

**ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL**

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: **VALENZUELA GIOVANETTI, EZIA ROXANA**

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**  
DEPARTAMENTO DE: **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 18/09/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de LAURA RAYÓN RUMAYOR.

Sobre el siguiente tema: *EL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA PARA LA ESCUELA CHILENA DEL SIGLO XXI*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL<sup>1</sup> de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): SOBRESALIENTE

Alcalá de Henares, 18 de SEPTIEMBRE de 2017

EL PRESIDENTE

Fdo.: JUAN CARLOS TORREGO

EL SECRETARIO

Fdo.: ANA M. DE LAS HERAS

EL VOCAL

Fdo.: RICARDO FERNÁNDEZ

Con fecha 31 de octubre de 2017, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"  
 No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada

FIRMA DEL ALUMNO,

Fdo.: EZIA ROXANA VALENZUELA

<sup>1</sup> La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 31 de octubre, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por VALENZUELA GIOVANETTI, EZIA ROXANA, el día 18 de septiembre de 2017, titulada *EL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA PARA LA ESCUELA CHILENA DEL SIGLO XXI*, para determinar, si a la misma, se le concede la mención “cum laude”, arrojando como resultado el voto favorable de todos los miembros del tribunal.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado **resuelve otorgar** a dicha tesis la

***MENCIÓN “CUM LAUDE”***

Alcalá de Henares, 2 de noviembre de 2017  
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS  
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Juan Ramón Velasco Pérez

**Copia por e-mail a:**

Doctorando: VALENZUELA GIOVANETTI, EZIA ROXANA  
Secretario del Tribunal: ANA MARÍA DE LAS HERAS CUENCA.  
Directora de Tesis: LAURA RAYÓN RUMAYOR



Universidad  
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO  
Servicio de Estudios Oficiales de  
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_  
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo  
presentado la misma en formato:  soporte electrónico  impreso en papel, para el depósito de la  
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: \_\_\_\_\_ se procede, con  
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_



Fdo. El Funcionario



ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA. EZIA  
ROXANA VALENZUELA GIOVANETTI,

Título de la Tesis: **“El Practicum en la Formación de Profesores de Lengua  
Extranjera Para la Escuela Chilena del Siglo XXI”**

Programa de Doctorado: D342 “Planificación e Innovación Educativa”

Directora de la Tesis: Dra. Laura Rayón Rumayor

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 20 de abril de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por Dña. Ezia Roxana Valenzuela Giovanetti, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 20 de abril de 2017.

El Director del Departamento

Fdo.: Alejandro Iborra Cuéllar





**DRA. LAURA RAYÓN RUMAYOR, PROFESORA TITULAR UNIVERSIDAD DEL ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UAH, COMO DIRECTORA DE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR Dña. Ezia Valenzuela Giovanetti**

**Hacen constar:**

Que la Tesis Doctoral titulada *“El Practicum en la formación de profesores de lengua extranjera para la escuela chilena del siglo XXI”*, elaborada por Dña. Ezia Valenzuela Giovanetti, doctoranda del Programa de Doctorado de Planificación e Innovación Educativa, cumple los requisitos científicos y todas las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UAH.

Y para que conste a los efectos oportunos, firmamos la presente en Alcalá a 21 de abril de 2017

  
Fdo.: Laura Rayón Rumayor





Programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa  
Universidad de Alcalá - España



*El Practicum en la formación  
de profesores de lengua  
extranjera para la escuela  
chilena del siglo XXI*

**DIRECTORA:  
DRA. LAURA RAYON RUMAYOR**

**EZIA VALENZUELA GIOVANETTI**

## **Agradecimientos**

*A Dios, por su presencia constante.*

*A mis padres, que con su ejemplo sellaron en mí la tenacidad, responsabilidad y el trabajo bien hecho.*

*A Laura y Esteban, quienes con su generosidad y amor me impulsaron a cumplir este sueño. Gracias por el tiempo prestado.*

*A mi Directora y amiga, Dra. Laura Rayón Rumayor, quien, de las más variadas y creativas maneras, supo orientar este trabajo, y sobretodo, entregar la fuerza que se necesita en los momentos de agobio.*

*A Isabel, por su sabia y siempre experimentada mirada, por su generosidad sin límites y maestra de principio a fin.*

*A Beatriz, por sus constantes palabras de ánimo y apoyo. Gracias por creer.*

*A mis alumnos, verdaderos héroes de la enseñanza, quienes iluminaron este trabajo desde sus vivencias, experiencias, frustraciones y pasiones. Gracias por permitirme ser parte de esa construcción de identidad profesional.*

*A mis colegas, quienes animaron respetuosamente el proceso de este trabajo.*

*Al mar! Inagotable fuente de inspiración y reflexión.*



## **Resumen**

Esta investigación analiza la relación existente de la tríada formadora en la formación docente de profesores de inglés en una universidad en Santiago de Chile. La experiencia adquirida mediante la supervisión de prácticas en Pedagogía en inglés, nos permite reflexionar acerca de las tensiones, creencias, percepciones y satisfacciones que presentan los profesores en formación durante este proceso formativo. Asimismo, se indaga acerca de las debilidades, fortalezas y dificultades que experimenta el futuro profesor de inglés durante su proceso formativo considerando las voces de los profesores colaboradores en la escuela, los profesores de asignatura y los propios estudiantes en práctica en relación a la enseñanza del inglés en la escuela chilena del siglo XXI.

Este trabajo es pertinente considerando los cambios importantes que quiere hacer nuestro país en torno a la enseñanza de la lengua extranjera y proporciona un profundo análisis acerca de la transformación que debe tener la formación inicial para lograrlo.

## **Abstract**

This research analyses the existing relationship of the training triad in the English teaching program at a university in Santiago, Chile. The experience acquired through supervisions in the practicum, allows us to reflect about the strains, beliefs, perceptions and satisfactions that future teachers of English show during their training process. Moreover, the research enquires into the weaknesses, strengths and difficulties that the prospective teachers experience during their teaching practice, considering the voice of cooperating teachers at schools, subject teachers at university and student teachers themselves, regarding the teaching of English as a foreign language in the 21<sup>st</sup> century Chilean school.

This study is found to be relevant if we consider the important changes that our country wishes to make around the foreign language teaching at schools and it provides a profound analysis about the transformation that teaching training programs should make to achieve them.

**Agradecimientos**

**Resumen**

**Indice**

**Introducción**

## **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**

<b>Capítulo I. El objeto de Estudio</b>	<b>6</b>
1. Preguntas de investigación	6
2. Objetivos de investigación:	7
2.1. Objetivos específicos:	7
<b>Capítulo II. La enseñanza del inglés en Chile</b>	<b>9</b>
2.1. Marco Curricular nacional	11
2.1.1 Tipos de dependencia administrativa escolar	11
2.1.2. Componentes Marco Curricular nacional	15
2.2. El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)	18
2.3. Bases curriculares de inglés en Chile	28
2.4. Programas de ingles	36
2.5. Los estándares orientadores para la pedagogía en inglés	41
2.6. ¿Cómo evaluamos a nuestros futuros profesores?	45
2.7. ¿Qué estamos haciendo para ayudar en la formación de profesores de inglés en nuestro país?	51
<b>Capítulo III. La preparación de profesores de inglés</b>	<b>55</b>
3.1. ¿Qué debe saber el profesor de inglés? Los modelos de preparación profesional	57
2.4. Los saberes del profesor	60
3.3. ¿Qué creencias tienen los profesores respecto a la enseñanza?	64
3.4. ¿Qué caracteriza en sus saberes al profesor de inglés?	68
3.5. ¿Cómo enseña el profesor de inglés?	76

3.6. ¿Qué ocurre en nuestro país? Percepciones de profesores acerca de la formación de profesores de inglés en nuestro país	89
---	----

<b>Capítulo IV. El profesor de inglés del siglo XXI</b>	<b>94</b>
---	-----------

4.1. Retos del nuevo profesor en una sociedad compleja: desafíos, nudos críticos, dilemas y conflictos en la formación docente.	95
4.2. Habilidades del siglo XXI en la formación de profesores.	102
4.3. La práctica reflexiva y su pertinencia en la formación docente.	109
4.4. Agentes formadores en la formación de profesores: ¿cuáles son los roles de la triada formativa? ¿quienes crean los puentes?	112
4.5. El curriculum de formación del profesor de inglés	116

## SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y TRABAJO DE CAMPO

<b>Capítulo V: Ámbito de investigación</b>	<b>121</b>
--	------------

5.1. Descripción de los profesores colaboradores.	123
5.2. Estudiantes en práctica profesional:	126
5.3. La Triada formativa	128
5.4. El contexto.	129

<b>Capítulo VI: Fundamentos metodológicos</b>	<b>152</b>
---	------------

6.1. Tipo de investigación	152
6.2. El Estudio de Casos	154
6.3. Procedimientos metodológicos de la investigación	157
6.4. Técnicas de recogida de datos	159
6.5. Rol del investigador y relación con informantes.	161
6.6. Selección y características de los participantes en estudio	163
6.7. El sentido de la entrevista individual en el estudio	164
6.8. El uso de la entrevista estructurada- cuestionario en el estudio	165
6.9. El uso de los grupos focales en el estudio	167

## TERCERA PARTE: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>Capítulo VII: Presentación y análisis de los resultados</b>	<b>172</b>
7.1. Aquello que me gustaría aprender y que es necesario en mi práctica.	176
7.1.1. Gestión de aula:	177
7.1.2. ¿Teoría versus practica?	180
7.1.3. Alumnos con necesidades educativas especiales:	182
7.1.4. Administración:	185
7.2. ¿En quienes nos apoyamos para aprender? Ayuda para vincular la teoría y la práctica.	186
7.3. Interpretando la formación profesional	190
7.3.1. Factores relevantes en el ejercicio profesional.	190
7.3.2 Aquello que no considero en mi práctica.	192
7.3.3 ¿Con qué dificultades me he encontrado?	194
7.3.4 ¿Qué satisfacciones me llevo en mi práctica?	196
7.3.5 ¿Qué decepciones e insatisfacciones he experimentado?	199
7.3.6. Creencias en la enseñanza del inglés	208
7.4. Las asignaturas que me forman como profesor	213
7.4.1. Universidad versus realidad.	215
7.4.2 Aprendizaje significativo: vinculación conocimiento teórico con experiencia en aula	218
7.5. Los profesores formadores opinan (voces de profesores colaboradores y profesores de asignatura de la universidad)	220
7.5.1. Debilidades del profesor en formación	220
7.5.1. Fortalezas del profesor en formación	227
7.5.1. Docencia efectiva del profesor en formación	231
7.5.4. Creencias personales respecto a la enseñanza de inglés que se le ha transmitido a los futuros profesores	235
7.6. El profesor de inglés situado: Las percepciones del profesor novel	240
7.6.1. Fortalezas en su quehacer docente	240
7.6.2. Debilidades en su desempeño	243

7.6.3 Dificultades experimentadas en el mundo escolar.	246
<b>Conclusiones</b>	250
<b>Referencias bibliográficas</b>	259
<b>Anexos</b>	269
ANEXO 1- Cuestionario estudiantes en practica	270
ANEXO 2- Cuestionario profesores colaboradores	276
ANEXO 3- Cuestionario profesores de asignatura	282
ANEXO 4- CUESTIONARIO PROFESORES NOVELES	288
ANEXO 5 - Programa de Estudios Practica I	294
ANEXO 6 - Programa de Estudios Practica II	298
ANEXO 7- Programa de Estudios Práctica Profesional	302
ANEXO 8- Focus group 1	306
ANEXO 9- Focus group 2	311
<b>Índice de tablas</b>	
Tabla 1. Clasificación de establecimientos y matrícula asociada.	11
Tabla 2. Planes de estudio asignatura de inglés	16
Tabla 3. Niveles y asignaturas evaluadas en el SIMCE	19
Tabla 4: Recursos sugeridos para las habilidades del lenguaje	34
Tabla 5. Temas sugeridos para la enseñanza del inglés en enseñanza básica	36
Tabla 6. Temas sugeridos para la enseñanza del inglés en enseñanza media en marco curricular nacional.	38
Tabla 7. Estándares disciplinarios de inglés.	42
Tabla 8: Estándares pedagógicos de educación básica	43
Tabla 9. Estándares pedagógicos de enseñanza media.	44
Tabla 10. Instrumentos aplicados en evaluación Inicia entre 2008 y 2014	46
Tabla 11. Conocimientos disciplinarios evaluados en prueba Inicia año 2014	48

Tabla 12. Dimensiones del aprendizaje docente en período de práctica.	98
Tabla 13. Descripción de estudiantes practicantes, quinto año de carrera pedagogía en inglés, Universidad SEK- Chile.	126
Tabla 14. Descripción de asignaturas carrera de pedagogía en inglés	134
Tabla 15. Asignaturas de la formación disciplinar, basado en Informe de Autoevaluación de la carrera de pedagogía en inglés.	146
Tabla 16. Características de niveles de práctica del programa de pedagogía en inglés	147
Tabla 17. Tipos de estudio de caso	155
Tabla 18. Clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de datos según quienes solicitan y aportan la información.	160
Tabla 19. Relación entre objetivos de la investigación, unidades de análisis, instrumentos de recolección de datos y actores.	173

### **Índice de Figuras**

Figura 1. Conceptualización esquemática de la enseñanza del futuro profesor.	62
Figura 2. Conceptualización esquemática de la enseñanza del futuro profesor	62
Figura 3. Características de los saberes profesionales de un profesor.	66
Figura 4. Diseño de un programa de educación para profesores de segunda lengua.	70
Figura 5. Métodos y enfoques para la enseñanza de la lengua extranjera	77
Figura 6. Modelo en cinco etapas para la adquisición de la experiencia.	100
Figura 7. Competencias clave DeSeCo	103
Figura 8. Competencias para el perfil de profesor de asignatura.	104
Figura 9. Triada formativa de la investigación.	128
Figura 10: Ciclos formativos de la carrera de pedagogía en inglés.	133
Figura 11. Fases del diseño metodológico.	158
Figura 12. Métodos de recolección de datos	160





## **Introducción**

La formación inicial docente no sólo se desarrolla en las aulas universitarias, los estudiantes ya vienen con ideas preconcebidas acerca de la educación, de cómo fueron enseñados y de cómo quisieran ser ellos como profesores cuando egresen de la educación superior. Una vez que han adquirido una base teórica, deben completar su formación docente iniciando un período de práctica pedagógica en establecimientos educacionales y es aquí donde los futuros profesores deberán integrar aquellos contenidos teóricos con la experiencia real del aula. Para que esto se lleve a cabo, necesariamente deberán interactuar y trabajar junto a un profesor colaborador, que idealmente lo guiará y acompañará en este proceso formativo. ¿Será este profesor un ejemplo a imitar?, ¿logrará el futuro profesor aprender de este docente? Por otro lado, el profesor de la universidad deberá también formar a este estudiante y entregar las herramientas necesarias para desarrollarse como profesor.

Cuando pensamos en formación inicial docente, no puedo sacar de mi mente la imagen del alfarero y su aprendiz trabajando unidos para crear juntos una nueva obra. En un comienzo, el aprendiz observa cuidadosamente el movimiento de las manos del alfarero, el material usado, la fuerza ejercida en la arcilla. Luego, el alfarero tomará sus manos y moldeará junto a él algo simple, pequeño, pero que será el inicio de una labor constante y permanente. Esta vez, el aprendiz tomará la arcilla y el alfarero observará pacientemente el trabajo del nuevo aprendiz.

Al igual que en esta imagen, los profesores en formación asisten a sus centros de práctica, la escuela, y trabajan junto a sus profesores colaboradores para continuar formando su identidad profesional. Asimismo, otros profesores formadores, en la universidad hacen esfuerzos para lograr en sus estudiantes las habilidades necesarias que les permitan desarrollarse de manera eficiente y profesional.

Nos parece importante dar a conocer las concepciones, ideas, acciones e intervenciones que realizan los profesores colaboradores, los estudiantes en práctica y los docentes universitarios. Esto, con el fin de reconocer las tensiones que existen entre la formación teórica y el desarrollo del conocimiento práctico que mediante un proceso de practicum los futuros profesores debiesen integrar. Por otra parte, esta importancia también radica en dar a conocer aquellos elementos que son necesarios de mejorar o transformar para desarrollar procesos formativos de calidad.

Durante mi experiencia como supervisora de prácticas docentes de profesores en formación, he observado que el futuro profesor de inglés tiene referentes pedagógicos de variadas fuentes para su proceso formativo. Los docentes que participan en el programa de pedagogía en la universidad realizan sus prácticas pedagógicas de acuerdo a distintos criterios: experiencia, estilo de enseñanza, su propia formación como profesionales, entre otros. Asimismo, los profesores colaboradores en el establecimiento educacional, realizan sus intervenciones docentes de acuerdo a las concepciones que tienen respecto a la enseñanza, la formación recibida durante sus estudios universitarios y a su propia experiencia práctica.

En esta triada se suelen generar procesos formativos poco significativos para los estudiantes en formación. Se generan procesos de socialización poco reflexivos entre los tres agentes formadores, el practicum muchas veces carece de una intencionalidad formadora por parte de los profesores colaboradores de las escuelas y una total desconexión entre los saberes adquiridos en la universidad y aquellos vivenciados dentro de las aulas. Por otro lado, las necesidades presentadas en la escuela chilena de hoy, no siempre se condice con la teoría enseñada en la universidad o con el modelo entregado por el profesor colaborador del centro de práctica. Todo esto se traduce en una gran tensión entre la formación inicial y la realidad docente en nuestras escuelas.

Esta problemática está bien referenciada en la literatura pedagógica con trabajos de Gimeno Sacristán (1998), Imbernón (1989), Marcelo y Esteban (1998) entre otros. Se ha tratado este problema epistemológico que muestra la relación entre la teoría y la práctica, muchas veces considerado un divorcio irreconciliable entre lo aprendido en la universidad y en el centro de práctica. El profesor en formación, además de sus propias concepciones respecto a la enseñanza, adquiere nuevos saberes producto de esta experiencia en el practicum y en ocasiones se tropiezan las concepciones del profesor colaborador, los saberes del docente universitario y la propia realidad de la escuela.

Este trabajo de investigación ha nacido a la luz de observaciones de clases, talleres y coloquios con estudiantes en práctica, conversaciones con profesores, que me han permitido conocer sus aprensiones, dificultades, satisfacciones y tensiones durante el desarrollo de la práctica profesional de futuros profesores de inglés. Hemos recurrido a cuestionarios y grupos focales para recoger la información necesaria que respondan a nuestras interrogantes

y luego hemos realizado un exhaustivo análisis interpretativo, con el fin de explicar y dar respuesta a nuestros objetivos.

La investigación está estructurada en tres partes. La **primera parte** presenta el objeto de estudio, las preguntas de investigación y objetivos que se espera alcanzar durante el desarrollo de la investigación. Además, se presenta un marco teórico referente a la enseñanza del inglés en nuestro país, Chile, el contexto curricular de la educación, y estándares evaluativos de la formación inicial. Asimismo, se incluye un capítulo relacionado con la preparación de profesores de inglés, sus saberes, creencias y metodologías de enseñanza. Finalmente, se profundiza en los retos que tiene el profesor de inglés en el siglo XXI, las habilidades que se deben desarrollar, la practica reflexiva, los agentes formadores en la formación inicial docente y las características que debieran tener los programas de formación de profesores de segunda lengua.

La **segunda parte** corresponde al trabajo de campo y diseño de la investigación y se describe el ámbito y caracterización de este estudio de caso intrínseco e investigación fenomenológica. Este trabajo indaga acerca de las experiencias de práctica profesional de 25 estudiantes de quinto año de carrera de pedagogía en inglés de la Universidad SEK en Santiago, Chile. Asimismo, se incluyen en la investigación la relación pedagógica existente en la tríada formativa, conformada por 12 profesores colaboradores (tutores en la escuela) y 10 profesores de asignatura de la universidad. Con el fin de comprender el contexto en que estudian los estudiantes, se profundiza en las características de la malla curricular de la carrera y su correspondiente línea de prácticas. Posteriormente, se describe el diseño de la de investigación, los procedimientos metodológicos, sus fases de desarrollo y las técnicas de recogida de datos, el rol del investigador y su relación con los informantes, la selección y características de los participantes del estudio.

La **tercera parte** y final de este informe comprende un exhaustivo y profundo análisis acerca de los hallazgos obtenidos, luego de realizar la categorización correspondiente. Los datos recabados en los cuestionarios y focus group dan cuenta de numerosas evidencias respecto a los objetivos trazados al inicio de este trabajo. Se detallarán las concepciones, ideas y creencias que tienen los profesores colaboradores, estudiantes y profesores de asignatura respecto a las prácticas pedagógicas, como también las concepciones y creencias respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Asimismo, se describirá el conocimiento que recibe el estudiante durante su formación, y aquello que necesita aprender

para realizar una enseñanza efectiva. De igual forma, describiremos las percepciones que tiene el profesor novel de inglés respecto a la enseñanza del inglés y los saberes recibidos.

Finalmente, presentaremos las **conclusiones** de este estudio considerando las voces de la tríada formativa , el análisis interpretativo y las referencias de expertos en los temas tratados.

**PRIMERA PARTE:**  
**MARCO TEORICO**

## PRIMERA PARTE: MARCO TEORICO

### Capítulo I. El objeto de Estudio

#### 1. Preguntas de investigación

Considerando la extensa variedad de factores que inciden en la formación inicial de un profesor de inglés en nuestro país, surge la necesidad de responder a lo siguiente: **¿Cómo se define la relación de la triada formativa en el periodo de prácticas profesionales tomando como referencia el modelo profesor de inglés para la escuela chilena del siglo XXI?**

Asimismo, algunas preguntas que orientarán nuestra investigación, se detallan a continuación,

- a) ¿Cómo conciben los profesores de la carrera de Pedagogía en inglés la relación teoría-práctica en la formación de futuros profesores de inglés?
- b) ¿Qué creencias tiene el profesor colaborador respecto a la enseñanza de la lengua extranjera en las escuelas de nuestro país?
- c) ¿Qué responsabilidad perciben tener los profesores colaboradores en la formación de profesores?
- d) ¿Qué conocimiento recibe el estudiante en práctica de parte de sus profesores formadores (colaborador y de asignatura) para su formación?
- e) ¿Qué saberes especializados recibidos por sus profesores formadores aplica el estudiante en práctica durante su proceso de práctica docente?

- f) ¿Qué creencias personales tienen los estudiantes en práctica respecto a la enseñanza de la lengua extranjera en las escuelas de nuestro país?
- g) ¿Qué percepciones tiene el profesor novel de inglés respecto a la enseñanza del idioma extranjero y los saberes recibidos en la universidad?

Los objetivos que guiarán nuestra investigación y que se relacionan con las preguntas orientadoras son los siguientes,

## **2. Objetivos de investigación:**

Analizar la relación de la triada formativa en vista a las necesidades de la escuela chilena del siglo XXI necesarias de ser satisfechas por el futuro profesor de inglés.

### **2.1. Objetivos específicos:**

- a) Describir las concepciones, ideas y creencias que poseen los profesores colaboradores, estudiantes en práctica, profesores de asignatura respecto a las prácticas pedagógicas en la asignatura de inglés.
- b) Describir las concepciones, ideas y creencias que tienen los estudiantes en práctica respecto a la enseñanza de la lengua extranjera (inglés) en la escuela.
- c) Identificar las expectativas que tiene el profesor colaborador respecto al estudiante en práctica de inglés durante su práctica docente.

- d) Categorizar el conocimiento que recibe el estudiante en práctica de parte de sus profesores formadores (colaboradores y de su programa de estudio) para su formación profesional.
- e) Distinguir los saberes especializados que aplica el futuro profesor de inglés en su proceso de práctica docente.
- f) Analizar las percepciones que tiene el profesor novel de inglés respecto a la enseñanza del idioma extranjero en su escuela y los saberes recibidos en la universidad.



## **Capítulo II. La enseñanza del inglés en Chile**

En este capítulo, el lector se familiarizará con diferentes documentos, instrumentos y entidades que protagonizan la educación en nuestro país y entregarán un contexto para una mejor comprensión de la enseñanza del inglés en Chile.

En primera instancia, se detallará los distintos tipos de dependencia administrativa de los establecimientos educacionales presentes en la educación chilena hasta el momento, esta tipología será relevante para comprender las grandes diferencias y brechas existentes entre colegios municipalizados, particular subvencionado y particular pagado. Esta distinción es relevante para nuestra investigación dado que los estudiantes en práctica de nuestro caso de estudio asisten a este tipo de establecimientos durante sus prácticas docentes y la experiencia obtenida en ellos ha inspirado gran parte de este trabajo de investigación.

A continuación, se explican las bases sobre las que se conforma el Marco Curricular Nacional. En este apartado es necesario conocer información acerca de los planes de inglés que se imparten en los establecimientos educacionales chilenos por las características que presenta el número de horas asignado por el Ministerio de Educación a la asignatura de inglés en los colegios municipales y particular subvencionado. Seguidamente, el lector conocerá información acerca del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) que reviste gran importancia en nuestro país por los resultados y análisis de estos para la toma de decisiones en diferentes ámbitos.

Seguidamente, se presentarán las Bases Curriculares de inglés, documento que orienta la enseñanza de este idioma extranjero en las aulas de nuestro país. Se incluye una descripción de los nuevos ajustes curriculares presentados el 2009 y los niveles de

inglés que deberían alcanzar los estudiantes sugeridos por el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.

Posteriormente, se presentará un resumen de los programas de inglés para los cursos comprendidos entre 5° año básico y 4° año medio y se incluirán las unidades temáticas con su respectivo número de horas asignado por el Ministerio de Educación (desde ahora MINEDUC). Como veremos más adelante, el MINEDUC ha estipulado la enseñanza del idioma extranjero a partir de 5° año básico en las escuelas chilenas y son precisamente estos los programas que deben conocer los profesores de inglés en formación.

Con el fin de comprender la manera en que se cautela la formación de los futuros profesores se presentan los Estándares Orientadores para la Pedagogía en inglés que contemplan los estándares pedagógicos y disciplinarios que deben conocer y aplicar los profesores de inglés en nuestro país.

A continuación, el lector se familiarizará con la evaluación INICIA, instrumento que mide los conocimientos disciplinares y pedagógicos de los egresados de las carreras de pedagogía en Chile. Esta evaluación se ha aplicado desde el año 2008 con un carácter voluntario; sin embargo, recién el año 2014 se ha administrado en forma de piloto a un grupo de estudiantes egresados de pedagogía en inglés de algunas universidades chilenas.

Finalmente, se presenta el Programa Inglés Abre Puertas, dependiente del MINEDUC, que ha hecho esfuerzos importantes en nuestro país por mejorar los niveles de inglés en los alumnos de establecimientos públicos, apoyar a los profesores en su quehacer docente y contribuir en la vinculación de las universidades y establecimientos educacionales.

## 2.1. Marco Curricular nacional

### 2.1.1 Tipos de dependencia administrativa escolar

Con el fin de comprender las diferencias curriculares en torno al aprendizaje de idioma extranjero existentes en los establecimientos educacionales chilenos, se hace necesario explicar los tipos de dependencias administrativas vigentes en nuestro país.

Según señala la Ley General de Educación en su artículo 4°, *“El sistema de educación será de naturaleza mixta, incluyendo una de propiedad y administración del Estado o sus órganos, y otra particular, sea ésta subvencionada o pagada, asegurándole a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos.”*

Esto se expone en la siguiente clasificación de establecimientos educacionales y matrícula de alumnos al año 2014.

**Tabla 1.** Clasificación de establecimientos y matrícula asociada.

<b>Dependencia Administrativa de Establecimientos</b>	<b>Características</b>	<b>Cantidad establecimientos año 2014</b>	<b>Matricula Total alumnos año 2014</b>
<b>Municipales</b>	Estos establecimientos son administrados por las municipalidades y los financia el Estado por medio de una subvención.	5.331	1.304.634
<b>Particulares subvencionados</b>	Son establecimientos de propiedad privada, administrados por un sostenedor y reciben un financiamiento estatal por medio de una subvención.	6.065	1.919.392

<b>Particulares pagados</b>	Estos establecimientos son 595 privados, los administran particulares y no reciben subvención del Estado.	270.491
<b>Corporaciones</b>	Corresponde a la entidad que concentra establecimientos públicos que administra entidades privadas sin fines de lucro y reciben financiamiento estatal mediante subvención.	46.802

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de datos MINEDUC.

Tal como se aprecia en la tabla anterior, un gran porcentaje del alumnado chileno asiste a establecimientos de dependencia municipal o particular subvencionada, lo que conlleva a explicar el nivel de inglés al que acceden los alumnos y al desarrollo de habilidades lingüísticas al que se exponen, tema que se analizará posteriormente.

La educación chilena actual se estructura en base a lo decretado en el año 1965 (Decreto 27.952 del 7 de diciembre), y se divide en cuatro grandes niveles, con una duración de 12 años de escolaridad:

- Educación Preescolar o Parvularia: Este nivel de enseñanza no es obligatorio y atiende a niños y niñas entre 0 y 5 años de edad. Los niveles que comprende se desglosan entre sala – cuna (0 a 2 años de edad), nivel medio (entre 2 y 4 años) y nivel transición (entre 4 y 6 años).
- Educación General Básica: Este nivel de enseñanza es obligatoria y tiene una duración de seis años, el cual se divide en dos ciclos, de 1° a 4° año básico y luego en los ciclos de 5° y 6° año básico.

- Educación Media: Este nivel, al igual que el anterior, es obligatorio y la nueva Ley General de Educación (2009), en su artículo 25, establece que la Enseñanza Media tendrá una duración de seis años, diferenciándose entre formación general (humanista –científico) y formación diferenciada (técnico- profesional y artístico)
- Educación Superior: Los alumnos acceden a este nivel una vez que han obtenido la licencia de educación media y en algunos establecimientos de educación superior (universidades) se exige del estudiante haber rendido la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Desde el año 1990, existen los Consejos Provinciales de Educación que asesoran al Ministerio de Educación en relación a la aplicación de políticas educacionales de cada una de las provincias de Chile y donde se proponen medidas para el mejoramiento de la calidad de educación. En este sentido, los establecimientos públicos de enseñanza básica y media ya no dependen directamente del Ministerio de Educación, sino que son las municipalidades quienes tienen directa jurisdicción sobre ellos. Es en esta figura legal, que se crean entidades autónomas, dirigidas por los alcaldes, denominadas Corporaciones Municipales que administran los diferentes colegios a través de los Directores de cada establecimiento.

Esta situación reviste gran relevancia para nuestro estudio, por cuanto un alto porcentaje de estos establecimientos en la ciudad de Santiago son centros de práctica para nuestros estudiantes y durante nuestras supervisiones de práctica docente hemos tenido la oportunidad de observar al alumnado que asiste a estos establecimientos educacionales, sus características, necesidades y también, debilidades en el aprendizaje de una lengua extranjera.

La educación en nuestro país se rige principalmente por un documento oficial, Marco Curricular, generado por el Ministerio de Educación de Chile que establece los objetivos y contenidos mínimos obligatorios que deberán enseñarse en las aulas chilenas. Actualmente, el Marco Curricular Nacional vigente corresponde a la actualización del año 2012.

La construcción de este Marco Curricular obedece a los siguientes principios manifestados y detallados en el documento:

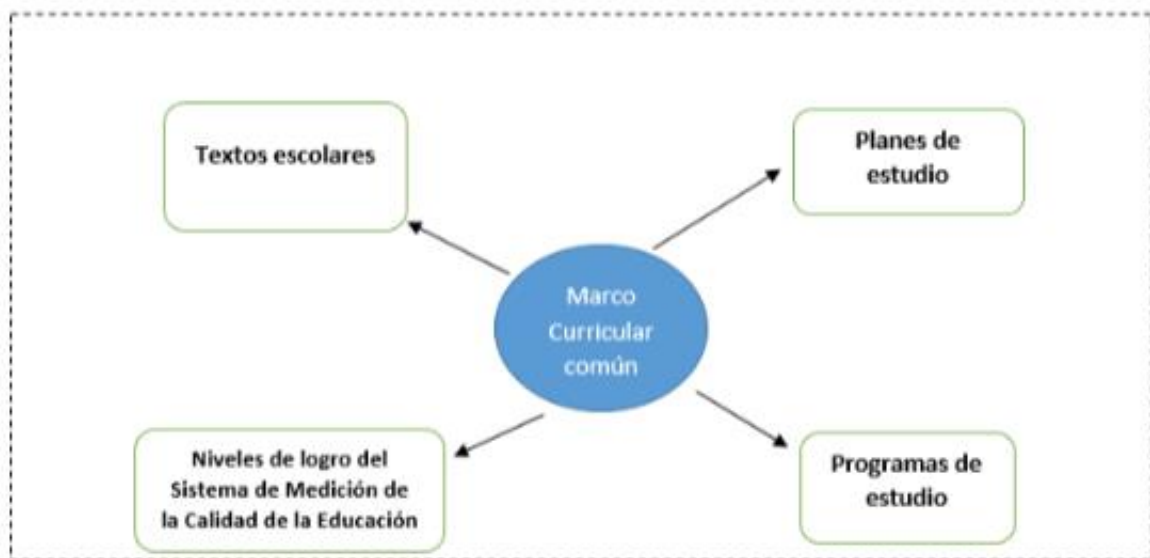
- Demandas sociales al curriculum, convenidas por diversos actores y especialistas en educación.
- Análisis longitudinal del curriculum, que contempla el tiempo de educación obligatoria de los alumnos chilenos y que corresponde a 12 años, incluyendo la enseñanza básica y secundaria.
- Evidencias de Aprendizaje obtenida de pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales que han permitido analizar la exigencia de los objetivos de aprendizaje que deberían alcanzar los estudiantes chilenos.
- Revisión de curriculum de otros países (principalmente miembros de la OCDE) y marcos de evaluación de pruebas internacionales que ha permitido hacer una revisión comparada acerca de los requerimientos internacionales en contraste con las características nacionales.
- Estudios de implementación curricular realizados por el Ministerio de Educación en las áreas de formación general, diferenciada y evaluación de aula.
- Estudios de pertinencia de especialidades técnico- profesionales con el fin de determinar la vigencia y utilidad de cada especialidad que se imparte en los

establecimientos técnico profesional del país y orientar de esta forma sus perfiles de egreso.

- Encuesta a docentes de la Red de Maestros de Maestros y Red de Profesores de Inglés realizada durante el año 2006 con el fin de conocer la opinión de profesores de excelencia acerca de las necesidades de ajustes curriculares posibles de realizarse en el futuro.
- Consulta Pública realizada entre los años 2007 y 2008 sobre una propuesta de ajustes al currículum.

### 2.1.2. Componentes Marco Curricular nacional

El Marco Curricular nacional chileno está operacionalizado por medio de los siguientes instrumentos:



**Figura 1:** Componentes marco curricular

Los **planes de estudio** describen la organización temporal de cada nivel escolar, como, asimismo, el tiempo semanal asignado a cada materia de estudio. En el caso de la asignatura de inglés, a continuación, se detalla el número de horas semanales que se asigna ministerialmente a cada curso en el caso de los establecimientos de dependencia municipalizada y particular subvencionada:

**Tabla 2.** Planes de estudio asignatura de inglés

<b>CURSO</b>	<b>HORAS SEMANALES</b>
<b>5° a 8° Año de Enseñanza Básica</b>	3 horas
<b>I Año de Enseñanza Media</b>	4 horas
<b>II Año de Enseñanza Media</b>	4 horas
<b>III Año de Enseñanza Media</b>	3 horas
<b>IV Año de Enseñanza Media</b>	3 horas

Los **programas de estudio** detallan los objetivos a alcanzar y contenidos a enseñar en cada uno de los cursos de enseñanza básica y secundaria. Asimismo, orientan a los profesores en aspectos didácticos y evaluativos en cada asignatura con el fin de tener un apoyo en el trabajo de aula. Con respecto a la enseñanza del inglés en nuestro país, a partir del año 2012, se aprueba el decreto que faculta la enseñanza de este idioma extranjero a los cursos de 5° y 6° básico, anteriormente a esta fecha, la enseñanza de la lengua extranjera se iniciaba en 7° año básico.



De acuerdo a lo estipulado en el Marco Curricular nacional, los **textos escolares**

(...) desarrollan los contenidos definidos en el Marco Curricular para apoyar el trabajo de los alumnos en el aula y fuera de ella (...) Para los profesores y las profesoras los textos constituyen una propuesta metodológica para apoyar la implementación del currículum en el aula, y los orientan sobre la extensión y profundidad con que pueden ser abordados los contenidos del Marco Curricular.” (Ministerio de Educación Actualización Curricular 2009)

Cabe destacar que el Ministerio de Educación entrega en forma gratuita los textos escolares a los colegios del sistema municipalizado y particular subvencionado lo que permite a los profesores contar con este recurso cada año.

Aquellos establecimientos que acepten recibir los textos escolares por parte del Ministerio de Educación, deberán entregarlos a título gratuito a los alumnos y alumnas matriculados en el establecimiento, durante el año lectivo que corresponda, así como también, aquellos textos que se encuentran dirigidos a su cuerpo docente. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Artículo 2° bis. Decreto 53, 05 de mayo de 2011)

Respecto a los **niveles de logro del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación**, el Marco Curricular Nacional los define como “descripciones de los desempeños que exhiben alumnos y alumnas en los sectores curriculares que al final de cada ciclo escolar evalúa el SIMCE.” (Ministerio de Educación. Actualización Curricular, 2009, p.5)

## **2.2.El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)**

Con la finalidad de entregar información acerca del nivel y calidad de la educación chilena, se funda el año 1988 el *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* (SIMCE) que vendría a consolidar y sistematizar intentos anteriores en nuestro país por medir y analizar los niveles del rendimiento escolar. De acuerdo a lo expresado en el Plan de evaluaciones nacionales e internacionales (2012, p.4) el principal propósito de SIMCE consiste

(...) en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes sectores de aprendizaje del currículum nacional, y relacionándolo con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.

Los principales instrumentos de evaluación consisten en pruebas y cuestionarios de contexto que son respondidos por los estudiantes, padres o apoderados y sus profesores, de esta forma se puede recoger información relevante para luego analizarla y contribuir en la toma de decisiones para futuras políticas públicas, así como también para gestionar los establecimientos educativos y favorecer en la rendición de cuentas de directivos y profesores hacia las familias de los estudiantes.

En relación a la información que se obtiene por medio de las pruebas y cuestionarios a estudiantes, directivos, apoderados y profesores, ésta se puede organizar entre los logros de aprendizaje en asignaturas como Lenguaje y Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Educación Física e inglés. Además, se obtiene información acerca de las características de los profesores y establecimientos educacionales, características de los alumnos y sus familias, como es el caso del nivel socioeconómico, educación de los padres, actitudes y percepciones relacionadas con la escuela. (MINEDUC, 2003. Evaluación de aprendizajes para una educación de calidad.)

A continuación, se detalla un resumen de los cursos y asignaturas evaluadas por el SIMCE entre los años 2011 y 2015 (Ministerio de Educación, 2012, p.15)

**Tabla 3.** Niveles y asignaturas evaluadas en el SIMCE

<b>NIVEL</b>	<b>AREA</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
<b>2° básico</b>	Lectura		x	x	x	X
	Lectura	x	x	x	x	X
	Matemáticas	x	x	x	x	X
<b>4° básico</b>	Ciencias Naturales	x		x		X
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales		x		x	
	Lectura			x	x	X
	Escritura		x	x	x	X
	Matemáticas			x	x	X
<b>6° básico</b>	Ciencias Naturales				x	
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales					X
	NEE		x	x	x	X
	Lectura	x		x	x	X
	Matemáticas	x		x	x	X
<b>8° básico</b>	Ciencias Naturales	x		x		X
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	x			x	
	Educación Física	x	x	x	x	X
	Lectura		x	x	x	X
	Matemáticas					
<b>2° medio</b>	Ciencias Naturales				x	
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales					X
	TIC	x				X
<b>3° medio</b>	Inglés		x		x	

Para efectos de nuestra investigación, nos centraremos en la evaluación SIMCE inglés que se realiza bienalmente a los estudiantes de 3° año medio (secundaria). Esta evaluación está alineada a estándares internacionales con el fin de certificar el nivel de competencia de los alumnos en este ciclo de enseñanza y mide principalmente la comprensión lectora y auditiva.

Esta evaluación estandarizada comenzó a llevarse a cabo el año 2010 y su principal propósito es contar con información acerca del dominio de la lengua extranjera de los estudiantes en nuestro país, de esta forma, se podrá mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes, orientar las políticas públicas en relación a la asignatura de inglés y, por sobre todo, promover la responsabilidad que debieran tener los alumnos acerca de su propio aprendizaje en esta asignatura.

En el caso de la primera evaluación aplicada el año 2010, The Test of English for International Communication (TOEIC Bridge) , los alumnos de 3° año medio rindieron una prueba de comprensión auditiva y otra de comprensión lectora, obteniendo los siguientes resultados a nivel nacional:

Comprensión auditiva: 27 %

Comprensión de lectura: 28 %

En cuanto al porcentaje de alumnos que logró certificación en esa oportunidad, en el nivel A2 del Marco Común Europeo para el Aprendizaje de Idiomas, correspondió sólo a un 11%.

Para comprender el contexto socioeconómico de los estudiantes que rindieron el SIMCE ese año, se detallan los niveles de los grupos socioeconómicos y los respectivos porcentajes de estudiantes y establecimientos evaluados:

**Tabla 4:**

Distribución de estudiantes y establecimientos de 3° medio 2010 según Grupo Socioeconómico.

<b>Grupo socioeconómico</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Establecimientos</b>
	Porcentaje	Porcentaje
<b>Bajo</b>	20%	22%
<b>Medio bajo</b>	37%	26%
<b>Medio</b>	23%	23%
<b>Medio Alto</b>	12%	15%
<b>Alto</b>	8%	14%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

De acuerdo al análisis entregado por el Ministerio de Educación los estudiantes de los grupos socioeconómicos Bajo y Medio Bajo obtuvieron puntajes promedio significativamente inferiores al puntaje promedio nacional, mientras que los grupos Medio, Medio Alto y Alto obtuvieron resultados significativamente superiores.

En relación a las diferencias detectadas en alumnos pertenecientes a establecimientos de dependencias municipales, particular subvencionadas y particular pagada, la siguiente tabla ilustra los puntajes obtenidos en cada una de las secciones de la evaluación:

**Tabla 5:**

Puntajes promedio 3° medio 2010 según grupo socioeconómico y dependencia administrativa

<b>Grupo socioeconómico</b>	<b>Comprensión auditiva</b>			<b>Comprensión de lectura</b>		
	<b>MUN</b>	<b>PSUB</b>	<b>PPAG</b>	<b>MUN</b>	<b>PSUB</b>	<b>PPAG</b>
<b>Bajo</b>	21%	21%	----	23%	----	----
<b>Medio bajo</b>	23%	23%	----	25%	25%	----
<b>Medio</b>	27%	27%	----	30%	29%	----
<b>Medio Alto</b>	35%	32%	33%	36%	33%	33%
<b>Alto</b>	----	37%	41%		37%	41%
<b>Total</b>	<b>23%</b>	<b>26%</b>	<b>41%</b>	<b>26%</b>	<b>28%</b>	<b>40%</b>

**MUN.** Establecimiento municipal

**PSUB.** Establecimiento particular subvencionado

**PPAG.** Establecimiento particular pagado

Al igual que en la tabla anterior, se desprende que los puntajes aumentan conforme se incrementa el nivel socioeconómico. Los factores que inciden principalmente en esta situación, corresponde a la autoconfianza del estudiante en el aprendizaje de inglés, las horas semanales destinadas a la enseñanza de inglés y el idioma en que imparte su clase el profesor. En relación al primer factor, los estudiantes que declaran tener una autoconfianza alta se sienten más seguros en su habilidad para aprender inglés, contrario a aquellos alumnos que sienten que es difícil aprender este idioma y coincidentemente tienen una autoconfianza baja. Respecto a las horas semanales de clase de inglés, se observa una relación directa entre los puntajes promedio obtenidos y la cantidad de horas semanales, y se puede desprender que, a mayor número de horas semanales de inglés, mejores resultados obtendrán los alumnos. El último factor analizado corresponde al idioma en que imparte sus clases de inglés el profesor de asignatura. Al igual que el factor anterior, los alumnos que reciben su clase

solo en inglés, obtienen mejores resultados en la evaluación a diferencia de aquellos alumnos que tienen sus clases mayoritariamente en español.

Finalmente, la siguiente tabla ilustra el porcentaje de alumnos según dependencia administrativa que obtiene certificación en SIMCE inglés:

**Tabla 6:**

Porcentaje de estudiantes 3° medio 2010 que logra certificación según grupo socioeconómico y dependencia administrativa

<b>Grupo socioeconómico</b>	<b>Porcentaje de estudiantes que logra certificación</b>		
	<b>MUN</b>	<b>PSUB</b>	<b>PPAG</b>
<b>Bajo</b>	0%	0%	---
<b>Medio bajo</b>	2%	2%	---
<b>Medio</b>	11%	8%	---
<b>Medio Alto</b>	40%	23%	30%
<b>Alto</b>	---	44%	67%
<b>Nacional</b>	4%	8%	64%

La certificación obtenida corresponde a aquellos alumnos que han alcanzado al menos un nivel A2 de acuerdo al Marco Común Europeo para el Aprendizaje de Idiomas (CEFR) lo que significa que el alumno, en un nivel de comprensión auditiva y lectora

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). (Instituto Cervantes ,2002)

En cuanto a los puntajes necesarios para obtener dicha certificación, los alumnos “deben obtener un puntaje mayor o igual a 64 puntos en comprensión auditiva y mayor o igual a 70 puntos en comprensión de lectura” (Ministerio de Educación. 2010, p.50)

En relación al SIMCE inglés año 2014, se hace difícil realizar un estudio comparativo de los resultados obtenidos por los alumnos, ya que este año se utilizó un instrumento de evaluación diferente al del año 2010. El elemento similar a ambos exámenes es el nivel de certificación que entrega Cambridge English Language Assessment, nivel A2.

La correlación entre el puntaje del examen SIMCE inglés 2014 y los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas son los siguientes:

**Tabla 7:**

Correlación de niveles del Marco Común Europeo y puntajes de evaluación SIMCE inglés 2014

<b>Nivel del Marco de Referencia</b>	<b>Puntaje de SIMCE ingles 2014</b>	<b>Descripción de cada nivel</b>
<b>Nivel B1</b>	90-100 puntos	Comprender los puntos principales de información estándar sobre temas familiares que aparecen habitualmente en el trabajo, en el establecimiento, en el tiempo libre, etc. Ubicar y comprender la información relevante en textos y diálogos cotidianos. Reconocer las ideas principales de artículos y conversaciones sencillas.
<b>Nivel A2</b>	70-89 puntos	Comprender oraciones y expresiones utilizadas frecuentemente, relacionadas con áreas de relevancia inmediata (por ejemplo, información personal y familiar básica, compras, geografía local, trabajo, entre otras). Ubicar



		y comprender información específica y predecible en textos de uso cotidiano y conversaciones simples. Comprender normas e instrucciones expresadas en lenguaje sencillo como por ejemplo normas de seguridad.
<b>Nivel A1</b>	45-69 puntos	Comprender expresiones familiares comunes y frases muy básicas con el objeto de satisfacer necesidades específicas. Reconocer nombres, palabras y frases muy básicas que se encuentran en letreros y en situaciones cotidianas. Identificar el sentido del material escrito sencillo con descripciones simples, especialmente si están acompañadas de apoyo visual.
<b>Bajo Nivel A1</b>	0-44 puntos	

Los porcentajes a nivel nacional obtenidos por los estudiantes de 3° año medio (secundaria) en la evaluación son los siguientes (Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de la Educación, 2014):

**Tabla 8:**

Distribución nacional de estudiantes según niveles del Marco Común Europeo en la evaluación SIMCE inglés 2014

<b>Nivel del CEFR</b>	<b>Porcentaje de estudiantes SIMCE inglés 2014</b>
<b>Nivel B1</b>	12,6%
<b>Nivel A2</b>	12,0 %
<b>Nivel A1</b>	22,3%
<b>Bajo nivel A1</b>	53,2%

Esta información nos indica que un alto porcentaje de alumnos de 3° año medio de nuestro país alcanza un bajísimo nivel de inglés en este examen, lo que nos lleva a correlacionar este resultado con las metodologías empleadas por profesores y las horas lectivas de lengua extranjera que se imparten en las escuelas.

Los porcentajes de estudiantes a nivel nacional que obtienen certificado que acredita un nivel A2 o superior en la evaluación SIMCE inglés 2014 a nivel nacional y según grupo socioeconómico se refleja en la siguiente tabla (Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de la Educación, 2014):

**Tabla 9:**

Distribución nacional de porcentaje de estudiantes que reciben certificado acreditando nivel A2 o superior en la evaluación SIMCE inglés 2014.

<b>Grupo socioeconómico</b>	<b>Porcentaje de estudiantes con certificado</b>
<b>Bajo</b>	1,5%
<b>Medio bajo</b>	7,2%
<b>Medio</b>	23,1%
<b>Medio alto</b>	48,4%
<b>Alto</b>	83,3%

El intento por mejorar estos niveles aún está lejano en nuestro país, dado que los factores asociados al rendimiento del inglés mencionados anteriormente no han cambiado. La evidencia mostrada en los establecimientos educacionales de este estudio de caso muestra que las horas de clase de inglés a la semana son insuficientes para lograr cambios sustantivos en los niveles de desempeño de los alumnos. Asimismo, las clases se realizan

mayoritariamente en español debido a la baja comprensión lingüística en inglés que declaran los alumnos. Este último punto se asocia directamente a los niveles de autoconfianza, valoración de la asignatura y motivación hacia su aprendizaje ya que los alumnos demuestran una baja participación en clase.

El Informe de Factores Asociados con el Rendimiento Escolar (2010) sugiere que los profesores promuevan prácticas de motivación que incidan en la autopercepción de la capacidad de aprender de los alumnos. Además, se propone realizar una conexión más consistente con la realidad sociocultural de los alumnos, así como también una mayor exposición al inglés, tanto en el número de horas semanales como en la práctica pedagógica de los docentes para impartir las clases.

### **2.3.Bases curriculares de inglés en Chile**

Las bases curriculares de la asignatura inglés en nuestro país es un documento oficial elaborado por el Ministerio de Educación que entrega a profesores y estudiantes los fundamentos esenciales para la enseñanza formal de este idioma extranjero en las aulas chilenas. Cabe destacar que en el año 2009 se realizó un importante ajuste curricular en esta asignatura, que permitió entregar orientaciones alineadas a un desarrollo de las habilidades lingüísticas del idioma.

Anterior a este ajuste curricular, la enseñanza del inglés centraba su atención en el uso de la gramática y la lengua materna, dejando de lado el foco esencial de estudio, la comunicación. De acuerdo a lo establecido en los Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Idioma Extranjero, inglés,

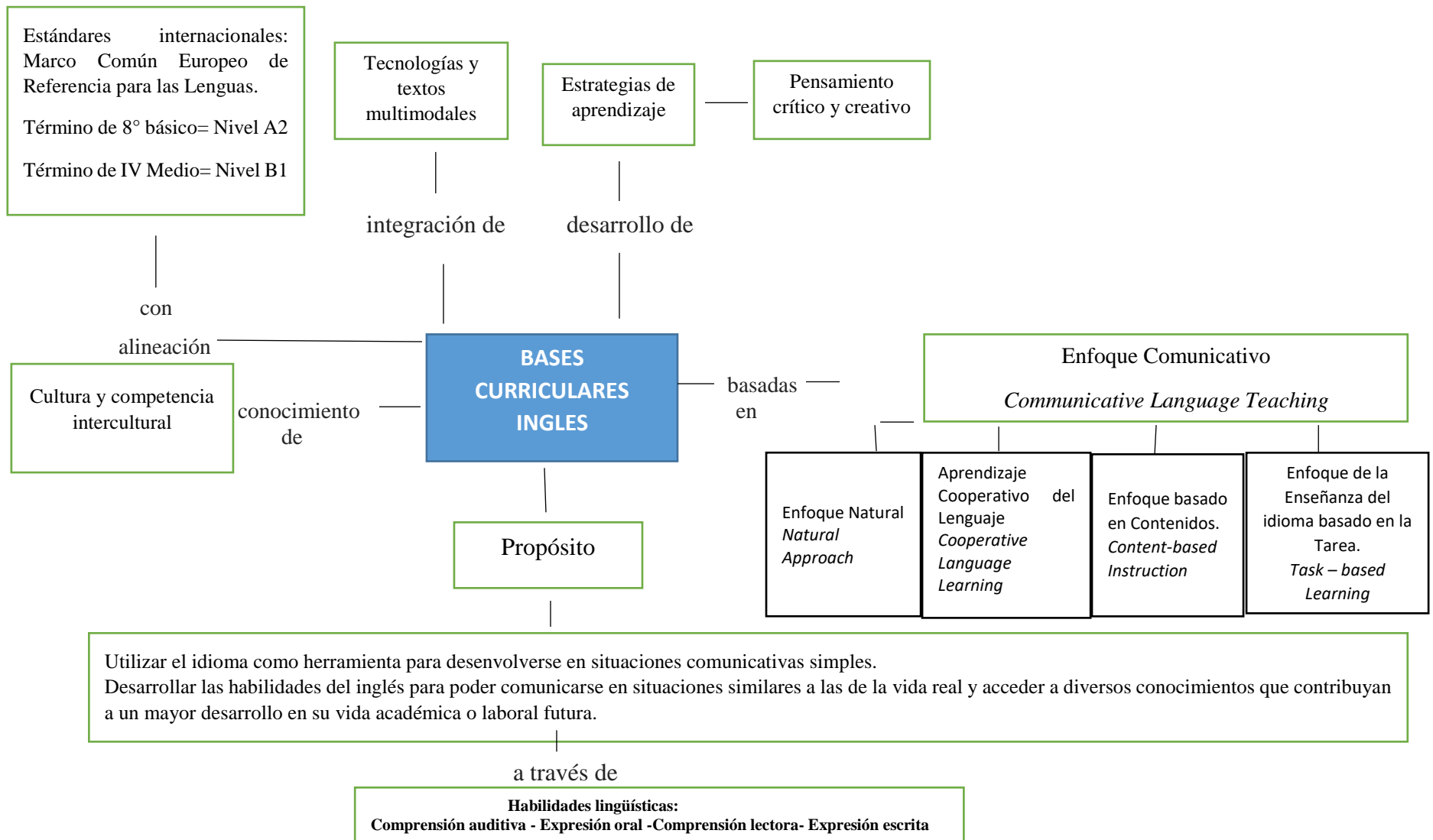
en la práctica, este cambio, significó cambiar del énfasis en la enseñanza de contenidos morfosintácticos al desarrollo de competencias comunicativas, promover la actualización en la metodología y hacer del aprendizaje de un idioma extranjero una asignatura relevante al conectarlo con la vida de los alumnos y alumnas. (Mineduc, 2009. Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Idioma Extranjero, inglés)

Este nuevo ajuste curricular se fundamenta en variados enfoques teórico- prácticos de la enseñanza de una lengua extranjera y se sustenta en literatura actualizada y específica acerca de la adquisición del inglés en un medio no bilingüe como es nuestro país.

En relación a la edad de inicio de la enseñanza del inglés, las nuevas bases curriculares deciden modificar el nivel de comienzo de estudio de 7° a 5° año básico

considerando que los alumnos de este nivel están en condiciones de adquirir la lengua extranjera de manera apropiada.

El siguiente esquema ilustra los constructos teóricos que subyacen las bases curriculares de inglés en nuestro país y los métodos de enseñanza de la lengua extranjera que han sido seleccionados por el Ministerio de Educación para ser utilizados en las clases. Estos métodos están sustentados en un enfoque eminentemente comunicativo, y se espera que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades del idioma, comprensión lectora, comprensión auditiva, producción oral y escrita.



**Figura 2:** Componentes bases curriculares de inglés

El documento en cuestión es orientador e iluminador cuando se considera y se aplica de manera efectiva en las aulas de nuestro país. Posee interesantes y actualizadas visiones acerca de la enseñanza de un idioma extranjero e incluso sugiere una alineación con estándares internacionales como es el caso del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, con el propósito de estandarizar los niveles que debieran alcanzar los alumnos de enseñanza media.

El Marco Común Europeo de Referencia se ha utilizado desde el año 1991 y es un instrumento mundialmente utilizado que da cuenta de la globalización en la que estamos insertos y permite, asimismo, comprender de una manera más concreta y objetiva los niveles de producción y comprensión que alcanzan los estudiantes en el idioma extranjero. Puede parecer muy ambicioso que nuestro país se alinee a este Marco de Referencia, considerando el insuficiente número de horas lectivas semanales de inglés que se asigna a los alumnos en colegios públicos y particular subvencionados, como también los cursos numerosos de 40 a 45 alumnos que presentan estos colegios. Sin embargo, esta decisión debiese tomarse como una gran oportunidad para subir los niveles de inglés en Chile, más que considerarla como una amenaza.

Las bases curriculares orientan el logro de dos niveles descritos en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. El nivel A2 se espera que sea alcanzado al finalizar el 8° año básico y el nivel B1 al finalizar el 4° año de enseñanza media y es por esta razón que los alumnos de 3° año medio son evaluados en el SIMCE inglés.

El siguiente cuadro describe los niveles de desempeño en la lengua extranjera inglés proporcionados por los estándares del Marco Común Europeo. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002)

**Tabla 10:**

Niveles de desempeño en inglés según los estándares del Marco Común Europeo

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.



Otros aspectos relevantes que presenta el documento Bases Curriculares de inglés corresponde a los enfoques sugeridos para la enseñanza de la lengua extranjera. El enfoque comunicativo, el enfoque natural, el aprendizaje cooperativo del lenguaje, el enfoque basado en contenidos y el enfoque de la enseñanza del idioma basado en la tarea son aquellos que debieran orientar a los profesores en la sala de clase de inglés para presentar los contenidos de una forma significativa y contextualizada para obtener un mejor aprendizaje. Cada uno de estos enfoques se detallará en profundidad en el siguiente capítulo de este trabajo con el fin de entregar al lector información detallada acerca de las características más destacadas de estos enfoques.

