



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Carcamo, Benjamín

El impacto de una experiencia de enseñanza en la autoeficacia de los profesores de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en etapa de formación

Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 22, núm. 50, 2023, pp. 336-354

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1759>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243176283019>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

 redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# El impacto de una experiencia de enseñanza en la autoeficacia de los profesores de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en etapa de formación

Benjamín Carcamo

Universidad de Las Américas, Santiago. Chile

*Recibido: 15 de diciembre 2022 - Revisado: 18 de mayo 2023 - Aceptado: 23 de mayo 2023*

---

### RESUMEN

---

La Autoeficacia Docente (AD) continúa ganando relevancia debido a su conexión con factores tales como el buen desempeño docente y los bajos niveles de *burnout*. Las experiencias de enseñanza se consideran una de las principales fuentes de autoeficacia docente; sin embargo, los profesores en formación no suelen tener muchas de estas experiencias aparte de las instancias formales de práctica. El propósito de este estudio fue determinar el impacto que tiene la preparación y realización de una clase en la AD de un grupo de docentes de inglés en etapa de formación por medio de la aplicación de una encuesta y el análisis de ensayos reflexivos. Los hallazgos de esta investigación revelaron que ser parte de una experiencia de enseñanza en el contexto de una instancia de Aprendizaje-Servicio incrementa los niveles de autoeficacia en sus tres dimensiones: estrategias de enseñanza, gestión de aula y compromiso de los estudiantes. De forma adicional, el análisis cualitativo muestra cuatro temas recurrentes en las reflexiones: el uso de video como apoyo a la reflexión, la promoción de la interacción, el manejo de curso y las emociones sentidas al enseñar.

*Palabras clave:* Experiencia pedagógica; Formación profesional; Inglés como Lengua Extranjera; Pregrado.

---

---

\*Correspondencia: Benjamín Carcamo (B. Carcamo).

 <https://orcid.org/0000-0001-7330-9007> (bcarcamo@udla.cl).

# The impact of a teaching experience on the self-efficacy of preservice EFL teachers

---

## ABSTRACT

---

Teacher Self-Efficacy (TSE) continues to gain relevance due to its connection with factors such as good teaching performance and low levels of burnout. Teaching experiences are considered one of the main sources of AD; however, pre-service teachers do not usually have many of these experiences apart from formal practicum instances. The purpose of this study was to determine the impact of preparing and conducting a class on a group of preservice EFL teachers through the use of a survey and the analysis of reflective essays. The findings of this research revealed that being part of a teaching experience in the context of a course prior to formal teaching practicums significantly increased self-efficacy levels in its three dimensions: instructional strategies, classroom management, and student engagement. Additionally, the qualitative analysis shows four recurrent themes in the reflections: use of video as support for reflections, promotion of interaction, classroom management, and emotions felt while teaching.

*Keywords:* Teaching experience; Professional development; English as a foreign language; Undergraduate.

---

## 1. Introducción

Enseñar es un trabajo exigente en cualquier parte del mundo, ya que presenta numerosos desafíos tales como lograr desarrollar el conocimiento del área disciplinar, organizar el tiempo de forma efectiva y mantener la resiliencia ante los problemas que puedan emerger (Aguedad y Almeida, 2016). Algunas investigaciones han evidenciado que las dificultades de la docencia pueden llevar al abandono de la carrera docente antes de cumplir los primeros cinco años en el sistema escolar (Dias-Lacy y Guirguis, 2017; González-Escobar et al., 2020; Kelly et al., 2019). El problema de la deserción docente es de vital importancia en Chile, al ser este uno de los países con la tasa de abandono docente más alta del mundo, la cual sigue aumentando con el paso de los años (Gaete-Silva et al., 2017). En el caso de los profesores en formación de enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (ILE), cuya lengua materna es distinta a la que enseñan, existen además desafíos propios de la disciplina. Por ejemplo, pueden sentirse ansiosos por la competencia lingüística que tienen, por la desconexión de los estudiantes con el idioma y por la presión del gobierno para obtener resultados positivos respecto a estándares internacionales (Chen y Goh, 2011; Wyatt, 2018). En este contexto, los programas de formación docente están bajo presión para preparar educadores que puedan enfrentar exitosamente todos estos desafíos.

Una posible respuesta a este problema es un concepto conocido como la percepción de la Autoeficacia Docente (AD). La autoeficacia se puede definir como el grupo de creencias que la persona tiene sobre las capacidades que ha desarrollado para lograr una tarea determinada (Bandura, 1997). Más específicamente, la AD consiste en el conjunto de creencias que tiene un maestro sobre el impacto de su enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes (Clark y Newsberry, 2018). Según Zee y Koomen (2016), se ha demostrado que la AD está correla-

cionada positivamente con variables tales como la capacidad de apoyar efectivamente a los estudiantes, las prácticas docentes exitosas y la satisfacción laboral. Además, se correlaciona negativamente con factores vinculados al *burnout*, tales como el estrés y el agobio laboral.

Con base en los hallazgos ya mencionados, se han realizado intervenciones que buscan impactar positivamente la AD. Entre los resultados de estas intervenciones se ha revelado que la incorporación de instancias para desarrollar la AD en programas de formación de profesores puede tener un impacto significativo en prevenir la futura deserción docente (Darling-Hammond, et al., 2016), aumentar la motivación (Alibakshi et al., 2020) y mejorar la calidad de su enseñanza (Xue, 2022). No obstante, este tipo de investigación es escasa en el caso de docentes de inglés como lengua extranjera (ILE) en formación inicial (Fernández-Viciano y Fernández-Costales, 2019).

Dado el papel clave de la AD y la falta de estudios con profesores de ILE no nativos (Fernández-Viciano y Fernández-Costales, 2019), el objetivo de esta investigación fue analizar el efecto de una experiencia de enseñanza en un contexto de Aprendizaje de Servicio (AS) en el nivel de autoeficacia de un grupo de profesores de ILE en formación, quienes aún no realizaban su primera práctica docente formal. Esta experiencia consistió en la preparación de un taller de inglés para estudiantes de colegios.

## 2. Antecedentes teóricos

### 2.1 El rol de la Autoeficacia Docente en el desarrollo docente

El concepto de autoeficacia se remonta a dos propuestas diferentes: la propuesta del locus de control (Rotter, 1966) y la teoría cognitiva-social de Bandura (1977). Rotter (1966) propuso que la autoeficacia formaba parte de las expectativas que tiene la gente sobre si los eventos que ocurren están determinados por variables externas o internas. En el caso de la AD, los docentes que atribuyen la responsabilidad de los hechos que ocurren en el aula a factores como el destino o la suerte estarían desarrollando actitudes en el espectro de un locus de control externo. Por otro lado, los educadores que atribuyen la responsabilidad de lo que ocurre en el aula a sus propias actitudes y comportamientos desarrollan un locus de control interno. Esta última visión sería claramente más beneficiosa tanto para los profesores como para los estudiantes, ya que es más probable que el docente muestre iniciativa al entender que los factores que impactan su enseñanza están mayoritariamente bajo su control.

