



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

DIVISIÓN DE CIENCIAS POLÍTICAS Y HUMANIDADES

# El sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés de estudiantes de secundaria pública

TESIS

Para obtener el grado de

## Maestro en Educación

PRESENTA

Alejandro Sansores Sansores

DIRECTOR DE TESIS

Dra. Griselda Murrieta Loyo





UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

DIVISIÓN DE CIENCIAS POLÍTICAS Y HUMANIDADES  
El sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés de  
estudiantes de secundaria pública

Alejandro Sansores Sansores

Tesis para obtener el grado de Maestro (a) en Educación

Aprobada por el Comité Revisor de Tesis:

Dr. de T.  
Presidente:

Dra. María del Rosario Reyes Cruz

Secretario:

Dra. Griselda Murrieta Loyo

Vocal:

Dr. Moisés Damían Perales Escudero

Suplente:

Mtra. Emma Reyes Cruz

Suplente:

Mtro. Mizaél Garduño Buenfil



Chetumal, Quintana Roo, México, noviembre de 2018

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero empezar por agradecer a mi familia que siempre estuvo pendiente de mí. Sin su apoyo no hubiera llegado hasta donde estoy.

Quiero agradecer a mi directora de tesis, quien nunca dudó de mí y me motivó a seguir adelante, aún en los momentos en los que yo quería rendirme.

También quiero agradecer a mis amigos y compañeros de maestría quienes me ayudaron a que estos dos largos años hayan pasado más rápido.

Finalmente, como mención especial quiero agradecer a mis abuelos, Q.E.P.D. por todo lo que hicieron por mí en vida. Espero hacerlos sentir orgullosos en lo que me depare, donde quiera que se encuentren.

“Esta investigación fue financiada con recursos del Consejo Nacional De ciencia y Tecnología”.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relación de capacidad en las cuatro habilidades lingüísticas.....	84
---	----

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definición de variables .....	55
Tabla 2. Escala de respuesta de capacidad .....	61
Tabla 3. Escala de respuesta de veracidad .....	62
Tabla 4. Revisión por expertos.....	63
Tabla 5. Modificaciones a ítems.....	64
Tabla 6. Alfa de Cronbach de instrumento piloto .....	65
Tabla 7. Escala de respuesta de frecuencia .....	66
Tabla 8. Escala de tiempo.....	66
Tabla 9. Alfa de Cronbach obtenido en el instrumento final .....	68
Tabla 10. Porcentaje de respuestas en la habilidad de comprensión auditiva.....	71
Tabla 11. Porcentaje de respuestas en la habilidad de producción oral .....	74
Tabla 12. Porcentaje de respuestas en la habilidad de comprensión lectora.....	77
Tabla 13. Porcentaje de respuestas en la habilidad de producción escrita .....	80
Tabla 14. Sentido de autoeficacia en las cuatro habilidades lingüísticas.....	81
Tabla 15. Porcentaje de capacidad media a alta en las cuatro habilidades .....	83
Tabla 16. Porcentaje de capacidad nula o baja en las cuatro habilidades .....	84
Tabla 17. Porcentaje de respuesta de la fuente de experiencia previa.....	87
Tabla 18. Porcentaje de respuesta de la fuente de experiencia vicaria .....	90
Tabla 19. Porcentaje de respuesta para la fuente de persuasión verbal .....	93
Tabla 20. Porcentaje de respuesta de la fuente de estados fisiológicos y emocionales .....	95
Tabla 21. Coeficiente de relación entre las cuatro habilidades lingüísticas y las cuatro fuentes de autoeficacia.....	99

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar el sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés mediante las habilidades lingüísticas de estudiantes de primer grado de una secundaria pública y la relación de estas con las fuentes de autoeficacia. Como marco teórico se empleó la teoría de autoeficacia de Bandura (1997). El enfoque fue cuantitativo descriptivo, de diseño correlacional-causal y se utilizó el programa de análisis Statistical Package for Social Sciences (o SPSS). Los participantes fueron 233 de primer año de una secundaria pública. Entre los resultados, se reveló que los estudiantes tienen un sentido de autoeficacia promedio, mientras que un bajo porcentaje de estudiantes demostró un sentido de autoeficacia alto, bajo o nulo. Las habilidades en las que los estudiantes reportaron menor dificultad para desempeñarse fueron producción escrita y la comprensión auditiva. Al respecto de las fuentes de autoeficacia, la experiencia vicaria y la persuasión verbal demostraron influir en mayor medida en el sentido de autoeficacia de los estudiantes a través del docente. En cuanto a los estados fisiológicos y emocionales, sólo demostraron influencia parcialmente. No se encontró una relación significativa entre las experiencias previas de desempeño y su sentido de autoeficacia. En conclusión, se determinó que factores externos tales como la reciente implementación obligatoria del inglés en escuelas públicas y la influencia del docente en estos, así como la ansiedad y estrés experimentados, la corta edad de los participantes y la carencia de estrategias de aprendizaje, influyen en gran medida sobre el sentido de autoeficacia de cada estudiante.

**Palabras clave:** sentido de autoeficacia, enseñanza, inglés, secundaria, habilidades lingüísticas.

# CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	IV
ÍNDICE DE FIGURAS .....	V
ÍNDICE DE TABLAS .....	VI
RESUMEN .....	VII
CONTENIDO .....	VIII
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO.....	4
1.1 Teoría de la autoeficacia .....	4
1.1.1 Las fuentes de la autoeficacia .....	10
1.2 Autoeficacia en los estudiantes.....	14
1.3 Autoeficacia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en educación media .....	16
CAPÍTULO II REVISIÓN DE LITERATURA .....	19
2.1 Estudios cuantitativos de autoeficacia en educación superior .....	19
2.2 Estudios cuantitativos de autoeficacia en educación básica y media superior .....	23
2.3 Autoeficacia en el aprendizaje de una lengua extranjera .....	25
2.4 Autoeficacia en el aprendizaje del inglés .....	28
2.5 Autoeficacia en el aprendizaje del inglés en las cuatro habilidades lingüísticas .....	32
2.5.1 Autoeficacia en el aprendizaje del inglés en la habilidad de producción oral .....	32
2.5.2 Autoeficacia en el aprendizaje del inglés en la habilidad de producción escrita.....	35
2.5.3 Autoeficacia en el aprendizaje del inglés en la habilidad de comprensión auditiva.....	39
2.5.4 Autoeficacia en el aprendizaje del inglés en la habilidad de comprensión lectora .....	42
2.6 La educación pública en el contexto mexicano.....	45
CAPÍTULO III MÉTODO.....	52
3.1 Diseño de la investigación .....	52
3.2 Definición de variables .....	55
3.3 Contexto .....	57
3.4 Población y muestra .....	58
3.5 Diseño del instrumento .....	60

3.6 Validez y confiabilidad.....	62
3.7 Recolección de datos.....	67
CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	70
4.1 Habilidades lingüísticas de dominio .....	70
4.1.1 Habilidad de comprensión auditiva.....	70
4.1.2 Habilidad de producción oral .....	72
4.1.3 Habilidad de comprensión lectora .....	76
4.1.4 Habilidad de producción escrita.....	79
4.2 Fuentes de autoeficacia .....	86
4.2.1 Experiencia Previa .....	87
4.2.2 Experiencia Vicaria .....	89
4.2.3 Persuasión verbal .....	92
4.2.4 Estados fisiológicos y emocionales.....	95
4.3 Correlación entre las fuentes de auto eficacia y las habilidades .....	98
CAPÍTULO V CONCLUSIONES.....	102
Implicaciones y recomendaciones para la docencia .....	105
Implicaciones y recomendaciones para la investigación .....	106
Limitaciones.....	106
REFERENCIAS.....	108
ANEXOS .....	118

# INTRODUCCIÓN

El sentido de autoeficacia ha generado un gran interés investigativo en los últimos diez años. Se han desarrollado investigaciones sobre temáticas como el estudio de autoeficacia en el desempeño académico (Bandura, 1997), estrategias de aprendizaje autorregulado (Zimmerman & Bandura, 1994), el rol de la autoeficacia y el autoconocimiento en la resolución de problemas matemáticos (Pajares & Miller, 1994) y la autoeficacia, el estrés y el éxito académico (Zacajova, Lynch & Espenshade, 2005).

Otro tema en el que también se ha desarrollado estudios sobre la autoeficacia es en el aprendizaje del inglés de hablantes no nativos. Se han investigado diversos temas, tales como los efectos de la autoevaluación en la autoeficacia del aprendizaje del inglés (Baleguizadeh & Masoun, 2014), la autoeficacia y éxito académico también de esa lengua extranjera (Tilfarlioglu & Cinkara, 2009), las habilidades y su relación con la autoeficacia y el desempeño académico en el aprendizaje del inglés por medio de actividades de lectura (Oden, 2012), la autoeficacia en el aprendizaje del inglés por medio de la habilidad de producción escrita (Williams & Takaku, 2011), la autoeficacia en el aprendizaje del inglés por medio de la habilidad de comprensión auditiva (Graham, 2011) y la asistencia a un centro de auto acceso para mejorar la autoeficacia en el aprendizaje del inglés por medio de la producción oral (Liu, 2013).

En el contexto mexicano, las investigaciones enfocadas al sentido de autoeficacia aún son escasas. Se han llevado a cabo estudios recientes sobre el sentido de autoeficacia en la investigación (Perales & Reyes-Cruz, 2014; Reyes-Cruz & Gutiérrez, 2015; Gutiérrez, 2016, Sáenz, 2016; Reyes-Cruz & Murrieta, 2017). En el área de lenguas se encuentran estudios de la influencia de la autoeficacia en el aprendizaje de idiomas como el inglés y el francés (Pool, 2015; Villanueva, 2015; García, 2016). A excepción del estudio de Villanueva (2015), no se encontraron estudios de las cuatro habilidades del aprendizaje del inglés en el contexto mexicano.

Estudiar la autoeficacia es importante porque de acuerdo con Bandura (1997), la autoeficacia influye en gran medida en el desempeño académico, en las emociones y en la creencia de una persona sobre su capacidad para realizar determinada acción. También influye en la perseverancia, su resiliencia y motivación de los estudiantes para aprendizaje. Si una persona tiene un sentido de autoeficacia negativo este influye negativamente en su aprendizaje y por lo tanto en su desempeño. Un buen sentido de autoeficacia puede contribuir a mejorar significativamente el desempeño en clase. Asimismo, el sentido de autoeficacia es afectado por fuentes externas e internas que pueden ser decisivas en el desarrollo de este.

Con base en lo anterior, esta investigación tuvo como objetivo identificar el sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés de los estudiantes de primer grado de una escuela secundaria pública y su relación con las cuatro fuentes de la autoeficacia.

Con este objetivo en mente se redactaron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el sentido de autoeficacia en las cuatro habilidades lingüísticas de los estudiantes del primer grado de una escuela secundaria pública?
- ¿Cuál es la experiencia de los estudiantes en las cuatro fuentes de la autoeficacia en relación con el aprendizaje del inglés?
- ¿Existe alguna relación entre las fuentes de la autoeficacia y el sentido de autoeficacia en las cuatro habilidades lingüísticas de estos estudiantes?

La realización de este estudio puede contribuir a futuras investigaciones de autoeficacia en el contexto mexicano, puesto que solo hay uno en su tipo. Es decir que este es el segundo estudio que investiga el sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria y su relación con las cuatro habilidades. Así mismo, los resultados que partieron de este estudio pueden ser de gran utilidad para docentes que buscan identificar los factores que tienen influencia en el aprendizaje de una lengua extranjera y en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas entre los estudiantes de secundaria. Determinar dichos factores, en este caso las fuentes de la autoeficacia, podría permitir diseñar estrategias para influenciar de manera exitosa el aprendizaje de los estudiantes.

Este estudio es de corte cuantitativo y se enfocó en explorar el sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés en general y en las cuatro lingüísticas de los estudiantes de una escuela secundaria pública de la ciudad de Chetumal, Quintana Roo. Es necesario aclarar que, debido a que el estudio sólo se llevó a cabo en una escuela, los resultados no pueden ser generalizados a todos los estudiantes de escuelas secundarias del Estado.

Este trabajo estructurado de la siguiente manera. Primero se presenta el referente teórico que sustenta este trabajo. Posteriormente, se encuentra la revisión de la literatura seguida del método. Luego, se presentan los hallazgos de esta investigación y la discusión de estos a la luz de la teoría usada. Finalmente, se encuentran las conclusiones y recomendaciones.

# **CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO**

Este proyecto de investigación está enmarcado en la teoría de la autoeficacia de Bandura (1994), misma que se ubica dentro de la Teoría Social Cognitiva. Bandura (1994, p.37) define el sentido de autoeficacia como el conjunto de creencias y percepciones que posee un individuo sobre sus capacidades para realizar determinada acción. En otras palabras, es el sistema de creencias que posee una persona respecto a determinado nivel de desempeño esperado en una actividad.

## **1.1 Teoría de la autoeficacia**

El sentido de autoeficacia, de acuerdo con Bandura (1994), surge a partir de la necesidad del individuo de influenciar en su propia vida. Esta teoría reconoce la diversidad de las capacidades humanas. El sentido de autoeficacia es un conjunto de creencias respecto de la propia capacidad de desempeño en una actividad, de ahí que no pueda ser catalogado dentro de un contexto único. Estas creencias no se enfocan simplemente en controlar lo que pasa, también en regular los procesos de razonamiento, automotivación y emociones de cada individuo.

Bandura también afirma que el sentido de autoeficacia no es simplemente un conjunto de creencias específico que las personas desarrollan. El sentido de autoeficacia es la capacidad generada de organizar sub-habilidades emocionales, cognitivas y de comportamiento de manera que permitan adaptarnos de manera efectiva para poder actuar en diferentes contextos. Bandura sugiere que no es suficiente con poseer las sub-habilidades; se debe tener la capacidad de organizarlas a partir de las propias creencias

de autoeficacia. De acuerdo con Bandura (1994), dos personas que comparten las mismas sub-habilidades pueden tener un desempeño totalmente opuesto, debido a que sus propias creencias de autoeficacia pueden diferir.

Por regla general, una persona exitosa tiene un alto sentido de autoeficacia, mientras que una persona poco exitosa, puede tener un bajo nivel de este a partir de sus propias creencias. Bandura comenta que, en determinados contextos, estas creencias pueden ser independientes de la propia eficacia del individuo, es decir, aunque el individuo crea que es exitoso, sus habilidades pueden no ser las suficientes, o en caso contrario, un individuo con un bajo sentido de autoeficacia puede ser exitoso. Esta situación puede ser aplicada en contextos educativos. En relación con el aprendizaje del inglés, por ejemplo, un estudiante puede tener las habilidades necesarias, pero no sentirse un estudiante exitoso, o viceversa; un estudiante que considera que tiene un buen nivel de inglés general, puede que en realidad sólo sea bueno para hablar y entender inglés, pero no tiene un buen nivel de comprensión lectora o producción escrita y, por tanto, no tiene un buen nivel general.

De acuerdo con Bandura (1994), el sentido de autoeficacia también puede ser aplicado en una diversidad de aspectos de la vida diaria tales como cuestiones de salud y desempeño físico, cognitivos y aspectos emocionales, así como en las habilidades de convivencia social. La naturaleza del aprendizaje y desempeño una lengua se relaciona con aspectos cognitivos, pero también emocionales. De ahí la delimitación de incluir en este trabajo estas dos cuestiones a las que alude Bandura como áreas relacionadas con el sentido de autoeficacia. En este proyecto de investigación, sólo se tomarán en cuenta procesos cognitivos y aspectos emocionales de los adolescentes de secundaria. Se estudiarán las creencias que los estudiantes tienen sobre su capacidad para aprender inglés.

Bandura (1994) sugiere que las creencias de autoeficacia están organizadas en dimensiones y que estas a su vez pueden variar en nivel, generalidad e intensidad. Estas características a menudo son medidas por medio de entrevistas, encuestas y cuestionarios. Primero se encuentra el nivel que recae dentro de la eficacia personal, enfocado a actividades específicas de dificultad básica, media o alta. En algunos casos, incluyen actividades de gran dificultad. La persona mide sus capacidades dependiendo

del nivel de dificultad de la acción realizada, es decir, una persona puede considerarse eficaz para realizar una determinada acción que requiere cierto nivel de desempeño, pero puede no considerarse eficaz para realizar la misma acción con un requerimiento mayor. Se mide mediante la comparación del desempeño demostrado y el desempeño esperado respecto a esa habilidad específica. El éxito no se mide en cuestiones de si el individuo puede realizar una determinada acción en determinado momento, sino, más bien si el individuo puede realizarlo continuamente. Esta característica se puede operacionalizar por medio de niveles de ingenuidad, precisión, productividad y capacidad de adaptación, entre otros. Aplicado al contexto del aprendizaje del inglés, se pueden considerar los distintos niveles de dominio de las habilidades lingüísticas.

Bandura también menciona que las creencias de autoeficacia son medidas por medio de la generalidad. Esto se refiere a la tendencia del individuo a medir su autoeficacia por separado, de acuerdo con cada contexto aplicable. Es decir, el individuo puede considerarse eficaz en un amplio rango de actividades a la vez, siempre y cuando sean actividades con características o modalidades similares, o sólo tomando en cuenta cosas específicas. Lo anterior, nos permite entender que podría haber discrepancia entre el sentido de autoeficacia que un estudiante exprese tener de su desempeño global en el inglés y el sentido de autoeficacia en cada una de las habilidades lingüísticas de una lengua, en este caso el inglés.

Otro aspecto comentado por Bandura (1994) que influye en las creencias de autoeficacia es la intensidad. Esto se refiere a la intensidad con la que las creencias influyen y son influenciadas de manera independiente, de acuerdo con factores externos e internos. Esto puede desarrollar creencias fuertemente arraigadas en el individuo, así como creencias débiles. Es decir, dependiendo del factor que influencia sus creencias el individuo puede llegar a reorganizar totalmente una creencia o puede descartar ese factor sin que afecte su creencia. Bandura afirma, que las creencias de autoeficacia débiles pueden ser descartadas o reorganizadas con facilidad al enfrentarse a obstáculos o retos que las ponen a prueba, mientras que las fuertes presentan resiliencia ante la influencia o reorganización. Esto influye directamente sobre el sentido de autoeficacia del individuo, debido a la importancia que le aporta de manera individual a sus diversas creencias. Esta característica de intensidad considera si el individuo puede o no puede realizar

determinada acción. En el aprendizaje del inglés esta característica puede ser considerada como la tendencia del estudiante a modificar sus creencias de autoeficacia en las habilidades lingüísticas a causa de factores como las experiencias de previas de desempeño, el modelado o experiencia vicaria, la persuasión social y los estados fisiológicos y emocionales.

Bandura considera a la autoevaluación como un factor que tiene una influencia media en las creencias de autoeficacia y el auto-modelado. También menciona que a pesar de que generalmente predominan las evaluaciones de la sociedad sobre el individuo, la autoevaluación mejora la confianza de este en sus propias habilidades. La autoevaluación también sirve como filtro para la transferencia de las creencias de autoeficacia entre dimensiones o grupos de creencias con características similares. Es decir, a pesar de que el individuo puede tener nula experiencia respecto a una actividad o acción, puede juzgar su nivel de autoeficacia con base en su propio juicio respecto a actividades o acciones similares. La autoevaluación mejora la reflexión, sin embargo, uno de los riesgos de la autoevaluación es cuando el individuo tiene un juicio no realista y puede entonces juzgar sus habilidades de manera errónea. Dependiendo de la habilidad juzgada por la persona y qué tanta importancia otorgue la persona a su juicio, es el efecto que la autoevaluación puede tener en el sentido de autoeficacia. En el contexto de aprendizaje del inglés, esto puede referirse a la capacidad del estudiante a considerarse eficaz o no eficaz en una nueva actividad con base en experiencias previas de desempeño.

Bandura (1994) afirma que el sentido de autoeficacia está en constante cambio debido a la diversidad de los factores que influyen directamente en el contexto dentro del cual se desarrolla un individuo. Es decir, el sentido de autoeficacia está en constante reorganización debido a factores internos y externos como la sociedad, la etapa de desarrollo en la que se encuentra el individuo, sus emociones, su motivación, su experiencia previa, procesos de cambio físico y la importancia que el individuo otorga al objetivo esperado. En el plano de nuestra investigación entendemos que existen muchos factores contextuales que podrían influenciar la percepción que los estudiantes tienen de su capacidad para aprender inglés tales como las condiciones en las cuales se desarrolla la enseñanza aprendizaje, los cambios propios del desarrollo biológico de los estudiantes

y, por consiguiente, los cambios en la personalidad de los jóvenes, la importancia que su medio otorgue al aprendizaje del inglés e incluso la personalidad del profesor que le esté enseñando. Bandura argumenta que este sentido es socialmente construido a través de experiencias con el ambiente, que un individuo no nace con el sentido de autoeficacia, más bien lo va construyendo, mediante el reconocer que toda acción determinada tiene una consecuencia determinada. Desde una corta edad, el individuo aprende lo que es capaz de hacer y lo que no, lo que es aceptado como bueno y lo que no. Este conocimiento es racionalizado y posteriormente categorizado, generando creencias y desarrollando el concepto que una persona tiene de sí misma. Con los años, este concepto se afina por medio de las diversas experiencias obtenidas por el individuo. En esta investigación partimos del entendido de que estos estudiantes de secundaria ya tienen un sentido de auto eficacia respecto del aprendizaje del inglés, que ya han experimentados éxitos y fracasos en las experiencias previas desempeño en el inglés que hayan tenido. Es decir que ya tenían una creencia respecto de lo que son y no capaces de hacer en este idioma extranjero antes de entrar a la secundaria.

Bandura comenta que las creencias del sentido de autoeficacia son influenciadas en gran medida por la edad. Cada período presenta retos que requieren habilidades y competencias específicas las cuales el individuo construye o de-construye. Durante la niñez, el individuo desarrolla un concepto de sí mismo con base en sus experiencias vividas. Esta etapa es importante, ya que el niño es más sensible a estímulos externos que pueden marcar drásticamente el concepto que tiene de sí mismo. Con base en lo expresado por Bandura, podemos afirmar que los estudiantes de secundaria de este estudio desarrollaron un sentido de auto eficacia en relación con sus habilidades en inglés durante su estancia en la escuela primaria ya que ahí muchos de ellos tomaron sus primeras clases de inglés y que dicho sentido de auto eficacia se mantendrá o cambiará durante su paso por la secundaria.

De acuerdo con Bandura, la adolescencia es una etapa crucial para el desarrollo de una persona debido a que en esta etapa se comienzan a construir las habilidades necesarias para la etapa adulta, al mismo tiempo pasan por diversos procesos físicos y emocionales, los cuales afectan sus creencias de autoeficacia y, por tanto, el concepto que tienen de ellos mismos. Los adolescentes deben empezar a considerar en qué tipo

de adulto quieren convertirse; experimentan cambios hormonales y físicos y empiezan a ser influenciados por la sociedad. Bandura (1994) asevera que la forma en la cual los adolescentes desarrollan y ponen en práctica su autoeficacia personal durante esta etapa puede ser un factor clave en la dirección que tomen sus vidas (p.177). Los sujetos de esta investigación son jóvenes que se encuentran en una etapa de desarrollo que produce cambios y afecta sus emociones. Esta investigación identifica y describe las coincidencias en los aspectos cognitivos y los estados emocionales que pudieran parecer representativos o propios de la edad de los sujetos, de igual manera, buscar inferir la relación de estos con el sentido de autoeficacia sobre el desempeño en la lengua extranjera.

También considera a la etapa adulta como influenciada en gran medida por la sociedad. Es en esta etapa donde uno trata de ser aceptado por la sociedad, conseguir una pareja sentimental, elegir carrera, obtener un trabajo y formar una familia. Los adultos jóvenes deben aprender a apegarse a las nuevas normas sociales que son aplicadas a ellos. Tal y como ocurre durante la adolescencia, los adultos jóvenes deben reorganizar sus creencias de autoeficacia y su auto-modelado con base en lo que la sociedad espera de ellos como adultos.

Otra etapa estudiada por Bandura es la mediana edad. Durante esta etapa, el sentido de autoeficacia del individuo ya está muy desarrollado y es más difícil que se adapte a los cambios generados por la sociedad siempre cambiante. Esto a menudo genera una crisis emocional en el individuo, afectando su sentido de autoeficacia. El individuo entonces trata de adaptarse, pero es a menudo desmotivado por la sociedad. El individuo ve este proceso de adaptación como una crisis de mediana edad, más que como otro proceso de reorganización del auto-modelado y las creencias de autoeficacia.

La última etapa de desarrollo abordada por Bandura es la de edad avanzada. En esta etapa, el individuo tiene un sentido de autoeficacia y un auto-modelado sólidos. El individuo se limita en gran medida a revalorar sus capacidades más que reorganizarlas o reconstruirlas. Es decir, el individuo desarrolla nuevas creencias de su sentido de autoeficacia, pero ya no trata de adaptarse.

Bandura también señala que hay factores cognitivos que influyen en la autoeficacia, pero para efectos de esta investigación y debido a edad y condición de los

participantes, se enmarcará a los estudiantes dentro de la etapa de adolescencia comentada por Bandura. En el marco de esta teoría y ubicando nuestro interés investigativo en estudiantes de secundaria, nuestro objetivo es entonces identificar el sentido de autoeficacia en el inglés de los estudiantes del primer año de una escuela secundaria.

### *1.1.1 Las fuentes de la autoeficacia*

Con base en las influencias mencionadas anteriormente, Bandura (1997) estableció que el sentido de autoeficacia de un individuo es construido por cuatro fuentes principales: a) experiencia previa, b) experiencia vicaria, c) persuasión verbal y d) estados fisiológicos y emocionales.

La fuente de experiencias previas de desempeño, se refieren a las experiencias que ha tenido una persona respecto a una determinada actividad. En este caso las experiencias que interesan a esta investigación se refieren a las experiencias auténticas que los estudiantes han tenido y en las que han tenido que hablar, leer, escribir y escuchar en inglés en contextos distintos de la educación formal o en educación formal en contextos anglófonos. Esta fuente se construye por medio de éxitos y fracasos. Bandura (1997) sostiene que el éxito obtenido al realizar una actividad mejora la confianza de la persona en sí misma mientras que los fracasos la afectan, especialmente si el fracaso se presenta ante una persona con un sentido de autoeficacia inicial o bajo; de esta manera, esta fuente está estrechamente relacionada con la capacidad adaptativa de las personas respecto a los retos. Esta fuente depende del conocimiento previo de una persona respecto a una actividad, en caso contrario, cuando una persona es presentada ante una situación nueva, es más cautelosa al realizar la actividad, independientemente de su sentido de autoeficacia. Bandura comparó esta fuente con otras formas de influencia de autoeficacia, y comprobó que las experiencias previas de

desempeño son la fuente más influyente en el sentido de autoeficacia porque proveen experiencia auténtica respecto a las capacidades de una persona para realizar determinada acción.

En este proyecto, esta fuente es operacionalizada como las actividades de aprendizaje del inglés realizadas en contextos reales o anglófonos, en las cuatro habilidades lingüísticas. Se toma en cuenta si los estudiantes han tenido experiencias de aprendizaje por contacto con nativo hablantes del inglés o con extranjeros que hablen inglés, por medio de escuchar canciones o leer textos en inglés.

La segunda fuente es la experiencia vicaria. Esta se refiere a la comparación de las capacidades con base en un modelo social, es decir, esta fuente está relacionada con la percepción de un individuo sobre sus propias capacidades al compararse con otro de capacidades o características similares. Las personas se comparan con los éxitos o fracasos de otras en circunstancias similares y desarrollan un sentido de autoeficacia acorde. Si una persona en una situación similar a la de otro individuo alcanza el éxito, el individuo compara su propia capacidad de realizar las mismas acciones tomadas por el modelo a seguir y mide su capacidad de obtener los mismos resultados. En caso contrario, si el modelo a seguir experimentó un fracaso, el individuo intenta determinar si puede realizar una mejor acción para tener un resultado favorable. A este respecto, Bandura (1997) comenta que las personas generalmente buscan un modelo positivo a seguir.

Es necesario mencionar que también puede ocurrir que la persona tenga un modelo de referencia al cual no quiera parecerse, tal vez debido a las malas experiencias experimentadas por el individuo a causa del modelo a evitar o a causa de la incapacidad de la persona modelo para realizar una acción. Cuando esto sucede, el individuo toma ese modelo como referencia a no seguir. Es decir, el individuo evita realizar las mismas acciones que el modelo en el que está basado. Bandura (1997) argumenta que esta también es una fuente que influye significativamente en el sentido de autoeficacia, debido a que está fuertemente relacionada con las experiencias de una persona respecto a una actividad.

Para efectos de esta investigación, se considera a la experiencia vicaria como la influencia que los maestros, padres, familiares, amigos u otras personas que hablen

inglés y que los estudiantes admiran o ven como modelos a seguir. Normalmente estas son personas que los estudiantes quieren imitar. También se considera experiencia vicaria al auto-modelado del estudiante, es decir, cómo el estudiante mide sus propias capacidades con base en las experiencias que ha tenido. La percepción que tienen de ellos mismos puede influenciar en su sentido de autoeficacia ya que tienden a juzgarse según dichas habilidades y en relación de determinadas situaciones de desempeño o compararse con otros modelos.

La tercera fuente de autoeficacia mencionada por Bandura (1997) es la persuasión verbal. Se refiere al reconocimiento de terceros respecto a las propias capacidades de un individuo. Es decir, cuando un individuo recibe retroalimentación positiva de sus capacidades, su sentido de autoeficacia aumenta o se refuerza, mientras, que las personas que reciben comentarios negativos pueden disminuir su sentido de autoeficacia. Esta fuente está relacionada con el modelo a seguir de un individuo y de la dificultad percibida al realizar determinada acción o actividad. Si el individuo recibe retroalimentación positiva de un modelo a seguir es más probable que su sentido de autoeficacia aumente o se refuerce significativamente, si percibe que la actividad presentaba un reto, a diferencia de si la actividad era percibida como fácil o si recibió retroalimentación de una persona con capacidades menores a las suyas.

El caso contrario ocurre si un individuo recibe retroalimentación negativa de una persona con capacidades similares o menores, pues su sentido de autoeficacia puede disminuir debido a la percepción del individuo respecto a sus pares. Debido a esto, Bandura sostiene que es más difícil incrementar el sentido de autoeficacia por medio de esta fuente.