Como se mencionó anteriormente, las bases curriculares del año 2009, presentan una innovación respecto al rol que cumple la gramática en la sala de clases. A partir de este momento, se promueve el uso de los elementos morfosintácticos con un fin netamente comunicativo, es decir “el aprendizaje de la gramática y la precisión en el idioma no son el foco central de la enseñanza” (Bases Curriculares inglés, 2012, p.225). Con esto, se sugiere que el profesor utilice la gramática como un elemento de apoyo a la comunicación dentro del aula de inglés, más que como un elemento aislado y descontextualizado.

Otro elemento destacado en este documento corresponde al uso y enseñanza de vocabulario, esencial para la comprensión de textos escritos y auditivos como también para el desarrollo de las habilidades orales y escritas. Años anteriores, el profesor entregaba a los alumnos listados de palabras aisladas para memorizar y luego repetir. Las nuevas metodologías de la enseñanza del inglés promueven el uso de frases de uso común y cotidiano, unidades de léxico simples y complejas (*chunks*

*of language*), en un contexto familiar al alumno, relacionado con su entorno con el fin de que pueda comprender su significado.

Las Bases Curriculares incentivan el uso de las TIC en la clase de inglés ya que se consideran un recurso motivante y un apoyo actualizado para el profesor.

Con una planificación adecuada, las actividades que incorporan el uso de tecnologías son altamente motivadoras, promueven la interacción entre los alumnos, ofrecen la posibilidad de tener contacto con el uso real y funcional del idioma y constituyen una gran fuente de material auténtico (2012, p.226)

La siguiente tabla organiza los recursos sugeridos para cada una de las habilidades del lenguaje (Ministerio de Educación, Bases Curriculares (2012, p. 226-227):

**Tabla 4:** Recursos sugeridos para las habilidades del lenguaje

<b>Habilidad del lenguaje</b>	<b>Recursos TIC sugeridos</b>
<b>Comprensión auditiva</b>	Material en formato de audio y video disponible en CDs, DVDs o en la web.
<b>Comprensión lectora</b>	Recursos de la web que ofrecen una amplia gama de material de lectura, tanto original como adaptado, de los más diversos temas y altamente motivadores para los estudiantes.
<b>Producción escrita</b>	Las herramientas del procesador de texto y las distintas formas de interacción social en la web representan excelentes herramientas de aprendizaje interactivo.
<b>Producción oral</b>	Los formatos de audio y video promueven el uso oral del idioma, a través de respuestas a preguntas, comentarios o reacciones a lo escuchado o visto. Asimismo, es recomendable grabar actividades, como representaciones o juegos de roles, para que los estudiantes los puedan ver y autoevaluarse.

Los contenidos presentados en las Bases Curriculares están organizados en torno a temas ya que de esta forma se logra una mejor contextualización de la enseñanza y permite una mayor comunicación y motivación en la sala de clases

(...) las bases curriculares de inglés han considerado temas que sean cercanos a la realidad, entorno y edad de los alumnos de Enseñanza Básica, que tengan relación con lo estudiado en otras asignaturas y que contribuyan a despertar la curiosidad y el interés por aprender y explorar nuevos conocimientos. En especial, que despierten su interés por conocer otras realidades y culturas y ampliar su visión del mundo. (Ministerio de Educación, Bases Curriculares 2012, p.225)

Todo lo anterior, debiese permitir que los alumnos no sólo demuestren altos niveles de aprendizaje en inglés, sino que presenten una actitud motivadora ante el idioma extranjero y desarrollen habilidades comunicativas a lo largo de su escolaridad. Como ya hemos analizado anteriormente, los resultados de la evaluación SIMCE demuestran lo contrario.

## 2.4. Programas de inglés

Los programas de inglés se inician en 5° año básico y se desarrollan durante los siguientes siete años de escolaridad, concluyendo en 4° año de enseñanza media. Sin embargo, dada la alta demanda e importancia asignada al inglés en nuestro país, se elaboró una propuesta curricular de enseñanza del idioma extranjero para los niveles de 1° a 4° año básico para los establecimientos municipalizados y particular subvencionado que estén interesados en incorporar inglés en los cursos más pequeños.

A continuación, se presenta un cuadro sinóptico con los temas sugeridos en cada unidad de 5° básico a 4° año medio.

**Tabla 5.** Temas sugeridos para la enseñanza del inglés en enseñanza básica

<b>Año</b>	<b>Unidad 1</b>	<b>Unidad 2</b>	<b>Unidad 3</b>	<b>Unidad 4</b>
<b>5° año básico</b>	La escuela y la sala de clases (28 hrs.)	La casa y la familia (28 hrs)	La comida y la salud (28 hrs)	El entorno natural inmediato (flora y fauna) (28 hrs)
<b>6° año básico</b>	Yo, mi familia y mis relaciones personales. (28 hrs.)	El uso del tiempo libre y las actividades sociales. (28 hrs.)	Las vacaciones y los eventos especiales. (28 hrs.)	La ciudad y otros lugares. (28 hrs.)
<b>7° año básico</b>	Los amigos. (28 hrs.)	Deportes y eventos deportivos. (28 hrs.)	La gente, lugares, costumbres y tradiciones de mi país. (28 hrs.)	El medioambiente y su cuidado. (28 hrs.)
<b>8° año básico</b>	Personajes y lugares famosos. (28 hrs.)	Adicciones y autocuidado. (28 hrs.)	La vida en otros países y comunidades. (28 hrs.)	Tradiciones, música popular y literatura en otros países. (28 hrs.)

Cada unidad presenta un desglose con las distintas habilidades que deberán desarrollarse en relación a comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.

Asimismo, se entregan ejemplos de actividades para llevar a cabo durante cada semestre, ejemplos de evaluaciones y aprendizajes esperados en relación a los valores y actitudes para cada nivel. Por otro lado, se entregan sugerencias para utilizar las TIC de una forma efectiva y se apoya la atención a la diversidad dentro del aula:

- promover el respeto a cada uno de los estudiantes, en un contexto de tolerancia y apertura, evitando las distintas formas de discriminación
- procurar que los aprendizajes se desarrollen de una manera significativa en relación con el contexto y la realidad de los estudiantes
- intentar que todos los alumnos logren los objetivos de aprendizaje señalados en el currículum, pese a la diversidad que se manifiesta entre ellos
- conocer los diferentes niveles de aprendizaje y conocimientos previos de los estudiantes
- evaluar y diagnosticar en forma permanente para reconocer las necesidades de aprendizaje
- definir la excelencia, considerando el progreso individual como punto de partida
- incluir combinaciones didácticas (agrupamientos, trabajo grupal, rincones) y materiales diversos (visuales, objetos manipulables)
- evaluar de distintas maneras a los alumnos y dar tareas con múltiples opciones
- promover la confianza de los alumnos en sí mismos

- promover un trabajo sistemático por parte de los estudiantes y ejercitación abundante (Ministerio de Educación, 2011, p.12-13)

A continuación, se presenta un desglose de las unidades que se proponen en los programas de estudio de 1° a 4° año de enseñanza media (secundaria)

**Tabla 6.** Temas sugeridos para la enseñanza del inglés en enseñanza media en marco curricular nacional.

<b>Año</b>	<b>Unidad 1</b>	<b>Unidad 2</b>	<b>Unidad 3</b>	<b>Unidad 4</b>
<b>1° año medio</b>	Personajes y lugares que marcan tendencia entre los jóvenes (38 hrs)	Deporte y vida saludable. (38 hrs)	La vida juvenil en otros países. (38 hrs)	Explorando otras culturas. (38 hrs)
<b>2° año medio</b>	Deportes y pasatiempos. (38 hrs)	Tecnología e innovaciones tecnológicas. (38 hrs)	El mundo que me rodea: relaciones personales y redes sociales. (38 hrs)	Medios de comunicación y formas de comunicarse. (38 hrs)

Al igual que en los programas anteriores, se presentan orientaciones para planificar y evaluar, orientaciones didácticas y aprendizajes esperados por semestre y unidad, además de las horas pedagógicas sugeridas para cada unidad.

<b>Año</b>	<b>Unidad 1</b>	<b>Unidad 2</b>
<b>3° año medio</b>	<p>-Un mínimo de 12 textos auténticos de diferente tipo (académico, estudiantil, laboral)</p> <p>-Temas relacionados con el estudiante, su entorno personal y/o social y su recreación, con el mundo académico u otras disciplinas del currículum o representativos de manifestaciones culturales, y con el ámbito laboral.</p> <p>-Expresión escrita y oral: Para la expresión escrita se incluirán, además de la completación de oraciones y párrafos, tareas que tiendan a la reproducción del contenido informativo de los textos utilizados en tablas, diagramas, mapas conceptuales, “cloze” y resúmenes o informes guiados en inglés. Para la expresión oral, además de ejercicios de reproducción, se estimulará la producción de textos breves a partir de modelos dados por el profesor o profesora.</p>	<p>-Cinco textos por habilidad, de mayor complejidad conceptual y lingüística.</p> <p>-Temas: temáticas correspondientes a los distintos tipos (académico, estudiantil, laboral), de acuerdo a la modalidad de cada establecimiento y a los intereses particulares del alumnado.</p> <p>-Expresión oral y escrita: Para la expresión escrita se incluirán, además de la completación de oraciones y párrafos, tareas que tiendan a la reproducción del contenido informativo de los textos en resúmenes o informes guiados en inglés. Además, se incentivará la producción de textos nuevos. Para la expresión oral se estimulará la producción de textos breves a partir de modelos dados por el profesor o profesora. También, se incorporarán actividades que apliquen el uso de expresiones, frases y patrones en la iniciación o continuación de intercambios, con pronunciación y entonación apropiada</p>
<b>4° año medio</b>	<p>-Textos: Un mínimo de diez textos representativos de los textos orales y escritos sugeridos.</p> <p>-Temas: Se seleccionarán temas de interés correspondientes a cada modalidad de establecimiento. La selección de los textos relacionados con el mundo laboral reviste especial importancia para los establecimientos Técnico Profesional.</p> <p>- Expresión escrita y oral: Para la expresión escrita se incluirán, además de la completación de oraciones y párrafos, tareas</p>	<p>- Textos: Ocho textos, de mayor complejidad conceptual y lingüística, cuya temática permita promover, en actividades de seguimiento, la investigación y el desarrollo de proyectos, la construcción de glosarios temáticos especializados para ambas modalidades, así como el juego de roles y los debates.</p> <p>-Temas: Se sugiere establecer una proporción de textos provenientes de periódicos y de textos con temáticas vocacionales, teniendo en cuenta la modalidad de cada establecimiento y los intereses particulares de los estudiantes.</p>

---

que tiendan a la reproducción del contenido informativo de los textos mediante tablas, diagramas, mapas conceptuales, “cloze” y resúmenes o informes guiados en inglés. Para la expresión oral, además de ejercicios de reproducción, se estimulará la producción de textos breves a partir de modelos dados por el docente.

-Expresión escrita y oral: Para la expresión escrita se incluirán, además de las oraciones y párrafos guiados, tareas que tiendan a la reproducción del contenido informativo de los textos en resúmenes o informes guiados en inglés. Se incentivará la producción de textos nuevos de acuerdo a las necesidades que manifiesten los estudiantes; por ejemplo, solicitudes de empleo, curriculum vitae. Para la expresión oral se estimulará la producción de textos breves espontáneos que respondan a estímulos y a actividades ejercitadas en clase; por ejemplo, conversaciones telefónicas o entrevistas de trabajo; en estos intercambios se dará especial atención a la pronunciación y entonación apropiada

---

En el caso de los programas de 3° y 4° año medio, las unidades no están organizadas temáticamente, sino que se enfatiza principalmente el uso de textos escritos auténticos que servirán de input para realizar diversas actividades y desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y producción oral/ escrita.



## **2.5. Los estándares orientadores para la pedagogía en inglés**

En nuestro país, los futuros profesores reciben orientaciones claras y precisas acerca de su conocimiento disciplinar y pedagógico para ejercer la docencia. Es así, que todos los estudiantes de pedagogía básica y media deben conocer exhaustivamente los Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación básica y media y los profesores en formación de inglés no son la excepción. En particular, los estándares para las carreras de pedagogía en inglés son recientes, fueron elaborados el año 2013 y están organizados en dos grandes áreas, los estándares disciplinarios para la enseñanza y los estándares pedagógicos generales.

Esta distinción permite entregar una descripción más específica a cada una de estas áreas, lo que contribuye a una preparación docente más exhaustiva.

Los estándares disciplinarios de inglés detallan los elementos necesarios de conocimiento acerca de la lengua extranjera que el futuro docente debe dominar. Se hace mención a los conocimientos de lingüística, desarrollo integrado de las cuatro habilidades del lenguaje, evaluación para el aprendizaje de los alumnos, nivel de idioma que debe alcanzar el futuro docente para desarrollar su clase en inglés, conocimiento de las teorías de aprendizaje de la lengua materna y extranjera, la selección, diseño y adaptación de recursos que utilizará para lograr los objetivos de aprendizaje de sus alumnos.

La siguiente tabla describe los estándares disciplinarios de inglés (Ministerio de Educación, Estándares orientadores para carreras pedagogía en inglés, 2013, p. 15,16):

**Tabla 7.** Estándares disciplinarios de inglés.

---

**El futuro profesor o profesora:**

---

<b>Estándar 1</b>	Comprende los elementos constitutivos de la lengua inglesa y su funcionamiento, y aplica este conocimiento en el desarrollo de las habilidades de comunicación en inglés de sus estudiantes.
<b>Estándar 2</b>	Comprende la importancia del desarrollo de las habilidades de comprensión de textos orales, escritos y multimodales en sus alumnos, poniendo en práctica este conocimiento como un eje organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
<b>Estándar 3</b>	Comprende la importancia del desarrollo de las habilidades de expresión oral y escrita en sus alumnos, poniendo en práctica este conocimiento como un eje organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
<b>Estándar 4</b>	Comprende la importancia del desarrollo integrado de las habilidades de la comunicación en sus alumnos, poniendo en práctica este conocimiento como un eje organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
<b>Estándar 5</b>	Comprende que la evaluación es un proceso consustancial al de enseñanza aprendizaje, que permite conocer los logros de los alumnos en relación a los objetivos del currículo nacional, e introducir ajustes en la práctica pedagógica.
<b>Estándar 6</b>	Se comunica en inglés de forma precisa y fluida, en todos los ámbitos en los que le corresponde actuar, a nivel C1.
<b>Estándar 7</b>	Domina teorías del aprendizaje de una lengua extranjera, las que le permiten seleccionar y aplicar los enfoques metodológicos más efectivos, y las estrategias adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
<b>Estándar 8</b>	Diseña, selecciona o adapta recursos físicos y/o virtuales apropiados para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.
<b>Estándar 9</b>	Comprende la importancia de conocer e integrar la diversidad de su propia cultura y la de comunidades angloparlantes u otras a las cuales se accede por medio del inglés, al contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma.
<b>Estándar 10</b>	Reconoce la importancia de participar activamente en instancias de perfeccionamiento docente y comunidades de aprendizaje, con el propósito de actualizar sus conocimientos y reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas con sus pares

---

En relación a los estándares pedagógicos de educación básica y media, estos dan cuenta de “los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza que debe poseer un egresado de Pedagogía” (Estándares orientadores

para carreras pedagogía en inglés, 2013, p.37). Si bien los estándares disciplinarios de inglés descritos anteriormente consideran algunos de los aspectos consignados en los estándares pedagógicos, estos últimos detallan con mayor precisión lo que se espera logre el futuro profesor durante su formación inicial docente. Entre ellos se mencionan el conocimiento que debe tener el profesor de sus estudiantes, la preparación para promover un desarrollo personal y social en los alumnos, el conocimiento del currículo de educación básica y media para exponer propuestas pedagógicas y evaluativas, la creación adecuada de un ambiente propicio para el aprendizaje, el conocimiento de diversos instrumentos de evaluación, la atención efectiva de la diversidad y la integración en el aula, la efectividad de su comunicación oral y escrita lo que permitirá desempeñarse adecuadamente en el ámbito docente y el aprendizaje continuo y reflexivo acerca de su práctica y la inserción en el sistema educacional.

La siguiente tabla describe los estándares pedagógicos de educación básica (Ministerio de Educación, Estándares orientadores para carreras pedagogía en inglés, 2013, p. 17)

**Tabla 8:** Estándares pedagógicos de educación básica

<b>El futuro profesor o profesora:</b>	
<b>Estándar 1</b>	Conoce a los estudiantes de Educación Básica y sabe cómo aprenden.
<b>Estándar 2</b>	Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.
<b>Estándar 3</b>	Conoce el currículum de Educación Básica y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.
<b>Estándar 4</b>	Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
<b>Estándar 5</b>	Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.
<b>Estándar 6</b>	Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.
<b>Estándar 7</b>	Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.
<b>Estándar 8</b>	Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.

<b>Estándar 9</b>	Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.
<b>Estándar 10</b>	Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

La siguiente tabla describe los estándares pedagógicos de educación media:

**Tabla 9.** Estándares pedagógicos de enseñanza media.

<b>El futuro profesor o profesora:</b>	
<b>Estándar 1</b>	Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden.
<b>Estándar 2</b>	Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.
<b>Estándar 3</b>	Conoce el currículum de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.
<b>Estándar 4</b>	Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
<b>Estándar 5</b>	Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.
<b>Estándar 6</b>	Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.
<b>Estándar 7</b>	Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.
<b>Estándar 8</b>	Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.
<b>Estándar 9</b>	Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.
<b>Estándar 10</b>	Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

Lo dicho anteriormente debe estar presente en la formación inicial docente de los futuros profesores con el fin de alinear criterios en torno a lo esperado de un futuro docente. En algunas universidades, estos estándares se asocian a las asignaturas para vincularlas más estrechamente y al mismo tiempo para hacer partícipes a alumnos y profesores acerca de los criterios que deben desarrollarse durante su enseñanza.

## 2.6. ¿Cómo evaluamos a nuestros futuros profesores?

Como hemos visto hasta ahora, nuestro país ha entregado diversas muestras de preocupación por la formación inicial docente; sin embargo, aún se pueden evidenciar brechas importantes en el aprendizaje de idioma extranjero de los escolares. Una manera de cautelar y verificar la calidad de la formación inicial docente ha sido la evaluación **Inicia** que administra el Ministerio de Educación a todos los estudiantes egresados de las carreras de pedagogía del país. El año 2008 tuvo lugar la primera aplicación de esta evaluación a los egresados de Pedagogía en Educación Básica. La participación tuvo un carácter voluntario y se evaluaron 39 de las 49 instituciones que imparten Educación Básica, las evaluaciones administradas corresponde a una prueba de conocimientos disciplinarios y a una prueba de habilidades de comunicación escrita. Durante el año 2009 se invitó a unirse a las carreras de Educación Parvularia y la participación continuó siendo voluntaria. A las evaluaciones anteriormente mencionadas, se agregó una tercera prueba correspondiente a conocimientos pedagógicos que evalúa el conocimiento del estudiante acerca del proceso de enseñanza aprendizaje y el rol del profesor y su responsabilidad profesional. El año 2010 se aplica una prueba Inicia que agrega un cuarto ítem de Habilidades de manejo de TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) y que incluye las siguientes áreas de evaluación:

- Uso del Computador y Manejo de Archivos.
- Trabajo con Procesador de Textos
- Trabajo con Hojas de Cálculo.
- Realización de Presentaciones.
- Trabajo con Herramientas de Información y Comunicación.

Durante el año 2011 se mantuvo la prueba Inicia aplicada a los egresados de Educación General Básica y Educación Parvularia; sin embargo, el año 2012 se invita a participar a las carreras que imparten pedagogía en educación media a evaluar a sus

egresados. Durante el año 2013 la evaluación se pospuso para luego reanudarse en el año 2014 e incluir pruebas piloto a los egresados de las carreras de Educación Media en Artes Visuales, Educación Física, **Inglés** y Música.

La siguiente tabla ilustra los instrumentos aplicados en la evaluación Inicia entre los años 2008 y 2014

**Tabla 10.** Instrumentos aplicados en evaluación Inicia entre 2008 y 2014

<b>Año</b>	<b>Educación Básica</b>	<b>Educación Parvularia</b>	<b>Educación Media</b>
2008	-Prueba de Conocimientos Disciplinarios -Prueba de Habilidades Escritas		
2009	-Prueba de Conocimientos Disciplinarios -Prueba de Conocimientos Pedagógicos -Prueba de Habilidades Escritas -TIC	-Prueba de Conocimientos Disciplinarios -Prueba de Habilidades Escritas -TIC	
2010	-Prueba de Conocimientos Disciplinarios -Prueba de Conocimientos Pedagógicos -Prueba de Habilidades Escritas -TIC	-Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos -Prueba de Habilidades Escritas -TIC	
2011	-Prueba de Conocimientos Disciplinarios	-Prueba de Conocimientos Disciplinarios Pedagógicos	y

	-Prueba de Conocimientos Pedagógicos	-Prueba de Habilidades Escritas.	-Prueba de Habilidades Escritas
	-TIC	- TICS	
2012	-Prueba de Conocimientos Disciplinarios	-Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos	--Prueba de Conocimientos Disciplinarios (Biología, Física, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Química)
	-Prueba de Conocimientos Pedagógicos	-Prueba de Habilidades Escritas	-Prueba de Conocimientos Pedagógicos
	-Prueba de Habilidades Escritas.		-Prueba de Habilidades Escritas
2014	-Prueba de Conocimientos Disciplinarios	-Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos	Prueba de Conocimientos Disciplinarios (Biología, Física, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Química), pruebas características de piloto: Artes Visuales, Educación Física, <b>inglés</b> , Música.
	-Prueba de Conocimientos Pedagógicos	-Prueba de Habilidades Escritas	-Prueba de Conocimientos Pedagógicos
	-Prueba de Habilidades Escritas.		-Prueba de Habilidades Escritas

Fuente: Tabla realización propia basada en información obtenida desde Ministerio de Educación, resultados evaluación Inicia)

A la fecha, aun no se han publicado los resultados oficiales de la prueba piloto de las carreras de inglés, no obstante, podemos conocer el temario de los conocimientos disciplinarios en la evaluación Inicia del año 2014 basado en los Estándares orientadores para carreras de pedagogía en inglés:

**Tabla 11.** Conocimientos disciplinarios evaluados en prueba Inicia año 2014

<b>Tema</b>	<b>Estándares asociados</b>	<b>N° de preguntas</b>
I. Dominio de la lengua inglesa	1. Comprende los elementos constitutivos de la lengua inglesa y su funcionamiento, y aplica este conocimiento en el desarrollo de las habilidades de comunicación en inglés de sus estudiantes  6. Se comunica en inglés de forma precisa y fluida a nivel C1 en todos los ámbitos que le corresponde actuar.	20-22 (35%)
II. Elementos para la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés	5. Comprende que la evaluación es un proceso consustancial de enseñanza-aprendizaje, que permite conocer los logros de los alumnos en relación a los objetivos del curriculum nacional, e introducir ajustes en la práctica pedagógica  7. Domina teorías del aprendizaje de una lengua extranjera, las que le permiten seleccionar y aplicar los enfoques metodológicos más efectivos y las estrategias adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.  8. Diseña, selecciona o adapta recursos físicos y/o virtuales apropiados para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.	14-16 (25%)
III. Conocimientos y habilidades para la implementación del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés	2. Comprende la importancia del desarrollo de las habilidades de comprensión de textos orales, escritos y multimodales en sus alumnos, poniendo en práctica este conocimiento como un eje organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje. 3. Comprende la importancia del desarrollo de las habilidades de expresión oral y escrita de sus alumnos, poniendo en práctica este conocimiento como un eje organizador del proceso de enseñanza aprendizaje 4.	20-22 (35%)



	Comprende la importancia del desarrollo integrado de las habilidades de la comunicación en sus alumnos, poniendo en práctica este conocimiento como un eje organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje. 9. Comprende la importancia de conocer e integrar la diversidad de su propia cultura y la de comunidades angloparlantes u otras a las cuales se accede por medio del inglés, al contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma	
IV. Reflexión sobre la práctica pedagógica	10. Reconoce la importancia de participar activamente en instancias de perfeccionamiento docente y comunidades de aprendizajes, con el propósito de actualizar sus conocimientos y reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas con pares.	2-4 (5%)

Fuente: Tabla elaboración propia basada en Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP)

La prueba Inicia ha permitido reflexionar acerca de los niveles de egreso de nuestros estudiantes de las carreras de pedagogía y ha evidenciado las debilidades existentes en la formación inicial docente. Entre las conclusiones reportadas por el Ministerio de Educación (2014, Resultados Evaluación Inicia 2014) se destacan las siguientes:

- Menos de un tercio de los egresados que rindieron la evaluación alcanza niveles de logro superiores al 75%.
- La versión 2014 de la Evaluación INICIA constituye una transición hacia el mecanismo evaluativo obligatorio que se utilizará para diagnosticar el estado de la formación inicial docente a partir de la Reforma Educacional.
- Se sugiere un aumento gradual de los requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía y educación parvularia.
- Se solicita un aseguramiento de la calidad de la formación inicial por medio de una acreditación obligatoria para las carreras que impartan pedagogía.

- Se proponen dos evaluaciones diagnósticas obligatorias para las instituciones, siendo la primera aplicada al ingreso de la carrera y la segunda evaluación un año antes del término de la carrera. De esta manera se observará la calidad de formación que se esté entregando y se aplicarán planes remediales en caso de necesitarlo.

## 2.7. ¿Qué estamos haciendo para ayudar en la formación de profesores de inglés en nuestro país?

La importancia de la enseñanza de la lengua extranjera en nuestro país ha inspirado que se realicen diversos proyectos desarrollados por el Programa de Fortalecimiento del Aprendizaje del Idioma Inglés, hoy en día denominado Programa Inglés Abre Puertas. Este Programa fue creado el año 2003 por el Ministerio de Educación y busca fortalecer y apoyar tanto a profesores de inglés como a alumnos de los establecimientos educacionales municipales y subvencionados en el mejoramiento de sus niveles de inglés. Para esto, se han desarrollado iniciativas en torno a los siguientes aspectos (Centro Microdatos, 2009):

- Desarrollo Profesional Docente
- Apoyo a la Escuela
- Curriculum y Evaluación

El **Desarrollo Profesional Docente** incluye cursos de perfeccionamiento de inglés y metodologías actualizadas para profesores, talleres comunales, redes pedagógicas locales, becas en el extranjero a las que postulan estudiantes del penúltimo año de pedagogía en inglés de universidades acreditadas, *English Summer Town* y *Winter Retreat*, actividades de inmersión en inglés que se realizan en las vacaciones de verano e invierno, respectivamente, durante una semana.

El **Apoyo a la Escuela** corresponde a diferentes actividades que incluyen un centro nacional de angloparlantes en que participan voluntarios de países extranjeros que permanecen en los colegios por distintos períodos de tiempo apoyando la labor docente en la asignatura de inglés. También se desarrollan campamentos de invierno y verano para los

estudiantes secundarios con el fin de aprender y practicar el idioma en situaciones cotidianas durante una semana. Otra actividad consiste en los torneos de debates en inglés a niveles provinciales, regionales y nacionales sobre temas determinados. Además, se desarrollan competencias de oratoria en inglés dirigida a alumnos de 8° año básico quienes exponen acerca de un tema durante 3 minutos. Al igual que el torneo de debates, esta competencia se desarrolla en los niveles provinciales, regionales y nacionales.

El área de **Currículo y Evaluación** se encarga de velar por el cumplimiento de los planes y programas propuestos por el Ministerio de Educación, los ajustes curriculares realizados cuando sea pertinente y el uso de los textos escolares en los establecimientos educacionales.

Además de las actividades mencionadas anteriormente, el Programa Inglés Abre Puertas ha contribuido a la formación inicial docente de profesores de inglés con diferentes iniciativas, entre las que destacan las siguientes:

- Seminarios FID: A la fecha se han realizado catorce seminarios para profesores de inglés, directores de carreras de pedagogía en inglés, coordinadores de práctica docente y alumnos de pedagogía en inglés. Estos seminarios se realizan cuatro veces al año y promueven una instancia de trabajo colaborativo, redes entre distintas universidades y reflexión activa en torno a la formación de profesores de inglés.
- Encuentros FID: estas jornadas están dirigidas a estudiantes de pedagogía en inglés de todas las universidades y comprende talleres de metodología para alumnos de último semestre de la carrera, presentación de becas para un semestre en el extranjero y presentación de diferentes iniciativas impulsadas por el programa inglés abre puertas para futuros profesores de inglés a lo largo del país.

- Consultorías: se realiza un apoyo a los equipos curriculares de las carreras de pedagogía en inglés, entregado por expertos nacionales e internacionales.
- Investigación: esta área de trabajo promueve y difunde la investigación de la enseñanza del inglés mediante la vinculación con distintas universidades, asociaciones y grupos de investigadores
- Diálogos regionales: en esta instancia se destaca la oportunidad que se brinda a profesores y académicos de distintas regiones del país a participar activamente en el desarrollo de políticas que mejoren su quehacer académico, a la vez que es posible identificar desafíos en el área de formación de profesores de inglés.

Como se ha descrito en el presente capítulo, nuestro país le asigna una gran importancia al aprendizaje de inglés como lengua extranjera a los niños y niñas en edad escolar. Evidencia de esto son los enfoques comunicativos planteados en el ajuste curricular presentado en las bases curriculares. Asimismo, hemos podido ver el esfuerzo realizado por el Programa Inglés Abre Puertas para impulsar el mejoramiento del desempeño del inglés en los alumnos de edad escolar. Por otro lado, los recientemente publicados Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Inglés, dan cuenta de la relevancia que ha puesto el Ministerio de Educación en la formación de profesores de inglés para que tengan una preparación eficaz, acorde con las exigencias de la sociedad del siglo XXI. No obstante, los bajos resultados obtenidos en la prueba SIMCE y las escasas horas de inglés asignadas a los colegios municipalizados y particular subvencionados, no se condice con las expectativas acerca del aprendizaje del inglés en nuestro país. La brecha existente entre la educación pública y privada es aún muy amplia y hay muchos desafíos que enfrentar.

## **Capítulo III.**

### **La preparación de profesores de inglés**

### **Capítulo III. La preparación de profesores de inglés**

La formación inicial de profesores de inglés implica necesariamente saberes pedagógicos, disciplinares y actitudinales que se pondrán de manifiesto en las prácticas docentes durante el proceso de enseñanza de los futuros profesores.

Estos saberes y conocimientos no son exclusivamente adquiridos en las aulas universitarias por medio de una preparación teórica, sino que los estudiantes traerán consigo experiencias vividas en sus años escolares que se transformarán en percepciones acerca de la enseñanza del idioma extranjero. Asimismo, la relación entre el profesor colaborador del colegio y el estudiante en práctica, generará conocimiento valioso que se pondrá de manifiesto durante la enseñanza en las clases de inglés.

En este capítulo trataremos los diferentes modelos de formación inicial docente que se han incorporado a través del tiempo y los saberes generales que debe poseer un profesor para desarrollar la docencia de una manera efectiva. Asimismo, el lector profundizará en las características propias que presentan los saberes del profesor de inglés, como también los métodos y enfoques de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de los años.

La enseñanza del inglés en nuestro país ha transitado por múltiples caminos y continúa siendo un desafío importante para las autoridades y profesores. Si bien las bases curriculares de inglés presentan un auspicioso proyecto para desarrollar una enseñanza exitosa, la realidad nos muestra evidencias contrarias y alarmantes en sus resultados. Uno de los esfuerzos principales en la enseñanza del inglés en nuestro país y en la formación de nuevos profesores de inglés, se ha visto representado por el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP) dependiente del Ministerio de Educación. A partir del año 2012 se han realizado

seminarios de capacitación y trabajo con profesores de inglés de todo el país, liderados por el Consejo Británico y el Ministerio de Educación con la finalidad de conocer en profundidad acerca de las problemáticas, percepciones y nudos críticos existentes en la formación de profesores de inglés. En este capítulo resumimos algunas de estas opiniones que dicen relación principalmente con el tipo de profesor que necesita Chile hoy y en el futuro, las áreas del conocimiento que son necesarias para la formación de profesores, y aquello que debe saber el profesional para enseñar.

Finalmente, se presenta un detalle de las asignaturas que se enseñan en la carrera de pedagogía en inglés de nuestro estudio de caso y la manera en que se han categorizado a través de las líneas de formación general y disciplinar.



### **3.1. ¿Qué debe saber el profesor de inglés? Los modelos de preparación profesional**

A lo largo de la historia se han desarrollado tres modelos principales de formación profesional: el **modelo artesanal, de ciencia aplicada** y **reflexivo**. (Wallace, 2001)

En relación al **modelo artesanal**, la sabiduría o expertise de la profesión está basada en un profesional experimentado del cual el aprendiz aprende por medio de la imitación, replica las técnicas del experto y sigue sus sugerencias, instrucciones y consejo. Durante este proceso, la pericia de la profesión se traspasa de generación en generación.

Si podemos relacionar este modelo a la manera en que hoy en día los futuros profesores se forman, podemos asegurar que hay mucho de este modelo en el proceso de práctica docente de los estudiantes de pedagogía.

De acuerdo a nuestra experiencia en supervisión de práctica, hemos podido evidenciar una gran relevancia del modelaje que entrega el profesor colaborador del colegio, en la sala de clases, al futuro profesor. La manera en que se entrega el contenido, los recursos utilizados y la gestión de aula son aspectos trascendentales para el estudiante en práctica y en muchas ocasiones vale más la palabra y experiencia de su profesor colaborador que lo aprendido en las aulas universitarias.

El modelo de **ciencia aplicada** se refiere a aquel que subyace la preparación de profesores y otras profesiones. La base del modelo radica principalmente en el conocimiento empírico y científico para lograr ciertos objetivos. En el caso particular de la formación de profesores, en la aplicación de este modelo se espera que los estudiantes en práctica apliquen las estrategias y el conocimiento enseñado por expertos en la universidad durante su estadía y práctica en el colegio. Según lo mencionado por Wallace (2001), si el estudiante fracasa

en su desempeño, esto se explicaría porque no ha comprendido adecuadamente la teoría o porque no la ha aplicado correctamente. Sin duda, también puede deberse a que existe algún error entre el conocimiento teórico y la realidad del contexto donde se intenta aplicar esta teoría. En muchas ocasiones los profesores supervisores de la universidad instan a sus estudiantes a desarrollar las clases con ciertas metodologías o recursos que consideran más adecuados; sin embargo, no consideran la realidad en la que está inserto el estudiante para desarrollar dicha clase.

El modelo **reflexivo** está extensamente referenciado por Schön (1992) como un “conocimiento profesional”, el cual se divide entre dos tipos de conocimiento, el “conocimiento recibido” y el “conocimiento experiencial” (Wallace, 2001).

Schön se refiere a “técnicas y teorías basadas en la investigación” y Wallace denomina “conocimiento recibido” a todo aquello que el estudiante en práctica ha recibido en sus cursos teóricos más que aquel que ha experimentado en la escuela durante su período de práctica. Por otro lado, este conocimiento “recibido” se contrasta con el conocimiento “experiencial” (Wallace, 2001) que coincide con el “conocimiento-en-la-acción” de Schön (1992) y es aquel conocimiento tácito que se alcanza en la práctica diaria, los juicios de calidad y valor, las decisiones que toma el futuro profesor sin saber muchas veces la razón de este juicio. Es en este contexto donde la reflexión tiene un rol importante en el desarrollo profesional del profesor y su mejoramiento continuo, por cuanto estas constantes decisiones llevan consigo preguntas relacionadas con la intervención docente: “¿Que resulta mejor en este curso?, ¿qué metodología sería más apropiada usar con estos alumnos?, ¿de qué manera puedo motivar a este curso?”. Las respuestas a estas preguntas permitirán alcanzar un desarrollo profesional continuo.

En el caso de la formación de profesores de inglés, podemos entonces afirmar que en su “conocimiento recibido”, como lo denomina Wallace, el practicante debiera estar en condiciones de estar familiarizado con estructuras gramaticales, comunicación oral y escrita a un nivel del Marco Común Europeo C1, conocimiento lingüístico, aspectos metodológicos y pedagógicos entre muchos otros saberes.

Además de lo mencionado anteriormente, Shulman (1987) explica que la enseñanza necesariamente comienza con la comprensión del profesor acerca de lo que se enseñará y cómo será enseñado. Para este autor, un profesor sabe algo que es desconocido para los demás y será capaz de transformar ese conocimiento para lograr la comprensión, desarrollar las habilidades, actitudes o valores y crear representaciones pedagógicas y acciones. Para Shulman las categorías del conocimiento se desglosan en

- El conocimiento del contenido.
- Conocimiento pedagógico general, referido a aquellos principios y estrategias de gestión de aula y organización que trasciende la materia de la asignatura.
- Conocimiento curricular, incluyendo los materiales y programas.
- Conocimiento del contenido pedagógico, una fusión entre contenido y pedagogía.
- Conocimiento de los estudiantes y sus características.
- Conocimiento de los contextos educacionales, desde el trabajo del grupo, el financiamiento y administración de los colegios, hasta el carácter de las comunidades y cultura.
- Conocimiento de los fines educacionales, propósitos y valores y sus bases históricas y filosóficas.

## **2.4. Los saberes del profesor**

Los saberes del profesor conllevan una intrincada amalgama de conocimientos que no debe reducirse a aquello que el profesor sabe y luego transmite a otros. Tardif (2004) cuestiona duramente esta visión simplista, centrada principalmente en los conocimientos cognitivos del docente que deja de lado el aspecto social en el que se encuentra inserto de manera constante. En esta perspectiva, Tardif (2004) plantea los saberes docentes caracterizados de la siguiente manera:

- Saberes de la formación profesional (de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica). Se refieren principalmente al conocimiento entregado por las universidades o instituciones formadoras de profesores con el fin de formar al futuro docente en ciencias humanas y de la educación. Además, se agregan los saberes pedagógicos que entregan conocimientos acerca del saber hacer, representados en técnicas y reflexiones sobre la práctica educativa.
- Saberes disciplinarios. Corresponde al conocimiento de la materia a enseñar por el profesor que también se imparte en las instituciones universitarias y que son parte del curriculum de cada especialidad y carrera pedagógica.
- Saberes curriculares. El marco curricular nacional entrega los lineamientos necesarios al futuro profesor acerca de los objetivos, contenidos y metodologías que deberá aplicar en la escuela durante su práctica pedagógica.
- Saberes experienciales. Estos saberes específicos se basan en el trabajo periódico del profesor y en el conocimiento que poseen acerca del entorno y contexto donde laboran. Es la experiencia adquirida en el día a día que se transforma en conocimiento que le ayudará a tomar decisiones pertinentes. A diferencia de los saberes descritos anteriormente, el saber experiencial no se aprende en la

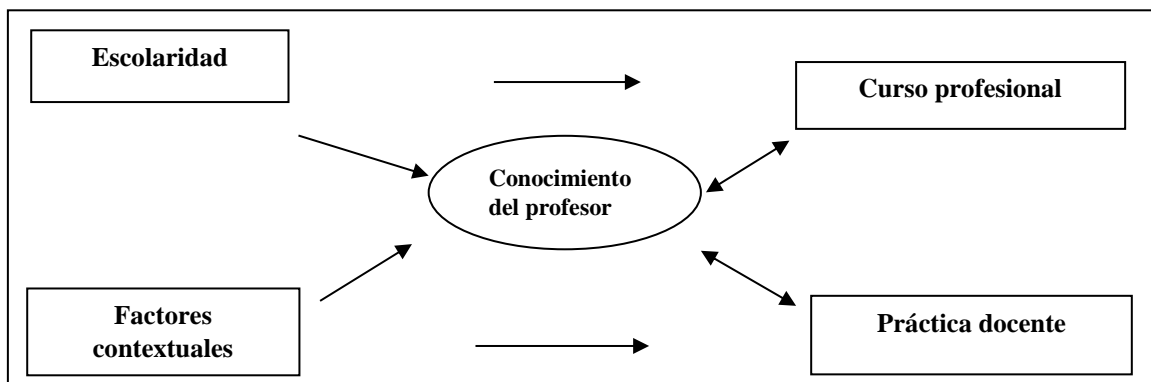
institución educativa formadora ni en el currículum, sino en la práctica y en la experiencia cotidiana. Tardif la llama “cultura docente en acción” (2004, p.37) que corresponde a la serie de interacciones sistemáticas que tiene el profesor con otros agentes educativos. Este saber experiencial difiere de los otros en el sentido que éste es eminentemente concreto, no teórico ni técnico. Es por medio de este saber que el profesor desarrolla el “*habitus*, es decir, determinadas disposiciones adquiridas en y por la práctica real” (2004, p. 38). Los *habitus* le permitirían al docente, entre otras cosas, identificar la mejor metodología para determinado contexto de enseñanza, formar su identidad profesional y estilo de enseñanza.

La interacción eficiente entre estos saberes debiera permitir al futuro profesor tomar decisiones efectivas, en especial cuando se encuentre frente a situaciones críticas o complejas. Sin embargo, Tardif nos recuerda que existe una jerarquía entre los saberes docentes adquiridos y esto obedece más que nada a las “dificultades que presentan en relación con la práctica” (2004, p.39). Los saberes están siempre presentes y sobresalen unos sobre otros conforme las situaciones que deba enfrentar el profesor y que requiera de cierto conocimiento para darle resolución.

La evidencia muestra que los profesores de hoy deben poseer las habilidades correspondientes a lo que exige nuestra sociedad, multicultural, heterogénea y compleja. El solo conocimiento de la disciplina a enseñar, el currículum y las teorías de educación ya no bastan, se hace imprescindible que el futuro maestro desarrolle nuevas competencias, que conozca nuevas herramientas para llegar de manera efectiva a su alumnado.

Darling-Hammond (2005) coincide en que las exigencias a los profesores hoy en día están aumentando y no sólo deben estar preparados para gestionar la sala de clase adecuadamente, prepararse en su disciplina, sino que también deben enfrentarse a grupos cada vez más diversos y desarrollar habilidades mucho más amplias para llegar a todo el alumnado.

La siguiente figura (Borg, 2003), representa una conceptualización esquemática de la enseñanza del futuro profesor dentro de la cual los conocimientos que este posee juegan un papel esencial en el desarrollo profesional.



**Figura 2.** Conceptualización esquemática de la enseñanza del futuro profesor adaptado de Borg (2003)

La **escolaridad** proporciona una extensa experiencia y conocimiento previo acerca de las salas de clase y la labor del profesor que incluirá “creencias, conocimiento, teorías, actitudes, imágenes, metáforas, concepciones y perspectivas” (Borg, 2003, p. 82). Todo este saber será parte de la visión que el futuro profesor tendrá acerca de su desarrollo profesional y su propia identidad docente. Al mismo tiempo, entrarán a este bagaje los **factores contextuales**, que incidirán en la práctica del futuro profesor, ya sea modificando los conocimientos adquiridos o la práctica misma. Es así que se puede producir una incongruencia en el profesor entre los conocimientos adquiridos a través de los otros agentes

y lo experimentado en la práctica. El **curso profesional** corresponde a las asignaturas teóricas impartidas por la institución educativa (universidad) y puede afectar los conocimientos ya existentes; sin embargo, si esto no se reconoce, el impacto puede ser limitado. En el curso profesional el futuro profesor aprenderá acerca de “la enseñanza, profesores, aprendizaje, alumnos, materia disciplinar, curriculum, materiales, actividades de enseñanza y de sí mismo” (Borg, 2003, p. 82). En la **práctica docente** se desarrollará una interacción de los conocimientos y los factores contextuales. A su vez, las experiencias docentes influyen en los conocimientos de manera inconsciente y /o a través de la reflexión consciente de la práctica.

Lo expuesto anteriormente reviste una gran importancia para comprender aquello que debe saber un profesor, por cuanto amplía considerablemente el espectro de los conocimientos adquiridos por el futuro profesor. Las creencias, concepciones e imágenes construidas anteriormente al estudio formal significan un conocimiento previo importante en la identidad del futuro profesor y en las decisiones que tomará durante su desempeño laboral.

### **3.3. ¿Qué creencias tienen los profesores respecto a la enseñanza?**

Tal como vimos anteriormente, los saberes de los profesores revisten gran relevancia a la hora de comprender sus decisiones por cuanto se conjugan de manera consciente e inconsciente para desarrollar su docencia. Uno de los aspectos estudiados en esta investigación, dice relación con las creencias personales que tienen tanto los profesores colaboradores como los estudiantes en práctica respecto a la enseñanza de la lengua extranjera. Durante las supervisiones de clase y entrevistas a los participantes de este estudio, pudimos observar que existía una incongruencia entre el saber especializado o “conocimiento recibido” (Wallace, 2001) y las decisiones tomadas durante la enseñanza. Esto nos llevó a indagar en mayor profundidad acerca de las concepciones, percepciones, “teorías implícitas” (Clark, 1988), y creencias que poseen los profesores y que son parte de los saberes necesarios de ser considerados al momento de comprender su quehacer.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el futuro profesor ya ha tenido oportunidad de familiarizarse con el contexto escolar durante varios años de su vida como estudiante, lo que le ha permitido conocer las características de un profesor, evaluando y juzgando esta capacidad de acuerdo a su percepción personal del aprendizaje. Durante este tiempo el estudiante es capaz de identificar las características que conllevan a una evaluación positiva o negativa de un profesor, la metodología usada, los recursos seleccionados, los contenidos enseñados, entre muchos otros aspectos propios de la enseñanza. Esta identificación, y posterior análisis y evaluación, han creado un sistema de creencias y preconcepciones que se manifestarán durante la labor docente de manera consciente o inconsciente.



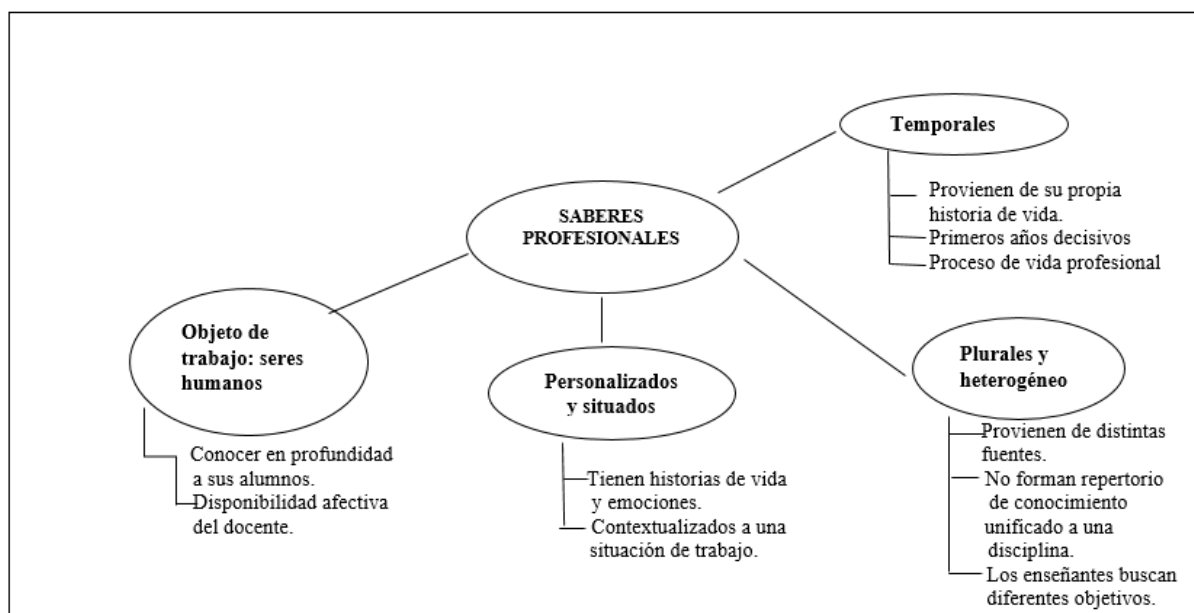
Entre las principales características que poseen las creencias, podemos mencionar las siguientes: (Pajares, 1992)

- Mientras más temprano se incorpore una creencia a la estructura de creencias, más difícil resultará alterarla,
- Las creencias se priorizan de acuerdo a sus conexiones o la relación con otras creencias o estructuras cognitivas y afectivas,
- Las creencias son instrumentales para definir las tareas y seleccionar las herramientas cognitivas con las cuales interpretar, planificar y tomar decisiones relacionadas con esas tareas, es así, que juegan un rol esencial al definir el comportamiento y organizar el conocimiento y la información,
- Las creencias acerca de la enseñanza ya están establecidas al momento que un alumno ingresa a la universidad.

El hecho que los estudiantes de pedagogía ya traigan consigo creencias acerca de la forma en que se les ha enseñado inglés en su colegio, debiese permitir que ese conocimiento previo sirviese de insumo para una reflexión profunda acerca de su aprendizaje de la lengua extranjera y las características que debiese tener un profesor efectivo. Durante el período de observación y supervisión de clases de los estudiantes en práctica pudimos indagar que sus saberes acerca de metodología de la lengua, currículum y evaluación no se consideraban en muchas oportunidades ya que se priorizaban las creencias personales o las de su profesor colaborador por sobre los fundamentos teóricos. Asimismo, las estructuras afectivas estaban muy presentes a la hora de tomar decisiones en torno a la gestión de clase (controlar la disciplina y comportamiento), la selección de recursos y materiales, estructura de la clase y metodología de enseñanza.

Al consultarles las razones por las que tomaron determinadas decisiones, era común escuchar que temían que los alumnos se aburrieran, que el profesor colaborador hacía las cosas de determinada manera y no querían pasarlo a llevar cambiando la dinámica de clases, que evitaban hablar en inglés por aquellos alumnos que no comprendían el idioma. Como se ha señalado hasta el momento, las creencias de los profesores son un conocimiento muy potente que proviene de un aprendizaje informal, personal y abstracto.

El siguiente esquema grafica las características de los saberes profesionales de un profesor y explica la epistemología de la práctica docente.



**Figura 3.** Características de los saberes profesionales de un profesor. Elaboración propia, adaptado de Tardif (2004, p.193-197)

A modo de explicación del cuadro anterior, podemos decir que cuando hablamos del **objeto de trabajo** de los profesores, debemos referirnos por obligación al ser humano, el profesor necesariamente debe relacionarse con sus alumnos, padres, familias, profesores y demás actores educativos. Esta situación implica que el docente debe conocer

profundamente a quienes enseñará, de manera individual y grupal, debe conocer sus estilos de aprendizaje, contexto social y cultural, de manera de permitir un ambiente propicio para el aprendizaje. El hecho que los saberes estén **personalizados y situados** indica que el docente pertenece a una comunidad con la que interactúa a diario y esto implica intercambio de emociones, culturas, opiniones, que son propias del contexto en el que se desenvuelve. Un profesor debe saber leer este contexto y comportarse de manera acorde. Otra característica de los saberes profesionales de los profesores corresponde a que son **plurales y heterogéneos** por cuanto proceden de diversos orígenes, ya sea de su propia historia personal, conocimientos recibidos en la universidad o experiencia adquirida en su práctica docente. Por otro lado, estos saberes son variados pues no se circunscriben a una fuente de conocimiento único, sino que provienen de diferentes teorías o métodos que se seleccionarán de acuerdo a las necesidades del momento. Y finalmente, la heterogeneidad de estos saberes corresponde a la gran variedad de objetivos que deben alcanzar en sus alumnos, “cuya realización no exige los mismos tipos de conocimiento, de competencia o aptitud” (Tardif, 2004, p. 194). Este último punto quedó de manifiesto en las muchas supervisiones que realizó esta investigadora a sus estudiantes en práctica, y observó las diversas clases en que los futuros profesores seleccionaban diferentes metodologías, recursos y técnicas para enseñar un mismo contenido. Las decisiones tomadas por ellos estaban centradas en el contexto (curso, tipo de alumnos, estilos de aprendizaje predominante), en la metodología utilizada por el profesor colaborador y los objetivos que querían lograr en sus alumnos. Por último, los saberes tienen como característica que son **temporales**, vale decir se han ido alcanzando en el transcurso del tiempo. Como detallamos anteriormente, el futuro profesor ya ha tenido experiencia previa respecto a la labor del profesor durante sus años de estudiante, y esa historia personal se hace presente como conocimiento al momento de

impartir clases. El estudio formal de pedagogía y adquisición de la lengua extranjera no siempre logran prevalecer por sobre las creencias adquiridas de manera informal.

### **3.4. ¿Qué caracteriza en sus saberes al profesor de inglés?**

Como ya hemos visto, los saberes de los profesores, al igual que de todos los profesionales, están compuestos de numerosos conocimientos que permiten que el profesor tome decisiones y se desempeñe de manera efectiva en el aula. Independiente de la asignatura o disciplina que el profesor enseñe, es preciso que estén presentes los saberes de la formación profesional, saberes pedagógicos, saberes disciplinarios, saberes curriculares, saberes experienciales. Además, como ya se ha mencionado, las creencias y teorías implícitas que trae el docente se transforman en conocimiento previo que se antepondrá muchas veces a la teoría o conocimiento formal.

Los profesores de inglés poseen ciertas características propias de enseñantes de la lengua extranjera que los distinguen de otros especialistas (Borg, 2003). Entre estas particularidades podemos describir las siguientes:

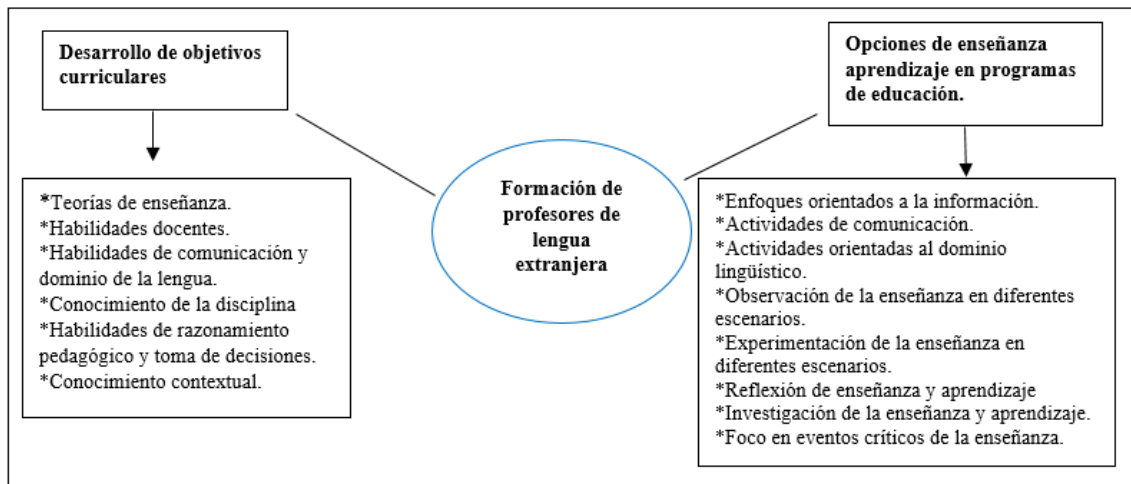
- La naturaleza de su disciplina: la enseñanza de la lengua extranjera es la única en que la enseñanza requiere del uso de un medio que los estudiantes aún no comprenden, es decir la lengua extranjera, y en muchos casos esta situación produce que el profesor deba recurrir a técnicas, metodologías, recursos y decisiones que difieren del resto de las especialidades.
- Los patrones de interacción necesarios para la enseñanza. Una enseñanza efectiva de lengua extranjera requiere de metodologías como el trabajo grupal, la

disposición física de la sala de clase y que no son siempre necesarios en otras asignaturas.

- El desafío de los profesores por aumentar su conocimiento de la asignatura. Los profesores de lengua extranjera enseñan comunicación, no hechos, como es el caso de historia o verdades absolutas como en ciencias exactas. En el caso de otras asignaturas, los profesores pueden aumentar su conocimiento de la materia a través de libros, pero en el caso de los profesores de lengua se requiere de oportunidades para involucrarse en la comunicación de lengua extranjera por medio de contacto con hablantes nativos, por ejemplo.
- El aislamiento. Los profesores de lengua extranjera lo experimentan de manera más significativa que los de otras asignaturas dado que hay un menor número de colegas enseñando esta disciplina en las escuelas. Por otro lado, en algunas ocasiones la cultura escolar no permite que los profesores de inglés trabajen colaborativamente o de manera multidisciplinaria con profesores de otras asignaturas.
- La necesidad de apoyo externo para aprender la asignatura. Para una enseñanza efectiva, los profesores de lengua extranjera deben buscar formas de entregar actividades extracurriculares a través de las cuales se puedan crear ambientes de aprendizaje naturales; sin embargo, este tipo de actividades no son tan necesarias en otras asignaturas.

Como podemos apreciar, junto a los conocimientos y saberes propios de los profesores en general, debemos sumar aquellos que son específicos al profesor de lengua extranjera, quien, por las características expuestas, presenta un gran desafío en la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos.

Con el fin de desarrollar un programa de formación para profesores de inglés, se distinguen en el siguiente esquema los aspectos más relevantes que deben constituir una base teórica en su constitución.



**Figura 4.** Diseño de un programa de educación para profesores de segunda lengua. Elaboración propia, adaptado de Richards (2010)

Los programas de formación de profesores de segunda lengua debiesen contemplar ciertas características que comienzan por el diseño de objetivos para el desarrollo del futuro profesor. Algunos objetivos propuestos por Richards (2000) y que conforman la base central de conocimiento de la formación docente de profesores de segunda lengua son las teorías de enseñanza, habilidades docentes, habilidades de comunicación y dominio de la lengua, conocimiento de la disciplina, habilidades de razonamiento pedagógico y toma de decisiones y conocimiento contextual.

Como ejemplo de los objetivos a alcanzar de las teorías de enseñanza, se espera que el futuro profesor desarrolle una comprensión crítica de las principales teorías de enseñanza de la segunda lengua y sus implicancias en la práctica de la enseñanza del lenguaje, además,

es necesario que desarrolle su propia teoría de la enseñanza y un enfoque reflexivo hacia su propia enseñanza. Por otro lado, el futuro profesor debiera reconocer las creencias, y valores que subyacen sus propias prácticas, adquirir herramientas necesarias para el tipo de clase que promueve la indagación, y conocer cómo iniciar el cambio en su propia sala de clases y monitorear los efectos de este cambio. A menudo estos objetivos son planteados en el taller de práctica docente que se imparte en la universidad y el estudiante debe vincular lo aprendido en diferentes asignaturas con lo observado en su práctica docente en la escuela.

Respecto a las habilidades docentes, el futuro profesor deberá dominar herramientas docente básicas, como por ejemplo formulación de preguntas, gestión de aula, planificación de lecciones. Asimismo, deberá desarrollar competencias para utilizar una o dos metodologías de enseñanza del inglés, como por ejemplo enseñanza comunicativa del lenguaje, enfoque basado en tareas o proyectos, entre otros. También se espera que el futuro profesor de inglés adapte habilidades de enseñanza y enfoques a nuevas situaciones que surjan en la sala de clases. Generalmente, estos objetivos se plantean en las asignaturas de Currículum y Metodología de la Lengua Extranjera.