Por su parte, la teoría de Bandura (1977) destaca tres dimensiones del aprendizaje social: la capacidad de aprender a través de procesos indirectos, la capacidad humana para usar símbolos y los procesos de autorregulación. En esta teoría, la autoeficacia tiene un papel destacado, ya que determina el deseo de superar los obstáculos y la resiliencia. Asimismo, el autor señala cuatro fuentes de autoeficacia: experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión verbal y estados fisiológicos y emocionales. Las experiencias de dominio serían aquellas experiencias directas en las cuales el docente puede ejercer su rol por medio de la realización de actividades pedagógicas en el aula. Según Clark y Newsberry (2018), una experiencia de dominio para futuros maestros es una oportunidad de enseñanza práctica como por ejemplo la realización de clases particulares. Las experiencias vicarias son aquellas que se obtienen mediante la observación de las experiencias tanto positivas como negativas de otros. Por su parte, la persuasión verbal se refiere a los comentarios que realizan personas del entorno sobre el trabajo que el docente realiza. Finalmente, los estados fisiológicos y emocionales se refieren a aquellas sensaciones, tales como la ansiedad o la satisfacción, las cuales pueden impulsar a que el docente genere ciertas creencias respecto a su ejercicio docente.

La autoeficacia docente ha sido estudiada en cuanto a su relación con otras variables en diversos estudios. Los estudios empíricos en AD han detectado correlaciones positivas entre la autoeficacia docente y variables tales como la capacidad para motivar a los estudiantes o la integración exitosa de las tecnologías en el aula, además de correlaciones negativas hacia variables tales como el estrés y la ansiedad (Bakar et al., 2018; Ramakrishnan y Salleh, 2018; Wyatt, 2018). También, existiría una correlación moderada entre la autoeficacia docente y las actitudes que se tienen respecto a la educación inclusiva (Yada et al., 2022) y un rol clave en la reducción del impacto negativo que suele tener la primera experiencia de enseñanza (Kim y Cho, 2014). No obstante, estos hallazgos favorables no son del todo consistentes en el caso del ILE, por ejemplo, la correlación entre la autoeficacia docente y la competencia lingüística ha mostrado ser tanto estadísticamente significativa (Chacón, 2006), como no serlo (Fernández-Viciano y Fernández-Costales, 2019; Yilmaz, 2011). En cuanto al impacto positivo que se puede lograr sobre la AD por medio de intervenciones, las experiencias prácticas de enseñanza tienden a tener un mayor efecto (Bautista y Boone, 2015; Knoblauch y Chase, 2015; Knoblauch y Woolfolk Hoy, 2008). Sin embargo, no existe un consenso absoluto respecto a cuáles son las mejores experiencias para impactar positivamente la AD de los profesores en formación.

## 2.2 Experiencias que impactan la Autoeficacia Docente

Debido al rol clave de la AD, los investigadores han intentado implementar experiencias educativas que logren incrementar la AD de los docentes en formación. Estas investigaciones se han caracterizado por aplicar cuestionarios antes y después de una intervención con el fin de detectar cambios significativos. Las experiencias usualmente investigadas son las instancias de prácticas durante la formación docente de pregrado y la implementación de experiencias didácticas guiadas por metodologías tales como el AS. El impacto de estas experiencias es de vital importancia, ya que las creencias relacionadas a la autoeficacia son difíciles de modificar (Bandura, 1997).

Las instancias de práctica han mostrado tener un alto impacto en el desarrollo de la AD en la formación inicial docente. Las prácticas pueden definirse como instancias formales en las cuales los profesores en formación entran a una institución educativa para ejercer su futura profesión de manera temporal (Vo et al., 2018). Berg y Smith (2018) examinaron las creencias previas y posteriores a la práctica final en un programa de formación de docentes de enseñanza básica. Sus resultados indicaron que las creencias de los docentes en formación variaron de forma positiva luego de su experiencia docente. Una de las posibles razones que los investigadores proponen para explicar el cambio es que la práctica docente final funciona como un momento cúspide de aplicación del aprendizaje obtenido en la universidad y del andamiaje realizado durante las prácticas docentes previas.

En lo que respecta a la formación de profesores de ILE, Reyes-Cruz (2020) buscó explorar los cambios en el estado emocional y en el sentido de autoeficacia de profesores de inglés en formación durante su práctica docente. Siguiendo un enfoque de investigación cualitativo, el investigador realizó entrevistas a diez profesores en formación, las cuales analizó contrastando la información dada por los participantes con la documentación oficial de los cursos realizados. El investigador descubrió que hubo un incremento gradual de la AD durante las instancias de práctica además de una transformación de las emociones negativas en positivas. Por lo tanto, existiría una correlación entre las emociones positivas y la alta AD. Desde una mirada cuantitativa, Eğinli y Solhi (2021) estudiaron los cambios en la AD de 32 profesores de ILE en formación. Se aplicó la escala *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (TSES) antes de que iniciaran la práctica y una vez esta fue finalizada con el fin de estimar el impacto que esta tuvo en los estudiantes. Todas las dimensiones medidas en la escala incrementaron de

forma estadísticamente significativa alcanzando la autoeficacia respecto la gestión de aula los resultados más altos, seguidos por la autoeficacia respecto a la implementación de estrategias de enseñanza y finalmente la autoeficacia respecto a las capacidades para hacer participar a los estudiantes.

Estas intervenciones muestran que la participación en prácticas pedagógicas es clave para que los profesores en formación desarrollen su AD. No obstante, investigaciones en el área de la educación han revelado que las prácticas pedagógicas suelen presentar desafíos difíciles de abordar por los programas que forman docentes como la tensión entre los conocimientos pedagógicos adquiridos en la universidad y los que requiere el sistema escolar (Echeverría, 2010; Hernández-del Campo et al., 2016), la lentitud y contradicción de las políticas gubernamentales con lo que se observa en el aula (Ávalos, 2014; Cornejo-Abarca, 2014) y el pobre desempeño de los profesores en formación en los establecimientos educacionales donde realizan sus prácticas (Hirnas y Cortés, 2015). Con el fin de ofrecer una opción en el desarrollo de la AD en profesores en formación con miras a facilitar su paso por las prácticas, se han implementado instancias de enseñanza novedosas tales como las realizadas en el contexto del AS.

