

Evaluación de la autoeficacia en la gestión del aula de docentes de EFL en formación mediante el marco de autoevaluación EPOSTL

Assessing Pre-Service EFL Teachers' Classroom Management Self-Efficacy Using the EPOSTL Self-Assessment Framework

Avaliação da autoeficácia na gestão da sala de aula de professores de EFL em formação utilizando o quadro de autoavaliação EPOSTL

Samuel Melo Balcázar

Polítólogo en formación de la Universidad del Cauca.

samuelmeloba@unicauca.edu.co

¿Cómo citar este artículo?

Melo Balcázar, S (2025). Evaluación de la autoeficacia en la gestión del aula de docentes de EFL en formación mediante el marco de autoevaluación EPOSTL. *Cultura Científica*, (21), pp. 53–67.

RESUMEN

La autoeficacia en la gestión del aula (CMSE, por sus siglas en inglés) constituye una dimensión clave de la autoeficacia docente y se ha asociado con una mayor resiliencia del profesorado y con mejores resultados de aprendizaje del alumnado, lo que convierte el desarrollo de creencias sólidas de CMSE en un elemento esencial para una enseñanza de alta calidad. Aunque la gestión del aula ha sido ampliamente investigada en el ámbito educativo, existen menos estudios que analicen cómo los docentes de EFL en formación desarrollan su CMSE, especialmente a través de procesos estructurados de autoevaluación en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras (FLE). Para abordar esta laguna, el presente estudio evalúa la autoeficacia en la gestión del aula de docentes de EFL en formación mediante el uso del European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) como marco de autoevaluación durante la formación de grado. Adoptando un diseño experimental de métodos mixtos con enfoque intervencionista, el estudio contó con la participación de 31 docentes de EFL en formación de último año en una universi-

dad estatal de Türkiye. Los datos cuantitativos se recopilaron mediante pruebas pretest y posttest utilizando la Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), mientras que los participantes completaron autoevaluaciones con el EPOSTL en tres ocasiones entre ambas pruebas. Los datos cualitativos se obtuvieron a través de informes reflexivos y entrevistas semiestructuradas, que fueron analizados mediante análisis temático. Los resultados muestran que la participación en el EPOSTL contribuye al aumento de las creencias de CMSE de los participantes y fomenta una mayor conciencia reflexiva sobre las prácticas de gestión del aula, lo que sugiere que una integración más amplia del EPOSTL en programas de formación docente en lenguas orientados a la reflexión puede apoyar la autonomía, la perseverancia, la confianza en la gestión del aula y el desarrollo profesional continuo de los docentes en formación.

Palabras clave: autoeficacia en la gestión del aula, docentes de EFL en formación, EPOSTL, autoevaluación, formación docente.

ABSTRACT

Classroom management self-efficacy (CMSE) is a key dimension of teacher self-efficacy and has been associated with greater teacher resilience and stronger student learning outcomes, making the development of CMSE beliefs essential for high-quality teaching. Although classroom management is well researched in education, fewer studies have examined how pre-service EFL teachers develop CMSE, particularly through structured self-assessment in foreign language education (FLE) settings. Addressing this gap, the present study evaluates pre-service EFL teachers' classroom management self-efficacy using the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) as a self-assessment framework during undergraduate training. Adopting an interventionist mixed-method experimental design, the study involved 31 senior pre-service EFL teachers at a state university in Türkiye; quantitative data were collected through pre- and post-tests using the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), while participants completed EPOSTL self-assessments three times between the tests, and qualitative data were gathered via reflective reports and semi-structured interviews and analyzed thematically. The findings show that engagement with the EPOSTL contributes to an increase in participants' CMSE beliefs and promotes greater reflective awareness of classroom management practices, suggesting that wider integration of EPOSTL through more reflection-oriented language teacher education programs can support pre-service teachers' autonomy, perseverance, confidence in classroom management, and ongoing professional development.

Keywords: classroom management self-efficacy, pre-service EFL teachers, EPOSTL, self-assessment, teacher education.

RESUMO

A autoeficácia na gestão da sala de aula (CMSE, na sigla em inglês) é uma dimensão central da autoeficácia docente e tem sido associada a uma maior resiliência dos professores e a melhores resultados de aprendizagem dos alunos, tornando o desenvolvimento de crenças sólidas de CMSE essencial para um ensino de elevada qualidade. Embora a gestão da sala de aula seja amplamente investigada no campo da educação, há menos estudos que examinem como professores de EFL em formação desenvolvem a sua CMSE, especialmente por meio de processos estruturados de autoavaliação em contextos de ensino de línguas estrangeiras (FLE). Com o objetivo de colmatar essa lacuna, o presente estudo avalia a autoeficácia na gestão da sala de aula de professores de EFL em formação utilizando o European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) como um quadro de autoavaliação durante a formação inicial de graduação. Adotando um desenho experimental de métodos mistos com abordagem interventionista, o estudo envolveu 31 professores de EFL em formação no último ano de um curso universitário numa universidade estatal da Türkiye. Os dados quantitativos foram recolhidos por meio de testes pré e pós, utilizando a Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), enquanto os participantes realizaram autoavaliações com o EPOSTL em três momentos entre os testes. Os dados qualitativos foram obtidos por meio de relatórios reflexivos e entrevistas semiestruturadas, sendo posteriormente analisados de forma temática. Os resultados indicam que o envolvimento com o EPOSTL contribui para o aumento das crenças de CMSE dos participantes e promove uma maior consciência reflexiva sobre as práticas de gestão da sala de aula, sugerindo que uma integração mais ampla do EPOSTL em programas de formação de professores de línguas orientados para a reflexão pode apoiar a autonomia, a perseverança, a confiança na gestão da sala de aula e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores em formação.

Palavras chaves: autoeficácia na gestão da sala de aula, professores de EFL em formação, EPOSTL, autoavaliação, formação de professores.

1. INTRODUCCIÓN

La autoeficacia es un concepto fundamental que se refiere, de manera sencilla, a las creencias que tienen los individuos acerca de su propia capacidad para llevar a cabo una tarea determinada (Bandura, 1977), cuyo papel en el ámbito educativo ha sido ampliamente investigado. En este sentido, definida por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy en 2001, la autoeficacia docente (TSE, por sus siglas en inglés) hace referencia a los juicios que realizan los docentes sobre sus capacidades para alcanzar objetivos educativos específicos en relación con la gestión del aula, los métodos de enseñanza y la participación y el aprendizaje del alumnado. Se ha constatado que niveles más altos de TSE se correlacionan positivamente con la consecución de resultados educativos deseables no solo para los docentes, sino también para los estudiantes (Klassen and Tze, 2014), lo que, a su vez, contribuye progresivamente a la mejora de la calidad de la enseñanza en general.