En relación a las habilidades comunicativas y desarrollo del lenguaje, el futuro profesor deberá desarrollar destrezas de comunicación efectivas como base de su enseñanza. Este aspecto se relaciona directamente con el uso constante del inglés durante la clase con la finalidad de tener a sus alumnos expuestos a la lengua extranjera la mayor parte del tiempo posible. Para que esto prospere, el profesor deberá adquirir un nivel de desempeño avanzado de inglés y utilizarlo efectivamente como un medio de enseñanza. En el caso de nuestro país, los Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en inglés establece en su estándar 6

que el futuro profesor “Se comunica en inglés de forma precisa y fluida, en todos los ámbitos en los que le corresponde actuar, a nivel C1.” (MINEDUC, 2013). Habitualmente, estos objetivos se trabajan en la asignatura de Lengua Inglesa y materias asociadas, como es el caso de Fonética, Escritura, Gramática, entre otras.

En cuanto al conocimiento de la disciplina, el futuro profesor debe comprender la naturaleza del lenguaje y su uso, en especial descripción de los sistemas fonológico, de sintaxis y de discurso, como también la naturaleza del aprendizaje del idioma extranjero. Además, debe familiarizarse con los principales enfoques de la enseñanza del lenguaje, el desarrollo del currículum, la evaluación y el desarrollo de materiales.

Con respecto a las habilidades de razonamiento pedagógico y toma de decisiones, el futuro profesor debiera analizar problemas pedagógicos y desarrollar estrategias alternativas para la enseñanza. Asimismo, debe ser capaz de relacionar teorías de lenguaje, enseñanza y aprendizaje a la enseñanza del inglés en situaciones reales y reconocer los tipos de toma de decisiones empleadas en la enseñanza utilizándola de manera efectiva en su propia enseñanza. Es en este punto donde debemos recordar lo expuesto anteriormente respecto a las percepciones y creencias que traen consigo los futuros profesores como conocimiento previo a sus estudios de pedagogía. Con el fin de lograr un análisis efectivo de los problemas pedagógicos observados en la práctica docente, el estudiante debería vincular su aprendizaje teórico, con sus creencias y conocimiento experiencial y así dar respuesta a aquellas situaciones críticas o conflictivas de su práctica.

Finalmente, el conocimiento contextual indica que el futuro profesor sea capaz de comprender el rol del contexto en la enseñanza del inglés y adapte su propio estilo de enseñanza a los factores de contexto. Este aspecto se relaciona fuertemente con una de las características del profesor de lengua extranjera mencionado anteriormente y que dice



relación con la naturaleza de la disciplina que enseña, ya que, a diferencia de otras asignaturas, esta es la única en que el profesor debe utilizar un medio de comunicación que a menudo los alumnos no comprenden. Es por esta razón que el profesor debe conocer en profundidad el entorno y la realidad en que se encuentran sus alumnos, el nivel de aprendizaje que poseen, las experiencias previas respecto al aprendizaje de inglés, intereses y motivación, como también las expectativas futuras que tienen respecto al aprendizaje del idioma.

Como segundo aspecto del esquema presentado en la figura 5, las opciones de enseñanza- aprendizaje en programas de formación docente de profesores de inglés, se destacan posibilidades efectivas de enseñanza que contribuirán al desarrollo de metodologías necesarias de ser aplicadas en las salas de clase.

En primer lugar, los enfoques orientados a la información corresponden a las ya conocidas clases expositivas del profesor quien presenta algún tema y en que el foco está en el conocimiento transmitido. Luego, podemos mencionar como otra opción metodológica, las actividades de comunicación en las que el centro de atención es la comunicación y las estrategias para ponerla en práctica. Entre los métodos de enseñanza se mencionan charlas, actividades de grupos pequeños, discusión de temas, lectura de textos, entre otras. Las actividades orientadas al dominio lingüístico es otro método mencionado y dice relación con la práctica lingüística que deben realizar los futuros profesores para mejorar su desempeño en el lenguaje de la sala de clases. Otra metodología es la observación de la enseñanza en diferentes escenarios, que pueden ser grabados en video o asistencia a una escuela real. Esta experiencia servirá para analizar, discutir y evaluar situaciones pedagógicas, metodológicas o de gestión de aula que ocurren de manera natural en las salas de clase. Luego de esta primera instancia de acercamiento a la docencia, los futuros profesores deben ser parte de

otra metodología de enseñanza que dice relación con la experimentación de la enseñanza en diferentes escenarios. En esta etapa, podemos hablar de la práctica docente, la cual diferirá en la duración y responsabilidades a desempeñar en los colegios o centros de práctica. Por regla general, el futuro profesor es acompañado del profesor de inglés titular del establecimiento educacional y participa en un curso asignado para la observación o intervención docente. Otra instancia de experiencia de enseñanza se encuentra en las demostraciones de clase (*microteaching*) que se realizan en la universidad y son observadas y monitoreadas por el profesor a cargo. La utilidad de esta técnica es que la enseñanza puede desmenuzarse en muchas etapas y dar profundidad a aquellos aspectos que el profesor quiere enfatizar.

Otra metodología utilizada en los programas de formación docente corresponde a la reflexión de enseñanza y aprendizaje y está muy ligada a la experiencia de práctica docente. “Las habilidades de auto indagación y pensamiento crítico son cruciales para un crecimiento profesional continuo y puede ayudar a los profesores a moverse a un nivel superior al impulso, intuición y rutina” (Richards, 2000, p.21). El trabajo que se realiza en los talleres de práctica en la universidad debiera promover la reflexión y el pensamiento crítico de los estudiantes en práctica acerca de lo observado en su experiencia práctica. Existen diversos enfoques que permiten promover esta indagación y Richards presenta la siguiente secuencia de trabajo en torno a la reflexión de un evento significativo para el estudiante:

- El evento en sí mismo: La reflexión puede comenzar a partir de una clase realizada por el futuro profesor o por el profesor colaborador y estimular de esta forma la observación intencionada en distintos focos.

-Recuerdo de la situación: en este caso el estudiante realiza un informe de lo ocurrido, ya sea mediante un escrito o una grabación de video.

- Revisión y respuesta del evento: el estudiante revisa y argumenta la situación. El objetivo es procesarlo a una mayor profundidad.

Algunas metodologías utilizadas para promover el pensamiento crítico y la reflexión en los futuros profesores son las autobiografías, bitácoras (*journals*), experiencia del aprendizaje del idioma, grabaciones auditivas o video.

Continuando con los tipos de enseñanza en los programas de formación docente para profesores de inglés, la investigación de la enseñanza y aprendizaje cobran un valor relevante al momento de estimular en el futuro profesor la auto indagación y el pensamiento crítico. Temas como por ejemplo la enseñanza y el aprendizaje del inglés, el uso del inglés en la sala de clases, el rol del profesor, la interacción profesor- alumno, entre otros, sirven de tareas de observación e investigación para los estudiantes.

Otro aspecto presente en los programas de formación para profesores de inglés, debe ser el foco en eventos críticos de la enseñanza. Habitualmente, la metodología y estrategias utilizadas comprende análisis de estudio de casos, juego de roles y simulaciones, presentación de proyectos.

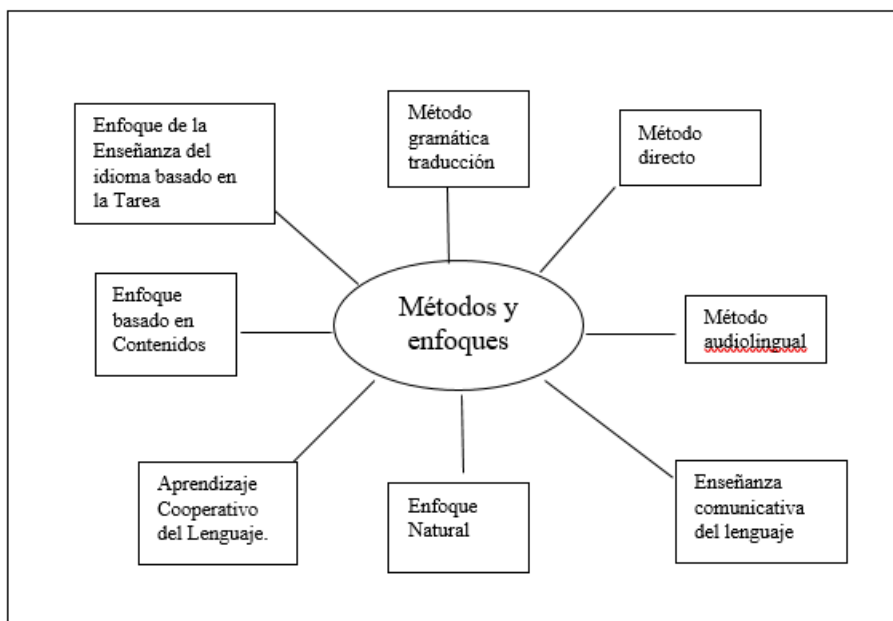
### 3.5. ¿Cómo enseña el profesor de inglés?

A través de la historia de la enseñanza del inglés, han surgido diferentes métodos y enfoques que se han utilizado con mayor o menor efectividad. El estudio de éstos en los programas de formación docente, aun constituye un componente significativo ya que

proporciona a los profesores una visión de cómo el campo de la enseñanza del lenguaje ha evolucionado, los métodos y enfoques pueden estudiarse no como recetas de cómo enseñar, pero como una fuente de prácticas bien usadas, las que los profesores pueden adaptar o implementar basada en sus propias necesidades, la experiencia en el uso de diferentes enfoques y métodos de enseñanza puede proporcionar a los profesores herramientas de enseñanza básicas que posteriormente pueden agregar o complementar mientras desarrollan experiencia práctica (Richards & Rodgers, 2003, p.16)

Entre los principales métodos y enfoques utilizados a través del tiempo para la enseñanza de idioma inglés podemos mencionar:

- El método gramática traducción
- El método directo
- El método audio lingual
- Enseñanza comunicativa del lenguaje (CLT por sus siglas en inglés)
- Enfoque Natural
- Aprendizaje Cooperativo del Lenguaje.
- Enfoque basado en Contenidos.
- Enfoque de la Enseñanza del idioma basado en la Tarea.



**Figura 5.** Métodos y enfoques para la enseñanza de la lengua extranjera

Si bien el método **gramática- traducción** se desarrolló en el siglo XVIII (Lindsay, 2006), y dominó la enseñanza de idiomas extranjeros en Europa entre 1840 y 1940 (Richards & Rodgers, 2003), en nuestro país aún podemos encontrar profesores que realizan sus clases utilizando este método para enseñar inglés. El método se caracteriza principalmente por aprender la gramática en detalle y traducir textos del inglés a la lengua materna, en nuestro caso, al español. El foco de atención no se pone en la comunicación o en la habilidad de producción oral, sino por el contrario, el profesor no necesita realizar su clase en inglés ya que la atención está puesta en las reglas gramaticales y la formación de oraciones.

Entre las desventajas de este método, se pueden mencionar

Los estudiantes aprenden acerca del lenguaje, más que acerca de cómo usar el lenguaje.

Los estudiantes no tienen muchas oportunidades, si es que alguna, de desarrollar la audición y las habilidades de producción oral.

El vocabulario es más difícil de usar ya que usualmente se enseña a través de listados aislados.

El uso correcto de la gramática tiene mayor énfasis que ser capaz de comunicarse con alguien.

La atención que se le da a la precisión de la gramática y la traducción puede ser desmotivante para algunos alumnos (Lindsay, 2006, p. 16)

A este respecto podemos indicar que precisamente son estas las características que se observan en las clases de inglés donde se utiliza este método. Los profesores enseñan en español, el principal foco de atención lo tienen las reglas gramaticales y se acompaña de ejercitación escrita.

Cabe destacar que las Bases Curriculares de inglés, tema tratado en el capítulo II, ofrecen claros lineamientos acerca del rol de la gramática en la clase de inglés hoy en día en nuestro país

Las visiones actuales sobre la metodología de la enseñanza de una lengua extranjera destacan la importancia del mensaje y las tareas comunicativas por sobre las formas del lenguaje (estructuras gramaticales), considerando que saber cómo se organiza el lenguaje apoya la comunicación, pero no es suficiente para entender ni producir el idioma. El aprendizaje de la gramática y la precisión en el idioma no son el foco central de la enseñanza, sino que constituyen un aspecto más, que contribuye a alcanzar los propósitos comunicativos.

En un uso significativo y contextualizado del idioma inglés, la gramática será considerada como un elemento más de apoyo a la comunicación y al uso real del idioma y no como un contenido en sí mismo, separado de la comprensión o la expresión. (MINEDUC, Bases Curriculares inglés, 2012, p.5)

Aun así, muchos estudiantes de nuestro país, en especial en colegios públicos, reciben instrucción de sus profesores utilizando este método con el consiguiente tedio, desmotivación y prácticamente nulo conocimiento del idioma.

Larsen-Freeman (2003) acuñó el término *grammaring* para explicar que la gramática puede considerarse una quinta habilidad, en conjunto con las otras cuatro habilidades lingüísticas de producción oral y escrita, comprensión oral y lectora. Para esta autora, la gramática debe verse como un proceso más que un producto en el sentido que las lecciones de gramática no debiesen ser acerca de un conocimiento declarativo sino procedimental, es decir de cómo utilizar el lenguaje como un medio para producir comunicación. En este sentido, la clase de inglés debiese estar centrada en los objetivos que se desean alcanzar en los alumnos, en términos comunicativos, utilizando la gramática como un medio para llegar a esa comunicación.

Prosiguiendo nuestra línea de tiempo respecto a los métodos y enfoques utilizados para la enseñanza de inglés, podemos decir que el **método directo** se desarrolló para subsanar las debilidades que presentaba el método gramática traducción. Entre los reformistas que impulsaron una metodología en base a la observación del aprendizaje de la lengua del niño, se encuentran Gouin, Sauveur, Franke quienes abogaron por un método directo y natural, tal como un niño es capaz de adquirir su lengua materna. Para lograr esto,

debe dejarse de lado la traducción del idioma extranjero , las reglas gramaticales y la forma explícita de la lengua. Por el contrario, es preciso tener en cuenta los siguientes principios,

La enseñanza de la lengua era conducida exclusivamente en el idioma extranjero.

Sólo debía enseñarse vocabulario cotidiano y oraciones.

Las habilidades comunicativas se construían en base a una progresión cuidadosamente graduada organizadas alrededor de intercambios de pregunta-respuesta entre los alumnos y el profesor, en clases pequeñas e intensivas.

La gramática se enseñaba de manera inductiva.

Los nuevos contenidos se introducían de manera oral.

El vocabulario concreto se enseñaba por medio de demostraciones, objetos e imágenes; el vocabulario abstracto se enseñaba por medio de asociación de ideas.

Se enseñaba oralidad y audición.

Se enfatizaba la correcta pronunciación y la gramática (Richards & Rodgers, 2003, p.12)

Entre las principales diferencias con el método gramática- traducción, el método directo promueve el uso sistemático de la lengua extranjera durante la clase por parte del profesor, como también otras habilidades lingüísticas como la oralidad y la audición por parte de los alumnos. Sin embargo, estas características desencadenaron en algunas falencias y debilidades del método, como es el caso que “se requería que el profesor fuera nativo



hablante o alguien con una fluidez cercana a esta condición. “(Richards & Rodgers, 2003, p.13) con el fin de introducir el idioma extranjero de manera natural en la sala de clases.

Una de las principales razones por las que en nuestro país el método directo no es utilizado de manera constante y sistemático en las salas de clase de los colegios públicos y subvencionados es el bajo número de horas asignados a la asignatura de inglés, el escaso conocimiento que demuestran muchos profesores respecto a su dominio lingüístico de la lengua extranjera, el alto número de alumnos por sala de clase, que impide una efectiva interacción por parte de los alumnos.

El siguiente método que influyó notoria y positivamente en la enseñanza del inglés, es el denominado **método audio lingual** y que Richards & Rodgers (2003), Lindsay (2006) y Brown (2001), entre otros autores, describen de manera detallada. Entre sus principales características, el método audio lingual introduce el diálogo como fuente de enseñanza, las estructuras gramaticales se enseñaban de manera organizada y secuenciada (de lo más simple a lo más complejo), se enfatizaba desde el inicio una correcta pronunciación por parte de los alumnos, los ejercicios de repetición eran la base del aprendizaje de los alumnos. Al igual que los métodos anteriores, el rol del profesor continúa siendo muy activo y relevante ya que es él quien debe modelar el lenguaje y monitorear el desempeño de los alumnos. Hacia los años 60, este enfoque de enseñanza encuentra su punto máximo para luego ir decreciendo debido a las dificultades que se encontraba en los alumnos para transferir la ejercitación mecánica sostenida en la clase durante su vida cotidiana.

Posteriormente, luego de variados intentos metodológicos por mejorar e impulsar la enseñanza de lenguas extranjeras, llega a nosotros el **enfoque natural**, desarrollado por Krashen y Terrell en los años 80. Este enfoque pone el énfasis en la exposición del idioma, o input, más que en la práctica por parte del alumno, además se optimiza una preparación emocional del estudiante para sentirse preparado para aprender (Richards & Rodgers, 2003). En este sentido, el retraso en la producción del alumno es beneficioso ya que éste deberá sentirse lo suficientemente relajado para permitir que emerja la producción. (Brown, 2001). El rol del profesor consistirá en presentar input suficientemente comprensivo, es decir, lenguaje que sea fácilmente comprendido por el alumno. En este enfoque, el estudiante no tiene necesidad de responder mientras se encuentre en un nivel básico y es así que se le llama el “período silencioso”; sin embargo, es el profesor quien actúa como fuente de input.

Este enfoque basa su teoría en la “observación e interpretación de cómo los aprendices adquieren su lengua materna e idioma extranjero en escenarios no formales” (Richards & Rodgers, 2003, p.190). De esta forma, el niño pequeño observa a sus padres cuando se comunican y luego de un período extenso y silencioso de observación, el niño podrá paulatinamente comunicarse, cuando se encuentre preparado para esto.

Las Bases Curriculares de inglés de nuestro país detallan que este enfoque debe estar presente en la enseñanza del idioma extranjero en la sala de clases, dado que debe existir un

énfasis en la comprensión y la comunicación significativa, destacando la importancia del vocabulario y del uso de material que apoye la comprensión. Según el Enfoque Natural (Natural Approach), es importante que el alumno se enfrente a una gran cantidad de información entendible (comprehensible

input) y significativa sobre temas y situaciones interesantes, que contribuya a desarrollar una atmósfera motivadora para el aprendizaje. (MINEDUC, Bases Curriculares inglés, 2012, p.223)

Con el fin de cumplir con este propósito, el profesor debe realizar su clase íntegramente en inglés permitiendo de esta manera, que los estudiantes tengan acceso al idioma extranjero sin preocuparse que tengan las habilidades lingüísticas para responder de manera efectiva. Una de las razones por las que esto no sucede en nuestras clases, es que el profesor quiere evitar una frustración mayor de parte del alumno por no comprender lo que él explica o enseña y decide cambiar el lenguaje a español. Asimismo, este cambio de lenguaje propicia un mejor comportamiento de parte del alumno y gestión de aula, el profesor cree tener mejores herramientas para liderar la clase.

Otro método sugerido por las Bases Curriculares para ser utilizado en las aulas chilenas es la **Enseñanza Comunicativa del Lenguaje** (CLT por su sigla en inglés). Este enfoque comenzó a desarrollarse a fines de los años 60 y continúa vigente en muchas aulas hoy en día. Tal como su nombre indica, la teoría del lenguaje que lo sustenta es la comunicación y entre sus principales rasgos se encuentran (Lindsay, 2006, p. 20)

El objetivo es aprender a comunicarse en el idioma extranjero.

Hay un énfasis en el significado y en el uso del idioma más que en la estructura y forma del lenguaje.

Las habilidades orales y de escritura pueden usarse desde el inicio, por ejemplo, juego de roles, diálogos, juegos y solución de problemas

Un rol del profesor corresponde al de 'facilitador' quien ayuda a los alumnos a comunicarse en inglés y los motiva a trabajar con el idioma.

Los alumnos a menudo interactúan entre sí a través de trabajo de pares o en grupo.

Las cuatro habilidades se desarrollan simultáneamente.

Como ya se ha mencionado, uno de los objetivos de las Bases Curriculares de inglés en nuestro país es que los alumnos puedan desarrollar durante la clase de inglés las cuatro habilidades del idioma extranjero (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) de forma efectiva a lo largo de su escolaridad. Para lograr este objetivo, el documento citado establece que

la presente propuesta de base curricular toma principalmente los lineamientos del Enfoque Comunicativo para la enseñanza del inglés (Communicative Language Teaching) y lo complementa con aportes de otros enfoques que ponen el énfasis en la comunicación.

De acuerdo con el Enfoque Comunicativo, el idioma deja de considerarse como un listado de contenidos gramaticales a enseñar y se convierte en un medio para comunicar significados y en una herramienta de interacción, en la que el mensaje y el uso del lenguaje son relevantes y los temas son significativos e interesantes para los alumnos. (MINEDUC, Bases Curriculares inglés, 2012, p.222)

Lo declarado en las Bases Curriculares, presentan un desafío inmenso para la realidad de la clase de inglés en nuestro país dado que las características de este enfoque no se condicen con el contexto de las aulas de establecimientos públicos y subvencionados.

La competencia comunicativa incluye algunos aspectos del conocimiento del lenguaje entre los que destacan

conocer cómo usar el lenguaje en diferentes propósitos y funciones, conocer cómo variar nuestro uso del lenguaje de acuerdo al contexto y participantes (e.g. saber cuándo usar un discurso formal e informal o cuando usar el lenguaje apropiadamente en forma oral o escrita), conocer cómo producir y entender diferentes tipos de textos (e.g. narrativos, informes, entrevistas, conversaciones) y saber cómo mantener la comunicación a pesar de tener limitaciones en nuestro conocimiento del idioma ( e.g. a través de distintos tipos de estrategias comunicativas). (Richards, 2006, p. 3)

Aun cuando se valora y se espera por parte del Ministerio que los alumnos desarrollen habilidades comunicativas, como las mencionadas anteriormente, las condiciones de enseñanza- aprendizaje del inglés no parecen permitir que esto suceda de manera efectiva y fluida. Algunos estudios se han llevado a cabo para dar a conocer las limitaciones y restricciones que presenta el enfoque comunicativo en alumnos de aprenden el inglés como lengua extranjera (Savignon & Wang, 2003 y Littlewood, 2006). En estas investigaciones se mencionan algunas dificultades que radican en la falta de competencia comunicativa del profesor para enseñar a sus estudiantes, como también una carencia de una adecuada preparación del profesor y una discordancia entre las preferencias de enseñanza del profesor y las preferencias de aprendizaje de los estudiantes. En el contexto estudiado, podemos indicar que el número de alumnos en cada sala de clase y el bajo número de horas asignado a la asignatura de inglés (ver Capítulo 1), sumado al escaso nivel lingüístico que poseen los estudiantes de los colegios, representan limitantes concretas que deberían llamar nuestra atención.

Por otro lado, un estudio en contextos asiáticos (Littlewood, 2006) abre la mirada a muchas problemáticas que se pueden observar en realidades similares a las de nuestro país en relación a la metodología del enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés. Entre estas se encuentra las dificultades que se producen en la gestión de aula mientras se desarrollan clases comunicativas, los juegos, trabajos en grupo y en parejas necesariamente gatillarán un nivel de comunicación y “ruido ambiental” que no todos los profesores o administradores escolares quieren enfrentar. La interacción natural de la comunicación e interacción entre los alumnos, muchas veces, se confunde con mal comportamiento y desorden dentro de la sala de clases. Otra limitante del uso de este enfoque se presenta en la evitación del uso del inglés en las actividades comunicativas que demuestran muchos alumnos. En la mayoría de las situaciones de aula reales, los estudiantes encuentran una oportunidad para conversar e interactuar con sus compañeros en su lengua materna y no como la ocasión de practicar inglés. Adicionalmente, la falta de objetivos comunicativos concretos que los estudiantes pudieran aplicar en su vida cotidiana contribuye a que este método no resulte significativo para ellos y prefieran que la clase sea enseñada en español.

Continuando con los enfoques metodológicos sugeridos en las Bases Curriculares para la enseñanza del inglés en nuestro país, nos encontramos con el **aprendizaje cooperativo del lenguaje** (CLL por su sigla en inglés), que se caracteriza por

Proporcionar oportunidades para una adquisición natural de la segunda lengua a través del uso de actividades interactivas entre pares y grupales.  
Proporcionar a los profesores una metodología que les permita lograr este objetivo y una que pueda ser aplicada en una variedad de escenarios curriculares (e.g. clases de lengua extranjera basadas en contenido)  
Enfocar la atención de léxico, estructuras de lenguaje y funciones comunicativas a través del uso de tareas interactivas.  
Proporcionar oportunidades a los alumnos para desarrollar un aprendizaje exitoso y estrategias de comunicación  
Aumentar la motivación del estudiante y reducir su stress y de esta manera crear un clima positivo afectivo en la sala de clases (Richards & Rodgers, 2003, p.193)

Con este enfoque, se espera que los alumnos participen activamente, interactuando entre ellos en inglés, reafirmen su autoestima y se cree una atmosfera propicia para el aprendizaje. Como vimos anteriormente, en nuestro contexto esto no ocurre comúnmente ya que los alumnos aprovechan estas instancias para interactuar en español, perder el foco de interés y atención y no cumplir con sus tareas.

El **enfoque basado en contenidos** corresponde al siguiente método que las Bases Curriculares sugieren usar en la sala de clases de inglés. Está fundamentado en los principios de que las personas aprenden un segundo idioma con mayor éxito cuando lo usan como un medio para adquirir información, más que como un fin en sí mismo. De esta forma, el alumno se relacionará con temas en inglés cercanos a su interés con el fin de comunicar ideas, interactuar con otros, y desarrollar las cuatro habilidades del lenguaje. Como hemos mencionado, las clases de inglés en nuestro país tienden a estar enfocadas en gramática, reglas estructurales y vocabulario aislado; sin embargo, este enfoque promueve la “visión del idioma principalmente como un medio para comunicar significados y adquirir información, en lugar de ser un objeto de estudio en sí mismo.” (MINEDUC, Bases Curriculares inglés, 2012, p.223)

Además, se espera que los estudiantes incorporen el idioma extranjero a situaciones significativas para ellos y sobre todo, contextualizadas con el fin de motivar su aprendizaje.

Entre las varias metodologías posibles de utilizar en las escuelas, se encuentra aquella que vincula la clase de inglés con otras asignaturas, como es el caso de Lenguaje, Ciencias, Historia y Artes. De esta manera, mediante un trabajo en equipo entre los profesores de

asignaturas, se podrán realizar proyectos, presentaciones, y clases temáticas en inglés que relacionen contenidos con el fin de motivar e interesar a los alumnos. Por otro lado, su aprendizaje se tornará mucho más significativo ya que durante la clase de inglés se estarán tratando temas que los alumnos, a su vez, están aprendiendo en otras asignaturas de su curriculum.

Aun cuando el profesor de inglés está más familiarizado con la enseñanza del lenguaje en sí más que un contenido en particular (Richards & Rodgers, 2003), es muy necesario que los programas de formación de profesores de inglés incorporen estrategias al respecto, en especial relacionando la labor docente del profesor con otras áreas del conocimiento.

Finalmente, el **enfoque de la enseñanza del idioma basado en tareas** (TBLT por su sigla en inglés) corresponde al último método sugerido por las Bases Curriculares de nuestro país para incorporar en el aula de inglés. Este enfoque basa su trabajo en que los alumnos concentran su atención en una tarea que deben realizar o un problema a resolver utilizando un lenguaje apropiado. Este enfoque exige del profesor de inglés un nuevo rol al que estaba acostumbrado, ya que deja de ser el centro de la clase y pasa a ser un facilitador del aprendizaje. Asimismo, es el profesor quien selecciona, adapta y prepara las tareas para que desarrollen los alumnos. Por otro lado, el rol que asumirá el alumno es bastante más activo que en enfoques y métodos anteriormente señalados, por cuanto deberá participar continuamente en grupos para resolver las tareas, será innovador y tomará riesgos al momento de decidir las estrategias y respuestas que exigen las tareas planteadas.

Los diferentes métodos y enfoques presentados brevemente, demuestran parte del conocimiento que debe manejar el profesor de inglés con el fin de utilizar una amplia gama de metodologías de acuerdo al contexto en que se encuentran sus alumnos.

Harmer (2004) explica la dificultad que supone elegir el mejor método o enfoque para enseñar inglés y entrega algunas pautas que deben considerarse al momento de tomar decisiones al respecto:

- Exposición al lenguaje: la enseñanza del inglés presupone que el profesor exponga de manera constante a sus alumnos al idioma, comenzando por su propio ejemplo y lo utilice durante su enseñanza.

- Input: relacionado con lo anterior, es importante que el input de idioma extranjero que reciba el alumno, sea lo suficientemente comprensivo y sea capaz de activar el lenguaje de manera significativa.
- Enseñanza comunicativa del lenguaje: los beneficios de un aprendizaje real son entregados por las actividades comunicativas y por el enfoque en tareas ya que de este modo los estudiantes pueden vincular el aprendizaje de la lengua extranjera con situaciones reales de su vida cotidiana.
- Variable afectiva: con el fin de lograr una atmósfera apropiada para el aprendizaje, es necesario que se reduzca el nivel de ansiedad en los alumnos por medio del conocimiento de los estilos de aprendizaje de los alumnos, conocimiento profundo del contexto socio- cultural de los alumnos, conocimiento de experiencias previas de aprendizaje del idioma extranjero.
- Descubrimiento: dentro de lo que permita el contexto en que se está enseñando, es importante que se fomente el descubrimiento de nuevos contenidos de parte de los alumnos. A modo de ejemplificación, podemos nombrar el hecho de potenciar el uso de inferencia de reglas gramaticales y deducción de vocabulario en textos orales y escritos con el fin de conducir a aprendizajes más significativos y permanentes.



### **3.6. ¿Qué ocurre en nuestro país? Percepciones de profesores acerca de la formación de profesores de inglés en nuestro país**

Como una manera de indagar acerca de la opinión que tienen los profesores de inglés de nuestro país respecto a la formación de nuevos profesores, se han realizado Seminarios de trabajo liderados por el Ministerio de Educación de Chile y el British Council entre los años 2012 y 2015. Entre los problemas detectados en la formación de profesores de inglés en nuestro país se detallan en su Acta de Seminario 1:

- a) Perfil de egresados: existen grandes diferencias entre los perfiles de egreso declarados en las diferentes universidades que imparten Pedagogía en inglés.
- b) Programas de formación continua: existe una carencia de capacitación docente para profesores de inglés en áreas de metodología y lengua inglesa. Asimismo, los egresados manifiestan la creencia de ser un producto terminado y por lo tanto no requieren de mayor preparación a futuro.
- c) Precariedad de práctica profesional: no todos los establecimientos educacionales demuestran ser efectivos a la hora de colaborar en la formación de futuros profesores de inglés y esto queda manifestado en los débiles modelos de profesores colaboradores recibidos en algunos colegios.
- d) Certificación del nivel de inglés de los egresados: es difícil conocer con exactitud el nivel de inglés alcanzado por los futuros profesores, posterior a su egreso.
- e) Tecnofobia docente: Hay una carencia de profesores universitarios que tenga conocimiento de las tecnologías educativas, necesarias hoy en día en las salas de clase.

(British Council, Marzo 2012, Seminario 1, La formación de docentes en inglés en Chile: el desafío de la calidad y la pertinencia)

Podemos decir que estas debilidades son comunes a un gran número de programas de formación de profesores de inglés en nuestro país, lo que dificulta enormemente formar profesores efectivos e idóneos para las exigencias de nuestra sociedad y el siglo XXI. Respecto a los programas de formación continua a los que debiesen optar los docentes, es sabido que el escaso tiempo disponible para la preparación y desarrollo de clases, hace

prácticamente imposible asistir a cursos de perfeccionamiento o desarrollo profesional que permita un adecuado mejoramiento de estrategias, técnicas y metodologías de enseñanza.

En relación a la experiencia de práctica docente, los establecimientos educacionales no siempre cuentan con profesores capacitados para la mentoría o acompañamiento de los futuros profesores de inglés. Por otro lado, un problema común a muchos colegios a los que asisten nuestros estudiantes en práctica, es el uso de español para la enseñanza de inglés, debido al bajo nivel de conocimiento y comprensión que tienen los escolares de esta lengua extranjera. Esta situación dificulta sobremedida el uso de metodologías centradas en el alumno e interactivas con el fin de propiciar la comunicación en el aula. Por el contrario, el futuro profesor de inglés se ve muchas veces en la obligación de realizar su clase siguiendo el estilo y metodología de su profesor colaborador y distanciándose notablemente de lo aprendido en la universidad. Relacionado a este escenario, nos encontramos con una escasez de recursos tecnológicos de parte del profesor colaborador en la escuela lo que impide de parte de nuestros estudiantes un uso frecuente o efectivo.

Otro nudo crítico en la formación inicial de profesores de inglés es el alto nivel de idioma que deben certificar los estudiantes recién egresados de los programas universitarios. Tal como se mencionó en el capítulo anterior, el estándar 6 de los Estándares Disciplinarios del profesor de inglés declara que éste “Se comunica en inglés de forma precisa y fluida, en todos los ámbitos en los que le corresponde actuar, a nivel C1.” Aun cuando un alto porcentaje de asignaturas de la malla curricular en la universidad se imparten en inglés, el desarrollo de las competencias lingüísticas esperadas es muy difícil de cumplir.

En esta misma línea de interés, los profesores asistentes a estos seminarios fueron consultados acerca del tipo de profesional que ellos consideran necesita nuestro país en el futuro, las áreas del conocimiento que son necesarias para la formación docente, aquello que consideran que debe saber y entender un profesional para enseñar en salas de clases hoy y en el futuro cercano, la distribución de asignaturas de formación disciplinar, metodológica y general, necesarias para formar profesores especialistas en inglés y metodología.

Las respuestas a estas interrogantes son interesantes con el fin de conocer la percepción que tienen nuestros profesores de inglés respecto a la formación inicial docente de la especialidad.

**Pregunta 1:** ¿Qué tipo de profesional necesita Chile para los próximos diez años?

- Poseer un alto nivel de competencia en inglés (B2 mínimo) y un profundo conocimiento de la disciplina,
- Utilizar diferentes metodologías y adaptar sus clases según el contexto social y las necesidades de cada grupo,
- Reflexionar respecto de sus propias prácticas, con el fin de mejorarlas y estar en constante perfeccionamiento,
- Adaptar y utilizar nuevas tecnologías facilitadoras del aprendizaje,
- Abrirse a los cambios, ser creativo e innovador, y preparado para la multiculturalidad,
- Facilitar el aprendizaje, más que ser una fuente de información,
- Mostrar habilidades sociales para establecer relaciones constructivas con sus alumnos.
- Tener vocación y compromiso con la enseñanza, además de una clara autoestima y sólidos valores para transmitir a sus alumnos.

**Pregunta 2:** ¿Qué áreas del conocimiento son necesarias para la formación docente?

Además de las áreas de la especialidad como lengua, gramática, fonética, lingüística, etc., los profesores concluyeron que los programas deberían incluir asignaturas que aborden los siguientes aspectos:

- Uso de metodologías modernas, adaptadas a la realidad de nuestras salas de clase,
- Uso de tecnologías, que generen cercanía con las nuevas generaciones,
- Manejo de grupo dependiendo de las edades y niveles,
- Uso de variadas formas de evaluación, que proporcionen información confiable de los avances y dificultades de los procesos de aprendizaje,
- Manejo de la psicología evolutiva del niño y el adolescente,
- Manejo y uso del pensamiento crítico,
- Manejo del rol del profesor como facilitador del aprendizaje y principal agente de cambio en la sociedad.

Cabe hacer notar que la mayoría de los grupos llegaron al consenso de que todas estas asignaturas deberían ser dictadas en inglés, para que el futuro profesor tenga una mayor exposición a esta lengua.

**Pregunta 3:** ¿Qué debe saber y entender un profesional para enseñar en salas de clases hoy y en el futuro cercano?

- Considerar el desarrollo profesional continuo como la única manera de responder a las necesidades cambiantes de la sociedad. Esto supone una apertura a la participación en seminarios, foros de discusión, redes de docentes, becas, etc.
- Estar dispuesto a certificar su nivel de inglés.
- Estar consciente de que enseñar inglés es enseñar una habilidad social, es mostrar una cultura distinta, es desarrollar una herramienta de comunicación global más que una asignatura escolar.
- Tomar decisiones pedagógicas considerando los objetivos, las características de los alumnos y el contexto.
- Ser flexible frente a los constantes cambios tanto de la sociedad como del individuo en formación. Esto supone flexibilidad para adaptarse al cambiante mundo de los niños y jóvenes en la sala de clase.

**Pregunta 4:** La distribución casi equitativa de asignaturas de formación disciplinar, metodológica y general (aprox. 30% cada una), ¿permite formar profesores especialistas en inglés y metodología?

La mayoría de los profesores estuvieron de acuerdo en que:

- Un 30% del plan de estudio destinado a la enseñanza del inglés es insuficiente para que el egresado sea un real especialista en su área, y que por lo menos alcance un nivel B2.
- Idealmente un 60% del plan de estudio debería destinarse a la especialidad, y los ramos generales y de metodología deberían ser impartidos en inglés; todo esto considerando que el 95% de los alumnos que entran a la carrera provienen del sistema público. Lo anterior descartaría la idea de acortar la carrera.

(British Council, 2012, pp.17- 19)

## **Capítulo IV.**

### **El profesor de inglés del siglo XXI**

## **Capítulo IV. El profesor de inglés del siglo XXI**

La enseñanza del inglés hoy en día reviste una gran importancia en nuestro país, lo que conlleva a analizar en mayor profundidad la formación docente de nuestros futuros profesores. Como hemos visto en el capítulo anterior, las creencias acerca de la enseñanza del inglés muchas veces influyen fuertemente en la práctica docente de los profesores. Por otro lado, es necesario considerar los saberes especializados, métodos y técnicas que debe implementar el profesor para desarrollar en sus alumnos las habilidades que le permitan una comunicación efectiva.

El presente capítulo recorrerá diferentes retos y conflictos que presentan los profesores en formación hoy en día como es el caso del contexto sociocultural donde enseñan, las escasas horas lectivas de inglés de que se dispone en algunos colegios, los malos modelos de profesor colaborador con que nos encontramos en algunas oportunidades y las dificultades que manifiestan los futuros profesores de alcanzar el nivel C1 de inglés de acuerdo al Marco Común Europeo, entre otros desafíos.

Además del conocimiento disciplinar y pedagógico, hemos observado que es de alta relevancia identificar aquellas habilidades del siglo XXI que será necesario desarrollar en los futuros profesores para que se desempeñen como nuestra compleja sociedad lo exige. Asimismo, consideramos que la práctica reflexiva durante el proceso formativo es de suma importancia y que permitirá que el futuro profesor realice un análisis profundo de su práctica para analizar, evaluar, y mejorar su docencia.

Otro punto importante que desarrollaremos en este capítulo, dice relación con los agentes formadores de la triada formativa y los roles dentro de este proceso.

#### **4.1. Retos del nuevo profesor en una sociedad compleja: desafíos, nudos críticos, dilemas y conflictos en la formación docente.**

En el devenir de la formación de profesores de inglés, hemos podido conocer múltiples y variados desafíos que muchas veces obstruyen el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma extranjero inglés en nuestro país.

Por un lado, encontramos el desafío de formar profesores de inglés no nativos, es decir que su lengua materna es el idioma español y en un breve período de tiempo deben dominar el contenido disciplinar necesario para enseñar la lengua extranjera. Luego, durante las distintas instancias de práctica docente, nuestros estudiantes deben familiarizarse con diversos contextos socioculturales en los que el aprendizaje de un idioma extranjero no es prioridad o suficientemente motivante para los alumnos de las escuelas. Como se ha mencionado en capítulos anteriores, las escasas horas lectivas de idioma extranjero que se asignan a los colegios subvencionados y públicos en nuestro país, no permite que los alumnos alcancen un grado de dominio competente para comunicarse. Agregamos a este desafío el alto número de alumnos por clase, lo que impide o dificulta diseñar lecciones con un enfoque comunicativo.

Entre los principales y más frecuentes problemas percibidos en los profesores principiantes detallados en Veenman (1984), se mencionan la dificultad para controlar la disciplina en la sala de clase, la motivación de los alumnos, encargarse de las diferencias individuales, evaluar el trabajo de los estudiantes, relacionarse con padres y apoderados, organizar el trabajo de clase, entre otros. Controlar la disciplina en salas tan numerosas, como es el caso de 40 a 45 alumnos y con niveles lingüísticos heterogéneos, puede convertirse en una situación muy frustrante para un profesor en formación sin experiencia ni herramientas adecuadas. Por otro lado, la motivación de los alumnos por el aprendizaje de un idioma extranjero es muy limitada debido a las escasas horas asignadas al estudio del inglés y las metodologías usadas, generalmente basadas en la gramática-traducción.

Se hace necesario notar la contradicción que muchos profesores principiantes advierten acerca de la formación recibida en la universidad y aquella experimentada en sus prácticas en las escuelas, existe una “enorme separación entre la formación recibida y las

exigencias de un desempeño eficaz e innovador” (Tedesco, 1999, p. 23). Generalmente, esto se debe a que los programas de formación docente tienen una tendencia más teórica que práctica, y además los docentes universitarios tienen escasa o nula experiencia en salas de clase escolares, por lo que sus metodologías por lo general no entregan modelos de enseñanza para ser replicados por los futuros profesores en sus aulas de práctica.

Entre los problemas que se mencionan de los actuales modelos de formación docentes se encuentran los siguientes:

El estudiante de pedagogía descubre que la “educación teorizante” que forma la base de sus cursos universitarios, no aporta nada frente a las tareas prácticas que enfrenta la escuela;

El estudiante de pedagogía encuentra poco apoyo en la escuela en su intento de implementar allí las estrategias prácticas que aprendió en sus cursos de formación;

El estudiante en práctica suele observar un amplio espectro de prácticas en la escuela, pero en general, no se le ayuda a verlas en un análisis crítico ni a comprender los factores y situaciones que contribuyen a estas prácticas;

El estudiante de pedagogía aprende que su rol es satisfacer los variados criterios que le imponen tanto los profesores de las escuelas como los de la universidad. Aprende así a conformarse a estos criterios y a aplicarlos en distintas ocasiones y en distintos contextos. (Haggarty, 1999, p.43)

Ante este escenario, es muy importante que la formación docente ayude en la vinculación de la teoría con la práctica, de esta manera el futuro profesor tendrá herramientas necesarias para reflexionar e implementar nuevas y efectivas estrategias de enseñanza, enfrentarse a situaciones adversas y conocer el contexto sociocultural de su aula. No podemos desconocer que los profesores en formación, durante su estadía en las escuelas observan y siguen el modelo de sus profesores colaboradores; sin embargo, estas prácticas muchas veces se alejan de las percepciones que tiene el futuro profesor acerca de la enseñanza o simplemente son opuestas a las metodologías y estrategias sugeridas en la universidad, lo que produce, sin duda, un desaliento inmenso.



Estos desafíos se suman a otros que presentan los futuros profesores de inglés y que se relacionan con la enseñanza de su conocimiento disciplinar. El desarrollo de la identidad del profesor de inglés conlleva múltiples focos de atención que se irán presentando a lo largo de la práctica docente del futuro profesor. Por una parte, como se ha mencionado, es deseable que el profesor realice su clase íntegramente en inglés, proporcionando una gran cantidad de input al alumno (enfoque natural); sin embargo, el estudiante se encuentra con una realidad adversa en que no sólo el profesor colaborador experimentado es capaz de modelar esta metodología, sino que los escolares se rehúsan a hacer el esfuerzo necesario para aceptarla. En este sentido, se presenta en el profesor en formación la indecisión de utilizar o no el idioma extranjero durante su clase para evitar la desmotivación de sus alumnos y las consecuentes actitudes de indisciplina y desinterés en la lección.

Basándonos en la observación de las clases supervisadas a los alumnos de pedagogía en inglés, es necesario cuestionarse acerca de las necesidades que tienen los futuros profesores de inglés para impartir clases de manera efectiva. En relación al conocimiento del idioma extranjero, Richards (2012) nos plantea que se requiere de una competencia lingüística que proporcione buenos modelos de lenguaje a sus alumnos, como también una retroalimentación correctiva que contribuya al aprendizaje del inglés. En ocasiones, esta exigencia impartida desde la teoría y los estándares disciplinares para los profesores de inglés en nuestro país, no es posible de evidenciar en algunas clases de inglés, dado que el contexto no lo permite. Factores como grupos numerosos, alumnos desmotivados por el idioma extranjero, bajo nivel de idioma, falta de recursos didácticos crean en el profesor en formación una disyuntiva acerca del uso del inglés en sus clases.

Otro foco de tensión se presenta cuando el estudiante debe utilizar una metodología de enseñanza impuesta por el establecimiento o por el profesor colaborador y que se contrapone a la sugerida por sus profesores supervisores de la universidad o aprendida en sus cursos de didáctica. Hoy en día, la metodología sugerida en nuestro país desde las Bases Curriculares de inglés, promueve el uso del enfoque comunicativo, no obstante, en algunos colegios se continúa utilizando el enfoque basado en gramática o traducción, situación que crea un gran conflicto en el futuro profesor de inglés.

La práctica docente, con sus tensiones, desafíos e incertezas, nos entrega un fundamento sobre el cual el futuro profesor puede relacionar y poner a prueba sus teorías, percepciones y creencias acerca de la enseñanza del inglés. Esta reflexión permitirá la autoevaluación y la construcción de la propia identidad profesional en el futuro profesor.

Esto nos lleva a reflexionar acerca de las diferentes dimensiones del aprendizaje docente que se debieran desarrollar durante el período de práctica.

**Tabla 12.** Dimensiones del aprendizaje docente en período de práctica.

Fuente: Adaptado de Richards & Farrell, 2011, p. 26

1. Desarrollar las habilidades discursivas del profesor de idiomas	Desarrollar competencia en y en el uso del inglés en la sala de clases
2. Desarrollar la identidad de un profesor de idiomas	Negociar roles sociales y culturales a través de las interacciones con los alumnos y el profesor colaborador.
3. Desarrollar un repertorio de habilidades docentes.	Desarrollar confianza y fluidez en habilidades básicas de aula, necesarias para presentar y dirigir lecciones de idioma.
4. Aprender a aplicar conocimiento profesional.	Aplicar conocimiento adquirido en cursos académicos y de formación del profesorado.
5. Desarrollar conocimiento de cómo se moldea el aprendizaje mediante el contexto.	Reflexionar acerca de diferentes reglas, destrezas, valores, expectativas y dinámicas que moldean la enseñanza y el aprendizaje.
6. Desarrollar las habilidades cognitivas de un profesor de idiomas.	Desarrollar diferentes tipos de pensamiento y toma de decisiones que los profesores utilizan antes, durante y después de la enseñanza.
7. Desarrollar la enseñanza enfocada en el alumno.	Desarrollar un pensamiento acerca de la enseñanza desde el punto de vista del compromiso del estudiante.

---

8. Aprender a teorizar desde la práctica.	Desarrollar, ideas, conceptos, teorías y principios basados en la experiencia de la enseñanza.
---	--

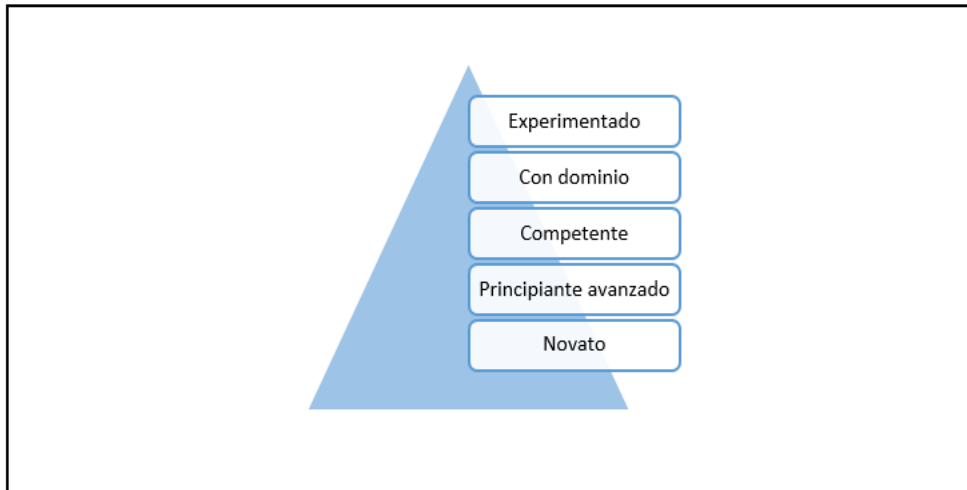
---

Entre las dimensiones más relevantes y propias para el profesor de inglés, es aquella de “desarrollar las habilidades discursivas del profesor de idiomas”, vale decir, el uso del inglés en la sala de clases con un dominio tal que los alumnos sean capaces de comprender el objetivo de la lección y desarrollar las actividades presentadas a lo largo de esta. Además de ser clave en este sentido, también ayuda en la construcción de la identidad del profesor de inglés dado que el uso del inglés en la sala de clases es indudablemente lo que lo diferencia a profesores de inglés de otras especialidades.

Otro punto relevante en la formación docente es el desarrollo de las habilidades cognitivas de un profesor de idiomas, esto está relacionado, entre otros aspectos, con las decisiones metodológicas y pedagógicas que los profesores utilizan antes, durante y después de la enseñanza de su lección. La secuencia didáctica y el “razonamiento pedagógico” (Richards & Farrell, 2011) deben estar presentes al momento de diseñar una lección, considerando un análisis exhaustivo del conocimiento adquirido en sus cursos académicos como también en el conocimiento que tienen del contexto sociocultural de sus alumnos. En general, los profesores enseñamos en diferentes contextos, lo que nos permite aprovechar el capital cultural y humano que dicho contexto presenta. La cultura escolar en la que nos encontramos generará en el profesor variadas decisiones que deberá tomar al momento de diseñar su lección, durante la enseñanza y después que esta finalice. El curriculum oculto perteneciente a una cultura dada será aún más potente que todo el conocimiento académico recibido por el profesor en formación y este darse cuenta conlleva múltiples conflictos y tensiones.

Los estudiantes en práctica a menudo justifican su actuar y las decisiones de su enseñanza cuando se les consulta en las entrevistas, posterior a la supervisión de clases. Ellos entregan ejemplos propios del contexto en que se desenvuelven para explicar ciertas decisiones o metodologías usadas y demuestran incomodidad o frustración al no poder aplicar un determinado conocimiento pedagógico o disciplinar en su clase.

Las diferentes experiencias y evidencias observadas en las prácticas docentes por las que transita un profesor en formación, permiten reconocer las etapas para la adquisición de la experiencia (Dreyfus & Dreyfus, 2005) que llevan a construir una identidad profesional basada en decisiones, creencias, percepciones y observaciones.



**Figura 6.** Modelo en cinco etapas para la adquisición de la experiencia. Adaptado de Dreyfus & Dreyfus.

La etapa de *novato* comienza cuando el profesor entrega los procedimientos que debe realizar el estudiante, éste reconoce los rasgos o características del proceso y lo realiza siguiendo las instrucciones sin necesidad de conocer el contexto en las cuales están insertas. A medida que el estudiante novato gana experiencia, relacionándose con situaciones reales, comienza a desarrollar una comprensión del contexto relevante y comienza a notar ejemplos claros y significativos de la situación. Así comienza la etapa del *principiante avanzado*, quien aprende a reconocer estos nuevos aspectos. Durante su período de práctica, el profesor colaborador o supervisor, ayuda al estudiante a seleccionar y reconocer los aspectos relevantes del contexto que, por medio de ejemplos, le son útiles para desenvolverse. La siguiente etapa, de *competencia*, tiene características más desafiantes y estresantes para el aprendiz, ya que la cantidad de elementos potencialmente importantes que el estudiante debe considerar se torna abrumador y estresante. Para lidiar con esta sobrecarga y adquirir competencia, el estudiante debe trazar un plan de prioridades que le indique qué elementos deben ser considerados y cuáles desechados. Son muchas las situaciones que el estudiante

en práctica debe experimentar para tomar las decisiones adecuadas y nadie puede proporcionarle un listado de situaciones posibles de ocurrir y lo que debe hacer para enfrentarlas. Es así que los estudiantes deben decidir por sí mismos en cada situación qué plan adoptar sin estar totalmente seguros si esta decisión será la más adecuada o no. Esta incertidumbre es desgastante ya que es el propio estudiante el responsable del resultado que logre. Esta situación conlleva, irremediamente, a que el futuro profesor se sienta “asustado, emocionado, decepcionado o desalentado por los resultados de su elección” (Dreyfus & Dreyfus, 2005, p. 784). A medida que el futuro profesor se vuelve cada vez más involucrado emocionalmente en la tarea, se vuelve más difícil retroceder y adoptar una actitud indiferente de la etapa anterior. En esta etapa el miedo al fracaso en las decisiones lleva a la rigidez o a la paralización, más que a la flexibilidad que es característica de la experticia. Lo importante en esta etapa es el acompañamiento eficaz que pueda brindarle alguno de sus profesores formadores para analizar sus errores o percepciones y aprender de ellos. La cuarta etapa, de *dominio*, se desarrolla sólo si la experiencia vivida es asimilada, analizada e incorporada. La acción se va haciendo cada vez más sencilla y menos estresante si el futuro profesor se enfoca en lo que necesita hacer más que en seleccionar uno de varios procedimientos para dar solución a determinado problema. El aprendiz en esta etapa ve lo que tiene que hacer para dar solución a una situación y decide cómo hacerlo. La última etapa de adquisición de la experiencia, de *experto*, no sólo ve lo que necesita lograrse, sino que inmediatamente sabe cómo lograr el objetivo. Es capaz de reaccionar con rapidez y certeza ante una situación de enseñanza y da respuesta realizando discriminaciones sutiles y objetivas.

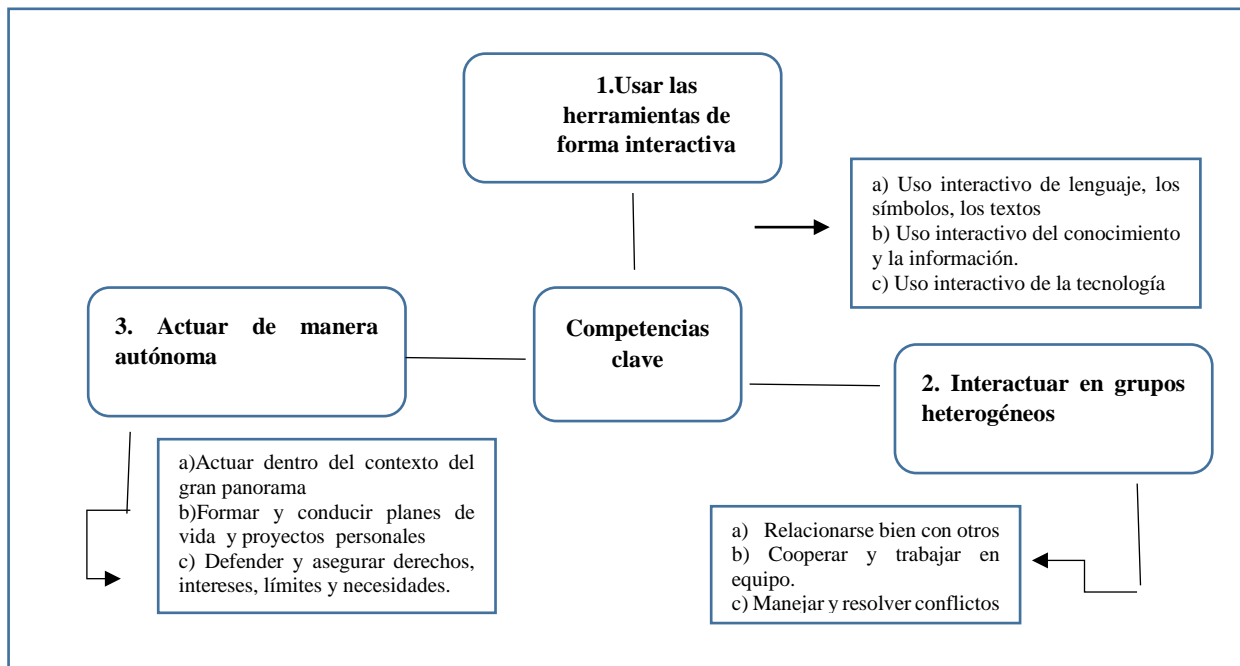
Las cinco etapas mencionadas nos ayudan a comprender las tensiones que viven los futuros profesores en sus prácticas docentes y al mismo tiempo, nos entregan luces acerca del mejor acompañamiento que deberán entregar sus profesores formadores en cada etapa.

## **4.2. Habilidades del siglo XXI en la formación de profesores.**

Durante la observación de prácticas y entrevistas personales y grupales a los futuros profesores, hemos podido darnos cuenta que existe un fuerte componente emocional instalado en la toma de decisiones, resolución de conflictos y formas de relacionarse con profesores colaboradores y alumnos en la escuela. Esta capacidad para involucrar emociones en las tareas docentes nos ha llevado a analizar aquellas habilidades propias del trabajo e interacción con personas que caracteriza al profesor durante su labor docente. La interacción con otras personas en el trabajo diario del profesor, conlleva necesariamente tener la capacidad de comunicarse, demostrar flexibilidad, proactividad, iniciativa, autonomía y muchas otras habilidades que hacen de cada profesor un profesional competente. Muchas de estas habilidades son personales y propias de cada profesor, otras han sido desarrolladas a lo largo de su experiencia laboral y personal; sin embargo, es esencial surtir a futuros profesores con herramientas para hacer frente a los desafíos y conflictos de la sala de clases.

Esta observación es fundamental en el sentido que los programas de formación docente deberían incluir en su curriculum y programas de estudio el desarrollo de habilidades esenciales. De acuerdo al informe proporcionado por la OCDE (2010) existen escasos programas de formación de profesorado, inicial o en el puesto laboral, que apuntan a la enseñanza o desarrollo de las habilidades del siglo XXI. Del mismo modo, existen muchas iniciativas de formación del profesorado que se centran en el desarrollo de habilidades pedagógicas TIC del profesorado, pero la mayoría de ellas de manera opcional.