Para esta investigación se considera a la persuasión verbal como todos los comentarios positivos y negativos recibidos por parte de familiares, amigos o compañeros de clase y maestros respecto a las capacidades y el desempeño en el aprendizaje del inglés en cada una de las habilidades lingüísticas. Otro aspecto que también es considerado una influencia verbal es el gusto o rechazo de los estudiantes por el inglés como resultado de la influencia de sus padres o maestros. Es decir que los comentarios de padres o maestros los hayan motivado o, por el contrario, los hayan llevado a rechazar el aprendizaje y uso de este idioma. El objetivo fue saber si esos comentarios les han

ayudado o perjudicado en la construcción de su sentido de autoeficacia en el uso del inglés.

La última fuente de autoeficacia son los estados fisiológicos y emocionales. Esta fuente se refiere a la influencia que las emociones que experimenta una persona en la realización de una acción o actividad o las creencias que tiene una persona respecto a sus capacidades físicas al realizar una acción y cómo juzga las mismas. Esto se refiere a la capacidad de las personas de juzgar su eficacia general con base en sus emociones o condición física al momento de realizar la acción, es decir, si las personas experimentan alguna emoción negativa o debilidad física al realizar una acción, pueden considerar su incapacidad como algo continuo y no debida a factores circunstanciales. Esto puede influenciar el sentido de autoeficacia de manera directa o indirecta. Referente a la influencia directa, esta se relaciona con la interpretación que un individuo otorga a sus indicios de estrés, ansiedad o tensión al realizar una acción o actividad, así como las capacidades físicas de un individuo respecto a una actividad. Es decir, si la persona considera si tiene o no la condición física necesaria para realizar algo. Si una persona experimenta estos signos de incomodidad, puede relacionarlos con vulnerabilidad o incapacidad para realizar una acción y afectar aún más su sentido de autoeficacia. En caso contrario, si la persona experimenta una sensación de seguridad o emoción positiva al realizar una actividad, es probable que realice la actividad o acción con confianza.

Con referencia a la influencia indirecta, esta se relaciona con las emociones que una persona puede experimentar por causas externas al momento de realizar determinada acción. Esto es independiente del sentido de autoeficacia de las personas. Es decir, una persona puede tener un alto sentido de autoeficacia respecto a realizar determinada acción, pero, debido a causas externas, la persona experimenta emociones negativas al realizar la acción en determinado momento y esto afecta su desempeño. En casos extremos esto puede llegar a disminuir su sentido de autoeficacia, especialmente si este se encuentra en un nivel bajo o en etapas iniciales de construcción.

Un factor que influye en las actividades tomadas con base en el sentido de autoeficacia es la dificultad percibida de la actividad. Si una persona considera que una actividad no presenta ningún reto o es demasiado fácil, el sentido de autoeficacia de esa persona no recibe ningún tipo de retroalimentación ni ajuste positivo. Algunas de las

competencias lingüísticas tienden a provocar ciertas emociones que parecen intimidar el desempeño en la misma tales como la producción oral. En este sentido nuestra hipótesis es que la producción oral podría ser reportada por los jóvenes objetos de estudio en esta investigación con una baja autoeficacia.

Para efectos de esta tesis, se estudian los estados fisiológicos y emocionales como el estrés, la ansiedad y los nervios que experimentan en el aprendizaje del inglés y si estos estados influyen la percepción que ellos tienen de sus capacidades. Para las emociones, se consideran la frustración, sentimientos de apatía, o si la persona disfruta o no aprender inglés. Se considera si los estudiantes han disfrutado durante su aprendizaje o les han generado sentimientos de disgusto o incomodidad y si estas experiencias han sido fáciles o difíciles para ellos.

## **1.2 Autoeficacia en los estudiantes**

Bandura (1994) menciona que habitualmente la autoeficacia se mide por medio de instrumentos con ítems específicos y que, debido a esto, es difícil poder medir el sentido de autoeficacia. Mientras más general es la característica del sentido de autoeficacia que se pretende medir, más dudosos son los resultados obtenidos a partir de dichas pruebas. Bandura recomienda que, para poder medir efectivamente la autoeficacia en un contexto determinado, es necesario que haya un mayor número de ítems que midan la autoeficacia en diversas situaciones de ese contexto. Es decir, si se quiere medir la eficacia de una persona en el atletismo, es necesario aplicar ítems que midan las distintas capacidades atléticas de esa persona. En este sentido nos parece pertinente adentrarnos en la identificación de áreas específicas del uso de la lengua tales como las cuatro competencias lingüísticas: la producción oral y escrita y la recepción oral y escrita en esa lengua para poder medir más efectivamente, según Bandura, la autoeficacia en inglés.

Bandura (1994) afirma que el sentido de autoeficacia influye directamente en el desempeño de una persona. Generalmente, un buen nivel en el sentido de autoeficacia puede mejorar el desempeño de una persona, mientras que un bajo nivel afecta negativamente el desempeño y la automotivación de las personas. Es decir, mientras más alto sea el sentido de autoeficacia de las personas, mayor es el esfuerzo en realizar una acción.

De manera general, Bandura (1994) establece que los individuos con un alto sentido de autoeficacia presentan mucha confianza en sus capacidades y, por tanto, se embarcan en la realización de retos y tareas más complejas y difíciles, en lugar de evitarlos. Generalmente se retan a sí mismos a mejorar y tienen una mejor resiliencia ante el fracaso. Esto también significa que las personas con un alto sentido de autoeficacia experimentan una retroalimentación constante respecto a sus capacidades y de esta manera se van ajustando, incrementando su autoeficacia.

Con los individuos que tienen un sentido de autoeficacia bajo pasa lo contrario, demuestran bajas aspiraciones, evitan los retos y no mantienen el compromiso hacia alcanzar sus objetivos. Este tipo de personas se enfocan en los obstáculos y en los problemas en lugar de concentrarse para resolverlos. Constantemente son víctimas de estrés y depresión, debido a que no reciben mucha retroalimentación de sus capacidades, sus creencias no se ajustan y sus temores y debilidades persisten por más tiempo.

Bandura menciona que a pesar de que los individuos pueden desarrollar un alto sentido de autoeficacia o tener un juicio realista en ocasiones no están alineados con las acciones que realizan. Esto puede deberse a factores como un pobre juicio de sus habilidades, producto de una autoevaluación no realista llevada a cabo por el individuo, la ambigüedad de las tareas o resultados esperados y la falta de precisión en la evaluación, entre otros.

Para poder medir la influencia directa de las fuentes de autoeficacia en el comportamiento de los estudiantes, se considera si las creencias y las acciones de los estudiantes están alineadas tomando en cuenta la relación entre las diversas fuentes de autoeficacia y su sentido de autoeficacia reportado de los estudiantes en el desempeño de las cuatro habilidades lingüísticas, así como la claridad con la cual se presentan las

actividades y desempeño esperado de los alumnos por parte de la institución en determinada actividad. Para efectos de conocer el desempeño esperado de los estudiantes de secundaria, se consultó el Programa Nacional de inglés (PRONI), antes llamado Programa Nacional de Inglés en Educación Básica o PNIEB, (SEP, 2011) Ciclo 4.

En México, las pruebas de desempeño han demostrado un bajo nivel de aprovechamiento en el inglés, pero las investigaciones que abordan las posibles razones de este problema son escasas (Sayer & Ban, 2013; Sayer, Mercau & Blanco, 2013; Mendoza & Puón, 2013; López de Anda, 2013; Quezada, 2013). Actualmente, la teoría de autoeficacia de Bandura es el único referente al abordar temas de eficacia puesto que puede ser aplicada a innumerables contextos. Debido a lo anterior, se hace evidente la necesidad de enmarcar el presente estudio en la teoría de la autoeficacia de Bandura como sustento teórico.

### **1.3 Autoeficacia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en educación media**

De acuerdo con Bandura (1994), el sentido de autoeficacia puede ser relacionado con cualquier contexto de la vida diaria y es influido por cuestiones como la edad, fuentes de autoeficacia y dimensiones como nivel, generalidad e intensidad.

Para esta investigación, únicamente se estudian los posibles procesos cognitivos y aspectos emocionales característicos de los adolescentes que puedan influencia en su sentido de autoeficacia, debido a la relación de estos con la naturaleza del aprendizaje. Asimismo, se estudian las creencias que los estudiantes tienen acerca de su desempeño en el aprendizaje de una lengua extranjera y en su desempeño en las cuatro habilidades lingüísticas.

Al respecto de las fuentes de autoeficacia, Bandura (1994), menciona cuatro: experiencia previa, experiencia vicaria, persuasión verbal y estados fisiológicos y emocionales.

Respecto de la fuente de experiencia previa de los estudiantes de secundaria, esta se refiere a experiencias auténticas de desempeño en inglés que estos estudiantes hayan experimentado alguna vez fuera del contexto escolar. Algunas de estas podrían ser las experiencias de aprendizaje del inglés en un contexto anglófono o el uso del inglés por medio del uso de videojuegos o el contacto con nativo hablantes en México.

Referente a la fuente de experiencia vicaria, se considera si existen modelos que estos estudiantes admiren y quieran imitar porque hablan inglés. Estos podrían ser sus maestros de inglés o de alguna otra materia, algún compañero exitoso que tenga mejor conocimiento y uso de idioma que él o un familiar que hable esta lengua. Debido a la edad, estos jóvenes también podrían sentirse motivados a aprender inglés por querer hablar como algún personaje de los video juegos o incluso algún artista.

La persuasión verbal está presente en los estudiantes de secundaria como los comentarios positivos y negativos que algunas personas hacen de estos estudiantes respecto de sus capacidades para aprender inglés o incluso de su desempeño en esta lengua extranjera. Esta persuasión podrían recibirla de sus maestros de inglés, de sus padres, familiares o amigos.

Bandura considera a los estados fisiológicos y emocionales que experimentan los estudiantes, como el estrés, y la dificultad percibida y el interés en el aprendizaje del inglés que influyen directamente en estos. Para las emociones, se consideran la frustración, sentimientos de apatía, o si la persona disfruta aprender inglés o no (pena, timidez, vergüenza).

Bandura menciona que durante la adolescencia se comienzan a construir las habilidades necesarias para la etapa adulta. Durante esta etapa, se experimentan diversos cambios hormonales y físicos, mismos que podrían influenciar sus creencias de autoeficacia y, por tanto, el concepto que tienen de ellos mismos. En esta investigación se considerará si el sentido de autoeficacia de los estudiantes puede ser influenciado por estos cambios. Bandura también menciona que a pesar de que un estudiante puede tener

las habilidades necesarias podría no sentirse exitoso o, por el contrario, no haber desarrollado las habilidades necesarias, pero creer que sí las tiene.

## **CAPÍTULO II REVISIÓN DE LITERATURA**

En esta sección se realiza una revisión de literatura sobre la autoeficacia de estudiantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. Debido a que no se encontraron muchos trabajos de nivel secundaria, se presentan estudios acerca de la autoeficacia en distintos niveles educativos: primaria, preparatoria y universidad. Estos trabajos contribuyen a tener un panorama más amplio sobre el sentido de autoeficacia entre personas jóvenes. La revisión está dividida en cinco secciones. En la primera sección, se analizan estudios llevados a cabo en un contexto de educación superior. En la segunda, se encuentran estudios en educación media y básica. En tercer término, se analizan estudios acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras. Posteriormente, se incluyen una cuarta sección con estudios en el aprendizaje del inglés. Después, se ubican los estudios acerca de la autoeficacia en el aprendizaje del inglés en las cuatro habilidades de dominio de una lengua. Por último, se presenta el panorama de la educación pública del inglés en contexto mexicano. Al término de cada sección se realiza un breve análisis de la literatura presentada. Al final del capítulo, se lleva a cabo un análisis general de toda la literatura.

### **2.1 Estudios cuantitativos de autoeficacia en educación superior**

En esta sección se encuentran ocho estudios sobre autoeficacia en estudiantes universitarios en contextos como Irán, Londres, Estados Unidos y México. Estos estudios investigan la autoeficacia en campos como matemáticas, ciencias e ingeniería. Asimismo, estudiaron factores que intervienen en el desempeño académico como el estrés y las

prácticas docentes y la influencia del sentido de autoeficacia en actividades como la escritura de artículos académicos y actividades de aprendizaje por medio de Internet.

Pajares y Miller (1994) realizaron un análisis de la trayectoria de 350 estudiantes universitarios de diversas carreras y el rol del auto-modelado y la autoeficacia en la resolución de problemas matemáticos. Para la obtención de datos, se utilizó la Escala de Confianza Matemática creada por Dowling (1978). Se reveló que la autoeficacia matemática era un mejor predictor de las habilidades matemáticas de lo que era el género, el auto-modelado o la experiencia previa en matemáticas. Sin embargo, los resultados del análisis de la trayectoria revelaron que los hombres demostraron un mejor desempeño, mejor autoeficacia, un mejor auto-modelado y, por tanto, sufrían menor ansiedad; es decir que, en este trabajo, el género sí reveló influencia en gran medida en la autoeficacia, provocado por la experiencia previa.

Zeldin y Pajares (2000) realizaron un estudio sobre la experiencia de 15 mujeres que tenían éxito en carreras de matemáticas, ciencia y tecnología con el fin de comprender de qué manera influía su sentido de autoeficacia en su elección de carrera. Los resultados se obtuvieron por medio de análisis narrativo. Los resultados revelaron que las fuentes de experiencia previa y la persuasión verbal jugaron un papel importante en el sentido de autoeficacia de las participantes. Los autores sugieren que las creencias de autoeficacia en mujeres son más fuertes en áreas dominadas por hombres. De acuerdo con los autores, esto dio como resultado, que las mujeres en el estudio tuvieran una mejor resiliencia y perseverancia en esos campos.

Zacajova, Lynch y Espenshade (2005) investigaron el efecto conjunto que la autoeficacia académica y el estrés tienen sobre el desempeño escolar de 107 universitarios. Para la recolección de datos, se empleó una encuesta que mide el nivel de autoeficacia académica y estrés percibido en 27 actividades diferentes. Se encontró que la autoeficacia académica es un mejor predictor del éxito académico que el estrés. También se encontró que un buen sentido de autoeficacia por sí solo no influye sobre la permanencia escolar. En este sentido, se encontró que el estrés es un mejor predictor de la permanencia escolar, que el sentido de autoeficacia, pero esto solo ocurre en algunos casos. Los autores sugieren que futuros estudios deberían identificar el estrés en distintas

categorías tales como 'estresante', 'muy estresante' y 'me reta' para poder realizar una mejor evaluación del estrés percibido por el estudiante.

Hsieh, Sullivan y Guerra (2007) realizaron una investigación sobre las diferencias de orientación por metas y la autoeficacia en 112 universitarios. Los datos fueron obtenidos mediante la aplicación de dos grupos de cuestionarios. Los resultados demostraron que la autoeficacia y las metas de dominio estaban relacionadas de manera positiva con la postura académica y de manera negativa con las metas de desempeño. En otras palabras, los estudiantes con una postura académica positiva tenían un mejor sentido de autoeficacia y adoptaban más metas de aprendizaje como resultado de la asistencia de los estudiantes a un taller que hacía énfasis en el desempeño de los estudiantes. También, se encontró que la autoeficacia es un excelente predictor del éxito académico.

Jungert y Rosander (2010) investigaron los temas de la influencia de la autoeficacia académica y estrategias sugeridas por el estudiante en el ambiente de estudio de 275 estudiantes de maestría en Ingeniería. Para la recolección de los datos se empleó una escala de autoeficacia. Los resultados demostraron, que los estudiantes que sugieren al maestro estrategias tienen un mayor sentido de autoeficacia. Se descubrió que los estudiantes que aprendieron por medio de actividades basadas en problemas desarrollaron un mejor sentido de autoeficacia y tuvieron influencia directa en su desempeño, por medio de una participación más activa. Asimismo, los estudiantes con mejor sentido de autoeficacia tienen menores probabilidades de dejar sus estudios. Se descubrió que los estudiantes con mejor sentido de autoeficacia consideraban como retos, las cargas pesadas de trabajo, mientras que los estudiantes con bajo sentido de autoeficacia los consideraban como un impedimento. Se descubrió, que los alumnos que tienen un mejor sentido de autoeficacia reflexionan más sobre sus propias habilidades.

Broadus (2012) examinó factores que influyen en la autoeficacia en la escritura de artículos académicos y las variables que influyen en el desarrollo de esta habilidad de 679 universitarios. Para la recolección de los datos, se aplicaron encuestas durante cuatro cursos de redacción de artículos como parte de un programa de redacción de artículos académicos. Los resultados demostraron, que la formación y la experiencia previa juegan un gran papel en el desarrollo de la autoeficacia en la redacción de artículos

académicos. También, se descubrió que la motivación intrínseca y el género no se relacionan con la experiencia previa, como factores que influyen en el sentido de autoeficacia. El autor sugirió la importancia de incluir formación en redacción de artículos académicos, con el objetivo de mejorar la experiencia previa de los estudiantes y, a su vez, la eficacia de los estudiantes en la habilidad.

Peng, Tsai y Wu (2006) realizaron una investigación sobre la actitud y el sentido de autoeficacia dirigida a las actividades basadas en el uso de internet. También, estudiaron de qué manera su autoeficacia y actitud son influenciados por las percepciones de los estudiantes sobre el internet. Para la recolección de datos, se aplicaron tres encuestas a 1417 universitarios, 438 de los cuáles eran titulados. Los resultados demostraron que los universitarios tienen una mejor actitud sobre el internet en general y que en este sentido los hombres predominan. Asimismo, los estudiantes que consideran el uso de internet en sus pasatiempos presentaron mejor actitud y autoeficacia que los estudiantes que sólo hacen uso de internet como herramienta. Los autores recomendaron que los docentes fomenten el uso de internet, por medio de las actividades que realizan los estudiantes con el fin de mejorar su sentido de autoeficacia en el mismo.

Reyes-Cruz y Murrieta (2017) investigaron el sentido de autoeficacia docente y su relación con la experiencia previa de 10 estudiantes de una universidad al sur de México. Para la recolección de datos se utilizó una entrevista en profundidad. Entre los resultados más relevantes, se encontró que la fuente de experiencia previa si influye de manera positiva en el sentido de autoeficacia, sólo si esa experiencia se relaciona con el mismo nivel educativo en el cual los estudiantes se desempeñan. Cuando el nivel es distinto, la experiencia docente de los estudiantes no influye en su sentido de autoeficacia. De esta manera, los estudiantes con mayor experiencia previa tenían un mejor sentido de autoeficacia. Se encontró, que la formación supervisada de los estudiantes mejoró su sentido de autoeficacia. Finalmente, factores como el nivel de dominio del inglés, las experiencias obtenidas durante su formación y el tipo de experiencias previas de desempeño influyen en su sentido de autoeficacia en algunos casos.

Como se puede apreciar, se han realizado diversos estudios cuantitativos de autoeficacia con universitarios predominantemente en áreas como matemáticas,

ciencias, tecnología, investigación y práctica docente. Entre los resultados más relevantes, los estudios demuestran que la autoeficacia es un excelente predictor en diversos campos (Pajares & Miller, 1994; Zacajova, Lynch & Espenshade, 2005; Hsieh, Sullivan & Guerra, 2007). También se descubrió la premisa que la autoeficacia que difiere con el género es inconsistente; en algunos estudios sí se identificó influencia, mientras que en otros es todo lo contrario. Sólo en algunos casos específicos el género está relacionado con la autoeficacia (Pajares & Miller, 1994; Zeldin & Pajares, 2000). De igual manera, se encontró que el estrés es un mejor predictor de la permanencia escolar, en comparación con el sentido de autoeficacia (Zacajova, Lynch & Espenshade, 2005) y que la experiencia previa influye en el desarrollo del sentido de autoeficacia (Zeldin & Pajares, 2000; Broaddus, 2012; Reyes-Cruz & Murrieta, 2017).

## **2.2 Estudios cuantitativos de autoeficacia en educación básica y media superior**

En esta sección, se concentran cuatro estudios llevados a cabo en un contexto norteamericano con estudiantes de educación básica y media superior. Estos trabajos investigaron la autoeficacia en matemáticas y las variables que influyen en el desempeño académico. Las investigaciones presentes en esta sección tienen como sujetos de estudio a jóvenes con edades más cercanas a los sujetos de estudio de la presente investigación y por esta razón se incluyen. Dos de ellos se desarrollan en el mismo nivel educativo que analizamos aquí.

Pajares y Graham (1999) estudiaron el efecto de diversas variables que afectan la motivación en el desempeño matemático en actividades específicas y si estas variables cambian con el tiempo. La muestra estuvo conformada por 273 estudiantes de sexto año de primaria. Los instrumentos utilizados fueron una escala de ansiedad en matemáticas adaptada de Betz (1978) y el cuestionario de descripción académica II adaptado de Marsh

(1990, 1992). Se encontró que la autoeficacia fue la única variable que podía predecir el desempeño. También, se descubrió que las creencias de autoeficacia de los estudiantes prodigio eran más precisas que las de los demás estudiantes. Otro aspecto que mencionar fue que los estudiantes disminuyeron su sentido de autoeficacia como resultado de la aplicación de un examen más difícil que el que había presentado primero. No se encontró influencia del género en el sentido de autoeficacia.

Chemers, Hu y García (2001) llevaron a cabo una investigación longitudinal sobre la influencia de la autoeficacia académica y el optimismo en el desempeño académico, estrés y el compromiso de estudiantes de preparatoria en la permanencia escolar. Se aplicaron dos cuestionarios enfocados al ajuste social y académico. El primero estaba relacionado con autoeficacia académica y social, así como el optimismo y la expectativa social y académica. Fue respondido por 373 estudiantes. El segundo cuestionario consideró las mismas variables, pero omitió autoeficacia y optimismo. Sólo fue respondido por 256 de los estudiantes, que contestaron el primer cuestionario. Los resultados demostraron que la autoeficacia tenía gran influencia sobre el desempeño académico, el ajuste personal y la expectativa académica. El optimismo fue relacionado con el desempeño académico y el ajuste personal por medio de evaluaciones de persistencia en los problemas. También se encontró que el sentido de autoeficacia académica es un mejor predictor que la experiencia previa en actividades específicas. Los autores concluyeron que los estudiantes que demuestran mayor confianza y mejores expectativas al iniciar la preparatoria tienen un mejor desempeño.

Britner y Pajares (2006) realizaron un estudio acerca de la influencia de las fuentes de autoeficacia como predictores de la autoeficacia en ciencias de 319 estudiantes de secundaria. Para la recolección de datos, se usó la Escala de Fuentes de Autoeficacia en Ciencias adaptada de una escala similar en matemáticas (Lent, López et al., 1996). Estos autores hallaron que, de las cuatro fuentes, la experiencia previa predecía de manera más precisa la autoeficacia en ciencias. También se reveló que las mujeres tenían un sentido de autoeficacia ligeramente más elevado que los hombres, sobre su desempeño en ciencias, pero también tenían mayor ansiedad. El automodelo y la experiencia previa en ciencias demostraron ser mejores predictores en los hombres. Se encontró que las fuentes se relacionaban entre sí. Se recomendó que los docentes deben

ayudar a los estudiantes a controlar sus emociones durante esta edad, para que puedan desarrollar un mejor sentido de autoeficacia.

Doménech, Abellán y Gómez (2017) investigaron la influencia de la motivación en la relación entre el sentido de autoeficacia, los logros y el desempeño académico de 797 estudiantes de secundaria. Para la recolección de datos se utilizaron encuestas. Se encontró que el sentido de autoeficacia académico tiene gran influencia en las creencias de expectativa-valor. Es decir, el sentido de autoeficacia funciona como motivador en los estudiantes durante las etapas iniciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, las creencias de expectativa-valor influyen la relación logro-satisfacción de los estudiantes. Estas creencias desarrolladas durante las primeras semanas de clase demostraron ser un buen predictor del nivel de satisfacción y desempeño de los estudiantes en una determinada materia.

Como se evidencia en esta sección, estos cuatro trabajos presentaron hallazgos diferentes. El sentido de autoeficacia resultó ser un mejor predictor de desempeño a nivel primaria y preparatoria (Pajares & Graham 1999; Cheners, Hu & García, 2001), mientras que a nivel secundaria (Britner & Pajares, 2006) el mejor predictor fue la experiencia previa y las creencias de expectativa-valor (Doménech, Abellán & Gómez, 2017). Esto nos lleva a pensar que, entre los sujetos de estudio de la presente investigación, que son de nivel secundaria, el sentido de autoeficacia tal vez no sea el mejor predictor de desempeño, si no la experiencia. Este hallazgo no puede ser tomado con mayor relevancia, porque sólo fue resultado de un trabajo. En el presente estudio, no se toma en cuenta el desempeño, no obstante, este resultado deja abierta de en futuras investigaciones de autoeficacia en secundaria, ampliar el objetivo para conocer el desempeño de los estudiantes. Tampoco se identificó un resultado homogéneo, para saber si el género influye en el sentido de autoeficacia (Pajares & Graham, 1999; Britner & Pajares, 2006).

### **2.3 Autoeficacia en el aprendizaje de una lengua extranjera**

En esta sección se realiza un análisis de tres estudios en la autoeficacia el aprendizaje de lenguas que abarcan los idiomas: español, francés y alemán con distintos diseños de investigación en Reino Unido, Norte América y México.

Graham (2006) examinó el sentido de autoeficacia en la comprensión auditiva en francés de 28 estudiantes de preparatoria y las razones que los estudiantes atribuyen al éxito o fracaso en su desempeño en la habilidad de comprensión auditiva. Para la recolección de datos se hizo uso de entrevistas. Entre los resultados más importantes se descubrió que la habilidad de comprensión auditiva es la que presenta un mayor reto para los estudiantes y en la cual se sienten menos aptos, en comparación con las demás habilidades lingüísticas. Los estudiantes experimentaban emociones como pánico y ansiedad al desempeñarse en esta habilidad. Por otra parte, se encontró que los estudiantes no dieron cuenta de su baja habilidad para desarrollar estrategias efectivas para la comprensión auditiva y atribuían su bajo desempeño en la misma a la supuesta dificultad de los ejercicios. Lo anterior, se debió a que los estudiantes presentaban pasividad y desinterés respecto de su desempeño. El autor sugirió que los docentes se enfoquen en las creencias que tienen los estudiantes sobre su desempeño y las estrategias de comprensión auditiva que utilizan.

Hsieh (2008) examinó posibles factores que influyen la motivación y el sentido de autoeficacia en el aprendizaje de una lengua de 249 estudiantes de español, francés y alemán de una universidad en China. Para la recolección de datos se utilizó una encuesta. Los resultados demostraron que a pesar de que la autoeficacia de los estudiantes es un buen predictor del éxito académico, variables como la actitud y la ansiedad demostraron ser mejores en dicha predicción. En otras palabras, los estudiantes que presentaban una mejor actitud y no experimentaban estrés tenían un mejor desempeño en el aprendizaje de un idioma. También se encontró que estudiantes con un sentido muy alto de autoeficacia demostraron mayor interés en el aprendizaje de un idioma. El autor sugirió la importancia de identificar mejores métodos para influenciar el desarrollo de un buen sentido de autoeficacia y una mejor motivación en el aprendizaje de una lengua.

García (2016) estudió la relación entre el sentido de autoeficacia en el aprendizaje del francés de 95 estudiantes mexicanos de universidad y las cuatro habilidades lingüísticas, así como su relación con las fuentes de autoeficacia. Para la recolección de datos se utilizó una encuesta. Los resultados demostraron, que los estudiantes en clases de mayor nivel de francés tienen un sentido de autoeficacia más alto en la habilidad de comprensión lectora, mientras, que los estudiantes que están iniciando sus estudios presentan un alto sentido de autoeficacia en la habilidad de comprensión auditiva y producción oral. Por lo que el autor aclara que puede ser debido a que las actividades realizadas por estudiantes con menor nivel de dominio son menos complejas y, por tanto, los estudiantes se sienten más seguros de desempeñar actividades que resultarían más demandantes, como la comprensión auditiva y la producción oral, para estudiantes con mayor nivel de dominio. Respecto a las fuentes de autoeficacia, se reveló que la de mayor influencia en general fue la de estados fisiológicos y emocionales debido al estrés que sienten los estudiantes al realizar actividades de producción oral y escrita y de menor influencia fue la de persuasión verbal.

Los estudios previamente presentados hacen alusión al aprendizaje de una lengua extranjera con universitarios, a excepción de Graham (2006) quien realizó un estudio con estudiantes de preparatoria. Nuevamente, en concordancia con algunos resultados en secciones anteriores, uno de estos trabajos demuestra que el sentido de autoeficacia es un buen predictor, pero no es el mejor; en su lugar la ansiedad resultó ser el mejor predictor de desempeño (Hsieh, 2008). De igual manera se encontró que la fuente de menor influencia es la de persuasión verbal (García, 2016). La única afinidad que se encontró es que la actitud de los estudiantes pareció influir en su sentido de autoeficacia (Graham, 2006; Hsieh, 2008, García, 2016). Si bien estos trabajos no fueron realizados en el nivel de secundaria, el trabajo de García (2016) sí contribuye a la comprensión del tema de investigación del presente estudio en tanto que fue realizado en el área de lenguas y en el mismo contexto mexicano. Este hallazgo nos permite entender que los estados fisiológicos y emocionales juegan un papel importante en el aprendizaje de una lengua.

## 2.4 Autoeficacia en el aprendizaje del inglés

En esta sección se presentan estudios enfocados a diversos temas relacionados con la autoeficacia en el aprendizaje del inglés tales como: el éxito académico, la ansiedad, el desempeño, la autoevaluación, la edad, la motivación, así como las relaciones entre las fuentes de autoeficacia y las cuatro habilidades lingüísticas. Los niveles educativos abarcan secundaria, preparatoria y universidad en contextos como España, Turquía, México, Bangkok, Corea e Irán. Se decidió presentarlos en orden cronológico debido a que no se encontraron suficientes estudios para hacer un análisis por nivel educativo.

Tilfarlioglu y Cinkara (2009) realizaron un estudio sobre el sentido de autoeficacia de 175 estudiantes de preparatoria y su relación con el éxito académico en el aprendizaje del inglés en Turquía. Para la recolección de datos se utilizó una encuesta. Los autores encontraron que los estudiantes con un mayor nivel de dominio en el inglés tenían un nivel más alto de autoeficacia, que los estudiantes con un bajo dominio del idioma. Asimismo, se encontró que los estudiantes con un sentido de autoeficacia más alto tienen un mejor desempeño, motivación intrínseca, son más exitosos y son menos afectados por la ansiedad.