Entre los componentes más significativos del acto de enseñar, la gestión del aula constituye “un término paraguas para un conjunto de estrategias docentes que mejoran el uso eficaz del tiempo en clase” (Lazarides et al., 2020). Se trata de un concepto de gran relevancia para mantener la calidad educativa en niveles óptimos (Akgün et al., 2011). La gestión del aula está estrechamente relacionada con las creencias de autoeficacia de los docentes en este ámbito, conocidas como autoeficacia en la gestión del aula (CMSE, por sus siglas en inglés), las cuales se refieren básicamente a la creencia del profesorado en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para crear un entorno de aprendizaje positivo que favorezca resultados exitosos en el aprendizaje del alumnado (Lazarides et al., 2018). La CMSE se considera uno de los componentes importantes de la TSE global tanto para docentes en formación (Emmer and Hickman, 1991) como para docentes en ejercicio (Tschannen-Moran and Hoy, 2001). Con el fin de medir los niveles de CMSE del profesorado, diversos investigadores han adaptado varias escalas, por ejemplo, (Brouwers and Tomic, 2000; Hettinger et al., 2023), a partir de escalas consolidadas de TSE como la *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES), desarrollada por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy en 2001, cuyo objetivo es medir tres factores: la autoeficacia para la implicación del alumnado, las estrategias instruccionales y la gestión del aula, basándose en un modelo integrado de la autoeficacia docente (Tschannen-Moran et al., 1998).

Dado que niveles elevados de CMSE se consideran esenciales en numerosos contextos educativos, la relación entre la CMSE y variables educativas específicas también ha sido investigada en el ámbito de la formación de docentes de lenguas extranjeras, aunque el número de estudios existentes sigue siendo limitado. El papel de la CMSE en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras ha sido analizado desde diversas perspectivas, entre ellas

la relación entre los estados emocionales y la CMSE (Lee and Van Vlack, 2018), la confianza del alumnado en los docentes en relación con la CMSE y las percepciones de los profesores de EFL sobre la CMSE (Farkhani et al., 2022). En este sentido, resulta fundamental diseñar cuidadosamente la formación docente, ya que constituye uno de los aspectos esenciales en la construcción de la identidad profesional de los docentes en formación (Tunaz and Sarıçoban, 2023). Dado que los conceptos de agencia y autonomía están directamente vinculados al desarrollo de las creencias de autoeficacia (Bandura, 1997), otorgar un mayor protagonismo a formas de evaluación reflexiva en la formación de docentes de lenguas extranjeras puede influir en el desarrollo de las creencias de CMSE, ya que este tipo de evaluación fomenta la autonomía del aprendiz. Este instrumento puede facilitar que los futuros docentes de EFL reflexionen sobre su formación teórica, sus competencias y sus valores (Seitova, 2017). Como instrumento integral y estandarizado de autoevaluación para docentes de lenguas extranjeras en formación, el EPOSTL permite a los futuros docentes de EFL tomar conciencia de las estrategias metacognitivas de aprendizaje y promover su autonomía (Mirici, 2019). En consecuencia, el uso del EPOSTL como herramienta de autoevaluación por parte de docentes de EFL en formación durante sus estudios de grado puede influir en el desarrollo de sus creencias generales de TSE (Bergil and Sarıçoban, 2017), incluidas las creencias de CMSE, dado que la gestión del aula se enfatiza de manera específica mediante descriptores centrados en la gestión del aula, el uso de materiales didácticos y las herramientas digitales dentro de la sección de autoevaluación y conducción de la clase del EPOSTL.

En este marco, el objetivo del presente estudio es explorar la posible influencia del uso del EPOSTL como herramienta de autoevaluación por parte de docentes de EFL en formación y su impacto en el desarrollo de sus creencias de autoeficacia en la gestión del aula (CMSE). En consecuencia, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta principal de investigación: ¿Existe una relación entre el uso del EPOSTL por parte de los participantes y el desarrollo de sus creencias de CMSE?

Preguntas de investigación secundarias:

1. ¿Cuál es el nivel de CMSE de los participantes antes de utilizar el EPOSTL?
2. ¿Cuál es el nivel de CMSE de los participantes después de utilizar el EPOSTL?
3. ¿Existe una diferencia significativa entre el nivel de CMSE de los participantes antes y después del uso del EPOSTL?
4. ¿Existe una diferencia significativa entre el primer, segundo y tercer uso del EPOSTL por parte de los

participantes en términos de habilidades de gestión del aula?

5. ¿Cuáles son las opiniones de los participantes respecto al uso del EPOSTL y al desarrollo de sus creencias de CMSE?

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. AUTOEFICACIA DOCENTE (TSE)

Dentro del marco de la Teoría Cognitiva Social de Bandura, las creencias de autoeficacia se definen como “los juicios de las personas sobre sus capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados tipos de desempeño” (p. 391). En este sentido, puede afirmarse que las creencias de autoeficacia del profesorado, descritas como “la creencia del docente en su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para llevar a cabo con éxito una tarea docente específica en un contexto determinado” (Tschanne-Moran et al., 1998), son de suma importancia en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Estas creencias desempeñan un papel fundamental en el incremento de la calidad de la enseñanza, la maximización de los resultados de aprendizaje del alumnado y su comprensión (Chacón, 2005; Henson, 2001; Ucar, 2016).

Diversos estudios han demostrado que las creencias de autoeficacia docente cumplen una función determinante cuando los profesores toman decisiones relacionadas con la instrucción, tales como la gestión del tiempo, la gestión del aula y el planteamiento de preguntas por parte del docente (Gibson and Dembo, 1984; Woolfolk and Hoy, 1990). Asimismo, los docentes con mayores niveles de autoeficacia muestran una mayor perseverancia y compromiso con su labor docente, lo que se refleja finalmente en las tareas de enseñanza que diseñan (Evans and Tribble, 1986). Por ello, no dudan en probar o adaptar nuevos enfoques pedagógicos que respondan a las diversas necesidades e intereses del alumnado (Stein and Wang, 1988). Niveles elevados de autoeficacia docente se encuentran entre los factores más importantes a la hora de decidir el tipo de tareas más adecuadas para alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos, así como el tiempo y el esfuerzo necesarios (Schunk et al., 2014). La TSE constituye un factor determinante en el proceso de aprendizaje del alumnado, en la mejora de sus habilidades académicas y en el desarrollo de competencias sociales y afectivas (Tschanne-Moran et al., 1998). En síntesis, puede afirmarse que la TSE es un concepto influyente en relación con la creación de un entorno de aula productivo y organizado (Schwab, 2019).

2.2. AUTOEFICACIA EN LA GESTIÓN DEL AULA

La gestión del aula, que se refiere fundamentalmente a las acciones del profesorado para mantener el equilibrio entre los distintos elementos del aula —como el alumnado, las tareas, el tiempo y los materiales— (Wong, 2005), constituye uno de los recursos clave para que los docentes de lenguas extranjeras se conviertan en profesionales eficaces. La gestión del aula garantiza tanto la estabilidad física como mental en el aula mediante la regulación del comportamiento del alumnado (Manning and Bucher, 2013). Para tomar decisiones fundamentadas y ser gestores eficaces del aula, los docentes necesitan poseer habilidades, creencias y conocimientos específicos (Main and Hammond, 2008; Melby, 1995). Sin embargo, cuando los docentes carecen de la creencia de que pueden gestionar eficazmente su aula, sus acciones orientadas a mantener un entorno de aprendizaje efectivo pueden verse obstaculizadas (Bandura, 1997).