Ante este escenario, cabe preguntarse cuáles son aquellas habilidades que requiere el profesor para influir y liderar eficazmente a sus alumnos y al mismo tiempo participar de ambientes de trabajo desafiantes. El resumen ejecutivo de La Definición y Selección de Competencias clave (DeSeCo), (OCDE, 2005) nos entrega un detalle de las distintas habilidades que se requieren hoy en nuestra sociedad para cumplir adecuadamente los desafíos profesionales que se nos imponen.

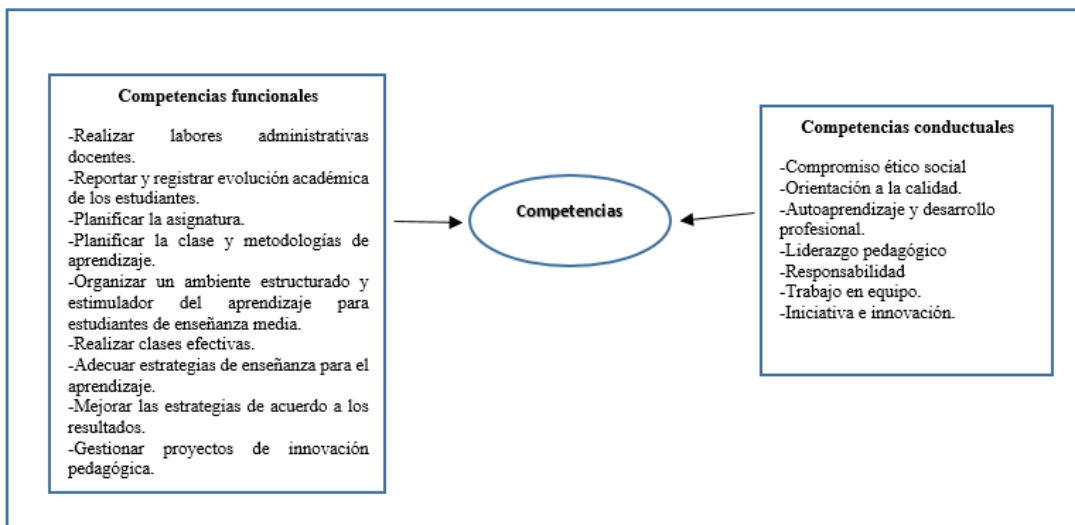


**Figura 7.** Competencias clave DeSeCo. Elaboración propia a partir de OCDE (2005)

En el cuadro anterior se presentan las competencias clave organizadas en tres categorías y a su vez, divididas en tres subcategorías. La *categoría 1* corresponde a ser capaz de dominar herramientas socioculturales para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva. Como ejemplo, DeSeCo menciona el uso efectivo de las habilidades lingüísticas orales y escritas, como también las habilidades computacionales y otras destrezas en esta área. En la misma categoría se encuentra la capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva. Identificar, ubicar y acceder a fuentes apropiadas de información, evaluar la calidad, propiedad y el valor de dicha información y organizar el conocimiento y la información. Finalmente, se presenta la habilidad de utilizar la tecnología para trabajar con otras personas, acceder a la información e interactuar con otros. La *categoría 2* dice relación con la habilidad de interactuar con grupos heterogéneos, dado que hoy en día es importante manejar las relaciones interpersonales y construir nuevas formas de cooperación mediante la creación de redes. La primera competencia de esta categoría se refiere a la habilidad de relacionarse bien con otros respetando y apreciando los valores, las creencias, culturas e historias de otros para crear un ambiente en que se sientan bienvenidos. Entre las actitudes que se necesitan para esta buena relación se encuentran la empatía y el manejo efectivo de las emociones, conocerse a sí mismo e interpretar de forma efectiva sus propios estados emocionales y motivacionales subyacentes y los de los demás. Como segunda competencia se menciona la habilidad de cooperar, entre cuyas actitudes se

destacan la habilidad de presentar y escuchar ideas, poseer un entendimiento de las dinámicas del debate, la habilidad de construir alianzas tácticas y sostenibles, la habilidad de negociar y la capacidad de tomar decisiones que permitan diferentes opiniones. En tercer lugar, se presenta la habilidad de manejar y resolver conflictos de manera efectiva, considerando los intereses y necesidades de otros. Finalmente, la *categoría 3* dice relación con el actuar de manera autónoma. En este aspecto es preciso reconocer que las acciones y decisiones que se toman son parte de un escenario más amplio, además, corresponde a esta categoría la habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales y la habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

En nuestro país se han desarrollado esfuerzos por entregar a los profesores en ejercicio herramientas relacionadas con las competencias necesarias para cumplir con su labor de manera exitosa. Uno de estos ejemplos es Fundación Chile, entidad que ha elaborado numerosos manuales de perfil de competencias para diversas labores docentes. En este caso presentaremos de manera sucinta el perfil que corresponde al profesor de asignatura



**Figura 8.** Competencias para el perfil de profesor de asignatura. Fuente: Elaboración propia a partir de Fundación Chile (2006)



En el documento citado se presentan competencias funcionales y conductuales que debe presentar el profesor de asignatura durante su labor docente, con su correspondiente descripción y criterios de evaluación para los niveles destacado, estándar e insuficiente.

En relación a las competencias funcionales, se espera que el profesor tenga la capacidad para:

- realizar las tareas de registro, ingreso, organización, actualización y entrega de la información necesaria y pertinente para el buen desarrollo del proceso curricular.
- mantener actualizada la información académica de los estudiantes e informado al Equipo Directivo del estado de avance del proceso, tomando decisiones para mejorar los aprendizajes.
- diseñar la enseñanza ordenando las actividades en un plazo determinado, con el fin de alcanzar los objetivos del programa de la asignatura, de acuerdo al nivel en el que trabaja.
- organizar y programar las actividades de la clase de acuerdo a los objetivos de la asignatura.
- crear un buen clima de trabajo y administrar tanto el espacio como las relaciones interpersonales con el objetivo de que los estudiantes se sientan motivados e interesados en aprender.
- presentar la información a los estudiantes de manera que les haga sentido, les interese, les sea fácil de recordar y aplicar a situaciones nuevas, logrando un aprendizaje significativo.
- reformular constantemente la metodología de trabajo con el fin de lograr que todos los estudiantes aprendan.
- determinar el nivel de logro de los aprendizajes con el fin de tomar decisiones que permitan instalar aprendizajes significativos.
- analizar la información y tomar decisiones con el fin de mejorar los procesos y los resultados.
- diseñar, coordinar, implementar y evaluar proyectos de innovación educativa, los cuales articulan eficientemente los recursos humanos y materiales para transformar y mejorar la práctica pedagógica.

Respecto a las competencias conductuales, el profesor de asignatura debe estar preparado para enfrentar siete aspectos propios de función profesional:

-Compromiso ético-social: capacidad de influir en la cultura del establecimiento actuando en forma coherente tanto con los valores del proyecto educativo institucional y como con los principios declarados en el estatuto docente. Los criterios conductuales que sustentan esta competencia son los siguientes:

- a) Transmite, promueve y practica los valores del Proyecto Educativo Institucional.
- b) Se compromete con la institución.
- c) Se compromete con el entorno social y cultural del establecimiento.

-Orientación a la calidad: Capacidad de mantener una orientación y un desempeño profesional que refleje el esfuerzo por hacer sus tareas con eficiencia y calidad. Los criterios conductuales para esta competencia son:

- a) Realiza un trabajo de calidad de acuerdo a las normas establecidas
- b) Se orienta al mejoramiento continuo.
- c) Asegura resultados de alta calidad.
- d) Alinea su trabajo con la Visión institucional (Aplicable sólo a directivos docentes)

-Autoaprendizaje: Habilidad para buscar, asimilar y compartir nuevos conocimientos potenciando su desarrollo personal y profesional. Los criterios conductuales para esta competencia son:

- a) Se mantiene actualizado en los nuevos desarrollos de su área.
- b) Se compromete con su propia formación.
- c) Profundiza en temas de su especialidad y hace transferencia a su trabajo de aula.
- d) Desarrolla su autoestima profesional.

-Liderazgo pedagógico: Capacidad de motivar y comprometer activamente a los estudiantes con su proceso de aprendizaje y las actividades de la institución. Los criterios conductuales para esta competencia son:

- a) Desarrolla la capacidad de compromiso en sus estudiantes.
- b) Desarrolla motivación de logro
- c) Desarrolla autocontrol y autodisciplina en los estudiantes.

- d) Promueve la participación
- e) Incentiva la innovación

-Responsabilidad: Capacidad para comprometerse con el cumplimiento de las tareas encomendadas. Los criterios conductuales para esta competencia son:

- a) Se compromete con los objetivos de trabajos o proyectos.
- b) Entrega los resultados a tiempo.
- c) Provee apoyo, supervisión y se responsabiliza por las tareas que ha delegado.  
(\*Aplicable sólo a directivos docentes.)
- d) Asume responsabilidad por los errores cometidos por su equipo de trabajo.  
(\*Aplicable sólo a directivos docentes.)

-Trabajo en equipo: Capacidad para trabajar efectiva e interrelacionadamente para alcanzar los objetivos de la organización escolar. Los criterios conductuales para esta competencia son:

- a) Facilita el logro de los objetivos.
- b) Involucra a otras personas en el logro de los objetivos y toma de decisiones.
- c) Hace aportes importantes para los resultados del equipo.
- d) Cumple con los compromisos contraídos.

-Iniciativa e innovación: Capacidad para formular activamente nuevos planteamientos que se adelanten a los cambios del entorno, tomando decisiones oportunas con criterio propio.

Los criterios conductuales para esta competencia son:

- a) Capacidad de reacción.
- b) Aporta alternativas innovadoras a la solución de los problemas
- c) Actúa con creatividad
- d) Anticipa los cambios de contexto.

Las competencias expuestas en el documento y la descripción de criterios conductuales facilitan la comprensión de todas aquellas habilidades que debe lograr un profesor para desempeñar su labor docente de manera profesional. Como se ha mencionado anteriormente, muchas de estas habilidades necesitan ser evidenciadas al momento en que el estudiante en práctica está desarrollando sus prácticas docentes en los colegios; sin embargo, deben

intencionarse desde la formación inicial docente, ya sea desde la supervisión y acompañamiento del profesor de la universidad o desde el modelaje que brinda el profesor colaborador en el colegio.

### **4.3. La práctica reflexiva y su pertinencia en la formación docente.**

Cada futuro profesor lleva consigo innumerables saberes que se traducen en acciones. Estos saberes, como hemos detallado en capítulos anteriores, provienen de la disciplina que enseñan y de experiencias personales, adquiridas a través de su propia observación (Lortie, 1975) o de su trabajo como estudiante en práctica. Los estudiantes de pedagogía ya han tenido al menos 12 años de escolaridad para observar y aprender lo que un profesor hace en la sala de clases. La interacción que se produce entre el alumno que observa durante este período y el profesor durante estos años de escolaridad es activa y cargada de emociones que posteriormente se evidenciarán en la construcción de su propia identidad docente. El futuro profesor imita, analiza y evalúa el desempeño del profesor observado, cree ser capaz de reconocer al “buen o mal” profesor de acuerdo a sus propias teorías implícitas acerca de la enseñanza.

Esta observación podría ser bien canalizada si los programas de formación docente utilizaran la práctica como una instancia reflexiva en el curriculum. Este tipo de instancia formativa tendría “como objeto principal poner en diálogo distintos saberes” (Anijovich & Cappelletti, 2014, p. 16), aquellos adquiridos en la formación formal e informal durante el tiempo de práctica. Es bien conocido el concepto que utiliza Schön (1992) de “conocimiento en la acción” para referirse a aquello que realizamos de manera instantánea sin necesidad de poner en práctica una teoría, se trata de aquel conocimiento tácito que aplicamos en el momento que creemos necesario y posee las siguientes propiedades:

- Hay acciones, reconocimientos y juicios que sabemos cómo llevar a cabo espontáneamente; no tenemos que pensar sobre ello previamente o durante su ejecución.
- A menudo no somos conscientes de haber aprendido a hacer estas cosas; simplemente nos encontramos haciéndolas.
- En algunos casos, fuimos conscientes una vez de las comprensiones que más tarde fueron internalizadas en nuestra sensación de la acción misma. En otros casos podemos no haber sido nunca conscientes de ellas. No obstante, en ambos casos, normalmente somos incapaces de describir el saber que nuestra acción revela. (Schön, 1988, p.60)

Los saberes que demuestra el futuro profesor durante su período de práctica no necesariamente están apoyados por las teorías, métodos y enfoques aprendidos de sus profesores en la universidad. La gran mayoría de las veces su actuar proviene de un

conocimiento desde la acción que le entrega la observación del profesor colaborador, el contexto donde se desenvuelve y su creencia de lo que es mejor realizar.

La reflexión desde la acción le permite al profesor en formación poner sobre la mesa las decisiones que ha tomado y evaluar de manera efectiva aquello que ha tenido resultados positivos o necesita ser mejorado, se convierte en un “investigador en el contexto práctico” (Schön, 1988, p.72) para continuar aprendiendo y formándose como profesor. La capacidad reflexiva del futuro profesor muchas veces no se evidencia si ésta no es claramente intencionada por un agente formador, ya sea el profesor colaborador del centro de práctica o el supervisor de la universidad. En este proceso formativo podemos generar al menos dos tipos de instancias reflexivas, la práctica reflexionada y la reflexión sobre la acción (Perrenoud, 2001) en que los estudiantes en práctica reflexionan durante sus procesos de práctica y sobre la acción, es decir sus propios actos son objeto de reflexión profunda para conocer y comprender las decisiones que han tomado y deberán tomar en el futuro.

Sería deseable que la asignatura de Practicum desarrollara en los futuros profesores una competencia reflexiva (Domingo y Gómez, 2014) para contribuir en la formación profesional de manera profunda, efectiva y que, por sobretodo, favoreciera la autonomía del propio profesor en formación. Entre las implicaciones que posee esta competencia encontramos

- Toma de decisiones, transformación de la realidad.
- Teorías implícitas.
- Conocimiento disciplinar.
- Pensamiento práctico (vivencias y experiencias)
- Conocimiento profesional.
- Pensamiento inductivo
- Emociones. Valores.
- Interacción con el saber teórico.
- Desarrollo profesional. (Domingo y Gómez, 2014, p.77)

Estas implicaciones de la competencia reflexiva proporcionan las herramientas necesarias para que el futuro docente regrese sobre sus experiencias vividas en la práctica, identifique situaciones para mejorar, relacione las teorías implícitas, conocimiento

disciplinar y el saber teórico con el contexto y tome decisiones adecuadas para un cambio a futuro.

#### **4.4. Agentes formadores en la formación de profesores: ¿cuáles son los roles de la triada formativa? ¿quienes crean los puentes?**

Durante la supervisión de prácticas docentes hemos observado la fuerte injerencia que tiene la cultura escolar, el contexto y las creencias del profesor colaborador al momento en que el futuro profesor debe tomar decisiones para realizar sus clases. Esta potente influencia está matizada de contradicciones, discrepancias y tensiones que el profesor en formación sobrelleva de diversas maneras durante su proceso de práctica docente.

Los profesores colaboradores deberían identificarse como agentes formadores en el proceso de formación docente, dado que durante la práctica docente representan un modelo pedagógico importante para el futuro profesor.

Hemos visto que, durante el proceso formativo, el estudiante adquiere numerosos saberes disciplinares y pedagógicos que se espera internalicen y apliquen durante sus prácticas docentes. Sin embargo, la habilidad de usar diferentes metodologías o técnicas durante su estadía en los establecimientos educacionales depende no sólo de la enseñanza recibida en su formación inicial, sino también del ambiente en el cual se desenvuelven (Copeland, 1979). En el caso de la formación de profesores de inglés en nuestra universidad, es común utilizar la técnica de la demostración de clases (*microteaching*) que permite que el estudiante se apropie de ciertas técnicas, métodos, enfoques y etapas de la clase, antes de enfrentarse a la realidad en el centro escolar. Sin embargo, se ha observado desde la supervisión de las clases que esto no siempre se evidencia por cuanto los estudiantes no necesariamente replican o hacen uso en sus prácticas de las estrategias utilizadas en sus microclase. Entre los factores mencionados en el estudio de Copeland, se destaca al profesor colaborador del centro escolar y la manera que éste tiene de intervenir, ya sea utilizando o no las técnicas correspondientes. En su estudio se analizaron diferentes casos en los que se encontró una gran diferencia entre aquellos estudiantes que enseñaron junto a profesores colaboradores que tendían a usar el idioma extranjero en sus clases y aquellos estudiantes que tuvieron profesores colaboradores que rara vez usaron esta habilidad. Esta tendencia parece ser el factor principal que explica el por qué algunos futuros profesores persisten durante su práctica en el uso de esta habilidad mientras otros no lo hacen. Por otro lado, la teoría del aprendizaje social explicado por Bandura (1963) explica algunos subprocesos



interesantes de considerar y relacionar con el aprendizaje de la enseñanza desde la práctica docente. Es así que los *procesos atencionales* del aprendiz deben estar presentes para que se desarrolle un aprendizaje que perdure en el tiempo. Una persona no aprenderá por medio de la observación si no pone atención o al menos reconoce los rasgos esenciales del comportamiento modelado. Simplemente exponer a las personas a ciertos modelos no asegura en sí mismo que pondrán atención a ellos o que necesariamente seleccionarán entre las numerosas características observadas, aquellas más relevantes. Otro aspecto a considerar son los *procesos de retención*. En el caso de los profesores en formación, se encuentran constantemente expuestos a distintas técnicas, metodología o enfoques de enseñanza; sin embargo, si estos no son representados en la memoria de manera simbólica, no podrán ser reproducidos posteriormente, una vez que el modelaje ya no esté presente. Esta es la razón por la que los *microteaching* podrían ser de gran ayuda para fijar en la memoria de los aprendices aquellas técnicas efectivas de la enseñanza del inglés. Ciertas conductas observadas en las supervisiones de clase que describen la disonancia entre lo enseñado en la universidad y aquello realizado por el estudiante en práctica podría explicarse por otro proceso de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1971) que dice relación con los *procesos motivacionales y de reforzamiento*. En este sentido, es necesario que el aprendiz reciba incentivos y reforzamiento positivos ante su actuar para que replique la acción. Respecto al uso del inglés en la sala de clase durante su proceso de enseñanza, el aprendiz puede decidir no utilizarlo debido a que su profesor colaborador no lo hace, o porque sus alumnos no tienen el conocimiento previo necesario para comprenderlo suficientemente si lo aplica. Cualquiera de estas dos razones será un reforzamiento positivo a su gestión dentro de la clase dado que el aprendiz ha experimentado anteriormente el desequilibrio en la gestión de aula en caso de utilizar el inglés durante su enseñanza.

La función tutorial del profesor colaborador de la escuela debiera ser la de apoyar al futuro profesor “ayudando y orientando al estudiante en la adquisición creativa y crítica de los hábitos, estrategias y destrezas que requiere la compleja vida práctica” (Pérez Gómez, A. 2010, p. 126); sin embargo, desde las voces de los mismos estudiantes en práctica y desde la supervisión, podemos visualizar que esto no sucede en algunos casos. Por otro lado, el tutor académico o también llamado el profesor supervisor de práctica debiese “estimular la reflexión sobre y para la práctica, desarrolla su tarea en el momento de la reflexión antes y después de la intervención práctica”. (Pérez Gómez, A. 2010, p. 126)

Tanto el profesor supervisor como el profesor colaborador son importantes agentes formadores en el proceso práctico del futuro profesor y ambos ejercerán un impacto significativo en la formación del futuro profesor. Por un lado, el profesor supervisor acompañará el proceso de reflexión sobre la práctica y promoverá en el estudiante que dialogue con sus propias creencias, aprendizajes y experiencias desde la práctica. Por otro lado, el profesor colaborador se considera un elemento trascendental para el futuro profesor por cuanto representa la experiencia y el conocimiento práctico al que se acerca el aprendiz. De acuerdo a nuestra experiencia desde la supervisión, nos hemos dado cuenta que en muchas ocasiones el estudiante imita, replica y considera las acciones y experiencia del profesor colaborador en la escuela más que todo lo adquirido en la universidad. La incidencia que posee el profesor colaborador sobre el estudiante en la práctica docente es tremendamente importante, lo que conlleva necesariamente a comprometer la labor de docentes que sean efectivos en su trabajo. Cabrerizo, J., Castillo, S., & Rubio, J. (2010, p.132) destacan ciertas funciones que debe cumplir este profesor desde el área práctica del establecimiento escolar

- Promover, organizar y supervisar las actividades diarias que debe llevar a cabo el alumno de Practicum.
- Informar al profesor de la Universidad de las incidencias que pudieran acontecer en el desarrollo de las prácticas.
- Valorar el trabajo y el nivel de participación del alumno de Practicum en las actividades programadas.
- Establecer junto con el profesor de la Universidad las actividades, el calendario y el plan de trabajo de los estudiantes.
- Complimentar y enviar al profesor de la Universidad el informe correspondiente, valorando las actividades desarrolladas por el estudiante, el grado de aprovechamiento y su nivel de participación.

Las características apropiadas del profesor colaborador contribuirían en gran medida a la formación del futuro profesor y se potenciaría el trabajo en equipo con el profesor supervisor de la universidad, conformando de esta forma una triada formativa, en conjunto con el estudiante en práctica.

Como se ha mencionado anteriormente, las características de algunos profesores colaboradores no siempre permite que el estudiante en práctica obtenga buenos modelos en cuanto a didáctica, estrategias, y prácticas pedagógicas, sino por el contrario. Esta situación incide negativamente en la formación docente pues se produce una dicotomía que es difícil de sobrellevar. El estudio realizado por Fuentes & González (1997, p. 4) da cuenta de esta realidad en que los profesores

no siempre se interesan profundamente por la formación de los alumnos para profesor, en ocasiones los consideran como sus ayudantes y manifiestan que no están preparados para ofrecerles una práctica apropiada que les ayude a desarrollar las actitudes, conocimientos y destrezas pedagógicas

En muchas ocasiones la administración y dirección de los establecimientos educacionales solicitan a las universidades alguna retribución a sus profesores por el tiempo dedicado a la formación de los futuros profesores y cada universidad decide la mejor forma de gratificar este servicio. En escasas oportunidades se visualiza este trabajo colaborativo como una instancia formativa de parte del profesor de la escuela.

Otro agente formador para el practicum es el contexto en que se desenvuelve. La escuela real, con su cultura pedagógica incide fuertemente en el aprendizaje que adquiere el profesor en formación. El estudiante es extremadamente sensible a todo aquello que lo rodea, tanto dentro como fuera de la sala de clase, es por esto que la buena elección del centro de práctica es clave para obtener buenas experiencias y aprendizajes positivos. Pérez Gómez, A. (2010b, p. 126) sintetiza que

No es válido cualquier contexto de prácticas, sino los que estimulen y ejemplifiquen los procesos de enseñanza-aprendizaje considerados como valiosos, eficaces y justos: los que se preocupan de potenciar el aprendizaje autónomo, la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida, de todos y cada uno de los estudiantes.

Si bien podemos encontrar beneficios al insertar a nuestros estudiantes en contextos adversos, es necesario que la tutoría sea aún más cercana y entreguemos a los futuros profesores herramientas y estrategias pedagógicas que les permita identificar aquellas prácticas débiles, reflexionar acerca de su labor docente e innovar constantemente su propia práctica.

#### 4.5. El currículum de formación del profesor de inglés

Los programas de formación de profesores debieran considerar al menos tres importantes elementos (Darling-Hammond, 2005), el *contenido* de la formación docente, que contempla aquello que se enseña y como se conecta con la teoría que apoya el aprendizaje del estudiante; el *proceso de aprendizaje* que considera el punto hasta el cual el currículum le permite a los futuros profesores la preparación para presentarlos en la sala de clase, y finalmente el *contexto de aprendizaje* que considera que el aprendizaje docente está situado en contextos que permiten una práctica experimentada.

Respecto al contenido que debe saber el futuro profesor, el creciente énfasis en el aprendizaje de los alumnos ha cambiado las antiguas concepciones acerca de aquello que es relevante. Hoy en día se promueve un currículum que incluye el “conocimiento acerca de las influencias en el aprendizaje, incluyendo el desarrollo del niño, contextos sociales de la educación, adquisición del lenguaje, propósitos educacionales y aspectos de pedagogía” (Darling-Hammond, 2005, p.396). Asimismo, se incluye el conocimiento del contenido y como enseñarlo a diferentes alumnos en distintas etapas del desarrollo, diseño curricular y evaluación. En cuanto al proceso de aprendizaje, algunos programas de formación docente se enfocan primeramente en el propio conocimiento del aprendiz acerca de su aprendizaje lo que los lleva a reflexionar acerca de las diferentes maneras que tenemos de aprender, de experimentar. Otros programas, centran su formación del aprendizaje en las prácticas tempranas, es decir, los aprendices comienzan a asistir a los colegios en sus primeros años de formación docente y observan a los niños y adolescentes para recoger información acerca de su desarrollo y aprendizaje. Esta experiencia permite que los futuros profesores vinculen la teoría y la práctica de manera diferente a que si sólo se enfocan en asignaturas teóricas. Finalmente, la formación de un profesor no sería del todo efectiva si no se sitúa en contextos específicos. En este sentido el contexto también es contenido que el futuro profesor debe comprender, manipular y reconocer. Los aprendices deben conocer el currículum y las dificultades que sus futuros alumnos encontrarán en distintos contenidos que ellos enseñarán. Para lograr este objetivo de mejor manera, en muchos programas de formación docente en nuestro país, se organiza el practicum en torno a las tres dependencias escolares de la educación chilena, es decir, los estudiantes de pedagogía deben asistir a colegios de

enseñanza pública, subvencionada y particular. Este último punto es de gran relevancia por cuanto

la tarea del docente no debe consistir sólo ni principalmente en la transmisión de contenidos disciplinarios descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones en las cuales el alumnado pueda desarrollar las competencias o las cualidades humanas fundamentales, es decir, construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes, emociones, habilidades. (Pérez Gómez, A. 2010, p. 90).

De la experiencia en la supervisión de prácticas, hemos observado que el contexto en que los aprendices realizan su práctica docente incide notoriamente en las decisiones que deberán tomar en diferentes aspectos como, por ejemplo, las metodologías usadas, el uso del inglés durante las clases, el uso del texto de estudios, entre otros aspectos. Un estudiante que realiza su práctica en un establecimiento particular con un mayor número de horas de inglés semanal que un establecimiento público, tomará decisiones respecto al diseño de planificación de clases, las metodologías a utilizar y recursos didácticos, muy diferentes a otro estudiante que realice su práctica en un establecimiento público, con características significativamente diferentes.

En las líneas anteriores, hemos realizado un recorrido de los conocimientos que debe tener el profesor de inglés desde los modelos de formación profesional, los saberes del profesor, en cuanto a conocimiento disciplinario, experiencial y de formación profesional. Diferentes autores nos han iluminado acerca de aquello que es relevante para el futuro profesor y también se han considerado las creencias de los profesores acerca de la enseñanza del inglés. Aquellos conocimientos previos que se anteponen a la teoría o al conocimiento formal y que inciden notoriamente en la enseñanza del idioma.

Junto a este conocimiento, hemos ahondado en las bases curriculares de inglés y rescatado aquellos enfoques y métodos que se sugieren para una enseñanza efectiva y comunicativa del idioma extranjero en las escuelas de nuestro país. Asimismo, hacia finales de este capítulo hemos detallado aquello que aprende el futuro profesor en el programa de pedagogía en inglés mediante la descripción de las asignaturas y sus correspondientes objetivos y líneas de formación.

Este marco formativo orientará nuestra mirada hacia aquello que el futuro profesor no sólo adquiere en su formación formal en la universidad, sino también de aquellas concepciones personales que trae consigo y que son el fruto de su experiencia como alumno durante su enseñanza escolar.

**SEGUNDA PARTE:**  
**DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y**  
**TRABAJO DE CAMPO**

## **Capítulo V:**

### **Ámbito de investigación**



## **Capítulo V: Ámbito de investigación**

Para este trabajo de investigación concentramos nuestra atención en la práctica profesional docente de pedagogía en inglés de la Universidad SEK sede en la ciudad de Santiago, Chile. Se hizo una recolección de datos durante tres años, lo que incluyó a tres generaciones de estudiantes de quinto (último) año de carrera que cursaban su Práctica Profesional. Durante ese tiempo me correspondió ser su profesora supervisora de práctica, situación que permitió observar sus clases, compartir con ellos en el taller de práctica de la universidad y conocer sus aprensiones, problemáticas y dificultades durante su estadía en los establecimientos educacionales. Si bien estos 25 alumnos asistían a diferentes colegios, y realizaban sus prácticas en distintos cursos, existían problemáticas comunes entre ellos que nos llevaron a iniciar esta investigación para analizar en profundidad cada una de estas particularidades y de esta forma comprender la realidad.

Conjuntamente, a través de estos tres años de observación de los estudiantes, nos vinculamos a 12 profesores colaboradores en los colegios de cada uno de estos alumnos iniciando así un diálogo permanente y fluido para conocer sus percepciones, intereses y necesidades de la práctica profesional de nuestros alumnos. Esta comunicación constante, también nos llevó a conocer en profundidad sus tensiones y apreciaciones acerca de la enseñanza de inglés en sus colegios. Aun cuando estos 12 profesores pertenecen a realidades distintas, pudimos reconocer situaciones comunes a todos ellos y que forman parte de las interrogantes de nuestro estudio de investigación. Respecto al rol que ejercen estos profesores en los procesos de práctica profesional, es posible destacar su acompañamiento en tareas docentes como el modelaje de clases durante el periodo inicial de observación de nuestros alumnos. Asimismo, la supervisión que ellos realizan de las clases de los estudiantes en práctica y su correspondiente retroalimentación, con el fin de modificar y mejorar aquellos aspectos débiles en la docencia del estudiante. Otro aspecto importante de detallar, es la comunicación

constante mediante pautas de evaluación que mantenían con nosotros respecto al desempeño del estudiante y así conocer las percepciones del trabajo realizado

### 5.1. Descripción de los profesores colaboradores.

Profesor	Genero	Nivel de trabajo en colegio	Nivel de educación	Años de trabajo	Horas de trabajo frente A curso	Horas cronológicas labores pedagógicas	Nº alumnos en cursos	Cantidad veces prof. Colaborador
1	Masculino	Ens. Media	Estudios pedagogía completos	6-10 años	42 horas pedag.	8 hrs	30-40 als.	más de 6 veces
2	Femenino	Ens. Media	Estudios pedagogía completos	6-10 años	33 hrs pedag.	5 hrs semanales	30-40 als.	3-4 veces
3	Femenino	Ens. Media	Postitulo en Administración	más de 20 años		36 hrs	más de 40 als.	3-4 veces
4	Femenino	*Segundo ciclo básico * Enseñanza media	Estudios pedagogía completos	Entre 3-5 años	28 horas	12.5 hrs	entre 30-40 alumnos	3-4 veces
5	Femenino	*Segundo ciclo básico * Enseñanza media	*Estudios de pedagogía completos	Entre 3-5 años	24 hrs	100 hs	Entre 20-30 alumnos	1-2 veces
6	Femenino	Segundo ciclo básico	*Estudios de pedagogía completos * Diplomado	Entre 6-10 años	20 horas	7 horas	Entre 20-30 alumnos	5 a 6 veces
7	Masculino	Ens. Media	Estudios de posgrado	Entre 6-10 años	28 horas	0 horas	entre 30-40 alumnos	1 a 2 veces
8	Femenino	Ens. Media Enseñanza superior	Estudios de pedagogía completos.	Entre 6 - 10 años	45 horas	5 horas	entre 30-40 alumnos	5-6 veces
9	Femenino	Ens media	Estudios de pedagogia completos/ Postitulo	entre 11 y 15 años	36 horas	10 horas	entre 30-40 alumnos	3-4 veces
10	Femenino	Segundo ciclo / Ens media	Estudios de pedagogia completos	entre 6 -10 años	24	10 horas	entre 30-40 alumnos	1 - 2 veces
11	Femenino	Segundo ciclo / Ens media	Estudios de pedagogia completos	entre 3- 5 años	36 horas	4	entre 30-40 alumnos	1 a 2 veces
12	Femenino	Enseñanza media	Estudios de pedagogia completos	entre 11 y 15 años	35 horas	7 horas	entre 30-40 alumnos	3 a 4 veces

Simultáneamente, los profesores de asignatura de la carrera de Pedagogía en inglés de la universidad SEK , también planteaban sus propias aprensiones respecto a la formación de los futuros profesores, lo que nos llevó a indagar con mayor profundidad acerca del proceso formativo que se estaba llevando a cabo. Diez profesores de asignatura colaboraron en este estudio, 7 damas y 3 varones, entregando su información a través de un cuestionario y conversaciones informales con la investigadora. Las áreas de especialidad de estos profesores, dentro de la malla curricular que conforma el programa de pedagogía en inglés, son las siguientes:

- Línea de prácticas.
- Lengua inglesa
- Gramática inglesa
- Diseño y planificación de la enseñanza
- Fonética y fonología
- Lingüística inglesa
- Evaluación y planificación
- Gestión y liderazgo

Es importante destacar que el conocimiento entregado en los núcleos general y disciplinar, al que corresponden estas asignaturas, permite formar al futuro profesor de inglés en las áreas de pedagogía, didáctica, práctica y conocimiento técnico del idioma extranjero. La malla curricular presentada más adelante entregará información respecto a la ubicación semestral en que se encuentran cada una de estas asignaturas.

El cuestionario aplicado al profesor de asignatura (Anexo 3) tiene la intención de recabar información acerca del tipo de metodologías que utiliza en sus clases, con el fin de conocer el modelaje didáctico que se desarrolla en las diferentes asignaturas de la carrera de inglés, mediante la siguiente pregunta

*¿Qué tipo de metodología(s) utiliza en sus clases? (marque todas las correspondientes)*

*a) clase expositiva \_\_\_\_\_*

*b) trabajo grupal \_\_\_\_\_*

*c) uso de tecnologías \_\_\_\_\_ (detallar) \_\_\_\_\_*

*d) discusión de lecturas \_\_\_\_\_*

*e) elaboración de mapas conceptuales \_\_\_\_\_*

*f) otras \_\_\_\_\_*

Del mismo modo, se consultó acerca de los conocimientos de la disciplina que enseñan estos profesores que serán útiles para el futuro profesor de inglés. De esta manera, esta información será posible de contrastar con las percepciones obtenidas mediante cuestionario y focus group que tienen los estudiantes en práctica acerca de las asignaturas de su malla curricular más importantes para su desempeño como futuro profesor.

Otro aspecto importante de conocer, corresponde a los estándares pedagógicos entregados por el Ministerio de Educación, que deben saber los futuros profesores al momento de egresar de las carreras de pedagogía en nuestro país, tal como se aprecia en el anexo 3.

Esta información será posible de triangular con lo referido por los estudiantes en el focus group 2 (Anexo 9) respecto a los estándares pedagógicos que ellos han adquirido durante su formación y la forma en que los han desarrollado.

El cuestionario aplicado a los profesores de asignatura, también recaba información acerca de las percepciones que tienen acerca de la formación de profesores de inglés y las características que ellos perciben como una docencia efectiva, las creencias personales que han transmitido a sus estudiantes, el rol que cumple sus distintas asignaturas en la formación del profesor de inglés, las debilidades y fortalezas que ellos perciben en los futuros profesores y los elementos necesarios para la realización efectiva de la docencia que debe considerarse hoy en la formación de profesores de inglés. Esto último se relacionará con las percepciones que tienen los profesores colaboradores respecto al mismo tema.

## 5.2. Estudiantes en práctica profesional:

Las características de los estudiantes en práctica profesional se describen en la siguiente tabla que resume la información personal más relevante que detalla su experiencia en los colegios y niveles escolares a los que ha asistido.

**Tabla 13.** Descripción de estudiantes practicantes, quinto año de carrera pedagogía en inglés, Universidad SEK- Chile.

Estudiante	Género	Universidad	Nivel en que ha realizado practica	Dependencia del establecimiento a que ha asistido
A	F	SEK	*Segundo ciclo básico *Enseñanza media	*Municipalizado  *Particular pagado *Particular subvencionado
B	F	SEK	*Segundo ciclo básico *Enseñanza media	*Municipalizado  *Particular pagado *Particular subvencionado
C	M	SEK	Enseñanza Media	*Particular subvencionado *Municipalizado
D	M	SEK	*Pre kínder a 8° básico	Municipalizado
E	M	SEK	Enseñanza Media	Particular subvencionado
F	M	SEK	Enseñanza Media; Segundo ciclo básico	Particular Subvencionado
G	M	SEK	Segundo ciclo básico ; Enseñanza Media	*Municipalizado  *Particular pagado *Particular subvencionado
H	M	SEK	Segundo ciclo básico ; Enseñanza Media	Particular Subvencionado
I	F	SEK	Enseñanza Media	Municipalizado  Particular pagado

J	M	SEK	Enseñanza Media	Particular subvencionado
K	F	SEK	Primer ciclo básico; Segundo ciclo básico	Particular Subvencionado Municipalizado
L	F	SEK	Segundo ciclo básico Enseñanza Media	Particular
M	F	SEK	Segundo ciclo Enseñanza Media	*Municipalizado *Particular pagado *Particular subvencionado
N	F	SEK	Enseñanza media	Municipalizado
O	F	SEK	Segundo ciclo básico (5° a 8° básico) Enseñanza media	Particular subvencionado
P	F	SEK	Segundo ciclo básico (5° a 8° básico) Enseñanza media	Particular subvencionado Municipalizado
Q	F	SEK	Pre - K. Kinder. Primer ciclo básico. Segundo ciclo básico. Enseñanza media	Particular subvencionado. Municipalizado
R	F	SEK	Enseñanza media	Particular subvencionado
S	F	SEK	Segundo ciclo básico. Enseñanza Media	Particular pagado. Particular subvencionado
T	F	SEK	Segundo ciclo básico. Enseñanza Media	particular subvencionado. Municipalizado
U	F	SEK	Primer año básico a 4° medio	Particular pagado y particular subvencionado
V	M	SEK	Enseñanza media	Particular subvencionado, Municipalizado
W	F	SEK	Primer año básico a 4° medio	Particular subvencionado, Municipalizado
X	M	SEK	Enseñanza Media	Municipalizado

Y	F	SEK	Kinder a 4° medio	Particular subvencionado. Municipalizado
---	---	-----	-------------------	--

### 5.3. La Triada formativa

De esta forma, la triada formativa en estudio quedó conformada de la siguiente manera:



**Figura 9.** Triada formativa de la investigación.

Sólo con un propósito referencial, y para conocer mayores detalles de las percepciones del proceso formativo experimentado por profesores noveles de la carrera de pedagogía en inglés, se aplicaron cuestionarios a 26 profesores recientemente egresados y con 1 o 2 años de ejercicio docente. Con el fin de realizar una triangulación efectiva, las preguntas formuladas a estos profesores noveles estuvieron relacionadas con las indagaciones realizadas a los estudiantes en práctica.



#### **5.4. El contexto.**

La Universidad SEK es una Corporación de Derecho Privado y que forma parte de las Instituciones Internacionales SEK, organización con una amplia experiencia en la fundación y desarrollo de instituciones educativas. Las Instituciones Internacionales SEK tienen presencia en 12 países, a través de 16 colegios en Europa, Estados Unidos, América Latina y Sudáfrica, además de las universidades de Quito, Ecuador y Santiago, Chile.

De acuerdo a lo expresado en los Estatutos (<sup>1</sup>) de la universidad, los objetivos que se pretenden alcanzar son:

1. Promover la creación, preservación y transmisión del saber universal y el cultivo de las artes y las letras con la máxima calidad.
2. Contribuir solidariamente al desarrollo cultural, técnico y científico del país, jerarquizando el acervo de conocimientos de acuerdo con el sistema de valores de su tradición histórica y del mundo actual.
3. Preparar y formar graduados y profesionales idóneos, con la capacidad, métodos y conocimientos necesarios para el ejercicio de sus respectivas actividades.
4. Otorgar grados académicos y títulos profesionales reconocidos por el Estado.
5. Promover el desarrollo de nuevas especialidades y materias de estudio e investigación, en una continua línea de adaptación a las demandas profesionales, presentes y futuras, de forma que pueda dar respuesta a las necesidades de la sociedad en la medida que se vayan creando. El adelantarse al futuro será una de las coordenadas dinámicas de su filosofía educativa.
6. Se caracteriza igualmente por la flexibilidad de sus estructuras y por su capacidad organizativa para acomodarse constantemente a los avances y acontecimientos científicos y tecnológicos, incorporándolos a su currículum académico, para que sirvan de base en una proyección pionera de la investigación.
7. Favorecerá el desarrollo de programas multidisciplinarios en campos de especial interés por su relevancia científica, humanística, social, cultural, económica y artística, así como

---

<sup>1</sup> <http://usek.cl/usek/reglamentos/>

fomentará el intercambio con otras universidades, centros nacionales e internacionales, y lugares de trabajo, tanto de alumnos como de profesores, para mantener un elevado rango y competencia científica y técnica.

8. Garantizará el derecho al estudio que se reconoce en los términos fijados en la legislación vigente y en los presentes Estatutos, Reglamento Académico y Reglamento del Alumno. La selección del alumnado se realizará de acuerdo a la normativa antes indicada.
9. Paralelo al derecho al estudio, se establece el deber de estudio. La Universidad Internacional SEK arbitrará procedimientos objetivos y eficaces de verificación de conocimientos y control de la dedicación académica del alumno.
10. Promoverá la formación de los alumnos universitarios en un profundo sentido ético de la profesión y de servicio a la sociedad.
11. Promoverá la creación de una comunidad universitaria en que las relaciones se basen en el respeto a la persona, la libertad, la honesta competitividad y la búsqueda de la verdad.

La Universidad cuenta con tres sedes en la ciudad de Santiago de Chile, las que imparten carreras diurnas y vespertinas en el área de las Ciencias y Humanidades. Con respecto a la carrera de Pedagogía en inglés, ésta se creó el año 2008. Se comenzó con un análisis de las carreras de Pedagogía en inglés a nivel nacional que se impartían en la época. En ese entonces, programas similares se desarrollaban en 32 instituciones de educación superior de nuestro país, tanto en dependencias privadas como públicas dado el alto impacto que tiene la enseñanza de idioma extranjero en Chile.

Luego de un exhaustivo trabajo colegiado, en el año 2010 se consolidó el perfil de egreso de la carrera de pedagogía en inglés constituyendo los siguientes criterios para sus egresados:

1	El profesor de inglés debe tener una formación basada en estándares internacionales, alineados como mínimo al nivel B2 del Marco de Referencia Europeo, los cuales certificarán las competencias comunicativas y conocimiento del idioma del egresado.
2	El profesor de inglés debe tener la capacidad para analizar y valorar las bases históricas, sociales y culturales que fundamentan la presencia y proyección del inglés como asignatura clave en la comunicación con la cultura global.
3	El profesor de inglés debe comprender los procesos subyacentes a la adquisición de una lengua extranjera para desarrollar las competencias lingüísticas, metodológicas y pedagógicas propias de su quehacer académico.
4	El profesor de inglés debe tener la capacidad para planificar, conducir, evaluar y retroalimentar los programas de inglés, en el marco de la realidad donde le corresponda actuar.
5	Este profesional debe ser capaz de visualizar, diseñar, planificar, conducir, evaluar y retroalimentar los proyectos de extensión relacionados con el aprendizaje del inglés que respondan al contexto de los diversos grupos de destinatarios.
6	El profesor de inglés debe tener un respeto por su profesión, perfeccionando su quehacer diario y la relación con los profesionales de su área.
7	El profesor de inglés debe mantenerse en constante desarrollo valórico y en su rol docente.
8	El profesor de inglés debe contar con la capacidad para reflexionar en torno a su ejercicio profesional, de manera interdisciplinaria y en el contexto de una sociedad heterogénea que plantea diversos desafíos al ejercicio docente.
9	Este profesional debe ejercer un liderazgo pedagógico en el desarrollo de la comunicación efectiva, la capacidad de autocrítica, autonomía y disposición al trabajo en equipo multidisciplinario, y transparencia en su quehacer.
10	El profesor de inglés debe tener la capacidad de reflexionar críticamente y de esta forma buscar respuestas dentro de la sala de clases con el fin de generar ideas nuevas, para provocar cambios trascendentes en el sistema educativo chileno.
11	El profesor de inglés debe ser capaz de utilizar el idioma inglés como un instrumento para disminuir la inequidad y formar chilenos con autoestima y dignidad.

Para cumplir con estos objetivos, la carrera dispone de una malla curricular organizada en diez semestres académicos, que se traduce en cinco años de estudio. El pilar principal que integra las demás asignaturas corresponde a la línea disciplinar, que corresponde a los cursos relacionados con contenidos específicos de la disciplina de estudio. El plan de estudios considera la preparación a sus alumnos en exámenes internacionales con estándares establecidos por el Ministerio de Educación en relación al manejo del idioma inglés. Es así que los estudiantes de pedagogía en inglés de la carrera deben rendir a lo largo de su programa de estudios los exámenes *Preliminary English Test* (PET), *First Certificate in English* (FCE) y *Certificate in Advanced English* (CAE) en los niveles ALTE 1,2 y 3 respectivamente. Estos hitos lingüísticos tienen como objetivo medir y diagnosticar el nivel alcanzado por los estudiantes en el tercer, sexto y octavo semestre respectivamente, con la finalidad de apoyar las debilidades encontradas en su desempeño y potenciar el uso de la lengua extranjera de forma sistemática.

Como hemos visto anteriormente, la universidad debe velar por la formación de sus futuros profesores mediante el Perfil de Egreso de la carrera de Pedagogía en inglés:

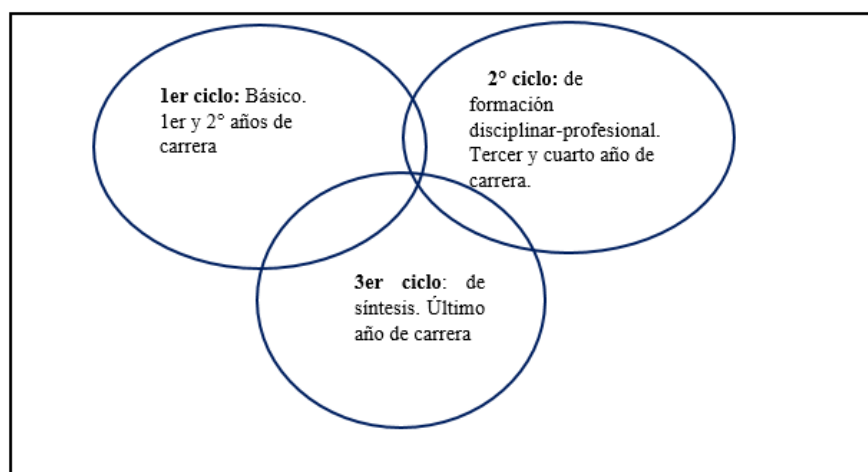
El Profesor de Inglés de la Universidad SEK es un profesional que conoce y usa el idioma inglés en niveles certificados internacionalmente, que posee una formación acabada de las diversas técnicas, metodologías y didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera y que es capaz de distinguir las necesidades del entorno en cuanto a diversidad cultural, social y educativa en el que ofrece su quehacer académico. Además, posee los conocimientos lingüísticos y pedagógicos para abordar la enseñanza en los ciclos básicos y medios, desarrollando acciones innovadoras que atiendan la especificidad del contexto donde se desempeñe. <sup>(2)</sup>

---

<sup>2</sup><http://usek.cl/facultades/facultad-de-patrimonio-cultural-y-educacion/pedagogia-en-ingles-diurna-y-vespertina/>

Esta descripción del Perfil de Egreso indica la importancia que la formación inicial le entrega al conocimiento lingüístico de lengua inglesa y a las metodologías que debe conocer y aplicar un profesor de inglés en los contextos a los que accederá durante su práctica educativa.

Con el fin de lograr este propósito, la carrera ha organizado su plan de estudios en tres ciclos formativos que se entrelazan entre sí de manera transversal. El siguiente cuadro describe las características de dichos ciclos formativos:



**Figura 10:** Ciclos formativos de la carrera de pedagogía en inglés.

El primer ciclo básico corresponde a una etapa en la que se enfatiza el desarrollo de habilidades básicas, tales como Expresión Oral y Escrita y corresponde a los dos primeros años de la carrera. El segundo ciclo, o de formación disciplinar- profesional, es una etapa en la que se enfatiza los contenidos disciplinares y que son fundamentales para la formación profesional y se desarrollan durante el tercer y cuarto año de estudio.

Finalmente, el tercer ciclo se ubica en la etapa final del proceso de formación, último año de la carrera y se espera que el estudiante integre sus conocimientos y experiencias, reflexione en torno a su formación profesional.

Esta diferenciación de las asignaturas dentro del plan de estudios permite al estudiante adquirir gradualmente conocimientos y experiencias docentes que le apoyaran en el logro del perfil de egreso al finalizar sus estudios.

A continuación, se presenta la Malla Curricular de la carrera de Pedagogía en inglés con los correspondientes ciclos descritos anteriormente.

### Malla de Pedagogía en Inglés (Jornada Diurna)

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre	9° Semestre	10° Semestre
	Bases Curriculares		Conducción de Procesos de Enseñanza Aprendizaje	Diseño de Procesos de Enseñanza Aprendizaje	Planificación y Evaluación de Procesos de Enseñanza Aprendizaje I	Metodología para la Enseñanza del Adulto	Orientación y Jefatura de Curso	Gestión y Liderazgo Pedagógico I	Gestión y Liderazgo Pedagógico II
Lengua Inglesa I	Lengua Inglesa II	Lengua Inglesa III (Preparación PET)	Lengua Inglesa IV	Lengua Inglesa V	Lengua Inglesa VI (Preparación FCE)	Lengua Inglesa VII (Preparación CAE)	Lengua Inglesa VIII (Preparación CAE)		
Discurso Oral	Introducción a la Fonética	Fonética y Fonología I	Fonética y Fonología II	Literatura Anglosajona I	Literatura Anglosajona II	Metodología de la Enseñanza del Inglés I	Metodología y Didáctica de la Enseñanza del Inglés II	Seminario	
Discurso Escrito	Gramática I	Gramática II	Gramática III	Lingüística I	Lingüística II	Cultura y Civilización Anglosajona	Planificación y Evaluación de Procesos de Enseñanza Aprendizaje II		
Psicología del Desarrollo I	Psicología del Desarrollo II	Informática Educativa	Expresión Oral y Escrita II		Práctica I	Práctica II	Metodología de la Investigación	Práctica Pedagógica (PEI)	
Expresión Oral y Escrita I		Electivo I	Electivo II			Didáctica I			
Fundamentos de la Educación I	Fundamentos de la Educación II	Libre Configuración	Libre Configuración	Libre Configuración					

<table border="0"> <tr><td style="background-color: #ffffcc; width: 10px; height: 10px;"></td><td>1° Ciclo</td></tr> <tr><td style="background-color: #ffccff; width: 10px; height: 10px;"></td><td>Núcleo General</td></tr> <tr><td style="background-color: #ccffcc; width: 10px; height: 10px;"></td><td>Núcleo Disciplinar</td></tr> <tr><td style="background-color: #ccffff; width: 10px; height: 10px;"></td><td>Electivas</td></tr> <tr><td style="background-color: #ffcc99; width: 10px; height: 10px;"></td><td>Libre Configuración</td></tr> </table>		1° Ciclo		Núcleo General		Núcleo Disciplinar		Electivas		Libre Configuración	<table border="0"> <tr><td style="background-color: #ccffff; width: 10px; height: 10px;"></td><td>2° Ciclo</td></tr> <tr><td style="background-color: #ffccff; width: 10px; height: 10px;"></td><td>Núcleo General</td></tr> <tr><td style="background-color: #ccffcc; width: 10px; height: 10px;"></td><td>Núcleo Disciplinar</td></tr> <tr><td style="background-color: #ccffff; width: 10px; height: 10px;"></td><td>Electivas</td></tr> <tr><td style="background-color: #ffcc99; width: 10px; height: 10px;"></td><td>Libre Configuración</td></tr> </table>		2° Ciclo		Núcleo General		Núcleo Disciplinar		Electivas		Libre Configuración	<table border="0"> <tr><td style="background-color: #ffcc99; width: 10px; height: 10px;"></td><td>3° Ciclo</td></tr> <tr><td style="background-color: #ffccff; width: 10px; height: 10px;"></td><td>Núcleo General</td></tr> <tr><td style="background-color: #ccffcc; width: 10px; height: 10px;"></td><td>Núcleo Disciplinar</td></tr> <tr><td style="background-color: #ccffff; width: 10px; height: 10px;"></td><td>Electivas</td></tr> <tr><td style="background-color: #ffcc99; width: 10px; height: 10px;"></td><td>Libre Configuración</td></tr> </table>		3° Ciclo		Núcleo General		Núcleo Disciplinar		Electivas		Libre Configuración
	1° Ciclo																															
	Núcleo General																															
	Núcleo Disciplinar																															
	Electivas																															
	Libre Configuración																															
	2° Ciclo																															
	Núcleo General																															
	Núcleo Disciplinar																															
	Electivas																															
	Libre Configuración																															
	3° Ciclo																															
	Núcleo General																															
	Núcleo Disciplinar																															
	Electivas																															
	Libre Configuración																															

Tabla 14. Descripción de asignaturas carrera de pedagogía en inglés

Durante este trabajo de investigación nos centramos en los procesos de formación de los últimos dos semestres de la carrera, considerando las experiencias de los estudiantes de 9° y 10° semestres en su práctica profesional. Durante el año completo que asisten los estudiantes a un mismo establecimiento educacional, deben insertarse en varios cursos de enseñanza media (7° a IV año medio) con el propósito de colaborar activamente junto al profesor del colegio. Posteriormente detallaremos las actividades que deben realizar los principales agentes de la triada formativa y que se presentan en el programa de estudios de la asignatura (Anexo 7).

El desglose de asignaturas que comprende el programa de pedagogía en inglés de la Universidad SEK con sus correspondientes objetivos generales se presenta a continuación y permite reconocer los diferentes focos de enseñanza en la formación de profesores de inglés.

AÑO	SEMESTRE	ASIGNATURA	OBJETIVOS GENERALES
PRIMER	I	Lengua Inglesa I	
		Discurso Oral	Desarrollar las habilidades comunicativas orales en el idioma inglés que le permitan al estudiante desenvolverse libremente en variadas situaciones a nivel social, tales como contextos académicos, familiares, laborales y fraternales.
		Discurso Escrito	Desarrollar en los estudiantes la habilidad de producir textos escritos considerando las reglas ortográficas y de puntuación tanto en el registro formal como informal.
		Psicología del Desarrollo I	Comprender las principales características del desarrollo evolutivo que se presentan desde la infancia a la adolescencia y su importancia para orientar la enseñanza y los aprendizajes, con especial énfasis y profundización en los años correspondientes en la etapa escolar desde la educación pre básica a la educación media.
		Expresión oral y escrita	Comprender la importancia de la organización (cohesión y coherencia) y de la fluidez del discurso en la expresión escrita, en su desempeño académico como estudiante de pedagogía y como profesional de la educación.
		Fundamentos de la Educación I	1.Comprender el carácter interdisciplinario de la Filosofía Educacional, apreciando el rol que ella desempeña en la formación y cultura profesional del educador. 2.Asumir la necesaria comprensión íntegra del hombre para así elaborar una correcta pedagogía.
		Bases Curriculares	Desarrollar la comprensión de los procesos de construcción curricular e interpretar y contextualizar el currículo oficial en el nivel de la unidad educativa y su impacto en el aula



SEGUNDO	II	Lengua Inglesa II	<p>1.Desarrollar habilidades de comprensión y producción oral y escrita en el idioma inglés a nivel elemental a través de la presentación y desarrollo de actividades comunicativas simuladas y la lectura de obras literarias originales en la lengua meta.</p> <p>2.Reconocer aspectos particulares de las competencias a evaluar y de las técnicas propias del examen de idioma inglés PET de Cambridge ESOL Exams.</p>
		Introducción a la Fonética	Desarrollar en los estudiantes la habilidad de producir textos orales simples, con la pronunciación del idioma inglés apropiada y la habilidad de discriminación auditiva para identificar los sonidos de habla del inglés.
		Gramática I	Desarrollar la comprensión y uso de los variados ítems y estructuras morfosintácticas propias de la lengua inglesa a través de la presentación y práctica de dichos componentes a nivel oracional y textual.
		Psicología del Desarrollo II	Comprender los aportes que se han realizado desde la psicología de la educación y que permiten mejorar el proceso de enseñar y aprender, orientando el trabajo docente a favorecer el desarrollo intelectual, personal y social de los estudiantes.
		Fundamentos de la Educación II	Comprender el significado y alcance de las grandes concepciones teóricas educativas, como asimismo apreciar las conexiones que cada una de ellas tiene con su respectivo contexto histórico- cultural
	Lengua Inglesa III	<p>1. Desarrollar habilidades de comprensión y producción oral y escrita en el idioma inglés a nivel pre-intermedio a través de la presentación y desarrollo de actividades comunicativas simuladas y la lectura de obras literarias originales en la lengua meta.</p> <p>2.Profundizar en el conocimiento de aspectos particulares de las competencias a evaluar y de las técnicas propias del examen de idioma inglés PET de Cambridge ESOL Exams.</p>	

<b>III</b>	Fonética y Fonología I	Desarrollar en los estudiantes la habilidad de producir textos orales más avanzados con la pronunciación del inglés apropiada en contraste con la pronunciación del español de Chile y la habilidad de discriminación auditiva correspondiente a esta etapa de aprendizaje.
	Gramática II	Desarrollar el análisis y promover el uso apropiado de las unidades gramaticales presentes en la jerarquía gramatical del idioma inglés mediante la presentación y práctica de dichas unidades a nivel oracional y textual.
	Informática educativa	Proveer a los estudiantes de las herramientas conceptuales fundamentales que les permitan formalizar los conocimientos necesarios para el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y de gestión administrativa docente.
	Electivo I	
	Libre Configuración	
	Conducción de procesos de enseñanza- aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar los procesos que intervienen en la construcción del aprendizaje y elaborar estrategias para potencializar la efectividad de los mismos.</li> <li>2. Construir conocimientos a partir de la investigación y sistematización de su experiencia para mejorar e innovar los procesos educativos.</li> <li>3. Propiciar experiencias educativas significativas y que impliquen desafíos de aprendizaje.</li> </ol>

IV	Lengua Inglesa IV	<p>1. Entender las características de las habilidades medidas en el examen FCE a través de la realización de tareas afines.</p> <p>2. Identificar las diferencias en cuanto a grado de complejidad entre esta examinación y la desarrollada anteriormente mediante la presentación gradual de aspectos comunicativos en idioma inglés.</p>
	Fonética y Fonología II	Desarrollar en los estudiantes la habilidad de producir textos orales más avanzados con un mayor grado de fluidez en el habla conectada y la habilidad de discriminación auditiva correspondiente a esta etapa de aprendizaje.
	Gramática III	Analizar y producir oraciones complejas y estructuras supra-oracionales en el idioma inglés a través de la presentación, discusión y producción de textos narrativos y argumentativos.
	Expresión oral y escrita	Comprender la importancia de la organización (cohesión y coherencia) y de la fluidez del discurso en la expresión oral, tanto en su desempeño académico como estudiante de pedagogía y como profesional de la educación.
	Electivo II	
	Libre Configuración	
TERCER	Diseño de Procesos de Enseñanza- Aprendizaje	<p>1. Internalizar críticamente una base teórica que dé fundamento a la planificación de aula como instrumento pedagógico-curricular para la concreción en este nivel, evaluando el impacto éste en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</p> <p>2. Comprender los procesos y dimensiones explícitos e implícitos en la planificación de aula para brindar oportunidades amplias y diversas según sean los requerimientos de estudiantes heterogéneos y sus respectivos contextos.</p> <p>3. Iniciarse en los procesos de planificación de aula sintetizando de manera práctica los contenidos teóricos, la reflexión crítica y experiencias previas.</p>
	Lengua Inglesa V	1. Aplicar las estrategias aprendidas en el curso anterior que dicen relación con las habilidades medidas en el examen FCE a través de la realización de tareas afines.