Anyadubalu (2010) investigó sobre las percepciones de la autoeficacia y la ansiedad al aprender inglés como idioma extranjero. También sobre la relación entre estas variables y el desempeño en el idioma de 318 estudiantes de secundaria. Se utilizaron encuestas en la recolección de datos. Se encontró un nivel moderado de correlación negativa entre la ansiedad y el desempeño en el idioma, así como la ansiedad y el sentido de autoeficacia. No se encontró correlación significativa entre el sentido de autoeficacia y el desempeño. Se encontró que el sentido de autoeficacia general y la ansiedad son mejores predictores de desempeño.

Tragant y Victori (2012) llevaron a cabo un estudio sobre la relación entre el nivel de desempeño del inglés, la edad y las estrategias de aprendizaje del inglés de 402 estudiantes de secundaria y preparatoria. Se utilizó una encuesta para la recolección de datos. Se encontró que los estudiantes de secundaria y de menor edad preferían

estrategias de aprendizaje simples tales como uso de vocabulario simple o ignorar palabras desconocidas, y existía una mayor relación entre sus estrategias de aprendizaje y su nivel de desempeño en comparación con estudiantes de preparatoria o de mayor edad quienes tenían estrategias de aprendizaje más complejas o elaboradas. Se concluyó que el uso de estrategias de aprendizaje estaba directamente relacionado con el desempeño de los estudiantes.

Wang, Hu, Zhang, Chang y Xu (2012) estudiaron la relación entre las estrategias de aprendizaje autorregulado y el sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de 517 estudiantes universitarios en China. Para recolectar los datos se llevaron a cabo observaciones, entrevistas y se utilizaron dos encuestas, dos pruebas escritas y una oral. Se encontró relación entre los logros, el sentido de autoeficacia y las estrategias de aprendizaje autorregulado. También se encontró que los estudiantes que leen artículos tienen un mejor desempeño en exámenes escritos, pero no se encontró relación significativa, entre el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado y el desempeño en los exámenes. Se halló también una fuerte relación entre el desempeño y el sentido de autoeficacia en las cuatro habilidades, especialmente, producción oral y escrita de los estudiantes.

Wang, Schwab, Fenn y Chang (2013) realizaron una investigación sobre las diferencias en las estrategias de aprendizaje autorregulado y el sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés entre estudiantes universitarios chinos y alemanes. Para la recolección de datos, se aplicaron dos encuestas a 160 estudiantes chinos y alemanes. Se encontró que, aunque los estudiantes chinos tenían un menor sentido de autoeficacia, sus estrategias de aprendizaje no difieren mucho de las de los estudiantes alemanes. En un caso contrario, los estudiantes chinos demostraron una relación positiva entre sus estrategias de aprendizaje auto-regulatorio y los resultados en los exámenes, mientras que los estudiantes alemanes demostraron una relación negativa. Las mujeres revelaron tener un mejor sentido de autoeficacia que los hombres, pero un menor desempeño en inglés en ambos contextos.

Baleguizadeh y Masoun (2014) investigaron los efectos de la autoevaluación en la autoeficacia en el aprendizaje del inglés de 57 estudiantes iraníes mujeres de un instituto de enseñanza del inglés con una media de edad de 26 años. La recolección de los datos

se llevó a cabo por medio de cuestionarios de autoeficacia y autoevaluación. Se encontró que las actividades de autoevaluación aplicadas de manera constante durante clases mejoran de manera significativa el sentido de autoeficacia de los estudiantes. El autor sugiere que esta mejora puede deberse a un incremento en el sentido de autoeficacia por medio de la fuente de experiencia previa y la experiencia vicaria gracias a las actividades de autoevaluación del desempeño. El autor concluyó remarcando la importancia de las actividades de autoevaluación durante el proceso de formación del estudiante.

Ersanli (2015) estudió la relación entre la motivación por aprender un idioma y el sentido de autoeficacia académica de 257 estudiantes de secundaria. Para la recolección de datos se utilizó una escala. Entre los resultados se encontró que hay una baja correlación negativa entre la motivación y el sentido de autoeficacia y que un alto sentido de autoeficacia mejora el desempeño en el aprendizaje del inglés. También se reveló que los estudiantes con padres con una mejor educación tienen una mayor motivación, pero bajo sentido de autoeficacia. De igual manera, los estudiantes con padres que sólo se graduaron de primaria o secundaria tienen una menor motivación, pero mayor sentido de autoeficacia. Se encontró que las mujeres tienen una mayor tendencia hacia el aprendizaje de idiomas, que los hombres.

Pool (2015) investigó el efecto del contexto, la experiencia previa y la persuasión verbal en el sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés de cinco estudiantes de una universidad en México. Para la recolección de datos, se emplearon entrevistas. Se encontró que la experiencia previa fue la fuente de mayor influencia para el desarrollo del sentido de autoeficacia de los estudiantes. Respecto a la persuasión verbal, se reveló que los estudiantes habían recibido retroalimentación positiva y negativa de diversas fuentes. El autor mencionó que la mayoría de los comentarios fueron de personas con un menor nivel de dominio en el idioma que los estudiantes y, por tanto, la persuasión verbal negativa no afectó el sentido de autoeficacia de los estudiantes. En relación con el contexto, se reveló que el ambiente en clase y las instalaciones pueden influir positiva o negativamente dependiendo del nivel de adaptación de los estudiantes a estos.

Villanueva (2015) realizó un estudio con el objetivo de identificar el sentido de autoeficacia de 110 universitarios en las cuatro habilidades lingüísticas que intervienen

en el aprendizaje del inglés y la relación entre las fuentes de autoeficacia y el sentido de autoeficacia de esos estudiantes. Para la recolección de los datos, se utilizó una encuesta de autoeficacia. Los resultados demostraron un alto nivel de autoeficacia en la habilidad de comprensión lectora, en segundo lugar, las habilidades de comprensión auditiva y producción escrita y en último lugar, la habilidad de producción oral. Respecto a las fuentes de autoeficacia, se reveló que la de mayor influencia es la experiencia previa, seguida de la experiencia vicaria. Las fuentes de persuasión verbal y estados fisiológicos y emocionales no demostraron ser una gran influencia en el sentido de autoeficacia. En conclusión, se determinó que los estudiantes poseen un alto sentido de autoeficacia en las cuatro habilidades de dominio de un idioma.

Kim, Wang, Ahn y Bong (2015) analizaron el sentido de autoeficacia de 167 universitarios en Corea mediante el análisis de perfil latente. Para llevar a cabo la recolección de los datos se utilizó una encuesta. Entre los resultados, se encontró que había tres tipos de perfiles de autoeficacia entre los estudiantes: bajo, medio y alto. Los perfiles de autoeficacia medio y alto correspondían a estudiantes que habían pasado años estudiando el idioma. Adicionalmente, se encontró que había más mujeres que hombres con un perfil medio y alto. También se descubrió que los estudiantes con un perfil bajo del sentido de autoeficacia utilizaban estrategias de aprendizaje autorregulado menos efectivas, que los estudiantes con un perfil medio o alto. No se encontraron diferencias significativas entre los perfiles medio y alto. Los autores atribuyen esto a una posible superposición entre los resultados analizados de ambos perfiles.

Entre los estudios presentados anteriormente, se descubrió que las intervenciones son efectivas para el mejoramiento del sentido de autoeficacia de los estudiantes (Baleguizadeh & Masoun, 2014; Ballesteros & Tuttistar, 2014). También se encontró que los estudiantes con un mayor sentido de autoeficacia tienen mejor desempeño (Tilfarlioglu & Cinkara, 2009) y tienen mejores estrategias (Kim, et al., 2015). No se encontró relación entre el uso de estrategias y el desempeño (Wang, Hu, Zhang, Chang & Xu 2012). A nivel secundaria, Anyadubalu (2010) descubrió que los estudiantes con mejor dominio del idioma desarrollan un mejor sentido de autoeficacia, que la ansiedad tiene un efecto negativo sobre el sentido de autoeficacia y, por tanto, es un mejor predictor de desempeño que el sentido de autoeficacia. Ersanli (2015) por su parte, encontró que

las mujeres tienen una mayor tendencia al aprendizaje de idiomas que los hombres y tienen mejor sentido de autoeficacia que los hombres (Wang, Schwab, Fenn & Chang, 2013). Esto evidencia que, en la presente investigación, se podría inferir una correlación negativa entre la ansiedad y el sentido de autoeficacia. En el contexto mexicano, se encontró que la fuente de mayor influencia es la de experiencia previa (Villanueva, 2015; Pool, 2015).

## **2.5 Autoeficacia en el aprendizaje del inglés en las cuatro habilidades lingüísticas**

En esta sección, se presentan estudios de tipo intervención sobre el aprendizaje del inglés por medio de las cuatro habilidades de dominio de un idioma de estudiantes de universidad, preparatoria y secundaria. Estos estudios están organizados en subsecciones que corresponden a cada una de las habilidades como sigue: habilidad de producción oral, producción escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. Al final de cada subsección se hace un breve análisis de los resultados más relevantes.

### *2.5.1 Autoeficacia en el aprendizaje del inglés en la habilidad de producción oral*

A continuación, se analizan cinco investigaciones llevadas a cabo con estudiantes universitarios en contextos como Indonesia, China y Turquía.

Rahayu y Jacobson (2010) estudiaron la influencia de un ambiente de aprendizaje multi-usuario de un videojuego en línea en el sentido de autoeficacia en la producción oral del inglés de cuatro estudiantes de universidad. El diseño de este proyecto fue de intervención y se utilizó un videojuego para simular un contexto de interacción real en un ambiente artificial. Asimismo, se utilizó una escala y entrevistas para obtener las impresiones de los estudiantes. Para medir los avances de los estudiantes, se aplicaron exámenes antes y después de la interacción por medio del videojuego. Entre los resultados más significativos, se encontró que los estudiantes expuestos mejoraron su sentido de autoeficacia de bajo a moderado, debido a la práctica de la lengua a través del videojuego, en comparación con clases tradicionales, así como desarrollar un nuevo interés por aprender la lengua. De igual manera, los estudiantes demostraron mejoras en su desempeño en el idioma, durante las entrevistas.

Liu (2013) realizó un estudio con el objetivo de explorar cómo el uso de un centro de auto acceso influencia la autoeficacia de 100 alumnos de universidad, en la habilidad de producción oral. Los participantes fueron universitarios seleccionados al azar entre todas las carreras y semestres en una universidad al Sur de China. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron un cuestionario y una entrevista a profundidad. Los hallazgos principales demostraron que, los estudiantes que asistieron regularmente al centro de auto-acceso tienen un sentido de autoeficacia más alto que los estudiantes que no asistieron al centro y disfrutaban y participaban más en las actividades de discusión grupal, y presentaciones orales, que los que no asistieron o lo hicieron muy poco. El autor concluye remarcando la importancia de asistir a centros de auto acceso para aumentar el sentido de autoeficacia de los estudiantes y los beneficios de implementar este tipo de actividades en las escuelas; sin embargo, reconoce que puede haber dificultades en la implementación del centro de auto acceso en la universidad entre los distintos niveles de dominio del idioma de los estudiantes.

Puspita, Kusumaningputri y Supriono (2014) llevaron a cabo un estudio acerca de la relación entre el sentido de autoeficacia y el desempeño en la habilidad de producción oral de 92 universitarios en Indonesia y los factores que intervienen. Para la recolección de los datos se emplearon dos cuestionarios de escala. De acuerdo con el estudio, se encontró que los estudiantes tienen un sentido de autoeficacia medio y que el ambiente

de aprendizaje es uno de los principales factores que influyen en el desempeño en la habilidad de producción oral ya que los alumnos carecen de oportunidades suficientes para practicar la lengua. Adicionalmente, las diferencias en pronunciación entre la lengua materna y la lengua objetivo dificultan su correcto aprendizaje. Lo anterior da como resultado un nivel de autoeficacia muy bajo en los estudiantes, el cual a su vez dificulta el aprendizaje aún más. La fuente de experiencia vicaria se mostró como la de mayor influencia en el sentido de autoeficacia de los estudiantes. Los estudiantes demostraron un alto sentido de autoeficacia a pesar de tener un bajo desempeño. Esto se atribuyó a que los estudiantes consideraban los fallos como puntos a mejorar, en lugar de desanimarse. También se reveló que los estudiantes más exitosos experimentaban menos ansiedad y temor y que los poco exitosos se identificaban con los estudiantes más exitosos y por esta razón su sentido de autoeficacia permanecía alto. Por último, se encontró que a pesar de que algunos estudiantes experimentaban ansiedad, esta no afectaba su sentido de autoeficacia porque los estudiantes permanecían optimistas respecto de sus habilidades.

Asakereh y Dehghanzhad (2015) investigaron la relación entre la satisfacción hacia las clases de producción oral, las creencias de autoeficacia en la habilidad de producción oral en inglés y el éxito en esta habilidad de 100 estudiantes universitarios. Los datos fueron recolectados por medio de dos cuestionarios y pruebas de examen. Los resultados demostraron que la satisfacción y las creencias de autoeficacia acerca de la habilidad de producción oral están relacionadas entre sí de manera positiva, así como con el éxito en el desempeño de esta habilidad. De igual manera, se descubrió que el sentido de autoeficacia es un mejor predictor del desempeño de los alumnos en la habilidad de producción oral en inglés que otros factores. El autor concluye remarcando la importancia de un mejor ambiente de aprendizaje donde los estudiantes puedan desarrollar esta habilidad de una manera más efectiva.

Khatib y Maroof (2015) estudiaron las posibles diferencias entre el género, semestre y la autoeficacia en el aprendizaje del inglés por medio de la habilidad de producción oral de 60 universitarios. Los datos se obtuvieron por medio de un cuestionario. De manera general, se halló que los estudiantes reportaban un bajo sentido de autoeficacia. En relación con el género, las mujeres demostraron un mayor sentido de

autoeficacia en la habilidad de producción oral que los hombres y que los estudiantes de un semestre mayor tenían un mejor sentido de autoeficacia en esta habilidad. También se encontró que todos los estudiantes reportaron un bajo sentido de autoeficacia en general. Debido a esto, los autores remarcaron la importancia de identificar y abordar los posibles factores que ocasionan esto en la escuela.

De acuerdo con los hallazgos presentados en esta subsección, la fuente de experiencia vicaria resultó ser la de mayor influencia en el sentido de autoeficacia de los estudiantes (Puspita, Kusumaningputri & Supriono, 2014). También, se encontró que las creencias de autoeficacia acerca de la habilidad de producción oral están relacionadas de manera positiva con el éxito en el desempeño de esta habilidad y que el sentido de autoeficacia es el mejor predictor de esta habilidad (Asakereh & Dehghannezhad, 2015). Respecto al género, las mujeres demostraron un sentido de autoeficacia mayor en la habilidad de producción oral (Khatib & Maroof, 2015). En todos los trabajos presentados en esta subsección, se reveló que practicar el idioma por medio de actividades enfocadas mejora el sentido de autoeficacia, sin embargo la implementación de estas actividades puede encontrar algunas dificultades como la diferencia en el dominio del inglés de los estudiantes (Liu, 2013), la falta de oportunidades que tienen los alumnos para practicar una lengua y las diferencias en pronunciación entre la lengua materna y la objetivo (Puspita, Kusumaningputri & Supriono, 2014). Respecto a la habilidad de producción oral, todos los estudios reportaron que los estudiantes tienen un bajo nivel de dominio. Asakereh y Dehghannezhad (2015) descubrieron que la satisfacción influye positivamente en el sentido de autoeficacia de esta habilidad. Se recomienda que en futuras investigaciones se aborde la satisfacción como factor que posiblemente influye en el sentido de autoeficacia.

### *2.5.2 Autoeficacia en el aprendizaje del inglés en la habilidad de producción escrita*

A continuación, se describen ocho investigaciones llevadas a cabo con estudiantes de educación básica, media y superior en contextos como Estados Unidos, Irán, Indonesia, China y Turquía.

Zimmerman y Bandura (1994) analizaron el impacto de estrategias de aprendizaje autorregulado y características personales en el sentido de autoeficacia de 95 universitarios en la habilidad de producción escrita del inglés por medio del análisis de trayectoria. Para la recolección de datos se utilizaron dos encuestas. Se reveló que los estudiantes tienen dificultades para concentrarse cuando experimentan distracciones externas. Otro de los resultados indicó que la aptitud verbal no mostró ser una influencia directa en los logros obtenidos durante el curso al incluir factores auto-regulatorios tales como la autoeficacia en la habilidad de producción escrita y estándares de autoevaluación. De esta manera, se estableció que los factores auto-regulatorios son un mejor predictor de los logros en la habilidad de producción escrita, que la aptitud verbal. De manera general, se encontró que el efecto de la autoeficacia académica en el establecimiento de metas influenciaba las notas obtenidas en el curso.

Pajares, Jhonson y Usher (2007) estudiaron el efecto de las fuentes de autoeficacia en la producción escrita de 1256 estudiantes de primaria a partir de cuarto año, secundaria y preparatoria y si estas cambian dependiendo del nivel académico. Para la recolección de los datos se emplearon encuestas tipo escala de Likert. Se descubrió que la fuente de mayor influencia es la de experiencia previa. También, se encontró que la experiencia vicaria no era un buen predictor de la autoeficacia. Otro hallazgo indica que las niñas percibían una mayor influencia de las fuentes de experiencia previa, vicaria y persuasión verbal y que los estudiantes de primaria reciben una mayor influencia de estas tres fuentes que estudiantes de otros niveles, así como un mayor sentido de autoeficacia en general. Se encontró, que los estudiantes de secundaria experimentaban más ansiedad que los estudiantes de otros niveles, pero ésta sólo influía en niveles altos o bajos. Ansiedad en niveles moderados no influía de ninguna manera. En el nivel medio superior, sólo la experiencia previa y la persuasión verbal demostraron influir en el sentido de autoeficacia.

Williams y Takaku (2011) analizaron el efecto de la autoeficacia en el aprendizaje del inglés por medio de la producción escrita y el comportamiento de búsqueda de ayuda en el desempeño por medio de la habilidad de producción escrita de 671 universitarios. Los datos fueron recolectados en un período de 8 años por medio de escalas y tests. Se encontró, que los estudiantes que estaban estudiando inglés como segunda lengua, tenían menor desempeño y sentido de autoeficacia en la habilidad de producción escrita que los nativos. También se encontró que, contrario a los estudios que demuestran que estudiantes con un sentido de autoeficacia bajo no desarrollan un comportamiento de búsqueda de ayuda, los participantes en este estudio sí lo desarrollaron. Esto fue relacionado con el contexto asiático de los estudiantes. También, se encontró que altos niveles en el comportamiento de búsqueda de ayuda mejoraron el desempeño en clases sin importar el contexto de aprendizaje del estudiante y que esta variable fue la de mayor influencia en la predicción del desempeño. No se encontró diferencias de género respecto del sentido de autoeficacia.

Honeck (2013) realizó un estudio de caso acerca de la evaluación del sentido de autoeficacia en la habilidad de producción escrita de tipo académico en inglés de cuatro adultos estudiantes universitarios. Para la recolección de datos, se aplicó un diseño de enfoque mixto por medio de encuestas y entrevistas. Entre los resultados, se encontró que los estudiantes mejoraron su autoeficacia percibida e incrementaron el dominio de la habilidad de producción escrita como resultado de la evaluación de su sentido de autoeficacia percibido. También se encontró que aún existen áreas para mejorar, como la variedad de técnicas de redacción utilizadas, así como habilidades cognitivas debido probablemente a la falta de experiencia de los estudiantes en actividades de redacción.

Chea y Shumow (2014) realizaron un estudio sobre la relación entre la orientación por objetivos, el sentido de autoeficacia y el desempeño en la habilidad de producción escrita de 244 universitarios. Se aplicó un cuestionario para recolectar los datos. Entre los resultados relevantes, se descubrió que sí había relación entre el sentido de autoeficacia, el dominio y desempeño en la habilidad y la orientación por objetivos. Estas relaciones fueron positivas, de acuerdo con las pruebas realizadas. No se encontró correlación significativa entre la orientación por objetivos y el desempeño en la habilidad

de producción escrita, pero sí se encontró relación positiva entre la orientación por objetivos y los logros alcanzados en la habilidad de producción escrita.

Hashemnejad, Zoghi y Amini (2014) examinaron la relación entre los géneros y la autoeficacia en el aprendizaje del inglés por medio de la habilidad escrita de 120 estudiantes universitarios. Para la recolección de datos, se utilizaron actividades de escritura y cuestionarios de autoeficacia. Los resultados revelaron que no hay una diferencia significativa entre el sentido de autoeficacia y los géneros. Tampoco se encontró diferencia significativa entre los géneros y la calificación obtenida, así como en el desempeño en la habilidad escrita en el aprendizaje del inglés. Estos autores concluyeron en la importancia de incluir estrategias de escritura en la enseñanza.

Magogwe, Ramoroka y Mogana-Monyepi (2015) llevaron a cabo un estudio para identificar la relación entre el sentido de autoeficacia de 46 estudiantes de un curso de escritura avanzada en universidad y su desempeño en el mismo. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron escalas y entrevistas. Se descubrió que la mayoría de los alumnos poseían un sentido de autoeficacia elevado, pero este presentaba una influencia sutil en su desempeño debido a que los estudiantes ya contaban con las habilidades requeridas para el nivel del curso en el que se encontraban. Entre los factores que demostraron tener influencia en su sentido de autoeficacia se identificó la persuasión verbal. No se encontró relación significativa entre el sentido de autoeficacia y el desempeño en la habilidad. No se encontró relación entre un alto sentido de autoeficacia y los logros alcanzados.

Khojasteh, Shokrpour y Afrasiabi (2016) estudiaron la posible relación entre el sentido de autoeficacia y el desempeño en la habilidad de producción escrita de 59 universitarios. De igual manera se investigaron las posibles influencias del género como variable. Los datos se recolectaron mediante cuestionarios y composiciones escritas de los estudiantes. Se reveló que los estudiantes tenían un sentido alto de autoeficacia, pero no estaban motivados hacia la obtención de resultados satisfactorios. No se descubrió correlación significativa entre el sentido de autoeficacia y el desempeño en la habilidad de producción escrita. Ni se encontró diferencia entre estos resultados con base en el género. Los autores atribuyeron esto a la falta de motivación por aprender inglés de los

estudiantes y a la posibilidad de que los estudiantes se sobreestimarán respecto de su capacidad en el desempeño en la habilidad.

Los hallazgos en esta sección revelan que la fuente de mayor influencia en el sentido de autoeficacia en la habilidad de producción escrita es la experiencia previa aún entre distintos niveles educativos (Pajares, Jhonson & Usher, 2007; Magogwe, Ramoroka & Mogana-Monyepi, 2015; Honeck, 2015). A diferencia del estudio llevado a cabo por Pajares, Jhonson y Usher (2007) el género no mostró influencia en el sentido de autoeficacia o la habilidad de producción escrita (Hashemnejad, Zoghi & Amini, 2014). Asimismo, la edad se reveló como un factor que interviene en la influencia de la experiencia previa sobre el sentido de autoeficacia (Pajares, Jhonson & Usher, 2007). Estos autores comentaron que, a menor edad, es mayor el sentido de autoeficacia y la influencia de la experiencia previa. Los resultados de los trabajos anteriores nos permiten pensar que si la experiencia previa tiene fuerte influencia en el sentido de autoeficacia de estudiantes universitarios, que ya han tenido seguramente más exposición a la producción escrita en inglés, seguramente encontraremos una relación similar entre estos dos aspectos en estudiantes de secundaria.

### *2.5.3 Autoeficacia en el aprendizaje del inglés en la habilidad de comprensión auditiva*

A continuación, se presentan seis investigaciones llevadas a cabo con estudiantes de secundaria y universidad en contextos como Colombia, Irán, China, y Japón.

Chen (2007) determinó el efecto de las creencias de autoeficacia sobre el aprendizaje del inglés por medio de la habilidad de comprensión auditiva en la predicción del desempeño en dicha habilidad de 277 universitarios. El estudio también tuvo como objetivo explorar el efecto de las cuatro fuentes de autoeficacia propuestas por Bandura sobre las creencias de los estudiantes acerca de su desempeño en el aprendizaje del

inglés. El estudio se llevó a cabo mediante actividades de escucha en inglés impartidas en la universidad. Los resultados demostraron que los estudiantes tenían un sentido de autoeficacia moderado en esta habilidad y que el sentido de autoeficacia era un mejor predictor del desempeño de los estudiantes y, por tanto, una mayor influencia que la ansiedad experimentada por los estudiantes y la importancia que estos otorgan a la cultura y el inglés. El autor encontró que la experiencia vicaria y los estados fisiológicos y emocionales fueron las fuentes de mayor influencia en el sentido de autoeficacia de los estudiantes, seguidas de la persuasión verbal y la experiencia previa. El autor concluye remarcando la importancia de las creencias de autoeficacia como medio para mejorar el desempeño de los estudiantes.

Rahimi y Abedini (2009) realizaron un estudio de la relación entre el sentido de autoeficacia y el nivel de dominio en la habilidad de comprensión auditiva de 61 estudiantes universitarios. Los datos se recolectaron por medio de un cuestionario y un test. En promedio, la mayoría de los estudiantes presentó un alto sentido de autoeficacia en esta habilidad. Los resultados demostraron que los estudiantes con un mayor sentido de autoeficacia en la habilidad de comprensión auditiva tienen un mejor desempeño en esa habilidad, y por tanto, un mayor dominio. En contraste, los estudiantes con un bajo sentido de autoeficacia tenían un bajo desempeño. El autor concluyó con la sugerencia de futuras investigaciones que estudien influencias negativas en la autoeficacia.

Yan (2012) realizó un estudio con el fin de mejorar el sentido de autoeficacia en comprensión auditiva de 96 estudiantes universitarios en China y su desempeño en la misma por medio de la retroalimentación. El diseño fue de intervención, se dividió a los estudiantes en tres grupos diferentes. Para la recolección de los datos se utilizó un diario personal, así como entrevistas grupales. Los estudiantes presentaron un bajo nivel de dominio en el idioma en la habilidad de comprensión auditiva. Se encontró que esta habilidad es la que presenta más dificultad para los estudiantes en China. La retroalimentación y la enseñanza de estrategias de aprendizaje demostraron ser una gran influencia en el desempeño de los estudiantes. Sin embargo, los estudiantes no demostraron mejoras significativas en su sentido de autoeficacia debido a que el tiempo de la intervención no fue suficiente.

Ballesteros y Tutistar (2014) estudiaron cómo las creencias de autoeficacia en la comprensión auditiva del inglés mejoran gracias al diseño de metas en 40 estudiantes de secundaria en Colombia. El diseño fue mixto y para la intervención se llevó a cabo un diseño instruccional basado en el modelo CALLA de Chamot y O'Malley (1994) que consta de tres etapas. Los estudiantes hicieron uso de diarios para llevar un control de sus metas y progreso. Entre los resultados más relevantes se encontró que los estudiantes mejoraban en gran medida su sentido de autoeficacia gracias al diseño de metas realistas. Los estudiantes de un semestre mayor demostraron mejor desempeño en el diseño de metas que estudiantes de semestres menores. Esto fue atribuido a que los estudiantes de semestres menores eran más jóvenes y tenían un nivel menor de madurez y conocimientos. Asimismo, se descubrió que las actividades musicales son de las que más disfrutaban los alumnos. El estudio demuestra que, la implementación del diseño de metas en los estudiantes puede ser una gran ayuda para mejorar su sentido de autoeficacia.

Rahimi y Abedi (2014) investigaron la relación entre el sentido de autoeficacia en la habilidad de comprensión auditiva y el conocimiento metacognitivo de estrategias de aprendizaje por medio de esta habilidad de 371 estudiantes de preparatoria. La recolección de datos se llevó a cabo por medio de dos encuestas y una prueba de desempeño en la habilidad de comprensión auditiva. Entre los resultados más significativos se encontró una relación positiva entre el sentido de autoeficacia y el conocimiento de estrategias de aprendizaje de la habilidad de comprensión auditiva. También se reveló que, a mayor sentido de autoeficacia, el desempeño en la habilidad y el uso de estrategias de aprendizaje son más efectivos y que el sentido de autoeficacia está relacionado positivamente con estrategias de resolución de problemas. Se encontró que los estudiantes tenían un nivel de dominio promedio en la habilidad de comprensión auditiva debido a factores como la falta de un rol activo del estudiante en su aprendizaje y la inherente dificultad en el aprendizaje de la habilidad de comprensión auditiva.

Todaka (2016) realizó una investigación acerca de influencia de las fuentes de autoeficacia, el establecimiento de objetivos para el aprendizaje de una lengua y las tutorías en el sentido de autoeficacia en la habilidad de comprensión auditiva de 197 estudiantes universitarios. Para la recolección de los datos, se dividió a los estudiantes

en clases de inglés de diferentes niveles y se aplicó un test durante un semestre. Se encontró que sólo estudiantes con un nivel de dominio inicial mejoraron su sentido de autoeficacia en la habilidad de comprensión auditiva mientras que, estudiantes con un nivel de dominio intermedio redujeron el nivel de su sentido de autoeficacia. También, se encontró que a menor desempeño en esta habilidad mayor era su sentido de autoeficacia. El autor concluyó que posiblemente algunos de los ítems del cuestionario no estaban bien diseñados y, por tanto, arrojaron estos resultados.

Los estudios en esta subsección mostraron que el sentido de autoeficacia es un mejor predictor del desempeño de los estudiantes (Chen, 2007; Rahimi & Abedini, 2009) y que la experiencia previa y los estados fisiológicos y emocionales son las fuentes de mayor influencia en el sentido de autoeficacia de los estudiantes (Chen, 2007). Asimismo, se reveló que, a mayor sentido de autoeficacia en la habilidad de comprensión auditiva, el desempeño en dicha habilidad es mayor y, por tanto, los estudiantes tienen mayor dominio de la lengua (Rahimi & Abedini, 2009). Se encontró que la habilidad de comprensión auditiva es la que presenta más dificultad para los estudiantes (Yan, 2012). El estudio demuestra que la implementación del diseño de metas de aprendizaje en los estudiantes puede ser una gran ayuda para mejorar su sentido de autoeficacia (Ballesteros & Tutistar, 2014). Estos estudios y los de la sección anterior, señalan a una habilidad de producción y otra de recepción (producción escrita y comprensión auditiva) como las que más dificultades originan a los estudiantes durante el aprendizaje del inglés. Lo anterior parece entenderse si tomamos en cuenta que cuando la lengua que aprenden no es de uso común, los estudiantes no tienen muchas oportunidades de escuchar esa lengua y tampoco de usarla de forma formal escrita.