Por ello, el concepto de autoeficacia docente, definido por Bandura como “la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para producir determinados logros” (Bandura, 1997), resulta de suma importancia en relación con la gestión del aula. En este sentido, se ha señalado que los docentes en formación tienden a mostrar niveles más bajos de autoeficacia en sus habilidades de gestión del aula (Sivri and Balci, 2015). Las habilidades de gestión del aula se consideran pilares fundamentales de un entorno educativo óptimo, ya que el rendimiento del alumnado puede maximizarse a través de dichas habilidades; por esta razón, los formadores de docentes ponen un énfasis especial en el desarrollo de las competencias de gestión del aula de los futuros profesores (Aloe et al., 2014). En consecuencia, resulta crucial que los docentes en formación desarrollen creencias de autoeficacia en la gestión del aula para favorecer el aprendizaje y la comprensión de su alumnado (Sivri and Balci, 2015).

La autoeficacia en la gestión del aula (CMSE, por sus siglas en inglés) puede definirse como las creencias del profesorado sobre su capacidad para llevar a cabo tareas de gestión del aula, tales como manejar comportamientos disruptivos o inapropiados, fomentar el cumplimiento de las normas del aula y gestionar el tiempo para seguir la planificación del curso (Pfitzner-Eden et al., 2014). Se ha constatado que los docentes con niveles más elevados de estas creencias tienden a adoptar enfoques más centrados en el alumnado ante los problemas del aula (Emmer and Hickman, 1991), a desarrollar creencias humanistas respecto a sus habilidades de gestión del aula (Woolfolk and Hoy, 1990) y a apoyar a sus estudiantes desde perspectivas sociales, emocionales (Reilly, 2002) y académicas (Lazarides et al., 2018). El desarrollo de las creencias de CMSE durante la formación inicial es especialmente relevante para que los docentes en formación estén preparados para experiencias reales de en-

señanza, dado que niveles elevados de CMSE se asocian estrechamente con la resiliencia docente y la satisfacción laboral (Klassen and Chiu, 2010; Main and Hammond, 2008). No obstante, los programas de formación docente pueden no ser lo suficientemente influyentes para dotar a los futuros profesores de las habilidades de gestión del aula necesarias en contextos educativos auténticos (Hicks, 2012).

2.2.1 Autoevaluación mediante el EPOSTL en la formación inicial del profesorado de lenguas

Para los docentes de EFL en formación, el período de prácticas reviste una importancia fundamental para poner en práctica sus conocimientos, adquirir experiencia y desarrollar creencias de autoeficacia. Durante este período, los futuros docentes de EFL tienen la oportunidad de observar a sus mentores y compañeros, recibir retroalimentación y adaptar su enseñanza en consecuencia. Si bien la retroalimentación externa desempeña un papel indiscutible en el desarrollo profesional de los docentes de EFL en formación, también debe destacarse la relevancia de las técnicas de autoevaluación y de la reflexión (Mansvelder-Longayroux et al., 2007). Las prácticas reflexivas en la formación inicial del profesorado de EFL pueden promover la autonomía docente, la cual se manifiesta posteriormente cuando los docentes toman decisiones fundamentadas sobre su aula (Akbari, 2007; Schuber, 2015). Por ello, las formas alternativas de evaluación pueden tener un impacto positivo en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente.

Cuando los aprendientes de EFL participan en procesos de autoevaluación, su desempeño en los cursos mejora con el tiempo (Goto Butler and Lee, 2010), ya que pueden reconocer con mayor claridad sus capacidades y competencias mediante este tipo de evaluación. A través de la autoevaluación, los docentes de EFL en formación pueden centrarse en dimensiones específicas de su desempeño docente y de sus metodologías de enseñanza, utilizando este proceso como una forma de retroalimentación personal (Ross, 2019). Además, el carácter formativo de la autoevaluación puede ayudar a los aprendientes de EFL a identificar sus fortalezas y debilidades de manera longitudinal (Geeslin, 2003).

Como herramienta de autoevaluación diseñada para permitir que los docentes en formación evalúen y reflexionen sobre sus competencias docentes conforme a principios unificados y estandarizados (Mirici, 2015), el *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPOSTL) puede implementarse como un instrumento reflexivo en la formación inicial del profesorado de EFL. Mediante el uso del EPOSTL, los docentes de EFL en formación tienen la oportunidad de autoevaluarse y ajustar su enseñanza cuando sea necesario (Avalos, 2011). La utilización del EPOSTL en la formación inicial del profesorado de lenguas permite a los estudiantes cuestionar continuamente su práctica docente, repensarla, reconsiderarla y evaluarla y reevaluarla de forma

constante (Mehlmauer-Larcher, 2012), brindándoles así la posibilidad de construir su propia identidad docente, dado que las formas reflexivas de evaluación fomentan la agencia del aprendiz.

Dado que las creencias de autoeficacia se sitúan en el núcleo del concepto de “agencia” (Bandura, 1977), la participación de los docentes de EFL en formación en procesos de autoevaluación y el desarrollo de sus creencias de autoeficacia docente pueden estar estrechamente relacionados. En este sentido, el uso del EPOSTL en la formación inicial del profesorado de lenguas puede influir en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los docentes de EFL en formación como herramienta reflexiva de autoevaluación (Bergil and Sariçoban, 2017).

3. MÉTODO

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio es una investigación experimental de tipo intervencionista (Mackey and Gass, 2005) basada en un diseño de investigación de métodos mixtos. Como factor contribuyente a la investigación en ciencias sociales (Dörnyei, 2007), en el marco del estudio se han utilizado tanto métodos de recogida de datos cualitativos como cuantitativos, lo que permite a los investigadores obtener hallazgos más detallados. El diseño de investigación de métodos mixtos posibilita examinar el objeto de estudio de manera intensiva y garantizar la denominada “triangulación”, uno de los aspectos centrales del concepto de validez (Johnson and Onwuegbuzie, 2004). En el contexto de este estudio, el tipo de investigación de métodos mixtos adoptado es el diseño explicativo secuencial (Creswell et al., 2003), que se implementa mediante un cuestionario preliminar seguido de entrevistas. Estas entrevistas permiten a los investigadores obtener información adicional a la recogida a través de los cuestionarios (Dörnyei, 2007). En términos generales, la investigación con métodos mixtos contribuye a la validez de los estudios (Erzberger and Kelle, 2003).