V		<p>2. Incrementar la amplitud y profundidad de conocimiento léxico tanto a nivel receptivo como productivo.</p> <p>3. Desarrollar competencias morfosintácticas y de cohesión y coherencia textual en idioma inglés alineadas al nivel ALTE 3.</p>
	Literatura Anglosajona I	Desarrollar el espíritu crítico e integrar la literatura como elemento importante en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.
	Lingüística I	<p>1. Entender en forma general la naturaleza del lenguaje y los componentes de la disciplina lingüística.</p> <p>2. Desarrollar destrezas indagativas en el campo del estudio lingüístico a través de la aplicación de los temas discutidos en clase.</p> <p>3. Comprender el funcionamiento de la lengua inglesa y sus características desde la perspectiva de un estudiante de inglés como lengua extranjera y futuro profesor de lenguas.</p>
	Planificación y Evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje I	Adquirir competencias necesarias para desempeñar eficazmente el rol docente mediante experiencias teórico - prácticas en torno a la planificación y evaluación del proceso - enseñanza, centrado en los aprendizajes de conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes, empleando procedimientos que se sustenten científicamente, otorgándole al proceso credibilidad, vigencia y validez.
	Lengua Inglesa VI	<p>1. Profundizar en el desarrollo y práctica de las habilidades medidas en el examen CAE a través de la realización de tareas afines.</p> <p>2. Consolidar el conocimiento adquirido anteriormente en todos los planos del idioma inglés: fonológico, léxico/semántico, pragmático y gramatical.</p>
	Literatura Anglosajona II	Profundizar el conocimiento de los aspectos culturales que se desprenden de las diferentes obras literarias del período a estudiar.
VI	Lingüística II	1. Entender cómo los diferentes enfoques y teorías que explican el campo de SLA se conectan con la enseñanza de un idioma.

			<p>2. Discutir, analizar y desarrollar conclusiones acerca de las diferentes variables que afectan el desarrollo de SLA e IL.</p> <p>3. Discutir las teorías y sacar conclusiones acerca de cómo el campo de SLA se aproxima a la metodología de la enseñanza y la labor docente.</p>
		Práctica I	<p>1. Aproximarse al contexto de la escuela a partir de una perspectiva social y educacional.</p> <p>2. Analizar cualitativa y cuantitativamente la realidad educativa en el contexto donde se realice la práctica de observación.</p> <p>3. Concluir sobre la función formadora, social y cultural de la escuela.</p>
CUARTO	VIII	Metodología para la enseñanza del adulto	<p>1. Elaborar estrategias metodológicas para el adulto en su contexto social, educativo y cultural.</p> <p>2. Entender la importancia de los procesos investigativos en la construcción y desarrollo de nuevos conocimientos.</p>
		Lengua Inglesa VII	<p>1. Profundizar en el desarrollo y práctica de las habilidades medidas en el examen CAE a través de la realización de tareas afines.</p> <p>2. Consolidar el conocimiento adquirido anteriormente en todos los planos del idioma inglés: fonológico, léxico/semántico, pragmático y gramatical.</p>
		Metodología de la enseñanza del inglés I	<p>1. Estudiar, analizar, evaluar y aplicar métodos, principios y conceptos de enseñanza-aprendizaje para el idioma inglés.</p>
		Cultura y civilización anglosajona	<p>Comprender el concepto de <i>cultura</i>, así como el concepto de <i>expresiones culturales</i> y la <i>historia cultural</i> como disciplina académica a través de la entrega de un marco teórico de base.</p> <p>Esta introducción teórica será complementada por un perfil histórico general de las etapas y personajes más importantes de Inglaterra y EEUU. Además, el curso explorará los aspectos culturales e institucionales más importantes de la sociedad</p>

		inglesa y su historia, las que ayudarán a comprender por qué (y cómo) el mundo moderno surgió en Inglaterra (y no en otra región), y cómo se expandió por todo el mundo. Al mismo tiempo, la exploración contempla un análisis de cómo estos mismos aspectos culturales e institucionales evolucionaron dentro del contexto de Estados Unidos, empezando con las trece colonias de Inglaterra y terminando con el Siglo XXI.
	Practica II	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender el rol que compete al profesor de la asignatura de Idioma Extranjero Inglés en un establecimiento educacional de Enseñanza Media.</li> <li>2. Involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Idioma Extranjero Inglés en un curso de la Enseñanza Media, mediante actividades de ayudantía y colaboración en el aula.</li> <li>3. Desarrollar, bajo la tutela del profesor guía, al menos dos clases en la asignatura de Idioma Extranjero Inglés en un curso de Enseñanza Media.</li> </ol>
	Didáctica I	Estudiar, analizar, evaluar y aplicar métodos, principios y conceptos de enseñanza-aprendizaje para el idioma inglés, desde una perspectiva didáctica.
	Orientación y jefatura de curso	Valorar la importancia del proceso de mediación desde una perspectiva educativa, de acuerdo al rol del profesor jefe como mediador en la resolución de conflictos.
	Lengua inglesa VIII	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Profundizar en el desarrollo y práctica de las habilidades medidas en el examen CAE a través de la realización de tareas afines.</li> <li>2. Consolidar el conocimiento adquirido anteriormente en todos los planos del idioma inglés: fonológico, léxico/semántico, pragmático y gramatical.</li> </ol>

	VIII	Metodología y didáctica de la enseñanza del inglés II	<p>1.Diferenciar sistemas estandarizados de evaluación, modelos y planes ministeriales vigentes de mejoramiento de la calidad educativa en establecimientos escolares.</p> <p>2.Concebir proyectos de planificación que permitan enfrentar con éxito los múltiples problemas y desafíos, como propuestas innovadoras y/o eficientes de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación del sistema educacional nacional vigente.</p>
		Planificación y Evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje II	<p>1.Diferenciar sistemas estandarizados de evaluación, modelos y planes ministeriales vigentes de mejoramiento de la calidad educativa en establecimientos escolares.</p> <p>2.Concebir proyectos de planificación que permitan enfrentar con éxito los múltiples problemas y desafíos, como propuestas innovadoras y/o eficientes de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación del sistema educacional nacional vigente.</p>
		Metodología de la Investigación	<p>1. Desarrollar en el alumno la comprensión de literatura relacionada con el proceso investigativo.</p> <p>2. Desarrollar en el alumno el interés por la investigación y la búsqueda de respuestas a problemáticas que conciernen e involucran el quehacer pedagógico y el conocimiento lingüístico, herramientas necesarias para enfrentar con éxito la labor educativa.</p> <p>3.Presentar y analizar las diversas metodologías de investigación utilizadas en el campo de la educación y en el campo de la lingüística aplicada.</p>
QUINTO	IX	Gestión y Liderazgo Pedagógico I	<p>Actualizar y consolidar las competencias de gestión y liderazgo en el proceso enseñanza y aprendizaje, como un factor importante del mejoramiento de la calidad de la enseñanza.</p>
		Seminario	<p>El Seminario de Título versa sobre <u>tópicos pedagógicos o de la especialidad</u> de la respectiva carrera. Según los casos, se enfatiza en ellos la actividad investigativa, interpretativa, sistematizadora o creativa. Tanto el objetivo general como los objetivos específicos son consensuados por el grupo compuesto por el</p>

		docente y los alumnos.
	Práctica Pedagógica	Diseñar, analizar, reflexionar y evaluar su quehacer docente considerando el contexto educativo que entrega el establecimiento educacional.
X	Gestión y Liderazgo Pedagógico II	Familiarizar al futuro profesional de la educación en el dominio de los instrumentos y herramientas que le permitan liderar y gestionar eficientemente el proceso educacional.
	Seminario	El Seminario de Título versa sobre <u>tópicos pedagógicos</u> o <u>de la especialidad</u> de la respectiva carrera. Según los casos, se enfatiza en ellos la actividad investigativa, interpretativa, sistematizadora o creativa. Tanto el objetivo general como los objetivos específicos son consensuados por el grupo compuesto por el docente y los alumnos.
	Práctica Pedagógica	Diseñar, analizar, reflexionar y evaluar su quehacer docente considerando el contexto educativo que entrega el establecimiento educacional.

La malla curricular de pedagogía en inglés está compuesta por tres diferentes ciclos en que se agrupan asignaturas de formación general, formación disciplinar y asignaturas electivas. Las asignaturas correspondientes a la **formación general** son aquellas que permiten a los estudiantes adquirir conocimientos y desarrollar destrezas relacionadas a la formación genérica fundamental para un profesor y se detallan a continuación:



<b>Nivelación del déficit de entrada</b>	Expresión Oral y Escrita I y II
<b>Nivelación de los déficit de entrada</b>	Expresión Oral y Escrita I y II
<b>Línea de Formación Pedagógica</b>	Bases Curriculares Fundamentos de la Educación I y II Psicología del Desarrollo I y II Informática Educativa Conducción de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje Diseño de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje Planificación y Evaluación de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje I y II Metodología para la Enseñanza del Adulto Orientación y Jefatura de Curso Metodología de la Investigación Gestión y Liderazgo Pedagógico I y II Seminario de Título

**Tabla 15.** Asignaturas de la formación general, basada en Informe de Autoevaluación de la carrera de pedagogía en inglés.

Las asignaturas correspondientes a la **formación disciplinar** están centradas en contenidos específicos de la disciplina en que se desenvuelve el profesor de inglés. La siguiente tabla organiza las asignaturas y el área con que se relacionan:

**Tabla 15.** Asignaturas de la formación disciplinar, basado en Informe de Autoevaluación de la carrera de pedagogía en inglés.

<b>Línea</b>	<b>Asignaturas</b>
<b>Práctica Pedagógica</b>	Práctica I, II y Profesional
<b>Adquisición de Habilidades Certificadas</b>	Lengua Inglesa I – VIII Discurso Oral Discurso Escrito
<b>Estudio Lingüístico</b>	Lingüística I y II Gramática I - III Introducción a la Fonética Fonética y Fonología I y II
<b>Literatura y Cultura de Pueblos de Habla Inglesa</b>	Literatura Anglosajona I y II Cultura y Civilización Anglosajona
<b>Metodología de la Especialidad</b>	Didáctica I Metodología de la Enseñanza del Inglés I Metodología y Didáctica de la Enseñanza del inglés II

Las asignaturas **electivas** y de **libre configuración** corresponden a aquellas que permiten la construcción de vínculos interdisciplinarios con otros saberes como también cursos instrumentales que facilitan los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Entre algunos de los cursos impartidos en esta línea, se encuentran Adquisición y Desarrollo de léxico, The art of

public speaking, Desarrollo de Pensamiento crítico, Hábitos de Estudio, Oratoria y Comunicación Eficaz, entre otras.

Tal como hemos visto, la línea de prácticas se encuentra inserta en la **formación disciplinar** del curriculum del programa de la carrera, junto a otras asignaturas que promueven el conocimiento disciplinar del profesor de inglés. Esto implica que debe existir una articulación entre las prácticas docentes y las asignaturas que entregan los conocimientos de idioma extranjero (Lengua Inglesa, Gramática, Fonología , Lingüística) y didáctica de la enseñanza del idioma ( Metodología de la enseñanza y Didáctica).

Respecto a las prácticas docentes que se realizan, los estudiantes tienen tres instancias de inserción formal en centros de práctica coordinados y seleccionados por la universidad. Los objetivos, duración y actividades que se realizan en cada una se resumen en el siguiente cuadro:

**Tabla 16.** Características de los niveles de práctica del programa de pedagogía en inglés

Nivel de práctica	Lugar que ocupa en la malla	Objetivos	Asistencia al colegio	Actividades del estudiante
<b>Práctica I</b>	6° semestre	1. Aproximarse al contexto de la escuela a partir de una perspectiva social y educacional.  2. Analizar cualitativa y cuantitativamente la realidad educativa en el contexto donde se realice la práctica de observación.	4 hrs cronológicas a la semana durante 10 semanas	Observar, investigar y analizar los diversos roles de los integrantes de la comunidad educativa, la infraestructura y las posibilidades que ofrece para la generación de un ambiente propicio para la enseñanza. Analizar las oportunidades que ofrecen los recursos disponibles para el aprendizaje eficaz. A partir de la cuarta semana de observación el papel cambia a uno más activo, el alumno en práctica es estimulado a participar y colaborar en las actividades de

				enseñanza como asistente de aula.
<b>Práctica II</b>	7° semestre	<p>1. Comprender el rol que compete al profesor de la asignatura de Idioma Extranjero Inglés en un establecimiento educacional de Enseñanza Media.</p> <p>2. Involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Idioma Extranjero Inglés en un curso de la Enseñanza Media, mediante actividades de ayudantía y colaboración en el aula.</p>	8 hrs cronológicas a la semana durante 10 semanas	Colaborar dentro de la sala de clase, planificar actividades de enseñanza aprendizaje. Realizar evaluaciones de contenidos procedimentales, declarativos y actitudinales según lo estime conveniente el profesor guía. Desarrollar, bajo la tutela del profesor guía, al menos dos clases en la asignatura de Inglés en un curso de Enseñanza Media.
<b>Práctica Profesional</b>	9° y 10° semestre	Diseñar, analizar, reflexionar y evaluar su quehacer docente considerando el contexto educativo que entrega el establecimiento educacional.	20 hrs cronológicas a la semana durante 18 semanas.	Ver resumen a continuación de esta tabla.

La inserción progresiva del futuro profesor de inglés culmina en la práctica profesional que tiene una duración del último año de la carrera. Durante el primer semestre (Marzo- Julio) los estudiantes asisten a un centro de práctica donde se incorporan de manera activa a las labores docentes, colaborando junto a su profesor guía en planificación, gestión de aula, enseñanza y evaluación. Realizan entre 8 a 12 horas pedagógicas (45 minutos) de clases semanales, las que supervisa en tres oportunidades el profesor supervisor de la universidad. Paralelamente, los estudiantes asisten dos horas semanales a un taller teórico-práctico a la universidad junto a su profesor supervisor donde se realizan las siguientes actividades:

Vincular la teoría con la práctica.

Reflexionar sobre la práctica, dificultades, obstáculos, progresos y su contexto real.

Interpretar y analizar situaciones y experiencias de la práctica.

Organizar las clases que se realizaran en el colegio para que sean apropiadas para los contextos.

Promover competencias profesionales como es el caso de responsabilidad, pro actividad, iniciativa, trabajo en equipo, capacidad organizativa, entre otras.

A continuación, se presenta un resumen de actividades que deben realizarse durante la práctica profesional:

Semana 1	<b>Fase 1</b> Entrevistas con directivos y profesores de asignatura (inglés) y profesores jefe.
Semana 2	<b>Fase 2:</b> Esta segunda fase corresponde a un período de diagnóstico de tres semanas. En una primera instancia, el alumno/a en práctica deberá familiarizarse con los documentos y reglamentos que sustentan la implementación del proyecto educativo de la escuela para analizar la realidad y contexto en que está inmerso. En segundo lugar, deberá hacer un diagnóstico de niveles de conocimiento y desempeño de los alumnos y deberá sostener reuniones con el/la profesor/a de inglés guía y profesor/a jefe de uno de los cursos asignados con el fin de iniciar un análisis diagnóstico y planificar las actividades del semestre. En tercer lugar, deberá informarse de las actividades tanto curriculares como extra-programáticas del establecimiento con el fin de planificar las actividades pedagógicas de la disciplina a desarrollar durante las 14 semanas restantes.
Semana 3	
Semana 4	
Semana 5	
Semana 6	<b>Fase 3:</b> La tercera fase es de carácter práctico y tiene una duración de 13 semanas. Entre las actividades a desarrollar se cuentan las siguientes:  Conducir el proceso de enseñanza en aula durante, al menos, 8 horas pedagógicas semanales y no superior a las 12 horas pedagógicas.
Semana 7	
Semana 8	
Semana 9	
Semana 10	

Semana 11	<p>Diseñar, crear e implementar material de enseñanza/aprendizaje.</p> <p>Planificar actividades tanto curriculares como extra-programáticas.</p> <p>Participar en actividades de consejo de curso, orientación, reunión de apoderados (un curso), actividades del colegio en general, kermesse, peñas, pastoral, bingos, etc.</p> <p>Participar en entrevistas con apoderados acompañando a profesor/a jefe o profesor/a guía, según corresponda.</p>
Semana 12	
Semana 13	
Semana 14	
Semana 15	
Semana 16	
Semana 15	
Semana 16	
Semana 17	
Semana 18	

Durante el segundo semestre (Agosto- Diciembre), corresponde que el estudiante mantenga sus talleres teórico prácticos semanales en la universidad y tenga un desarrollo profesional docente tendiente a evaluar su trabajo durante el primer semestre y elaborar el informe final de práctica profesional.

# **Capítulo VI:**

## **Fundamentos Metodológicos**

## **Capítulo VI: Fundamentos metodológicos**

### **6.1. Tipo de investigación**

Con la finalidad de dar respuesta a nuestro objetivo de investigación, *Analizar la relación de la triada formativa en vista a las necesidades de la escuela chilena del siglo XXI, necesarias de ser satisfechas por el futuro profesor de inglés*, es preciso adscribirse a un diseño de carácter cualitativo. De acuerdo a Van Maanen (citado en Merriam , 2009, p.13) la investigación cualitativa es

un término paraguas que cubre un surtido de técnicas interpretativas que busca describir, decodificar, traducir y de no ser así llegar a un acuerdo con el significado , no con la frecuencia de un fenómeno que ocurre más o menos naturalmente en el mundo social

Con esto, se explica que el fin principal de la investigación cualitativa es comprender el significado de las experiencias y tensiones que las personas viven en su vida cotidiana.

En esta investigación hemos intentado vincular la teoría con la práctica y la mejor manera de hacerlo es permitiendo que el investigador ingrese al campo de estudio y dialogue con las problemáticas que se viven allí, es así que se describe la situación de la práctica docente de un grupo de 25 estudiantes de pedagogía en inglés a partir de las percepciones que manifiestan sus actores. La presente investigación intenta conocer y describir las opiniones, percepciones y apreciaciones que tienen los profesores colaboradores, estudiantes en práctica y profesores de asignatura de la carrera de pedagogía en inglés de la universidad SEK respecto al practicum para luego analizar comprensivamente las categorías sociales que surgen de estas voces.

Entre las características mencionadas por Marshall y Rossman (2006: 3) respecto a la investigación cualitativa se destacan que: “se lleva a cabo en el mundo natural, usa múltiples métodos que son interactivos y humanistas, es emergente más que prefigurado, y es fundamentalmente interpretativo”. En relación a las funciones que tiene el investigador



cualitativo, estos autores entienden que “visualiza los fenómenos sociales holísticamente, reflexiona sistemáticamente sobre quién es en la investigación, es sensible a su biografía personal y la forma en que moldea el estudio, usa un razonamiento complejo que es multifacético y reiterativo”.

Respecto a los enfoques que se manifiestan en la investigación cualitativa, este estudio se circunscribe a estudio de caso e investigación fenomenológica de acuerdo a la descripción entregada por Creswell (2003)

- *Estudio de casos*: el investigador explora en profundidad un programa, evento, actividad, proceso o uno o más individuos.
- *Investigación fenomenológica*: el investigador identifica la esencia de las experiencias humanas relacionadas a un fenómeno, tal como éstas son descritas por los sujetos. Durante este proceso el investigador “busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia “(Rodríguez et al, 1999, p.42)

## 6.2. El Estudio de Casos

La presente investigación presenta las características de un *estudio de casos* por cuanto “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (Rodríguez et al, 1999, p.92). En nuestro trabajo de investigación, se trata de la experiencia recogida desde la práctica docente de pedagogía en inglés de la universidad SEK, como ya se ha señalado anteriormente. Circunscribir el estudio a un centro concreto, y una titulación determinada, nos permite optar como elección más razonable por el estudio de caso, como metodología definitoria del diseño de investigación.

Con el fin de dar una mayor profundización acerca de esta metodología, Serrano considera el estudio de caso como “una aproximación metodológica de naturaleza cualitativa, que representa un ‘momento’ de la investigación guiada por una epistemología interpretativa” (Aguirre, 1995, p. 207). Si bien este estudio de caso no representa la realidad íntegra de la formación de profesores de inglés en nuestro país, de alguna manera puede representar una realidad en la que muchos casos se sientan reflejados.

Stake (1998), en su obra “Investigación con estudio de casos”, detalla de manera interesante y profunda la función primordial que tiene el estudio de caso en la investigación cualitativa. El estudio de casos no intenta generalizar una problemática, sino por el contrario, su tarea es ayudar a la realización de un estudio acerca de una realidad en particular.

Respecto al tipo de estudio de casos que puede realizarse, Rodríguez et al. (1999), Merriam (2009) presentan la clasificación realizada por Stake (1994) que detallaremos en el siguiente cuadro resumen:

**Tabla 17. Tipos de estudio de caso**

Tipos de Estudio de casos	Objetivo	Interés
<i>Estudio de caso intrínseco</i>	Alcanzar mejor comprensión de un caso concreto y particular.	La comprensión profunda de un caso en particular.
<i>Estudio de caso instrumental</i>	Profundizar un tema o afinar una teoría	Facilita la comprensión de algo más.
<i>Estudio de caso colectivo</i>	Estudiar e indagar acerca de varios casos.	La indagación de un fenómeno, población o condición general.

Fuente: elaboración propia a partir de Stake (1994)

Stake (2005: 445) detalla los distintos tipos de estudio de casos que pueden desarrollarse de acuerdo a los objetivos particulares de cada uno. En el caso de un estudio *intrínseco*, lo que se quiere lograr es una comprensión de un caso en particular,

el propósito no es comprender un constructo abstracto o genérico (...) el propósito no es la construcción de teoría (...) el estudio se lleva a cabo debido a un interés intrínseco en, por ejemplo, este niño en particular, una conferencia o curriculum.

Para fines de esta tesis doctoral, hemos adscrito a la clasificación de Stake (1994) correspondiente a un estudio de caso intrínseco y fenomenológico, dado que el estudio se relaciona directamente con los participantes del caso de estudio investigado en esta tesis. A medida que se observaba al grupo de estudiantes en práctica, fue necesario indagar en profundidad las interdependencias que estos estudiantes tenían en su formación docente, y considerar las opiniones y percepciones de los profesores formadores: profesores colaboradores del colegio y de asignatura de la universidad.

Respecto a la investigación fenomenológica (Creswell, 2003), el investigador identifica la esencia de las experiencias humanas en relación a un fenómeno común a los sujetos observados. El procedimiento implica estudiar a un pequeño número de individuos durante un cierto tiempo prolongado e indagar acerca de los patrones que han adquirido con sus relaciones significativas. Las premisas que mayormente identifican este tipo de investigación son las siguientes (Hernández Sampieri, R.; Fernández, C; Baptista, P., 2014, p.494)

Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.

Se basa en el análisis de discursos y temas, así como en la búsqueda de posibles significados.

El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (momento en que sucedieron), espacio (lugar en el que ocurrieron), corporalidad (las personas que las vivieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante la experiencia)

El fenómeno investigado durante nuestro estudio corresponde a la práctica profesional de futuros profesores de inglés y se recolectó información por medio de observación directa, cuestionarios, entrevistas en profundidad y grupos focales. De esta manera, fue posible analizar los discursos y percepciones de cada uno de los actores participantes, como es el caso de estudiantes, profesores colaboradores de los colegios, profesores de asignatura de la universidad y profesores noveles de inglés.

### 6.3. Procedimientos metodológicos de la investigación

Para el desarrollo de este trabajo, se han considerado las siguientes etapas en el proceso de investigación:

a) Primera fase:

- Selección de la muestra.
- Observación de clases
- Entrevista conversacional con estudiantes en práctica

b) Segunda fase:

- Diseño de cuestionarios para estudiantes en práctica profesional, profesores colaboradores, profesores de asignatura de la universidad y profesores noveles.

c) Tercera fase:

- Administración de cuestionario a una sub muestra de profesores y estudiantes en práctica. Una vez diseñados los cuestionarios, se procedió a probarlo en algunos profesores y alumnos con el fin identificar alguna pregunta que debiera ser modificada de acuerdo a lo expresado en Rodríguez et al (1999, p. 195), y “*observar en qué medida han funcionado las preguntas y los problemas que puedan surgir*”.
- Aplicación de cuestionarios a profesores colaboradores, profesores de asignatura de la universidad, profesores noveles y estudiantes en práctica profesional para la recopilación de la información.

d) Cuarta fase:

- Análisis de información recogida en cuestionarios
- Clasificación de datos en tabla Excel.
- Categorización y codificación de datos de cuestionarios

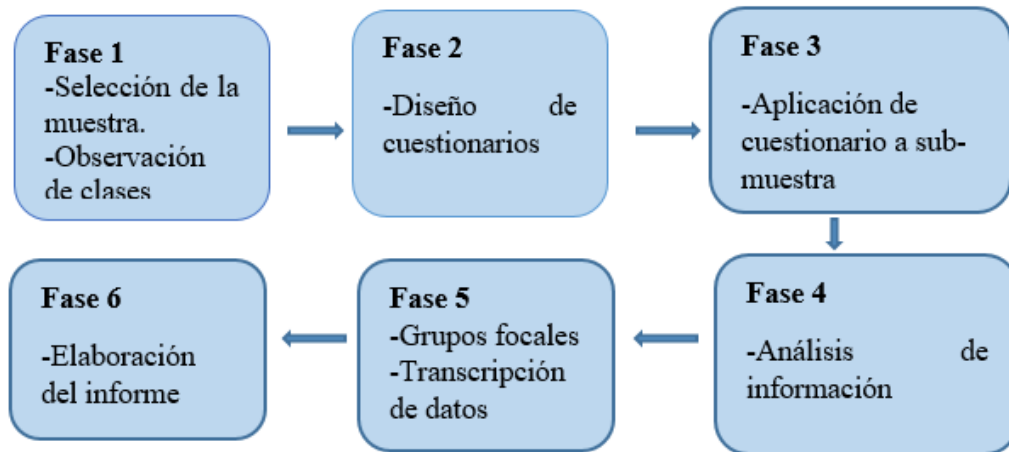
e) Quinta fase:

- Grupos focales a estudiantes en práctica.
- Transcripción de datos de grupos focales

f) Sexta fase:

- Elaboración del informe
- Discusión de los resultados

Las fases del diseño metodológico pueden representarse en el siguiente gráfico:



**Figura 11.** Fases del diseño metodológico

#### **6.4. Técnicas de recogida de datos**

En la investigación cualitativa la recogida de datos es una de las etapas más relevantes del estudio, previo a la fase de análisis de éstos. La razón fundamental de esto es que el investigador debe

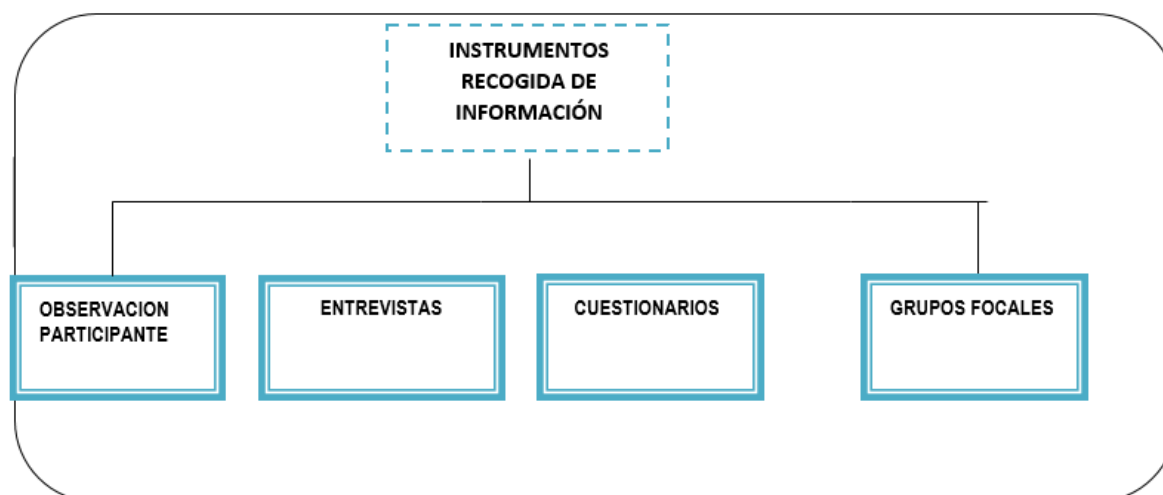
buscar la mayor proximidad a la situación, a la involución analítica de su persona con el fenómeno de estudio, a buscar el foco descriptivo y a estudiar la conducta rutinaria de cada día sin interferencias ni aislamientos artificiales (Ruíz, 2012, p. 73)

Con este propósito, el investigador deberá seleccionar cuidadosamente los procedimientos de recolección de datos que ayuden a dar respuesta a sus interrogantes de la manera más fiel posible. La siguiente tabla explica los focos de atención que presentan los distintos procedimientos de recolección de datos en una investigación cualitativa:

**Tabla 18.** Clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de datos según quienes solicitan y aportan la información. (Rodríguez Gómez et al, 1999: 144)

La información se recoge a partir de			
<i>La forma en que el investigador percibe e interpreta la realidad.</i>	<i>La perspectiva de los demás participantes en la investigación</i>	<i>La respuesta de los participantes a la perspectiva del investigador.</i>	<i>La perspectiva que el investigador o participantes tienen de sí mismos.</i>
Observación (listas de control, sistemas de categorías, sistemas de signos, observaciones no estructuradas, documentos y diarios, fotografías, videos, etc.)	Entrevistas no estructuradas, documentos, diarios (de profesores, alumnos)	Entrevistas estructuradas, cuestionarios, escalas, tests, técnicas proyectivas, etc.	Diarios, cuestionarios autoaplicables, técnicas de grupo.

Considerando lo expuesto anteriormente, durante la presente investigación se utilizaron los siguientes métodos de recolección de datos:



**Figura 12.** Métodos de recolección de datos



### **6.5. Rol del investigador y relación con informantes: observar y ser parte del trabajo de campo.**

Como profesora de practicum de la carrera de pedagogía en inglés de la universidad SEK, he tenido acceso a diversos establecimientos educacionales donde he trabajado junto a profesores colaboradores y profesores supervisores en la tarea de formar profesores de inglés. Junto a ello, mis alumnos relatan constantemente sus experiencias en sus centros de prácticas y las debilidades y fortalezas con las que se encuentran durante este proceso. Si bien mi rol inicial durante este estudio es el de investigador, también tiene un rol de observador participante por cuanto tengo a mi cargo grupos de estudiantes en práctica docente a quienes superviso, guío y evaluo en su formación docente. Este rol me permite no sólo observar las prácticas, sino ser parte de muchas inquietudes, dudas, y problemas que se dan en el campo de estudio: la escuela y la universidad. Formar a un futuro profesor no se circunscribe solamente a las aulas universitarias, sino que trasciende hacia el exterior, la escuela, la sociedad.

La observación participante es definida por Denzin en Flick (2012, p.154) como *“una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa y la observación, y la introspección”*.

De acuerdo a las características del observador participante indicadas en Gutiérrez (1999, p.144), se “debe convivir integradamente en el sistema a estudiar” lo que indica que en este caso, mi presencia en las salas de clases supervisando a mis alumnos en práctica, me entregará no sólo los insumos necesarios para dar respuesta a mis interrogantes respecto a la formación de profesores de inglés, sino que también seré partícipe de las vivencias experimentadas por los estudiantes y profesores colaboradores en el colegio. El privilegio que significa tener acceso al campo de investigación me ha permitido acercarme respetuosamente a los participantes directos, en este caso, los estudiantes en práctica de Pedagogía en inglés, los profesores colaboradores de los colegios y los profesores de asignatura de la universidad. Asimismo, mi participación directa con los estudiantes en práctica durante la observación de sus clases y los talleres de práctica en la universidad, me

ha permitido establecer con ellos una relación profesional y personal muy enriquecedora en esta investigación.

Tal como su nombre lo dice, la observación participante exige una implicación de primera fuente en el campo de investigación. Marshall y Rossman (2006, p. 59) describen esta participación directa como “una inmersión en el campo que permite al investigador oír, ver y comenzar a experimentar la realidad tal como lo hacen los participantes”, estar presentes directamente en el campo de estudio le brinda al investigador la posibilidad de conocer muy de cerca las problemáticas que viven las personas implicadas. Aun cuando no pertenezco directamente a cada una de esas realidades educativas, mediante mis observaciones de clases de mis alumnos y entrevistas a los profesores colaboradores en los colegios, pude comprender el contexto de cada lugar. Asimismo, los talleres semanales de práctica en la universidad con mis estudiantes, me permitieron conocer de cerca sus aprensiones, satisfacciones, tensiones y dudas respecto al practicum.

## 6.6. Selección y características de los participantes en estudio

Se trabajó sobre una muestra de 12 profesores colaboradores de inglés pertenecientes a distintos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana (Santiago de Chile), 25 estudiantes en práctica profesional docente de la carrera de Pedagogía en inglés de la Universidad SEK, 10 profesores de asignaturas de la universidad SEK y 26 profesores de inglés noveles.

Los participantes elegidos por la investigadora son una muestra intencional que se eligió según los siguientes criterios:

- Conocimiento previo de las personas. En esta ocasión, como fue expresado anteriormente, los estudiantes en práctica observados eran parte del grupo de alumnos de mi asignatura Práctica Profesional, lo que me permitió tener conocimiento de su experiencia en los establecimientos educacionales mientras cursaban la asignatura. Esta cercanía con ellos, me permitió avanzar rápidamente en la obtención de los datos.
- Presentar una colaboración positiva hacia la presente investigación. El hecho de conocer a los informantes con antelación, me permitió identificar el interés que tenían por colaborar en este estudio, esta característica es muy relevante a la hora de acceder adecuadamente a la información.
- Experiencia profesional docente en el caso de los profesores colaboradores. Era necesario entrevistar a profesores que tuviesen experiencia en la colaboración de prácticas docentes desde el establecimiento educacional para obtener una información objetiva y real de sus percepciones acerca del practicum. Además, la experiencia en un campo determinado conlleva tener una opinión de mayor envergadura a la hora de expresar opiniones, percepciones, dificultades y fortalezas que tengan relación con ese campo en particular.

## 6.7. El sentido de la entrevista individual en el estudio

Durante mi acceso al campo de investigación, observaba al menos en tres ocasiones las clases de cada uno de mis estudiantes en práctica profesional durante el semestre y una vez finalizada la lección, “conversábamos” acerca de la experiencia. Esta instancia de diálogo me permitía conocer sus percepciones personales, profesionales y docentes en relación a la enseñanza del inglés. Las preguntas abiertas que desarrollábamos eran las siguientes:

- *¿Qué fortalezas percibiste en esta clase?*
- *¿Qué necesitas mejorar?*
- *Si tuvieras que realizar esta clase nuevamente, ¿qué cambiarías?*
- *¿Cómo te preparaste para esta clase?*

Cabe destacar que estos momentos de diálogo me permitían conocer más de cerca las apreciaciones de mis alumnos respecto a su experiencia docente y de acuerdo a lo que señala Simons (2011, p.72) la entrevista conversacional establece una “relación más equitativa entre el entrevistador y el entrevistado, y da cabida al diálogo creativo, a los significados co-construidos y al aprendizaje colaborativo”.

En muchas ocasiones pude darme cuenta que el hecho de dar la oportunidad al estudiante de reflexionar acerca de sus fortalezas, debilidades y percepciones durante la clase observada, se producía un interesante proceso de metacognición que permitía que fuese el mismo estudiante quien diera respuesta a los cambios que debía producir en el futuro. En otras oportunidades, la conversación le permitía darse cuenta que había progresado respecto a observaciones anteriores y manifestaba fortalezas que no había percibido.

La técnica para documentar estas opiniones fue en base a notas ya que no quería romper la confianza haciendo uso de un medio de grabación.

### **6.8. El uso de la entrevista estructurada- cuestionario en el estudio**

Aun cuando el cuestionario suele asociarse a una técnica más representativa del método cuantitativo, sin duda brinda muchas ventajas en una investigación de un carácter cualitativo. Dentro de las características a considerar para utilizar el cuestionario de manera eficiente, Rodríguez et al (1999, p.185) menciona las siguientes:

- El cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad;
- El cuestionario se considera como una técnica más, no la única ni la fundamental, en el desarrollo del proceso de recogida de datos;
- En la elaboración del cuestionario se parte de los esquemas de referencia teóricos y experiencias definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte;
- El análisis de los datos del cuestionario permite que la información se comparta por participantes en la investigación;
- La administración del cuestionario no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo, sino que es mayoritariamente aceptado y se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada.

Además de lo ya mencionado, el cuestionario nos permitió realizar un primer acercamiento a las temáticas investigadas y una vez analizados los datos y triangulado la información, se tomó la decisión de realizar grupos focales con un grupo de estudiantes en práctica, con la finalidad de conocer en mayor profundidad algunos de los temas tratados.

Esta técnica resultó muy útil en el caso de los profesores colaboradores de los establecimientos educacionales y los profesores de asignatura de la universidad, dado que una de las principales limitantes encontradas en la investigación fue la falta de tiempo para entrevistar en profundidad y conocer con mayor detalle sus percepciones.

De acuerdo a Rodríguez et al, (1999) el cuestionario aborda problemáticas de manera exploratoria, no en profundidad, se intenta explorar opiniones a un nivel superficial y se emplea comúnmente cuando no hay suficiente tiempo para entrevistar a todos los sujetos o cuando se necesita conocer el mismo tipo de respuestas de cada uno de ellos para establecer

relaciones entre las respuestas entre unos y otros, y esto fue lo que se realizó precisamente con los cuestionarios en nuestro estudio. Se realizaron preguntas similares en relación a las percepciones del practicum a cada uno de los actores principales y de esta manera se pudo conocer las similitudes y diferencias entre ellos. Se puede acceder a esta información en los Anexos 1 al 4.

Los cuestionarios aplicados tienen las siguientes características:

	<b>Profesor colaborador</b>	<b>Estudiante en practica</b>	<b>Profesor de asignatura</b>	<b>Profesor novel</b>
<b>Número de cuestionarios aplicados</b>	10	22	12	24
<b>Número de preguntas</b>	17	12	14	18
<b>Tipo</b>	Preguntas abiertas y cerradas con varias alternativas de respuesta	Preguntas abiertas y cerradas con varias alternativas de respuesta	Preguntas abiertas y cerradas con varias alternativas de respuesta	Preguntas abiertas y cerradas con varias alternativas de respuesta
<b>Subdivisión de categorías</b>	Datos de identificación. Información profesional. Percepción del practicum.	Datos de identificación. Percepción del practicum.	Datos de identificación. Información profesional	Datos de identificación. Percepción de formación docente Percepción del quehacer

	Percepción del quehacer docente		Percepción de formación docente	docente como profesor novel.
--	---------------------------------	--	---------------------------------	------------------------------

## 6.9. El uso de los grupos focales en el estudio

Una vez aplicados los cuestionarios a los estudiantes en práctica, se decidió profundizar en los puntos investigados por medio de entrevistas grupales. Para este efecto, se seleccionaron 9 estudiantes que cursaban práctica profesional y se realizaron dos grupos focales.

De acuerdo a lo expresado por Marshall, C y Rossman, G. (2006) la ventaja de las entrevistas por medio de grupos focales es que se realizan en un ambiente más natural y relajado que en una entrevista individual, lo que permite que los participantes dialoguen entre ellos, discutan acerca de temas significativos e intercambien opiniones acerca de las experiencias vividas en sus prácticas profesionales.

Una de las ventajas de utilizar esta técnica según Simons (2011, p.78), es que “nos permiten hacernos una idea del grado de consenso sobre los temas y nos facilitan una comprobación cruzada de la coherencia de las opiniones y las afirmaciones de determinadas personas”. Esta cualidad de la entrevista grupal se vio evidenciada en la activa participación de los participantes, la actitud positiva ante las preguntas y la discusión profesional que se desarrolló en cada una de las dos instancias.

A diferencia de la entrevista conversacional, la entrevista grupal fue grabada con la finalidad de tener la oportunidad de participar y guiar la conversación mientras se llevaba a cabo. Los estudiantes no se sintieron cohibidos ni incómodos por estar frente a la grabadora e intervinieron libremente de acuerdo a las preguntas que se les entregaron previamente.

A continuación, se presentan las pautas de entrevista grupal que fueron entregadas a cada estudiante en cada una de las dos oportunidades:

**GRUPO FOCAL (FOCUS GROUP) 1- Fecha: Agosto 2015**

- 1) *¿Qué es para ti la práctica docente y como te preparas para esto?*
- 2) *¿Qué conocimientos recibes de parte de los profesores de la universidad y los profesores colaboradores del colegio que ayudan en tu formación?*
- 3) *¿Qué creencias personales tienes respecto a la enseñanza del inglés en los colegios?*

**GRUPO FOCAL (FOCUS GROUP) 2- Fecha: Septiembre 2015**

- *¿Consideras el marco curricular nacional (bases curriculares- programas de estudio del MINEDUC) para realizar tus clases?*
- *¿Se pueden desarrollar en la sala de clases las metodologías enseñadas en la universidad? ¿Por qué?*
- *¿Qué estándares pedagógicos has desarrollado? ¿Cómo los has desarrollado?*

<b>Estándares pedagógicos</b>
1. Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden
2. Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes
3. Conoce el currículum de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.
4. Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
5. Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.
6. Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.
7. Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.
8. Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.
9. Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.



10. Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

Una vez recolectados los datos de los grupos focales, se procedió a transcribirlos digitalmente y a codificarlos.

## **TERCERA PARTE: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

# **Capítulo VII:**

## **Presentación y Análisis de los resultados**

## **Capítulo VII: Presentación y análisis de los resultados**

Una vez que hemos recabado los datos por medio de diversos instrumentos detallados en la segunda parte de este informe, es pertinente realizar una sistematización de las evidencias para luego analizarlos y llegar a conclusiones.

El criterio que hemos optado para categorizar las evidencias, es orientar la información a la luz de los objetivos trazados al inicio de esta investigación. Es así, que hemos ordenado las diferentes unidades de análisis en función a la respuesta que entregan al objetivo general y específicos que se pretenden lograr con este estudio. La siguiente tabla resume la relación que se establece entre los objetivos de la investigación, la información recabada por medio de cuestionarios y *focus group* y los diferentes agentes participantes en la investigación.

**Tabla 19.**Relación entre objetivos de la investigación, unidades de análisis, instrumentos de recolección de datos y actores.

<b>Objetivos de investigación</b>	<b>Unidad de análisis</b>	<b>Descripción</b>	<b>25 Estudiantes Practicantes</b>	<b>10 Profesores colaboradores</b>	<b>24 Profesores noveles</b>	<b>12 Profesores asignatura</b>
Categorizar el conocimiento que recibe el estudiante en práctica de parte de sus profesores formadores (colaboradores y de su programa de estudio) para su formación profesional.	Aprendizaje de formación docente	Se refiere a aquel aprendizaje que ha necesitado el futuro profesor en su formación docente para desempeñarse de manera efectiva.	X Cuestionario Focus Group		X Cuestionario	
	Apoyo y acompañamiento	Los agentes formadores que entregan acompañamiento o ayuda para vincular la teoría con la práctica.	X Cuestionario		X Cuestionario	
Describir las concepciones, ideas y creencias que tienen los estudiantes en práctica respecto a la enseñanza de la lengua extranjera (inglés) en la escuela.	Aspectos relevantes durante el desarrollo de la practica	Considera los aspectos que han tenido mayor o menor relevancia durante el desarrollo de la práctica docente: marco curricular nacional; uso del inglés en la sala de clases, diseño de planificaciones, uso de la tecnología en la clase, mantener buenas relaciones con los alumnos, mantener buenas relaciones con el profesor colaborador.	X Cuestionario Focus Group		X Cuestionario	
	Dificultades en el practicum	Aspectos que han sido difíciles de sobrellevar durante el periodo de practicum	X Cuestionario		X Cuestionario	
	Satisfacciones en el practicum	Aspectos que han reportado satisfacciones y alegrías durante el practicum	X Cuestionario		X Cuestionario	
	Insatisfacciones en el practicum	Aspectos que han reportado insatisfacciones y decepciones durante el periodo de practicum	X Cuestionario Focus group		X Cuestionario	
	Creencias en la enseñanza del inglés	Metodologías aprendidas en su escolaridad que se consideran al momento de realizar sus clases	X Cuestionario Focus group	X Cuestionario		

Distinguir los saberes especializados que aplica el futuro profesor de inglés en su proceso de práctica docente.	Asignaturas de malla curricular	Aquellas asignaturas de la malla curricular que se consideran más importantes para el desempeño como futuro profesor	X <b>Cuestionario</b> <b>Focus group</b>			
Describir las concepciones, ideas y creencias que poseen los profesores colaboradores, estudiantes en práctica, profesores de asignatura respecto a las prácticas pedagógicas en la asignatura de inglés.	Profesores en formación: debilidades	Debilidades que se presentan en el futuro profesor de inglés		X <b>Cuestionario</b>		X <b>Cuestionario</b>
	Profesores en formación: fortalezas	Fortalezas que se presentan en el futuro profesor de inglés		X <b>Cuestionario</b>		X <b>Cuestionario</b>
	Profesores en formación: docencia efectiva	Elementos necesarios para la realización efectiva de la docencia en la formación inicial de profesores de inglés		X <b>Cuestionario</b>		X <b>Cuestionario</b>
	Profesores en formación: conocimiento de la disciplina	Conocimiento de la disciplina que serán útiles para el futuro profesor		X <b>Cuestionario</b>		X <b>Cuestionario</b>
Analizar las percepciones que tiene el profesor novel de inglés respecto a la enseñanza del idioma extranjero en su escuela y los saberes recibidos en la universidad.	Percepción de formación docente que tiene el profesor novel	Contraste entre las experiencias recogidas durante la práctica docente y su actual desempeño como profesor novel, en relación a los aspectos relevantes, dificultades y fortalezas que presenta.			X <b>Cuestionario</b>	



## **Categorías de análisis:**

### **7.1. Aquello que me gustaría aprender y que es necesario en mi práctica.**

Uno de nuestros objetivos en esta investigación es categorizar el conocimiento que recibe el estudiante de parte de sus profesores formadores. Durante el diseño de la investigación, describimos las diferentes asignaturas que comprende la malla curricular del programa de pedagogía en inglés. Allí se describen los conocimientos del núcleo general y disciplinar que requieren los futuros profesores para realizar docencia. Sin embargo, en el transcurso de nuestras observaciones de clase y en las entrevistas posteriores a ellas, pudimos darnos cuenta que el estudiante en práctica requiere de cierto conocimiento que no se le ha enseñado y que es relevante para su desempeño docente.

Entre los principales temas mencionados por estudiantes en práctica y profesores noveles, se mencionan los siguientes:

- Gestión de aula.
- Teoría versus práctica.
- Alumnos con necesidades educativas especiales.
- Administración.



### **7.1.1. Gestión de aula:**

La gestión de la clase debe ser una habilidad transversal a la disciplina que se pretenda enseñar. Una excelencia del manejo del contenido por parte del profesor, no implica que su habilidad para crear condiciones de aprendizaje sea destacada. De acuerdo a Vaello (2011, p. 37) *“el profesor, es un gestor de condiciones que está permanentemente, de forma consciente o inconsciente, creando oportunidades favorables o desfavorables: contribuye a la convivencia o a la disrupción, a la atención o a la distracción, al trabajo o a la pasividad”*.

Los estudiantes en práctica y profesores noveles perciben ciertas debilidades en su formación respecto a la mejor forma de gestionar la clase. Aun cuando algunos profesores presuponen una cierta habilidad para adquirir este conocimiento, y que no necesariamente puede aprenderse desde la teoría. Las siguientes palabras de una profesora novel sobre este tema, a mi modo de ver, sustentan bien estos resultados:

*“Me hubiera gustado aprender un poco más de manejo de grupo, pero aun así creo que es algo que se aprende con la experiencia. No estoy tan segura que se pueda enseñar algo así” (Profesora novel 14- Cuestionario)*

Lo que menciona esta profesora es fundamental si queremos entender la importancia que recae en el aprendizaje y el dominio de estrategias para la gestión del aula. La debilidad en este ámbito, podría producir tensión en los primeros años de su ejercicio profesional y al mismo tiempo, una frustración profesional llegado el momento de enfrentar situaciones complejas bajo su responsabilidad. Las primeras experiencias profesionales serán referentes para que los profesores manifiesten seguridad y estabilidad en el aula. Sin duda, estas destrezas se pueden perfeccionar con la experiencia a través del tiempo, pero también es cierto que si durante la formación inicial el futuro profesor no puede experimentar, aunque sea de un modo implícito, alguna estrategia y destrezas de control del aula, puede verse abocado a experimentar en el desempeño profesional futuro unas condiciones deficitarias en el aula.

Es un hecho que el aprendizaje desde el aula escolar no siempre es efectivo para lograr un dominio apropiado. Una problemática recurrente que reconocen los alumnos en prácticas es,

*“Como reaccionar y manejo de indisciplina extrema” (Alumno G - Cuestionario)*

*“Cómo manejarse frente a cursos conflictivos o desordenados cuando uno no ha tenido ninguna experiencia previa como profesora y demostrar autoridad” (Alumno L- Cuestionario)*

Demostrar autoridad frente al curso, en especial cuando se trata de adolescentes que presentan escasa diferencia etaria con sus profesores noveles o estudiantes en práctica, es un desafío enorme, y esta es precisamente la percepción que muestran durante las entrevistas posteriores a las observaciones de clase o durante los talleres de práctica.

Una autoridad efectiva en el aula no pasa por ser un profesor con mayor edad, sino que *“casi todos los conflictos presentes en las aulas son un reflejo de la ausencia de competencias socioemocionales: faltas de respeto y autocontrol, agresividad, desmotivación, ausencia de límites”* (Vaello, 201, p.43). Es por esta razón que se hace necesaria la inclusión de competencias no sólo cognitivas en la formación docente, sino también socioemocionales que permitan conocer la manera concreta de resolver conflictos dentro de la escuela. No tener esta oportunidad, puede ser la antesala de experiencias profesionales iniciales que desarrollen un perfil docente arbitrario, coercitivo y autoritario, fruto de no saber cómo resolver los conflictos inherentes en las aulas de Educación Secundaria.

En general, las asignaturas del plan de estudios de pedagogía en inglés no se hacen cargo de forma explícita de la enseñanza de estas competencias socioemocionales. El foco está puesto en aquellas competencias cognitivas que servirán para conocer en profundidad la disciplina de la lengua extranjera. Sin embargo, los futuros profesores requieren con urgencia el conocimiento necesario para

*“Saber cómo enseñar y qué se puede hacer frente a cursos conflictivos y alumnos incontrolables” (Alumno K- Cuestionario)*

Asimismo, es necesario recordar que un profesor requiere de una preparación sobre cómo gestionar la clase adecuadamente, planificar, no sólo los contenidos disciplinares, sino también las variables socioemocionales, trabajar cooperativamente con otros profesores, incluir a las familias en el proceso enseñanza- aprendizaje (Vaello, 2011). El sólo conocimiento de metodologías adecuadas, como lo menciona el siguiente profesor novel no es suficiente,

*“Metodologías en alumnos indisciplinados, metodologías de motivación efectivas” (Profesor novel 17- Cuestionario)*

Las tareas de gestión del aula, muchas veces van más allá de la aplicación de una “normativa reguladora del comportamiento, sino mediante la selección de unas tareas concretas” (Marchena, 2009, p.26). Esto implica el conocimiento del contexto de aula, los recursos que se usarán, la distribución del tiempo para entregar variedad de actividades durante la clase, conocimiento acucioso de la aplicación de las normativas de la escuela, la distribución eficiente de los alumnos dentro del aula, las estrategias que incrementen la efectividad del aprendizaje y participación del alumnado, la comunicación efectiva entre profesor y alumno.

Asimismo, es imprescindible conocer los modelos de gestión de convivencia con que ya cuentan los centros educativos con el fin de hacer uso de las normas pre establecidas. Torrego (2010) analiza diferentes modelos presentes en las escuelas para hacer frente a los problemas de comportamiento, entre ellos, el modelo punitivo, modelo relacional e integrado. De acuerdo a la experiencia observada en los colegios de práctica, el modelo más común es el punitivo, en que el profesor a cargo del curso aplica una sanción al alumno o al grupo de alumnos que comete alguna falta; sin embargo, estas medidas, no siempre solucionan el problema y generalmente causan mayores conflictos en el futuro.

Generalmente, los estudiantes en práctica se adhieren al modelo de resolución de conflicto que ya aplica el establecimiento, y continúa con la tradición imperante; no obstante, no encuentra el resultado esperado que brinde una convivencia apropiada para el aprendizaje. Es por esta razón que la formación inicial del profesorado debiera propiciar la enseñanza de otros modelos de convivencia que puedan garantizar un ambiente compatible con

convivencia escolar positiva. La mediación escolar, la negociación, el programa de alumnos ayudantes, los contratos y los espacios de reflexión (Torrego, 2014) son algunas importantes técnicas a tomar en cuenta cuando debemos tutorizar a nuestros profesores en formación.

### 7.1.2. ¿Teoría versus practica?

Otro aspecto mencionado por estudiantes y profesores noveles, dice relación con la tradicional discusión respecto a la formación inicial docente, en términos de la relevancia que cabe la teoría y la práctica durante el proceso formativo.

*“ Creo que es muy importante enseñar más práctica que teoría , cuando uno llega al aula es un mundo totalmente diferente a lo que uno ve en la teoría creo que falta más formación en classroom management [gestión de aula] , como manejar problemas de disciplina y de grupo en la clase misma, quizás sería buena idea tener práctica en terreno desde primero y que la universidad abarcara más temas prácticos que pasan y suceden en la clase a la par con la teoría que también es importante, por supuesto, pero que a veces se aleja de la realidad.”* (Alumno A- Cuestionario)

En general, los estudiantes sienten la urgencia de conocer “recetas” que les permitan tener un desempeño docente efectivo y su percepción les indica que esto se logra mediante un mayor conocimiento práctico. A diferencia del conocimiento teórico, que entrega el fundamento profundo de ciertas teorías, metodologías o enfoques, la praxis se acerca de forma más rápida a la realidad, aunque no siempre entrega las respuestas a los conflictos o incertezas que el aula escolar presenta. Coincidimos con Domingo y Gómez (2014, p. 47), en el sentido que

*El conocimiento teórico lleva consigo objetividad y universalidad, pues se abstrae de las condiciones particulares. Este conocimiento no depende del contexto por ser universal.*

*El conocimiento práctico es subjetivo, y tiene un carácter contingente y, por tanto, no se puede afirmar de forma universal ya que presenta una fuerte dependencia del contexto en el que se ha originado.*

Para el profesor en formación, es muy difícil comprender que el conocimiento teórico acerca de un problema o situación compleja en el aula, le aportará múltiples respuestas si analiza y reflexiona en torno a la dificultad. Por el contrario, el estudiante pretende recibir soluciones concretas a problemas subjetivos y contingentes.

Si bien los estudiantes tienen conocimiento acerca de estructura de clases, estilos de aprendizaje, se les dificulta diseñar ellos mismos estrategias útiles para llevar a cabo en su curso de práctica:

*“Me gustaría aprender modos específicos sobre manejo de clases numerosas”* (Alumno T - Cuestionario)

Respecto a la visión que tienen muchos profesores formadores, *“la práctica no debe considerarse una mera aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo, incierto y cambiante”* (Pérez Gómez, 2010, p.92) que le permitirá al profesor en formación generar sus propias teorías germinadas desde su experiencia contextualizada en el practicum. Ante esta situación, entonces, ¿cuál debiera ser el papel de la teoría en la formación inicial? Es un hecho que los diferentes contextos en que se desenvuelven los profesores en formación y profesores noveles, presentan numerosos desafíos, ambientes cambiantes y colmados de contingencias propias de cada ambiente. El conocimiento teórico que entrega la orientación escolar, la psicología, entre otras áreas de la pedagogía, pueden dar respuesta concreta a los desafíos con que se enfrenta el estudiante, si éste analiza de forma reflexiva las razones por las que se producen los conflictos, y diseña estrategias concretas para dar respuesta a estas contingencias.