#### *2.5.4 Autoeficacia en el aprendizaje del inglés en la habilidad de comprensión lectora*

En esta subsección se encuentran siete investigaciones llevadas a cabo con estudiantes de educación básica, media y superior en contextos como Estados Unidos, Indonesia y Turquía.

Oden (2012) investigó la influencia de las creencias de autoeficacia de 1274 estudiantes nigerianos de tercer año de preparatoria en el desempeño en actividades de comprensión lectora del inglés. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario y un test de comprensión lectora. Los resultados demostraron que el sentido de autoeficacia no contribuyó de manera significativa en el desempeño en la comprensión lectora. El autor concluyó que otros factores podían tener una mayor influencia en el desempeño como la falta de motivación de los estudiantes, pero no profundizó en esto. El autor señaló la importancia de realizar más estudios acerca de este tema.

Khajavi y Ketavi (2012) exploraron la influencia de la estrategia de elaboración de mapas conceptuales en el sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés por medio de la habilidad de comprensión lectora de 60 estudiantes universitarios. La recolección de los datos se efectuó mediante la aplicación de pre-test y post-test, métodos tradicionales de enseñanza y un cuestionario. De manera general, se halló que los estudiantes que realizaron actividades de elaboración de mapas conceptuales mejoraron su desempeño en la comprensión lectora y su autoeficacia en la misma. Los autores señalaron la utilidad de emplear mapas conceptuales como una herramienta cognitiva que ayuda a los estudiantes a entender las lecturas y, por tanto, mejorar su rendimiento escolar en comprensión lectora.

Naseri y Zaferanieh (2012) estudiaron las estrategias de lectura, el nivel de comprensión lectora y las creencias de autoeficacia de 80 estudiantes universitarios. Para la recolección de los datos se utilizaron un test de comprensión lectora, un cuestionario de uso de estrategias de lectura y una escala de autoeficacia. Los resultados demostraron una fuerte relación positiva entre el sentido de autoeficacia de los estudiantes, las estrategias que usan en la comprensión lectora y su desempeño en la misma. La estrategia más utilizada por los estudiantes fue la cognitiva, seguida de la metacognitiva. Con referencia al género y el sentido de autoeficacia, los resultados no demostraron ninguna relación.

Richardson (2013) investigó la relación entre la autoeficacia y el desempeño en la habilidad de comprensión lectora y la validez predictiva de diversas medidas de autoeficacia en la habilidad de comprensión lectora de 364 estudiantes de primaria y secundaria. Para la recolección de los datos se utilizó una encuesta. Entre los resultados más relevantes, se descubrió que los estudiantes de primaria demostraron un mejor sentido de autoeficacia en la habilidad que los estudiantes de secundaria. También se encontró que la autoeficacia es un buen predictor de desempeño, siempre y cuando las actividades de comprensión lectora se enfoquen en un contexto real. Debido a esto, la autora recomendó a los docentes enfocarse en el contexto. No se encontraron diferencias entre el género y el sentido de autoeficacia. Se encontró que los estudiantes de contextos de habla no inglesa tienen mejor sentido de autoeficacia que los estudiantes en contextos de habla inglesa.

Tobing (2013) realizó un estudio con el objetivo de identificar la relación entre el sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés por medio de la habilidad de comprensión lectora y las estrategias de lectura de 138 estudiantes de preparatoria en Indonesia. Para la recolección de datos se aplicó una encuesta, cuestionarios y un test. Los resultados demostraron que el uso de estrategias de lectura y el sentido de autoeficacia influyen de manera significativa en el desempeño en la comprensión lectora, pero sólo la autoeficacia influyó de manera independiente en la predicción del desempeño. También se descubrió que las estrategias de apoyo tuvieron un impacto negativo en la evaluación de la habilidad, mientras que las estrategias de resolución de problemas tuvieron un impacto positivo. El autor atribuyó este hecho a los distintos niveles de dominio del idioma en los estudiantes y, por tanto, las estrategias de lectura por sí solas no podían ser tomadas como un predictor del desempeño.

Yoğurtçu (2013) estudió el impacto de la autoeficacia percibida en el desempeño en la habilidad de comprensión lectora de 556 estudiantes de preparatoria. Se utilizó una encuesta para la recolección de datos. Se encontró que los estudiantes tenían un alto sentido de autoeficacia en esta habilidad, así como una alta correlación positiva entre el buen desempeño y el sentido de autoeficacia y viceversa, es decir, estudiantes con un buen desempeño tenían un mejor sentido de autoeficacia que los estudiantes con un desempeño promedio o bajo. Asimismo, se descubrió que los estudiantes con mejor

sentido de autoeficacia desarrollaban mejores estrategias de lectura que los estudiantes con menor sentido de autoeficacia. Estas estrategias contribuían, a su vez, a mejorar el desempeño de los estudiantes, mejorando su sentido de autoeficacia. Sin embargo, la escuela no fomentaba actividades para mejorar su autoeficacia lo que dificultaba este proceso.

Lee y Jonson-Reid (2015) estudiaron la relación entre el sentido de autoeficacia académica y el desempeño en comprensión lectora de 881 estudiantes de primer a tercer año de primaria y los factores que influyen en esta habilidad. Para la recolección de datos se utilizaron diversos tests para medir el nivel de desempeño y comportamiento de los niños, así como escalas para medir su sentido de autoeficacia. Los resultados demostraron que los niños son capaces de identificar su sentido de autoeficacia y que el entrenamiento de tareas específicas mejoró el desempeño de los estudiantes. También se identificó relación significativa entre el sentido de autoeficacia y el desempeño de los niños en la habilidad de comprensión lectora, así como con la motivación. Se reveló que los estudiantes de primer año tienen un sentido de autoeficacia más elevado. No se encontró diferencias significativas en el sentido de autoeficacia en la variable de género.

En los estudios aquí presentados, se encontró una correlación positiva entre el desempeño y el sentido de autoeficacia (Naseri & Zaferanieh, 2012; Yoğurtçu, 2013; Lee & Jonson-Reid, 2015). No se encontró diferencias significativas en el sentido de autoeficacia en la variable de género (Lee & Jonson-Reid, 2015). También, se descubrió que el sentido de autoeficacia es mayor en estudiantes de primaria que de secundaria (Richardson, 2013).

## **2.6 La educación pública en el contexto mexicano**

En esta sección se analizan las distintas problemáticas que se generan a partir de la implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica en México

(PRONI) con el objetivo de contextualizar el estado de la enseñanza del inglés. Es decir, del contexto en el que los estudiantes participantes de esta investigación posiblemente han tomado clases de inglés. Al final, se hace un breve análisis de los resultados más relevantes.

Sayer y Ban (2013) llevaron a cabo un estudio acerca del impacto de la implementación del programa PRONI con un total de 199 participantes, entre los que se encontraron estudiantes, padres, maestros y administrativos en 15 escuelas primarias públicas. Para la recolección de datos, se llevaron a cabo observaciones y entrevistas. Entre los resultados más relevantes se encontró que los estudiantes tenían una buena perspectiva del programa debido a interacciones anteriores con el idioma tales como jugar videojuegos y navegar en internet. Con respecto a los padres, la mayoría consideró que el programa sí estaba ayudando a sus hijos a aprender inglés, con ciertas excepciones quienes consideraban que el contenido del programa era deficiente. Algunos de los problemas resaltados por los autores son que los estudiantes no tienen dónde practicar el idioma fuera de clases y la dificultad que tienen los estudiantes que viven en entornos rurales o menos favorecidos para aprender el inglés.

Quezada (2013) investigó los resultados de la implementación del PRONI en México en escuelas primarias y preescolares. Se llevó a cabo con 20 docentes, 9 directores, 4 coordinadores del PRONI y con el sub-secretario de educación pública. Para la recolección de datos se llevaron a cabo entrevistas y observaciones a funcionarios, personal administrativo y docente en cuatro estados distintos. Entre los resultados encontrados, se descubrió que la metodología de enseñanza utilizada fue más precisa y acorde con los principios de enseñanza de lenguas de Brown (2001) y esto se reflejaba en una mayor motivación de los estudiantes. Los docentes mejoraron su nivel de inglés gracias a las capacitaciones del programa. Se encontró que el programa recibía mucho apoyo de los docentes de inglés, quienes se preocupaban más por las necesidades de los estudiantes y que el apoyo por parte de los directores era decisivo para la efectividad del programa en determinada escuela. Se reveló que el poco dominio del inglés de directores de escuela, la falta de apoyo al programa por otros docentes y padres de familia, las condiciones laborales y la falta de entrenamiento de los docentes dificultaron la correcta implementación del programa. Asimismo, el desconocimiento por docentes y

directores de los objetivos del programa y la insuficiencia de asesores y docentes dificultó el proceso.

Sayer, Mercau y Blanco (2013) realizaron una investigación sobre las áreas en las que podría enfocarse la capacitación docente del PRONI con el objetivo de contar con más profesores y así satisfacer la demanda de profesores a nivel nacional. Para la recolección de datos se aplicó una encuesta a 370 docentes en 24 estados del país. Entre los resultados más relevantes, se encontró que los docentes están preparados para dar clases como parte del programa PRONI y tienen un buen nivel de inglés, pero sólo la mitad ha recibido la debida capacitación. Entre los problemas que enfrentan los docentes es el bajo salario, contratos temporales, falta de servicios básicos e irregularidades con los pagos. También, se encontró que a pesar de que los docentes cuentan con un buen nivel de inglés, solicitaron más capacitación en esas áreas.

López de Anda (2013) investigó las dificultades enfrentadas por los directores durante la implementación del programa a nivel nacional en 32 estados del país. Para la recolección de los datos se utilizaron observaciones de clase, entrevistas, grupos focales a 591 profesores y 13 directores. Entre los resultados de investigación se descubrió que en 176 de las 576 escuelas habían contado con un programa de inglés previo al PRONI en 2009. A este respecto, Quintana Roo sólo contaba con 5 escuelas previas al programa. Las áreas que se identificaron con mayor necesidad de apoyo fueron los materiales didácticos y la formación docente. También se encontró que algunos de los problemas durante la implementación derivan de la falta de apoyo e involucramiento de los padres de familia hacia las clases de inglés y el programa. Algunos de los padres de familia no asistían a las reuniones o recogían temprano a sus hijos antes de la clase de inglés. La mayoría de los docentes y directores demostraron tener una buena actitud y disposición hacia el programa.

Mendoza y Puón (2013) realizaron una investigación acerca de los factores que dificultan la correcta implementación del PRONI. Los datos se recolectaron por medio de grupos focales y entrevistas abiertas a un director, 5 docentes de inglés, 2 docentes de primaria, y un asesor del PRONI. Se encontró que entre los factores que intervenían en la implementación del programa, se encontraban: el escaso pago a los docentes, las

malas condiciones laborales, el rechazo de docentes de otras materias ajenas al inglés y el rechazo al programa por parte de algunos padres de familia, docente y administrativo.

Ramírez (2013) investigó el diseño metodológico del PNIEB y sus efectos en nueve estados de México. Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas y observaciones a directores, docentes, alumnos, padres de familia y funcionarios. Se reveló que la falta de capacitación docente, el bajo reconocimiento por su labor, así como las condiciones laborales generaban deserción, escasez y alta rotación de profesores y una actitud de incertidumbre y en ocasiones rechazo. También, la escasa coordinación entre funcionarios y directores y el uso de metodologías no acordes al programa dificultaron su implementación y desarrollo. Al respecto de los padres de familia y alumnos, se descubrió que algunos padres de familia y alumnos no consideraban importantes las clases de inglés lo que generaba bajo interés y motivación en estudiantes.

Alcantar y Montes (2013) investigaron las percepciones de alumnos y docentes sobre las actividades de aprendizaje del inglés empleadas en el PNIEB en Nayarit. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario abierto aplicado a 43 docentes y otro cerrado aplicado a 12 de ellos. Se encontró que los niños prefieren actividades kinestésicas o físicas como canciones o juegos competitivos como trabalenguas, mientras que evitan actividades de lectura o de escuchar una historia. Entre las percepciones más relevantes de los docentes se descubrió que los docentes no tienen material suficiente como apoyo a su enseñanza y que, en muchas ocasiones, deben diseñar su propio material o usar sus propios recursos para las clases.

Como se presentó en esta última sección, la implementación del PNIEB a nivel nacional está plagada de diversos problemas. Muchos de estos problemas están ligados al contexto del lugar o institución donde se implementa el programa. Entre estos destacan la falta de un contexto de habla inglesa donde los estudiantes puedan practicar, falta de preparación docente, falta de coordinación, falta de materiales y recursos para adquirirlos y el rechazo al programa por parte de funcionarios, docentes, alumnos y padres de familia.

La literatura presentada en este capítulo muestra un panorama diverso en la investigación en autoeficacia relacionada con temas como el aprendizaje de una lengua, ciencias o matemáticas, así como la situación actual de la enseñanza del inglés en

educación básica en un contexto mexicano. La gran mayoría de estos estudios son internacionales con una tendencia a investigaciones en países asiáticos y europeos y se enfocan a estudiantes de educación superior. Algunos de estos estudios identifican variables que pueden influir en el sentido de autoeficacia tales como la motivación, el ambiente escolar, la ansiedad y la búsqueda de ayuda. Los instrumentos utilizados varían entre cuestionarios, encuestas, entrevistas, tests y actividades de intervención. La mayoría de estas investigaciones reporta un buen nivel de confiabilidad de sus instrumentos, aunque algunos trabajos afirmaron tener carencias metodológicas (Todaka, 2016) o no profundizan en sus resultados (Oden, 2012).

Los hallazgos de los trabajos de esta sección muestran inconsistencia con el hecho de si la autoeficacia es un buen predictor del desempeño. En algunos trabajos se encontró que el sentido de autoeficacia disminuía en personas de mayor edad y, en algunos casos, también perdía influencia como predictor (Pajares, Jhonson y Usher (2007; Richardson, 2013; Khatib y Maroof, 2015; Magogwe, Ramoroka y Mogana-Monyepi, 2015; y Khojasteh, Shokrpour y Afrasiabi, 2016). En estos trabajos se encontraron otros factores distintos del sentido de autoeficacia que parecen influenciar el sentido de auto eficacia en estudiantes de grados más altos como preparatoria o universidad.

Adicionalmente, se muestra que el género no siempre influencia en el sentido de autoeficacia, con excepción de los estudios realizados por Pajares y Miller (1994), Zeldin y Pajares (2000), Britner y Pajares (2006), Pajares, Jhonson y Usher (2007) y Kathib y Maroof (2013). También se reveló que un alto nivel de autoeficacia influye de manera positiva en el desempeño de los estudiantes (Tilfarlioglu & Cinkara, 2009; García, 2016) y en el interés por aprender una lengua (Hsieh, 2008).

Respecto a las fuentes de autoeficacia, se reveló que la experiencia previa es la de mayor influencia en el sentido de autoeficacia (Zeldin & Pajares, 2000; Pajares. Jhonson & Usher, 2007; Magogwe, Ramoroka & Mogana-Monyepi, 2015; Honeck, 2015; Villanueva, 2015; Pool, 2015; Reyes-Cruz & Murrieta, 2017) a excepción del estudio realizado por Broaddus (2012) quien afirma que la formación es la única que garantiza un sentido de autoeficacia positivo. La fuente de experiencia vicaria se encontró en segundo lugar como un buen predictor (Puspita, Kusumaningputri & Supriono, 2014),

seguida de los estados fisiológicos y emocionales (Chen, 2007). La fuente de persuasión verbal mostró ser la de menor influencia (García, 2015).

Al respecto del aprendizaje de una lengua, se encontró que las actividades de intervención mejoran en gran medida el sentido de autoeficacia de los estudiantes. Así mismo, el nivel dominio de una lengua mostró influencia en el sentido de autoeficacia (Tilfarlioglu & Cinkara, 2009; García, 2016). La habilidad de comprensión auditiva es la que presenta más dificultad para los estudiantes (Yan, 2012).

Como revelan las investigaciones anteriores, el sentido de autoeficacia es influenciado por factores como la ansiedad, la motivación, la actitud, las fuentes de autoeficacia y en ocasiones, el género. Los estudios que aquí se encuentran tienen diversos enfoques de investigación, predominando los estudios cuantitativos y de intervención enfocados en el aprendizaje de una lengua. Como pudimos evidenciar en la literatura, los estudios en el contexto mexicano son escasos (Pool, 2015; Villanueva, 2015; García, 2016, Reyes-Cruz & Murrieta, 2017) y sólo dos se relacionan directamente con el tema de investigación del presente estudio (Graham, 2006; Villanueva, 2015). Esta escasez de estudios de autoeficacia en el contexto mexicano, y específicamente, de estudios sobre la autoeficacia en el aprendizaje del inglés, en las cuatro habilidades lingüísticas, presenta un panorama ideal para la realización de un estudio que complemente la información obtenida por Villanueva (2015).

De igual manera, sólo los trabajos de Britner y Pajares (2006), Pajares, Johnson y Usher (2007), Anyadubalu (2010), Richardson (2013), Ersanli (2015) y Ballesteros y Tutistar (2014) se enfocaron en estudiantes de secundaria, ninguno de los cuales fue realizado en un contexto mexicano lo que demuestra una necesidad de realizar estudios en este contexto.

Con relación a la enseñanza del inglés en el contexto mexicano se demuestra que padres, docentes y directores a menudo tienen la mejor disposición hacia el programa (Quezada, 2013; López de Anda, 2013; Sayer & Ban, 2013), con algunas excepciones (Mendoza & Puón, 2013; Ramirez, 2013) donde los padres no apoyan al programa. Se encontró que los estudiantes tienen mayor motivación a aprender gracias al programa y por lo tanto tienen una buena disposición hacia el mismo (Sayer & Ban, 2013; Quezada, 2013; López de Anda, 2013) pero no cuentan con un contexto real dónde practicar inglés

fuera de clases (Sayer & Ban, 2013). Entre los problemas que dificultan la correcta implementación del programa se encuentran la alta demanda de docentes, la falta de capacitación y las malas condiciones laborales. (Sayer & Ban, 2013; Sayer, Mercáu & Blanco, 2013; Mendoza & Puón, 2013; López de Anda, 2013).

## **CAPÍTULO III MÉTODO**

El presente proyecto tuvo como objetivo identificar el sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés y en las cuatro habilidades lingüísticas que tienen los estudiantes de primer año de una escuela secundaria pública. También, se identificaron las posibles relaciones que tienen las cuatro fuentes de autoeficacia con las habilidades lingüísticas y el propio sentido de autoeficacia de los estudiantes.

Dado que el interés investigativo es conocer la opinión que predomina entre los estudiantes de secundaria respecto de la capacidad que piensan tener para aprender inglés, se decidió llevar a cabo una investigación cuantitativa. En este capítulo, se presenta el diseño de la investigación, así como el proceso de elaboración y aplicación del instrumento y las etapas realizadas para el análisis de los datos. Primero, se realiza un breve resumen de los tipos de diseño que existen y la justificación del diseño de este proyecto. Después, se describe a los participantes y el contexto. Adicionalmente, se presenta la construcción y estructura del instrumento y sus variables. Posteriormente, se explica el procedimiento de aplicación y análisis de los datos. Para finalizar, se presentan la validez y la confiabilidad.

### **3.1 Diseño de la investigación**

Para el presente proyecto se eligió un enfoque cuantitativo descriptivo de diseño correlacional-causal. El tipo de recolección de datos fue transeccional. De acuerdo con Creswell (2003), hay dos tipos principales de enfoque en una investigación: cualitativo y cuantitativo. Una de las perspectivas principales en la investigación cualitativa es la

constructivista. En este tipo de enfoque normalmente se analizan creencias, percepciones y actitudes a detalle desde el punto de vista del autor, basado en la teoría. Las estrategias de investigación cualitativa más adoptadas son la narrativa, fenomenología, etnografía, teoría fundamentada y estudios de caso. Los instrumentos más utilizados son cuestionarios con preguntas abiertas, entrevistas, En este tipo de enfoque normalmente se recolecta gran cantidad de información y se trabaja con una muestra de tamaño medio o bajo, comparado con una muestra cuantitativa.

Respecto al enfoque cuantitativo, Creswell (2003) lo establece como el proceso de buscar conocimiento desde una perspectiva post-positivista como lo es el razonamiento de causa-efecto, medición y observación, simplificación de variables, preguntas e hipótesis y la comprobación de teorías. En este tipo de enfoque, normalmente se miden actitudes y se clasifica el comportamiento. Como estrategias de investigación se hace uso de experimentos y encuestas, así como instrumentos específicos para recolectar datos estadísticos. Este tipo de investigación normalmente es utilizada para recolectar y analizar datos de muestras de gran tamaño y para describir de manera general determinadas características de una población ya sea por medio de la aplicación de encuestas o la experimentación. Debido a que el presente estudio busca medir y describir de manera general el sentido de autoeficacia de los estudiantes de primer año de una escuela secundaria y su relación con otras variables, el enfoque cuantitativo es idóneo para realizar esta investigación.

Creswell (2003) establece tres tipos de investigación cuantitativa: experimental, cuasi-experimental y no experimental. El experimental consiste en comprobación de hipótesis por medio de participación directa del investigador por medio de un experimento aplicado en un ambiente controlado. El tipo de muestra usualmente es al azar para asegurar la confiabilidad del experimento. De igual manera, un cuasiexperimento consiste en la comprobación de hipótesis con un experimento en un ambiente controlado con la diferencia de que la selección de muestra no es al azar. En ocasiones, el tipo cuasi-experimental puede llevarse a cabo con sólo un sujeto de estudio. Dentro del tipo no experimental se encuentran estudios transeccionales (correlacionales) y longitudinales, que incluyen las encuestas de escalas y entrevistas estructuradas como instrumentos de recolección de datos. Este tipo de investigación no experimental normalmente se adopta

con la intención de generalizar la información obtenida desde una muestra de una población específica.

Este estudio se ciñó a un tipo de investigación no experimental, debido a que únicamente buscó describir estadísticamente e identificar la posible relación entre las variables de fuentes de autoeficacia, autoeficacia general y autoeficacia en las cuatro habilidades lingüísticas de aprendizaje sin intervenir en el proceso de aprendizaje o enseñanza. A continuación, se presenta una breve descripción de los tipos de investigación no experimental.

Reyes, Hernández y Yeladaqui (2011) describen distintos tipos de investigación no experimental: exploratorio, descriptivo, causal, correlacional y por encuesta. De acuerdo con los autores, estos tipos de investigación no son mutuamente excluyentes, por tanto, un diseño de investigación puede incluir uno o más de los mismos, es decir, normalmente se comparten clasificación entre uno o más tipos de investigación no experimental. Por ejemplo, un estudio puede ser exploratorio por encuesta o descriptivo correlacional. El exploratorio se refiere a un estudio del cual el tema no ha sido ampliamente estudiado o se quiere partir desde una perspectiva diferente y novedosa. El descriptivo se enfoca exclusivamente en detallar un determinado fenómeno sin establecer relaciones o causas. El tipo causal busca identificar relaciones y efectos entre variables. Estas variables no pueden ser manipuladas por el investigador. El correlacional se refiere a estudiar las relaciones entre variables. Por último, el diseño por encuesta es una clasificación que se refiere a recolectar datos de manera transeccional o longitudinal como menciona Creswell (2003). Para esta investigación, se eligió un estudio correlacional-causal debido a que se pretende identificar las fuentes de autoeficacia, así como la relación entre éstas, el sentido de autoeficacia en las cuatro habilidades lingüísticas y el sentido de autoeficacia general.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006) una investigación no experimental transeccional se refiere a un estudio realizado en un punto del tiempo, mientras que un estudio longitudinal se realiza durante un espacio de tiempo, es decir, en el primero se recolectan datos en una ocasión y se analizan los datos mientras que, en el segundo, los datos son recolectados en distintos puntos del tiempo y se analizan adicionalmente las variaciones que estos puedan presentar debido a la acción del tiempo.

Esta investigación es de tipo transeccional debido a que sólo se busca describir características de una población en un punto de tiempo determinado.

### 3.2 Definición de variables

Las variables que se pretende obtener de la aplicación del instrumento son el sentido general de autoeficacia en el aprendizaje del inglés de los participantes y las cuatro fuentes de autoeficacia de acuerdo con lo establecido por Bandura (1997), mencionado en el marco teórico del presente proyecto. También, se busca identificar el sentido de autoeficacia en cada una de las habilidades lingüísticas en el aprendizaje del inglés. A continuación, en la Tabla 1 se presentan las definiciones de las variables.

Tabla 1. Definición de variables

<b>Variable</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición Operacional</b>
Sentido de autoeficacia general	Autoeficacia es definida como las creencias de las personas acerca de sus capacidades de alcanzar determinados niveles de desempeño que ejercen influencia en eventos que afectan sus vidas (Bandura, 1997).	Procesos cognitivos y aspectos emocionales de los adolescentes de secundaria sobre su capacidad para realizar una acción. Ítems 44-53 en el cuestionario
Experiencias previas de desempeño	Son todas las actividades determinadas en las que los estudiantes han tenido que hacer uso del inglés en contextos reales, es decir fuera de la escuela. Proveen la evidencia más auténtica de la capacidad de uno mismo para tener éxito en algo (Bandura, 1997).	Ítems 54-57 en el cuestionario

Experiencias vicarias	La percepción de un individuo sobre sus propias capacidades al compararse con otro de capacidades o características similares. Las evaluaciones de eficacia son parcialmente influenciadas por experiencias vicarias determinadas por logros modelados (Bandura, 1997). Los modelos que siguen los estudiantes al aprender inglés, es decir los alumnos o maestros más exitosos y los menos exitosos, así como posibles conocidos o familiares que se encuentren aprendiendo un idioma.	Ítems 29-33 en el cuestionario
Persuasión verbal	Se refiere al reconocimiento de terceros respecto a las propias capacidades de un individuo. La persuasión social tiene una mayor influencia en reforzar las creencias de las personas sobre su capacidad de lograr lo que buscan (Bandura, 1997). Todos los comentarios positivos y negativos recibidos por parte de familiares, amigos, conocidos, compañeros de clase y maestros respecto a las capacidades y el desempeño en el aprendizaje del inglés en cada una de las habilidades lingüísticas.	Ítems 34-37 en el cuestionario
Estados fisiológicos y emocionales	Se refiere a las emociones y sentimientos físicos que puede estar experimentando el individuo al momento de realizar una determinada acción y que pueden influenciar positiva o negativamente en el desempeño de este (Bandura, 1997). Los estados fisiológicos y emocionales que experimentan los estudiantes durante el aprendizaje y si la dificultad percibida y el interés en el aprendizaje del inglés influyen directamente en esos estados. Para las emociones, se considerarán la frustración, estrés, sentimientos de apatía, o si la persona disfruta aprender inglés o no.	Ítems 38-42 en el cuestionario
Comprensión lectora	Implica comprender textos personales y cotidianos, así como encontrar información	Ítems 15-21 en el cuestionario

---

	específica en textos literarios y académicos sencillos (SEP, 2011).	
Comprensión auditiva	Implica tanto la capacidad de comprender y participar del sentido general de intercambios y textos orales breves utilizados en distintos ambientes sociales, como la de identificar la idea principal en avisos y mensajes breves (SEP, 2011).	Ítems 1-7 en el cuestionario
Producción oral	Implica la capacidad de participar como interlocutor en intercambios orales breves y habituales que se producen en distintos ambientes sociales (SEP, 2011).	Ítems 8-14 en el cuestionario
Producción Escrita	Implica producir textos breves y sencillos relativos a información cotidiana y rutinaria, necesidades inmediatas y descripciones simples, a partir de un repertorio de palabras conocido (SEP, 2011).	Ítems 22-28 en el cuestionario

---

*Fuente: elaboración propia*

Para la variable del sentido de autoeficacia en general, se tomó en cuenta la definición establecida por Bandura (1997). De igual manera, se conservaron las definiciones de las cuatro habilidades lingüísticas propuestas por el PRONI (2009), anteriormente PNIEB, puesto que estas definiciones rigen los aprendizajes y desempeño de los estudiantes en educación básica. Sólo se adaptaron las definiciones de las fuentes de autoeficacia para adecuarlas al contexto de los estudiantes.

### **3.3 Contexto**

El colegio en donde estudian los participantes es una escuela secundaria pública de la ciudad de Chetumal, Quintana Roo en México. La enseñanza del inglés en esta escuela

se rige bajo el marco establecido por el PRONI. Este programa es un esfuerzo nacional cuyo objetivo es que los estudiantes adquieran un nivel similar al B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia al terminar la secundaria. Este programa fue implementado por etapas durante la última década en diversos estados del país. Fue hasta el 2009, que se inició la primera etapa de manera nacional. La primera etapa, se aplicó en preescolar y los primeros dos años de primaria. Posteriormente, la segunda etapa se implementó en tercero y cuarto de primaria. La tercera etapa se implementó con alumnos de quinto y sexto. La cuarta etapa se implementó en todos los grados de secundaria. Para el año 2011, se logró incluir la materia de inglés en todas las escuelas públicas de nivel básico (Sayer, Mercau & Blanco, 2013). Las clases se imparten en horario matutino y vespertino. Cada clase tiene una duración de 50 minutos. Se imparten 3 clases de inglés a la semana a cada grupo. Se estima que para el año 2025, todos los estudiantes que iniciaron estudios en el período 2011-2012 habrán cursado 13 años de inglés (SEP, 2016). Las clases actualmente son de carácter extracurricular y se estima que para la segunda mitad del ciclo escolar 2018-2019 sean incluidas de manera obligatoria dentro del currículo escolar (SEP, 2017).

El perfil docente se estableció siguiendo los parámetros e indicadores sugeridos por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (SEP, 2016). Debido a la demanda de docentes, el PRONI ofrece capacitaciones. Al respecto del perfil de egreso del alumno, se espera que todos los alumnos que concluyan secundaria deben alcanzar un nivel de B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo Europeo, 2001).

### **3.4 Población y muestra**

La población total de estudiantes de la escuela secundaria en turno matutino es de 739 alumnos: 253 estudiantes en primer grado, 246 estudiantes en segundo grado y 240 en tercer grado. Las edades de los participantes oscilan entre los 12 y los 16 años. La

escuela cuenta con 18 aulas de clases, área deportiva y cívica, sala audiovisual y servicio de internet. En esta escuela laboran actualmente 34 profesores en el turno matutino, de los cuales 5 imparten inglés. Al momento de la realización de esta investigación, sólo 2 de los profesores de inglés de turno matutino tenían antigüedad mayor a 10 años.