3.2. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Este estudio se llevó a cabo en el departamento de lenguas extranjeras de una de las universidades estatales de la Región de Mármara, en Türkiye. Los participantes fueron 31 estudiantes de último curso del grado en enseñanza de lenguas extranjeras (n=16 mujeres, n=15 hombres). Paralelamente al período de recogida de datos, los participantes iniciaron sus prácticas docentes, las cuales tuvieron una duración de dos semestres (24 semanas). En cada semestre académico, los docentes de EFL en formación de último curso visitan sus centros de prácticas durante seis horas semanales y deben realizar al menos dos macroenseñanzas observadas y evaluadas por sus supervisores. En cuanto al método de muestreo, se optó por un muestreo por conveniencia,

teniendo en cuenta criterios de proximidad física, disponibilidad, accesibilidad y disposición a participar (Dörnyei, 2007). Además de estos factores, una de las razones principales para seleccionar a estos participantes fue que no contaban con conocimientos previos ni formación sobre el EPOSTL.

3.3. RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos del estudio se llevó a cabo durante el semestre de primavera del curso académico 2023–2024 y tuvo una duración de 14 semanas, es decir, un semestre. En lo que respecta a los datos cuantitativos, se aplicó a los participantes una adaptación de la *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES) de Tschanen-Moran y Woolfolk Hoy (Tschanen-Moran and Hoy, 2001) en forma de pretest y postest. El pretest se administró una semana antes del inicio de las prácticas, mientras que el postest se aplicó al final del semestre. Durante el período de tres meses comprendido entre el pretest y el postest, los participantes se autoevaluaron calificando los descriptores de la sección de autoevaluación del EPOSTL, transformados por la investigadora en una escala Likert de 10 puntos con el fin de obtener resultados cuantitativos, y redactaron informes reflexivos al final de cada sesión de autoevaluación como una de las fuentes de datos cualitativos del estudio. Al finalizar el período de prácticas, ocho participantes participaron en entrevistas semiestructuradas sobre sus opiniones acerca del uso del EPOSTL y el desarrollo de sus creencias de CMSE, constituyendo otra fuente de datos cualitativos del estudio.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos cuantitativos se sometieron a diversas pruebas estadísticas mediante el software SPSS 29. De acuerdo con el enfoque de cada pregunta de investigación, se aplicaron distintos análisis estadísticos. Para la primera y la tercera pregunta de investigación se calcularon estadísticas descriptivas. Para la segunda y la cuarta pregunta se realizó una prueba *t* para muestras independientes. Para la quinta y la sexta pregunta se llevó a cabo una prueba *t* para muestras relacionadas. Los datos cualitativos obtenidos a partir de los informes reflexivos, los informes de observación y las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas se sometieron a procesos de codificación con el fin de organizar los datos y facilitar su análisis (Ellis and Barkhuizen, 2005), y posteriormente se realizó un análisis temático.

3.5. VALIDEZ Y FIABILIDAD

En este estudio se utilizaron dos instrumentos previamente validados (es decir, la TSES y el EPOSTL). Para garantizar la fiabilidad de la escala TSES, se llevaron a cabo diversas pruebas estadísticas con el fin de asegurar su validez y

fiabilidad. En cuanto a la validez, la escala original fue sometida a análisis factoriales por sus desarrolladores, de los que emergieron los siguientes factores: i) autoeficacia para la implicación del alumnado, ii) autoeficacia para las estrategias instruccionales y iii) autoeficacia para la gestión del aula. En términos de fiabilidad, los desarrolladores de la TSES, Tschanen-Moran y Woolfolk Hoy (Tschanen-Moran and Hoy, 2001), indicaron que el coeficiente de fiabilidad de la versión larga es 0.94 y de 0.90, valores considerados aceptables (Mallery and George, 2000). En cuanto a la adaptación de la TSES utilizada en el presente estudio, el coeficiente de fiabilidad de la escala general fue de 0.936, mientras que los coeficientes obtenidos para los factores fueron de 0.817, 0.857 y 0.861, respectivamente.

En relación con la fiabilidad y la validez del EPOSTL, los miembros del proyecto del Centro de Lenguas Modernas llevaron a cabo dos procesos piloto, dirigidos a docentes en formación y a formadores de docentes (Newby, 2012). A partir de estos procesos piloto, realizados con un grupo heterogéneo de participantes (Büyüköztürk et al., 2015), se efectuaron los ajustes necesarios en la versión original del EPOSTL, como la reducción del número de descriptores de 400 a 195 (Newby, 2012).

Para garantizar la fiabilidad del análisis temático, se aplicó un procedimiento de fiabilidad interevaluador (Mackey and Gass, 2005). Un evaluador externo volvió a codificar las partes relacionadas con la gestión del aula dentro del conjunto de datos procedentes de los informes reflexivos y de las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas. Se alcanzó un consenso total entre el evaluador externo y la investigadora, dado que la cantidad de datos a codificar era relativamente limitada.

3.6. RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados de acuerdo con el orden de cada pregunta de investigación. **Pregunta de investigación 1:** “¿Cuál es el nivel de CMSE de los participantes antes del uso del EPOSTL?”

Con el fin de determinar si debían utilizarse pruebas paramétricas o no paramétricas, se realizó en primer lugar una prueba de normalidad. Dado que el número de participantes es inferior a 50 ($n=31$), se tuvieron en cuenta los resultados de la prueba de Shapiro–Wilk. Como puede observarse, los datos del pretest presentan una distribución normal, ya que el valor de *p* es 0.97.

		Shapiro–Wilk	
Factor II:	Estadístico	gl	Sig.
Autoeficacia en la gestión del aula	0.943	31	0.97

Tabla 1: Prueba de normalidad para el pretest

En cuanto al nivel de CMSE de los participantes antes de la implementación del EPOSTL, se calcularon estadísticas

descriptivas.

	N	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desv. típica
Ítem 9	31	1	5	85	2.7419	1.21451
Ítem 10	31	1	5	88	2.8387	1.09839
Ítem 11	31	1	5	102	3.2903	1.29598
Ítem 12	31	1	5	90	2.9032	1.19317
Ítem 13	31	1	5	90	2.9032	1.04419
Ítem 14	31	1	5	90	2.9032	1.04419
Ítem 15	31	1	4	89	2.871	0.84624
Ítem 16	31	2	5	106	3.4194	0.92283
N válido (lista)	31					

Tabla 2: Estadísticos descriptivos de cada ítem del factor 2 del pretest

Como puede observarse, el valor mínimo de cada ítem varía entre 1.00 y 2.00, mientras que el valor máximo oscila entre 4.00 y 5.00 en la escala Likert de 5 puntos. El ítem con el valor medio más alto es el ítem 16, mientras que el que presenta el valor medio más bajo es el ítem 9.

Como puede observarse, la media global (es decir, la suma de los ocho ítems) del Factor II en el pretest es $M = 23.8710$. En los resultados de la siguiente pregunta de investigación se presenta si se produce un cambio en este valor.