Las actividades de AS también han mostrado tener un impacto positivo en la AD de los profesores en formación. El AS puede definirse como una experiencia en la cual el estudiante alcanza objetivos de aprendizaje a través de la entrega de un servicio relevante a su comunidad, la cual le permite reflexionar de su práctica al mismo tiempo que beneficiar a las personas que participan de dicha experiencia (Bernadowski et al., 2013; Salam et al., 2019). Bernadowski et al. (2013) investigaron las prácticas docentes que contribuían de mayor manera al desarrollo del sentido de la autoeficacia en docentes en formación en el contexto de un curso de pregrado. Las actividades analizadas fueron divididas en dos tipos: aquellas que eran requeridas por el curso y aquellas que eran proyectos voluntarios de AS. Los hallazgos del estudio revelaron que las actividades relacionadas al AS tuvieron un mayor impacto en la AD. Por su parte, Gutzweiler et al. (2022) implementó instancias de AS en la carrera de pregrado de psicología, en las cuales los estudiantes tenían que generar experiencias educativas respecto a la salud mental en colegios de enseñanza primaria y secundaria. Los resultados fueron positivos ya que los participantes que formaron parte de esta instancia incrementaron tanto su autoeficacia general como su AD.

Cortés-Seitz (2020) realizó una experiencia de AS con 90 estudiantes de pregrado estudiando para llegar a ser profesores de ILE. Luego de un análisis de necesidades con la comunidad respecto al inglés, los estudiantes presentaron la propuesta y desarrollaron sus clases. Dentro de los resultados positivos, la investigadora destaca la recepción positiva que tuvo la actividad por parte de todos los actores involucrados, la conciencia que los profesores en formación generaron respecto a la falta de habilidades para enseñar vocabulario y para el manejo del tiempo en las actividades. Respecto a este último punto los profesores en formación notaron que algunas veces los tiempos que les daban a los estudiantes para realizar las actividades eran muy extensos mientras que en otros eran demasiado cortos. Otras experiencias de enseñanza de lenguas extranjeras mediante iniciativas de AS han revelado que los profesores en formación participantes aumentan su motivación por aprender el idioma, desarrollan sus habilidades interpersonales y su responsabilidad social, incrementan el entendimiento de la cultura extranjera y mejoran sus habilidades lingüísticas (Jensen y Howard, 2014; Martinsen et al., 2010; Simsek, 2020).

3. Descripción de la experiencia

3.1 Participantes

Este estudio se llevó a cabo en un programa de pregrado de Pedagogía en Inglés en una universidad privada chilena. En este programa, 67 profesores en formación de enseñanza de ILE formaban parte de un curso de didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El curso del cual los estudiantes formaban parte se enfocaba en métodos para enseñar y aprender inglés como idioma extranjero y en secuencias de planificación de clases. Este curso se ubicaba en la malla curricular un semestre antes de la primera práctica docente. De los 67 futuros docentes, 61 aceptaron ser parte del estudio mediante la firma de un consentimiento informado. Todos los estudiantes que aceptaron participar del estudio recibieron un pseudónimo con el fin de anonimizarlos en las bases de datos generadas. Dichos pseudónimos son utilizados posteriormente en el reporte de los hallazgos cualitativos del estudio. A nivel general los participantes declararon tener poca o nula experiencia docente.

**Tabla 1**  
*Experiencia de enseñanza.*

|                      | Mujer | Hombres | Total |
|----------------------|-------|---------|-------|
| Nada                 | 10    | 2       | 12    |
| Poco                 | 37    | 10      | 47    |
| Algo de experiencia  | 2     | 0       | 2     |
| Bastante experiencia | 0     | 0       | 0     |
| Total                | 49    | 12      | 61    |

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Diseño del estudio

El presente estudio sigue una metodología mixta de tipo convergente, la cual considera la toma de datos de naturaleza tanto cuantitativos como cualitativos con el fin de posteriormente compararlos (Creswell y Creswell, 2018). El componente cuantitativo en esta investigación se presenta como un diseño *pre-test* y *post-test*, cuya medición clave para establecer la comparación ocurrió mediante el uso de un cuestionario. Por otra parte, el componente cualitativo se realizó por medio de un análisis documental basado en los ensayos reflexivos escritos por lo docentes en formación.

3.3 Instrumento

En esta investigación se empleó el instrumento ‘Teacher’s Sense of Efficacy Scale’ (TSES); (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2007) para medir la AD. Este instrumento considera la AD como un constructo tridimensional que consiste en la autoeficacia en estrategias de enseñanza, en gestión de aula y en promover la participación de los estudiantes. Las tres dimensiones tienen igual número de afirmaciones para que la persona se evalúe. Cada una de las tres dimensiones se define de la siguiente forma:

1. Eficacia en estrategias de enseñanza: la capacidad que el docente cree que tiene para enseñar su disciplina de forma efectiva y generar instancias de evaluación coherentes con las clases realizadas.
2. Eficacia en gestión de aula: la capacidad que el docente piensa que tiene para generar un buen clima de aula.
3. Eficacia en promover la participación de los estudiantes: la capacidad que siente el docente que tiene para involucrar y motivar a los estudiantes con la clase que realiza.

La aplicación del instrumento se realizó antes y después de la intervención. Las preguntas e interpretación de las respuestas al instrumento pueden ser consultados en la página web de una de sus autoras: <https://anitawoolfolkhoey.com/research/instruments/>.

Además de contar con las encuestas, con el fin de obtener datos cuantitativos de la experiencia. Los estudiantes redactaron ensayos reflexivos respecto a las fortalezas, debilidades y formas de mejorar como docentes. La reflexión para los ensayos fue realizada con base en la grabación de la clase que realizaron durante la experiencia pedagógica. El uso de videos como material reflexivo para el docente en formación ha sido sugerido en estudios empíricos previos para fomentar el análisis crítico (Karakaş y Yükselir, 2020). Los datos cualitativos fueron analizados haciendo uso del análisis temático (Braun y Clarke, 2006).

### 3.4 Procedimiento

Para comenzar, los profesores de ILE en formación completaron de forma voluntaria la TSES. Una vez realizado esto, se les explicó a los estudiantes la experiencia de AS para la cual se prepararían: la planificación y realización en grupos de a tres de una clase de 45 minutos para un grupo de estudiantes de diversos colegios municipales y subvencionados. De esta manera, los estudiantes tendrían una oportunidad de conectar lo que aprendían en la universidad con la ayuda social que ofrecerían mediante la enseñanza de inglés. La experiencia comenzaría al finalizar la unidad del curso de didáctica de la enseñanza de ILE vinculada a la planificación de clase y el manejo de curso. Durante esta unidad los estudiantes se familiarizaron con contenidos tales como planificación de clases, creación de actividades de aprendizaje comunicativas para la enseñanza del idioma y técnicas de manejo de curso.

La experiencia AS fue organizada por el docente del curso quien contactó a colegios municipales y subvencionados con el fin de ofrecer una oportunidad de aprendizaje de inglés para sus estudiantes de primero y segundo año de educación media. La elección de curso se debe a que los docentes en formación estaban estudiando en un programa de pregrado para convertirse en profesores de inglés para enseñanza media. Esta oportunidad tomó forma en un taller de inglés que duró aproximadamente dos meses y ocurría una vez a la semana, los viernes en la tarde en el campus de la universidad. El taller de primero medio contó con 18 estudiantes y el de segundo medio con 21 estudiantes, los cuales provenían de 4 colegios distintos. Los criterios dados a los colegios para la selección de los estudiantes fueron que estuvieran interesados en desarrollar su inglés y que fueran vulnerables según sus registros socioeconómicos. Se consideró importante enfatizar que los estudiantes presentaran un índice de vulnerabilidad para resaltar el componente de justicia social del AS (Grain y Lund, 2018).