El PRONI fue implementado por etapas (SEP, 2009) en diferentes escuelas y en diferentes momentos. La implementación fue entonces gradual e inició en 2009. Lo anterior quiere decir que, para el momento de esta investigación, únicamente los estudiantes del primer año de secundaria habrían tenido la posibilidad de haber tomado clases de inglés en las escuelas primarias públicas. Un alumno que actualmente esté cursando el segundo o tercer grado de secundaria y que ha pasado su niñez en escuelas públicas tiene menos posibilidades de haber tenido clases de inglés en primaria. Es por lo anterior, que para este proyecto sólo se eligieron participantes a los estudiantes de primer año de secundaria.

Con el objetivo de determinar inicialmente la muestra, se aplicó una encuesta a todos los estudiantes de primer año de secundaria para identificar a los que comparten una experiencia similar en inglés durante la primaria. La encuesta reveló que los estudiantes tenían experiencias muy variadas, algunos habían cursado sólo unos grados mientras que otros habían cursado la mayoría. Muy pocos estudiantes habían cursado inglés durante toda su primaria por lo que se decidió realizar un censo. Creswell (2003) recomienda realizar un censo en casos donde el investigador carece del tiempo o recursos necesarios para analizar una muestra de gran tamaño o en zonas geográficas variadas. También, se elige este tipo de muestreo cuando el interés del investigador se centra en características concretas de la población y es posible que los participantes que conformarán la muestra del estudio sean elegidos de manera voluntaria. En este caso, nos interesa identificar a estudiantes de primer año de secundaria que tengan una experiencia similar en el aprendizaje del inglés.

Con base en el contexto presentado, este estudio se propuso identificar variables concretas relacionadas con el sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés de estudiantes de primer año de una secundaria pública, tales como el dominio del inglés en las cuatro habilidades lingüísticas, la autoeficacia general y las fuentes de la autoeficacia,

así como su relación entre ellas. Debido a esto, se buscó reunir una muestra con una experiencia en el aprendizaje del inglés de manera similar entre todos los participantes.

### **3.5 Diseño del instrumento**

Con base en la literatura existente sobre el concepto del sentido de autoeficacia propuesto por Bandura (1997) se eligió una encuesta de escalas tipo Likert como instrumento de medición. Este instrumento consiste en plantear distintas categorías de respuesta para obtener una mayor precisión en el instrumento (Reyes, Hernández & Yeladaqui, 2011; Levy & Varela, 2005). Levy y Varela (2005) establecen 3 tipos de escala: de Thurstone, de Likert y de Guttman. Se eligió el tipo Likert de acuerdo con lo sugerido por Levy y Varela (2005) quienes remarcan la complejidad que implica realizar una escala de Thurstone y la limitación presente en escalas de Guttman, es por esto por lo que las escalas de Likert normalmente son las más utilizadas.

El instrumento utilizado en el presente estudio se adaptó del instrumento de Villanueva (2015) sobre el sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés al contexto de esta investigación. Lo anterior, se debió a que el instrumento de Villanueva contempla variables muy similares a las de este estudio, como lo son las cuatro habilidades lingüísticas de dominio del inglés y las fuentes de autoeficacia. El instrumento utilizado por Villanueva fue, a su vez, adaptado del instrumento de Kim, Wang, Ahn y Bong (2015) para los ítems referentes a las habilidades lingüísticas y de Bäßler, Schwarzer y Jerusalem (1993) para los ítems referentes al sentido general de autoeficacia. Los ítems del presente estudio referidos a las fuentes de autoeficacia fueron adaptados partiendo del diseño original de Villanueva (2015).

Al diseñar el instrumento y adaptar los ítems se tomaron en cuenta factores que pudieran afectar la confiabilidad y validez (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Algunos de estos factores son la legibilidad, el contexto (las características del lugar donde se aplicó la recolección de datos) y el uso del lenguaje empático, es decir, uso de

vocabulario con el cual el alumno se sienta identificado y comprendido, evitando el uso de la jerga o de coloquialismos (Levy & Varela, 2005).

La elaboración de los ítems se realizó en conjunto con un investigador con experiencia en el diseño de instrumentos para asegurar la correcta estructura y coherencia de los ítems. Para el diseño de los ítems se consultaron dos documentos: el Programa de Estudio vigente del ciclo 4 del PRONI (SEP, 2011) y el Programa de Estudio vigente del ciclo 3 del PRONI (SEP, 2011). Del Programa de estudio del ciclo 4 se revisaron las competencias esperadas en las cuatro habilidades lingüísticas del inglés para el primer año de secundaria, especificadas en cada bloque de la sección de primer año de secundaria del programa de estudio de la SEP (2011) ciclo 3 establecido por la SEP.

Asimismo, del Programa de Estudio del ciclo 3, se revisaron las competencias esperadas dentro del perfil de egreso de primaria del PRONI establecido por la SEP (2011) ciclo 3. Se revisaron las competencias de ambos ciclos debido a la similitud entre algunas competencias consideradas para sexto año de primaria y primer año de secundaria entre ambos documentos. Con base en estas competencias se diseñaron inicialmente 64 enunciados los cuales se dividieron en 4 secciones: habilidades lingüísticas, fuentes de autoeficacia, autoeficacia general y datos sociodemográficos.

Para la escala de respuesta de los ítems se eligió una escala de Likert de cinco opciones puesto que es la recomendada por Likert (1932) en sus investigaciones; el uso de una escala con un número de opciones menor a 5 es muy bajo para poder representar gradualidad en las respuestas, mientras que una cantidad de opciones de respuesta mayor a 5 puede complicar la interpretación que los jóvenes le otorgan a cada opción (Levy & Varela, 2005). Para el instrumento piloto se diseñaron dos tipos de respuesta para la escala, de capacidad y de veracidad. A continuación, se presentan las escalas de respuesta que fueron utilizadas en el instrumento piloto.

Tabla 2. Escala de respuesta de capacidad

1= Soy incapaz de hacer esto.	2= Soy posiblemente capaz de hacer esto.	3= Soy un poco capaz de hacer esto.	4= Soy capaz de hacer esto.	5= Soy capaz de hacer esto correctamente.
-------------------------------	--	-------------------------------------	-----------------------------	---

*Fuente: elaboración propia*

Tabla 3. Escala de respuesta de veracidad

1= Incorrecto.	2= Apenas cierto.	3= Casi cierto.	4= Cierto.	5= Realmente cierto.
----------------	-------------------	-----------------	------------	----------------------

*Fuente: elaboración propia*

Todas las escalas anteriores siguieron el mismo orden numérico para las respuestas, donde el número 1 es la opción de menor capacidad o veracidad y el número 5 la opción de mayor capacidad o veracidad.

### 3.6 Validez y confiabilidad

Hernández Fernández y Baptista (2006) definen la validez como el grado en que un instrumento mide realmente las variables esperadas. De acuerdo con estos autores, se tomaron en cuenta la validez de contenido y de constructo en este estudio. La validez de contenido del instrumento fue asegurada mediante la revisión extensa de la teoría de autoeficacia de Bandura (1977), mientras que la validez de constructo fue asegurada mediante alfa de Cronbach realizado por el programa SPSS.

El programa seleccionado para el alfa de Cronbach y posterior análisis de los datos es el Statistical Package for Social Sciences (o SPSS por sus siglas en inglés) por su alto grado de confiabilidad para este instrumento en estudios de corte cuantitativo, así como su facilidad de uso para cuantificar gran cantidad de datos (Reyes, Hernández &

Yeladaqui, 2011; Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Se comprobó que el programa elegido fuera compatible con la PC y se ingresaron los distintos ítems que conforman las variables de investigación al programa para su posterior cuantificación e interpretación.

El alfa de Cronbach identificó una redundancia entre algunos ítems de la variable de experiencia vicaria y de experiencia previa por lo cual se procedió a modificarlos. Adicionalmente, se realizó una validación por expertos, la cual consiste en solicitar vía correo electrónico la opinión de investigadores con experiencia en el tema acerca de la coherencia de los ítems diseñados y su capacidad para medir las variables contempladas en este estudio. Levy y Varela (2005) sugieren que la validación de expertos sea llevada a cabo por un promedio de cinco expertos para poder triangular los comentarios y observaciones de estos.

La validación por expertos se realizó en dos ocasiones. En primera instancia, se solicitó a tres investigadores que evaluaran el instrumento de acuerdo con su grado de relevancia respecto a la variable que se pretende medir. Se proporcionó a los investigadores las definiciones de las variables en este estudio para una correcta evaluación. Los investigadores evaluaron los ítems relacionados con las variables de autoeficacia en cada una de las habilidades lingüísticas y las cuatro fuentes de autoeficacia y clasificaron cada uno en un grado de relevancia del 0 al 3, donde el grado 3 es considerado como totalmente relevante o pertinente. A continuación, se muestra un ejemplo de la revisión hecha a los ítems para la dimensión de autoeficacia general (AG).

Tabla 4. Revisión por expertos

Ítem	Dimensión	Grado de relevancia
Cuando me encuentre en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	AG	2
Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	AG	1
Soy capaz de resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	AG	3

Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	AG	2
---	----	---

*Fuente: elaboración propia*

Como se puede apreciar en la Tabla 4, los ítems que los investigadores consideraron de baja relevancia fueron etiquetados con un número 1. Los ítems en los que más de un investigador estuvo de acuerdo en que el ítem era de baja relevancia fueron omitidos o reestructurados (Levy & Varela, 2015).

Cabe mencionar que hubo muchas dificultades para encontrar expertos en el tema. Sólo uno de los cinco investigadores a los que se les solicitó hacer la validación de instrumento cuenta con la experiencia suficiente para ser considerado experto en el tema de investigación de este trabajo. Debido a esto, la evaluación que los tres primeros expertos hicieron del instrumento no fue de mucha ayuda para mejorarlo sustancialmente. No obstante, estos investigadores sí hicieron comentarios de redacción y de apreciación respecto de la dificultad en la comprensión de algunos ítems.

Enseguida, se solicitó a dos investigadores más que hicieran la evaluación de la versión del instrumento a la cual se le habían hecho algunas de las modificaciones que sugirieron los tres primeros investigadores. Solo uno de estos dos investigadores es experto en el tema de investigación. Su evaluación resultó de suma importancia y ayuda para el diseño final del instrumento piloto. A continuación, se presenta un ejemplo de modificación de los ítems.

Tabla 5. Modificaciones a ítems

Ítem inicial	Ítem modificado
9. Un hablante nativo me ha inspirado a aprender inglés	9. Conozco gente que habla inglés muy bien y eso me ha hecho querer aprender inglés.

*Fuente: elaboración propia*

Una vez que se atendieron las recomendaciones hechas por los expertos se procedió a pilotear el instrumento con una muestra de características similares a la muestra final (Creswell, 2003; Levy & Varela, 2005; Hernández, Fernández & Baptista, 2006; Reyes, Hernández & Yeladaqui, 2011). El objetivo fue prevenir errores de

interpretación de los participantes que son parte de la muestra objetivo. El pilotaje del instrumento se llevó a cabo con 47 alumnos de primer año de una escuela secundaria previa solicitud a la subdirectora de la escuela. Se eligió a esta escuela debido a la familiaridad del investigador con la misma. Posteriormente, se procedió a evaluar la confiabilidad del instrumento piloteado.

En concordancia con Hernández, Fernández y Baptista (2006), la confiabilidad del instrumento en este proyecto fue asegurada por medio del procedimiento de medidas de consistencia interna del Alfa de Cronbach. Este procedimiento consiste en introducir las respuestas dadas a las variables en el programa estadístico, en este caso el SPSS, para obtener una media ponderada de las correlaciones entre las variables de la escala. Se solicitó al programa "Statistical Package for Social Sciences" v.23 realizar la prueba de Alfa de Cronbach a cada una de las variables por separado y posteriormente en conjunto. A continuación, se presentan el alfa obtenido para cada una de las variables individualmente y por dimensiones, así como el Alfa obtenido para la escala completa.

Tabla 6. Alfa de Cronbach de instrumento piloto

<b>Variable</b>	<b>Número de ítems</b>	<b>Alfa de Cronbach obtenido</b>
Escala completa	45	.953
Habilidades lingüísticas	29	.951
Escribir	7	.862
Hablar	8	.812
Leer	7	.862
Escuchar	7	.869
Autoeficacia general	10	.898
Fuentes de autoeficacia	16	.864
Experiencia Vicaria	7	.828
Persuasión Verbal	4	.847
Estados Fisiológicos y Emocionales	5	.618

*Fuente: elaboración propia*

De acuerdo con lo sugerido por Levy y Varela (2005), Hernández, Fernández y Baptista (2006, 2009), el puntaje ideal obtenido en la prueba de Alfa de Cronbach debe situarse entre .750 y .900. Un puntaje de 1.000 o más significa que los ítems son

redundantes y un puntaje menor a .700 puede indicar que los ítems son confusos o ambiguos. Como se puede apreciar en la tabla 6, a excepción de la variable de Estados Fisiológicos y Emocionales, todas las demás variables y dimensiones obtuvieron un puntaje apropiado dentro de los parámetros establecidos. Respecto a la variable de experiencia previa, no pudo ser analizada por el programa puesto que para la prueba de Alfa de Cronbach se requiere que las respuestas de los ítems sean medidas por medio de escalas de respuesta. Por esta misma razón, para obtener el Alfa de la escala completa sólo se analizaron 45 ítems puesto que los ítems referidos a la variable de experiencia previa estaban considerados como preguntas de opción múltiple y no de escala. El porcentaje de Alfa de Cronbach en general para toda la escala salió muy alto, lo que puede indicar que algunos de los ítems miden lo mismo entre sí. Las razones podrían haber sido la cantidad de ítems o la imprecisión de estos. Posterior al primer pilotaje se procedió a hacer correcciones de redacción y se redujo la cantidad de ítems nuevamente para una mejor precisión. Después, se procedió a realizar un segundo pilotaje al cual se le volvió a calcular el alfa de Cronbach.

Respecto de la variable de experiencia previa en la encuesta piloto, se reestructuraron los ítems para que sean respondidos por medio de opciones de tipo Likert, las cuales se presentan a continuación.

Tabla 7. Escala de respuesta de frecuencia

1= Nunca	2= Casi nunca	3= Algunas veces	4= Varias veces	5= Muy frecuentemente
----------	---------------	------------------	-----------------	-----------------------

*Fuente: elaboración propia*

Tabla 8. Escala de tiempo

1= Hace muy poco tiempo	2= Hace poco tiempo	3= Hace algún tiempo	4= Hace tiempo	5= Hace muchísimo tiempo
-------------------------	---------------------	----------------------	----------------	--------------------------

*Fuente: elaboración propia*

Asimismo, se añadió un ítem referente al nivel de dominio del inglés que los estudiantes consideran tener. En el anexo 1, se presenta la estructura final del instrumento.

### **3.7 Recolección de datos**

Para la etapa de recolección de datos, se eligió la escuela secundaria pública de la ciudad con mayor número de alumnos. Hernández Fernández y Baptista, (2006) sugieren que el proceso de recolección de datos debe ser formal. Con base en lo anterior, antes de aplicar la encuesta se solicitó permiso al director de la escuela y a los profesores para aplicar la encuesta que se diseñó para el levantamiento de los datos de esta investigación. La recolección de datos se llevó a cabo en instalaciones de la escuela. Posteriormente, se procedió a aplicar la encuesta a los estudiantes en presencia del maestro.

La aplicación del instrumento final se llevó a cabo en un lapso de 2 días, durante los cuales se encuestó a 233 estudiantes de primer grado. Para la aplicación de la encuesta se contó con la ayuda de un asistente, previamente capacitado, para asegurar un mayor control de grupo. La aplicación del instrumento tuvo una duración aproximada de 40 minutos por salón, en los cuales se respondieron y aclararon todas las dudas que los estudiantes tuvieron acerca de los ítems en el instrumento. No se solicitó el nombre de los estudiantes para proteger su identidad.

Como indican Hernández, Fernández y Baptista (2006) el análisis de los datos se realizó solicitando al programa informes de matriz y estadísticos descriptivos de todos los ítems y variables de la matriz. Posteriormente, se procedió a evaluar distribuciones y estadísticas de los ítems y agruparlos de acuerdo con las definiciones operacionales. Adicionalmente, se indicó al programa cómo agrupar los ítems en las variables del estudio, las cuales son las cuatro habilidades lingüísticas: producción oral y escrita y comprensión lectora y auditiva, y las cuatro fuentes de autoeficacia: experiencia previa,

experiencia vicaria, persuasión verbal y estados fisiológicos y emocionales. Se analizaron estadísticas descriptivas y análisis de frecuencias para todas las variables del estudio.

Para dar respuesta a la última pregunta de investigación, se realizaron pruebas de correlación entre los resultados obtenidos en las fuentes de autoeficacia con el sentido de autoeficacia en cada una de las habilidades lingüísticas y el sentido de autoeficacia en general. Para identificar la correlación entre variables se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman, el cual es ideal para obtener la correlación de variables en un nivel de medición ordinal y por rangos o jerarquías para instrumentos cuantitativos de tipo escala de Likert (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). El coeficiente de correlación de Spearman se refiere a la medida de correlación entre dos variables aleatorias y se obtiene por medio de una prueba estadística. A continuación, se muestra el Alfa de Cronbach obtenido en cada una de las variables de las encuestas aplicadas a la muestra final:

Tabla 9. Alfa de Cronbach obtenido en el instrumento final

Variable	Número de ítems	Encuestas finales excluidas	Alfa de Cronbach final	Alfa de Cronbach piloto
Escala completa	58		.953	.953
Habilidades lingüísticas	28	5	<b>.952</b>	.951
Escribir	7	2	.859	<b>.862</b>
Hablar	7	3	<b>.841</b>	.812
Leer	7	0	<b>.880</b>	.862
Escuchar	7	0	.790	<b>.869</b>
Autoeficacia general	10	2	.833	<b>.898</b>
Fuentes de autoeficacia	19	2	.664	<b>.864</b>
Experiencia Previa	5	0	<b>.612</b>	N/A
Experiencia Vicaria	5	1	.609	<b>.828</b>
Persuasión Verbal	4	1	<b>.855</b>	.847
Estados Fisiológicos y Emocionales	5	0	<b>.725</b>	.618

*En negritas se especifican los mayores porcentajes para cada alfa de Cronbach*

En la Tabla 9, se muestran las variaciones en el Alfa de Cronbach de cada una de las variables y dimensiones entre el instrumento piloto y el instrumento final. Las variables de Hablar, Leer, Persuasión verbal y Estados Fisiológicos y Emocionales aumentaron su valor en Alfa, mientras que las variables de Escribir, Escuchar, Autoeficacia general y Experiencia Vicaria redujeron su valor. Lo anterior puede deberse a las modificaciones hechas a los ítems durante la etapa de validación por expertos. Las diferencias más notables se aprecian en las variables Escuchar y Experiencia Vicaria que redujeron su valor Alfa en 0.079 y 0.217 respectivamente. El hecho de que ciertas variables hayan reducido su valor a un promedio cercano a 0.700 y 0.800 indica que mejoró la confiabilidad de estas (Levy & Varela, 2005; Hernández, Fernández & Baptista, 2006; 2009). Con respecto a la variable de experiencia previa, debido a que no pudo ser analizada como resultado de la prueba piloto, el puntaje obtenido durante la aplicación de la encuesta final es el primer valor que se le otorga. Para la presentación de los resultados, se hizo uso de tablas donde se presentan los resultados por medio de porcentajes.

## CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 4.1 Habilidades lingüísticas de dominio

En esta sección se presentan los ítems relacionados con las variables de las cuatro habilidades de comprensión lingüística: escuchar, hablar, leer y escribir. El orden en el que se explican corresponde a su ubicación en el instrumento. Primero, se presenta la comprensión auditiva, posteriormente la producción oral, en tercer lugar, la comprensión lectora. Finalmente, se encuentran los ítems para la variable de producción escrita.

#### 4.1.1 Habilidad de comprensión auditiva

Para la habilidad de comprensión auditiva se redactaron siete ítems, como se muestra en la tabla 10. Primero se realiza el análisis de forma individual, es decir por ítem y en seguida de manera general, agrupando los extremos de la escala de respuestas. Otro aspecto que es importante resaltar es que debido a que no existen muchos trabajos sobre este tema entre estudiantes de secundaria, se realizan comparaciones con trabajos realizados en otros niveles de estudio.

La tarea en la cual más estudiantes dijeron sentirse capaces, con un 27.7%, fue la descrita en el ítem 5, *Soy capaz de identificar si en una conversación en inglés las personas usan palabras simples y comunes*. Y en la que más estudiantes piensan que son menos capaces fue la expresada por el ítem 7. *Soy capaz de entender las ideas principales de un programa de radio en inglés*, con 28.1%. Este último ítem fue también la tarea en la que más estudiantes dijeron sentirse incapaz con un 25.1%.

Estos resultados evidencian que los estudiantes creen que pueden entender frases simples y de la vida diaria, como sugiere el ítem 5, pero que no han desarrollado la habilidad de extraer la idea principal de un texto ora; lo anterior tal vez debido a la falta de conocimiento de un vocabulario más extenso y de otros elementos necesarios tales como el ritmo, la entonación, etc.

Tabla 10. Porcentaje de respuestas en la habilidad de comprensión auditiva

Ítem	Incapaz		Poco Capaz		Capacidad promedio		Capaz		Muy capaz		Suma	
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
1. Soy capaz de entender la idea principal de mensajes cortos hablados en inglés sobre temas de la vida diaria.	19	8.2	50	21.6	83	35.9	50	21.6	29	12.6	79	34.2
2. Soy capaz de entender instrucciones habladas en inglés.	32	13.9	42	18.2	92	39.8	39	16.9	26	11.3	65	28.1
3. Soy capaz de identificar frases hechas en un diálogo hablado en inglés.	31	13.4	47	20.3	81	35.1	50	21.6	22	9.5	72	31.2
4. Soy capaz de identificar la idea general de un diálogo en inglés.	28	12.2	49	21.2	82	35.5	50	21.6	21	9.1	71	30.7
5. Soy capaz de identificar si en una conversación en inglés las personas usan palabras simples y comunes.	29	12.6	49	21.2	56	24.2	64	27.7	33	14.3	97	42.0
6. Soy capaz de identificar si en una conversación en inglés las personas utilizan palabras complicadas y frases formales.	52	22.4	50	21.6	63	27.3	50	21.6	17	7.4	67	29.0
7. Soy capaz de entender las ideas principales de un programa de radio en inglés.	58	25.1	65	28.1	66	28.6	27	11.7	15	6.5	42	18.2
Total		15.4		21.8		32.3		20.4		10.1		30.5

*Fuente: elaboración propia*

En esta investigación, más estudiantes dijeron creer tener una capacidad promedio para entender inglés (comprensión auditiva) (32.3%). Yan (2012) encontró un resultado un poco diferente al de la presente investigación. Halló que la habilidad de comprensión auditiva representaba un mayor reto entre los estudiantes universitarios que cursaban inglés y que ya contaban con experiencia previa en esta lengua. Graham (2006) también encontró que la habilidad de comprensión auditiva presentaba un mayor reto para los estudiantes de preparatoria que el resto de las habilidades. Los estudiantes en

investigaciones anteriores parecen mostrar más complicaciones para entender inglés de forma oral que los estudiantes en la presente investigación. Lo anterior podría explicarse por el hecho de que los participantes en los otros estudios estaban en un nivel más avanzado en el aprendizaje del inglés y por lo tanto tienen que realizar ejercicios más complejos en ese idioma. Lo anterior podría indicar que han tenido que enfrentarse a mayor número de situaciones de comprensión auditiva en esta lengua, es decir que, a diferencia de los estudiantes de este estudio, ellos sí han podido medir sus capacidades en varias ocasiones y en relación con ejercicios más complejos en esta habilidad de comprensión auditiva.

Otra razón para explicar la diferencia entre las creencias de los estudiantes universitarios y de preparatoria es que los estudiantes de la presente investigación dijeron tener capacidad promedio para entender inglés de forma oral, pero esta capacidad se refiere a la habilidad para entender frases simples y comunes. Esto se podría confirmar con el hecho de que cuando se habló de tareas más complicadas como entender la idea principal de un discurso hablado, más estudiantes dijeron ser poco capaces (25.1%) o incluso incapaces de hacerlo (28.1%). Lo anterior podría indicar que los estudiantes saben que para realizar tareas más complicadas no tienen tanta capacidad. Es decir que, de alguna manera, están conscientes del dominio que tienen del inglés para comprender mensajes en inglés en tanto que son capaces de juzgar sus propias capacidades con base en la dificultad percibida de la actividad.

De manera general, el 32.3% de los estudiantes reportaron tener capacidad promedio en esta habilidad. Aunque en realidad los porcentajes se distribuyeron de forma muy parecida en los extremos de la escala. Es decir que un 30.5% de los estudiantes dijo sentirse capaz o muy capaz y, en el otro extremo, un 37.2% expresó sentirse poco capaz e incapaz.

#### *4.1.2 Habilidad de producción oral*

Para la variable de la habilidad de producción oral se redactaron siete ítems (ver tabla 11). Los resultados en esta habilidad fueron muy parecidos a la anterior.

La tarea relacionada con la producción oral en la cual más estudiantes dijeron sentirse capaces con un 25.1%, fue la descrita en el ítem 9, *Cuando hablo en inglés, soy capaz de usar diferentes tonos de voz para transmitir mejor el significado*. El mismo ítem obtuvo un porcentaje también alto en la opción capacidad promedio (24.2%) e incluso en la opción poco capaz (22.1%). En lo que se refiere a sentirse capaces de usar diferentes tonos de voz, las respuestas de los estudiantes que dijeron sentirse capaces e incluso de los que dijeron tener una capacidad promedio puede deberse a la percepción de que la entonación es algo fácil de hacer. Las personas entienden la entonación, explica Roach, como la tendencia a hacer algunas sílabas más notables que otras. Y esto es logrado al pronunciarlos más alto o más largo, asignándoles un tono diferente, o articulando los fonemas (especialmente las vocales) más distintamente (1991, citado en Ranalli, 2002, p.1)". La entonación también es entendida así por muchos profesores y es la tendencia que prevalece al enseñar lenguas. Lo que parece entonces suceder es la falta de entendimiento de lo que significa la tarea de usar un tono apropiado o incluso podría deberse a una redacción confusa del ítem. Bandura (1997) comenta que cuando una actividad es desconocida por el individuo, este no percibe la dificultad que implica desempeñarse en la misma. Esto puede sugerir que los estudiantes no conocen a detalle lo que implica desempeñarse en dicha actividad y esto puede afectar su sentido de autoeficacia.

Los porcentajes en las opciones poco capaz fue muy parecida para todos los ítems con un promedio de 22.8%. La tarea expresada en el ítem número 13 *Soy capaz de enlazar oraciones en inglés para formar ideas más largas*, resultó ser la que más estudiantes declaró tener poca capacidad para realizar (25.5%). Por otra parte, el ítem más seleccionado por los estudiantes fue el número 14 (27.4%), en la opción de incapaz y que se refiere a *aclarar en inglés algún mensaje que no se haya entendido*. El resultado obtenido en las dos competencias arriba mencionadas: *enlazar oraciones para formar ideas largas* y *aclarar mensajes*, contrasta con lo indicado por el Programa Nacional de Inglés (PRONI) antes PNIEB (2011). Este documento señala que estas son competencias que deben ser desarrolladas en el primer año escolar en secundaria, aunque cabe

mencionar que los contextos de aprendizaje del inglés en los que el Programa Nacional de Inglés indica que se deben trabajar en clase son muy básicos, tales como entender mensajes simples y redactar ideas cortas. Esto entonces podría ser una limitante tanto para el profesor como para el alumno para desarrollar ambas competencias en inglés. Ambas competencias son complejas, requieren del desarrollo de la habilidad de reformular un discurso, pero esta última competencia está contemplada en el PRONI para ser enseñada en el primer año de secundaria.

Tabla 11. Porcentaje de respuestas en la habilidad de producción oral

Ítem	Incapaz		Poco Capaz		Capacidad promedio		Capaz		Muy capaz		Suma	
	N	%	n	%	N	%	N	%	n	%	N	%
8. Soy capaz de participar en una conversación corta en inglés.	26	11.3	48	20.8	43	18.6	56	24.2	57	24.7	113	48.9
9. Cuando hablo en inglés, soy capaz de usar diferentes tonos de voz para transmitir mejor el significado.	35	15.2	51	22.1	56	24.2	58	25.1	30	13.0	88	38.1
10. Soy capaz de ponerme de acuerdo con alguien por medio de un diálogo en inglés.	41	17.7	52	22.5	73	31.6	48	20.8	17	7.4	65	28.1
11. Soy capaz de describirme oralmente de manera sencilla.	31	13.4	55	23.8	49	21.2	52	22.5	44	19.0	96	41.6
12. Soy capaz de describir oralmente el lugar en el que estoy.	30	13.0	53	22.9	69	29.9	50	21.6	29	12.6	79	34.2
13. Soy capaz de enlazar oraciones en inglés para formar ideas más largas.	49	21.3	59	25.5	68	29.4	41	17.7	13	5.6	54	23.4
14. Soy capaz de aclarar en inglés algún mensaje que no se haya entendido.	63	27.4	50	21.6	59	25.5	37	16.0	21	9.1	58	25.1
Total		17.0		22.8		25.9		21.2		13.1		34.3

*Fuente: elaboración propia*

En lo que respecta a esta habilidad, más estudiantes dijeron tener *capacidad promedio* (25.9%). Aunque en realidad este porcentaje es muy similar al de la capacidad poco capaz (22.8%). La explicación para la similitud entre estas dos opciones de respuesta podría ser la dificultad de las tareas que se señalaron para esta actividad en el cuestionario. La habilidad de producción oral representa un reto mayor que el resto de las habilidades. Lo anterior, aunado al hecho de que la gran mayoría no ha tenido

experiencias reales en las que practicar oralmente en inglés, podría indicar falta de claridad respecto de su capacidad por en esta lengua y por lo tanto una orientación a calificarse con una capacidad promedio o poco capaz.

Aun cuando la capacidad promedio fue la que obtuvo un porcentaje más alto, si sumamos los porcentajes de los extremos de la escala, encontraremos que fueron más (un total de 39.8%) los estudiantes que se percibieron como poco capaces (22.8%) e incapaces (17%) de expresarse oralmente en inglés. En el otro extremo de la escala, es decir, en las opciones de respuestas: capaz y muy capaz, el porcentaje total fue del 34.3%, no muy por debajo del 39.8% de los que tienden a sentirse incapaces.