Pregunta de investigación 2: ¿Cuál es el nivel de CMSE de los participantes después del uso del EPOSTL?

Para determinar si debían emplearse pruebas paramétricas o no paramétricas, también se realizó una prueba de normalidad para el postest. Dado que el número de participantes es inferior a 50 ($n=31$), se tomaron en consideración los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk. Como puede observarse, los datos del postest presentan una distribución normal, ya que el valor de p es 0.95.

En cuanto al nivel de CMSE de los participantes tras la implementación del EPOSTL, se observa un incremento en los ítems del postest.

El valor mínimo de cada ítem oscila entre 1.00 y 2.00, mientras que el valor máximo alcanza 5.00 en la escala Likert de 5 puntos.

Los estadísticos descriptivos globales indican un incremento en comparación con los resultados del pretest, ya que el valor medio en el pretest aumenta hasta 30.5806 en el postest. La siguiente pregunta de investigación examina si este incremento es estadísticamente significativo.

Pregunta de investigación 3: ¿Existe una diferencia significativa entre el nivel de CMSE de los participantes antes y después del uso del EPOSTL?

Con el fin de determinar si el incremento observado es estadísticamente significativo, se realizó una prueba t para muestras relacionadas.

Los resultados de la prueba t para muestras relacionadas revelan que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados del pretest y del postest. Puede

afirmarse que los niveles de CMSE de los participantes aumentaron tras el uso del EPOSTL. Dado que se encontró una diferencia significativa, se calculó el tamaño del efecto, obteniéndose un valor de d de Cohen de -0.772 , lo que indica un efecto moderado (Cohen, 1988).

Pregunta de investigación 4: “¿Existe una diferencia significativa entre el primer, segundo y tercer uso del EPOSTL por parte de los participantes en términos de habilidades de gestión del aula?”

Con el fin de comprobar si los datos se distribuían normalmente en cada momento de aplicación y determinar qué pruebas estadísticas debían emplearse, se realizó una prueba de normalidad.

Como puede observarse, los datos correspondientes al Factor II en cada momento de aplicación (es decir, tiempo 1 (T1), tiempo 2 (T2) y tiempo 3 (T3)) presentan una distribución normal. Asimismo, se obtuvo un valor medio de 32.1250 para T1, 32.3548 para T2 y 36.4839 para T3, lo que indica un incremento de T1 a T3. Con el fin de determinar si este incremento es estadísticamente significativo, se llevó a cabo un análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA). Como requisito previo para esta prueba, se realizó un test de esfericidad para interpretar correctamente los resultados.

Como puede observarse, se asume la esfericidad, ya que el valor de p es .851. En este sentido, la siguiente tabla presenta los resultados del ANOVA de medidas repetidas.

Dado que se asume la esfericidad, el valor de significación ($p = .071$) sugiere que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre el primer, segundo y tercer uso del EPOSTL por parte de los participantes en términos de sus puntuaciones en la sección de gestión del aula del portafolio, aunque se observa un incremento de T1 a T3.

Pregunta de investigación 5: “¿Cuáles son las opiniones de los participantes sobre el uso del EPOSTL y el desarrollo de sus creencias de CMSE?”

Con el fin de conocer las opiniones de los participantes acerca del uso del EPOSTL y el desarrollo de sus creencias de CMSE, se presentan a continuación los hallazgos derivados de los informes reflexivos y de las entrevistas semiestructuradas.

3.7. HALLAZGOS DE LOS INFORMES REFLEXIVOS

En los informes reflexivos y en las entrevistas semiestructuradas, se solicitó a los participantes que expresaran sus opiniones sobre el uso del EPOSTL en su programa de formación docente en lenguas extranjeras. Los comentarios en los que se abordó el concepto de gestión del aula se presentan en los siguientes extractos:

Estadístico N		Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Desv. típica	Asimetría Estadístico Error típ.		Curtosis Estadístico Error típ.	
Factor II									
Autoeficacia en la gestión del aula	31	23.00	33.00	23.8710	6.19000	-0.687	0.421	0.025	0.821
N válido (lista)	31								

Tabla 3: Estadísticos descriptivos del factor 2 global del pretest

		Shapiro-Wilk	
Factor II:	Estadístico	gl	Sig.
Autoeficacia en la gestión del aula	0.942	31	0.95

Tabla 4: Prueba de normalidad para el postest

	N	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desv. típica
Ítem 9	31	2	5	113	3.6452	1.01812
Ítem 10	31	2	5	120	3.8710	0.95715
Ítem 11	31	2	5	116	3.7419	0.89322
Ítem 12	31	1	5	113	3.6452	1.01812
Ítem 13	31	1	5	120	3.8710	1.02443
Ítem 14	31	2	5	116	3.7419	0.92979
Ítem 15	31	2	5	125	4.0323	0.87498
Ítem 16	31	2	5	125	4.0323	0.98265
N válido (lista)	31					

Tabla 5: Estadísticos descriptivos de cada ítem del factor 2 del postest

- Ext. 1. «Es bueno saber que el EPOSTL me permite ver mis fortalezas y debilidades, ya que cuando me asigno una puntuación inferior a nueve, inmediatamente empiezo a pensar que carezco de algunas habilidades en un área específica y que debo prestar atención a ello. Este proceso revela mis debilidades, de las que normalmente no soy consciente. Por ejemplo, la gestión del tiempo y del aula pueden incluirse entre estas. Mis puntuaciones en estas áreas son más bajas que en otras, lo que me anima a pensar en cómo puedo mejorarlas».
- Ext. 2. «Después de puntuar los descriptores, empecé a reevaluar mi propio desempeño en el centro de prácticas, especialmente en las áreas de gestión del aula y metodología, ya que recordaba las puntuaciones que me había asignado en el EPOSTL. A partir de ello, creo que los descriptores de la sección de auto-evaluación del EPOSTL actúan como detonantes de acción para los docentes de EFL en formación, ya que empecé a considerar aspectos en los que antes no había pensado».
- Ext. 3. «Me siento más segura al impartir clases y en la gestión del aula en comparación con ocasiones anteriores».

En los Extractos 1, 2 y 3 se observa que los participantes muestran actitudes positivas hacia el uso del EPOSTL como herramienta de autoevaluación en su programa de enseñanza de lenguas extranjeras. En particular, en los Extractos 1 y 2 resulta evidente que los participantes comienzan a centrarse

en aspectos de su enseñanza que anteriormente no tenían en cuenta, incluido el concepto de gestión del aula.