En el taller cada uno de los grupos de estudiantes de profesores en formación de ILE implementaba una clase de 45 minutos. Cada viernes se realizaban dos clases para el taller de primero medio y dos clases para el taller de segundo medio, las cuales eran realizadas por distintos grupos. Para asegurar que no existiese una superposición de objetivos de aprendizaje o una falta de coherencia durante el taller, se creó un archivo compartido en Drive sobre el cual los estudiantes trabajaron los objetivos de aprendizaje que desarrollarían con base en

los Planes y Programas correspondientes a los niveles a enseñar. En clases se les dio la oportunidad de que conversaran y planificaran con tiempo la clase que realizarían con el grupo que haría clases el mismo día. Todo este proceso fue monitoreado por el docente del curso quien ofreció orientaciones en caso de dudas.

El día de la actividad los estudiantes grabaron su experiencia educativa para poder utilizarla como material de análisis. La semana posterior a su clase, los estudiantes tenían que observar su clase y analizarla buscando fortalezas, debilidades y caminos a seguir para mejorar. Con base en estas notas, los estudiantes escribieron un ensayo reflexivo sobre su experiencia de forma individual. Una vez todos los participantes realizaron sus clases, se les pidió nuevamente a los docentes en formación que completaran la escala TSES para examinar si había una diferencia en la percepción de su autoeficacia. Los datos obtenidos de ambas instancias en las que se realizó el TSES se tabularon considerando las instrucciones disponibles en el sitio web de la autora del instrumento y conservando el anonimato de cada participante. A continuación, delineamos los pasos seguidos para facilitar la comprensión del proceso:

1. Aplicación de TSES (pre-test) y firma de consentimiento informado.
2. Creación de grupos para implementación de clase en contexto de Aprendizaje Servicio.
3. Registro en Drive de grupos para determinar el orden para la realización de clase.
4. Cada grupo crea los objetivos de aprendizaje para la clase que planificarían e implementarían tomando en cuenta los Planes y Programas.
5. El docente del curso contacta a colegios y organiza talleres donde los profesores en formación implementarían sus clases semanalmente en la universidad.
6. Profesores en formación implementan sus clases en las fechas determinadas para el taller de AS y se graban llevando a cabo la clase.
7. Profesores en formación ven el video de su clase y escriben ensayo reflexivo.
8. Aplicación del TSES (post-test).

#### **4. Resultados y discusión**

##### ***4.1 Resultados y discusión de la Encuesta TSES***

Después de codificar la información demográfica correspondiente al género, edad y experiencia docente de los participantes, se ingresaron los resultados de las aplicaciones de la escala TSES. Los puntajes se registraron de acuerdo con los tres factores de la escala: eficacia en las estrategias de enseñanza, eficacia en la gestión del aula y eficacia en la participación de los estudiantes. Estos puntajes se sumaron a su vez para obtener el puntaje total de cada aplicación.

Con el fin de comparar los resultados de la pre y posprueba, se comenzó por confirmar el supuesto de normalidad. La Tabla 2 muestra los resultados de las pruebas de normalidad.

**Tabla 2***Pruebas de normalidad.*

|                                           | Kolmogorov-Smirnov |    |       |
|-------------------------------------------|--------------------|----|-------|
|                                           | Est                | Gl | Sig.  |
| Pre-eficacia en participación             | ,095               | 61 | ,200* |
| Pre-eficacia en estrategias de enseñanza  | ,088               | 61 | ,200* |
| Pre-eficacia en gestión de aula           | ,095               | 61 | ,200* |
| Post-eficacia en participación            | ,082               | 61 | ,200* |
| Post-eficacia en estrategias de enseñanza | ,098               | 61 | ,200* |
| Post-eficacia en gestión de aula          | ,092               | 61 | ,200* |

Fuente: Elaboración propia.

Dado que los datos cumplieron con el supuesto de normalidad, se realizó una serie de pruebas T de muestras pareadas para evaluar el impacto que tuvo la experiencia docente en la AD de los profesores en formación. La Tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos obtenidos para cada medida.

**Tabla 3***Estadísticos descriptivos.*

|       |                                           | Media  | N  | Desv. Est. | Error est. la media |
|-------|-------------------------------------------|--------|----|------------|---------------------|
| Par 1 | Pre-eficacia en participación             | 42,51  | 61 | 10,93      | 1,40                |
|       | Post-eficacia en participación            | 55,51  | 61 | 6,92       | ,89                 |
| Par 2 | Pre-eficacia en estrategias de enseñanza  | 45,59  | 61 | 11,92      | 1,53                |
|       | Post-eficacia en estrategias de enseñanza | 56,21  | 61 | 7,79       | ,99                 |
| Par 3 | Pre-eficacia en gestión de aula           | 43,67  | 61 | 11,36      | 1,45                |
|       | Post-eficacia en gestión de aula          | 55,54  | 61 | 6,79       | ,87                 |
| Par 4 | Pre-total                                 | 131,77 | 61 | 33,49      | 4,29                |
|       | Post-total                                | 167,26 | 61 | 20,52      | 2,63                |

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla, existe un aumento de más de 10 puntos entre las medias de las 3 dimensiones. En particular, la diferencia en la eficacia en la participación fue la que mostró la mayor diferencia. Esto fue seguido de cerca por el aumento en los niveles de eficacia en la gestión del aula y finalmente en la eficacia en las estrategias de enseñanza. El mayor aumento se observa en la eficacia en la participación de los estudiantes, lo cual puede estar respaldado por el hecho de que los estudiantes se enfocaron principalmente en mantener la motivación de los estudiantes que participaban en el taller y a la implementación de actividades de producción oral lúdicas. A continuación, la Tabla 4 muestra los resultados de cada una de las pruebas T para muestras pareadas.

Como revela la Tabla 4, se encontró que todas las diferencias eran estadísticamente significativas. Es decir, la experiencia de planificación y enseñanza de una clase tuvo un impacto positivo en todas las dimensiones relacionadas con la AD. Para estimar el grado de importancia de las diferencias, se calculó el tamaño del efecto utilizando el software GPower 3.1.