Al igual que los estudiantes que dijeron no sentirse capaces, estos estudiantes tampoco han tenido muchas experiencias previas de desempeño y, sin embargo, reportaron sentirse capaces o incluso muy capaces. Bandura (1994) explica que los individuos que no cuentan con suficientes experiencias previas de desempeño generalmente no tienen las bases para contar con un sentido de autoeficacia preciso. Una cantidad muy baja de estudiantes dijo haber platicado alguna vez con un extranjero en este idioma. Esa falta de experiencias previas de desempeño en el uso del inglés puede ser precisamente lo que no ha permitido que los estudiantes se den cuenta de su desempeño real para hablar en inglés y, por lo tanto, la capacidad que reportan tener para hablar pudiera no estar sustentada en experiencias auténticas y no ser muy precisa. Es decir que tal vez lo que habría que esperar es que hubieran reportado una tendencia a sentirse poco capaz para hablar en inglés. El tema de experiencia previa se explica en la sección de las fuentes de auto eficacia.

Los hallazgos del presente estudio son diferentes a los encontrados por Puspita, Kusumaningputri y Supriono (2014). Estos autores encontraron que la habilidad de producción oral era la que presentaba mayor dificultad para los estudiantes y, por tanto, reportaron un bajo sentido de autoeficacia en dicha habilidad. Los estudiantes de la investigación de Puspita et al. (2014) no tenían, al igual que en el caso de los jóvenes del presente estudio, un ambiente donde practicar el idioma (Collins & Pérez, 2013; Sayer & Ban y además las diferencias entre su lengua nativa (hindi) y el inglés son significativas lo cual dificultaba el aprendizaje de esta lengua.

Otros autores han encontrado, en estudiantes de universidad y de preparatoria, un sentido de auto eficacia bajo en la habilidad de producción oral (Rahayu & Jacobson, 2010; Liu, 2013; Khatib & Maroof, 2015; Villanueva, 2015). Aunque todos los estudiantes de estas investigaciones previas habían estudiado inglés durante muchos años, la tendencia fue a reportar tener poca capacidad para desempeñarse en inglés. Comparando los resultados de las investigaciones con estudiantes de preparatoria y universidad con los de esta investigación, la falta de experiencias previas de desempeño y los pocos años que han estudiado inglés deberían haber hecho que más estudiantes reportaran un sentido de auto eficacia bajo en esta habilidad.

#### *4.1.3 Habilidad de comprensión lectora*

Para esta subsección, se presentan los siete ítems que corresponden a la variable de comprensión lectora en la tabla 12. Los resultados encontrados en esta habilidad son muy parecidos a los de la habilidad de comprensión auditiva y producción oral anteriormente analizadas.

El ítem que obtuvo el mayor porcentaje de respuesta en la opción capaz fue el ítem 18. *Soy capaz de entender instrucciones en inglés.* La competencia para la que más estudiantes dijeron sentirse poco capaces fue la referida en el ítem 19. *Soy capaz de adivinar el significado de palabras desconocidas de un texto en inglés utilizando el contexto en el que están las palabras.* Las instrucciones mencionadas en el ítem 18, según lo señalado por la SEP (2011, p.26) se refiere a instrucciones básicas tales como comprender textos breves y de uso cotidiano, así como entender instrucciones y reconocer información específica en textos similares. Y es además una actividad común de realizar ya que se pueden leer en muchos productos extranjeros y lugares públicos en la vida diaria. Por lo tanto, los estudiantes podrían estar familiarizados con esta habilidad y, por esa razón, sentirse capaces de desempeñarse en esta competencia. Por el contrario, el ítem 16 se refiere a tener que buscar información específica en un texto. Esta

competencia requiere de habilidades cognitivas mucho más complejas que entender instrucciones. De acuerdo con el PRONI (SEP, 2011), la etapa inicial del ciclo en educación secundaria se enfoca a habilidades y competencias básicas, mientras que las competencias más complejas se desarrollan en los años subsecuentes. La falta de capacidad para deducir el significado de palabras desconocidas podría estar asociada, según se puede observar en la tabla, a la poca capacidad para emplear estrategias de lectura para comprender un texto escrito en inglés en la que estudiantes mencionaron “poco capaces” (24.2%).

Tabla 12. Porcentaje de respuestas en la habilidad de comprensión lectora

Ítem	Incapaz		Poco Capaz		Capacidad promedio		Capaz		Muy capaz		Suma	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
	15. Soy capaz de entender de manera general un texto en inglés sobre temas de la vida diaria.	42	18.2	58	25.1	79	34.2	36	15.6	16	6.9	52
16. Soy capaz de identificar información específica en un texto escrito en inglés sobre temas de la vida diaria.	49	21.3	51	22.1	70	30.3	41	17.7	19	8.2	60	26.0
17. Soy capaz de identificar las ideas principales en un texto escrito en inglés sobre temas de la vida diaria.	43	18.7	48	20.8	71	30.7	50	21.6	18	7.8	68	29.4
18. Soy capaz de entender instrucciones escritas en inglés.	29	12.5	46	19.9	68	29.4	55	23.8	34	14.7	89	38.5
19. Soy capaz de adivinar el significado de palabras desconocidas de un texto en inglés utilizando el contexto en el que están las palabras.	37	16.0	62	26.8	64	27.7	50	21.6	18	7.8	68	29.4
20. Soy capaz de entender la idea general de un cuento corto en inglés.	27	11.7	50	21.6	72	31.2	47	20.3	35	15.2	82	35.5
21. Soy capaz de emplear estrategias de lectura para comprender un texto escrito en inglés.	40	17.3	56	24.2	66	28.6	52	22.5	17	7.4	69	29.9
Total		16.5		23.0		30.3		20.5		9.7		30.2

*Fuente: elaboración propia*

En el presente estudio, los estudiantes de secundaria dijeron tener una capacidad promedio y en segundo lugar dijeron ser poco capaces. Solo identificamos un trabajo con

estudiantes de secundaria relacionado con el sentido de autoeficacia para leer textos en inglés. Aunque no se reporta como bajo, Richardson (2013) halló que los estudiantes de secundaria tenían un menor sentido de autoeficacia en esta habilidad que los estudiantes de primaria. Por otra parte, en un trabajo realizado en preparatoria encontró que los estudiantes tenían un alto sentido de autoeficacia en esta habilidad (Yoğurtçu, 2013). Es decir que los estudiantes de primaria y de preparatoria presentaron un sentido de autoeficacia alto en esa habilidad en comparación con estudiantes de secundaria. Estos resultados parecerían indicar que hay una disminución en el sentido de autoeficacia en los estudiantes durante su paso por la escuela secundaria. Es decir que algo podría estar influenciando su sentido de autoeficacia en secundaria en tanto que este cambia, al parecer baja, durante su estancia en este nivel educativo, pero vuelve a hacer el mismo en la preparatoria. De alguna manera estos hallazgos coinciden con los de los estudios anteriores en el sentido de que los estudiantes de secundaria dijeron tener un sentido de autoeficacia que no es alto.

En lo que se refiere a la producción oral, una estrategia que puede ser empleada por los estudiantes para mejorar su rendimiento y ayudarlos a tener un sentido de autoeficacia más preciso es la mencionada por Khajavi y Khetabi (2012). Estos autores señalan la utilidad de emplear mapas conceptuales como una herramienta cognitiva para ayudar a los estudiantes a mejorar su rendimiento escolar en comprensión lectora. También es de importancia explorar los problemas de comprensión de lectura que los estudiantes puedan experimentar, así como las pruebas de desempeño de estos en su lengua materna y verificar si las dificultades que experimentan pueden ser originadas en otro contexto lingüístico.

Los porcentajes identificados en esta habilidad están distribuidos de manera muy similar entre tres opciones, *capacidad intermedia*, *poco capaz* y *ser capaz*. Es decir que hay un porcentaje muy similar de estudiantes que dijo tener un sentido de autoeficacia promedio (30.3%), seguido de los que reportaron creer tener poca capacidad (23%) y, en tercer lugar, estuvieron aquellos que respondieron creer ser capaces de leer textos en inglés (20.5%). Los resultados obtenidos evidencian que no existe una percepción que prevalezca entre estos estudiantes, es decir que a pesar de estar en el mismo rango de edades la población no tiende a ser homogénea en sus opiniones. Lo anterior podría

explicarse con lo señalado por Bandura respecto de la adolescencia. Este autor explica que, debido a la adolescencia, los estudiantes podrían estar experimentando un proceso de reorganización de su sentido de autoeficacia (Bandura, 1994). Es decir que podrían estar desorientados o poco seguros de qué tan capaces se sienten para aprender inglés. Podrían, como menciona Bandura (1994, 1997), estar pasando por una etapa que dificulta su correcto desempeño y esto, por tanto, influye en su sentido de autoeficacia.

Al igual que en las habilidades anteriores, más estudiantes expresaron tener una habilidad promedio para leer textos en inglés. Sin embargo, si sumamos el extremo de las escalas de las respuestas encontramos que más estudiantes (39.5%) dijo sentirse poco capaz (23%) e incapaz (16.5%) de leer en inglés, mientras que un poco menos (30.2%) dijo sentirse capaz (20.5%) y muy capaz (9.7%). Distingue a esta habilidad el hecho de que fue la que obtuvo menores porcentajes en la opción de sentirse muy capaz (solo 9.7%). Es decir que hubo menos gente que se siente capaz en la habilidad de comprensión lectora que en las habilidades de comprensión y producción auditiva.

#### *4.1.4 Habilidad de producción escrita*

En esta subsección, se presentan los siete ítems relacionados con la variable de producción escrita como se muestra en la tabla 13. Al igual que en las habilidades anteriores, los resultados encontrados en esta habilidad son consistentes con los anteriores.

En relación con los ítems, la competencia para la cual más estudiantes dijeron sentirse capaces fue la expresada en el ítem 24. *Soy capaz de escribir un texto en inglés utilizando palabras simples y comunes* (26.8%). La competencia en la que más estudiantes coincidió en sentirse incapaz de realizar fue la señalada en el ítem 23. *Soy capaz de escribir un texto en inglés con palabras complicadas y frases formales* (31.5%). Los resultados podrían indicar que los estudiantes tienen preferencia a realizar ejercicios fáciles. Lo anterior coincide con lo encontrado por autores como Tragant y Victori (2012,

p. 301), quiénes identificaron que los estudiantes se sienten más capaces de hacer actividades que requieren de vocabulario simple y común (2012, p.301).

Tabla 13. Porcentaje de respuestas en la habilidad de producción escrita

Ítem	Incapaz	Poco Capaz	Capacida d promedio	Capaz	Muy capaz	Suma
	%	%	%	%	%	%
22. Soy capaz de escribir en inglés textos cortos bien estructurados sobre temas que conozco.	15.7	22.5	26.8	17.3	16.9	34.2
23. Soy capaz de escribir un texto en inglés con palabras complicadas y frases formales.	31.5	24.2	25.1	16.5	3.0	19.5
24. Soy capaz de escribir un texto en inglés utilizando palabras simples y comunes.	7.8	19.9	25.5	26.8	19.5	46.3
25. Soy capaz de escribir palabras comunes en inglés con buena ortografía.	12.5	16.9	34.2	21.2	15.6	36.8
26. Soy capaz de usar correctamente los signos de puntuación en inglés.	16.1	24.2	26.4	17.3	15.6	32.9
27. Soy capaz de escribir un mensaje en inglés para aclarar algo que no se haya entendido.	19.0	28.1	28.1	18.6	6.1	24.7
28. Soy capaz de escribir mi punto de vista en inglés acerca de un tema específico.	19.9	31.6	25.1	19.0	4.3	23.4
Total	17.5	24.0	27.4	19.6	11.6	31.1

*Fuente: elaboración propia*

Las razones por las cuales los estudiantes pudieron haber declarado tener, en primer lugar, *capacidad promedio* y, en segundo, *poca capacidad* para escribir textos en inglés podría deberse a diferentes factores. Por un lado, el PRONI (SEP, 2011) designa un número muy limitado de actividades por bloque para desarrollar la habilidad de escritura menor al que se le dedica al desarrollo de las otras habilidades. Por otra parte, está el hecho de que estos estudiantes no tienen la necesidad de escribir ningún tipo de textos en inglés fuera de la escuela. Podemos inferir entonces que estos jóvenes no tienen ninguna motivación para desarrollar la habilidad de escritura fuera de la escuela. En el presente estudio, fueron muy pocos los estudiantes que dijeron creer tener capacidad para escribir en esta lengua extranjera. Podríamos deducir que la *promedio* y *baja capacidad* que el resto de los estudiantes dijo tener para escribir se debe a la falta

de experiencias de desempeño y la ausencia de necesidad para hacerlo. A este respecto, Pajares (2003) encontró que la confianza de los estudiantes en su capacidad para escribir en inglés tiene influencia en su motivación para escribir, así como en el resultado que se obtiene cuando sí se realiza la actividad. Bandura afirma que la motivación es un factor que influencia el sentido de auto eficacia de los estudiantes, de ahí que sea esencial incrementar dicho sentido de auto eficacia incluso cuando el desempeño no sea el esperado. La falta de motivación entre los estudiantes podría deberse a diferentes factores tales como el hecho de que las clases suelen ser numerosas o que los maestros de lenguas pudieran no están preparados para enseñar escritura en una lengua extranjera. Chea & Shumow (2014) sugieren la orientación basada en metas como una medida orientadora para elevar el sentido de auto eficacia. Se recomienda esta estrategia para mejorar el sentido de auto eficacia de estos estudiantes de secundaria en la habilidad de producción escrita. También se sugiere indagar acerca de otros factores que pudieran influir tales como la falta de preparación docente en enseñanza de escritura, el excedente de estudiantes en las aulas y las estrategias utilizadas.

En esta habilidad también más estudiantes dijeron creer tener una capacidad promedio para escribir en inglés (27.4%). No obstante, si sumamos los porcentajes de los extremos de la escala, encontraremos que un porcentaje mucho más alto fue (41.5) el de los estudiantes que se percibieron como poco capaces (24.0%) e incapaces (17.5%) de expresarse por escrito en inglés. En el otro extremo de la escala, es decir en las opciones de respuestas: capaz y muy capaz, el porcentaje total fue del 31.2%, no muy muy alejado del porcentaje de estudiantes que dijo tener una habilidad promedio. Esta fue la habilidad en la que más estudiantes que dijeron sentirse poco capaces o incapaces.

A continuación, en la tabla 14 se presentan los porcentajes obtenidos respecto del sentido de autoeficacia de las cuatro habilidades. Los resultados fueron muy similares para cada una de las habilidades. En todas las habilidades más estudiantes dijeron tener una capacidad promedio, seguido de poca capacidad y, en tercer lugar, dijeron sentirse capaces para hablar, escribir, escuchar y leer en inglés.

Tabla 14. Sentido de autoeficacia en las cuatro habilidades lingüísticas

Nivel	Comprensión auditiva	Producción oral	Comprensión lectora	Producción escrita
Capacidad promedio	32.3% (75 estudiantes)	25.9% (60 estudiantes)	30.3% (70 estudiantes)	27.4% (63 estudiantes)
Poco capaz	21.8% (50 estudiantes)	22.8% (53 estudiantes)	23% (53 estudiantes)	24% (55 estudiantes)
Capaz	20.4% (47 estudiantes)	21.2% (49 estudiantes)	20.5% (47 estudiantes)	19.6% (45 estudiantes)

*Fuente: elaboración propia*

Aunque la diferencia no es amplia, los porcentajes obtenidos fueron más altos en las habilidades de comprensión que en las de producción. Es decir que más estudiantes creen tener más capacidad promedio para entender de forma oral y escrita en inglés que para hablar o escribir en esta misma lengua. Lo anterior tiene sentido dado que las habilidades de producción resultan más difíciles en un contexto en el que no se habla la lengua extranjera que se estudia.

No identificamos ningún trabajo a nivel secundaria con el cual comparar los resultados obtenidos en la presente investigación. Sin embargo, encontramos que Alcantar y Montes (2013) encontraron en un contexto de primaria que los estudiantes evitaban hacer ejercicios de escuchar y leer en inglés, pero preferían los de hablar en este idioma. Aunque no se pueden hacer afirmaciones tajantes, resulta importante resaltar que parece haber una disminución del sentido de auto eficacia en esta habilidad de producción oral entre estudiantes de secundaria en relación con los de primaria. Esta diferencia en el sentido de autoeficacia entre estudiantes de primaria y secundaria también parece acentuarse entre las mujeres en la habilidad de producción escrita (Pajares, Jhonson & Usher, 2007). Un cambio similar en el sentido de auto eficacia fue mencionado anteriormente en este trabajo entre hallazgos de estudios realizados a nivel primaria y lo encontrado en nivel secundaria en este estudio. Sería conveniente hacer una investigación longitudinal con estudiantes en el último año de primaria y luego en el primer año de secundaria para identificar si hay un cambio o no en el sentido de auto eficacia respecto del inglés de los jóvenes, así como determinar qué factores influyen en la conformación o modificación de este.

El sentido de auto eficacia que va de moderado a poca capacidad de estos estudiantes de secundaria parece evidenciar la necesidad de que los docentes tengan conocimiento de este hecho para así poder diseñar estrategias enfocadas a elevar el sentido de autoeficacia en las habilidades de producción y a reforzar las de comprensión. Es necesaria una investigación en los tres grados de secundaria para identificar si sucede un cambio en la percepción de los estudiantes respecto de sus capacidades en inglés a lo largo de sus estudios en este nivel.

Los porcentajes obtenidos respecto de la capacidad que los estudiantes de esta investigación dijeron creer tener en inglés no son muy alentadores en tanto que van de *capacidad promedio a poca capacidad*. No obstante, estos resultados podrían responder, en gran medida, a lo accidentado del proceso de implementación de la enseñanza del inglés en educación básica en México. La enseñanza de esta lengua extranjera en México ha experimentado muchos tropiezos en su implementación (Mendoza & Puon, 2013; Ramírez, 2013; Quezada, 2013), en especial en alumnos de educación básica (Reyes-Cruz & Murrieta, 2017).

Solo un porcentaje muy bajo de estudiantes expresó sentirse muy capaz en cada una de las habilidades como se muestra en la tabla 15. La razón que parece sustentar el sentido de auto eficacia alto de estos estudiantes que dijeron sentirse muy capaces es que también reportaron haber cursado inglés en escuelas particulares y tener un nivel de promedio a alto en inglés, así como son en su mayoría los mismos que reportaron haber cursado inglés por más tiempo.

Tabla 15. Porcentaje de capacidad media a alta en las cuatro habilidades

Nivel	Comprensión auditiva	Producción oral	Comprensión lectora	Producción escrita
Muy capaz	10.1% (23 estudiantes)	13.1% (30 estudiantes)	9.7% (22 estudiantes)	11.6% (27 estudiantes)
Capaz	20.4% (47 estudiantes)	21.2% (49 estudiantes)	20.5% (47 estudiantes)	19.6% (45 estudiantes)
Total	30.5% (71 estudiantes)	34.3% (80 estudiantes)	30.2% (70 estudiantes)	31.2% (72 estudiantes)

---

*Fuente: elaboración propia*

En la tabla 15 podemos ver que el resultado de sumar las opciones muy capaz y capaz es también relativamente bajo en las cuatro habilidades, sólo la producción oral destacó con casi el 35% y la más baja es la comprensión lectora con 30.2%.

En el caso de las personas que no creen tener capacidad o piensan que tienen muy poca capacidad, los porcentajes son un poco mayores que los que dijeron sí tenerla. Destaca la producción escrita con poco más del 40% y la comprensión auditiva es la habilidad en la que menos estudiantes dijeron sentirse poco capaces o incapaces. Ver tabla 16.

Tabla 16. Porcentaje de capacidad nula o baja en las cuatro habilidades

Nivel	Comprensión auditiva	Producción oral	Comprensión lectora	Producción escrita
Incapaz	15.4% (36 estudiantes)	17% (39 estudiantes)	16.5% (38 estudiantes)	17.5% (41 estudiantes)
Poco capaz	21.8% (50 estudiantes)	22.8% (53 estudiantes)	23% (53 estudiantes)	24% (56 estudiantes)
Total	37.2% (86 estudiantes)	39.8% (92 estudiantes)	39.5% (92 estudiantes)	41.5% (96 estudiantes)

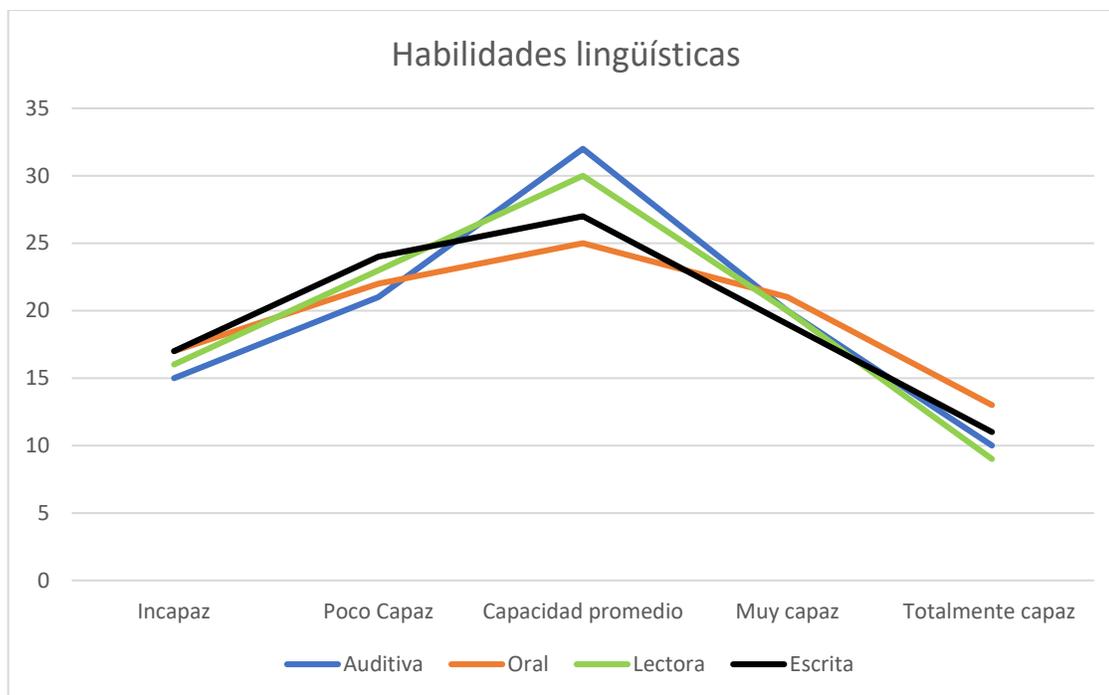
---

*Fuente: elaboración propia*

Las tablas 15 y 16 dejan ver que son más los estudiantes que piensan tener poca o nada de capacidad para escribir, hablar, leer y comprender de forma auditiva en inglés que los que dijeron sí creer tener capacidad. El porcentaje de los que dicen tener *capacidad promedio* gira en torno al 30% del total de estudiantes.

La figura 1 muestra el sentido de auto eficacia que los estudiantes de esta investigación dijeron tener en las cuatro habilidades lingüísticas.

Figura 1. Relación de capacidad en las cuatro habilidades lingüísticas



*Fuente: elaboración propia*

Como se puede observar en la figura 1, los estudiantes en general dijeron creer tener una capacidad promedio en todas las habilidades. La habilidad en la que los estudiantes creen tener más capacidad (opciones de respuesta capaz y muy capaz) fue la producción oral. En segundo lugar, con un margen de diferencia porcentual muy reducido entre ellas, están las habilidades de escribir, leer y escuchar. Estos resultados son diferentes de los encontrados por Rodríguez (2018), en lo que se refiere a la tendencia que predominó entre los estudiantes. Los estudiantes de Rodríguez tendieron a considerarse poco capaces. Sin embargo, coinciden en el hecho de que la habilidad en la que los estudiantes dijeron sentirse más capaces fue también la producción oral seguido muy de cerca por la habilidad de escribir y leer y al final la habilidad de comprensión auditiva.

El resultado encontrado aquí en relación con la escritura coincide con lo hallado por Frank Pajares, Margaret J. Johnson, Ellen L. Usher (2007). Estos autores encontraron que el sentido de auto eficacia en la escritura disminuye a medida que los estudiantes pasan de la escuela primaria a la secundaria y luego permanecen en ese nivel durante la escuela secundaria. Estos autores explican que la escuela secundaria parece ser la coyuntura crítica en la que disminuye la motivación académica, en este caso, la auto

eficacia. Estos estudiantes podrían estar sufriendo de ansiedad al tener que realizar tareas de escritura. A este respecto, Bandura explica que para asegurar que los estudiantes enfoquen la escritura con menos ansiedad y estrés, es aconsejable que los profesores enmarquen la retroalimentación de la escritura mediante la retroalimentación enfocada en los aspectos positivos, en lugar de las deficiencias (Bandura, 1997). En otras palabras, hacer que un maestro brinde retroalimentación a los estudiantes, centrándose en cuán lejos han llegado, en lugar de hasta dónde tienen que viajar. Otra forma de disminuir la ansiedad, por supuesto, es aumentar la atención del alumno a la tarea que tiene entre manos. Debido a que la atención tiene una capacidad limitada, una mente bien enfocada en la tarea de escribir no puede cambiar fácilmente ese enfoque a sus temores y aprensiones.

La falta de estrategias o de práctica en esta tarea podría ser un factor que afecte la capacidad que los estudiantes creen tener. Algunos autores afirman que las estrategias mejoran el sentido de autoeficacia de un individuo (Junger & Rosander, 2010). Este trabajo, sin embargo, no tuvo como objetivo conocer las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, de ahí que no contamos con datos para poder identificar si este es un factor que pudiera estar contribuyendo a construir el sentido de auto eficacia de estos estudiantes de secundaria. Se recomienda que en futuras investigaciones se incluyan objetivos que permitan identificar estrategias de aprendizaje y su relación con el sentido de auto eficacia.

## **4.2 Fuentes de autoeficacia**

En esta sección se presentan los ítems relacionados con las variables de las cuatro fuentes de la autoeficacia. Primero, se encuentra la experiencia previa, seguida de la experiencia vicaria, posteriormente, la fuente de persuasión verbal para finalizar con la fuente de estados fisiológicos y emocionales. Cada una de estas variables es discutida en su respectiva sección.

### 4.2.1 Experiencia Previa

A continuación, se presentan los cinco ítems relacionados con la variable de fuente de experiencia previa en la tabla 17. Estos se dividen en dos tipos de escala: de frecuencia y de tiempo.

Para tener una idea más general de los estudiantes que han tenido experiencias previas de desempeño en el uso del inglés en contextos reales, conjuntamos los porcentajes extremos de la escala, es decir: *nunca* y *casi nunca* y *hace muy poco tiempo* y *hace poco tiempo* (del ítem 54 al 58) para identificar a los estudiantes que menos hayan tenido experiencias de desempeño. Por otra parte, se sumaron las opciones *varias veces* y *muy frecuentemente* y *hace tiempo* y *hace muchísimo tiempo* (del ítem 54 al 58) para determinar el porcentaje de los estudiantes que más hubieran tenido esas experiencias previas de desempeño. La opción que señala algunas veces o hace algún tiempo no se tomó en cuenta por considerarse que no es significativa para el hecho. Partiendo de lo anterior, el 50.8% de los estudiantes contestó casi no haber tenido experiencias reales de desempeño relacionadas con el uso del inglés (respuestas a *nunca* y *casi nunca*). Un porcentaje más bajo (34.05%) respondió sí haber tenido experiencias de desempeño en el uso del inglés.

Tabla 17. Porcentaje de respuesta de la fuente de experiencia previa

Ítem	Nunca		Casi nunca		Algunas Veces		Varias veces		Muy frecuentemente		Suma de 4 y 5	
	N	%	n	%	N	%	N	%	N	%	n	%
	54. He viajado a países de habla inglesa.	128	54.9	26	11.2	37	15.9	21	9.0	21	9.0	42
55. Interactúo en inglés con personas beliceñas.	123	52.8	42	18.0	33	14.2	16	6.9	19	8.2	35	15.1
56. He platicado en inglés con turistas extranjeros.	108	46.4	29	12.4	40	17.2	32	13.7	24	10.3	56	24.0

Total	51.4		13.9		15.8		9.9		9.2		19.0	
Ítem	Hace muy poco tiempo		Hace poco tiempo		Hace algún tiempo		Hace tiempo		Hace muchísimo tiempo		Suma	
57. Escucho música en inglés.	78	33.5	17	7.3	24	10.3	20	8.6	94	40.3	114	48.9
58. Leo textos en inglés.	45	19.3	29	12.4	44	18.9	39	16.7	76	32.6	115	49.3
Total	26.4		9.9		14.6		12.7		36.5		49.1	

*Fuente: elaboración propia*

Para la escala de frecuencia, las opciones de respuestas que obtuvieron el mayor número de respuestas fue la opción *nunca* (del ítem 54 al 56), con un porcentaje promedio del 51.4%. Es decir que la mitad de estos jóvenes estudiantes de secundaria dijeron *nunca* haber tenido la experiencia de haber visitado un país de habla inglesa o haber interactuado con hablantes beliceños o extranjeros. El resto de las respuestas está distribuido en porcentajes muy similares en las otras opciones de respuesta. Resaltamos que el ítem que está relacionado con interactuar en inglés con beliceños es una de las experiencias que menos han tenido estos estudiantes, aun cuando los beliceños sean turistas muy frecuentes en este contexto. Por el contrario, el ítem que más respuestas positivas tuvo fue el 56 *He platicado en inglés con turistas extranjeros*, aunque en realidad el porcentaje es bajo, solo el 17.2% dijo *algunas veces* haber platicado en inglés con turistas extranjeros. Este mismo ítem fue también el que más respuestas obtuvo en la opción *varias veces* y *muy frecuentemente* con el 13.7% y el 10.3%, respectivamente.

El tipo de experiencias previas que más estudiantes han tenido han sido por medio de *haber escuchado música o leído textos en inglés* con un 49.1% (12.7 contestó varias veces y 36.5 muy frecuentemente). En contraste, una cantidad mucho más pequeña de jóvenes, 19% (9.9 dijo varias veces y 9.2% contestó muy frecuentemente) reportó haber tenido experiencias previas de desempeño por medio de haber viajado a países de habla inglesa, o haber interactuado con hablantes nativos del inglés o con beliceños *varias veces* o *muy frecuentemente*. Dado que el contexto en el que se encuentran estos estudiantes es ampliamente visitado por beliceños, se esperaría que hubieran tenido más contacto con ellos mediante el uso del inglés.