### 7.1.3. Alumnos con necesidades educativas especiales:

Un tercer punto importante de destacar acerca de los conocimientos que necesitan los futuros profesores de inglés, dice relación con la preparación de clases y trabajo en el aula con alumnos que presentan necesidades educativas especiales,

*“Algo de psicopedagogía. Si bien recibimos un par de ramos de psicología, ninguna se enfocaba al poder enseñar a alumnos con diferentes tipos de dificultades en el aprendizaje, de qué manera llegar a ellos para que aprendieran efectivamente” (Profesor novel 15- Cuestionario)*

Cabe destacar que el *“sistema escolar actual no aparece plenamente preparado para enfrentar con éxito la enseñanza de niños con disparidades en su desarrollo intelectual o físico, dentro del contexto de una educación común”* (Bravo, 2009, p. 15). Si bien cada alumno ingresa a la escuela con sus propias características *“psicológicas- cognitivas y emocionales distintas, originadas en diferencias familiares, económicas, culturales o socio geográfica”* (ibid, p. 16), la formación inicial tiene aún la tendencia de presentar a sus estudiantes la idea de un alumno estándar, que no presenta dificultad o necesidad alguna en su proceso de aprendizaje. *“Imponer un traje de talla única para todos en la escuela, provoca, por una parte, el fracaso y la exclusión de los que no logran adaptarse a la talla predeterminada y por otra que la mayoría de los ciudadanos concluyan las escuelas sin desarrollar gran parte de sus talentos, facultades y capacidades singulares”* (Pérez Gómez, 2012, p.94)

La situación descrita por Pérez Gómez se replica constantemente en nuestras escuelas. Cursos numerosos, con una gran diversidad de estilos de aprendizaje y escasos hábitos de estudio, dificultan que el profesorado conozca en profundidad las necesidades reales de sus alumnos. Esto no permite que el profesor diseñe sus clases pensando en la particularidad del alumnado, sino más bien en un grupo general que debe alcanzar ciertos objetivos. A este contexto se suma el estudiante en práctica, recibiendo como herencia el criterio imperante por su profesor colaborador en la escuela.

En términos generales, los estudiantes afirman que algunas asignaturas de psicología son demasiado teóricas como para comprender con exactitud y profundidad las características que los alumnos con NEE manifiestan en clase.

*“Finalmente, recomendaría alguna asignatura o incluiría en el programa algún curso sobre déficit atencional ya que, para el ejercicio de la educación, es una situación transversal para todos los profesores, la cual se manifiesta de diferentes formas como con y sin hiperactividad, por lo tanto, en algunos de esos casos es incluso complejo identificar los casos.” (Profesor novel 10 – Cuestionario)*

La formación inicial docente se presenta muy balcanizada en el sentido que cada docente imparte sus asignaturas desde su disciplina, sin incorporar colaborativamente el conocimiento medular que entrega el practicum. Es así que, el profesor de psicología considera las características teóricas que presentan ciertos alumnos con NEE, pero no integra el conocimiento que pudiera aportar el profesor de curriculum, metodología o evaluación para hacer frente a esta problemática. Muy por el contrario, se espera que sea el propio estudiante en práctica, quien vincule de forma efectiva estos conocimientos y resuelva su conflicto.

*“Me gustaría aprender modos específicos sobre manejo de clases numerosas y enseñanza a alumnos con necesidades especiales (déficit atencional, desarrollo cognitivo límite, entre otros)” (Alumno T- Cuestionario)*

Coincidimos con Zabalza (2013, p.31) en cuanto a que *“formamos parte de un equipo de docentes que lleva adelante un proyecto formativo integrado”*. La visión de conjunto que tengamos como profesores formadores facilitará la integración de conocimiento y experiencias en el futuro profesor. Cada docente debiera conocer a la perfección el perfil profesional y malla curricular de la carrera de pedagogía en inglés a la que pertenece con el fin de tener un objetivo común en la formación. La balcanización y el aislamiento docente que caracteriza a los ámbitos escolares y universitarios no aporta a desarrollar una tutoría interdisciplinar e integrada durante las prácticas docentes. Esta visión integrada que propone Zabalza podría asegurarse si los profesores en formación recibieran tutoría y acompañamiento por más de un docente, de tal manera que se aporte desde varias disciplinas

de forma integrada, colaborativa y comunitaria. Esta experiencia permitiría un conocimiento vinculante no sólo para el estudiante, sino también un desarrollo profesional para los mismos tutores donde estos últimos aportarían su conocimiento no sólo a sus estudiantes, sino también a sus propios colegas. En nuestra opinión, este enfoque integrado permitiría desarrollar un practicum más sólido y amplio en cuanto a conocimientos y experiencias interdisciplinarios.

La siguiente opinión de este estudiante indica la necesidad que se tiene de un conocimiento integrado para hacer frente a los desafíos que presentan los alumnos con NEE en la sala de clases, y no sólo en el aspecto metodológico, sino en las áreas mencionadas anteriormente. Al consultárseles por el aprendizaje que pudieron obtener de parte de sus profesores colaboradores al respecto, la gran mayoría no recibió estrategias efectivas que pudieran dar respuestas concretas a sus dudas e incertidumbres, y el siguiente alumno siente que faltó

*“Preparación para lidiar con alumnos con NEE en salas de clase integrativa en las áreas de planificación, evaluación diferenciada, y orientación” (Alumno D- Cuestionario)*

En esta misma línea, nos parece importante recalcar la necesidad de una formación integradora de conocimientos que manifieste el saber y experiencia de los profesores formadores en pos de una formación más sólida en los futuros profesores. Incorporar una metodología de aprendizaje mediante tareas o proyectos podría favorecer que los estudiantes experimenten un aprendizaje holístico y experiencial.



#### 7.1.4. Administración:

El futuro profesor requiere de conocimiento de la cultura educacional, del curriculum oculto que caracteriza a las organizaciones, *“aquellos aprendizajes que se realizan en la escuela, pero nunca han aparecido de forma explícita en las programaciones”* (Zabala, 2007, p. 28). En este sentido, tanto los estudiantes en práctica como los profesores noveles necesitaron que alguien los orientara respecto al uso del libro de clases que usa el profesor para llevar el registro de asistencia, calificaciones, observaciones de alumnos e información de cada curso.

*“Yo creo que el uso adecuado del libro de clases, no es algo que se enseñó en la universidad y claramente es imprescindible el conocimiento para un docente”* (Profesor novel 9- Cuestionario)

Si bien esta información debe obtenerse directamente de la escuela, durante los periodos de práctica docente, en los colegios no se les permite a los estudiantes escribir en el libro de clase. Es así que el futuro profesor espera que sea la universidad quien le entregue este conocimiento de una manera teórica y técnica, por lo tanto, ¿quién es el responsable de este aprendizaje?

*“Claramente, uno de los aspectos débiles con los cuales tuve que lidiar como profesor novel es la poca experiencia y acercamiento que tuve al libro de clases mientras realicé mi práctica docente. Cabe mencionar que mi formación universitaria tampoco proveyó dicho entrenamiento, el cual se convierte en un manejo clave al desempeñar funciones en establecimientos educacionales.”* (Profesor novel 24- Cuestionario)

Como se mencionó en el capítulo II, en nuestro país existen distintas dependencias administrativas de los establecimientos educacionales, particular pagado, particular subvencionado y municipal (escuela pública). Por lo general, la coordinación de prácticas de la carrera de pedagogía hace un esfuerzo por proveer a los estudiantes de la experiencia de práctica en distintas dependencias, pero cuando esto no ocurre, se perciben debilidades respecto a los contextos de enseñanza,

*“Mis practicas previas fueron la mayoría en colegios pagados o particulares subvencionados, donde el trato y el comportamiento de los alumnos era muy diferente en comparación a los colegios municipales. En la actualidad estoy cursando mi práctica profesional en un colegio municipalizado y es un mundo totalmente diferente, me hubiese encantado haber partido por aquí primero o que antes me hubiesen enseñado mucho más acerca de los colegios municipales, ya que tampoco asistí a uno, entonces solo tenía como opinión lo que mis docentes exponían o las experiencias de mis compañeros de universidad.” (Alumno A- Cuestionario)*

La práctica docente presenta numerosos saberes que debe adquirir el futuro profesor. Muchos de estos conocimientos no se encuentran de forma explícita en libros o asignaturas específicas, por el contrario, el propio estudiante deberá dar respuesta a sus dudas y desconocimiento indagando en la propia cultura escolar en la que está inserto durante el proceso de práctica.

## **7.2. ¿En quienes nos apoyamos para aprender? Ayuda para vincular la teoría y la práctica.**

El profesor formador tiene un rol fundamental en las orientaciones que entrega al profesor en formación. En ocasiones, la gran responsabilidad recae sobre el tutor de practicum, aquel que asiste a los colegios a observar o supervisar las clases de los estudiantes y luego les entrega retroalimentación en torno a la clase observada. Sin embargo, en lo cotidiano, en la escuela, es el profesor colaborador quien también tiene un alto grado de relevancia. Consultamos a estudiantes en práctica y profesores noveles acerca de la ayuda recibida de sus profesores formadores y ésta se concentró principalmente en la preparación de material de apoyo, consejos, retroalimentación, vinculación de la teoría con la práctica. Un profesor novel nos explica quiénes fueron sus profesores formadores durante su desarrollo de práctica y la ayuda que recibió de ellos,

*“Tanto del profesor a cargo de la práctica en la universidad como del profesor guía en el colegio. (Consistió) en conectar algunas técnicas de enseñanza estudiadas con la realidad de mi práctica. Además de los diferentes enfoques de enseñanza del idioma extranjero que están siendo utilizados hoy en día. Por otro lado, recibí ayuda en el área de preparación de material de apoyo, tales como flashcards, worksheets, realia, etc. (Profesor novel 1- Cuestionario)*

Aun cuando los estudiantes han participado en asignaturas de didáctica, planificación y evaluación durante su programa de estudios, es precisamente durante la práctica docente cuando más requieren apoyo respecto al diseño de clases, actividades y estrategias para sus alumnos. Esto nos llama a reflexionar acerca del aprendizaje situado que requiere el estudiante.

*“[Quienes me apoyaron, fueron] Profesores de la misma universidad y profesoras mentoras en las prácticas. Podía expresar mis inquietudes y en la universidad me ayudaban a tener ideas para actividades. Mis profesoras mentoras siempre me entregaron feedback de mis clases y ayuda para planificar. El feedback es lo más importante. “(Profesor novel 3- Cuestionario)*

El apoyo más valioso que necesita el estudiante en práctica consiste en una retroalimentación respecto a su trabajo en la escuela. Como parte del rol que cumple el profesor supervisor de práctica, ésta debe estar presente luego de la observación de clases,

*“De parte de mi profesora de la universidad que observaba mis clases en el colegio. Consistió en revisión minuciosa de las planificaciones, el material a utilizar y las observaciones de clases al menos dos veces al semestre. Siempre criticando de forma constructiva y dando sugerencias con material e ideas prácticas para llevar a cabo en clases.” (Profesor novel 11- Cuestionario)*

Sin embargo, el profesor colaborador del colegio no siempre tiene el conocimiento o los lineamientos necesarios para entregar al estudiante en práctica. Una de las principales observaciones que hacían los estudiantes respecto a sus profesores en el colegio, era precisamente que presentaban escasa comunicación respecto al desempeño que observaban y que luego no había coherencia con la evaluación entregada a fin de curso. En otros casos, el profesor colaborador “*básicamente ayuda*

*en manejar situaciones complejas de disciplina al interior de la sala y facilitación de material (como proyector o uso de la sala multimedia)” (Alumno en práctica E- Cuestionario), o también “en crear vínculos reales entre los objetivos fundamentales y transversales y la vida “real”, todo va ligado y se enfoca no sólo en entregar conocimientos, sino que también en formar valores y criterios.”(Profesor novel 22- Cuestionario). Esto último se relaciona con el conocimiento del contexto educativo de los alumnos y la cultura escolar, “enseñar comporta establecer una serie de relaciones que deben conducir a la elaboración, por parte del aprendiz, de representaciones personales sobre el contenido objeto de aprendizaje” (Zabala, 2007, p.92).*

El conocimiento del contexto educativo que tiene el profesor colaborador, es un saber privilegiado que facilitará enormemente la labor docente que debe cumplir el estudiante en práctica. El profesor colaborador debería entregar la mayor información posible al estudiante respecto del contexto del establecimiento, grupo curso, y alumnos, de esta manera el futuro profesor podrá configurar una realidad apoyada en elementos reales y concretos y no sólo basada en su intuición.

Los estudiantes recibieron apoyo de sus profesores supervisores en relación a *“técnicas y consejos para sacar mayor provecho a la clase y a los alumnos en general.”. (Alumno en práctica E- Cuestionario), “Nos enseñaron a conectar y aplicar el contenido a nuestras clases. Hablábamos de las complicaciones y proponíamos maneras de mejorarlo. (Profesor novel 14- Cuestionario), “Orientación a cómo abordar distintas situaciones dentro de la sala de clase que no había experimentado en prácticas anteriores, como el trabajar con niños de integración dentro de la sala.” (Alumno en práctica C- Cuestionario).*

Otros profesores que también apoyaron en la formación del estudiante, son aquellos a cargo de la línea didáctica y planificación curricular y colaboraron en *“Diseñar planificaciones, usar metodologías y técnicas nuevas en clases, cómo empezar, desarrollar y terminar una clase.” (Alumno en práctica J- Cuestionario), “La ayuda consistió en brindarme orientación respecto de cómo abordar una actividad de discusión en grupos: qué temas tratar, de qué manera organizar a los*

*alumnos y algunos datos respecto de recursos disponibles en Internet para llevarla a cabo.” (Alumno en práctica M - Cuestionario)*

Los profesores formadores tienen conocimiento teórico y práctico, como también un compromiso profesional con su labor, son un mediador entre los conocimientos que han adquirido y quienes deben adquirirlos (Vaillant y Marcelo, 2001). Ambos agentes formadores cristalizan la formación del futuro profesor: la investigación- acción (Pérez Gómez , 2010) que promoverá la “*elaboración y reconstrucción de saberes profesionales del alumnado en prácticas*” (ibid, p. 127).

En nuestro caso de investigación, los estudiantes que desarrollan su práctica profesional durante un año en diferentes establecimientos educacionales, llevan a cabo al mismo tiempo, su Seminario de investigación de fin de programa, el cual consiste en una investigación -acción basada en su trabajo de práctica en el centro. Esta experiencia les permite indagar, reflexionar y actuar sobre situaciones concretas que experimentan en la sala de clases y que luego plasman en un informe al final del semestre.

### **7.3. Interpretando la formación profesional**

Uno de nuestros objetivos específicos es “describir las concepciones, ideas y creencias que tienen los estudiantes respecto a la enseñanza de la lengua extranjera en el aula”, y para conocer sus experiencias hemos consultado en cuestionarios y focus group acerca de los siguientes aspectos:

- Factores relevantes en el ejercicio profesional
- Aquello que no considero en mi práctica
- Las dificultades con las que me he encontrado
- Las satisfacciones que me llevo en la práctica
- Las decepciones e insatisfacciones que he experimentado
- Las creencias en la enseñanza del inglés.

A continuación desarrollaremos en profundidad cada uno de los aspectos mencionados anteriormente:

#### **7.3.1. Factores relevantes en el ejercicio profesional.**

Con el fin de conocer que áreas del conocimiento se consideran más relevante por parte de estudiantes en práctica y profesores noveles al momento de realizar sus clases, consultamos mediante cuestionario y hemos llegado a los siguientes resultados.

Los estudiantes en práctica consideran las siguientes actividades como elementos relevantes y destacados durante su quehacer docente durante la práctica profesional

Usar metodologías innovadoras (73%),

Mantener buenas relaciones con alumnos y con el profesor colaborador (73%),

Diseñar planificaciones (65%),

Usar el inglés en la sala de clases (58%),

Además, los estudiantes en práctica manifiestan que otros aspectos considerados como importantes en su quehacer docente corresponde a la preparación

(vale decir, saber lo que se está enseñando), continuar los procesos que el profesor colaborador lleva con los alumnos, conservar la disciplina dentro del aula, mantener el orden durante las clases y manejar el grupo curso (disciplina escolar).

En relación a la información recabada en los cuestionarios a los profesores noveles, estos declaran los siguientes factores como muy importantes y necesario siempre durante su trabajo en aula:

Mantener buenas relaciones con alumnos y con profesor colaborador (85%),

Diseñar planificaciones (85%)

Usar el inglés en la sala de clase (77%)

Usar metodologías innovadoras (61%)

Usar la tecnología en las clases (38%)

Conocer el marco curricular nacional (programas entregados por el MINEDUC) (15%)

Si bien los focos de atención de los profesores en formación y profesores noveles variarán de acuerdo a los contextos educacionales en que se desenvuelven, hay una cierta similitud en ambos grupos en cuanto a aquello que es relevante en su ejercicio docente. Es así que las buenas relaciones que mantienen con profesores colaboradores y alumnos, el diseño de planificaciones y el uso de metodologías innovadoras dentro de sus clases corresponde a factores que destacan por sobre otras actividades. El uso del inglés en sus clases dependerá más que nada del nivel de inglés que manejen sus alumnos, el modelaje que brinde su profesor colaborador y las exigencias que tenga el establecimiento respecto a la asignatura de inglés.

Indiscutiblemente, los focos de atención en estas materias las decidirá el profesor en formación e irán en directa relación con las realidades en que estén insertos. Una enseñanza efectiva trasciende el conocimiento profundo de una disciplina, en este caso el inglés, y supone considerar otros saberes y tomar decisiones al respecto.

### 7.3.2 Aquello que no considero en mi práctica.

En el caso de aquellos aspectos que se consultó a los estudiantes en práctica que consideraron que *“solo a veces fue importante, o fue importante pero no lo consideraré o no lo consideraré importante nunca”*, se describe en su gran mayoría la presencia del Marco curricular nacional, documento que incluye los programas de estudio entregados por el MINEDUC para la enseñanza de inglés en los colegios. Para profundizar más en sus razones, se indagó mediante el focus group que da a conocer las siguiente evidencias

*“ Yo sigo la planificación que ella [profesora colaboradora] realiza , que entrega ella al colegio , yo sigo esa planificación y en relación a esa planificación se toman decisiones finales de planificación , o sea mis planificaciones, entonces yo adapto ciertos contenidos porque si bien es cierto que ellos se basan en los programas, estos no proporcionan el contexto en el que ellos se encuentran entonces tampoco abarca todas las necesidades para todos los alumnos “(Alumna en práctica A.M- 5:30- Focus group 2)*

Un aspecto importante de destacar es la información entregada por los programas de estudio del Ministerio de Educación, que no se condice con el conocimiento previo de los alumnos de los colegios, es por esto que se hace necesario adaptar los programas de estudio a la realidad de los alumnos, considerando su conocimiento real del idioma.

*“ Yo me he encontrado con la sorpresa que las competencias que ellos debiesen tener , no las tenían , entonces es como saltarse un escalón en el proceso de enseñanza – aprendizaje y eso es súper complicado, yo encuentro que en ese sentido, como ud. también decía los planes y programas tienen una debilidad , que uno tiene que aplicarlos y a veces un poco copiando el contexto, la situación que tienen los estudiantes, y a veces ni siquiera el colegio, sino que puede ser un curso que viene más débil con algún tipo de contenido , entonces eso retrasa igual y el producto final no se adquiere completamente sino que parcialmente y porque?. Porque a veces uno tiene que reforzar contenidos previos para poder, sobre eso, edificar contenidos nuevos”.* (Alumno en práctica C.B.- 06:06- Focus group 2)



Una sugerencia que entrega otra estudiante se refiere a la adaptación del programa de estudios al contexto de sus alumnos:

*“Uno puede adaptar mucho el curriculum nacional , pero tiene una debilidad que no deja de ser menor cuando uno lo va a implementar en la sala de clase , no contextualiza la realidad del estudiante entonces, caemos muchas veces en que hay que colocarlo en la planificación, hay que establecer un objetivo de aprendizaje , pero cómo nos adaptamos a ese curriculum ahí uno, no sé, en mi caso yo he tratado de hacerlo lo más apegado posible pero es muy difícil cuando uno trabaja en sectores vulnerables , con una dificultad mayor si es un colegio técnico profesional que va orientado a otras cosas , es un desafío mayor y más encima tenemos una variante cultural que en la sociedad chilena en general tiene el estigma de que el idioma en sí, es una asignatura (ingles) como de relleno , entonces, para qué vamos a aprender si tenemos el español , para qué lo vamos a aprender en la sala de clases , no es necesario. Entonces, vienen con esa carencia y se empiezan a bloquear y no aprenden y entonces uno puede implementar todas las estrategias del curriculum nacional pero nunca funcionan.” (Alumna en práctica A.M.-09:01- Focus group 2)*

La experiencia de la enseñanza de inglés en contextos socioculturales descendidos se manifiesta como un nudo crítico para la mayoría de los estudiantes en práctica ya que conlleva múltiples aristas. Desde la voz de la estudiante anterior, se puede observar que, si bien el profesor puede adaptar el programa de estudios al contexto del colegio, la cultura escolar no ofrece garantías de brindar la importancia necesaria a la enseñanza del idioma extranjero. La asignatura de inglés asigna un tiempo insuficiente de horas de estudio, situación que dificulta aún más el aprendizaje esperado de los alumnos.

Para una mayor comprensión del contexto escolar, es necesario referirnos a la importancia que asignan Richards & Rodgers (2003, p. 248) al punto de partida que debe tener el diseño de un programa de lenguaje, y es precisamente considerar el contexto en el que ocurre el proceso de enseñanza aprendizaje, “incluyendo el contexto cultural, político, institucional local y el contexto que constituye a los alumnos y profesores dentro de la sala de clases”. A menudo, los tutores de práctica exigimos a nuestros estudiantes utilizar métodos o enfoques comunicativos en la asignatura de inglés, realizando la clase completamente en la lengua extranjera; sin

embargo, los estudiantes en práctica expresan su frustración al no sentirse capaces de lograrlo.

### **7.3.3 ¿Con qué dificultades me he encontrado?**

Entre las principales dificultades encontradas en el practicum, los estudiantes indicaron que *mantener la disciplina en el aula, decidir el uso o no uso del inglés en la sala de clases, las necesidades educativas especiales de los alumnos, la comunicación con apoderados y utilizar una metodología impuesta por el colegio o el profesor colaborador* significaba un obstáculo importante en su quehacer docente. Coincidentemente, los profesores noveles revelaron entre sus dificultades lo siguiente: *las necesidades educativas especiales, la deficiente disciplina de sus alumnos en el aula, organización del tiempo de trabajo y la comunicación del profesor colaborador.*

La indisciplina en el aula, la falta de respeto de muchos alumnos hacia el profesor hoy en día y el desinterés de los adolescentes durante la clase, son tropiezos constantes a la hora de realizar la práctica docente. Los problemas de conducta que presentan los alumnos, a menudo alteran la dinámica de la clase y las relaciones interpersonales entre el profesor y los alumnos. De acuerdo a Armas (2011, p. 95), “los alumnos con problemas de conducta presentan necesidades educativas especiales que requieren de aprendizajes y recursos excepcionales para adquirir las estrategias y habilidades sociales que les permitan integrarse creativamente en la sociedad para mejorarla.” El autor sugiere hacer prevención de estos problemas de conducta mediante el trabajo interdisciplinario con equipos del ámbito educativo y social.

Además de estas dificultades, el futuro profesor encuentra un conflicto a la hora de decidir si debe realizar su clase completamente en inglés, como se le ha instruido en la universidad u oponerse a las trabas con que se encuentra en el centro escolar por parte del profesor colaborador y principalmente de los alumnos, que, al no estar acostumbrados a la práctica sistemática del idioma extranjero, se niegan a participar. Tradicionalmente, se ha impulsado al profesor de inglés a utilizar al

máximo la lengua extranjera durante la clase; sin embargo, Cook (2001) nos presenta formas positivas de utilizar la lengua materna en la enseñanza. Este es el caso de considerar la eficiencia, vale decir, hay ocasiones en que el uso de la lengua materna puede ser más eficaz que la lengua extranjera. Otro aspecto a considerar es el aprendizaje, dado que el aprendizaje de la lengua extranjera puede ser apoyado mediante el uso paralelo de la lengua materna en la clase. Otro factor a considerar es la naturalidad, ya que es necesario considerar si se sienten cómodos los participantes con algunas funciones o temas en la lengua materna, más que en la extranjera. Finalmente, Cook menciona la relevancia externa, es decir el uso de ambos idiomas ayudará a los alumnos a dominar usos específicos de la lengua extranjera en situaciones reales, más allá de la sala de clases.

Otro aspecto mencionado, corresponde a la intervención docente a niños con necesidades educativas especiales, dado que tanto los futuros profesores como profesores en ejercicio no tienen las suficientes herramientas para hacer frente a la complejidad del contexto educativo. En relación a las metodologías utilizadas, el estudiante en práctica se ve restringido por su profesor colaborador o el centro educativo para utilizar metodologías innovadoras para la enseñanza de inglés o enfoques comunicativos. Por el contrario, es común que los profesores colaboradores utilicen el enfoque gramática traducción en la sala de clases y los estudiantes deban utilizar este método para no confundir o frustrar a los alumnos.

### 7.3.4 ¿Qué satisfacciones me llevo en mi práctica?

Entre las principales satisfacciones que mencionan los estudiantes en práctica se encuentran el aprendizaje logrado de sus alumnos y el reconocimiento profesional.

#### 7.3.4.1 Aprendizaje logrado por los alumnos:

Para un profesor, su principal objetivo debe ser el aprendizaje de sus alumnos, y esto se evidencia desde tempranamente en la formación inicial. Este estudiante siente una gran satisfacción

*“El ver que los alumnos pueden realizar una actividad por sí mismos de una explicación dada por mí. No hay nada más valioso que ver cómo los alumnos aplican con bajo nivel de dificultad lo recién explicado.”* (Alumno en práctica A- Cuestionario)

Los estudiantes en práctica se sienten complacidos y orgullosos de ser un aporte para la educación:

*“Lo que más satisfacción da es ver que los alumnos se van involucrando con el proceso de aprendizaje y se dan cuenta que su conocimiento es más del que creen tener. Empiezan a ser más participativos y colaboradores en la clase.”* (Alumno en práctica C- Cuestionario)

Durante nuestras entrevistas posteriores a la supervisión de clases los estudiantes a menudo refieren las altas expectativas que tienen en sus alumnos y lo orgullosos que se sienten de sus logros, aunque sean mínimos; sin embargo, son capaces de reconocerlo y agradecerlo.

*“Ver que los alumnos son realmente capaces si tengo fe en ellos, puesto que hay que motivarlos e innovar de la tediosa grammar based instruction para poder descubrir que ellos sí tienen ganas de aprender.”* (Alumno en práctica N- Cuestionario)

Otro aspecto que también se menciona como satisfactorio, es el hecho de estar realizando una actividad que les gusta y en la que se sienten útiles

*“Lo que más satisfacción me ha traído es sentir que estoy haciendo lo que me gusta, soy útil y mis alumnos aprenden lo que les enseño (más allá del contenido)”.* (Alumno en práctica E- Cuestionario)

A pesar de las dificultades, los estudiantes aprecian que al menos algunos alumnos demuestren aprendizaje

*“Ver que los alumnos aprenden, a pesar de que a veces se hace difícil poder llevar una clase debido a temas conductuales.”* (Alumno en práctica M- Cuestionario)

Asimismo,

*“Cuando los alumnos que nunca prestan atención, que siempre son retados por la profesora, que no se toman en cuenta aprenden conmigo y lo dicen, creo que es importante que aprendan; pero cuando el estudiante lo dice personalmente es muy gratificante”.* (Alumno en práctica H- Cuestionario)

En muchas oportunidades, los estudiantes manifestaban su optimismo y confianza al recibir elogios de sus alumnos por la clase realizada, este hecho reflejaba que el esfuerzo era reconocido.

En otras ocasiones, se reconocen los diferentes problemas que aquejan a los alumnos en sus familias, colegio y asignatura de inglés; sin embargo, demuestran interés y respeto hacia el futuro profesor y manifiestan aprendizaje

*“Saber que los alumnos a pesar de todos sus problemas sociales, de disciplina y problemas con el ramo, han podido aprender algunas cosas y que a pesar de todas las dificultades he logrado que me respeten como profesora.”* (Alumna en práctica T- Cuestionario)

#### **7.3.4.2 Reconocimiento profesional**

Otro aspecto muy importante para el futuro profesor, es el reconocimiento que le entregan alumnos y autoridades, como es el caso del profesor colaborador del colegio y otros estamentos del establecimiento

*“El trato recibido por el subdirector, el profesor guía e inclusive el trato de otros docentes ha sido muy agradable. En adición, el trato con los alumnos de los 2 cursos vistos también ha sido una buena experiencia; no es difícil tratar con ellos a pesar que a veces existe cierto desorden y ruido en la sala de clases.”* (Alumno en práctica K- Cuestionario)

El testimonio del siguiente alumno sintetiza el sentimiento de alta autoestima que le brinda su labor docente,

*“Que me digan mis alumnos que mi clase es la mejor. Que han subido sus notas, que me entienden y entienden el contenido de la clase, que no me vaya, que he sido el mejor alumno en práctica, que han subido sus notas, que me respetan como profesor.”* (Alumno en práctica CC- Cuestionario)

Este reconocimiento positivo potencia en el estudiante el trabajo bien hecho, la búsqueda de herramientas efectivas para realizar sus clases, y estrategias adecuadas para continuar con esta buena evaluación de sus alumnos.

Como vimos anteriormente, mantener buenas relaciones personales, tanto con el profesor colaborador como con el alumnado, es un factor muy importante para el estudiante en práctica. El hecho de sentirse valorado personal y profesionalmente entrega a este futuro profesor la validez necesaria como profesor.

*“Ver que los alumnos me reciben de buena forma y que me piden ayuda cuando lo necesitan, además de ver en muchos casos que aprenden lo que les enseño.”* (Alumno en práctica R- Cuestionario)

Si bien el respeto de sus alumnos es primordial para el estudiante en práctica, también lo es el reconocimiento que puede brindar el profesor colaborador durante su quehacer docente. Más adelante conoceremos las opiniones de los profesores formadores respecto a la formación inicial, y el desempeño de los futuros profesores; sin embargo, la percepción positiva que tiene el profesor colaborador es necesaria en la conformación de una identidad profesional sólida

*“La retroalimentación y el apoyo otorgado por los profesores guías.”* (Alumno en práctica X- Cuestionario)

Los hallazgos aquí presentados son reveladores ya que evidencian una dimensión de la formación inicial docente escasamente reconocida en la literatura o en los planes de estudio de formación del profesorado. Se trata del perfil humano del profesor formador, aquel que debe mostrar acogida, generosidad, empatía y ser un referente profesional para los estudiantes. En palabras de Ayala (1998, p. 41)

el propósito de la asesoría en el ámbito educativo se centra en propiciar en la relación maestro- alumno las condiciones para un cambio positivo y por propia voluntad en el alumno, estas condiciones se asocian con reconocer en el alumno su derecho a realizar

elecciones, a ser independiente con responsabilidad y autónomo con la conciencia de asumir todas las implicaciones que esto tiene.

El reconocimiento que debe mostrar el profesor colaborador hacia su aprendizaje refleja tener una conciencia clara respecto a su rol formador y a la vez, un crecimiento en su desarrollo profesional. El hecho que se les permita poner a prueba sus propias ideas, tomar sus propias decisiones evidencia una confianza que siempre valorará en profesor en formación.

### **7.3.5 ¿Qué decepciones e insatisfacciones he experimentado?**

El futuro profesor sufre diferentes decepciones, frustraciones e insatisfacciones en el transcurso de su practicum. Estos hechos no sólo desmotivan su quehacer, sino que también producen inquietud y angustia por encontrar solución a estos problemas.

#### **7.3.5.1 La falta de respeto hacia el profesor**

Entre los diversos problemas que plantean los estudiantes en práctica, la falta de respeto que hoy en día se observa en las salas de clases por parte de los alumnos, es un factor que produce desánimo y frustración en el futuro profesor.

*“(...) existe un grupo de alumnos al cual todavía no puedo encontrar alguna forma de “controlarles”. He buscado distintas formas de llegar a ellos, pero me ha sido muy difícil. No existe el respeto hacia el profesor ni hacia ellos mismos.” (Alumno en práctica C-Cuestionario)*

Hoy en día, son pocas las herramientas que se les entregan a los estudiantes en práctica para hacer frente a la indisciplina y la gestión de aula. Generalmente, el estudiante debe conformarse con el modelaje que entrega el profesor colaborador durante el mismo período de práctica, y muchas veces darse cuenta que éste tampoco es capaz de controlar el curso de manera efectiva, situación que produce gran insatisfacción en el estudiante

*“La indisciplina y el no cumplimiento de las tareas por parte de ciertos alumnos. La forma en que se trata a algunos alumnos, con muchos gritos y conductista, castigo por incumplimiento. Se les inculca este método desde muy pequeños.”* (Alumno en práctica H- Cuestionario)

El estudiante ha escuchado en la universidad que debe priorizar el modelo constructivista en su enseñanza, pero observando a sus profesores colaboradores, se da cuenta que el modelo imperante es el conductista, incorporando castigos, premios y estímulos que gatillan en el alumno una acción determinada. Ante esto, el futuro profesor siente que,

*“Principalmente, la falta de experiencia en el manejo disciplinario dentro del aula.”* (Alumna en práctica F- Cuestionario)

conlleva situaciones de stress y ansiedad que no le serán indiferentes para llevar su práctica a buen término.

Otro aspecto que produce insatisfacción en el futuro profesor, es la actitud poco colaborativa que tienen muchos padres en el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus hijos. En el caso de la asignatura de inglés, es esencial que la familia motive el aprendizaje del idioma extranjero y se interese en los temas tratados durante las clases, es así que apreciamos descontento

*“Que algunos padres no apoyan a sus hijos, y que algunos estudiantes no respetan a los profesores y no se saben comportar en clases”.* (Alumna en práctica L- Cuestionario)

La desmotivación por el aprendizaje del idioma extranjero en la sala de clases es otro aspecto importante de considerar para el futuro profesor. Al igual que las técnicas para gestionar la disciplina en el aula, son escasas las herramientas que recibe el estudiante para hacer frente a la motivación del adolescente en el aprendizaje del inglés.

*“Lo que más me ha costado en el periodo de práctica docente es construir un ambiente disciplinado y de respeto dentro de la sala de clases. También, lograr el entusiasmo por el aprendizaje de inglés y nivelación del mismo en cada uno de los integrantes del grupo curso,*



*así como también, de otros temas en la vida.” (Alumna en práctica V-Cuestionario)*

La motivación en este aspecto, está muy unida a las actitudes que tengan los alumnos hacia la lengua extranjera. Del mismo modo, es necesario considerar el interés, la relevancia del tema, las expectativas de éxito y las gratificaciones o “castigos” que puedan recibir los alumnos por su buen o mal desempeño (Crookes, 2003). Los alumnos se motivarán siempre y cuando consideren que el contenido enseñado es útil para sus vidas y que serán exitosos en este proceso de aprendizaje.

Parece innegable que la formación inicial del profesor de inglés debe atender a estas situaciones, ofreciendo herramientas a los estudiantes en prácticas de estrategias y acciones de control del aula. Si como los datos evidencian, la indisciplina que reconocen los estudiantes en las aulas va estrechamente ligado al desarrollo de una actitud negativa hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, deberíamos de tener presente la necesidad de incluir en los planes de formación el tratamiento de metodologías de enseñanza más acordes con formas de aprender que sean motivantes y relevantes para el alumnado. En este sentido, algunas propuestas que se podrían contemplar, serían metodologías activas, como pueden ser el aprendizaje cooperativo del lenguaje (*cooperative language learning*), la enseñanza basada en tareas y en proyectos (*task-based teaching* y *project based teaching*) y enseñanza basada en contenidos (*content – based instruction*) (Richards& Rodgers, 2003). La principal característica de estas metodologías es el foco puesto en el alumno y la relevancia de los temas tratados, de esta manera, la lengua extranjera estará centrada en un aprendizaje útil para la vida cotidiana y que a la vez interactúa con otros.

La insatisfacción de la que nos hablan los estudiantes, podría desembocar en desánimo, y el desánimo en falta de compromiso profesional en el momento de la inmersión profesional futura. Es por esta razón que se hace muy pertinente anteponerse de forma efectiva a esta situación incorporando en la formación inicial del profesorado de inglés una metodología acorde con los desafíos actuales.

### 7.3.5.2 Bajo nivel profesional de profesores colaboradores

Si bien el profesor colaborador forma parte de la tríada formadora, en muchas ocasiones nos encontramos con una gran desilusión de parte del estudiante en relación a las metodologías observadas durante las prácticas.

*“La notable falta de capacitación en nuevas técnicas pedagógicas de los profesores más antiguos y un grado de reticencia a cambiar sus prácticas actuales.”* (Alumna en práctica D- Cuestionario)

Indiscutiblemente, los profesores formadores debieran entregar modelos de excelencia a los futuros profesores en cuanto a su desempeño profesional, estrategias metodológicas y quehacer docente; sin embargo,

*“Me decepciona que el sistema corrompa a los docentes, queriendo hacer las cosas fáciles y dejando de lado el aprendizaje significativo al poco andar”.* (Alumno en práctica E- Cuestionario)

En entrevistas con los estudiantes al finalizar las supervisiones de clase y en los talleres de práctica en la universidad, a menudo los escuchamos lamentarse acerca de

*“Ver como los profesores no enseñan”.* (Alumna en práctica J- Cuestionario)

*“Ver que algunos profesores pierden mucho el tiempo y no enseñan nada”.* (Alumna en práctica Z- Cuestionario)

El hecho que los profesores colaboradores no enseñen, sino que se limiten a copiar ejercicios en la pizarra o entregar guías de gramática a sus alumnos, es muchas veces un aprendizaje para el futuro profesor de cómo no ser, cómo no enseñar en el futuro. Es así que un factor de disgusto es

*“El colegio y su forma de enseñar el inglés, la poca creatividad que hay en las planificaciones y su enfoque en la gramática (casi como “único método” para aprender inglés)”* (Alumna en práctica O- Cuestionario)

Por otro lado,

*“La manera en que los profesores de inglés enseñan a los estudiantes y que todo esté basado en las notas y en el SIMCE.”* (Alumna en práctica AA-Cuestionario)

es una situación que se observa frecuentemente en muchas salas de clase de nuestro país y que desmotiva al futuro profesor en su deseo por cambiar el enfoque de enseñanza del inglés. Tal como mencionamos en el capítulo II, los alumnos de III año medio (secundaria) de todos los establecimientos educacionales chilenos deben rendir un examen para medir y diagnosticar su nivel de inglés. Los profesores sienten que un buen resultado de sus alumnos también los beneficiará en su evaluación como docentes, y esta es la razón para que se vuelquen a una preparación intensa durante el curso de este año.

Otra situación común durante el practicum, dice relación con el rol del profesor colaborador (colegio) y lo que espera el estudiante de su acompañamiento. Esto tiene que ver más que nada con las expectativas que se han trazado respecto al acompañamiento que recibirán de este profesor.

*“La poca disposición de algunos profesores a la hora de resolver dudas o prestar ayuda.”* (Alumna en práctica EE- Cuestionario)

Las características personales del profesor colaborador en la escuela, junto a la escasa capacitación que recibe para cumplir la función de profesor formador, son elementos importantes a la hora de apoyar y guiar debidamente al estudiante. A estos factores debemos agregar la gran cantidad de trabajo del que ya es responsable en la escuela y que luego se agrega la formación del futuro profesor.

Menon (2012) sugiere los programas de inducción que pueden ayudar a mejorar las prácticas de mentoría y acompañamiento entre el profesor colaborador y el estudiante. En este aspecto, el rol del profesor supervisor de la universidad cumple un papel pivote o bisagra en esta relación, ya que es él quien conoce los objetivos

que debe lograr el estudiante y al mismo tiempo puede ser un agente mediador con su par en la escuela.

Este es un tema complejo de resolver y, sin embargo, crucial en la formación inicial del profesorado. Es evidente que sería necesario una selección previa de los profesores colaboradores bajo ciertos criterios que potencien la formación efectiva del profesor en formación. El tutor en la escuela debiera tener la función activa de (Davini, 2015, p.145-146)

- dar información y retroalimentación permanentes,
- guiar la búsqueda de nueva información y de otras experiencias que refuercen el aprendizaje,
- apoyar la reflexión a través del diálogo,
- ofrecer ayudas o pistas,
- demostrar en forma crítica,
- proponer tareas desafiantes y ayudar en aquello que el estudiante no puede resolver solo,
- favorecer el intercambio de ideas, la colaboración y el debate,
- alentar y estimular,
- aportar retroalimentación permanente a las tareas en forma personalizada, según las necesidades y características del grupo, y
- vincular el aprendizaje al contexto y situaciones específicas.

El desarrollo de estas actitudes durante el proceso de prácticas , sin duda, facilitaría y enriquecería el crecimiento del futuro profesor y propiciaría la construcción de la identidad profesional.

### 7.3.5.3 ;Mis alumnos no quieren estudiar!

Un importante factor de insatisfacción y descontento entre los estudiantes en práctica, dice relación con la desmotivación que muestran los escolares de enseñanza media,

*“La verdad es que llevo bastante poco tiempo de práctica (aprox. 40 horas pedagógicas) como para decir que exista algo que me haya producido decepción. Sin embargo, hay una inquietud que ronda mi mente, que es el hecho de tener que estar constantemente innovando para mantener a los alumnos interesados en la clase y, por, sobre todo, motivados para que continúen su aprendizaje fuera del aula. La sensación que me queda es que no servirá de nada todo el esfuerzo que uno ponga en la tarea de enseñar si no hay voluntad por parte de los alumnos para trabajar duro, ya que esa debiera ser un hábito que debiera venir formado desde la familia. (Alumno en práctica P- Cuestionario)*

Los futuros profesores sienten que no cuentan con estrategias efectivas para atraer a sus alumnos al estudio y cumplir con sus expectativas docentes, si bien experimentan con diferentes estrategias o enfoques metodológicos, en muchas ocasiones, estos esfuerzos no dan los frutos esperados,

*“ Saber que a pesar de todo lo que se haga, los alumnos tienen muchos problemas familiares, sociales, con sus pares, y que lo que ellos viven en el colegio es difícil sacarlos de su contexto y motivarlos para que salgan adelante y crean en ellos mismos, es muy difícil sacarles de la mente que ellos no pueden hacer algo grande de su vida, están desmotivados, no quieren aprender, no quieren pensar que pueden hacer cosas importantes en sus vidas, tienen una mentalidad mediocre que es muy difícil disipar. Existe a veces un poco de frustración de mi parte cuando veo que son jóvenes y que no hacen nada con su vida, a veces se hace muy complicado entender al adolescente y sus vivencias y experiencias.” (Alumno en práctica T- Cuestionario)*

El contexto en que los estudiantes realizan sus prácticas es relevante a la hora de conocer con mayor profundidad las dificultades, conflictos y obstáculos que sufren los alumnos en el colegio. Generalmente la didáctica del inglés que se enseña en la universidad, está destinada a la enseñanza de inglés a un alumno estándar, un alumno que no tiene las dificultades reales de las salas de clase a las que asisten los

futuros profesores. Lo mismo ocurre con la enseñanza de las demás asignaturas del programa de estudio, siempre está destinada al aprendizaje de un alumno regular, sin necesidades educativas especiales o limitaciones lingüísticas. Una vez que el estudiante en práctica se familiariza con la realidad educativa, se enfrenta a muchos conflictos que por lo general lo agobian y desmotivan, le es difícil encontrar respuestas y estrategias que entreguen una solución real y concreta a los problemas con los que se enfrenta en el aula. La enseñanza que ha recibido en la universidad no ha sido situada, significativa o contextualizada dado que sus profesores no han considerado casos auténticos del sistema educacional para analizar o estudiar, y de esta manera prepararse de forma efectiva,

*“Sentirme incapaz de motivar a alumnos con potencial, a quienes algo más allá de ellos (problemas en casa, psicológicos, etc.) les impide participar en clase o a alumnos desmotivados con el idioma de mucho antes (creen que no son capaces, que no pueden o que nunca van a aprender).” (Alumno en práctica S- Cuestionario)*

Otro aspecto importante y relacionado con lo anterior, se refiere al número de alumnos por sala de clases que tienen los colegios del sector público y subvencionado, entre 40 a 45 alumnos. El futuro profesor ha realizado micro clases (microteaching) en su asignatura de didáctica con un número inferior de compañeros, las estrategias que ha utilizado están destinadas a cursos relativamente pequeños y sin los obstáculos que encontrará luego en su curso de práctica. Por otro lado, hemos visto que el MINEDUC promueve el enfoque comunicativo en la clase de inglés; sin embargo, requiere de una mayor experiencia docente crear un ambiente participativo en una sala con 45 alumnos. Otra situación compleja es la temporalidad de la asignatura de inglés en los planes de estudio. Como vimos anteriormente, en el capítulo II, los colegios municipales o subvencionados cuentan con sólo 3 o 4 horas semanales de inglés, lo que también dificulta desarrollar debidamente el enfoque comunicativo entre sus alumnos,

*“Darme cuenta que a pesar de todo el esfuerzo y la motivación que entregué, siempre hay estudiantes a los que me cuesta mucho motivar, principalmente por la gran cantidad de alumnos por sala que tienen justamente los establecimientos más vulnerables del sistema educativo. El hecho que la educación en Chile posea un doble discurso entre lo esperado y lo que realmente pasa dentro de las aulas. (Alumno en práctica CC- Cuestionario)*

Es motivo de alta frustración para los futuros profesores,

*“Que los estudiantes no quieran ni les interese aprender.” (Alumno en práctica DD- Cuestionario)*

*“La poca atención que la mayoría del curso presta a las clases y que eso se ve reflejado en las evaluaciones, en las cuales copian todo”. (Alumno en práctica X- Cuestionario)*

La cultura escolar actual ha hecho gala de metodologías memorísticas y descontextualizadas con el mundo real en que se desenvuelve el alumno. *“La implicación real y entusiasta del aprendiz es la condición fundamental para que florezca el aprendizaje satisfactorio”* (Pérez Gómez, 2012, p.92). Sin embargo, este nuevo giro que se le hace a la enseñanza del inglés toma un tiempo considerable, que probablemente no se alcanzará a observar durante el período de práctica profesional que realiza el estudiante.

### 7.3.6. Creencias en la enseñanza del inglés

Si bien es fundamental la enseñanza que recibe el profesor en formación, hemos querido conocer sus creencias respecto a cómo se enseña inglés, el objetivo de enseñar inglés en nuestro país, las metodologías que podrían ser más efectivas y aquello que ha considerado para enseñar a partir de cómo aprendió inglés en el colegio.

#### 7.3.6.1. ¿Qué objetivo tiene la enseñanza de inglés en nuestro país?

Ya mencionamos los objetivos que ha trazado el MINEDUC en su programa de estudios para la asignatura de inglés. Sin embargo, los colegios no reconocen la debida importancia que tiene la comunicación en el idioma extranjero. Las metodologías usadas por los profesores se enfocan principalmente en la preparación de examen SIMCE, un examen que sólo mide las habilidades receptivas (comprensión auditiva y lectora) y deja de lado la producción oral y escrita, elementos fundamentales para una comunicación efectiva.

*“Se pierde el sentido comunicacional que tiene el inglés porque al final lo llevamos todo al papel y a contestar bien las alternativas y eso sería, pero más que nada falta ese sentido comunicacional en que los alumnos realmente lleguen a comunicar algo a través del inglés porque muchas veces los profesores los preparan para dar la prueba, el examen y eso es todo escrito y generalmente tampoco tiene una parte en que ellos puedan realmente escribir algo con sus propias palabras claro, las habilidades productivas prácticamente no se desarrollan en el colegio, en un colegio que tiene tres horas a la semana de inglés, porque claro, yo he visto distintas realidades, he visto colegios bilingües que han tenido desde kínder a cuarto básico todas las materias en inglés y que realmente en la[enseñanza] media el niño ya no hay prácticamente nada que enseñarle es porque ellos ya saben todo del inglés, hay solamente que reforzar, en ese tiempo yo hacía grupos y conversábamos sobre cualquier tema que ellos quisieran conversar en cambio ahora la realidad es de tres horas a la semana donde los niños ni siquiera han visto un real objetivo, de porqué ellos tienen que aprender inglés. Ellos no tienen la noción de porqué tienen que aprender inglés o porqué podría gustarles el inglés*



*entonces yo creo que esa es una debilidad del sistema también”*  
(Alumna en práctica V.M.- 17:15- Focus group 1)

Los estudiantes en práctica experimentan grandes tensiones entre los lineamientos entregados en sus asignaturas de didáctica y lo presenciado en la sala de clases del colegio. La observación que han realizado a sus profesores colaboradores evidencia que las estrategias utilizadas no producen la motivación necesaria, ni el enganche requerido para una participación activa. La enseñanza de inglés debe estar contextualizada e intencionar un aprendizaje significativo en los alumnos, *“todo el ambiente del centro educativo o de la clase, toda la realidad externa al educando y su propia realidad interior (sentimientos, valoraciones, intereses) se funden en una unidad que revierte en el propio educando y constituye su experiencia educativa”* (Ontoria, 2006, p.48).

*“Respecto a eso, nosotros deberíamos tener claro porqué ellos deben aprender inglés. Por ejemplo, para hacer las clases yo personalmente me enfoco en como si yo fuera estudiante y como me gustaría a mí que me hicieran una clase de inglés. Debería ser todo mucho más didáctico, porque hay profesores que no les gusta o no se motivan en enseñar a los alumnos y eso se transmite. Entonces, claro lo importante es transmitir algo que sea positivo para ellos, enfocarse en lo que a ellos les va a servir, entonces sí, hay que hacer más actividades didácticas, hay que estar pendientes de ellos, eso les ayuda un montón y aprenden, ese es el enfoque, al final sí aprenden si uno se dedica.”* (Alumna en práctica V.M.- 18:54- Focus group 1)

La situación expresada por la estudiante anterior es una realidad que se repite en muchos casos y parece ser común a una gran mayoría de profesores en formación. La respuesta a esta problemática, a nuestro modo de ver, es iniciar la reflexión y análisis del contexto educativo desde las asignaturas formales de la universidad, con el fin que el estudiante ya estuviese familiarizado con diferentes estudios de caso, desafíos y tensiones pedagógicas una vez que asista al centro de práctica.

### **7.3.6.2 Aumento de horas de inglés en la enseñanza particular subvencionada y municipalizada.**

Como ya se ha detallado anteriormente, las horas destinadas al estudio de una lengua extranjera en los colegios municipal y particular subvencionado es absolutamente insuficiente, si queremos llevar a cabo los programas de estudio que entrega el MINEDUC. Como se puede esperar, entre las creencias del futuro profesor de inglés se encuentra el aumento de estas horas lectivas, comparándola con otras asignaturas obligatorias en el curriculum,

*“Yo creo que los colegios que tienen jornada completa debería aumentar el número de horas de inglés al igual que lenguaje y matemáticas, al final eso es lo importante”.*(Alumna en práctica F.A.- 19:49- Focus group 1)

### **7.3.6.3. Vinculación de la asignatura de inglés con otras asignaturas del currículo:**

Las asignaturas en los colegios no se vinculan entre sí, cada disciplina se enseña por separado, produciendo un aprendizaje balcanizado en la escuela y evitando el trabajo colaborativo, colegiado e interdisciplinario. Entre las creencias mencionadas, se sugiere vincular la asignatura de inglés a otras áreas disciplinares, con el fin de realizar una enseñanza participativa con otras disciplinas,

*“El inglés sirve para todo tipo de áreas, historia, artes visuales, lo que sea, y yo creo que esta conexión del inglés falta en los colegios, con las otras materias”* (Alumna en práctica V.M.- 20:27- Focus group 1)

*“Incluso una buena forma sería poner el departamento de lenguaje, castellano, inglés juntos y hacer un trabajo interdisciplinario”* (Alumna en práctica K.M.- 20:04- Focus group 1)

#### 7.3.6.4. Compromiso y expectativas de la familia:

Como se mencionó anteriormente, el contexto en que se desempeña el futuro profesor brinda múltiples elementos necesarios de considerar al momento de decidir aquello que se enseñará y cómo se hará. Hoy en día, muchas familias dejan en manos de la escuela el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus hijos y no contribuyen con el interés necesario para que sus hijos se desarrollen de manera integral. En algunos contextos socioculturales, la educación formal de la escuela no implica un interés real de parte de la familia, dado que buscar un campo laboral parece más urgente. En este contexto, la enseñanza del idioma extranjero pasa a un último plano. Involucrar a las familias directas de los alumnos en el aprendizaje del inglés puede brindar frutos a futuro y motivar el estudio para un aprendizaje efectivo,

*“Es importante enseñarle a los más chiquitos, pero también involucrar a los papás y a través de ellos que el inglés es importante, a veces tienen muy bajas expectativas acerca de lo que pueden aprender sus hijos.” (Alumna en práctica S.M.- 21:06- Focus group 1)*

#### 7.3.6.5. Concepciones de la enseñanza del inglés

Como último punto, en relación a las creencias del futuro profesor acerca de la enseñanza del inglés, nos ha interesado profundizar en los aspectos que considera el futuro profesor al momento de enseñar. La siguiente tabla detalla las habilidades que el estudiante en práctica eventualmente considera al momento de enseñar. Se han contemplado la enseñanza de vocabulario, gramática, escritura, lectura, oralidad y la manera en que lo corrigieron sus profesores mientras estudiaban en el colegio:

Considera en su enseñanza la manera en que	%	No considera en su enseñanza la manera en que	%
aprendió vocabulario	36%	aprendió vocabulario	68%
aprendió gramática	40%	aprendió gramática	64%
aprendió a escribir en inglés;	44%	aprendió a escribir en inglés;	60%
aprendió a leer en inglés;	36%	aprendió a leer en inglés;	68%
aprendió a hablar en inglés	32%	aprendió a hablar en inglés	72%
en que le corrigieron sus profesores	36%	en que le corrigieron sus profesores	68%

Fuente: tabla realización propia a partir de datos de cuestionarios estudiantes en práctica.

Como podemos apreciar en la tabla anterior, el porcentaje de profesores en formación que considera las estrategias o metodologías con que se les enseñó inglés en el colegio para su futura enseñanza, son inferiores a aquellos que no las utilizan en su actual práctica docente. Esto se debe principalmente a que la actual didáctica para la enseñanza del inglés considera enfoques principalmente comunicativos e interactivos, que promueven las cuatro habilidades del lenguaje, a diferencia de la metodología utilizada años atrás en los colegios. El futuro profesor de inglés, consciente de esta debilidad, ha considerado oportuno no continuar con esta “tradicción” metodológica e incorporar las metodologías enseñadas en la universidad. Sin embargo; las observaciones directas de las clases nos entregan evidencia que no siempre es así.

En el caso de los profesores colaboradores, hay un mayor porcentaje que ocupa las metodologías que le enseñaron en el colegio para enseñar gramática y vocabulario principalmente. Esto se debe al tradicional enfoque gramática-traducción de enseñanza del inglés que ha imperado durante años en las salas de nuestro país y que se mantiene debido a la resistencia al cambio hacia un enfoque más comunicativo.

En general, estas creencias respecto a la enseñanza del inglés provienen de *“conocimientos que no proceden de la instrucción recibida, de lo que se ha podido aprender conscientemente a través de un proceso de enseñanza”* (Marchena, 2009, p.42). La mayoría de estas creencias han sido incorporadas por medio de la experiencia personal o la tradición oral de nuestros maestros, y se pueden mantener en nuestro ideario durante mucho tiempo, hasta que seamos nosotros mismos quienes decidamos dar un giro a esta certeza. En el caso de la formación inicial, es necesario intencionar este cambio de teoría implícita del estudiante en práctica, que ha estado presente desde su etapa escolar con la observación a sus propios profesores (Lortie, 1975). *“Los cambios culturales están generando unos ambientes en las clases para los que no hemos sido preparados y para los que no poseemos representaciones implícitas adecuadas”* (Marchena, 2009, p.44). Los contextos educativos nos desafían con situaciones para las que no hemos sido preparados adecuadamente y nuestras propias creencias tampoco apuntan a dar solución a dichas problemáticas.

#### 7.4. Las asignaturas que me forman como profesor

Otro de nuestros objetivos en el desarrollo de esta investigación, dice relación con aquellos saberes especializados que aplica el profesor en formación en su quehacer docente. Para lograr este objetivo, consultamos a nuestros estudiantes en práctica , por medio de un cuestionario, y luego a través de un *focus group*, acerca de aquellas asignaturas de su malla curricular que ellos identifican como “más importantes” para su desempeño como futuro profesor. Entre las asignaturas mencionadas para su categorización, se presentaron las siguientes: Lengua Inglesa, Psicologías, Literaturas, Metodología de la Enseñanza del Inglés (Didáctica), Lingüística, Curriculum y evaluación, Gestión y Liderazgo y Prácticas.

La tabla siguiente ilustra los resultados obtenidos en base a porcentajes de los estudiantes consultados:

<b>Muy importante</b>	<b>%</b>	<b>Fue importante pero muy teórico</b>	<b>%</b>
Didácticas	97%	Literaturas	35%
Lengua inglesa	90%	Lingüística	48%
Prácticas	87%	Curriculum y evaluación	26%
Curriculum y evaluación	50%	Gestión y Liderazgo	35%
Psicologías	40%	Psicologías	26%

Fuente: Tabla realización propia a partir de datos de cuestionarios estudiantes en práctica.

La información que entrega la tabla es muy relevante dado que los estudiantes consideran principalmente tres asignaturas como las más importantes para su desempeño docente. Esto se explica en el sentido que Didáctica, Lengua inglesa y Prácticas son las tres asignaturas que se aplican sistemática y constantemente durante su quehacer docente en los centros de práctica, y de esta manera el estudiante tiene

la percepción que son asignaturas que le aportan directamente a su trabajo. Si bien las otras asignaturas, como es el caso de las psicologías, curriculum y evaluación, también son necesarias de poner en práctica, los estudiantes refieren en los talleres de práctica que éstas se han presentado de forma muy teórica y descontextualizada del mundo real.

Por otro lado, los estudiantes valoran el conocimiento que les entregan sus profesores colaboradores, sea éste adecuado para la formación efectiva de un profesor o no. Lo importante es que el futuro profesor lo encuentra útil y beneficioso para su quehacer. El profesor colaborador posee la experiencia, conoce el contexto, y este conocimiento es suficiente para lograr insertarse en ese mundo desconocido.