Para las pruebas T, la *d* de Cohen es el índice de tamaño del efecto más adecuado. Según [Howitt y Cramer \(2017\)](#), la *d* de Cohen puede ser pequeña (0,2-0,5), mediana (0,5-0,8) y grande (>0,8). En el caso de este estudio, las cuatro diferencias tienen un tamaño de efecto grande

(Eficacia en participación:  $d = 1,36$ ; Eficacia en estrategias de enseñanza:  $d = 1,01$ ; Eficacia en gestión de aula:  $d = 1,20$ ; Total:  $d = 1,21$ ). Los tamaños del efecto encontrados revelan que la experiencia fue muy significativa para aumentar el sentido de autoeficacia docente de los profesores en formación en todas las dimensiones. Aun cuando la autoeficacia para lograr la participación de los estudiantes fue la más beneficiada respecto a la primera aplicación del cuestionario, los puntajes más altos fueron alcanzados por la autoeficacia en estrategias de enseñanza, seguido por la autoeficacia en gestión de aula y finalmente la autoeficacia en las capacidades para hacer participar a los estudiantes. Estos hallazgos son similares a los de [Eğinli y Solhi \(2021\)](#). No obstante, se diferencian en que la autoeficacia en gestión de aula obtuvo los resultados más altos en dicho estudio. Esta diferencia se puede justificar en el hecho de que [Eğinli y Solhi \(2021\)](#) investigaron el efecto de una práctica final docente, la cual claramente expuso a los profesores en formación a una mayor cantidad de instancias de enseñanza con cursos con más estudiantes en la sala y sin necesariamente estar estos motivados por aprender inglés.

**Tabla 4**  
Pruebas de T para muestras pareadas

|       |                                                 | Diferencias emparejadas |            |                        |                                    |          |        |    |                  |
|-------|-------------------------------------------------|-------------------------|------------|------------------------|------------------------------------|----------|--------|----|------------------|
|       |                                                 | Media                   | Desv. Est. | Error est. de la media | 95% Int. De conf. de la diferencia |          | t      | gl | Sig. (bilateral) |
|       |                                                 |                         |            |                        | Inferior                           | Superior |        |    |                  |
| Par 1 | Eficacia en participación Pre - Post            | -13,00                  | 9,45       | 1,21                   | -15,42                             | -10,58   | -10.75 | 60 | ,000             |
| Par 2 | Eficacia en estrategias de enseñanza Pre - Post | -10,62                  | 10,97      | 1,41                   | -13,43                             | -7,81    | -7,56  | 60 | ,000             |
| Par 3 | Eficacia en gestión de aula Pre - Post          | -11,87                  | 10,31      | 1,32                   | -14,51                             | -9,23    | -8,99  | 60 | ,000             |
| Par 4 | Total Eficacia Pre - Post                       | -35,49                  | 29,57      | 3,79                   | -43,07                             | -27,92   | -9,37  | 60 | ,000             |

Fuente: Elaboración propia.

El incremento en la AD de los profesores en formación es indicativo de que una instancia como la realizada es un buen puente entre los cursos teórico-prácticos y la práctica docente en la cual el profesor en formación debe hacerse cargo de un curso del sistema escolar. De esta manera, se puede establecer como una actividad de andamiaje, entendiendo el concepto como el proceso educativo utilizado para ayudar a un novato a enfrentar una tarea desafiante que no sería posible sin una ayuda adicional ([Díaz Maggioli, 2023](#); [Wood et al., 1976](#)).

4.2 Resultados y discusión del análisis de ensayos reflexivos

Desde el enfoque cualitativo, se identificaron cuatro temas recurrentes en el análisis de los ensayos reflexivos: el uso del video como material reflexivo, la promoción de la interacción, el manejo de curso y las emociones al enseñar. A continuación, se presentan comentarios de los participantes para ejemplificar las percepciones de los docentes en formación en relación a los temas; los nombres utilizados son pseudónimos dados a los participantes para mantener su anonimato. En primer lugar, el uso del video como material reflexivo fue un recurso facilitador para que los estudiantes lograran detectar sus fortalezas y debilidades con claridad. Los siguientes comentarios son representativos del rol del video.

Diana: *Observar el video tomado durante mi experiencia de enseñanza, me permitió notar fortalezas y debilidades tanto en mis compañeros como en mí. El análisis del video, me permitió darme cuenta de las cosas específicas que tengo que desarrollar para mejorar como docente.*

Carolina: *Cuando estaba viendo la parte del video en que estaba entregando instrucciones me di cuenta que esta fue una de las fortalezas de mi parte. Fui capaz de dar instrucciones claras, haciendo uso de la pizarra y realizando preguntas para confirmar que los estudiantes entendieran.*

Los comentarios de los estudiantes indican un desarrollo tanto del pensamiento crítico como de la conciencia respecto a sus acciones dentro del aula. Además, se puede deducir que existe una conexión entre la oportunidad de reflexionar respecto a la clase y el incremento de la autoeficacia, al poder confirmar sus sentimientos respecto a sus logros por medio del registro audiovisual. El uso del registro audiovisual como fuente para la reflexión es generalmente bien recibido por los profesores en formación de enseñanza de ILE y les ayuda a confirmar las percepciones que tienen respecto a su enseñanza (Susoy, 2015).

La promoción de la interacción fue el segundo tema que emerge del análisis de los ensayos. Respecto a los elementos positivos de la promoción de la interacción, los participantes muestran que le otorgaron gran importancia al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes por medio de actividades lúdicas generadas con base en aprendizaje de tareas y los principios de la gamificación (Bell, 2018). Las palabras de Marta, Jorge y Lorena muestran que para los profesores en formación fue fundamental que los estudiantes que asistían a los talleres tuvieran efectivamente oportunidades para usar el inglés.

Marta: *Hicimos que nuestros estudiantes adquirieran el idioma usándolo, utilizando expresiones que les entregamos (...) para lograr la tarea dada.*

Jorge: *Cuando realizamos actividades de hablar en inglés, nos aseguramos que el tema fuera significativo para los estudiantes. Este tema les permitió tener una conversación real con sus compañeros en grupos de estudiantes que nos preocupamos fueran de distintos colegios, para que realmente tuvieran que hablar con el propósito de conocerse.*

Lorena: *Fue útil hacer un juego. Tal como lo habíamos pensado, los estudiantes estaban cansados al momento que ingresamos a la clase. El lograr que se levantaran por medio de una actividad que requería moverse y pensar rápido nos ayudó a que despertaran y se generara una buena comunicación con nosotras.*

Con respecto a los comentarios negativos relacionados a la interacción, algunos de los grupos reflexionaron respecto a problemas de *rappor*t con los estudiantes. Dos problemas fueron mencionados: haber olvidado compartir sus nombres con los estudiantes al comenzar la clase y el no haber iniciado la clase dando espacio a los estudiantes para que hablaran con ellos.

Roberto: *No obstante, un error que cometimos fue que luego de saludar a los estudiantes simplemente comenzamos la clase, sin presentarnos.*

Samantha: *Una de las debilidades que tuvimos fue que al saludarlos no consideramos a los estudiantes. No les dijimos nada de nosotros ni le dimos la oportunidad que ellos nos dijeran algo.*

Las reflexiones de los participantes permiten ahondar respecto a la autoeficacia en las estrategias de enseñanza. Los participantes en general tienden a indicar que fueron capaces de implementar actividades comunicativas de forma exitosa, con un objetivo claro y consiguiendo que los estudiantes se involucraran logrando usar el inglés. No obstante, hubo problemas en el inicio de la clase en algunos casos al no cumplir con establecer *rappor*t con los estudiantes.