3.8. HALLAZGOS DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

- Ext. 4. «Como mencioné antes, puedo dar la gestión del aula como ejemplo de las competencias que he mejorado a lo largo del semestre. Gracias al EPOSTL, adquirí conciencia sobre mis habilidades de gestión del aula. Asistimos a un curso sobre este tema en nuestro programa de formación, pero me di cuenta de que no era suficiente cuando se trata de la práctica. Cuando estamos en contextos reales de aula, podemos encontrarnos con dificultades en algún momento, independientemente de cuánto conocimiento teórico tengamos. En este punto, el EPOSTL me animó a investigar sobre mis habilidades de gestión del aula».
- Ext. 5. «El EPOSTL mejoró mi conciencia en áreas como la gestión del aula y la planificación de las clases. Al autoevaluarme en estos componentes, me he vuelto más consciente de cómo gestionar dinámicas de aula diversas y de cómo diseñar clases o planes de clase que respondan a las diferentes necesidades de mis estudiantes».
- Ext. 6. «Gracias al EPOSTL comparé mis habilidades actuales de gestión del aula con las que tenía al inicio y me di cuenta de que realmente han mejorado con el tiempo».
- Ext. 7. «Como dije antes, fue bastante útil para mi enseñanza y especialmente para comprender lo que hago en el aula. Además, me permite identificar las áreas en las que puedo mejorar mis habilidades docentes, como la planificación de clases y la gestión del aula. Fue realmente útil. Mientras completaba el EPOSTL, me di cuenta de que no era buena en algunas partes específicas y que debía mejorar».
- Ext. 8. «El EPOSTL me ayudó a cambiar mis estrategias para mantener un entorno de aprendizaje positivo, lo que definitivamente influyó en mis habilidades de gestión del aula».

En los Extractos 4 y 5, los participantes destacaron la función del EPOSTL como herramienta de concienciación en el desarrollo de sus creencias de CMSE. En los Extractos 6 y 7, se enfatiza la función reflexiva del EPOSTL, mientras

62 Cultura Científica

Estadístico N		Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Desv. típica	Asimetría Estadístico Error típ.		Curtosis Estadístico Error típ.	
Factor II Autoeficacia en la gestión del aula	31	14.00	40.00	30.5806	6.46413	-0.813	0.421	0.367	0.821
N válido (lista)	31								

Tabla 6: Estadísticos descriptivos del factor 2 global del postest

Media	DE	Diferencias pareadas			t	gl	Sig. (bilateral)
		Error típico de la media	IC del 95% de la diferencia	Inferior			
Pretest							
Postest	6.29032	0.814941	1.46368	-9.27955	-3.300109	-4.298	30 .000

Tabla 7: Prueba *t* para muestras relacionadas para comparar los resultados del pretest y el postest

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Factor II_T1	0.958	31	.256
Factor II_T2	0.943	31	0.103
Factor II_T3	0.945	31	0.116

Tabla 8: Prueba de normalidad para el factor II

que en el Extracto 8 la participante subraya el papel del EPOSTL como detonante de acción, al señalar que modificó sus estrategias a partir de la autoevaluación realizada mediante este instrumento.

En conjunto, los resultados cuantitativos indican que el nivel de CMSE de los docentes de EFL en formación aumentó significativamente tras su participación en el proceso de autoevaluación mediante el uso del EPOSTL durante el período de prácticas. Se observa un incremento claro en los valores medios desde el pretest hasta el postest, incremento que también resultó estadísticamente significativo según las pruebas realizadas. En cuanto a las aplicaciones del EPOSTL, aunque el aumento de T1 a T3 no resultó estadísticamente significativo, sí se observó un incremento en los valores medios asignados a la sección de “Gestión del aula” del subapartado “Conducción de una clase” del EPOSTL. El aumento estadísticamente significativo del nivel de CMSE también fue corroborado por las opiniones de los participantes expresadas en los informes reflexivos y en las entrevistas semiestructuradas, que constituyen la parte cualitativa del estudio. En lo que respecta a los informes reflexivos, los participantes manifestaron, en general, actitudes positivas hacia el uso del EPOSTL como portafolio de autoevaluación en su programa de formación en enseñanza de lenguas extranjeras, ya que les permitió identificar aspectos que anteriormente habían pasado por alto en relación con la gestión del aula. De manera similar, los participantes destacaron el papel del EPOSTL como herramienta reflexiva, generadora de conciencia y detonante de acción. En síntesis, puede concluirse que la experiencia de los participantes con el EPOSTL resulta prometedora para la promoción de sus niveles de CMSE, tal como lo sugieren los datos cuantitativos y cualitativos recopilados en el marco del presente estudio.

4. DISCUSIÓN

El objetivo principal del presente estudio fue explorar el desarrollo de la autoeficacia en la gestión del aula (CMSE) de docentes de EFL en formación a través del uso del EPOSTL en su programa de enseñanza de lenguas extranjeras (FLE). El concepto de creencias de CMSE ha sido considerado un aspecto de gran relevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que niveles más elevados de CMSE están estrechamente relacionados con una mejora en la calidad educativa. Dado que las creencias de CMSE constituyen un subcomponente del concepto general de autoeficacia docente (TSE) (Tschannen-Moran and Hoy, 2001), la autoevaluación y el desarrollo de estas habilidades de autoeficacia pueden estar interrelacionados. En este sentido, el EPOSTL puede ser una herramienta útil para que los docentes de EFL en formación se autoevalúen y reflexionen sobre sus competencias de gestión del aula (Bergil and Sarıçoban, 2017).

En el marco del presente estudio, se constató que los docentes de EFL en formación no presentaban niveles elevados de creencias de CMSE, ya que se observó que otorgaron la puntuación más baja (es decir, 1.00) a algunos ítems, especialmente durante el período del pretest. Este resultado coincide con los hallazgos del estudio realizado por Sivri y Balci (Sivri and Balci, 2015), quienes concluyeron que los docentes en formación tienden a presentar bajos niveles de creencias de CMSE. No obstante, el nivel de CMSE de los participantes aumentó cuando comenzaron a utilizar el EPOSTL como herramienta de autoevaluación, dado que las puntuaciones medias se incrementaron de $M = 23.8710$ a $M = 30.5806$ en el presente estudio. Este aumento resultó estadísticamente significativo según los resultados de la prueba *t* para muestras relacionadas ($p = .000$). En este sentido, puede afirmarse que los resultados de este estudio confirman los hallazgos de investigaciones previas que indican una correlación positiva entre la autoevaluación y la autoeficacia docente (Goto Butler and Lee, 2010), dado que la CMSE es una subescala del concepto global de TSE (Tschannen-Moran and Hoy, 2001).

Puede sostenerse que la participación de los docentes en for-

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite inferior
Factor II	.989	.323	2	.851	.989	1.000	.500

Tabla 9: Prueba de esfericidad de Mauchly

Fuente Factor II	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta cuadrado parcial
Esfericidad asumida	372.667	2	186.333	2.759	.071	.084

Tabla 10: ANOVA de medidas repetidas para cada implementación del EPOSTL

mación en procesos de autoevaluación mediante el EPOSTL condujo a un aumento de sus niveles de CMSE, ya que, como señala Bandura (Bandura, 1977), la toma de conciencia del propio dominio a través de la autoevaluación puede fomentar el nivel de autoeficacia de los aprendientes. Este hallazgo específico también confirma los resultados del estudio de Ross (Ross, 2019), en el que se concluyó que las formas de autoevaluación fortalecen el concepto de autoeficacia.