*“En la universidad hemos recibido el conocimiento de la disciplina, pero en el colegio la profesora a mí me ha ayudado, me ha guiado en todo lo que no he aprendido en la universidad y me ha enseñado a ver la realidad (Alumno en práctica P.M.- 07:48- Focus group 1)*

Para el profesor en formación, la realidad la conforma el mundo de la sala de clases, con ese contexto particular, con las “recetas” que le entrega el profesor colaborador y muchas veces no cabe el conocimiento “lejano” e “irreal” del aula universitaria. La dicotomía teoría-práctica dentro del practicum se explica principalmente porque “ muchos saberes prácticos se relacionan, más que con otra cosa , con las mismas experiencias construidas a lo largo de los años por los docentes a partir de su conocimiento como alumnos o actores del sistema educativo. Las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticos, y no en conocimientos teóricos, aun cuando reconozcamos su valor para la formación” (Litwin, 2009, p.32)

Tener idea de los conocimientos que deben adquirir los futuros profesores nos permitirá tomar decisiones acerca de su proceso de formación. Algunas categorías que iluminarán esta preparación son las entregadas por Shulman en Brubacher et al (2000),

- conocimiento del contenido;
- conocimientos pedagógicos generales, especialmente los que se refieren a los altos principios y estrategias del manejo y la organización del aula que parecen trascender a la asignatura;
- conocimiento curricular;
- conocimiento del contenido pedagógico;
- conocimiento de los educandos y de sus características;
- conocimiento de los contextos educativos;
- conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos así como de sus fundamentos filosóficos e históricos.

#### **7.4.1. Universidad versus realidad.**

Debido a lo anterior, el estudiante en práctica percibe la enseñanza de la universidad como algo teórico, no siempre vinculado significativamente a la realidad del alumno

*“Siento que el profesor en la universidad enseña algo, pero no se preocupa si realmente se ha entendido, en el colegio uno aprende de cada profesor, de las diferentes realidades con que ellos ven al curso” (Alumna en práctica F.A.- 09:44- Focus group 1)*

Esta es una de las principales razones por las cuales el estudiante privilegia el conocimiento recibido en la escuela por sobre la teoría entregada en las asignaturas de la universidad. Si además consideramos que los profesores de asignatura no se vinculan entre sí para entregar una metodología colaborativa, no será el estudiante quien enlace los distintos conocimientos para hacer frente a la realidad en su práctica docente. La alumna entrevistada en el focus group ilustra las diferencias que ella percibe entre ambos profesores formadores. El profesor de asignatura sólo se centra en el contenido, mientras que el profesor colaborador privilegia que el estudiante experimente y manipule el conocimiento procedimental durante su estadía en la escuela.

La formación inicial del profesorado se encuentra aún con debilidades, algunas de las cuales se resumen en Vaillant y Marcelo (2001, p.48-49)

- a. La concepción de las prácticas como un aprendizaje no estructurado ni organizado, de tal forma que se asume que, con el solo hecho de colocar a los alumnos con buenos profesores (según el programa), algo bueno ocurrirá.*
- b. La ausencia general de un currículum explícito para las prácticas y la frecuente falta de conexión entre lo que se estudia en la Institución de Formación y lo que los alumnos se encuentran en las prácticas.*
- c. La falta de preparación supervisora de los profesores tutores o formadores.*
- d. El bajo status de las prácticas en las instituciones superiores, lo que supone falta de recursos y carga docente para los profesores supervisores.*
- e. La baja prioridad dada a las prácticas en las escuelas primarias y secundarias.*
- f. La discrepancia entre el papel del profesor como práctico reflexivo y como técnico.*

Estas características dificultan enormemente que el profesor en formación obtenga resultados positivos y efectivos en su proceso de prácticas docentes. El proceso de practicum debe estar prolijamente estructurado y organizado entre todos los agentes formadores, con el fin de lograr los objetivos esperados en una formación sólida y significativa. De acuerdo a la experiencia en la universidad, la práctica se ve como una asignatura más del currículum, de la que solo forma parte el docente supervisor. Los demás profesores de asignatura no la consideran como una instancia enriquecedora para sus disciplinas. Por otro lado, el gran número de alumnos que debe supervisar un profesor supervisor en los diferentes colegios, no le permite realizar una labor personalizada y minuciosa del proceso del profesor en formación que acompaña. En relación al profesor colaborador del colegio, no siempre tiene la disposición de recibir a un estudiante, la mayoría de las veces no sabe cómo apoyar este proceso de formación, y además sus múltiples tareas y funciones docentes, no le permiten acompañar debidamente al profesor en formación. Aun cuando en teoría, percibe su rol como el de un formador, no posee las orientaciones que le apoyen en esta tarea.



Entre las tradiciones para la formación del profesorado, podemos destacar la tradición académica, práctica, tecnológica, personal y crítica/social (de Vicente, 2002). La tradición académica tiene como principal característica el dominio de la disciplina que se enseña, se deja de lado cualquier estrategia didáctica que pudiera ayudarle al futuro profesor dado que esta tradición sólo concibe la secuencia lógica de los contenidos. La tradición práctica concibe que *“el conocimiento que los profesores poseen sobre la enseñanza se acumula por un proceso de ensayo y error y se encuentra en la sabiduría de los docentes experimentados”* (ibid, p. 44). En esta tradición podemos encontrar una transmisión del conocimiento cultural de parte de los maestros con más experiencia. En el caso de la tradición tecnológica, *“la mejora de la calidad de la enseñanza, entendida como profesión, estará en la acumulación de conocimiento científico derivado de la investigación y de la aplicación apropiada de ese conocimiento a la práctica de la clase”* (ibid. p. 46). En esta tradición se entiende al profesor como un técnico que aplicará principios, técnicas y conductas efectivas de enseñanza desarrollados por otros y transmitirá conocimiento científico a su práctica. La tradición personal centra su interés en la persona del futuro profesor, *“el aprendiz es un agente activo, que toma parte en su propio aprendizaje”* (ibid. p. 52), se requiere de un ambiente que apoye y favorezca la seguridad del profesor en formación, se promueven las relaciones interpersonales con sus profesores formadores. En la tradición crítica se estimula al profesor en formación a desarrollar una reflexión crítica en torno al contexto social de la educación. Entre las principales características, se describen la preocupación por las condiciones sociales de la práctica, dado que la enseñanza es principalmente política, los profesores consideran las diferencias de género, raza, entre otras, y la creación de comunidades de aprendizaje en las que se apoyen para desarrollar cambios sociales.

Creemos que es necesario incluir algunas características de todas estas tradiciones en los programas de formación del profesorado con el objeto de obtener mejores y completos resultados en las prácticas docentes.

#### **7.4.2 Aprendizaje significativo: vinculación conocimiento teórico con experiencia en aula**

¿Qué implica que el aprendizaje sea significativo para el estudiante en práctica? Hemos hablado de los distintos tipos de conocimiento que debe manejar un profesor tanto dentro como fuera del aula. Las opiniones de los estudiantes en prácticas son certeras al afirmar que el conocimiento se hace significativo y comprensible cuando se “entiende el porqué de las cosas”, cuando lo aprendido en la teoría tiene aplicación directa en la escuela.

*“Yo me acuerdo que en primero tuvimos una profesora de psicología que era una profesora de lenguaje, entonces la clase era totalmente diferente a como fue con los psicólogos que nos enseñaron en segundo. Ella nos decía, uds, por esto tienen que aprender, esto les va a servir, entonces cuando uno entiende los porqués de las cosas, todo cobra más sentido, y ahora de hecho es mucho más fácil aplicarlo entendiendo el porqué del comportamiento de la niña, porque ahora es significativo viniendo de una psicóloga que era profesora al mismo tiempo, entonces yo creo que quizás las asignaturas que nos tienen que pasar por ejemplo, sean también profesores, porque ahí es donde cobra todo sentido.” (Alumno en práctica C.B.- 14: 58- Focus group 1)*

La capacidad que tiene un docente de vincular el conocimiento teórico con la praxis, es valiosa. El estudiante en práctica requiere de un formador-líder que lo guíe en aquello que debe conocer, identificar en el quehacer docente, reflexionar acerca de eventos significativos en su práctica y cotejarlo con referencias teóricas. El conocimiento teórico debe ir acompañado de aplicaciones en la realidad, solo de esta manera el conocimiento tendrá significado.

*“Tuvimos bastantes clases donde yo creo que era sólo leer, y uno leía tanto que nunca se acordaba de nada porque leía y no tenía sentido. Entonces en ningún momento yo sentí cuál era el fundamento de la educación” (Alumna en práctica F.A- 15:02- Focus group 1)*

El contexto escolar y su cultura entregan al estudiante una gran cantidad de información que debe considerarse en el asesoramiento que se haga durante el proceso de práctica docente,

la entrada de los practicantes en la escuela en el marco de sus prácticas tiene entre sus intencionalidades pedagógicas no solamente ‘observar’ o ‘dar clase’ como dispositivos aislados, sino que el hecho mismo de entrar en la escuela deviene en dispositivo formativo, en el que se propone formar una mirada situacional, que visibilice los códigos que se ponen en juego en las regulaciones de esa institución (Anijovich & Cappelletti, 2014, p. 24)

En general, para el profesor en formación, es complejo considerar tantos elementos importantes al mismo tiempo que ingresa a la escuela. Por un lado, se enfatiza que debe utilizar el idioma extranjero en todo momento mientras realiza sus clases, diseñar la enseñanza usando enfoques comunicativos y que promuevan las cuatro habilidades del lenguaje. El profesor colaborador, no siempre tiene las habilidades para orientar el trabajo del estudiante, por lo que espera que sea éste quien demuestre la iniciativa suficiente para analizar el contexto y observar los aspectos relevantes para actuar.

## **7.5. Los profesores formadores opinan (voces de profesores colaboradores y profesores de asignatura de la universidad)**

Tal como hemos conocido las percepciones que el estudiante en práctica tiene acerca de la enseñanza del inglés en la escuela, también se hace necesario conocer las ideas y creencias que tienen los profesores formadores respecto a las prácticas pedagógicas en la asignatura de inglés. Se consideraron las opiniones de los profesores colaboradores (colegios) y la de los profesores de asignatura (universidad), información que fue recabada por medio de cuestionarios aplicados durante la investigación. Las percepciones analizadas se han categorizado en lo siguiente:

- Debilidades del profesor en formación
- Fortalezas del profesor en formación
- Docencia efectiva del profesor en formación
- Conocimiento de la disciplina

### **7.5.1. Debilidades del profesor en formación**

#### **7.5.1.1. En algunas competencias pedagógicas**

Se espera que el estudiante en práctica colabore de manera activa en la sala de clases, y entre muchas de sus labores docentes, se encuentra la preparación de materiales didácticos. La debilidad identificada por los docentes se debe principalmente a que el estudiante tiene una *“falta de conocimiento del contexto de la enseñanza del inglés en los establecimientos educacionales”* (Profesor de asignatura universidad J- Cuestionario), y esto no le permite identificar los elementos principales del contexto que le ayudarían a realizar un trabajo más efectivo y significativo para sus alumnos. Entre los aspectos necesarios de ser conocidos y considerados en el diseño de clase se encuentran la *“Contextualización de las condiciones particulares de los grupos con los que se trabaja, ya sea a nivel de establecimientos o salas de clase”* (Profesor colaborador G- Cuestionario) asimismo, algunos estudiantes desconocen *“el acercamiento a la realidad y contexto de los*

*estudiantes, la realidad del colegio y del lugar” (Profesor colaborador L- Cuestionario), situación que no permite*

Principalmente, esta contextualización de la enseñanza o conocimiento del entorno se refiere al hecho de realizar una observación profunda de aquello que lo rodea, analizar las dinámicas que son características tanto de la escuela, como de profesores, alumnos y familias. Del mismo modo, se hace necesario incluir dentro de la enseñanza aquellos aspectos propios de la cultura escolar, como es el caso de intereses, necesidades, o focos de atención de los alumnos con el fin de situar el aprendizaje en algo significativo para ellos. De ser así, el futuro profesor no presentará la *“Incapacidad de transformar el conocimiento en actividades de aprendizaje experienciales, es decir que sean plasmadas en acciones/ vivencias/ experiencias concretas dentro de la sala de clases”*. (Profesor de asignatura universidad A- Cuestionario)

Además de lo anterior, se hace necesario que el futuro profesor de inglés pueda *“Conocer algunas herramientas para el trabajo con alumnos con NEE” (Profesor colaborador L- Cuestionario)*

Como vimos en el punto 1.2 de este capítulo, los futuros profesores de inglés presentan múltiples carencias relacionadas con el manejo de curso, gestión del tiempo y las necesidades educativas de sus alumnos. Los profesores de inglés deben ser partícipes de una formación como educadores integrales que traspase las fronteras del conocimiento del idioma extranjero. El futuro profesor de inglés debe formarse en las exigencias que depara la escuela del siglo XXI, desafiante, diversa, compleja y dinámica. Entre estas características encontramos a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) quienes participan de la clase de inglés y a quienes muchas veces, nuestros estudiantes en práctica no saben cómo involucrar. Coincidimos con Banks et al.(2005) en que las competencias técnicas de enseñanza y la gestión de aula, que demuestre el profesor, como también su conocimiento de la disciplina son factores que influyen positivamente en el aprendizaje de sus alumnos; sin embargo, no son suficientes para una enseñanza efectiva. Las actitudes de los profesores y las expectativas que tienen de sus alumnos , como también el conocimiento de cómo incorporar las culturas, experiencias y necesidades de sus

alumnos en la enseñanza, influyen significativamente en lo que aprenden y la calidad de las oportunidades de aprendizaje que se le proporcionan.

Otro aspecto fundamental es el *“manejo de grupo, capacidad de organización dentro de la sala”* (Profesor colaborador G- Cuestionario) y cuya ausencia o debilidad produce agobio y frustración en los profesores en formación y desmotivación o mal comportamiento en los alumnos. Una razón para esta situación, radica en *“La baja cantidad de horas dedicadas a la observación y práctica, además de la poca colaboración con el establecimiento, lo que permitiría permearse de la vida escolar.”* (Profesor colaborador J- Cuestionario) de acuerdo a lo que manifiesta un profesor colaborador. Independiente del número de horas de observación y colaboración en aula asignadas a la práctica, es trascendente que esa observación esté acompañada de focos de reflexión intencionados desde la teoría y llevados a la práctica en situaciones concretas.

Entre las debilidades mencionadas por los profesores, se encuentra la *“Confección de material de apoyo efectivo”* (Profesor colaborador A- Cuestionario), como también *“La principal debilidad tiene relación con el débil desarrollo metodológico que poseen los estudiantes”*. (Profesor de asignatura universidad G- Cuestionario)

El siguiente profesor de asignatura de la universidad, a diferencia de los profesores colaboradores, nos hace ver la importancia del conocimiento técnico en cuanto a la lengua extranjera, su didáctica y evaluación dado que, para él, el foco de atención está puesto en el nivel lingüístico de inglés usado durante las clases, la metodología usada y las habilidades del lenguaje

*“Falta que conozcan los niveles lingüísticos objetivos para cada nivel de enseñanza y la relación con los textos y materiales utilizados. Falta que los estudiantes comprendan la relación de la enseñanza con la evaluación y que comprendan que la evaluación debe estar completamente relacionado con lo enseñado. Falta que los estudiantes comprendan que las estrategias de enseñanza de lectura en inglés son las mismas que las que se utilizan por parte de la asignatura de Lenguaje y que por lo tanto los Departamentos de Inglés y de Lenguaje deben estar comunicados, lo que ayudará a que sus estudiantes puedan desarrollar estrategias en los textos de*

*manera similar.” (Profesor de asignatura universidad J- Cuestionario)*

#### **7.5.1.2. En competencias docentes:**

En esta dimensión, los profesores colaboradores coinciden en que la principal debilidad de los estudiantes se centra en el manejo de la clase, disciplina de los alumnos, organización del tiempo, temas que son coincidentes con las percepciones y opiniones de los propios estudiantes en la categoría 1, detallada al inicio de este capítulo.

El siguiente profesor colaborador manifiesta su preocupación por las actitudes de los profesores en formación y aquellas debilidades esperables en un profesor,

*“Dominio de curso (disciplina y comportamiento). Nuestros alumnos son totalmente diferentes a los del pasado. Lamentablemente, antes existía un respeto hacia el profesor. Hoy los profesores deben hacerse respetar, lo cual es un esfuerzo constante, por supuesto también (depende) de la realidad social en que los alumnos están insertos. (Profesor colaborador H- Cuestionario)*

Asimismo, las expectativas respecto a las actitudes de los futuros profesionales son claras, se requiere de profesores que demuestren inteligencia emocional e iniciativa en su quehacer,

*“(…) y otros no tenían manejo de curso o inteligencia emocional. Llegan muy poco preparados y no presentan pro actividad. (Profesor colaborador D- Cuestionario)*

En este punto, merece la pena hacer hincapié en la reunión inicial que debe tener tanto el profesor supervisor y el estudiante, con el profesor colaborador del colegio. En esta reunión, es fundamental realizar un ajuste de expectativas respecto a las tareas que deberá desarrollar el profesor en formación, las necesidades del colegio y curso asignado, y todos aquellos detalles propios de la labor docente. La práctica requiere de un trabajo colaborativo que involucra varios actores y demanda de un acompañamiento sistemático de parte de los formadores.

### 7.5.1.3 En Competencias socioemocionales

Compartimos con Vaello (2009, p. 19) la importancia de las competencias socioemocionales que “permiten interactuar con los demás o con uno mismo de forma satisfactoria”. El hecho de intervenir en innumerables situaciones sociales, nos exige presentar ciertas habilidades emocionales y sociales que redundarán de manera positiva o negativa en nuestra labor docente, según sea el caso. No es menor que Vaello (2009, p.31) nos ilumine indicando que *“la competencia emocional del profesor influye poderosamente en el desarrollo cognitivo y emocional de sus alumnos, pues, quiera o no quiera, es un espejo donde se miran continuamente y que transmite constantemente señales emocionales que tienen efectos sobre su desarrollo social, emocional y moral”*. ¡En esta tarea, los profesores formadores somos responsables!

Existe coincidencia entre los profesores colaboradores y de asignatura de la universidad en que nuestros estudiantes *“presentan poca tolerancia a la frustración, les cuesta mucho la crítica y se dan por vencidos rápidamente (Profesor colaborador F- Cuestionario)*, además de esto, presentan inseguridad, inmadurez, individualismo, lo que dificulta el trabajo en equipo y la autocrítica.

El siguiente profesor de asignatura manifiesta su opinión respecto a estas debilidades, indicando que *“falta de compromiso en su formación. Inmadurez para enfrentar la gran responsabilidad que implica la carrera docente (Profesor de asignatura universidad E- Cuestionario)*, asimismo, otro profesor menciona la falta de *“habilidades blandas” (Profesor de asignatura universidad F- Cuestionario)*, como también que *“falta fomentar la importancia del trabajo en equipo y la colaboración al interior de su futuro departamento de inglés” (Profesor de asignatura universidad J- Cuestionario)*. Estas competencias socioemocionales son fundamentales para un profesional que es parte de una comunidad educativa y social, que interactúa permanentemente con otros actores y que, por sobretodo, debe ser un modelo de estas habilidades para sus propios alumnos.



Un último comentario de este profesor nos enciende una alarma en lo referente a aquello que debe ser el foco de nuestra atención como formadores,

*“Depende del contexto, pero por lo que puedo observar en la universidad donde trabajo, las debilidades se relacionan con aspectos actitudinales más que de conocimiento y manejo del idioma. (Profesor de asignatura universidad H- Cuestionario)*

Con esto queremos decir que la formación de profesores debiera estar fortalecida en aspectos socioemocionales que den respuesta a los desafíos de trabajar con alumnos de distintas necesidades educativas, estilos de aprendizaje, profesores y familias.

#### **7.5.1.4. En su conocimiento de la disciplina**

Siguiendo con las debilidades mencionadas por los profesores formadores, se destaca el escaso dominio de la lengua extranjera, lo que no permite realizar las clases en inglés o conocer aspectos técnicos del idioma.

Aun cuando muchos profesores colaboradores realizan sus clases de inglés en español, es esperable que el profesor en formación tenga el conocimiento necesario para entregar su clase completamente en inglés,

*“Manejo muy básico de la lengua inglesa. Incapacidad para sostener una clase en inglés, debido a un sinnúmero de razones” (Profesor de asignatura universidad A- Cuestionario)*

Por otro lado, la experiencia de algunos profesores de inglés en ejercicio indica que sería útil para el profesor en formación permanecer un tiempo en un país de habla inglesa para familiarizarse con la cultura anglosajona,

*“Como profesor, la falta de estar expuesto al idioma, la falta de práctica y el bajo nivel de inglés de los alumnos hace que uno se estanque. Es importante tener la experiencia de haber estado en un país de habla inglesa y enseñar un inglés más real”. (Profesor colaborador B- Cuestionario)*

En otros casos, los profesores de colegios con alto nivel de inglés, esperan que los estudiantes en práctica demuestren un conocimiento superior de idioma, que sirva de modelo para sus alumnos,

*“En este colegio el nivel de inglés de los alumnos es bastante bueno y me ha pasado en más de una ocasión que los practicantes saben menos de lo que manejan los alumnos.” (Profesor colaborador I - Cuestionario)*

Tanto profesores colaboradores como de asignatura, coinciden en la importancia de manejar un *“conocimiento técnico sobre el idioma”* (Profesor de asignatura universidad F- Cuestionario), que le permita enseñar y comprender sin tropiezos la lengua extranjera. Del mismo modo, un *“conocimiento profundo del idioma extranjero”*. (Profesor de asignatura universidad I- Cuestionario)

Los actuales enfoques en la preparación de profesores de inglés no nativos de la lengua extranjera destacan que el dominio lingüístico debe tener un rol fundamental durante el proceso formativo del futuro profesor. Además, el enfoque de enseñanza que sigue predominando es la enseñanza comunicativa del lenguaje, aun cuando en algunos contextos esta metodología podría no ser congruente. Otro punto relacionado a la preparación de profesores de inglés, se refiere a la idea de que el inglés es una lengua internacional y que ningún grupo específico podría sentirse dueño de él. (Kamhi-Stein, 2009)

### **7.5.1. Fortalezas del profesor en formación**

Los profesores colaboradores y de asignatura han detectado diferentes fortalezas en los estudiantes en práctica que se relacionan con las metodologías usadas durante sus clases, algunas habilidades emocionales y la vinculación que hacen con sus prácticas.

#### **7.5.2.1. En competencias metodológicas innovadoras**

En general, los profesores en formación utilizan herramientas metodológicas innovadoras para realizar sus clases, como es el caso de las tecnologías. Los profesores perciben que son *“más flexibles y conectados con los tópicos actuales que les interesan a los adolescentes. Más cercanos a la tecnología y menos "miedosos" de equivocarse o de probar nuevos programas o sistemas”* (Profesor colaborador F- Cuestionario). A diferencia de las propias prácticas que realizan a diario los profesores colaboradores, los estudiantes utilizan sistemáticamente computadores, videos, presentaciones en power point, audio, que motivan a los alumnos durante la lección y permiten la participación. Las *“nuevas herramientas y enfoques que pueden usarse en el aula.”* (Profesor colaborador A- Cuestionario) son valorados tanto por los profesores como los alumnos en la escuela, dado que la gran mayoría de los profesores utiliza la clásica guía de ejercicios (worksheet) como único recurso didáctico. La *“tecnología, hoy en día podemos utilizar todo tipo de material adquirido a través de internet para poder realizar una clase más motivadora, significativa para nuestros alumnos”*. (Profesor colaborador H- Cuestionario). El uso de la tecnología en la escuela ayuda a crear un ambiente motivador y significativo para los adolescentes:

*“Están más cercanos a la tecnología, se pueden adaptar más rápidamente al contexto de los niños en el colegio”* (Profesor de asignatura de la universidad F- Cuestionario)

Sin duda la aldea global digital ha producido cambios profundos no sólo en la manera que tenemos de comunicarnos, sino también en la manera de enseñar y aprender.

Teniendo en cuenta las peculiaridades de este escenario complejo en la era de la información conviene concretar los posibles efectos del mismo en los procesos de socialización y desarrollo de las nuevas generaciones, y comprender los nuevos retos que se plantean al obsoleto sistema educativo y contemporáneo si quiere ayudar en el proceso de crecimiento más satisfactorio de los ciudadanos contemporáneos (Pérez Gómez, 2012, p.61)

Otro aspecto que los profesores colaboradores han destacado es *“las ganas de hacer cosas distintas con los alumnos para su aprendizaje”* (Profesor colaborador L- Cuestionario). Esto ocurre principalmente cuando los estudiantes han incorporado algunos enfoques aprendidos en sus clases de didáctica o realizado en sus microclases.

Asimismo, se ha valorado que *“Afortunadamente son bastante creativos y hacen un buen uso de las tecnologías con la que cuentan hoy en día”* (Profesor colaborador I- Cuestionario) y que poseen *“creatividad para diseñar materiales de enseñanza (Profesor de asignatura de la universidad E- Cuestionario).*

En el caso del profesor de inglés, el uso de la tecnología e internet es un gran apoyo debido a la ilimitada variedad de material auténtico que podemos encontrar en distintos sitios

*“A diferencia de las generaciones anteriores, el advenimiento de internet, los alumnos de hoy (nativos digitales) poseen, en su mayoría, un renovado repertorio léxico en virtud de la masiva exposición a medios de comunicación y TIC. A su vez, el futuro profesor de idioma cuenta a su disposición con innumerables recursos pedagógicos virtuales para la realización de lecciones (videos, podcasts, quizzes, notas explicativas) - recursos insospechados para el profesor de antaño. Internet en este sentido ha abierto una poderosa puerta para el fortalecimiento de la enseñanza ESL/EFL a través de páginas web especializadas que contribuyen a simplificar el proceso de elaboración de clases”.* (Profesor de asignatura de la universidad D- Cuestionario)

En este contexto, el estudiante en práctica posee gran experiencia en la búsqueda de material pertinente y significativo para sus clases, lo que permite ser de gran apoyo para el profesor colaborador.

#### **7.5.2.2. En competencias emocionales**

Las principales características que se repiten en las opiniones de los profesores formadores respecto a la actitud que presenta el estudiante, es el entusiasmo por enseñar, empatía y cercanía con los alumnos.

Los estudiantes demuestran *“entusiasmo hacia la actividad docente. Hay una conexión con los estudiantes, sobre todo enseñanza media, diferente a la de los profesores más antiguos, principalmente por la cercanía en edad lo que permite un amplio espacio común entre los profesores y sus estudiantes* (Profesor colaborador G- Cuestionario). Esta característica permite que los alumnos en la escuela sientan proximidad hacia los profesores en formación y logren un dialogo común, producto de los intereses que manifiestan, que rara vez se da entre los profesores en ejercicio y sus alumnos. Principalmente, la *“empatía, y conocimiento de la cultura escolar”*. (Profesor de asignatura de la universidad A- Cuestionario) son elementos importantes de considerar para mantener el interés y motivación en la clase. Del mismo modo, en opinión de los formadores, los estudiantes *“entienden mucho mejor la diversidad lo que facilita la adaptación a distintos contextos educacionales.”* (Profesor de asignatura de la universidad H- Cuestionario)

#### **7.5.2.3 En competencias disciplinares**

Una tercera dimensión relacionada a fortalezas, dice relación con el conocimiento que tienen de su disciplina y que entendemos proviene del contacto directo que tienen los estudiantes con las redes sociales y el mundo globalizado a través de internet, esto se evidencia en *“una concepción más globalizada de lo que implica conocer y dominar una lengua extranjera”* (Profesor de asignatura de la universidad G- Cuestionario).

Por otro lado, las universidades han colocado como requisito de egreso para sus futuros profesores de inglés la aprobación de exámenes internacionales que midan su nivel de lengua extranjera según lo establecido por el MINEDUC, es así que se considera una fortaleza que “(...) *han rendido exámenes internacionales, tienen buena pronunciación*” (Profesor colaborador D- Cuestionario)

#### **7.5.2.4. En vinculación laboral y práctica**

Los profesores formadores consideran que el proceso de practicum que tienen hoy en día los futuros profesores está fortalecido, en comparación a su propia experiencia.

*“Creo que las instancias de práctica, a través de toda su carrera profesional son muy útiles y una gran fortaleza, debido a que en mi época no teníamos tantas prácticas. Hoy día existe una estrecha relación de los futuros profesores de inglés con el mundo laboral desde el principio de su formación”.* (Profesor colaborador C- Cuestionario)

Los profesores en formación de esta investigación han desarrollado dos prácticas docentes anterior a su práctica profesional, y en diferentes dependencias administrativas, por lo que su conocimiento de la cultura escolar de cada tipo de establecimiento es más amplio. Al mismo tiempo, les permite conocer con mayor profundidad el contexto educacional al que se adherirán cuando comiencen a trabajar,

*“(...) Los estudiantes logran adquirir conocimientos de los diferentes tipos de establecimientos educacionales y experimentan situaciones similares a las que se enfrentarán como futuros profesores.”* (Profesor de asignatura de la universidad J- Cuestionario)

Esta oportunidad es muy valiosa para los profesores en formación, ya que las diferencias administrativas de los establecimientos educacionales son importantes, y un conocimiento previo de esta información podría facilitar el desempeño posterior del profesor novel.

### 7.5.1. Docencia efectiva del profesor en formación

Con el fin de conocer las percepciones que tienen los profesores formadores respecto a los elementos que ellos consideran necesarios en la formación inicial de profesores de inglés para la realización efectiva de la docencia, se consultó por medio de cuestionario a profesores colaboradores y de asignatura. Los resultados de estos hallazgos se han categorizado en competencias funcionales y conductuales que debieran presentar los profesores de inglés en formación de acuerdo a la descripción que se entrega en el Perfil de Competencias para Profesor de Asignatura Enseñanza Media (2006), como también considerando las competencias disciplinares que debería desarrollar el profesor de inglés.

#### 7.5.3.1. Competencias funcionales

Los profesores colaboradores toman en consideración la organización del ambiente de la clase para demostrar una docencia efectiva, para esto, ellos mencionan el manejo de curso, el uso y proyección de la voz,

*“Enseñanza de cómo enfrentar un grupo curso, para eso es importante preparar al futuro profesor en cursos sobre dominio de grupo, tecnología, la utilización de Internet en el aula, sicología y manejo de la voz “(Profesor colaborador F- Cuestionario)*

Además, se considera importante promover la motivación en el alumnado para una participación más activa,

*“En líneas generales, en la universidad nos deberían enseñar estrategias prácticas en relación a la motivación de los alumnos en clases con el objeto de que todos los alumnos participen y estén atentos al desarrollo de éstas. Además, quisiera mencionar que, en mi realidad en particular, me hubiese gustado que la universidad incluyera cursos de impostación de la voz ya que es una herramienta básica para cualquier docente.” (Profesor colaborador F- Cuestionario)*

En relación a la labor docente que deben realizar, los estudiantes debieran tomar *“conciencia respecto de todo aquello que involucra el desempeño de la labor docente, saber aprovechar toda instancia como una oportunidad de aprendizaje.”*

(Profesor colaborador E- Cuestionario). Este aspecto es fundamental si queremos intencionar una práctica reflexiva que permita innovar, mejorar sus estrategias o gestionar proyectos. Asimismo, el profesor de inglés debiera reconocer en sus labores docentes instancias importantes de investigación, actividad que debiera promoverse desde el inicio de su formación,

*“Además debiera abrirse la posibilidad de involucrar a los alumnos, en conjunto con los docentes, en actividades de investigación y de extensión (visitas a charlas, conferencias, coloquios, etc.) que puedan expandir los conocimientos de los alumnos.” (Profesor de asignatura C- Cuestionario)*

Otro punto interesante de considerar es el conocimiento profundo del contexto cultural de los alumnos que se debiera tener al momento de planificar, seleccionar metodologías de aprendizaje, adecuar estrategias de enseñanza y evaluar,

*“El practicar y realizar actividades considerando la cantidad de alumnos, contexto social, socioeconómico de los estudiantes” (Profesor colaborador I - Cuestionario)*

Se menciona como elemento relevante para realizar docencia efectiva “(...) incorporar pensamiento crítico y habilidades del siglo XXI. Importancia del trabajo colaborativo en la clase y fuera de ella. Valoración del perfeccionamiento profesional continuo. Flexibilidad y proactividad”. (Profesor de asignatura J- Cuestionario), como también el conocimiento del tipo de alumno que está presente hoy en día en nuestras aulas, “distintas formas de enseñar de acuerdo a las distintas formas de aprendizaje” (Profesor colaborador J- Cuestionario). Para lograr esto, se hace necesario desarrollar un “énfasis en el trabajo previo y posterior a las horas de clase en sala. Hay vacíos en lo que respecta a la planificación de unidades de aprendizaje, así como la evaluación de estas.” (Profesor colaborador E- Cuestionario)



### 7.5.3.1. Competencias conductuales

Las competencias conductuales a lograr por el profesor en formación se relacionan con una mayor proactividad, creatividad, motivación, colaboración, liderazgo, empatía hacia sus alumnos y el contexto en que se desenvuelven.

Los futuros profesores de inglés debieran ser *“personas o jóvenes altamente motivadas con su carrera, empáticos, proactivos, creativos, apasionados y colaborativos.”* (Profesor colaborador B- Cuestionario) con el objeto de ser eficientes en su labor docente. Para lograr este objetivo, los profesores formadores debiéramos *“darles más herramientas que los haga más proactivos”* (Profesor colaborador C- Cuestionario).

Otro aspecto planteado por un docente de la universidad, se refiere a la importancia que reside tanto en las competencias lingüísticas del profesor en formación, como en su actitud hacia la labor docente,

*“Probablemente hacer una medición progresiva del desarrollo de las competencias lingüísticas y actitudinales del profesor en formación ya que, en mi opinión, ambas son esenciales. Esto implica ser capaz de plantear a un alumno la posibilidad de que deje la carrera en caso que esté muy lejos de los estándares y/o demuestre poco interés ya que un profesor debe ser comprometido. Por supuesto, bajo este sistema, eso es imposible de hacer.”* (Profesor de asignatura de universidad H- Cuestionario)

Con respecto a la medición de competencias lingüísticas, y según lo mencionado anteriormente, las carreras de pedagogía en inglés hoy en día cuentan con procesos sistemáticos de evaluación de estándares lingüísticos de acuerdo a los niveles expresados en el Marco Común Europeo mediante exámenes internacionales, como es el caso de Cambridge English: Advanced (CAE), el cual los egresados de pedagogías en inglés de nuestro país deben aprobar. Las competencias actitudinales son escasamente evaluadas y dependerá de cada perfil profesional de los programas de formación o de los docentes a cargo de esos estudiantes. Una evaluación adecuada y oportuna de las actitudes y habilidades socioemocionales del profesor en formación, podría anticipar situaciones negativas respecto a su interacción con otros,

*“Un aspecto altamente ignorado por su carácter controversial es la aptitud psicológica de los alumnos para desempeñarse eficientemente como docentes en el crecientemente complejo mundo escolar. El profesor de idioma, más allá de ser un poseedor y facilitador de conocimientos, es además un ser social cuya lucidez y sano juicio constituyen el puente que hace posible la empatía, entendimiento y comunicación fluida con y entre alumnos.” (Profesor de asignatura de universidad D- Cuestionario)*

Un apoyo fundamental para lograr desarrollar esta habilidad sería el *“acompañamiento efectivo en el proceso de formación que no sólo abarque los elementos académicos sino también afectivos y emocionales, que le permitan a cada alumno una reflexión constante sobre todas las dimensiones que implica el ser profesor.” (Profesor de asignatura de universidad A- Cuestionario)*

#### **7.5.1.4. Competencias disciplinares**

Finalmente , otro aspecto fundamental en la docencia efectiva de un profesor de inglés, los profesores formadores coinciden en que deberían tener un conocimiento profundo de la lengua extranjera y que se manifiesta al alcanzar un *“nivel de inglés B2- C1” (Profesor de asignatura de universidad J- Cuestionario), “que dominen diversas estrategias para enseñar las 4 habilidades del lenguaje” (Profesor colaborador C- Cuestionario), como también , que tengan “conocimientos acabados de los contenidos a enseñar y distintas metodologías de cómo enseñarlos dependiendo de la edad de los alumnos.” (Profesor colaborador D- Cuestionario).* Para lograrlo, se hace necesario *“entregar todas las herramientas para enseñar todas las habilidades del lenguaje y entregar herramientas para enseñar el Inglés en todo tipo de escenarios y no sólo en clases o cursos ideales, considerando la cantidad de estudiantes por curso, nivel socioeconómico del estudiante y todas las variantes que facilitan o dificultan el estudio de las asignaturas en general” (Profesor colaborador A- Cuestionario).*

Complementamos estas características mencionando aquellas descritas por Armas (2011, p.111) en el nuevo rol del educador:

- Un investigador en la acción que reflexione sobre su práctica educativa para mejorarla.
- Un modelo de conducta reflexiva que se refleja en el respeto que los profesores observan entre ellos y a las normas, como modelo para los alumnos.
- La relación interpersonal es más importante que la instrucción.
- Apasionado con su trabajo, motivador, dialogante, capaz de escuchar y trabajar en equipo, abierto al contacto emocional.
- Buen profesional, tanto en la materia como en psicopedagogía.
- Que tenga claras las normas y las aplique con coherencia y estableciendo las consecuencias.
- Que tenga sueños y los intente alcanzar como profesional

#### **7.5.4. Creencias personales respecto a la enseñanza de inglés que se le ha transmitido a los futuros profesores**

Los profesores de asignatura de la universidad presentan sus creencias personales respecto a lo que debe ser un profesor de inglés. Estas certezas personales se distribuyen en la experticia de la lengua extranjera, ser un transmisor de otra cultura y gestor de aprendizajes.

##### **7.5.4.1 El profesor de inglés: un experto en lengua extranjera**

La importancia que atribuye el profesor de asignatura de la universidad respecto del dominio de la lengua extranjera es notable. Son estrictos en coincidir que el futuro profesor debe realizar su clase completamente en inglés y prepararse rigurosamente en el conocimiento profundo de la lengua,

*“Somos lo que leemos. El conocimiento que poseemos de este idioma deriva directamente de nuestra experiencia lectora. De allí la importancia de transmitir en nuestros alumnos el placer de leer por leer. Sofisticación léxica, precisión lingüística y profundidad de pensamiento solo pueden alcanzarse a través de un proceso de inmersión en la lengua meta [ingles]. La literatura*

*es uno de los caminos para lograr expeditamente dicho propósito”. (Profesor de asignatura D- Cuestionario)*

*“La clase debe realizarse completamente en inglés. Uso del lenguaje: informalidad- formalidad- trato profesor – alumno” (Profesor de asignatura F- Cuestionario)*

*“Por sobretodo exigencia, que el inglés predomine en las clases. Enfatizar la comunicación NUNCA dejando de lado la forma.” ( Profesor de asignatura H- Cuestionario)*

Estas opiniones se contraponen con lo expresado en nuestras entrevistas con los estudiantes en práctica, quienes sienten que pierden el manejo del grupo durante sus clases pues sus alumnos no les entienden cuando realizan sus clases completamente en inglés. Andrews (2001) explica que el conocimiento de los sistemas subyacentes de la lengua extranjera capacitará a los profesores para enseñar los aspectos técnicos del idioma, por ejemplo, la gramática.

#### **7.5.4.2 El profesor de inglés: un transmisor de cultura**

Otra de las creencias que los profesores transmiten a sus estudiantes, es la importancia que tiene la enseñanza de la lengua extranjera como un medio de transmitir la cultura. Como hemos visto anteriormente, la malla curricular incluye la asignatura de Cultura y Civilización Anglosajona que desarrolla en el estudiante un pensamiento crítico respecto “al estudio de Inglaterra y de Estados Unidos de Norteamérica considerando sus diversos contextos políticos, su enorme acervo cultural y su vasta geografía, que se constituye como la cuna del idioma inglés”, según se declara en su programa de estudios.

Las creencias de los profesores respecto a la importancia de la transmisión de la cultura varían en diferentes aspectos. Por un lado, un profesor manifiesta que

*“Principalmente, cualquier lengua es un vehículo que nos transporta a las culturas donde se habla y que se nos enseña a comprender lo que en ellas se vive. Considerando a la lengua inglesa, he tratado de hacer ver que el manejo de esta lengua no solo significa conocer el idioma de las naciones más poderosas del mundo, sino que también comprender las formas de vida de los*

*pueblos oprimidos. Esto a través del análisis pragmático de las estructuras que se analizan y los diversos tipos de discurso utilizados”. (Profesor de asignatura G- Cuestionario)*

En este sentido, el profesor en formación debiera considerar en su conocimiento del contenido pedagógico, no sólo su competencia lingüística sino todo aquello que la trasciende, como es el caso de la historia y cultura de las sociedades donde se habla el idioma extranjero, sistemas de vida similares o diferentes a la propia cultura nacional, los valores y principios de cada sociedad. Tal como lo expresa este profesor, *“enseñar no solo implica transmitir conocimientos sino también reforzar valores y principios”*. (Profesor de asignatura E- Cuestionario).

La enseñanza de una lengua extranjera implica transmitir a nuestros alumnos la esencia social de los pueblos que hablan esa lengua y es por esta razón que el profesor de inglés en formación debe prepararse en múltiples aspectos histórico-culturales,

*“El lenguaje no es solo un medio de comunicación, sino que además es la ventana a diversas culturas y conceptualizaciones del mundo. Además, no solo es un constructo individual y cognitivo, sino que también social, por lo tanto, la enseñanza del inglés no debe remitirse a aprender estructuras gramaticales, sino que verlas en perspectiva”*. (Profesor de asignatura C- Cuestionario)

#### **7.5.4.3 El profesor de inglés como gestor de aprendizajes.**

Entre las creencias personales que tiene el profesor de asignatura y que transmite a sus estudiantes, se encuentra aquella de tener altas expectativas hacia sus alumnos, utilizar una variedad de metodologías y la promoción de un clima adecuado de trabajo.

La percepción hacia la enseñanza del inglés del siguiente profesor , ayudará a comprender aquellas dificultades de muchos alumnos en nuestras escuelas al aprender inglés,

*“La primera y más importante es que todos tienen la capacidad de aprender un idioma. Este principio básico debe orientar el quehacer profesional, no sólo porque guía las decisiones metodológicas,*

*curriculares y evaluativas, sino que además ayuda a forjar una relación intersubjetiva con el alumno que lo condiciona hacia el aprendizaje de idiomas.” (Profesor de asignatura A- Cuestionario)*

El profesor en formación deberá tomar decisiones oportunas para seleccionar las debidas metodologías, recursos didácticos y evaluaciones que permitan a sus alumnos lograr aprendizajes. Por otro lado, el trabajo cooperativo que se puede promover en el aula, proporcionaría dinámicas útiles para aquellos alumnos más débiles o desmotivados en el aprendizaje del inglés,

*“Creo en el aprendizaje en contextos cooperativos. También creo que la enseñanza del inglés requiere de continuar en la medida justa de innovación, tradición e integración. De ahí que insista en integrar / adaptar el uso de tecnologías a la enseñanza del inglés, pero sin dejar el rol tradicionalmente central del profesor en la sala como agente facilitador del aprendizaje”. (Profesor de asignatura I- Cuestionario)*

Otro aporte en esta línea de creencias del profesor de asignatura, se centra en la organización y adecuación del ambiente para el aprendizaje. El profesor debe conocer a sus alumnos, considerando sus características personales y grupales con el fin de preparar adecuadamente el ambiente y así lograr aprendizajes significativos,

*“Si no se cuenta con un clima adecuado, no es posible lograr aprendizajes. Los errores son parte del proceso de enseñanza aprendizaje” (Profesor de asignatura J- Cuestionario)*

De acuerdo a Spratt, Pulverness, y Williams (2011) los errores juegan una parte importante y útil en el aprendizaje del lenguaje, ya que les permite a los alumnos experimentar con el lenguaje y medir su éxito en la comunicación. Los errores son parte natural del aprendizaje y usualmente muestran que los alumnos están aprendiendo y que sus procesos mentales internos están trabajando y experimentando el lenguaje.

Como hemos observado en esta categoría, los profesores formadores han mencionado diferentes opiniones respecto a sus percepciones de la formación de profesores de inglés. Concordamos con Darling-Hammond & Hammerness (2005) en que los programas de formación deben considerar diseños más integrados y coherentes que enfatizen una visión consistente de la buena enseñanza, como también

crear nexos fuertes entre los cursos y las experiencias clínicas y el trabajo formal del curso, en parte mediante el uso de pedagogías que están conectadas a las prácticas de aula. Los profesores necesitan hacer mucho más que simplemente implementar técnicas particulares; necesitan pensar pedagógicamente, razonar a través de dilemas/casos, investigar problemas y analizar el aprendizaje para desarrollar un curriculum apropiado para un grupo diverso de alumnos.

## **7.6. El profesor de inglés situado: Las percepciones del profesor novel**

Como último punto, hemos querido indagar acerca de las percepciones que tiene el profesor novel, recientemente incorporado al mundo laboral, respecto a la labor docente. Hemos obtenido opiniones acerca de las fortalezas, debilidades en su desempeño y las dificultades con que se ha enfrentado como profesor de inglés.

Con el fin de conocer con mayor profundidad las características del profesor novel nos referiremos a Vaillant & Marcelo (2015, p. 91-92)

La fase de inserción en la docencia puede durar varios años y es el momento en que el maestro novato tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir un rol concreto dentro del contexto de una escuela específica. (...) Muchos de los problemas que los docentes principiantes señalan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros docentes con mayor experiencia, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los problemas personales de los estudiantes o las relaciones con los padres.

### **7.6.1. Fortalezas en su quehacer docente**

Entre las fortalezas descubiertas por los nuevos profesores, podemos mencionar la motivación que sienten al enseñar, la cercanía que tienen con sus alumnos, las metodologías innovadoras que promueven el cambio y el nivel de inglés que han adquirido que les permite desempeñarse de manera efectiva durante sus clases.



### 7.6.1.1. Motivación de alumnos

Como se ha discutido anteriormente, es un gran desafío para todo profesor motivar a sus alumnos a aprender un idioma extranjero, y esto se hace más evidente en la labor docente del profesor novel. Sin embargo, el uso de las tecnologías y las metodologías innovadoras permite captar su atención y lograr la participación necesaria,

*“Ser capaz de llegar a los alumnos utilizando didáctica que llame su atención y acorde a sus gustos” (Profesor novel 1- Cuestionario)*

Asimismo, se considera como fortaleza el “*manejo de grupo y motivación*” (Profesor novel 2- Cuestionario) que se puede lograr en la escuela, como también “*mi creatividad, mi energía y motivación*” (Profesor novel 22- Cuestionario). Estas habilidades son necesarias hoy en día en el aula de inglés dado que existe una gran variedad y estilos de aprendizaje en los alumnos.

### 7.6.1.2. Cercanía con los alumnos

Relacionado con el punto anterior, los profesores noveles privilegian el hecho de sentirse cercanos a sus alumnos, ya sea por su proximidad etaria, por intereses comunes o comunicación efectiva

*“Mi mayor interés es mantener una relación integral con los alumnos.” (Profesor novel 9- Cuestionario)*

El profesor novel percibe que esta cercanía le permitirá tener un buen manejo de la disciplina, atención durante sus clases, buena comunicación con los alumnos, y una satisfacción profesional,

*“Manejo de disciplina, buena llegada con los alumnos.” (Profesor novel 3- Cuestionario)*

*“Excelente relación con mis alumnos” (Profesor novel 8- Cuestionario)*

La buena relación con alumnos produce en el profesor una fortaleza en su quehacer profesional que le motivará a continuar mejorando y buscando nuevas estrategias para no perder el interés de sus alumnos,

*“El nexo que logro con mis alumnos, pudiendo llegar a ellos en una forma positiva y de esta manera lograr que ellos no se cierren al aprender inglés, así como también la variedad de actividades y las formas en las cuales logro enseñarles para mantener la motivación siempre encendida.” (Profesor novel 15- Cuestionario)*

### **7.6.1.3. Innovación y cambio**

Otra fortaleza mencionada corresponde a estar cercano a la innovación metodológica, que se traduce principalmente en el uso de tecnologías y que captan la atención de sus alumnos,

*“el ser joven y tener una muy buena relación con mis alumnos. Tener la mente abierta hacia el cambio e innovación y el gran manejo de nuevas tecnologías” (Profesor novel 4- Cuestionario)*

*“Además, gracias al gusto por la tecnología, esta me ha permitido mejorar mis clases y motivar mucho a mis alumnos. Entre otras fortalezas ha sido muy bien considerado mi tono de voz y el uso de distintas metodologías. “(Profesor novel 10- Cuestionario)*

La importancia del aprendizaje significativo es también motivo de satisfacción para este profesor ya que ha logrado comprender que la adaptación de contenidos, según los intereses de sus alumnos, logra mayores aprendizajes a largo plazo,

*“El dominio de grupo (desarrollado con mucho trabajo y paciencia), la enseñanza de inglés desde una perspectiva didáctica y creativa, y la capacidad de adaptar los contenidos acorde a los intereses de los alumnos (contextualización de la enseñanza).” (Profesor novel 6- Cuestionario)*

Asimismo, el conocimiento del rol de profesor en su totalidad, sin duda es una tarea fundamental en la formación inicial docente

*“(…) tengo muy claro cuál es el rol del profesor,(…) manejo las metodologías para hacer una buena clase. Sé organizar mi tiempo y así las actividades de los niños”. (Profesor novel 20- Cuestionario)*

#### **7.6.1.4. Nivel de inglés**

Todo profesor debe conocer y aplicar su disciplina para ser un profesional efectivo, en el caso de los profesores de inglés, esto queda de manifiesto en el conocimiento de la lengua extranjera

*“Fortalezas: Gracias a la gran formación universitaria cuento con un muy buen nivel del idioma inglés el cual ha sido muy determinante para realizar una buena labor docente.” (Profesor novel 10- Cuestionario)*

Del mismo modo, el conocimiento de las estrategias necesarias para la enseñanza del inglés de forma motivadora, son sin duda una fortaleza detectada,

*“Mis principales fortalezas como profesora en este momento son mi nivel competente de inglés y la capacidad de poder enseñarlo de una forma entretenida y motivadora para las niñas. (Profesor novel 25- Cuestionario)*

#### **7.6.2. Debilidades en su desempeño**

Entre las debilidades manifestadas por los nuevos profesores, se mencionó el trabajo diario con los alumnos, la relación con las familias y apoderados, la adaptación de la enseñanza para niños con NEE, el diseño de actividades efectivas y la baja percepción de la autoridad que tienen en su gestión de aula.

##### **7.6.2.1. Trabajo con alumnos**

Para el profesor novel, al igual que para el estudiante en práctica el trabajo con alumnos en grupos numerosos o con falta de autorregulación , continúa siendo un nudo crítico.

*“En el aula, el monitoreo de los alumnos.” (Profesor novel 1- Cuestionario)*

*“No tener técnicas para un manejo adecuado en alumnos sin disciplina.” (Profesor novel 17- Cuestionario)*

No hay duda que la formación inicial debe otorgar herramientas concretas en la práctica docente para enfrentar situaciones adversas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de los profesores noveles se hace necesario un trabajo colaborativo entre docentes

cooperación horizontal no debería reducirse a un ‘pase de horario’. Es de importancia para coordinar la programación de contenidos y de la enseñanza, para intercambiar apreciaciones sobre las necesidades de apoyo, las dificultades y los logros de los alumnos y para desarrollar actividades conjuntas (Davini, 2015, p.109)

El trabajo colaborativo entre docentes facilita no sólo una labor técnica y pedagógica para el beneficio de los alumnos, sino, aún más importante, un apoyo emocional al profesor novel que aprende de los modelos efectivos de sus profesores que llevan más tiempo en ejercicio.

#### **7.6.2.2. Apoderados**

Los profesores noveles no han tenido oportunidades de interactuar con familias o padres durante sus prácticas, lo que dificulta la experiencia en entrevistas, reuniones o comunicación con ellos,

*“Fuera del aula, el trato con los apoderados.” (Profesor novel 1- Cuestionario)*

*“la poca tolerancia frente a injusticia y la constante intromisión de los padres” (Profesor novel 4- Cuestionario)*

En general, la escuela no permite que el profesor en formación tome contacto con las familias durante su estadía en la práctica, dado que no existe la confianza de parte de las autoridades escolares hacia la labor docente del estudiante. Esto genera una gran aprensión en el estudiante y que se desarrollará durante los primeros años de ejercicio de la profesión.

### **7.6.2.3. Alumnos con NEE**

Otro aspecto débil, mencionado por los profesores noveles es el escaso conocimiento acerca de las necesidades educativas especiales que presentan nuestros alumnos en la escuela.

*“El enseñar inglés a alumnos con necesidades especiales extremas. Déficit atencional en un grado muy alto, hiperactividad, síndrome de negación, entre otros problemas. La teoría y práctica recibida en la universidad no entregó las herramientas necesarias para lidiar con estos tipos de alumnos. Los problemas mencionados anteriormente se encuentran cada vez con más frecuencia en las salas de clase y se debe trabajar duramente en entrenar a los profesores para poder ayudarlos a enfrentar esto de mejor manera. (Profesor novel 6- Cuestionario)*

Si bien, en muchos casos, no es el profesor de inglés quien debe identificar las necesidades educativas de los alumnos, sino el equipo multidisciplinario del establecimiento, es indudable que deberá asumir su responsabilidad como profesor de asignatura al diseñar estrategias oportunas y efectivas para su aprendizaje,

*“Trabajar o crear material para ayudar a alumnos con necesidades especiales de aprendizaje. (Profesor novel 2- Cuestionario)*

### **7.6.2.4. Diseño de actividades**

Otro aspecto débil señalado, dice relación con

*“No siempre encontrar las actividades adecuadas según el nivel de inglés que tiene el alumno.” (Profesor novel 5- Cuestionario)*

Esto se explica por las características de las actividades realizadas por el profesor novel y el desconocimiento del nivel de inglés de sus alumnos. Asimismo, *“crear material poco atractivo para niños.” (Profesor novel 20- Cuestionario)* entrega luces acerca de un fortalecimiento de la asignatura de didáctica en los programas de la formación inicial.

### **7.6.2.5. Baja autoridad en gestión de aula**

Como hemos visto con antelación, tanto estudiantes en práctica como profesores noveles encuentran debilidades en su manejo del comportamiento de los alumnos durante la clase, *“a veces se me hace muy complejo el manejo de disciplina en algunos grupos de alumnos en particular”*. (Profesor novel 10- Cuestionario). El manejo de los grupos y crear un ambiente de control y disciplina son situaciones difíciles de conseguir cuando aún falta experiencia en estas áreas,

*“Debilidades; creo que lograr mayor autoridad en el aula y por la tanto crear un ambiente de control y disciplina”* (Profesor novel 9- Cuestionario)

### **7.6.3 Dificultades experimentadas en el mundo escolar.**

Finalmente, nos referiremos a aquellas dificultades referidas por los profesores noveles durante sus primeros años de ejercicio docente. Las relaciones interpersonales que sostienen con sus colegas de trabajo y su percepción acerca de las prioridades mal entendidas respecto a la educación.

#### **7.6.3.1. Relaciones interpersonales**

Variadas percepciones acerca de la interacción con sus compañeros de trabajo se observan en las respuestas de los profesores noveles. El escaso ambiente colaborativo, *“la falta de solidaridad de otros profesores que miran en menos al profesor nuevo y no están siempre dispuestos a ofrecer ayuda.”* (Profesor novel 5- Cuestionario). Esta situación produce en el profesor novel un aislamiento y soledad en su quehacer docente.

La desconfianza y *“el cuidado que hay que tener con las relaciones interpersonales, siempre hay alguien al lado que no tiene buenas intenciones”*. (Profesor novel 14- Cuestionario).

Asimismo, ellos relatan

*“la competencia existente entre profesores y a la mala educación de estos, a pesar de desempeñar la labor de formador.” (Profesor novel 17- Cuestionario)*

*“Rivalidades entre profesores. Quién habla mejor inglés, quien gana más plata, etc.”(Profesor novel 20- Cuestionario)*

*“La relación muchas veces traicionera de los pares que uno tiene. (Profesor novel 21- Cuestionario)*

Estas dificultades en las relaciones interpersonales, si bien debilitan la motivación o interés en la profesión, produciendo decaimiento o frustración, también facilitan una identidad profesional más sólida y concreta. Marcelo y Vaillant (2009, p. 35) describen que *“la identidad profesional se presenta con una dimensión común a todos los profesores, y con una dimensión específica, en parte individual y en parte ligada a los diversos contextos de trabajo”*. En las circunstancias adversas que describen los profesores noveles, pueden descubrir qué tipo de profesor quieren ser ellos y formar así su propia identidad.

#### **7.6.3.2. Prioridades equivocadas**

Los profesores noveles manifiestan sus confusiones y aprensiones respecto a muchas decisiones que se toman en la escuela y que no ayudan a promover un aprendizaje significativo o profundo en sus alumnos,

*“La cantidad de alumnos por sala. Este número dificulta no solo la enseñanza del idioma sino también en otras asignaturas. Clases numerosas impiden una enseñanza efectiva y destinada a las necesidades específicas de cada alumno. (Profesor novel 1- Cuestionario)*

*“que a veces dentro de un colegio es más importante el dinero, el’ qué dirán’ y los padres, más que los niños y su educación”.* (Profesor novel 4- Cuestionario)

*“La burocracia de los colegios” (Profesor novel 11- Cuestionario)*

*“la poca importancia que le dan realmente al ramo de inglés y el poco apoyo que existe en general para el profesor cuando hay problemas con los alumnos o entre los alumnos.” (Profesor novel 13- Cuestionario)*

*“Lo mal valorado que son los profesores y docentes en la mayoría de las instituciones. (...) Me encantaría que nuestra labor fuese mejor pagada ya que todos tenemos proyectos y diferentes objetivos en la vida.” (Profesor novel 10- Cuestionario)*

*“más que laboral, algo del mundo de los profesores: siendo que ejercemos una labor netamente social y psicológica, contamos con tan poco apoyo y muchas veces se nos apunta con el dedo por querer lo mejor para nuestros alumnos al entregar valores fundamentales para el correcto desarrollo del humano (disciplina, por ejemplo). (Profesor novel 23- Cuestionario)*

Estas dificultades se han encontrado en diferentes instituciones escolares y son parte de su cultura organizativa. El nuevo profesor tiene altas expectativas respecto a su trabajo y trae numerosas ideas y creencias acerca de lo que es mejor para una enseñanza de calidad. Durante el inicio de la carrera, el nuevo profesor presenta las fases de supervivencia y descubrimiento (Medina, 2006). La fase de supervivencia, que corresponde al “choque con la realidad” (Veenman, 1984), es decir, a la asimilación de una realidad compleja que se fuerza de manera incesante sobre el profesor novel, se presenta como una preocupación por sí mismo, “las discrepancias entre los ideales y lo que realmente se puede hacer en clase” (Medina, 2006, p. 45). Durante la fase de descubrimiento, el nuevo profesor experimenta el entusiasmo inicial por la enseñanza, con tener sus propios alumnos y ser el responsable único de su aprendizaje.