En tercer lugar, el manejo de la clase emergió como tema recurrente en los ensayos reflexivos. Los comentarios positivos se refirieron principalmente al monitoreo exitoso de las actividades.

Martina: *Estuvimos monitoreando el trabajo de los estudiantes asegurándonos que todos estuvieran realizando las actividades y resolviendo cualquier duda. Demostramos que nos interesaba su aprendizaje.*

Henrique: *Al notar que los estudiantes eran algo tímidos en uno de los grupos y no estaban interactuando, me uní al grupo por un momento para hacer preguntas y mostrarles un camino que los llevara a entablar una conversación entre ellos.*

Estos comentarios muestran que los estudiantes fueron capaces de reconocerse ejecutando distintas formas de monitoreo, las cuales son clave para la entrega de retroalimentación oportuna y prevenir problemas de comportamiento. Por otra parte, los comentarios negativos relacionados al manejo de clase estuvieron relacionados al uso efectivo del tiempo de clase.

Claudia: *Como grupo tuvimos problemas usando apropiadamente el tiempo. Mis compañeros no pudieron realizar la actividad de cierre de forma adecuada porque se nos acababa el tiempo. Uno de mis errores fue que me olvidé de decirle a los estudiantes cuanto tiempo tenían para realizar la actividad por lo que no estaban listos cuando lo esperaba, pero creo es parte de acostumbrarse a ser profesora.*

Roberto: *El error más notorio fue nuestro manejo del tiempo. De hecho, hubo una parte completa de la clase que no realizamos debido a esto.*

Marcela: *En la segunda actividad de ejercitación, nos demoramos mucho revisando las respuestas. La razón por lo que esto ocurrió fue porque claramente manejamos mal el tiempo que se nos dio.*

Dentro de las habilidades claves de manejo de curso, el uso efectivo del tiempo en cada uno de los momentos de la clase es una de las esenciales. Los participantes que reconocen esto como una debilidad en sus reflexiones indican que esto derivó en tener que lidiar con dificultades que les impidieron implementar todas las actividades que habían preparado. Mientras que algunos estudiantes optaron por acortar actividades de ejercitación, logrando de todas formas cumplir con cada momento del inicio, desarrollo y cierre de las clases, otros grupos pasaron por alto esta dificultad lo cual les complicó poder realizar el cierre de la forma en la cual habían planificado. El manejo de clases en general ha sido identificado en varios estudios como una de las preocupaciones principales de los estudiantes al enfrentar sus experiencias de práctica al sentirse poco preparados para ello (Coşkun, 2013; Yusof et al., 2014). El pobre manejo del tiempo ha sido notado por profesores en formación de ILE que han sido partícipe de otras experiencias similares (Cortés-Seitz, 2020).

Por último, en lo que respecta a las emociones sentidas al enseñar, los comentarios de los estudiantes también fueron etiquetados en negativos y positivos. Con respecto a las emociones negativas, el nerviosismo emergió como la más importante. Por ejemplo, Jennifer y Paulina mencionaron lo siguiente en sus respectivos ensayos:

Jennifer: *Comenzamos la clase nerviosos, no sabíamos si los estudiantes se interesarían en lo que habíamos preparado. De hecho, nuestra clase estuvo débil al comienzo. Sin embargo, logramos enfrentar nuestra inseguridad y demostrar que teníamos confianza.*

Paulina: *Estaba nerviosa al comenzar la clase, porque no me siento aún que soy una profesora, pero mientras hacía la clase, mi voz y postura cambiaron y me sentí como autoridad ante los estudiantes.*

En el caso de las emociones positivas, la satisfacción y la felicidad fueron las que más se mencionaron en relación con la percepción de la experiencia de enseñanza obtenida en el contexto de AS.

*Amanda: Primero, lo que más destaco de la experiencia es la felicidad que sentí mientras realizaba la clase y cuán importante es disfrutar mientras uno hace clases, aun cuando uno tenga muchas cosas que mejorar.*

Los participantes que abordaron haber sentido emociones como el nerviosismo o inseguridad durante su clase, indicaron también haberlas superado en el transcurso de la misma. Este hallazgo es importante ya que muestra que estas instancias de enseñanza facilitan que los profesores en formación se asuman como docentes y tengan primeras experiencias de enseñanza que sean positivas. Estudios han mostrado que la AD está vinculada a los factores psicológicos del docente. Considerando que investigaciones han mostrado correlaciones negativas entre niveles de estrés y AD (Avanzi et al., 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2019), es posible indicar que una experiencia de enseñanza exitosa para un profesor en formación sirve como moderadora de las sensaciones negativas que la docencia les puede producir (Kim y Cho, 2014).

Los programas de formación de docentes generalmente se basan en instancias de prácticas formales para que los futuros docentes experimenten la enseñanza de primera mano al insertarse en establecimientos educacionales. No obstante, las instancias de práctica docente presentan grandes desafíos de naturaleza administrativa para las universidades que preparan a los futuros docentes (Escobar, 2007). Uno de estos desafíos es que, debido a la gran cantidad de profesores en formación y la poca disponibilidad de colegios, las prácticas formales son muy difíciles de implementar repetidamente durante la duración de un programa de estudio de pregrado. Junto con esto, también existen desafíos en las prácticas docentes en sí mismas, ya que se ha demostrado que estas muchas veces conllevan obstáculos para los cuales los docentes en formación no están preparados. Por ejemplo, la falta de materiales y equipos, la baja calidad de los textos que se tienen que utilizar y las expectativas poco realistas de los docentes mentores y supervisores (Ali et al., 2014; Sariçoban, 2016). Tener que lidiar con estas dificultades puede dañar la propia imagen de los profesores en formación, así como afectar negativamente sus deseos de seguir una carrera en la enseñanza, ya que las creencias negativas de uno mismo pueden incrementar las dificultades durante el desempeño profesional (Bandura, 2006; Digregorio y Liston, 2018) y resultan en altas tasas de deserción (Gaete-Silva et al., 2017; Ramakrishnan y Salleh, 2018; Wyatt, 2018). En el caso de la oportunidad de enseñanza descrita en el presente estudio, ninguno de los desafíos mencionados con anterioridad fue parte de la experiencia docente de los profesores en formación; en primer lugar, los estudiantes realizaron las clases en las instalaciones de la universidad por lo que contaron con el equipo que necesitaban; en segundo lugar, los profesores en formación crearon sus propias actividades por lo que no se vieron forzados a utilizar material que no les pareciese apropiado. Por último, los estudiantes escribieron sobre su experiencia mediante un ensayo reflexivo. Esta práctica permitió que los estudiantes analizaran de forma crítica el proceso de enseñanza y aprendizaje del cual fueron parte sin que esta estuviera determinada por la mirada de un supervisor externo.