Respecto de la escala de tiempo, el ítem que obtuvo el mayor porcentaje de respuestas positivas fue, tal como se esperaba que fuera, el 57, referido a escuchar música en inglés con 40.3% en la opción muy frecuentemente, aunque cabe mencionar

que se creía que este obtendría un porcentaje mayor, debido a la corta edad de los estudiantes y a la amplia fama de los artistas de habla inglesa. Este mismo ítem estuvo en el segundo lugar en la opción nunca con 33.5% de respuestas. Lo mismo sucedió con el ítem 58 en lo que respecta a leer textos en inglés. Este obtuvo el porcentaje más alto en la opción muy frecuentemente con un 32.6% y el más alto en la opción nunca (19.3%).

Estos resultados coinciden con los encontrados por Rodríguez (2018) en un contexto muy parecido al de esta investigación. Los estudiantes de secundaria de la investigación de Rodríguez también reportaron, en su mayoría, casi no haber tenido experiencias previas de desempeño. Al igual que en esta investigación, las experiencias que más dijeron haber tenido los estudiantes fueron escuchar música y leer textos en inglés. También dijeron, además, casi nunca haber tenido la experiencia de comunicarse en inglés con personas beliceñas. Lo anterior puede deberse a que las personas de Belice que hablan inglés a menudo son identificadas como hablantes del inglés criollo, dialecto que es considerado inferior y rechazado como parte de una construcción social (Mühleisen, 2002; Wigglesworth, Billington & Loakes, 2013).

Tomando en cuenta la escala de frecuencia y de tiempo, podemos afirmar que los estudiantes de este estudio cuentan con pocas experiencias previas de desempeño. Bandura (1994) explica que la fuente de experiencia previa es la de mayor influencia en el sentido de autoeficacia. Este tipo de actividades explica el autor, proveen a la persona de constantes experiencias positivas y negativas; son oportunidades para desarrollar un sentido de autoeficacia preciso.

Las pocas experiencias previas que los estudiantes de esta investigación dijeron tener indicaría un bajo sentido de autoeficacia. Es decir que se confirma lo señalada por Bandura en el sentido de que las experiencias previas ayudan a desarrollar un sentido de autoeficacia.

#### *4.2.2 Experiencia Vicaria*

Esta variable se midió por medio de cinco ítems que se presentan a continuación en la tabla 18. Las respuestas se midieron con una escala de veracidad. Para la fuente de experiencia vicaria, el ítem que obtuvo el mayor número de respuestas fue el 31, con la opción cierto (29.9%) y muy cierto (32%) que se refiere *la manera de hablar del profesor como un ejemplo para el estudiante*. Es decir que un porcentaje significativo de estudiantes 61.9% (resultado de unir las respuestas cierto y muy cierto), parece recibir influencia de sus profesores respecto del uso del inglés. El segundo ítem con el porcentaje más alto en la opción *muy cierto* fue el que señala *imaginarse a sí mismo desempeñándose bien en inglés* con 27.3%. Esta idea es positiva en tanto que indica que estos estudiantes creen tener la capacidad para hablar en inglés.

El ítem que más respuestas negativas obtuvo fue el número 30. Aprendo a hablar inglés viendo cómo hablan mis padres o familiares con un 22.5%. Es decir que las personas que menos influyen a más estudiantes respecto del uso del inglés son los padres o familiares. Fueron más los estudiantes que indicaron aprender oyendo hablar a sus amigos en inglés con un 24.2%.

Con el objetivo de obtener una idea más general de los estudiantes cuya experiencia vicaria ha sido en términos cuantitativos, conjuntamos los porcentajes extremos de la escala, es decir, *cierto* y *muy cierto* por una parte e *incorrecto* y *apenas cierto* por la otra. Partiendo de este entendido, el 46.9% de los estudiantes dijo haber recibido influencia de alguna persona en lo relacionado con el aprendizaje del inglés. En el otro extremo, una tercera parte de los estudiantes (sumaron las respuestas a opciones incorrecto o apenas cierto) reportó casi no recibir influencia de esta fuente con el 31.5%.

Tabla 18. Porcentaje de respuesta de la fuente de experiencia vicaria

Ítem	Incorrecto		Apenas cierto		Casi cierto		Cierto		Muy cierto		Suma	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
29. Escuchar cómo hablan en inglés los personajes de los videojuegos me ayuda a aprender nuevas palabras y expresiones.	36	15.7	41	17.7	40	17.3	66	28.6	47	20.3	113	48.9
30. Aprendo a hablar inglés viendo cómo hablan mis padres o familiares.	52	22.5	46	19.9	53	22.9	47	20.3	33	14.3	80	34.6

31. La manera de hablar de mi profesor es un ejemplo para mí.	12	5.2	36	15.6	40	17.3	69	29.9	74	32.0	143	61.9
32. Me imagino a mí mismo/a desempeñándome bien en inglés.	18	7.8	26	11.3	59	25.5	64	27.7	63	27.3	127	55.0
33. Oyendo hablar a mis amigos en inglés aprendo sobre este idioma.	40	17.3	56	24.2	57	24.7	48	20.8	30	13.0	78	33.8
Total		13.7		17.8		21.6		25.5		21.4		46.9

*Fuente: elaboración propia*

Respecto de los modelos de influencia, un considerable número de los estudiantes en esta investigación (46.9%) reportó recibir influencia en esta fuente por parte de los profesores. Un resultado similar fue encontrado por Chen (2007) y Puspita, Kusumaningputri y Supriono (2014) aunque con estudiantes universitarios. Bandura (1994) comenta que los individuos pueden mejorar su sentido de autoeficacia si un individuo les enseña mejores maneras de realizar una determinada acción. Estudios anteriores en el contexto nacional de la enseñanza del inglés señalan que los docentes han demostrado interés hacia sus alumnos y hacia el programa de inglés (Quezada, 2013, López de Anda, 2013). Otra de las fortalezas de este programa parece ser que es que la metodología empleada posterior a la implementación del Programa Nacional de Inglés (PRONI) ha mejorado la motivación e interés de los alumnos en el inglés (SEP, 2017). Lo anterior parece sugerir que algunos profesores podrían estar ejerciendo una influencia positiva en el sentido de autoeficacia de los estudiantes.

La poca influencia que parece ejercer los padres respecto del uso del inglés podría significar que estos no hablan esa lengua o tiene un nivel muy bajo. Otros trabajos han reportado que es poco probable que en el contexto nacional los alumnos reciban el ejemplo de desempeño en el inglés de sus padres puesto que en México no se habla inglés como segunda lengua ni como lengua extranjera (Sayer, 2009; Perales, Reyes-Cruz & Murrieta, 2012). Bandura (1997) afirma que las personas tienden a buscar a modelos competentes para imitar. De lo anterior se podría entender que, si los padres no tienen un buen nivel de conocimiento del inglés, los estudiantes no los verán como modelos competentes y por lo tanto estos no los ven como modelos a imitar.

Otro factor de influencia es la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos. En este estudio, el ítem 32 recibió un alto porcentaje de influencia con un 55.0% (resultado de unir las respuestas a cierto y muy cierto). Este ítem sugiere que los estudiantes

realizan procesos metacognitivos de autoevaluación. En relación con la teoría, Bandura comenta que la autoevaluación puede influir en el sentido de autoeficacia de los estudiantes al permitir que estos evalúen sus propias habilidades. Un alumno que cree que tiene buenas capacidades se motiva, influyendo positivamente de esta manera en su sentido de autoeficacia (Bandura, 1997). Este parece ser el caso de los estudiantes de esta investigación, quienes en el ítem 32 afirmaron que *es cierto* y *muy cierto* que pueden imaginarse a sí mismos desempeñándose bien en inglés, probablemente como parte de algún proceso de auto-modelado. Este alto porcentaje de estudiantes está tal vez muy motivado y eso podría influir en su sentido de autoeficacia (Bandura, 1994).

Tomando en cuenta los hallazgos, podemos afirmar que los estudiantes de este estudio casi no han tenido experiencias previas de desempeño en el uso del inglés. Otro aspecto por considerar que influye en el sentido de autoeficacia de los estudiantes es la posible influencia de modelos externos como son los videojuegos como se menciona en el ítem 29. Este ítem también obtuvo un alto porcentaje (48.9%) en las opciones *cierto* y *muy cierto*. En este sentido los jóvenes podrían sentirse motivados por los personajes para aprender a hablar inglés. Esto coincide con lo encontrado por Sayer y Ban, (2013) quienes descubrieron que las experiencias de los estudiantes en videojuegos y películas mejoran su disposición al inglés. Los estudiantes en Sayer y Ban (2013) tenían un nivel inicial básico de desempeño en inglés. En relación con la teoría, Bandura (1994) explica que, si el modelo es alguien reconocido o de un elemento presente en la vida diaria del individuo como los medios digitales, entonces presenta una mayor influencia. Tomando en cuenta que actualmente el inglés está presente en la vida diaria de los alumnos por medio de series, canciones, caricaturas, películas y videojuegos, entre otros, podríamos pensar que estos factores generan interés en los jóvenes por aprender inglés.

#### *4.2.3 Persuasión verbal*

A continuación, se presentan los cuatro ítems relacionados con la variable de persuasión verbal en la tabla 19.

El ítem que obtuvo el mayor número de respuestas negativas, es decir en la opción incorrecto fue el 35, con 41.4%, mismo que se refiere a si *los amigos o compañeros de clase dicen a los estudiantes que son buenos en inglés*. En esa misma opción *incorrecto*, el ítem 37 obtuvo el segundo lugar en porcentaje de respuestas con un 34.2% y que se refiere a si la gente con la que se han comunicado en inglés les ha dicho que lo hacen bien. Ningún otro ítem obtuvo un porcentaje tan alto, ni siquiera cercano al 30%. Lo sucedido en el ítem 37 podría significar que las experiencias que estos estudiantes han tenido cuando se han comunicado en inglés no hayan sido buenas o que no las hayan tenido nunca.

En lo que se refiere a las respuestas en las opciones de cierto y muy cierto, casi la totalidad de los ítems obtuvieron porcentajes muy bajos, solo el número 34 recibió 24.2% de las respuestas en la opción *cierto*. Este ítem se refiere a si los estudiantes han recibidos buenos comentarios de algún profesor acerca del nivel de inglés que poseen. Las opciones de respuesta *incorrecto*, *casi cierto* e incluso *casi cierto* fueron más altas que las dadas a las opciones *cierto* y *muy cierto*. Es decir que son más los estudiantes que afirmaron no haber recibido persuasión verbal que los que sí reportaron la han recibido de algunas personas como profesores, compañeros, amigos, familiares u otras personas.

Los resultados de conjuntar las respuestas a las opciones *cierto* y *muy cierto* suman 28.7%, mientras que al sumar incorrecto y apenas cierto se obtiene 51.6%. La opción *casi cierto* no la sumamos a ninguna de las anteriores por considerarla como que representa una percepción insegura del hecho. Bajo esta interpretación podríamos afirmar que la mayor parte de los estudiantes reportó casi no recibir persuasión verbal y que solo poco menos de una tercera de estos estudiantes dijo sí recibirla.

Los estudiantes reciben más persuasión verbal de los maestros que de ninguna otra persona. Nuevamente, al igual que en la fuente de experiencia vicaria, aquí se evidencia que la influencia del profesor en los alumnos es mayor a la de otros modelos.

Tabla 19. Porcentaje de respuesta para la fuente de persuasión verbal

Ítem	Incorrecto		Apenas cierto		Casi cierto		Cierto		Muy cierto		Suma	
	N	%	N	%	n	%	N	%	N	%	n	%
	34. He recibido buenos comentarios de algún profesor acerca de mi nivel de inglés	42	18.4	45	19.5	49	21.2	56	24.2	36	15.6	92
35. Mis amigos o compañeros de clase me dicen que soy bueno en inglés	96	41.4	48	20.8	41	17.7	30	13.0	17	7.4	47	20.3
36. Mis familiares me dicen que soy bueno en inglés	64	27.6	50	21.6	48	20.8	39	16.9	31	13.4	70	30.3
37. La gente con la que me he comunicado en inglés me ha dicho que lo hago bien.	79	34.2	53	22.9	43	18.6	28	12.1	28	12.1	56	24.2
Total		30.4		21.2		19.6		16.6		12.1		28.7

*Fuente: elaboración propia*

Los resultados indican que la mayor parte de los estudiantes reciben poca persuasión verbal. Esto coincide, en cierto sentido, con los hallazgos de García (2016) y Villanueva (2015), quienes también encontraron que los participantes de sus estudios recibían poca persuasión verbal en francés e inglés y que, además, era la fuente que menos relación tenía con los estudiantes. En caso contrario, Zeldin y Pajares (2000) encontraron que esta fuente era la que más recibían los estudiantes universitarios de su estudio. A este respecto, Bandura (1997) comenta que la fuente de persuasión verbal tiene un impacto mayor sobre estudiantes con un bajo sentido de autoeficacia. En general, en las cuatro habilidades, más estudiantes de la presente investigación dijeron tener un sentido de auto eficacia moderado y la persuasión verbal que reciben es poca. De acuerdo con Bandura (1997), la retroalimentación tiene mayor impacto en el sentido de autoeficacia durante actividades difíciles, es decir cuando las habilidades de los estudiantes se ponen a prueba y la retroalimentación por parte de un modelo confiable, en este caso el docente, cobra mayor importancia. En el caso de estos estudiantes, el nivel de dominio requerido en inglés en primer año de secundaria no es muy alto, de hecho, muchos de los temas fueron estudiados en quinto y sexto grado de primaria. Lo anterior, podría interpretarse como que los estudiantes no consideran que los ejercicios que se les pide realizar en 1° grado de secundaria sean difíciles y, por esa razón, la retroalimentación que podrían recibir de su profesor no tiene una fuerte influencia en la construcción de su sentido de autoeficacia.

#### 4.2.4 Estados fisiológicos y emocionales

En la tabla 20, se presentan los cinco ítems relacionados con la variable estados fisiológicos y emocionales. Se diseñó un ítem para indagar sobre cada una de las habilidades en relación con esta fuente. Por esta razón primero los datos se analizarán de forma individual para cada ítem de cada habilidad y después se explicarán de forma general para todos los ítems.

Tabla 20. Porcentaje de respuesta de la fuente de estados fisiológicos y emocionales

Ítem	Incorrecto		Apenas cierto		Casi cierto		Cierto		Muy cierto		Suma	
	N	%	N	%	n	%	n	%	N	%	N	%
38. Hacer ejercicios de comprensión auditiva en inglés me estresa.	61	26.4	66	28.6	40	17.3	33	14.3	31	13.4	64	27.7
39. Hacer ejercicios de escritura en inglés me altera.	92	39.8	51	22.1	41	17.7	23	10.0	24	10.4	47	20.3
40. Hablar en inglés me pone nervioso.	53	22.7	42	18.2	35	15.2	47	20.3	56	24.2	103	44.6
41. Hacer ejercicios de lectura en inglés me pone nervioso.	64	27.7	41	17.7	46	19.9	37	16.0	43	18.6	80	34.6
42. Demostrar mi dominio del inglés me da miedo.	73	31.6	40	17.3	45	19.5	31	13.4	42	18.2	73	31.6
Total		29.6		20.7		17.9		14.8		16.9		31.7

*Fuente: elaboración propia*

En la habilidad de producción escrita, el porcentaje más alto lo alcanzaron las respuestas dadas a las opciones incorrecto (39.8%) y apenas cierto (22.1%). En las opciones cierto y muy cierto fueron más bajos los porcentajes (10% y 10.4%, respectivamente). Es decir que un porcentaje más alto de estudiantes (61.9%) no se sienten alterados cuando escriben en inglés que los estudiantes que sí se alteran (20.3%).

En la habilidad de producción oral, los porcentajes fueron similares para las opciones extremas de la escala. El porcentaje de respuestas en las opciones de cierto y muy cierto fue más alto (44.6%) que en las opciones incorrecto y apenas cierto (40.9%) aunque la diferencia entre ambos es muy poca. Es decir que más estudiantes dijeron que sí se ponen nerviosos al hablar en inglés que los que reportaron no o apenas ponerse nervioso. Esta fue la habilidad a la que más afectan los estados fisiológicos y emocionales. En esta habilidad más estudiantes dijeron ponerse nerviosos, pero también fue la habilidad en la que más estudiantes dijeron creer tener habilidad. Pareciera ser que hay una contradicción entre lo reportado en la fuente de estados fisiológicos y emocionales y la capacidad que reportaron tener de manera general en la habilidad de producción oral.

La habilidad de comprensión auditiva obtuvo porcentajes más altos en las opciones de respuesta incorrecto y apenas cierto (55%) que en las opciones cierto y muy cierto (27.7%) en el ítem número 38. Es decir que más estudiantes, casi el doble, dijeron no estresarse cuando tienen que hacer ejercicios de comprensión auditiva. En lo que concierne a esta habilidad, el conocimiento anecdótico es que al menos en clase no se realizan muchos ejercicios de comprensión auditiva. EL PRONI señala que en los ejercicios de esta habilidad el objetivo es comprender el tiempo futuro o instrucciones sencillas y cortas. Estos son ejercicios muy fáciles que además ya se realizaban en la escuela primaria. Otro factor que parece dificultar el desarrollo de la comprensión auditiva es la excesiva cantidad de estudiantes en cada curso. La presencia de tantos estudiantes no permite que el maestro pueda preguntar individualmente respecto de la comprensión que cada estudiante logró del audio. Podría entonces suceder que los estudiantes no han enfrentado muchos problemas para realizar estos ejercicios, es decir, no han experimentado sentimientos de estrés cuando escuchan audios en inglés.

Respecto de la habilidad de comprensión lectora en inglés, ítem 41, el 45.4% de los estudiantes respondió incorrecto o apenas cierto y un porcentaje menor, el 34.6%, contestó cierto o muy cierto. Lo anterior indica que fueron más los estudiantes que casi no se ponen nerviosos que los que sí lo hacen cuando leen en inglés. Es decir que fue la habilidad en la que menos estudiantes se ponen nerviosos cuando leen en inglés, después de la comprensión auditiva.

El ítem 42 de esta sección pregunta sobre el dominio del inglés en general. Un porcentaje más alto de estudiantes (48.9%) contestó incorrecto o apenas cierto. Por otra parte, el 31.6% dijo ser cierto o muy cierto que demostrar su dominio del inglés le daba miedo. Un porcentaje mucho menor (19.5%) eligió la opción. *casi cierto*. Es decir que son más los estudiantes a los que les da miedo demostrar qué tanto saben de esta lengua, aunque no son la mayoría.

De manera general, contrario a lo que se pensaba encontrar, los estados fisiológicos y emocionales no alteran, ponen nerviosos ni estresan a los estudiantes a estudiantes de secundaria. Al conjuntar las opciones de los extremos de la escala se halló que solo el 17.9% dijo si sentirse alterado fisiológica o emocionalmente en lo relacionado con el uso del inglés. Por el contrario, el 50.3% reportó que nunca o apenas se sentía afectado por algún estado fisiológico o emocional. Un 31.7% escogió la respuesta intermedia que, en este trabajo, fue determinada como no estar seguro del hecho o de la acción.

Las habilidades en las que menos se alteran estos estudiantes es la producción escrita y la comprensión auditiva. Basados en una revisión del programa del PRONI (2001), podemos señalar que no existen muchos temas de escritura que requieran de una práctica sistemática de esta habilidad dentro del aula. Lo anterior, aunado a la gran cantidad de estudiantes que usualmente hay en cada salón nos permite inferir que esta no es una habilidad que se practique continuamente dentro del aula y que tampoco se les pide escribir textos complejos. De ahí que tener que escribir en inglés no les ocasiona ningún cambio fisiológico o emocional en la capacidad que creen tener para hacerlo. Esta habilidad de hecho fue la que los estudiantes dijeron creer tener menor capacidad para realizar. A este respecto, autores, como Pajares, Johnson y Usher (2007), explican que los mensajes que los estudiantes reciben de los adultos y compañeros acerca de su escritura están directamente relacionados con el grado de confianza que los estudiantes creen tener de sus habilidades para escribir. Lo anterior parece tener sentido en este trabajo de investigación ya que muchos de los estudiantes de esta investigación casi no reciben persuasión verbal y su sentido de auto eficacia es bajo en esta habilidad. Estos mismos autores sugieren que los profesores mantengan un alto nivel de interacción con

sus alumnos y que comprendan las auto evaluaciones que los estudiantes hacen a medida que escriben.

Los resultados de la presente investigación son muy parecidos a los encontrados por Rodríguez (2018). Las habilidades en las que los estudiantes se sienten más alterados por estados fisiológicos o emocionales cuando tienen que hablar, leer, comprender oralmente o escribir obtuvieron porcentajes similares y el orden en el que estas se ven afectadas fue el mismo en ambas investigaciones. Estos resultados son contrarios a los encontrados por Chen (2007) con estudiantes de inglés y García (2016) con estudiantes de francés. Ellos encontraron que sus estudiantes sufrían de gran estrés al desempeñarse en el idioma y que este influía en gran medida en su sentido de autoeficacia. Aunque en general esta fuente no tiene influencia en estos estudiantes, las respuestas a los ítems 40 y 41 de la fuente de estados fisiológicos y emocionales que se refieren a realizar ejercicios de producción oral y comprensión lectora reportan que algunos estudiantes sí sufrían de estrés al desempeñarse en estas habilidades en inglés. Esto puede ser explicado con la teoría. Bandura (1994) comenta que, aunque los estudiantes se sientan eficaces, algunas situaciones les pueden presentar dificultad (en este caso actividades de producción oral y comprensión en el desempeño del idioma) y, por lo tanto, les causan ansiedad o estrés.

Es importante resaltar que los estados fisiológicos y emocionales son factores positivos o negativos que afectan positiva o negativamente el sentido de auto eficacia de una persona (Bandura, 1994). Es decir que mientras más influencia se reciba de los estados fisiológicos y emocionales, el sentido de autoeficacia podría aumentar, pero también disminuir. En caso contrario, a mayor sentido de autoeficacia, la presencia de alteraciones en los estados fisiológicos y emocionales parece disminuir (Bandura, 1994).

### **4.3 Correlación entre las fuentes de auto eficacia y las habilidades**

En la siguiente sección, en la tabla 21 presentamos los resultados de la correlación de Spearman Rho realizada a los datos para identificar la relación entre las cuatro fuentes de la auto eficacia y las cuatro habilidades lingüísticas en inglés. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006) los porcentajes que se obtienen de la correlación se pueden medir de la siguiente manera: un rango menor a 0,2 se considera una correlación mínima; de 0.21 a 0.4 se puede interpretar como débil, de 0.41 a 0.6 promedio, de 0.61 a 0.80 es una relación fuerte y, finalmente, una puntuación entre 0.81 y 0.99 se determina como muy fuerte.

Los resultados de la correlación muestran que la fuente que tuvo mayor relación con las habilidades es la persuasión verbal, seguida de la experiencia vicaria y la experiencia previa. Todas estas obtuvieron una correlación positiva con las habilidades lingüísticas. La fuente de estados fisiológicos y emocionales obtuvo una relación negativa débil con todas las habilidades.

Tabla 21. Coeficiente de relación entre las cuatro habilidades lingüísticas y las cuatro fuentes de autoeficacia

Variables	Experiencia previa	Experiencia Vicaria	Persuasión Verbal	Estados Fisiológicos y emocionales
Comprensión auditiva	<b>.178**</b>	<b>.458**</b>	<b>.541**</b>	<b>-.225**</b>
	.006	.000	.000	.001
	233	232	232	233
Producción oral	<b>.117</b>	<b>.476**</b>	<b>.587**</b>	<b>-.223**</b>
	.077	.000	.000	.001
	230	230	229	230
Comprensión lectora	<b>.155*</b>	<b>.517**</b>	<b>.591**</b>	<b>-.257**</b>
	.018	.000	.000	.000
	233	232	232	233
Producción escrita	<b>.131*</b>	<b>.531**</b>	<b>.612**</b>	<b>-.223**</b>
	.047	.000	.000	.001
	231	230	230	231

---

*\*\*Probabilidad de error menor a 0.05*

*\*Probabilidad de error menor a 0.07*

*Fuente: elaboración propia*

La correlación que la persuasión verbal obtuvo con las habilidades de comprensión auditiva (.541), producción oral (.587) y comprensión lectora (.591) fue moderada. Únicamente con la producción escrita la relación fue fuerte (.612). A este respecto Bandura (1997) afirma que cuando alguien es persuadido verbalmente tiene la capacidad de dominar cualquier tarea que se le pida hacer, pone más esfuerzo y continúa esforzándose que si se basara en deficiencias personales. Podríamos afirmar entonces que la auto eficacia de estos jóvenes ha sido positivamente persuadida verbalmente principalmente por los maestros ya que fueron ellos de los que los estudiantes reciben comentarios.

La experiencia vicaria obtuvo una relación *promedio* con todas las habilidades (de .417 a .531). Estos estudiantes no reciben influencia significativa de diferentes personas. Los profesores fueron principalmente los que fueron señalados como que ejercen cierta influencia en el sentido de auto eficacia de los estudiantes. Muchos de estos estudiantes no parecen tener como modelos a personas más cercanas a ellos que sus profesores, es decir amigos, familiares o compañeros de clase que sepan más que ellos y con los que tengan o quieran competir. De tal forma que estos estudiantes parecen no poder compararse con un modelo similar que, como explica Bandura (1997) le permita pensar que puede llegar a ser como él y de esta manera elevar su percepción sobre su capacidad en el uso del inglés. Siendo esta una edad en la que la compañía de jóvenes amigos es muy importante, en la que se recibe mucha influencia de estos, el no tener un modelo a seguir o la motivación para competir podría resultar en un ambiente que no promueva el interés por algunas áreas del conocimiento, entre ellas el aprendizaje del inglés.

La experiencia previa tuvo una relación mínima positiva con todas las habilidades (nunca mayor a .20). A diferencia de lo expresado por Bandura (1997) respecto de que las experiencias vicarias son generalmente más débiles que las experiencias previas, en este caso estas últimas demostraron ser más fuertes que las anteriores. Esta relación débil entre las experiencias previas y las habilidades está sustentada en el hecho que la mayor parte de estos estudiantes casi no ha tenido experiencias relacionadas con el uso del inglés en contextos reales. Lo anterior se acentúa si enfatizamos que son las

habilidades de producción las que menor relación presentan con esta fuente de auto eficacia.

Los estados fisiológicos obtuvieron una relación mínima negativa con todas las habilidades (no mayor a .257). Es decir que esta fuente de auto eficacia se relaciona débil y negativamente con la auto eficacia de estos estudiantes de secundaria. Estos resultados podrían indicar dos interpretaciones. Lo anterior podría responder a que los estudiantes nunca han estado expuestos a actividades estresantes relacionadas con el uso del inglés o que efectivamente tengan buen manejo de sus estados fisiológicos y emocionales de tal manera que, aunque estén en circunstancias estresantes, no sufran mucho de estrés, ansiedad o algún otro tipo de desequilibrio que afecte su percepción de su capacidad para desempeñarse en inglés. A este respecto, Bandura (1997) explica que altos niveles de alteración puede debilitar el desempeño y que se espera que la gente tenga más éxito cuando no están rodeadas de excitación desagradable. De ahí que tal vez el hecho de que los estados fisiológicos no ejerzan mucha influencia en estos estudiantes es lo que les permita pensar que pueden tener un buen dominio del inglés como lo reportaron en esta investigación.

Estos resultados coinciden de manera general con los de encontrados por Rodríguez (2018) en un trabajo similar a la presente investigación también con estudiantes de secundaria. Rodríguez también encontró que la fuente que tuvo la mayor relación con las habilidades fue la persuasión verbal, seguida de la experiencia vicaria. Pero, a diferencia de lo encontrado en la presente investigación, la experiencia previa no tuvo una experiencia mínima con las habilidades sino *promedio y débil*. Esto podría indicar que los estudiantes de Rodríguez han tenido más experiencias previas que los estudiantes de esta investigación donde hayan podido usar el inglés. Otra diferencia fue que la correlación entre los estados fisiológicos y las habilidades no fue negativa en el caso de Rodríguez sino positiva débil con todas las habilidades.

## CAPÍTULO V CONCLUSIONES

En este capítulo, se enuncian nuevamente los objetivos de este estudio, así como los aspectos metodológicos más importantes. Posteriormente, se da respuesta a cada una de las preguntas de investigación.

El objetivo general de esta investigación fue identificar el sentido de autoeficacia en las cuatro habilidades lingüísticas en inglés de los estudiantes de primer grado de una escuela secundaria pública. Se buscó también identificar cuáles han sido las experiencias de los estudiantes en las cuatro fuentes de auto eficacia: persuasión verbal, experiencias previas de desempeño, estados fisiológicos y emocionales y experiencia vicaria. Además, se identificó la correlación entre las fuentes de la auto eficacia y el sentido de auto eficacia de los estudiantes en las cuatro habilidades.

Este proyecto de investigación es de corte cuantitativo y está enmarcado dentro de la teoría de autoeficacia de Bandura (1994) la cual es parte de la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1994). Como instrumento se decidió usar una escala de Likert de 5 opciones, mismo que fue adaptado del instrumento de Villanueva (2015). Dicho instrumento se administró a 233 estudiantes de primer año de secundaria. Asimismo, para el análisis de los datos se empleó el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS por sus siglas en inglés).

En todas las habilidades los resultados evidenciaron que más estudiantes reportaron creer tener una capacidad promedio, una cantidad menor dijo sentirse poco capaces y, en tercer lugar, dijeron sí tener capacidad en el uso del inglés. Lo anterior, parece ser congruente con el hecho de que la enseñanza obligatoria del inglés en escuelas primarias públicas en México es muy reciente (apenas una década), con el hecho de que el proceso de implementación de la enseñanza ha sido accidentado y que en el contexto en el que estos estudiantes viven tienen pocas oportunidades de contacto con esta lengua. Lo anterior, a pesar de ser un estado vecino de un país en el que se

habla inglés como segunda lengua y en el que esta es la lengua de instrucción en la educación.

La primera pregunta de investigación de este estudio fue cuál es el sentido de autoeficacia en las cuatro habilidades lingüísticas de los estudiantes del 1er grado de una escuela secundaria pública. Los resultados mostraron que las dos habilidades de comprensión (escuchar y leer) son en las que más estudiantes reportaron sentirse más capaces; las habilidades de producción (hablar y escribir) son aquellas en las que los estudiantes dijeron ser menos capaces. Los bajos resultados en las habilidades de producción tienen sentido si tomamos en cuenta que la redacción en inglés no es una actividad que realicen con frecuencia ni de manera amplia y que los estudiantes no están inmersos en un ambiente en el que el inglés se hable con frecuencia.