En estudios previos se ha encontrado que el uso del EPOSTL y el incremento de la autonomía del aprendiz están interrelacionados (Mirici, 2019). Asimismo, el MCER, la autonomía y la autoeficacia pueden presentar una correlación positiva. A la luz de estos estudios, puede afirmarse que el aumento estadísticamente significativo del nivel de CMSE de los participantes puede derivarse del proceso de autoevaluación mediante el EPOSTL en el que estuvieron involucrados. Sin embargo, dado que no existen estudios que se centren específicamente en el uso del EPOSTL en relación con los cambios en los niveles de CMSE, el estado del primer, segundo y tercer uso del EPOSTL por parte de los participantes en términos de habilidades de gestión del aula en el presente estudio no puede discutirse a la luz de investigaciones previas dentro del cuerpo de la literatura existente.

En cuanto a las opiniones de los participantes sobre el uso del EPOSTL y el desarrollo de sus creencias de CMSE, puede señalarse que sus valoraciones generales sobre el uso del EPOSTL como herramienta de autoevaluación fueron positivas y constructivas. Los participantes manifestaron que evaluarse a lo largo de un período prolongado les ayudó a identificar con mayor claridad sus fortalezas y debilidades (véase Extracto 6). Este resultado, en consonancia con los hallazgos del estudio de Geeslin (Geeslin, 2003), pone de manifiesto que la naturaleza formativa del proceso de autoevaluación a través del EPOSTL permitió a los participantes reconocer los puntos fuertes y débiles de su desempeño docente. Además, los participantes señalaron que el uso del EPOSTL les permitió supervisar constantemente su enseñanza, reconsiderarla y evaluarla y reevaluarla de manera continua, tal como también afirma Mehlmauer-Larcher (Mehlmauer-Larcher, 2012). Ajustaron su estilo de enseñanza de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en el EPOSTL, lo que evidenció tanto las áreas de mejora como sus fortalezas.

Los participantes de este estudio indicaron en las entrevistas semiestructuradas y en los informes reflexivos que mejoraron sus creencias de CMSE al mantener un ambiente de aprendizaje positivo (Lazarides et al., 2018) para sus estudiantes (véase Extracto 8), lo cual identificaron a través del uso del EPOSTL. Otro hallazgo paralelo al estudio de Ross (Ross, 2019) es que los participantes enfatizaron de manera reiterada que comenzaron a centrarse en aspectos específicos de su enseñanza, especialmente aquellos a los que no habían prestado atención anteriormente, y reconocieron sus debilidades o áreas de mejora en dichos aspectos, utilizándolos posteriormente como retroalimentación personal para su desarrollo profesional, lo que pone de relieve la función de concienciación del proceso de autoevaluación. Asimismo, los participantes señalaron que su proceso de toma de decisiones se vio influido por la autoevaluación mediante el EPOSTL, ya que algunos de ellos modificaron las metodologías de enseñanza que empleaban en sus clases. Estos hallazgos coinciden con los resultados de estudios previos (Akbari, 2007; Schuber, 2015), en los que se concluyó que las formas reflexivas de evaluación pueden fomentar el proceso de toma de decisiones del profesorado.

Por último, los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas y de los informes reflexivos mostraron que algunos de los docentes de EFL en formación consideran que su actual programa de formación docente en lenguas extranjeras resulta insuficiente en lo que respecta a la aplicación de habilidades de gestión del aula en contextos auténticos de enseñanza de lenguas extranjeras, en consonancia con los resultados del estudio realizado por Hicks (Hicks, 2012).

5. CONCLUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar si el uso del EPOSTL en la formación inicial del profesorado está relacionado con el desarrollo de las creencias de CMSE de los docentes de EFL en formación. Con este fin, se aplicó la escala TSES a un grupo de docentes de EFL en formación ($n = 31$) en forma de pretest y postest. Durante el período comprendido entre el pretest y el postest, los participantes utilizaron el EPOSTL de manera mensual durante tres meses. Además, redactaron informes reflexivos tras cada implementación, en los que describieron sus

64 Cultura Científica

experiencias con el uso del EPOSTL como herramienta de autoevaluación. El estudio se completó con entrevistas semiestructuradas, mediante las cuales los participantes expresaron el desarrollo de sus creencias de CMSE tras el uso del EPOSTL.

Los resultados del estudio mostraron que los niveles de creencias de CMSE de los participantes aumentaron de manera significativa después de utilizar el EPOSTL durante un semestre académico. Este hallazgo sugiere que la autoevaluación y las habilidades de gestión del aula pueden estar positivamente correlacionadas, dado que los resultados del pretest de los participantes en relación con las creencias de CMSE (es decir, el Factor II) aumentaron significativamente tras el uso del EPOSTL durante un semestre. En cuanto a las tres implementaciones del EPOSTL, no se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre el primer, segundo y tercer uso del EPOSTL en relación con las puntuaciones otorgadas a los descriptores de la sección de gestión del aula. No obstante, los estadísticos descriptivos indican que los participantes tendieron a asignar puntuaciones más altas a los descriptores de gestión del aula a lo largo del semestre. Por lo tanto, puede afirmarse que los niveles de creencias de CMSE de los participantes aumentaron positivamente tras el uso del EPOSTL y su participación en procesos de autoevaluación. Asimismo, las puntuaciones asignadas a la sección de gestión del aula en el primer, segundo y tercer uso del EPOSTL también aumentaron según los valores medios, aunque dicho incremento no resultó estadísticamente significativo. Al considerar los comentarios constructivos de los participantes recogidos en los informes reflexivos y en las entrevistas semiestructuradas, puede afirmarse que el uso regular del EPOSTL influyó positivamente en el desarrollo de las creencias de CMSE de los participantes.

SUGERENCIAS E IMPLICACIONES

Futuras investigaciones podrían llevarse a cabo con un mayor número de participantes para favorecer la transferibilidad de los resultados. Asimismo, en estudios posteriores podría adoptarse un diseño experimental con grupo de control para examinar la relación entre la integración del EPOSTL en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras y el desarrollo de las creencias de CMSE de los docentes de EFL en formación.

En cuanto a las implicaciones pedagógicas, puede afirmarse que el EPOSTL puede generar resultados prometedores, especialmente en los programas de formación del profesorado de lenguas extranjeras, dado que se ha constatado que su uso como herramienta de autoevaluación se asocia con niveles más elevados de creencias de CMSE. Resulta evidente que este tipo de implementaciones reflexivas permiten a los docentes de EFL en formación ser más autónomos y conscientes de su propio proceso de enseñanza, lo que les posibilita desempeñarse de manera más eficaz en sus clases.

de prácticas y microenseñanzas. Además, su perseverancia, competencia en la gestión del aula, resiliencia y desarrollo profesional continuo pueden verse reforzados mediante el uso regular del EPOSTL en los programas de grado.