## 5. Conclusiones

El presente estudio buscaba analizar el impacto que una experiencia de enseñanza AS tenía en el sentido de autoeficacia de un grupo de docentes de ILE en formación. Para ello, se empleó una metodología mixta la cual incorporó la aplicación de la encuesta TSES antes y después de que realizaran la experiencia de AS y la revisión de los ensayos reflexivos que escribieron de sus experiencias. La experiencia AS, por su parte, fue la planificación e implementación de una clase de inglés en talleres diseñados para estudiantes de colegio de primero y segundo medio.

Los resultados cuantitativos del estudio demostraron que la experiencia de AS impactó positivamente en todas las dimensiones del constructo de autoeficacia docente. Los tamaños del efecto, de hecho, fueron grandes para las cuatro diferencias calculadas mediante pruebas T (autoeficacia en estrategias de enseñanza, autoeficacia en gestión aula, autoeficacia en promover participación y autoeficacia total). Además, los ensayos reflexivos mostraron que los estudiantes fueron capaces de comenzar a verse como docentes que pueden implementar actividades comunicativas, manejar un curso y superar emociones negativas. Estos resultados sirven como evidencia a favor de la implementación de experiencias de enseñanza de AS previas a las prácticas pedagógicas formales.

En cuanto a las proyecciones de esta experiencia educativa, podría ser relevante realizar estudios longitudinales que exploren si la autoeficacia de los futuros docentes continúa desarrollándose de manera constante a medida que continúan adquiriendo experiencia en la enseñanza, y si estas, posteriormente, generan un impacto positivo en la experiencia que los profesores en formación tienen en las prácticas docentes formales del programa. Además, se puede realizar un estudio de naturaleza experimental en el cual ambos grupos realicen la experiencia didáctica de clases en el contexto de AS, pero donde solo uno de ellos tenga la instancia de realizar ensayos reflexivos. Esto permitiría saber con seguridad si son ambas partes complementarias de la experiencia didáctica o si basta con la experiencia enseñando para que los estudiantes incrementen su AD.

Tomando en cuenta los resultados positivos obtenidos en este estudio, se pueden hacer dos sugerencias para el contexto educativo universitario en cuanto a la formación de profesores:

1. Las universidades pueden hacer acuerdos con las escuelas para facilitar la implementación de propuestas de talleres basados en el AS como los implementados en este estudio. Esto permitiría facilitar que los profesores universitarios expliquen y promuevan la participación de los profesores en formación en actividades que les permitan incrementar su AD.
2. Los programas de formación de profesores de ILE deberían establecer instancias fuera de las prácticas docentes formales para desarrollar su sentido de autoeficacia. De esta manera, es posible que los profesores en formación puedan disfrutar en mayor medida de las instancias formales de práctica docente. Estas instancias contribuirían a la formación progresiva en las tareas docentes que la literatura especializada sugiere (Aghabarari y Rahimi, 2020; Ávalos, 2009).

Creemos que estas dos sugerencias apuntan a lograr un andamiaje efectivo para los docentes en formación, el cual logre aminorar los potenciales obstáculos de la práctica docente formal al fomentar la AD de manera previa. Por último, es importante proyectar estudios en formación inicial docente de profesores de inglés que aborden la AD en sintonía con otras áreas que están siendo actualmente investigadas en Chile tales como el desarrollo de la alfabetización en evaluación para ILE (Villa Larenas et al., 2023), la percepción y uso del material didáctico disponible (Carcamo, 2023; Lizasoain & Vargas Mutizabal, 2023) y su relación con variables como el conocimiento metacognitivo y la ansiedad (Donoso, 2022; Véliz-Campos et al., 2023).

## Agradecimientos

El autor agradece el apoyo del Grupo de Investigación IDI durante el desarrollo del presente manuscrito.

## Referencias

- Aghabarari, M., y Rahimi, M. (2020). EFL teachers' conceptions of professional development during the practicum: Retrospective perceptions and prospective insights. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(6). <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00084-0>.
- Agueda, M., y Almeida, A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 167-180. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.012>.
- Ali, M. S., Othman, A. J., y Karim, A. F. A. (2014). Issues and concerns faced by undergraduate language student teachers during teaching practicum experiences. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 22-30. <https://ejournal.um.edu.my/index.php/MO-JES/article/view/12837>.
- Alibakshi, G., Nikdel, F., y Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers' self-efficacy: a case of teachers of English as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(23). <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00102-1>.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado: Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 43-59. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500012>.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(E), 11-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>.
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., y Skaalvik, E. M. (2012). Cross-validation of the Norwegian teacher's self-efficacy scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002>.
- Bakar, N. S. A., Maat, S. M., y Rosli, R. (2018). A Systematic Review of Teacher's Self-efficacy and Technology Integration. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(8), 540-557. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i8/4611>.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>.
- Bautista, N., y Boone, W. (2015). Exploring the impact of TeachMe™ lab virtual classroom teaching simulation on early childhood education majors' self-efficacy beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 26(3), 237-262. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9418-8>.
- Bell, K. (2018). *Game on! Gamification, gameful design, and the rise of the game educator*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Berg, D., y Smith, L. (2018). The effect of school-based experience on preservice teachers' self-efficacy beliefs. *Issues in Educational Research*, 28(3), 530-544. <http://www.iier.org.au/iier28/berg.pdf>.
- Bernadowski, C., Perry, R., y Del Greco, R. (2013). Improving preservice teachers' self-efficacy through service learning: Lessons learned. *International Journal of Instruction*, 6(2), 67-86.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Carcamo, B. (2023). The Issue of Readability in the Chilean EFL Textbook. *HOW*, 30(2), 135-155. <https://doi.org/10.19183/how.30.2.739>.
- Chacón Corzo, C. (2006). Las creencias de autoeficacia percibida: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968869>.
- Chen, Z., y Goh, C. (2011). Teaching oral English in higher education: Challenges to EFL teachers. *Teaching in Higher Education*, 16(3), 333-345. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.546527>.
- Clark, S., y Newberry, M. (2018). Are we building preservice Teacher self-efficacy? A large-scale study examining Teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772>.
- Cornejo-Abarca, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender "a enseñar". *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 239-256. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200014>.
- Cortés-Seitz, T. (2020). Impacto de la metodología de Aprendizaje-Servicio del Programa de Capacitación de profesores de inglés extranjero para estudiantes chilenos desfavorecidos. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 93-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300093>.
- Coşkun, A. (2013). Stress in English language teaching practicum: the views of all stakeholders. *H.U. Journal of Education*, 28(3), 97-110. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/213-published.pdf>.
- Creswell, J., y Creswell, J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5<sup>th</sup> ed.)*. Los Angeles: SAGE.
- Darling-Hammond, L., Furger, R., Shields, P. M., y Sutchter, L. (2016). *Addressing California's emerging teacher shortage: An analysis of sources and solutions*. California: Learning Policy Institute.
- Dias-Lacy, S., y Guirguis, R. (2017). Challenges for new teachers and ways of coping with them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265-272. <http://doi.org/10.5539/jel.v6n3p265>.