Una de las razones que pudieran explicar el sentido de autoeficacia moderado es la corta edad de los participantes, es decir, estos estudiantes aún no cuentan con la madurez cognitiva para medir de manera precisa su sentido de autoeficacia. En todas las habilidades, un porcentaje muy pequeño de estudiantes dijo sentirse muy capaz (alrededor del 10%).

La segunda pregunta de investigación fue cuál es la experiencia de los estudiantes en las 4 fuentes de autoeficacia en relación con el aprendizaje del inglés. De manera general, la fuente que mostró mayor relación con el sentido de autoeficacia de los estudiantes fue la experiencia vicaria seguida de la persuasión verbal. En tercer lugar, se encuentran los estados fisiológicos y emocionales y en último lugar está la experiencia previa. Una explicación para lo anterior podría ser que esta última no tiene mucho impacto porque los participantes no contaban con experiencia previa en contextos reales en el uso del inglés o en contextos anglófonos. Los hallazgos evidenciaron que los estudiantes han tenido más experiencias previas de desempeño por medio de escuchar música y leer textos en inglés y jugar video juegos que por medio de comunicarse oralmente en esta lengua. Entre los resultados más relevadores, se descubrió que el maestro es una fuerte influencia en los estudiantes a través de la experiencia vicaria y la persuasión verbal. El contacto con personas que hablen inglés, además del profesor, es casi nulo. Respecto de la fuente de estados fisiológicos y emocionales, esta no presentó gran influencia en los alumnos al parecer debido al nivel moderado o alto de sentido de autoeficacia que los

estudiantes dijeron tener o a que tal vez o hayan estado nunca expuestos a situaciones estresantes en las que se les solicitó usar el inglés para comunicarse.

La última pregunta de investigación indagó sobre si existe alguna relación entre las fuentes de la autoeficacia y el sentido de autoeficacia en las cuatro habilidades lingüísticas de estos estudiantes. De manera general, se reveló que las fuentes tienen una relación que va de *promedio a débil* en las habilidades y que las habilidades más influenciadas por las fuentes de autoeficacia son la producción escrita y la comprensión lectora. Esto concuerda con estudios previos. De igual manera, se confirma que las fuentes que evidencian mayor relación con el sentido de autoeficacia de los estudiantes son la persuasión verbal y la experiencia vicaria y la de menor influencia es la experiencia previa, seguida de los estados fisiológicos y emocionales.

Los maestros fueron los que los estudiantes reportaron tener más influencia en ellos. Los padres y familiares no representan una influencia amplia en el sentido de autoeficacia de los estudiantes, ni mayor a la de los amigos. Con base en el porcentaje obtenido en el análisis, la percepción que estos estudiantes tienen de sí mismos parece tener mayor relación que los amigos y familiares en la construcción de la capacidad que estos estudiantes creen tener. Es importante mencionar que la persuasión verbal, a pesar de haber sido de las fuentes que más influencia tuvo, los resultados obtenidos fueron contrarios a lo que se esperaba. No obstante, queda la duda de si los estudiantes contestaron así porque no reciben persuasión verbal, si los estudiantes la consideran repetitiva o si, efectivamente, aunque reciban persuasión verbal, esta no tiene influencia en ellos.

En general, los estudiantes dijeron que los estados fisiológicos y emocionales no afectan su desempeño en inglés. La habilidad que más se ve afectada es la producción oral y la que menos se ve influenciada por una alteración en los estados fisiológicos y emocionales fue la producción escrita. Lo anterior podría tener la siguiente explicación. Ambas (hablar y escribir) son actividades que, debido a la falta de tiempo para hacerlas en clase, se realizan comúnmente como tarea y, por lo tanto, los estudiantes pueden buscar ayuda y tener tiempo para realizarla. Lo anterior le restaría estrés a la realización de esta. Por el otro lado, el PRONI no señala muchos temas para enseñar en estas dos habilidades.

En general se puede afirmar que hay una relación que va de *promedio a baja* de las fuentes y el sentido de auto eficacia en las cuatro habilidades lingüísticas de estos estudiantes. Es importante realizar estudios enfocados en el sentido de autoeficacia de los alumnos puesto que este puede afectar directamente su desempeño. A continuación, se resumen las implicaciones resultantes y posibles recomendaciones para la docencia y para futuros estudios.

## **Implicaciones y recomendaciones para la docencia**

En general, más estudiantes dijeron creer tener una capacidad promedio. Sin embargo, los resultados no son alentadores en tanto que un porcentaje muy parecido de estudiantes dijo sentirse poco capaz en casi todas las habilidades. Los resultados revelaron que los estudiantes reportaron un sentido de auto eficacia que parece congruente con las limitaciones de su proceso de aprendizaje de esta lengua.

Se identificaron contradicciones entre el sentido de auto eficacia que en general estos estudiantes dijeron creer tener y, por ejemplo, la relación entre los estados fisiológicos y las mismas habilidades. La misma habilidad en la que reportaron sentirse más capaces (hablar) fue la que los resultados determinaron que era más afectada por los estados fisiológicos y emocionales. Lo anterior podría indicar la necesidad de hacer ver a los estudiantes que cada una de las habilidades lingüísticas es compleja y que requieren de mucho tiempo y experiencia para poder desempeñarse bien en ellas. En la literatura presentada, se revela que actividades de intervención, así como el desarrollo de estrategias de práctica en las habilidades influyen de manera positiva en el sentido de autoeficacia de los estudiantes por lo cual se sugiere que futuros estudios se enfoquen en actividades de intervención. De esta manera podría ayudarse a los estudiantes a darse cuenta de sus capacidades reales y a construir un sentido de auto eficacia realista o mejor calibrado.

## **Implicaciones y recomendaciones para la investigación**

Como se pudo apreciar, abundan los estudios de intervención que se enfocan en una o dos de las habilidades lingüísticas, pero no hay muchos que aborden la mayoría o las cuatro habilidades. Son muchos menos los que tienen como participantes a estudiantes de secundaria. Este problema se acentúa en el contexto mexicano donde sólo se encontró un estudio previo que aborda las cuatro habilidades lingüísticas, aunque con estudiantes de universidad. Esto sugiere una necesidad de profundizar en el contexto mexicano con estudios que aborden el sentido de autoeficacia en las cuatro habilidades de los estudiantes en otros niveles educativos además del universitario. También es necesario aclarar que no se verificó el desempeño real de los estudiantes, por lo que se recomienda estudiar en el futuro este y otros factores, como la motivación o el ambiente de aprendizaje que pudieron haber influido en el sentido de autoeficacia de los estudiantes.

## **Limitaciones**

Durante la realización de esta investigación se revelaron ciertas limitaciones que deben ser aclaradas. Como limitación principal, se debe mencionar que los resultados de este estudio no deben ser generalizados puesto que sólo se aplicó el instrumento en una escuela secundaria pública de la ciudad. Inicialmente se pretendió elegir personas con características similares, pero no hubo suficientes participantes para aplicar el instrumento, razón por la cual se realizó un censo. De igual manera, como se menciona arriba no se tomaron en cuenta factores externos que pudieran afectar el sentido de autoeficacia de los estudiantes tales como la motivación por aprender, el ambiente de

aprendizaje o el desempeño de estos estudiantes y en esta investigación únicamente se tomó en cuenta lo reportado por los estudiantes.

Asimismo, como el tema investigado es de reciente interés en México, si bien todos los revisores cuentan con experiencia en el diseño de instrumentos, durante la etapa de evaluación del instrumento solo uno de los revisores contaba con la suficiente experiencia en el tema para hacer recomendaciones precisas al mismo. Lo anterior podría explicar el hecho de que algunos ítems necesitaban ser reestructurados.

## REFERENCIAS

- Asakereh A. & Dehghannezhad M. (2015). Student satisfaction with EFL speaking classes: relating speaking self-efficacy and skills achievement. *Issues in Educational Research*, 25(4), 346-363. Recuperado de <http://www.iier.org.au/iier25/asakereh.pdf>
- Anyadubalu C. C. (2010). Self-Efficacy, anxiety, and performance in the English language among middle-school students in English language program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 4(3), 233-238. doi:urn:dai:10.1999/1307-6892/2271
- Alcántar D. C. J. & Montes R. C. M. (2013). Teacher and student perceptions of the learning activities in the NEPBE: a case study from Nayarit. *Mextesol Journal*, 37(3). Recuperado de [http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=490](http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=490)
- Baleguizadeh S. & Masoun A. (2014). The effect of self-assessment on EFL learners' self-efficacy. *TESL Canada Journal*, 31(1), 42-58. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1033761.pdf>
- Ballesteros M. L. & Tutistar J. S. (2014). How setting goals enhances learners' self-efficacy beliefs in listening comprehension. *How Journal*, 21(1), 42-61. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.19183/how.21.1.14>
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 4, 71-81.
- Bandura, A. (1997). *The exercise of control* (Illustrated, reprinted). United States: W.H.Freeman.

- Britner S. L. & Pajares F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of research in science teaching*, 43(5), 485-499. doi:10.1002/tea.20131
- Broadus M. B. (2012). *Students' writing self-efficacy, motivation, and experience: Predictors in journalism education* (Doctoral dissertation, University of Tennessee). Recuperado de [http://trace.tennessee.edu/utk\\_graddiss/1275](http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/1275)
- Chea S. & Shumow L. (2014). The relationships among writing self-efficacy, writing goal orientation and writing achievement. *Language Education in Asia*, 5(2), 253-269. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/14/V5/I2/A07/Chea\\_Shumow](http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/14/V5/I2/A07/Chea_Shumow)
- Chemers M. M., Hu L.-T. & García B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. doi:10.1037//0022-0663.93.1.55
- Chen H.-Y. (2007). *The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and English performance* (Doctoral dissertation, The Florida State University College of Education). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/254672219\\_The\\_Relationship\\_between\\_EFL\\_Learners'\\_Self-Efficacy\\_Beliefs\\_and\\_English\\_Performance](https://www.researchgate.net/publication/254672219_The_Relationship_between_EFL_Learners'_Self-Efficacy_Beliefs_and_English_Performance)
- Collins A. M. & Perez, L. M. (2013). Challenges of an administrator: a narrative study of teacher knowledge within a local PNIEB program. *Mextesol Journal*, 37(3). Recuperado de [http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=487](http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=487)
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2002. Trad. de Instituto Cervantes. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación y Grupo Anaya
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Doménech B. F., Abellán, R. L. & Gómez A. A. (2017). Self-efficacy, satisfaction and academic achievement: the mediator role of students' expectancy-value beliefs.

*Frontiers in psychology*, 8, 1-12. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>

Ersanli Y. C. (2015). The relationship between students' academic self-efficacy and language learning motivation: a study of 8th graders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 472 – 478. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.534

García P. N. P. (2016). *Measuring the self-efficacy beliefs of university students learning French*. (Unpublished bachelors' theses, Universidad de Quintana Roo, Mexico).

Graham S. (2006). Listening comprehension: the learners' perspective. *Elsevier*, 34, 165-182. doi:10.1016/j.system.2005.11.001

Gutiérrez A. J. M. (2016). *English language students' research self-efficacy beliefs* (Masters dissertation, University of Quintana Roo, Mexico).

Hashemnejad F., Zoghi M. & Amini D. (2014). The relationship between self-efficacy and writing performance across genders. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 1045-1052. doi:10.4304/tpls.4.5.1045-1052

Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2009). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

Honeck A. I. (2013). *Assessing perceived writing self-efficacy beliefs in the community college environment*. [Versión de School of Education Student Capstone. Theses and Dissertations]. 507. Recuperado de [https://digitalcommons.hamline.edu/hse\\_all/507](https://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/507)

Hsieh, P.-H. (2008). Why are college foreign language students' self-efficacy, attitude, and motivation so different? *International Education*, 38(1), 75-94. Retrieved from: <http://trace.tennessee.edu/internationaleducation/vol38/iss1/11>

- Hsieh P.-H., Sullivan J. R. & Guerra N. S. (2007). A closer look at college students: self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 454-476. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ773185.pdf>
- Jungert T. & Rosander M. (2010). Self-efficacy and strategies to influence the study environment. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 647-659. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2010.522080>
- Khajavi Y. & Ketabi S. (2012). Influencing EFL learners' reading comprehension and self-efficacy beliefs: the effect of concept mapping strategy. *Porta Linguarum* 17, 9-27. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/285773080\\_Influencing\\_EFL\\_Learners'\\_Reading\\_Comprehension\\_and\\_Self-efficacy\\_Beliefs\\_The\\_Effect\\_of\\_Concept\\_Mapping\\_Strategy](https://www.researchgate.net/publication/285773080_Influencing_EFL_Learners'_Reading_Comprehension_and_Self-efficacy_Beliefs_The_Effect_of_Concept_Mapping_Strategy)
- Khatib F. M. M. & Maroof N. (2015). Self-efficacy perception of oral communication ability among English as a second language (ESL) Technical Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 204, 98-104. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.08.121
- Khojasteh L., Shokrpour N. & Afrasiabi M. (2016). The relationship between writing self-efficacy and writing performance of Iranian EFL students. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(4), 29-37. doi:10.7575/aiac.ijalel.v.5n.4p.29
- Kim D.-H., Wang C., Ahn S. H. & Bong M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 38, 136-142. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.016>
- Lee Y. S. & Jonson-Reid M. (2015). The role of self-efficacy in reading achievement of young children in urban schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(1), 79-89. doi:10.1007/s10560-015-0404-6
- Lévy, J. P. & Varela J. (2005). *Análisis multivariable para las ciencias sociales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

- Liu M. (2013). English bar as a venue to boost students' speaking self-efficacy at the tertiary level. *English Language Teaching*, 6(12), 27-37. doi:10.5539/elt.v6n12p27
- López de Anda M. M. (2013). Los directores y la implementación del PNIEB: análisis desde un enfoque sociocultural. *Mextesol Journal*, 37(3). Recuperado de [http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=486](http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=486)
- Magogwe M. J., Ramoroka B. & Mogana-Monyepi R. (2015). Developing student-writers' self-efficacy beliefs. *Journal of Academic Writing*, 5(2), 20-28. doi:10.18552/joaw.v5i2.132
- Mendoza V. J. L. & Puón C. Y. (2013). The challenge of teaching English in public schools: beyond academic factors. *Mextesol Journal*, 37(3). Recuperado de [http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=488](http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=488)
- Mühleisen S. (2002) Creole discourse: exploring prestige formation and change across Caribbean English lexicon creoles. *Creole language library*, 24.
- Naseri M. & Zaferanieh E. (2012). The relationship between reading self-efficacy beliefs, reading strategy use and reading comprehension level of Iranian EFL learners. *World Journal of Education*, 2(2), 64-75. doi:10.5430/wje.v2n2p64
- Oden. N. S. (2012). Student's self-efficacy beliefs and their reading comprehension performance: a Nigerian perspective. *British Journal of Arts & Social Sciences*, 5(3), 75-83. Recuperado de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/75129745/students-self-efficacy-beliefs-their-reading-comprehension-performance-nigerian-perspective>
- Pajares F. & Graham L. (1999). Self-Efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139. Recuperado de <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0991>
- Pajares F., Johnson J. M. & Usher L. E. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/279706482\\_Sources\\_of\\_writing\\_self-efficacy\\_beliefs\\_of\\_elementary\\_middle\\_and\\_high\\_school\\_students](https://www.researchgate.net/publication/279706482_Sources_of_writing_self-efficacy_beliefs_of_elementary_middle_and_high_school_students)

Pajares F. & Miller M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: a path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203. 0022-0663/94/\$3.00

Peng H., Tsai C.-C. & Wu Y.-T. (2006). University students' self-efficacy and their attitudes toward the Internet: the role of students' perceptions of the Internet. *Educational Studies*, 32(1), 73-86. doi:10.1080/03055690500416025

Perales E. M. D. & Reyes-Cruz M. R. (2014). Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés L2 y su impacto en español L1. Implicaciones teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 596-626. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14030110011>

Pool-Antonio, D. A. (2015). *The sense of self-efficacy of EFL pre-service teachers at the University of Quintana Roo*. (Unpublished bachelors' dissertation, Universidad de Quintana Roo, Mexico)

Puspita Y., Kusumaningputri R. & Supriono H. (2014). Level and sources of self-efficacy in speaking skills of academic year 2012/2013. English department students' faculty of letters, Jember University. *Publika Budaya*, 3(2), 50-59. Recuperado de <https://jurnal.unej.ac.id/index.php/PB/article/view/1537>

Quezada R. L. (2013). Transforming into a multilingual nation: a qualitative analysis of Mexico's initiative to develop language teachers. *Mextesol Journal*, 37(3). Recuperado de [http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=483](http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=483)

Rahayu P. & Jacobson J. M. (2010). *Speaking self-efficacy and English as a foreign language: learning processes in a multi user virtual environment* in Ch. 11. Ed. Nova Science. 161-182. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/256334726\\_Speaking\\_Self-](https://www.researchgate.net/publication/256334726_Speaking_Self-)

efficacy\_and\_English\_as\_a\_Foreign\_Language\_Learning\_Processes\_in\_a\_Multi-user\_Virtual\_Environments

- Rahimi A. & Abedini A. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas Royal*, 3(1), 14-28. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/275276911\\_The\\_Interface\\_between\\_EFL\\_Learners'\\_Self-Efficacy\\_Concerning\\_Listening\\_Comprehension\\_and\\_Listening\\_Proficiency](https://www.researchgate.net/publication/275276911_The_Interface_between_EFL_Learners'_Self-Efficacy_Concerning_Listening_Comprehension_and_Listening_Proficiency)
- Rahimi M. & Abedi S. (2014). The relationship between listening self-efficacy and metacognitive awareness of listening strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1454-1460. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.565
- Ramírez-Romero J. L. (2013). La enseñanza del Inglés en las primarias públicas de México: las problemáticas de los sujetos. *Mextesol Journal*, 37(3). Recuperado de <http://mextesol.net/journal/public/files/cb023c762c0c4795e00c410a892a2f07.pdf>
- Reyes-Cruz M. R., Hernández, E., & Yeladaqui, B. (2011). *¿Cómo elaborar tu proyecto de investigación?* México: Universidad de Quintana Roo.
- Reyes-Cruz M. R. & Gutiérrez, A. J. M. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica*, 45, 1-15. Recuperado de <http://sinectica.iteso.mx/>
- Reyes-Cruz. M.-R. & Murrieta L. G. (2017). Los futuros profesores de Inglés: experiencia previa y sentido de autoeficacia. *Mextesol Journal*, 41(2), 1-17. Recuperado de <http://mextesol.net/journal/public/files/26dbb63dcecf38bd592d3630122aff39.pdf>
- Richardson P. R. (2013). *Reading self-efficacy in early adolescence: which measure works best?* (Doctoral dissertation, University of Kentucky). Recuperado de [https://uknowledge.uky.edu/edp\\_etds/10](https://uknowledge.uky.edu/edp_etds/10)
- Rodríguez, A. J. D. (2018). *The sense of self-efficacy to learn English of secondary school Mexican Students*. (Unpublished bachelors' dissertation, Universidad de Quintana Roo, Mexico)

- Sayer P. y Ban R. (2013). What students learn besides language: the non-linguistic benefits of studying English as a foreign language in primary school. *Mextesol Journal*, 37(3), 1-17. Recuperado de [http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=482](http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=482)
- Sayer P, Mercau M. V. & Blanco L. G. (2013). PNIEB teachers' profiles and professional development: a needs analysis. *Mextesol Journal*, 37(3). Recuperado de [http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=485](http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=485)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *Plan de estudios 2016*. Educación básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Plan de estudios 2017*. Educación básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Programa nacional de inglés en educación básica. Segunda lengua: inglés. Programas de estudio. Ciclo 4*. Educación básica. México: SEP. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/92640/PNIEB-Cycle-4.pdf>
- Stockwell, R. P., Bowen, J. D. 1., & Martin, J. W. 1. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press. Chicago. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=rL4hyahcDDMC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Tilfarlioglu T. F. & Cinkara E. (2009). Self- efficacy in EFL: differences among proficiency groups and relationship with success. *Novitas Royal*, 3(2), 129-142. Recuperado de [http://www.novitasroyal.org/Vol\\_3\\_2/tilfarlioglu.pdf](http://www.novitasroyal.org/Vol_3_2/tilfarlioglu.pdf)
- Tobing I. R. A. (2013). *The relationship of reading strategies and self-efficacy with the reading comprehension of high school students in Indonesia* (Doctoral dissertation, University of Kansas). Recuperado de <https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/15094>

- Todaka Y. & (2016). Self-efficacy of English listening skills in Japanese college EFL learners. *International Journal of Education and Practice*, 4(1). 21-36. doi:10.18488/journal.61/2016.4.1/61.1.21.36
- Tragant E. & Victori M. (2012). Language learning strategies, course grades, and age in EFL secondary school learners. *Language Awareness*, 21(3), 293-308. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2011.609622>
- Villanueva D. E. E. (2015). *Mexican English language learners' self-efficacy profiles and their relationship with the four sources of self-efficacy*. (Unpublished bachelors' dissertation. Universidad de Quintana Roo, Mexico).
- Wang C., Hu J., Zhang G., Chang Y. & Xu Y. (2012). Chinese college students' self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs in learning English as a foreign language. *Journal of Research in Education*, 22(2), 103-135 Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098422.pdf>
- Wang C., Kim D.-H., Bong M. & Ahn S. H. (2013). Examining measurement properties of an English self-efficacy scale for English language learners in Korea. *International Journal of Educational Research*, 59, 24-34. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.004>
- Wang C., Schwab G., Fenn P. & Chang M. (2013). Self-efficacy and self-regulated learning strategies for English language learners: comparison between Chinese and German college students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 173-191. doi:10.5539/jedp.v3n1p173
- Wigglesworth G., Billington R. & Loakes D. (2013). Creole speakers and standard language education. *Language and Linguistics Compass* 7(7), 388-397. doi:10.1111/lnc3.12035
- Williams D. J. & Takaku S. (2011). Help seeking, self-efficacy, and writing performance among college students. *Journal of Writing Research*, 3(1), 1-18. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.1>

- Yan, R. (2012). *Improving English listening self-efficacy of Chinese university students. Influences of learning strategy training with feedback on strategy use and performance* (Doctoral dissertation, Durham University). Recuperado de <http://etheses.dur.ac.uk/3503/>
- Yoğurtçu K. (2013). The impact of self-efficacy perception on reading comprehension on academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70(25), 375-386. doi:10.1016/j.sbspro.2013.01.075
- Zacajova A., Lynch S. M & Espenshade T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic Success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706. doi:10.1007/s11162-004-4139-z
- Zeldin A. L. & Pajares F. (2000). Against the odds: self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37(1), 214-246. doi:10.2307/1163477
- Zimmerman J. B & Bandura A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>

# ANEXOS

## Anexo 1

### *Versión final del instrumento*

Para cada enunciado encierra en un círculo en la columna de la derecha la respuesta que mejor refleje qué tan capaz eres para realizar las siguientes actividades.					
	<b>1=Soy incapaz de hacer esto</b> <b>2=Soy posiblemente capaz de hacer esto</b> <b>3=Soy un poco capaz de hacer esto</b> <b>4=Soy capaz de hacer esto</b> <b>5=Soy muy capaz de hacer esto</b>				
1. Soy capaz de entender la idea principal de mensajes cortos hablados en inglés sobre temas de la vida diaria.	1	2	3	4	5
2. Soy capaz de entender instrucciones habladas en inglés.	1	2	3	4	5
3. Soy capaz de identificar frases hechas en un diálogo hablado en inglés.	1	2	3	4	5
4. Soy capaz de identificar la idea general de un diálogo en inglés.	1	2	3	4	5
5. Soy capaz de identificar si en una conversación en inglés las personas usan palabras simples y comunes.	1	2	3	4	5
6. Soy capaz de identificar si en una conversación en inglés las personas utilizan palabras complicadas y frases formales.	1	2	3	4	5
7. Soy capaz de entender las ideas principales de un programa de radio en inglés.	1	2	3	4	5
8. Soy capaz de participar en una conversación corta en inglés.	1	2	3	4	5
9. Cuando hablo en inglés, soy capaz de usar diferentes tonos de voz para transmitir mejor el significado.	1	2	3	4	5
10. Soy capaz de ponerme de acuerdo con alguien por medio de un diálogo en inglés.	1	2	3	4	5
11. Soy capaz de describirme oralmente de manera sencilla.	1	2	3	4	5
12. Soy capaz de describir oralmente el lugar en el que estoy.	1	2	3	4	5
13. Soy capaz de enlazar oraciones en inglés para formar ideas más largas.	1	2	3	4	5
14. Soy capaz de aclarar en inglés algún mensaje que no se haya entendido.	1	2	3	4	5
15. Soy capaz de entender de manera general un texto en inglés sobre temas de la vida diaria.	1	2	3	4	5
16. Soy capaz de identificar información específica en un texto escrito en inglés sobre temas de la vida diaria.	1	2	3	4	5
17. Soy capaz de identificar las ideas principales en un texto escrito en inglés sobre temas de la vida diaria.	1	2	3	4	5
18. Soy capaz de entender instrucciones escritas en inglés.	1	2	3	4	5

19. Soy capaz de adivinar el significado de palabras desconocidas de un texto en inglés utilizando el contexto en el que están las palabras.	1	2	3	4	5
20. Soy capaz de entender la idea general de un cuento corto en inglés.	1	2	3	4	5
21. Soy capaz de emplear estrategias de lectura para comprender un texto escrito en inglés.	1	2	3	4	5
22. Soy capaz de escribir en inglés textos cortos bien estructurados sobre temas que conozco.	1	2	3	4	5
23. Soy capaz de escribir un texto en inglés con palabras complicadas y frases formales.	1	2	3	4	5
24. Soy capaz de escribir un texto en inglés utilizando palabras simples y comunes.	1	2	3	4	5
25. Soy capaz de escribir palabras comunes en inglés con buena ortografía.	1	2	3	4	5
26. Soy capaz de usar correctamente los signos de puntuación en inglés.	1	2	3	4	5
27. Soy capaz de escribir un mensaje en inglés para aclarar algo que no se haya entendido.	1	2	3	4	5
28. Soy capaz de escribir mi punto de vista en inglés acerca de un tema específico.	1	2	3	4	5
Para cada enunciado encierra en un círculo en la columna de la derecha la respuesta que mejor refleje tu opinión. <b>1=Incorrecto 2=Apenas cierto 3=Casi cierto 4= Cierto 5=Realmente cierto</b>					
29. Escuchar cómo hablan en inglés los personajes de los videojuegos me ayuda a aprender nuevas palabras y expresiones.	1	2	3	4	5
30. Aprendo a hablar inglés viendo cómo hablan mis padres o familiares.	1	2	3	4	5
31. La manera de hablar de mi profesor es un ejemplo para mí.	1	2	3	4	5
32. Me imagino a mí mismo/a desempeñándome bien en inglés.	1	2	3	4	5
33. Oyendo hablar a mis amigos en inglés aprendo sobre este idioma.	1	2	3	4	5
34. He recibido buenos comentarios de algún profesor acerca de mi nivel de inglés	1	2	3	4	5
35. Mis amigos o compañeros de clase me dicen que soy bueno en inglés	1	2	3	4	5
36. Mis familiares me dicen que soy bueno en inglés	1	2	3	4	5
37. La gente con la que me he comunicado en inglés me ha dicho que lo hago bien.	1	2	3	4	5
38. Hacer ejercicios de comprensión auditiva en inglés me estresa.	1	2	3	4	5
39. Hacer ejercicios de escritura en inglés me altera.	1	2	3	4	5
40. Hablar en inglés me pone nervioso.	1	2	3	4	5
41. Hacer ejercicios de lectura en inglés me pone nervioso.	1	2	3	4	5
42. Demostrar mi dominio del inglés me da miedo.	1	2	3	4	5
43. En tu opinión, ¿cuál es tu nivel de dominio del inglés? (encierra la respuesta)					
<b>Muy bajo</b>	<b>Bajo</b>	<b>Intermedio</b>	<b>Alto</b>	<b>Muy alto</b>	
Para cada enunciado encierra en un círculo en la columna de la derecha la respuesta que mejor refleje tu opinión. <b>1=Incorrecto 2=Apenas cierto 3=Casi cierto 4= Cierto 5=Realmente cierto</b>					

44. Soy capaz de encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga.	1	2	3	4	5
45. Soy capaz de resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4	5
46. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	2	3	4	5
47. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4	5
48. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	1	2	3	4	5
49. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	2	3	4	5
50. Venga lo que venga, por lo general, soy capaz de manejarlo.	1	2	3	4	5
51. Soy capaz de resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	1	2	3	4	5
52. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1	2	3	4	5
53. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1	2	3	4	5
<b>Para cada enunciado encierra en un círculo en la columna de la derecha la respuesta que mejor refleje tu opinión.</b>					
<b>1=Nunca 2=casi nunca 3=Algunas veces 4= Varias veces 5=Muy frecuentemente</b>					
54. He viajado a países de habla inglesa.	1	2	3	4	5
55. Interactúo en inglés con personas beliceñas.	1	2	3	4	5
56. He platicado en inglés con turistas extranjeros.	1	2	3	4	5
<b>Para cada enunciado encierra en un círculo en la columna de la derecha la respuesta que mejor refleje tu opinión.</b>					
<b>1=hace muy poco tiempo 2=hace poco tiempo 3=hace algún tiempo 4= hace tiempo 5=hace muchísimo tiempo</b>					
57. Escucho música en inglés.	1	2	3	4	5
58. Leo textos en inglés.	1	2	3	4	5

### Datos demográficos

Encierra en un círculo la opción que mejor refleje tu opinión

59. Mi salón es:      A) 1°A    B)1°B              C) 1°C              D) 1° D              E) 1°E              F)1°F

60. Mi género es:    A) Masculino    B) Femenino

61. Mi edad es:      A) 10              B) 11              C) 12              D) 13              E) 14              F) 15

62 ¿En qué grados de la primaria estudiaste inglés? Marca con una cruz.

1° \_\_\_\_\_ 2° \_\_\_\_\_ 3° \_\_\_\_\_ 4° \_\_\_\_\_ 5° \_\_\_\_\_ 6° \_\_\_\_\_

63. ¿Has estudiado inglés en escuelas particulares o has tomado clases particulares en casa?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

64. ¿Cuánto tiempo aproximadamente has estudiado inglés fuera de la primaria?

A) 6 meses o menos      B) 1 año      C) 2 años      D) 3 años      E) 4 años      F) 5 años