REFERENCES

- R. Akbari. Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2):192–207, 2007.
- E. Akgün, M. Yarar, and Ç. Dinçer. Examining the classroom management strategies used by preschool teachers in classroom activities. *Pegem Education and Teaching Journal*, 1(3):1–9, 2011.
- A. M. Aloe, L. C. Amo, and M. E. Shanahan. Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26:101–126, 2014.
- B. Avalos. Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1):10–20, 2011.
- A. Bandura. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2):191–215, 1977.
- A. Bandura. *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan, 1997.
- A. S. Bergil and A. Sarıçoban. The use of epostl to determine the self-efficacy of prospective efl teachers: Raising awareness in english language teacher education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1):399–411, 2017.
- A. Brouwers and W. Tomic. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2):239–253, 2000.
- Ş. Büyüköztürk, Ö. E. Akgün, F. Demirel, Ş. Karadeniz, and E. K. Çakmak. *Scientific Research Methods*. 2015.
- C. T. Chacón. Teachers' perceived efficacy among english as a foreign language teachers in middle schools in venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3):257–272, 2005.
- J. W. Creswell, V. L. P. Clark, M. L. Gutmann, and W. E. Hanson. Advanced mixed methods research designs. In *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, pages 209–240. Sage Publications, 2003.
- Z. Dörnyei. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press, Oxford, 2007.
- R. Ellis and G. Barkhuizen. *Analyzing Learner Language*. Oxford University Press, New York, 2005.
- E. T. Emmer and J. Hickman. Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3):755–765, 1991.
- C. Erzberger and U. Kelle. Making inferences in mixed methods research. In *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, page 457. Sage Publications, United States, 2003.
- E. D. Evans and M. Tribble. Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *The Journal of Educational Research*, 80(2):81–85, 1986.
- Z. A. Farkhani, G. Badiei, and F. Rostami. Investigating the teacher's perceptions of classroom management and teaching self-efficacy during covid-19 pandemic in the online efl courses. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1):25, 2022.
- K. L. Geeslin. Student self-assessment in the foreign language classroom: The place of authentic assessment instruments in the spanish language classroom. *Hispania*, pages 857–868, 2003.
- S. Gibson and M. H. Dembo. Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4):569, 1984.
- Y. Goto Butler and J. Lee. The effects of self-assessment among young learners of english. *Language Testing*, 27(1):5–31, 2010.
- R. K. Henson. Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas, 2001.
- K. Hettinger, R. Lazarides, and U. Schiefele. Longitudinal relations between teacher self-efficacy and student motivation through matching characteristics of perceived teaching practice. *European Journal of Psychology of Education*, 39(2):1–27, 2023.

66 Cultura Científica

- S. D. Hicks. Self-efficacy and classroom management: A correlation study regarding the factors that influence classroom management. Master's thesis, Liberty University, 2012.
- R. B. Johnson and A. J. Onwuegbuzie. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7):14–26, 2004.
- R. M. Klassen and M. M. Chiu. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3):741–756, 2010.
- R. M. Klassen and V. M. Tze. Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12:59–76, 2014.
- R. Lazarides, J. Buchholz, and C. Rubach. Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 69:1–10, 2018.
- R. Lazarides, H. M. Watt, and P. W. Richardson. Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69:101346, 2020.
- M. Lee and S. Van Vlack. Teachers' emotional labour, discrete emotions, and classroom management self-efficacy. *Educational Psychology*, 38(5):669–686, 2018.
- A. Mackey and S. Gass. *Second Language Research: Methodology and Design*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2005.
- S. Main and L. Hammond. Best practice or most practiced? pre-service teachers' beliefs about effective behaviour management strategies and reported self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 33(4):28–39, 2008.
- P. Mallory and D. George. *SPSS for Windows Step by Step*. Allyn & Bacon, 2000.
- M. L. Manning and K. T. Bucher. *Classroom Management: Models, Applications and Cases*. Pearson Education, Upper Saddle River, NJ, 3 edition, 2013.
- D. D. Mansvelder-Longayroux, D. Beijaard, and N. Verloop. The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1):47–62, 2007.
- B. Mehlmauer-Larcher. The epostl: Promoting language teacher learning in the context of field experiences. In *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages*, pages 175–194. Cambridge Scholars Publishing, 2012.
- L. C. Melby. *Teacher Efficacy And Classroom Management: A Study Of Teacher Cognition, Emotion, And Strategy Usage Associated With Externalizing Student Behavior*. PhD thesis, University of California, Los Angeles, 1995.
- İ. H. Mirici. An erasmus+ project on the use of the epostl by student teachers of english. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 9(1):101–114, 2019.
- İsmail Mirici. European policy and practices in training foreign language teachers. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi / Hacettepe University Journal of Education*, 30(4), 2015.
- D. Newby. The european portfolio for student teachers of languages: Background and issues. In *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*, pages 9–28. 2012.
- F. Pfitzner-Eden, F. Thiel, and J. Horsley. An adapted measure of teacher self-efficacy for preservice teachers: Exploring its validity across two countries. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 2014.
- J. C. Reilly. *Diferentiating the concept of teacher efficacy for academic achievement, classroom management and discipline, and enhancement of social relations*. PhD thesis, ProQuest Dissertations Publishing, 2002. Unpublished doctoral dissertation.
- J. A. Ross. The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 11(1): 10, 2019.
- H. Schauber. Using the epostl for dialogic reflection in efl teacher education (el uso de epostl para la reflexión dialógica en la educación de los docentes de inglés como lengua extranjera). *Gist Education And Learning Research Journal*, 11: 118–137, 2015.

- D. H. Schunk, P. R. Pintrich, and J. L. Meece. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. 2014.
- S. Schwab. Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1):4–18, 2019.
- M. Seitova. The european portfolio for student teachers of languages (epostl) promotes professional development: Elt in-service teachers' views. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 4(4):541–550, 2017.
- H. Sivri and E. Balci. Pre-service teachers' classroom management self-efficacy beliefs. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4):37–50, 2015.
- M. K. Stein and M. C. Wang. Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2):171–187, 1988.
- M. Tschannen-Moran and A. W. Hoy. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7):783–805, 2001.
- M. Tschannen-Moran, A. W. Hoy, and W. K. Hoy. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2):202–248, 1998.
- M. Tunaz and A. Sarıçoban. The effects of teacher education programs on pre-service english language teachers' identity formation: A cross-cultural comparative study. *International Journal of Education, Technology and Science*, 3(2):148–172, 2023.
- H. Ucar. Pre-service efl teachers' self-efficacy beliefs, goal orientations, and participations in an online learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(2):15–29, 2016.
- H. K. Wong. *How to Be an Effective Teacher the First Day of School*. Harry K. Wong Publications, Mountain View, CA, 2005.
- A. E. Woolfolk and W. K. Hoy. Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1):81, 1990.