- Díaz Maggioli, G. (2023). Andamiaje: a casi medio siglo de su creación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3251>.
- Digregorio, N., y Liston, D. (2018). Experiencing technical difficulties: Teacher self-efficacy in instructional technology. In Hodges, C. (ed.), *Self-efficacy in instructional technology contexts* (pp. 103-117). Cham: Springer International Publishing.
- Donoso, E. (2022). Estudio la relación entre el conocimiento metalingüístico y la competencia comunicativa de futuros profesores de inglés chilenos. *Rastros Rostros*, 22(1), 1-16. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2020.01.04>.
- Echeverría, P. (2010). El papel de la docencia universitaria en la formación inicial de profesores. *Calidad en la educación*, 32, 150-165. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n32.154>.
- Eğinli, I., y Solhi, M. (2021). The impact of practicum on pre-service EFL teachers' self-efficacy beliefs: First step into professionalism. *International Journal of Education*, 9(4), 223-235. <http://dx.doi.org/10.34293/education.v9i4.4135>.
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes. *Acción Pedagógica*, 16, 182-193.
- Fernández-Vicianá, A., y Fernández-Costales, A. (2019). La autoeficacia percibida en los futuros docentes de inglés de educación primaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(4), 216-233. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11719>.
- Gaete-Silva, A., Castro-Navarrete, Pino-Conejeros, F., y Mansilla-Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>.
- González-Escobar, M., Silva-Pela, I., Precht Gandarillas, A., y Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en américa latina: revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 50(176), 592-604. <https://doi.org/10.1590/198053146706>.
- Grain, K., y Lund, D. (2018). The social justice turn in service-learning: cultivating "critical hope" and engaging with despair. En D. Lund (Ed.), *The Wiley International Handbook of Service-Learning for social justice* (pp. 3-25). NJ: Wiley Blackwell.
- Gutweiler, R., Pfeiffer, S. y In-Albon, T. (2022). 'I can succeed at this': engagement in service learning in schools enhances university students' self-efficacy. *Studies in Higher Education*, 47(12), 2359-2552. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2091126>.
- Hernández-del Campo, M., Quezada-Bravo, A., y Venegas-Mejías, M. (2016). Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de religión. *Educación y Educadores*, 19(3), 357-369. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.3>.
- Howitt, D., y Cramer, D. (2017). *Understanding statistics in psychology with SPSS* (7th ed.). New York/London: Pearson.
- Hirmas, C., y Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Santiago de Chile: OEL.
- Jensen, J., y Howard, M. (2014). The effects of time in the development of complexity and accuracy during study abroad. En L. Roberts, I. Vedder & J. Hulstijn (Eds.), *EUROSLA Yearbook* (pp. 31-64). Philadelphia: John Benjamins.
- Karakaş, A., y Yükselir, C. (2020). Engaging pre-service EFL teachers in reflection through video-mediated team micro-teaching and guided discussions. *Reflective Practice*, 22(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1860927>.

- Kelly, N., Cespedes, M., Clarà, M., y Danaher, P. A. (2019). Early career teachers' intentions to leave the profession: The complex relationships among preservice education, early career support, and job satisfaction. *Australian Journal of Teacher Education*, 44, 93-113. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.6>.
- Kim, H., y Cho, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, teacher efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2013.855999>.
- Knoblauch, D., y Chase, M. (2015). Rural, suburban, and urban schools: The impact of school setting on the efficacy beliefs and attributions of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.001>.
- Knoblauch, D., y Woolfolk Hoy, A. (2008). Maybe I can teach those kids: The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.005>.
- Lizasoain, A., y Vargas Mutizabal, J. (2023). Percepciones de los docentes de inglés chilenos acerca de los libros de texto utilizados en establecimientos escolares públicos y privados en Chile. *Calidad en la Educación*, (58), 35-68. <https://doi.org/10.31619/caledu.n58.1274>.
- Martinsen, R., Baker, W., Dewey, D., Bown, J., y Johnson, C. (2010). Exploring diverse settings for language acquisition and use. Comparing study abroad, service learning abroad, and foreign language housing. *Applied Language Learning*, 20(1-2), 45-69. <https://scholarsarchive.byu.edu/facpub/5909/>.
- Ramakrishnan, R., y Salleh, N. M. (2018). Teacher's Self-Efficacy: A Systematic Review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(12), 2379-2402. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i12/5448>.
- Reyes-Cruz, M. (2020). Emociones y sentido de autoeficacia de los futuros profesores de inglés. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e25, 1-14. <https://doi.org/10.24320/re-die.2020.22.e25.2686>.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80,1-28.
- Salam, M., Awang Iskandar, D.N., Ibrahim D.H.A., y Shoaib Farooq, M. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Educ. Rev.* 20, 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>.
- Sarıçoban, A. (2016). Foreign language teaching practicum beliefs of student teachers. *Journal of Language and Linguistics Studies*, 12(1), 166-176. <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/484>.
- Simsek, M. (2020). The impact of service-learning on EFL teacher candidates' academic and personal development. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.1>.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, E. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10(7), 1400-1424. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.107104>.
- Susoy, Z. (2015). Watch your teaching: A reflection strategy for EFL Pre-service teachers through video recordings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 163-171. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.501>.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).

- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>.
- Véliz-Campos, M., Villegas, C., y Véliz, L. (2023). Foreign language anxiety in online and in-person learning environments: a case from Chile. *Language Teaching Research Quarterly*, 35, 37-56.
- Villa Larenas, S., y Brunfaut, T. (2023). But who trains the language teacher educator who trains the language teacher? An empirical investigation of Chilean EFL teacher educators' language assessment literacy. *Language Testing*, 40(3), 463-492. <https://doi.org/10.1177/02655322221134218>.
- Vo, Kim, Pang, V., y Lee, K. (2018). Teaching Practicum of an English Teacher Education Program in Vietnam: From Expectations to Reality. *Journal of Nusantara Studies*, 3(2), 32-40. <https://doi.org/10.24200/jonus.vol3iss2pp32-40>.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.
- Wyatt, M. (2018). 'Language teachers' self-efficacy beliefs: A review of the literature (2005-2016)'. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), 92-120. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.6>.
- Xue, Y. (2022). The role of teachers' self-efficacy and emotional resilience in appraisal of learners' success. *Front. Psychol*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.817388>.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., y Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>.
- Yilmaz, C. (2011). Teacher's perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(1), 91-100. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.1.91>.
- Yusof, N.F., Yusof, A., Ali, A.B., Yusoff, C., Farza, M.N., y Nawai, N.B. (2014). Student teachers perception towards teaching practicum programme. *International journal for innovation education and research*, 2, 121-130. <https://doi.org/10.31686/ijier.vol2.iss10.253>.
- Zee, M., y Koomen, H. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/003465431562680>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).