo del lenguaje y la motivación de sus estudiantes.

Además, la autoeficacia de los profesores de ILE no solo está relacionada con el rendimiento lingüístico avanzado; por lo tanto, el trabajo colaborativo y la interacción con los miembros de la escuela también ayudan a los profesores en formación a construir y consolidar su identidad y aumentar su percepción de autoeficacia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alibakhshi, G., Nikdel, F., & Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers' self-efficacy: A case of teachers of English as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 23.
<https://doi.org/10.1186/s40862-020-00102-1>
- Arancibia, M. L., Cabero, J., & Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación universitaria*, 13(3), 89-100.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>
- Barahona, M. (2015). English Language Teacher Education in Chile: a Cultural Historical Activity Theory Perspective. Routledge.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 1645.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Cautin-Epifani, V., Arellano, R., Pezoa Tudela, R., & Gladic, J. (2020). Creencias docentes de profesores en formación sobre el aprendizaje de la lectura en L2: Bases teóricas y una propuesta de investigación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46, 33-44.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100033>
- Dewaele, J. M. (2018). Online Questionnaires. In A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky and S. Starfield (Ed.) *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology* (1st ed., pp. 269-286). Palgrave Macmillan.
- Díaz, C. y Bastías, C. Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 15 (1), 241-263.
Tomado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70621158012.pdf>
- Donoso, E., & Gómez, R. (2021). Creencias de futuros y futuras docentes de inglés en Chile sobre las competencias del profesorado de inglés como lengua extranjera. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 191-202.
<https://doi.org/10.15359/ree.25-2.11>
- Gómez, J. (2019). Diferencias en las creencias sobre el aprendizaje del inglés entre los niveles básico A1-

- A2 e intermedio B1. *Lenguas Modernas*, 53, 49-66.
- Gómez Paniagua, J. F. (2017). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 203-219.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikal.a.v22n02a03>
- Hasan Khan, S. H. (2019). Constructivism: Towards a paradigm shift in classroom teaching & learning. *SCHOLARLY RESEARCH JOURNAL FOR INTERDISCIPLINARY STUDIES*, 6(51), 55-63.
<http://paper.researchbib.com/view/paper/220112>
- Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e investigaciones Pedagógicas CPEIP. (2021). *Estándares de la Profesión Docente para Carreras de Pedagogía en Inglés Educación Básica/Media*. Gobierno de Chile.
- Parella Stracuzzi, S., & Martins Pestana, F. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (3ra ed.). FEDUPEL.
- Puspitasari, E., Pratolo, B. W., & Mahfiana, A. M. I. (2020). Teacher's Belief about the Implementation of Curriculum 2013 in English Language. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 7(1), 101-111.
<https://doi.org/10.30605/25409190.171>
- Reynolds, B. L., Liu, S., Ha, X. V., Zhang, X., & Ding, C. (2021). Pre-service Teachers Learning to Teach English as a Foreign Language to Preschool Learners in Macau: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, 12.
<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2021.720660>
- Romero-Ariza, M., Quesada, A., Abril, A.-M., & Cobo, C. (2021). Changing teachers' self-efficacy, beliefs and practices through STEAM teacher professional development. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(4), 942-969.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1926164>
- Saadati, F., Cerda, G., Giaconi, V., Reyes, C., & Felmer Aichele, P. (2019). Modeling Chilean Mathematics Teachers' Instructional Beliefs on Problem Solving Practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*.
<https://doi.org/10.1007/s10763-018-9897-8>
- Vargas, K., & Acuña, J. (2020). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. *Revista Innova Educación*, 2(4).
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.004>

Conflicto de intereses:

El autor declara no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores:

El autor ha participado en el diseño y redacción del trabajo, y análisis de los documentos.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0
Internacional
Copyright (c) Luis Felipe Casimiro Perlaza