Se ha llamado modelo de “nadar o hundirse”, propuesto por Vonk (Vaillant, Marcelo, 2015), al más común en la inserción del profesor principiante al mundo real, debido a que la escuela asume que el nuevo profesor está en condiciones de insertarse al sistema educacional de forma independiente y sin ayuda. Durante este proceso, y de acuerdo a nuestra experiencia, el profesor principiante recurre a sus profesores del practicum para recibir sugerencias, apoyo y acompañamiento en el transcurso de su inserción laboral.



## **Conclusiones**

## CONCLUSIONES

El análisis realizado nos ha permitido llegar a interesantes conclusiones, las que presentaremos a continuación. Para ello, tomaremos los objetivos de investigación como elementos organizadores de la exposición de las mismas y analizaremos a la luz de los resultados encontrados y el análisis realizado durante nuestro estudio.

Las conclusiones estarán estructuradas bajo las siguientes temáticas:

- Las creencias de los profesores formadores respecto a la formación de profesores de inglés.
- El conocimiento necesario para el desempeño docente versus el conocimiento recibido.
- Los saberes que forman al profesor de inglés.
- Las percepciones del profesor de inglés novel.
- La verdadera formación del profesor de inglés.

Respecto a las creencias que tienen los profesores formadores respecto a la formación de profesores de inglés se puede observar que una de las conclusiones más relevantes de esta investigación, son los diferentes focos de interés que presentan los profesores formadores en relación a la formación de profesores de inglés.

En general, el profesor de asignatura de la universidad, sobretodo, proveniente del área de lengua inglesa, concentrará su inclinación hacia el desarrollo profundo de los aspectos técnicos y lingüísticos del profesor de la disciplina. Vale decir, se trata de privilegiar el conocimiento técnico de asignaturas como lingüística, literaturas, gramática, fonética, extenso nivel de vocabulario de la lengua extranjera. Por otro lado, el profesor colaborador de la escuela, centra su interés en aspectos prácticos y socioemocionales del profesor en formación. Este es el caso, que para este profesor es necesario que el futuro profesor de inglés tenga habilidades en el manejo de curso,

motivación de sus alumnos, conocimiento del contexto escolar, gestión del tiempo, aspectos socioemocionales, en general.

Esta diferenciación nos permite entender la relevancia que le asignan los profesores a los saberes que requiere el estudiante en práctica de acuerdo a su propia experiencia personal y profesional, sin considerar el perfil profesional del estudiante que acompañan. Este contraste produce en el profesor en formación una intensa dicotomía y confusión respecto a la relevancia de conocimientos y saberes esperados en su desempeño durante la práctica. Estas tensiones entre lo aprendido, lo esperado y lo que debe resolver en el contexto real, no ayudan a que el proceso de práctica sea enriquecedor, fructífero ni formativo. Por el contrario, producen ansiedades y confusiones innecesarias en el profesor en formación.

Los profesores de asignatura de la universidad poseen ciertas creencias respecto a la formación de profesores de inglés, que transmiten a sus estudiantes, y estas percepciones se centran principalmente, en la experticia del idioma extranjero, la transmisión de la cultura anglosajona y el conocimiento de enfoques metodológicos innovadores. En muchos casos, se ha dejado de lado la formación de habilidades socioemocionales, el conocimiento del contexto escolar, y la habilidad para trabajar de manera efectiva con la diversidad. Estos han sido caminos intransitados e inexplorados en la formación de nuestros profesores de inglés.

Esto nos lleva a reflexionar acerca de la urgencia en un fortalecimiento de los vínculos entre los profesores colaboradores y los profesores formadores de la universidad. La formación de profesores ya no puede visualizarse como un proceso balcanizado que compete sólo a la entidad universitaria. Debemos hacer esfuerzos para construir lazos entre ambos agentes formadores, ambos relevantes y significativos desde sus experiencias y roles.

Como se ha mencionado anteriormente, generalmente los profesores de asignatura de la universidad no siempre tienen la experiencia de haber trabajado en escuelas, y conocer de cerca las necesidades, desafíos y tensiones que este contexto

demanda. Esta situación genera ciertas dicotomías entre lo enseñado en la universidad y lo experimentado en la sala de clases de la escuela. Es de suma importancia que los profesores de asignatura de la universidad conozcan de manera real y concreta estos desafíos para preparar a los futuros profesores de una forma efectiva en torno a las exigencias de la escuela de hoy.

En relación al conocimiento necesario que requieren los futuros profesores de inglés para el desempeño docente versus el conocimiento recibido en la universidad, observamos que los estudiantes han percibido ciertas debilidades en su formación profesional respecto a la gestión de aula, la enseñanza a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, la vinculación de la teoría con la práctica y algunos elementos administrativos, propios de la cultura escolar y organizativa de los establecimientos.

La investigación relacionada al practicum, ha entregado evidencias que uno de las mayores debilidades de los profesores en formación y profesores noveles corresponde al manejo de la disciplina, organización del tiempo y gestión eficiente de las actividades para un mejor aprendizaje. Se hace necesario preparar a los futuros docentes en esta área mediante una observación enfocada al manejo de la disciplina, y gestión de aula en general, como también, por medio de la resolución de casos que apliquen ciertas estrategias basadas en constructos teóricos pero contextualizados con la situación particular observada. Para esto, es importante el trabajo reflexivo que desarrolle el estudiante, con el fin de construir sus propias teorías a la luz de las experiencias, contexto y desarrollo profesional.

En relación a la dificultad, cada vez más creciente, de vincular la teoría recibida en la universidad, con la práctica - experiencias concretas y reales de la escuela- se hace necesario intencionar esta relación durante el acompañamiento y tutoría en el practicum. El rol de los profesores formadores es fundamental a la hora de no sólo presentar los enfoques metodológicos actuales en la enseñanza del inglés, sino considerar el contexto real en que se desenvuelve el profesor en formación. Un

contexto con sus propias dificultades, debilidades y particularidades que muchas veces no es el propicio para replicar los enfoques aprendidos en la universidad.

Las tensiones percibidas por los estudiantes respecto a lo aprendido en las asignaturas en la universidad y lo experimentado en la sala de clases en la escuela, es un choque violento que requiere de un cambio de perspectiva, tanto de los profesores de asignatura de la universidad, como de los profesores colaboradores en los colegios.

En primer lugar, el profesor de asignatura de la universidad debe estar al tanto de los contextos escolares en los que se desenvuelve el profesor en formación. Su asignatura debe ser un “laboratorio clínico” donde entren las evidencias observadas en la escuela para analizar, reflexionar y dar respuesta a las dudas e incertidumbres de los estudiantes. La asignatura teórica no debe estar aislada de la realidad concreta que presenta nuestra sociedad.

En segundo lugar, el profesor colaborador en la escuela, debe estar abierto a conocer los objetivos que intenta alcanzar el profesor en formación. En muchas ocasiones no se valora la participación innovadora y activa del estudiante en la sala de clases, y se le exige replicar enfoques metodológicos obsoletos en la enseñanza del inglés, utilizar recursos didácticos ineficientes para continuar con lo que se “ha hecho siempre”. Esta actitud conservadora y, a veces mediocre, de la escuela no promueve la formación de la identidad profesional del profesor de inglés y se enmarca en continuar enseñando de manera anticuada y tradicionalista, muy alejada de los desafíos del siglo XXI.

En cuanto a los saberes que forman al profesor de inglés, la literatura especializada ha descrito extensamente los conocimientos necesarios para la formación de los profesores, tanto en el aspecto general y pedagógico, como en el campo de su disciplina específica. En esta investigación, además, nos interiorizamos en la percepción que tenían los estudiantes respecto al grado de pertinencia que presentaban algunas asignaturas en su formación profesional. Esto nos llevó a

conocer el valor práctico y teórico que les asignaban a algunos conocimientos, situación que nos permite concluir que el profesor en formación, generalmente, exige “recetas” que den respuesta a sus necesidades docentes inmediatas. Esta creencia de la formación inicial docente conlleva a no profundizar en las razones que explican determinados comportamientos o situaciones en la sala de clases, sino más bien en dar respuesta a escenarios contingentes y circunscritos a un momento particular. La práctica docente debe ser una instancia fructífera en que el profesor en formación construya sus propias teorías respecto a la enseñanza del inglés, basado en los enfoques teóricos y el contexto situacional que entrega la escuela. Esta reflexión debe ser intencionada por sus profesores formadores a través del acompañamiento situado.

La formación situada debe implicar la interacción e integración de conocimientos y saberes de variados campos multidisciplinarios y de esta manera, dar respuesta a las dificultades y desafíos del practicum. Para lograr este objetivo, la preparación de profesores de inglés no debería estar distanciada de profesionales en las áreas de la psicología, curriculum, evaluación, didáctica y práctica docente. Estos profesionales debieran conocer con exactitud cómo se vincula su área de conocimiento a las necesidades y desafíos del contexto real: la escuela. Hoy en día, los estudiantes en práctica visualizan estos saberes de manera ajena y descontextualizada, formando la imagen de dos mundos diferentes que escasamente se tocan.

Generalmente, los profesores en formación en la asignatura de inglés son instruidos por sus profesores de universidad a utilizar enfoques metodológicos exitosos en países de habla inglesa o, directamente, utilizar la lengua extranjera en su totalidad durante la clase. La experiencia empírica proporcionada por la observación de clases y las entrevistas en profundidad a los estudiantes evidencia que se presentan numerosas dificultades en el desarrollo de clases en contextos socioculturales descendidos, que además presentan escasas horas de inglés en su curriculum escolar. La frustración percibida por los futuros profesores ante esta situación no permite, muchas veces, que sea el mismo estudiante quien experimente con nuevas estrategias o métodos que den solución a esta problemática. El

procedimiento común es , por lo general, utilizar las técnicas utilizadas por su profesor colaborador , con la certeza que serán conocidas por los alumnos en la escuela, pero que difieren ampliamente de lo aprendido en la universidad.

Retomando lo anterior, se hace necesario que el futuro profesor ponga en práctica durante su estadía en la escuela, no sólo los conocimientos de didáctica de la especialidad, sino también su conocimiento de psicología del adolescente, curriculum, evaluación, tecnología educativa y todo el bagaje pedagógico que ha sido enseñado en la universidad. La mayoría de las veces, el futuro profesor, se centra principalmente en aspectos relacionados con su especialidad, pero descuida la aplicación del conocimiento de otras áreas del saber docente. Para lograr este cometido, cada uno de los profesores de asignatura debieran intencionar desde sus disciplinas, la ejemplificación y observación intencionada de experiencias relacionadas a esta materia desde la práctica en la escuela.

Otro de nuestros temas analizados, dice relación con las percepciones del profesor novel de inglés. Las percepciones del nuevo profesor de inglés en relación a su quehacer docente se centran principalmente en sus logros emocionales respecto a la motivación que siente por la enseñanza, su cercanía con los alumnos, las metodologías innovadoras y creativas que utiliza en clases. Sin embargo, destacamos que sus aprensiones e inquietudes respecto a sus debilidades, son muy similares a las de los estudiantes en práctica y se distinguen por el manejo de aula, el control de la disciplina, el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales, la interacción con las familias y apoderados, y las relaciones interpersonales con sus colegas, entre otras. Todo esto reafirma la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales en la formación inicial docente que le permita al futuro profesor saber leer el contexto escolar, conocer el curriculum oculto de la organización y tener un autoconocimiento real acerca de sí mismo.

Centrar la formación del profesor de inglés en la adquisición de contenidos curriculares y olvidar que se desenvolverá en un medio social, donde deberá interactuar con múltiples actores, es una falencia que lleva a la desmotivación,

frustración y pérdida de la vocación del futuro profesor. La formación de un profesor, independiente de la disciplina que enseñe, es integral y conlleva el desarrollo de innumerables habilidades, actitudes, valores y conocimientos que deberá demostrar en su quehacer docente.

De esta forma llegamos a la verdadera formación del profesor de inglés, la construcción de su identidad profesional que se ira formando a través de sus experiencias personales y aquellas observadas en la escuela.

La literatura especializada en formación de profesores describe la identidad profesional como un conocimiento acerca del yo, una autoimagen de quien soy. El proceso de formación de la identidad profesional docente debe desarrollarse a través de los programas formativos; sin embargo, los estudiantes ya ingresan trayendo sus propias creencias acerca de lo que quieren llegar a ser. Sus años de escolaridad han plasmado en el futuro profesor opiniones, juicios y certezas acerca de la definición de profesor.

La importancia de la formación de profesores radica en orientar de manera fructífera y significativa el rol del profesor de inglés en nuestra sociedad. Guiar al estudiante en el descubrimiento de una filosofía de la enseñanza del inglés de acuerdo a sus propias experiencias, teorías, y contextos que se ajuste a la cultura de la escuela chilena, de acuerdo a las necesidades, intereses y desafíos que demanda nuestro país.

Como hemos mencionado anteriormente, el conocimiento acabado del contexto en que se desenvuelve el futuro profesor, permitirá identificar las fortalezas y desafíos del medio. Este conocimiento, junto a la experiencia de su profesor colaborador, son elementos fundamentales para realizar los cambios de estrategia y selección de enfoques y lograr un aprendizaje efectivo. El período de practicum debe ser propicio para que el profesor en formación construya sus propias teorías a partir de constructos teóricos y sus propias experiencias observadas en su práctica docente, mediante el contraste sistemático de sus interpretaciones con la literatura científica. Los profesores formadores deberán ser agentes catalizadores en este proceso, dando



el espacio suficiente para una reflexión profunda acerca del quehacer pedagógico y permitiendo la construcción de la identidad profesional del futuro profesor de una manera respetuosa y colaboradora, pero sobre todo basada en un modelo de formación reflexivo y deliberativo de la acción en el aula. El profesor en formación debe de aprender a entrar en diálogo con las acciones en el aula, someter al escrutinio público de otras voces autorizadas el valor de dichas acciones.

## **Referencias bibliográficas:**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A** (Coord.) (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo Boixareu Editores
- Andrews, S.J** (2001). *The language awareness of the L2 teacher: its impact upon pedagogical practice*. Language Awareness, 2001, v. 10 n. 2, p. 75-90
- Anijovich, R. & Cappelletti, G.** (Coord.) (2014). *Las prácticas como eje de la formación docente*. Buenos Aires: Eudeba
- Armas, M.** (2011). *Prevención de intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Wolters Kluwer España
- Ayala, F.** (1998). *La función del profesor como asesor*. Trillas
- Bandura, A.** (1971) Social Learning Theory. General Learning Press. Recuperado de [http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/bandura\\_sociallearningtheory.pdf](http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/bandura_sociallearningtheory.pdf)
- Banks, J., Cochran- Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L., Duffy, H., McDonald, M.** (2005) "Teaching diverse learners". En Darling – Hammond, L. (Ed.). *Preparing Teachers for a Changing World*. Jossey- Bass. pp.232-274
- Bassey, M** (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.** (2009) Ley General de Educación, Recuperado de (URL) [http://www.umag.cl/vcm/wpcontent/uploads/2015/06/04\\_Ley\\_20370\\_Ley\\_General\\_de\\_Educacion.pdf](http://www.umag.cl/vcm/wpcontent/uploads/2015/06/04_Ley_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf) (Consultado el 21Septiembre, 2015)
- Bolea, E. & Gallardo, A.** (2012). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento. (Vol. II). Secundaria. Graó*
- Borg, S.** (2003). "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do". Lang. Teach. 36, 81-109
- Bravo, L.** (2009). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Brown, D.** (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Second Edition*. Pearson Education Company.

**BRITISH COUNCIL**, Marzo 2012, Seminario 1, La formación de docentes en inglés en Chile: el desafío de la calidad y la pertinencia.

**BRITISH COUNCIL** Diciembre 2012, Seminario 2, La formación de docentes en inglés en Chile: el desafío de la calidad y la pertinencia.

**Brubacher, J., Case, C., Reagan, T.** (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas.* Barcelona: Editorial Gedisa.

**Cabrerizo, J., Castillo, S., & Rubio, J.** (2010). *El practicum en los grados de pedagogía, de magisterio y de educación social.* Madrid. Pearson Education.

**Cook, V.** (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*. 57,3, p.402- 419

**Copeland , W.** (1979). Student teachers and cooperating teachers: an ecological relationship. *Theory into Practice*, Vol. 18, N° 3, The complex classroom: A Research Focus (Jun. 1979), pp. 194-199. Recuperado de [https://www.jstor.org/stable/1475425?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1475425?seq=1#page_scan_tab_contents)

**Crookes, G.** (2003). *A Practicum in TESOL. Professional development through teaching practice.* Cambridge University Pre

**Chou, P.** (2010) *The Internet TESL Journal*. Vol. XVI, N° 11, November 2010.

**Creswell, J.** (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* Second edition. Sage Publications

**Darling-Hammond, L.** (2005). *Preparing teachers for a changing world.* Bransford, J (eds). Jossey-Bass.

**Darling-Hammond, L., Hammerness, K** (2005) *The Design of Teacher Education Programs.* En Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Editor). *Preparing Teachers for a Changing World. What teachers should learn and be able to do.* (pp. 390- 441). California, Jossey-Bass

**Davini, M.C.** (2015). *La formación en la práctica docente.* Buenos Aires: Paidós

**De Vicente, P.** (Dir.) (2002). *Desarrollo profesional del docente. En un modelo colaborativo de evaluación.* I.C.E. Universidad de Deusto

**Domingo, A. & Gómez, M.V.** (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos.* Madrid: Narcea

**Dreyfus, H. & Dreyfus, S.** (2005) *Expertise in real world contexts.* *Organization Studies*, 26, 779-791. DOI: 10.1177/0170840605053102

**Flick, U.** (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Tercera Edición. Madrid: Morata

**Fuentes, E. & González, M.** (1997). Influencia de los tutores en el desarrollo de las prácticas escolares. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, (1), 71.

**Fundación Chile** (2006). Perfiles de Competencias Directivas, Docentes y Profesionales de apoyo Programa Educación-Gestión Escolar. [www.gestionescolar.cl](http://www.gestionescolar.cl)

**Gutiérrez, J. & Delgado, J.M** (1999). Teoría de la Observación. En J.M Delgado y J. Gutiérrez (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. (p. 144). Madrid: Síntesis, S.A.

**Haggarty, L.** (1999). ¿Qué pasa cuando la escuela y la universidad se asocian para mejorar la formación inicial docente? En Avalos, B y Nordenflycht, M.E. (Coord.). *La Formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. (pp. 42-64) Santiago, Chile. Santillana del Pacífico.

**Harmer, J.** (2004). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.

**Hernández Sampieri, R ; Fernández, C; Baptista, P** (2014). *Metodología de la investigación*. Perú: McGraw-Hill

**Instituto Cervantes** (2002). Recuperado de (URL) <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (Consultado el 21 Septiembre, 2015)

**Kamhi-Stein, L** (2009). *Teacher Preparation and Nonnative English-Speaking Educators*. En **Burns, A. & Richards, J.C.** (Ed.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press. pp.91-98

**Korthagen, F. y Kessels, J.** (1997) *Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education*. *Educational Researcher*, Vol. 28, No. 4, pp. 4-17. Recuperado de <http://edr.sagepub.com/content/28/4/4.full.pdf>

**Krashen, S.** (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. Recuperado de [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)

- Larsen- Freeman, D.** (2003). *Teaching Language. From Grammar to Grammaring*. Heinle ELT
- Lindsay, C. con Knight , P.** (2006). *Learning and Teaching English. A course for teachers*. Oxford University Press.
- Littlewood, W.** (2006). “Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms.” *Language Teaching / Volume 40 / Issue 03 / July 2007*, pp 243 249 Recuperado de (URL) <http://journals.cambridge.org/LTA>
- Litwin, E.** (2009). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós
- Lortie, D.** (1975). *Schoolteacher. A Sociological study*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Marchena, Ma. R.** (2009). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*. Wolters Kluwer España.
- Marshall, C y Rossman,G.** (2006). *Designing Qualitative Research*. SAGE publications. California
- Medina, J.L.** (2006). *La profesión docente, y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de La Plata
- Menon, M.** (2012) Do beginning teachers receive adequate support from their headteachers?. *Educational Management Administration & Leadership* 40(2) 217–231. DOI: 10.1177/1741143211427981
- Merriam, S.** (2009). *Qualitative Research. A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación (MINEDUC)**, (sin fecha) Chile. Recuperado de (URL) <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2519&tm=2> (Consultado el 21 de Septiembre, 2015)
- MINEDUC**, (sin fecha) Chile. Recuperado de (URL) <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/> (Consultado el 28 Septiembre, 2015)

**MINEDUC**, (sin fecha) Chile. Recuperado de (URL) <http://www.textoscolares.cl/> (Consultado el 28 Noviembre 2015)

**MINEDUC**, (sin fecha) Chile. Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Recuperado de (URL) <http://www.cpeip.cl/> (Consultado el 14 Diciembre, 2015)

**MINEDUC**, (sin fecha) Chile. Planes de Estudio. Recuperado de (URL) [http://curriculumlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t\\_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=346](http://curriculumlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=346) (Consultado el 28 Noviembre 2015)

**MINEDUC**, (sin fecha) Chile. Programas de estudio. Recuperado de (URL) <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-article-30013.html> (Consultado el 18 de Septiembre 2015)

**MINEDUC**, (sin fecha) Chile. Programa Inglés Abre Puertas. Formación Inicial Docente. Recuperado de (URL) <http://www.piap.cl/fid/> ( Consultado el 10 de Diciembre 2015)

**MINEDUC**, Chile. (2014). Síntesis Resultados de Aprendizaje. Recuperado de (URL) [http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Sintesis\\_Resultados\\_IIMM\\_2014.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Sintesis_Resultados_IIMM_2014.pdf) (Consultado el 13 Diciembre 2015)

**MINEDUC**, Chile. (2014) Resultados Evaluación Inicia 2014. Recuperado de (URL) <http://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2015/11/Presentaci%C3%B3n-Resultados-INICIA-2014.pdf> (Consultado el 13 Diciembre 2015)

**MINEDUC**, Chile (2013) Estándares orientadores para carreras pedagogía en inglés. Recuperado de (URL) <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201407311536090.Ingles.pdf> (Consultado el 13 Diciembre 2015)

**MINEDUC**, Chile (2013) Estándares orientadores para carreras pedagogía en inglés. Recuperado de (URL) <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201407311536090.Ingles.pdf> (Consultado el 13 Diciembre 2015)

**MINEDUC**, Chile. (2012) Estadísticas de la Educación 2012. Recuperado de (URL) [http://www.enlaces.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Estadisticas/Estadisticas\\_de%20la%20Educacion\\_2012.pdf](http://www.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Estadisticas/Estadisticas_de%20la%20Educacion_2012.pdf) (Consultado el 21 Septiembre, 2015)

**MINEDUC**, Chile (2012). Plan de Evaluaciones. Recuperado de (URL) [http://www.agenciaeducacion.cl/wpcontent/uploads/2013/02/Plan\\_de\\_Evaluaciones\\_Actualizado.pdf](http://www.agenciaeducacion.cl/wpcontent/uploads/2013/02/Plan_de_Evaluaciones_Actualizado.pdf) (Consultado el 28 Noviembre 2015)

**MINEDUC**, (2010) Orientaciones para la Medición SIMCE INGLÉS. Recuperado de (URL) [http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/ORIENTACIONES\\_INGLES\\_III-medio-2010.pdf](http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/ORIENTACIONES_INGLES_III-medio-2010.pdf) (Consultado el 13 Diciembre 2015)

**MINEDUC** (2010). Factores asociados con el rendimiento escolar, SIMCE 2010, Educación Matemática 4° básico e Inglés 3° medio. Recuperado de (URL) <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Factores-Asociados-SIMCE-2010.pdf> (Consultado el 13 Diciembre 2015)

**MINEDUC** (2003) Evaluación de aprendizajes para una educación de calidad. Recuperado de (URL) [http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Comision\\_Simce.pdf](http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Comision_Simce.pdf) (Consultado el 28 Noviembre 2015)

**Ministerio de educación, cultura y deporte, subdirección general de cooperación internacional**, Madrid (2002). Marco Común Europeo para las Lenguas. Recuperado de (URL) [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (Consultado el 21 Septiembre 2015)

**OCDE** (2010) Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Recuperado de



[http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades\\_y\\_competencias\\_siglo21\\_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf)

**OCDE.** (2005) La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

**OEI.** Recuperado de (URL) <http://www.oei.es/quipu/chile/CHIL05.PDF> (Consultado el 18 de Septiembre 2015)

**OEI.** Recuperado de (URL) [www.oei.es/quipu/chile/CHIL04.PDF](http://www.oei.es/quipu/chile/CHIL04.PDF) (Consultado el 18 de Septiembre 2015)

**Ontoria, A., Gómez, J. P., Molina, A., de Luque, A.** (2006). Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta. Madrid: Narcea.

**Pajares, F.** (1992) "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct". Review of Educational Research. Fall 1992, Vol. 62, N°3, pp. 307-332

**Pérez Gómez, A.** (2010a). "El sentido del practicum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría". En Pérez Gómez, A (Coord.), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria* (pp 89-102). Barcelona: Graó

**Pérez Gómez, A.** (2010b). El desarrollo del practicum: propósitos, actividades, contextos y agentes. En Pérez Gómez, A (Coord.), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria* (pp 121-134). Barcelona: Graó

**Perez Gómez, A.** (2012). Educarse en la era digital. Madrid: Morata

**Perrenoud, P** (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.

**Richards, J.C & Farrell, T.** (2011). *Practice teaching. A reflective approach*. New York, Cambridge University Press.

**Richards, J.C** (2012). Competence and performance in language teaching. En Burns, A y Richards, J.C (Eds.) *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*.(pp.46-54) New York: Cambridge University Press.

- Richards, J.C** (2000). *Beyond Training. Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge University Press.
- Richards, J.C & Rodgers, T.** (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second edition. Cambridge Language Teaching Library.
- Richards, J.C** (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E.** (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe, S.L.
- Ruíz Olabuénaga, J.** (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Savignon, S & Wang, C.** (2003) “Communicative language teaching in EFL contexts: Learner attitudes and perceptions”. Recuperado de (URL) [https://eportal.stust.edu.tw/eshare/EshareFile/2013\\_6/2013\\_6\\_3dd1e0f2.pdf](https://eportal.stust.edu.tw/eshare/EshareFile/2013_6/2013_6_3dd1e0f2.pdf) (Consultado el 23 Febrero 2016)
- Schön, D.** (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós
- Schon, D.** (1988). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires, Paidós.
- Shulman, L.**(1987) “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”. *Harvard Educational Review*. Vol. 57, N° 1, February 1987.
- Simons, H.** (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata
- Spratt, M. Pulverness, A. Williams, M.** (2011). *The Teaching Knowledge Test Course*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Stake, R.E.** (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R.E.** (2005). Qualitative Case studies. En Denzin, N y Lincoln, Y. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition.
- Tardif, M.** (2004). *Los Saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

**Tedesco, J.C.** (1999) Fortalecimiento del rol de los docentes: Visión internacional. Avalos, B y Nordenflycht, M.E. (Coord.). *La Formación de profesores. Perspectiva y experiencias.* (pp. 14-38) Santiago, Chile. Santillana del Pacífico.

**Torrego, J.C.** (2010) “El modelo integrado: un marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro.” Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/90bec7b4-774b-4242-ba94-cc00c485f74a/2010-resumen-modelo-integrado-jc-torrego-pdf.pdf>

**Torrego, J.C. (Coord), Gómez, M.J., Martínez, C., Negro, A.** (2014) La tutoría en los centros educativos. Barcelona: Graó

**UNESCO,** (2010). Datos Mundiales de Educación. Recuperado de (URL) [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Chile.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Chile.pdf) (Consultado el 21 Septiembre, 2015)

**Universidad de Chile,** Centro Microdatos .(2009) Informe N°2: Diseño Evaluación de Programas Nuevos (Versión final) Recuperado de (URL) [http://www.dipres.gob.cl/594/articles-119375\\_doc\\_pdf.pdf](http://www.dipres.gob.cl/594/articles-119375_doc_pdf.pdf) (Consultado el 12 de Diciembre, 2015)

**Vaello Orts, J.** (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren.* Barcelona: Graó

**Vaello Orts, J.** (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre “aulas” turbulentas.* Barcelona: Graó

**Vaillant, D & Marcelo, C.** (2001). *Las tareas del formador.* Málaga: Aljibe

**Vaillant, D & Marcelo, C.** (2009). *Desarrollo profesional docente.* Madrid: Narcea.

**Vaillant, D & Marcelo, C.** (2015). *El ABC y D de la Formación Docente.* Madrid: Narcea.

**Veenman, S.** (1984). “Perceived problems of beginning teachers”, *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178

**Wallace, M.** (2001) *Training Foreign Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

**Zabala, A.** (2007). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona: Graó.

**Zabalza, M.A.** (2013). *Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Narcea.



## **ANEXOS**

## ANEXO 1- Cuestionario estudiantes en practica

### Cuestionario : estudiantes en práctica

Estimado(a) estudiante,

Con el fin de tener una visión de las percepciones que tienen los estudiantes en práctica respecto a la práctica docente, solicitamos a ud. responda el siguiente cuestionario según se indica. Su identidad permanecerá anónima.

**Instrucciones:** El cuestionario está estructurado en dos partes.

- a) Datos de identificación
- b) Percepción del Practicum

Para cada una de las secciones, siga atentamente las instrucciones.

**A) Datos de identificación:** *Responda por favor las siguientes preguntas.*

**a.1) Género:**                      1 Femenino                                      2 Masculino

**a.2) Universidad:** *Universidad Internacional SEK*

**a.3) Nivel al que ha asistido a práctica docente** (*marque con una X el nivel o los niveles en que ha realizado su práctica docente*)

- 1 Pre kinder- Kinder .....
- 2 Primer ciclo básico (1° a 4° básico) .....
- 3 Segundo ciclo básico (5° a 8° básico) \_\_\_\_\_
- 4 Enseñanza media \_\_\_\_\_

**a.4) Dependencia del establecimiento educacional al que ha asistido:** (*Marque con una X todas las opciones que correspondan*):

- 1) Particular pagado \_\_\_\_\_
- 2) Particular subvencionado \_\_\_\_\_
- 3) Municipalizado \_\_\_\_\_

**B) Percepción del Practicum**

Responda por favor las siguientes preguntas acerca de su experiencia en formación inicial docente:

b.1) ¿Qué le gustaría aprender en su formación que no le han enseñado y ahora le es necesario en su práctica docente?

---

---

b.2) Durante el período de práctica docente, ¿ha recibido ayuda para conectar la teoría con la práctica en la escuela?

No \_\_\_\_\_

Sí \_\_\_\_\_

(En caso de ser afirmativa) ¿De quién? *marque con una cruz (X) todas aquellas opciones que correspondan.*

a) Profesor colaborador(colegio) \_\_\_\_\_

b) Profesor supervisor (universidad) \_\_\_\_\_

c) Jefe UTP \_\_\_\_\_

d) Otro (mencionar otras personas que le han ayudado en este proceso) \_\_\_\_\_

¿en qué consistió esa ayuda si la hubo?

---

b.4) Durante su período de **práctica docente**, ¿qué aspectos han tenido para usted más importancia y relevancia en su desarrollo como practicante? *Enumere por orden de importancia y marque con una cruz (X) la casilla correspondiente.*

5. *Muy importante y necesario siempre*

4. *Importante*

3. *Sólo a veces fue importante*

2. *Fue importante pero no lo consideré*

1. *No lo consideré importante nunca*

	1	2	3	4	5
Marco curricular nacional (planes y programas entregados por MINEDUC)					
Usar el inglés en la sala de clases					
Diseñar planificaciones					
Utilizar la tecnología en las clases					
Mantener buenas relaciones con los alumnos					
Mantener buenas relaciones con su profesor/a colaborador/a					
Utilizar metodologías innovadoras					
Señale otro aspecto no mencionado aquí					



b.5) Durante su período de **práctica docente**, ¿qué aspectos han sido difíciles de sobrellevar en el desarrollo de las clases? Enumere *por orden de importancia* y marque con una cruz (X) la casilla correspondiente

5. *Muy difícil de sobrellevar en todo momento.*

4. *Difícil en algunas oportunidades.*

3. *Difícil de sobrellevar pero lo hice con ayuda.*

2. *Fácil de sobrellevar en algunas oportunidades.*

1. *Fácil de sobrellevar en todo momento.*

	1	2	3	4	5
- Utilizar una metodología impuesta por el colegio o por profesor colaborador					
- Decidir el uso o no uso del inglés en la sala de clases					
- La comunicación con el profesor colaborador (colegio)					
- Mantener la disciplina en el aula					
- Las necesidades educativas especiales					
- La comunicación con los apoderados					
- Organizar el tiempo destinado a las actividades					
- Señale otro aspecto no mencionado aquí _____					
_____					

b.6) ¿Del periodo de prácticas, qué le ha reportado más satisfacciones y alegrías?

b.7) ¿Del periodo de prácticas, qué le ha reportado más insatisfacciones y decepción?

b.8) De las siguientes asignaturas de su malla curricular, ¿cuáles identifica usted como más importantes para su desempeño como futuro profesor? Enumere *por orden de importancia* y marque con una cruz (X) la casilla correspondiente

5. *Muy importante para mi preparación.*
4. *Importante en algunos aspectos.*
3. *Fue importante, pero muy teórico.*
2. *No tiene relación con mi realidad docente*
1. *No me aportó nada.*

	1	2	3	4	5
Lengua Inglesa					
Psicologías					
Literaturas					
Metodología de la Enseñanza del Inglés ( Didáctica)					
Lingüística					
Curriculum y evaluación					
Gestión y Liderazgo					
Prácticas					
Otra que no haya sido mencionada					
_____					
_____					

b.9) Al momento de enseñar, ¿toma usted en consideración la manera en que se le enseñó Inglés en el colegio? (Marque con una X todas las opciones que correspondan):

	Sí	No
Considero en mi enseñanza la forma en que aprendí gramática		
Considero en mi enseñanza la forma en que aprendí vocabulario		
Considero en mi enseñanza la forma en que aprendí a hablar en Inglés.		
Considero en mi enseñanza la forma en que aprendí a escribir en Inglés		
Considero en mi enseñanza la forma en que aprendí a leer en Inglés		
Considero en mi enseñanza la forma en que me corrigieron mis profesores.		

## ANEXO 2- Cuestionario profesores colaboradores

### Cuestionario : profesores colaboradores

Estimado profesor(a) colaborador(a),

Con el fin de tener una visión de las percepciones que tienen los profesores colaboradores respecto a la práctica docente que realizan nuestros estudiantes, quisiera solicitar su ayuda respondiendo el siguiente cuestionario. Su identidad permanecerá anónima.

**Instrucciones:** El cuestionario está estructurado en cuatro partes.

- a) Datos de identificación
- b) Información profesional
- c) Percepción del Practicum
- d) Percepción del quehacer docente

**A) Datos de identificación:** *Encierre en un círculo la opción correspondiente.*

a.1) **Género:** 1 Femenino \_\_\_\_\_ 2 Masculino \_\_\_\_\_

a.2) **Nivel actual de trabajo docente** (*marque todos los niveles en que realiza sus clases*)

- 1 Pre kinder- Kinder \_\_\_\_\_
- 5 Primer ciclo básico (1° a 4° básico) \_\_\_\_\_
- 6 Segundo ciclo básico (5° a 8° básico) \_\_\_\_\_
- 7 Enseñanza media \_\_\_\_\_
- 8 Enseñanza superior (universidad o instituto) \_\_\_\_\_

a.3) **Nivel de educación formal alcanzado** (*marque el o los niveles de estudio alcanzados por usted*)

- 1 Estudios de pedagogía incompletos \_\_\_\_\_
- 2 Estudios de pedagogía completos \_\_\_\_\_
- 3 Estudios de posgrado (magíster, doctorado) \_\_\_\_\_

a.4) **Años de trabajo como profesor** (*Marque con una X lo que corresponda*)

- a) Entre 3 y 5 años \_\_\_\_\_
- b) Entre 6 y 10 años \_\_\_\_\_
- c) Entre 11 y 15 años \_\_\_\_\_
- d) Entre 16 y 20 años \_\_\_\_\_
- e) Más de 20 años \_\_\_\_\_

**B) Información profesional**

b.1) **Número de horas pedagógicas realizadas frente a curso en este momento:**

\_\_\_\_\_ horas

b.2) **Número de horas cronológicas, fuera de la jornada de trabajo, que dedica a labores pedagógicas.**(*Preparación de clases, corrección de pruebas y trabajos, reuniones , otros*)

\_\_\_\_\_ horas

b.3) **¿Cuántos alumnos tiene como promedio en su(s) cursos(s)?**

- a) Menos de 20 alumnos \_\_\_\_\_
- b) Entre 20 y 30 alumnos \_\_\_\_\_
- c) Entre 30 y 40 alumnos \_\_\_\_\_
- d) Más de 40 alumnos \_\_\_\_\_

b.4) **¿Cuántas veces ha sido profesor (a) colaborador (a) de un profesor en formación?**

- a) 1 a 2 veces \_\_\_\_\_
- b) 3 a 4 veces \_\_\_\_\_
- c) 5 a 6 veces \_\_\_\_\_
- d) Más de 6 veces \_\_\_\_\_

**C) Percepción del Practicum**

c.1) **¿Cuál de estas afirmaciones se acerca más a su opinión respecto a recibir a un profesor en formación?** *(Marque la o las alternativas que más lo represente.)*

Prefiero trabajar solo, no necesito a nadie que me ayude.	
Me incomoda que otra persona observe mi trabajo en el aula.	
Me gustaría tener la oportunidad de ayudar a formar a un profesor	
No tengo las herramientas para formar a un profesor.	
Si se me informara cómo formar a un profesor, colaboraría activamente.	
No confío entregar mi curso a un futuro profesor.	
Otro no mencionado anteriormente _____	

c.2) **De acuerdo a su visión personal y profesional, usted entiende el practicum (práctica docente) como:** *(Marque la o las alternativas que más lo represente.)*

Una manera de crecer como profesional.	
Una tarea extra y no asociada a mis funciones cotidianas como profesor.	
Una manera concreta de formar a un futuro profesor.	
Una tarea que nos exige la universidad y la dirección de mi colegio.	
Otra diferente a las ya mencionadas _____ _____	

c.3) De acuerdo a su experiencia como profesor mentor, lo que usted necesita de un **profesor en formación** (estudiante en práctica) es: (Marque todas aquellas alternativas que más lo represente.)

Alguien que le ayude en sus labores docentes cotidianas.	
Alguien que lo reemplace en sus tareas docentes en caso de ausencia.	
Alguien que participe activamente en su tarea docente y forme junto a usted un equipo de trabajo.	
Alguien que aprenda de la experiencia que usted le entrega.	
Todas las anteriores.	
Otra _____	

c.4) De acuerdo a su experiencia como profesor(a) colaborador(a), lo que usted necesita del **profesor supervisor** ( de la universidad) es: (Marque todas aquellas alternativas que más lo represente.)

Alguien que lo oriente y guíe en su trabajo de mentoría (e.g. que le indique las tareas que debe realizar el practicante y cómo evaluarlas )	
Alguien que evalúe al practicante.	
Alguien que organice y planifique el trabajo de práctica docente.	
Alguien que trabaje en equipo junto a usted y el practicante.	
Otra _____	

**D) Percepción del quehacer docente**

d.1) De acuerdo a su experiencia, ¿cuáles de las siguientes características del profesor corresponden a una “buena y efectiva” docencia hoy en día? (*Marque todas aquellas alternativas con las que esté de acuerdo.*)

Ser un facilitador del aprendizaje	
Poseer un conocimiento profundo del idioma extranjero	
Poseer inteligencia emocional	
Motivar a los alumnos	
Trabajar en equipo	
Preparar materiales didácticos para los estudiantes	
Buen manejo de la disciplina y comportamiento (control de curso)	
Otro que no ha sido mencionado:	

d.2) Al momento de enseñar, ¿toma usted en consideración la manera en que se le enseñó Inglés en el colegio?

No \_\_\_\_\_

Sí \_\_\_\_\_

(En caso de ser afirmativa la respuesta, *marque con una X todas las opciones que correspondan*):

Considero en mi enseñanza la forma en que aprendí gramática	
Considero en mi enseñanza la forma en que aprendí vocabulario	
Considero en mi enseñanza la forma en que aprendí a hablar en Inglés.	
Considero en mi enseñanza la forma en que aprendí a escribir en Inglés	
Considero en mi enseñanza la forma en que aprendí a leer en Inglés	
Considero en mi enseñanza la forma en que me corrigieron mis profesores.	



d.3) De acuerdo a su experiencia como profesor(a) colaborador(a), ¿qué debilidades presentan hoy en día los futuros profesores de inglés?

d.4) De acuerdo a lo observado durante el período de práctica docente, ¿qué fortalezas presentan hoy en día los futuros profesores de inglés?

d.5) De acuerdo a su experiencia como profesor(a) de inglés, ¿qué elementos necesarios para la realización efectiva de la docencia deben considerarse hoy en día en la formación inicial de futuros profesores de Inglés?

Muchas gracias por su tiempo y colaboración.

## ANEXO 3- Cuestionario profesores de asignatura

### Cuestionario : profesores de asignatura

Estimado profesor(a):

Con el fin de tener una visión de las percepciones que tienen los profesores de asignatura de pedagogía en inglés respecto a la práctica docente que realizan nuestros estudiantes, quisiera solicitar su ayuda respondiendo el siguiente cuestionario. Su identidad no será revelada.

**Instrucciones:** El cuestionario está estructurado en cuatro partes.

- a) Datos de identificación
- b) Información profesional
- c) Percepción de la formación docente
- d) Percepción del quehacer docente

**A) Datos de identificación:** *Encierre en un círculo la opción correspondiente.*

a.1) **Género:** 1 Femenino \_\_\_\_ 2 Masculino \_\_\_\_

a.2) **Nivel de educación formal alcanzado** (*marque con una X el o los niveles de estudio alcanzados por usted*)

- 1 Estudios de pedagogía incompletos \_\_\_\_\_
- 2 Estudios de pedagogía completos \_\_\_\_\_
- 3 Estudios de posgrado (magíster, doctorado) \_\_\_\_\_
- 4 Otra especialidad (indique) \_\_\_\_\_

a.3) **Años de trabajo como profesor** (*Marque con una X lo que corresponda*)

- f) Entre 3 y 5 años \_\_\_\_\_
- g) Entre 6 y 10 años \_\_\_\_\_
- h) Entre 11 y 15 años \_\_\_\_\_
- i) Entre 16 y 20 años \_\_\_\_\_
- j) Más de 20 años \_\_\_\_\_

**B) Información profesional**

b.1) **Asignatura(s) que imparte ( O HA IMPARTIDO) en la carrera de Pedagogía en Inglés:**

\_\_\_\_\_

b.2) **¿Qué tipo de metodología(s) utiliza en sus clases? (*marque todas las correspondientes*)**

- a) clase expositiva \_\_\_\_\_
- b) trabajo grupal \_\_\_\_\_
- c) uso de tecnologías \_\_\_\_\_ (detallar) \_\_\_\_\_
- d) discusión de lecturas \_\_\_\_\_
- e) elaboración de mapas conceptuales \_\_\_\_\_
- f) otras \_\_\_\_\_

b.3) **¿Qué conocimientos de su disciplina serán útiles para el futuro profesor de inglés en formación?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b.4) ¿Qué estándares pedagógicos trabaja junto al profesor de inglés en formación durante sus clases? Marque todos los que correspondan.

Estándares pedagógicos	Marque con una X	Ejemplo de la manifestación de este estándar pedagógico en su clase.
Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden		
Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes		
Conoce el currículum de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.		
Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.		
Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.		
Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.		

Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.		
Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.		
Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.		
Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.		

### C) Percepción de la formación docente

c.1) **¿Cuál de estas afirmaciones se acerca más a su opinión respecto a la formación de un profesor de inglés?** *(Marque con una cruz la casilla correspondiente.)*

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

	1	2	3	4	5
El futuro profesor sólo se forma en la práctica docente (mientras está en el colegio).					
La asignatura que enseñó incide directamente en la formación del futuro profesional.					
La metodología que utilizo en clase está relacionada con mi creencia personal de la profesión docente.					

Considero en mis clases estrategias metodológicas que pueden servir de modelo en su práctica al futuro profesor.					
En mis clases intento vincular mi disciplina con la realidad escolar chilena.					
Es importante tener experiencia docente en colegio para formar a un profesor de inglés en la universidad.					

c.2) **¿Qué creencias personales respecto a la enseñanza del inglés son valiosas para Ud. y ha transmitido a sus alumnos de Pedagogía en inglés?**

c.3) **¿Qué rol cumple su asignatura en la formación del profesor de inglés?**

#### **D ) Percepción del quehacer docente**

d.1) De acuerdo a su experiencia, ¿cuáles de las siguientes características del profesor corresponden a una docencia buena y eficaz hoy en día? (*Marque todas aquellas alternativas con las que esté de acuerdo.*)

Ser un facilitador del aprendizaje	
Poseer un conocimiento profundo del idioma extranjero	
Demostrar conocimiento de los estándares pedagógicos	
Motivar a los alumnos	
Trabajar en equipo	
Preparar materiales didácticos para los estudiantes	
Buen manejo de la disciplina y comportamiento (control de curso)	
Otra que no ha sido mencionada:	

**d.2) De acuerdo a su experiencia como profesor de asignatura en la universidad, ¿qué debilidades presentan hoy en día los futuros profesores de inglés?**

**d.3) De acuerdo a lo observado durante sus clases, ¿qué fortalezas presentan hoy en día los futuros profesores de inglés?**

**d.4) De acuerdo a su experiencia como profesor(a) de asignatura en la universidad, ¿qué elementos necesarios para la realización efectiva de la docencia deben considerarse hoy en día en la formación inicial de futuros profesores de inglés?**

Muchas gracias por su tiempo y colaboración.

## ANEXO 4- CUESTIONARIO PROFESORES NOVELES

### Cuestionario : profesores noveles

Estimado(a) profesor(a),

Con el fin de tener una visión de las percepciones que tienen los profesores noveles\* respecto a la formación docente recibida, solicitamos responda el siguiente cuestionario según se indica. Su identidad permanecerá anónima.

(\*Definiremos profesor novel como aquel recientemente egresado de la universidad)

**Instrucciones:** El cuestionario está estructurado en tres partes:

- a) Datos de identificación
- b) Percepción de la formación docente
- c) Percepción del quehacer docente como profesor novel

Para cada una de las secciones, siga atentamente las instrucciones.

**A) Datos de identificación: *Responda las siguientes preguntas:***

a.1) **Género:**                    1 Femenino \_\_\_\_                    2 Masculino \_\_\_\_

a.2) **Año de egreso de la universidad:** \_\_\_\_\_

a.3) **Universidad en la que estudió:** \_\_\_\_\_

a.4) **Establecimiento(s) educacional(es) en el que realiza docencia:**

\_\_\_\_\_

a.5) **Dependencia del establecimiento educacional en el que ha trabajado**  
(*Marque con una X todas las opciones que correspondan*):

- Particular pagado \_\_\_\_\_
- Particular subvencionado \_\_\_\_\_
- Municipalizado \_\_\_\_\_
- Instituto \_\_\_\_\_
- Consultora \_\_\_\_\_
- Otro que no ha sido mencionado \_\_\_\_\_



a.6) **Tiempo que ha realizado clases de Inglés:**

-Entre uno u dos años \_\_\_\_\_

-Menos de un año \_\_\_\_\_

- Dos años \_\_\_\_\_

- Entre dos y tres años \_\_\_\_\_

**B) Percepción de su formación inicial docente**

Responda las siguientes preguntas acerca de su experiencia en formación inicial docente:

b.1) ¿Qué le hubiese gustado aprender en su formación que no le enseñaron y hoy en día le es necesario en su quehacer docente? \_\_\_\_\_

b.2) De acuerdo a su experiencia actual como profesional en ejercicio, ¿cómo fue la duración de la práctica docente?

- Tiempo suficiente \_\_\_\_\_

- Faltó tiempo para adquirir experiencia \_\_\_\_\_

- Escasa \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

b.3) Durante el período de práctica docente, ¿recibió alguna ayuda para conectar la teoría con la práctica en la escuela?

No \_\_\_\_\_

Sí \_\_\_\_\_

(En caso de ser afirmativa)¿De quién? \_\_\_\_\_

¿En qué consistió esa ayuda si la hubo? \_\_\_\_\_

b.4) Durante su período de **práctica docente**, ¿qué aspectos tuvieron para usted más importancia y relevancia en su desarrollo como practicante? .*Enumere por orden de importancia y marque con una cruz (X) la casilla correspondiente.*

5. *Muy importante y necesario siempre*

4. *Importante*

3. *Sólo a veces fue importante*

2. *Fue importante pero no lo consideré*

1. *No lo consideré importante nunca*

	1	2	3	4	5
Marco curricular nacional (planes y programas entregados por MINEDUC)					
Usar el inglés en la sala de clases					
Diseñar planificaciones					
Utilizar la tecnología en las clases					
Mantener buenas relaciones con los alumnos					
Mantener buenas relaciones con su profesor/a colaborador/a					
Utilizar metodologías innovadoras					
Señale otro aspecto no mencionado aquí _____ _____ _____					

b.5) Durante su período de **práctica docente**, ¿qué aspectos fueron difíciles de sobrellevar en el desarrollo de las clases? Enumere *por orden de importancia* y marque con una cruz (X) la casilla correspondiente.

5. *Muy difícil de sobrellevar en todo momento.*

4. *Difícil en algunas oportunidades.*

3. *Difícil de sobrellevar pero lo hice con ayuda.*

2. *Fácil de sobrellevar en algunas oportunidades.*

1. *Fácil de comprender y sobrellevar en todo momento.*

	1	2	3	4	5
- Utilizar una metodología impuesta por el colegio o por profesor colaborador					
- Decidir el uso o no uso del inglés en la sala de clases					
- La comunicación con el profesor colaborador					
- Mantener la disciplina en el aula					
- Las necesidades educativas especiales					
- La comunicación con los apoderados					
- Organizar el tiempo destinado a las actividades					
- Señale otro aspecto no mencionado aquí _____ _____ _____					

b.6) Del periodo de prácticas, ¿qué le reportó más satisfacciones y alegrías?

b.7) Del periodo de prácticas, ¿qué le reportó más insatisfacciones y decepción?

**C) Percepción de su quehacer docente como profesor novel en la actualidad**

Complete los siguientes enunciados de acuerdo a su experiencia como profesor una vez egresado/a de la universidad:

c.1) Mis principales fortalezas como profesor(a) son \_\_\_\_\_

c.2) Mis principales debilidades como profesor(a) son \_\_\_\_\_

c.3) Algo que me ha sido difícil de comprender del mundo laboral es \_\_\_\_\_

c.4) Durante su quehacer docente como **profesor novel**, ¿qué aspectos tienen ahora más importancia y relevancia en su desarrollo como profesor(a)? *Enumere por orden de importancia y marque con una cruz (X) la casilla correspondiente.*

- 5. *Muy importante y necesario siempre*
- 4. *Importante*
- 3. *Sólo a veces fue importante*
- 2. *Fue importante pero no lo consideré*
- 1. *No lo consideré importante nunca*

	1	2	3	4	5
Marco curricular nacional (planes y programas entregados por MINEDUC)					
Usar el inglés en la sala de clases					
Diseñar planificaciones					
Utilizar la tecnología en las clases					
Mantener buenas relaciones con los alumnos					
Mantener buenas relaciones con su profesor/a colaborador/a					
Utilizar metodologías innovadoras					
Señale otro aspecto no mencionado aquí					
_____					
_____					
_____					

c.5) Durante este período de **profesor novel**, ¿qué aspectos son difíciles de entender o sobrellevar en el desarrollo de las clases? Enumere *por orden de importancia y marque con una cruz (X) la casilla correspondiente*.

5. *Muy difícil de sobrellevar en todo momento.*
4. *Difícil en algunas oportunidades.*
3. *Difícil de sobrellevar pero lo hice con ayuda.*
2. *Fácil de sobrellevar en algunas oportunidades.*
1. *Fácil de comprender y sobrellevar en todo momento.*

	1	2	3	4	5
Utilizar una metodología impuesta por el colegio o profesor colaborador.					
Decidir el uso o no uso del inglés en la sala de clases.					
La comunicación con el profesor colaborador.					
Mantener la disciplina en el aula.					
Las necesidades educativas especiales.					
La comunicación con los apoderados.					
Organizar el tiempo destinado a las actividades.					
Señale otro aspecto no mencionado aquí. _____ _____ _____					

Muchas gracias por su tiempo y participación.

## ANEXO 5 - Programa de Estudios Practica I

ASIGNATURA	Práctica I
CARRERA	Pedagogía en inglés
CÓDIGO	PIND09605
CARÁCTER	Obligatorio
RÉGIMEN	Semestral
PRE-REQUISITO	No tiene
UBICACIÓN DENTRO DEL PLAN	Sexto semestre
Nº HORAS SEMANALES	4
Nº DE CRÉDITOS	5
TIPO DE MODIFICACIÓN	
FECHA DE LA MODIFICACIÓN	

### PRESENTACIÓN DEL CURSO

La Práctica I es una asignatura de carácter inicial exploratoria que tiene como propósito lograr la comprensión de los roles de la escuela, del profesor y de la comunidad en relación con el proceso educativo, con el fin de identificar los factores que inciden en dicho proceso y orientar la toma de decisiones sobre el diseño y evaluación de planes de acción educativos.

Se espera que los alumnos y alumnas, elaboren una visión comprensiva mediante procesos de observación graduales y de registro sistemático en torno a las características y funciones de la escuela, a partir de la observación no participante, con base teórica y de las temáticas abordadas en las asignaturas del plan de estudios.

Con el fin de dar testimonio de su quehacer, el practicante expondrá en un portafolio sus observaciones, reflexiones y actividades desarrolladas durante el proceso de esta Práctica.

### OBJETIVOS GENERALES

1. Aproximarse al contexto de la escuela a partir de una perspectiva social y educacional.
2. Analizar cualitativa y cuantitativamente la realidad educativa en el contexto donde se realice la práctica de observación.
3. Concluir sobre la función formadora, social y cultural de la escuela.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar y describir el clima y estructura organizacional de la Unidad Educativa</li> <li>2. Analizar la incidencia del entorno socio/demográfico en el proyecto formativo de la escuela.</li> <li>3. Aplicar técnicas de registro y de ordenamiento de la información de la realidad observada, tomando como base las pautas que les entregará el profesor de la asignatura en los respectivos talleres.</li> <li>4. Describir y analizar las características socio/cognitivas y culturales del grupo de curso y reflexionar sobre los desafíos que se presentan a partir de la información recopilada y analizada.</li> <li>5. Conocer y analizar la propuesta pedagógica del profesor guía.</li> <li>6. Contrastar lo observado en terreno con los referentes teóricos analizados en asignaturas previas.</li> <li>7. Elaborar un plan de acción mediante un análisis FODA.</li> <li>8. Establecer desafíos personales para la futura labor docente a partir de la reflexión realizada sobre el rol de los diversos actores involucrados en la escuela.</li> </ol>

Hilos Conductores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo es la institución educativa donde se encuentra el alumno en práctica y qué desafíos se plantean a partir de ella?</li> <li>• ¿Cómo son los alumnos del curso observado y cómo se puede hacer más accesible el inglés para ellos?</li> <li>• ¿Cómo se proyecta el alumno en práctica en la futura práctica pedagógica a partir de la reflexión y análisis de la institución y de los actores involucrados?</li> </ul>
-------------------	---

CONTENIDOS
<p><b>Unidad I: La Escuela</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecedentes generales de la institución: características socio/demográficas, ubicación, tipo de establecimiento.</li> <li>• Organización de la institución: Visión y misión, proyecto curricular, estructura, normas, recursos.</li> <li>• Red de interacción con el medio: agentes externos, corporación municipal, juntas vecinales.</li> <li>• Desarrollo institucional: coordinación y supervisión, modelos de acción.</li> </ul> <p><b>Unidad II: El Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecedentes generales del grupo/curso: edad, género, disciplina, necesidades educativas especiales.</li> <li>• Aspectos cognitivos, sociales y culturales: habilidades y conocimientos previos, necesidades e intereses, estilos de interacción con sus pares, cultural juvenil.</li> <li>• Formas de aprender: rutinas y actividades de aprendizaje que habitualmente realizan los estudiantes.</li> </ul> <p><b>Unidad III: El Profesor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecedentes generales: experiencia de trabajo en la institución con el nivel y curso estudiado. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visión de la enseñanza y aprendizaje del inglés.</li> </ul> </li> </ul>

#### Unidad IV: Desarrollo docente

\*Análisis FODA

\*Diseño de planes de acción y pensamiento estratégico

\*Desafío profesional

#### SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

- Exposiciones del profesor: discusión
- Exposiciones de los alumnos
- Sesiones críticas
- Análisis bibliográfico
- Exposición y análisis de casos

#### CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- |  |                |
|--|----------------|
| • Presentación de portafolio clase a clase: Informes de avance, bitácoras, registros, entrevistas: | 20%            |
| • Presentación de informes globales y exposiciones de los participantes:                           | 30%            |
| • Presentación de portafolio final   | 30%            |
| • Informe de profesor guía:  | <u>20%</u>     |
| • Nota presentación:   | 60% nota final |
| • Examen final / Realización de plan de mejoramiento:  | 40% nota final |



BIBLIOGRAFÍA ESCRITA Y ON LINE			
<b>1. Bibliografía Básica</b>			
Beltrán, J	Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.	Síntesis (Madrid)	1999
MINEDUC	Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes. Chile	MINEDUC	2001
MINEDUC	Marco para la buena enseñanza. Santiago, Chile	MINEDUC	2001
MINEDUC	Planes y programas de la educación media. Santiago, Chile	MINEDUC	2001
MINEDUC	Ajuste curricular. Idioma extranjero inglés.	MINEDUC	2009
Woods, Peter	La escuela por dentro.	Paidós	1987
<p><b>2. Páginas Web</b></p> <p><a href="http://www.educarchile.cl">www.educarchile.cl</a></p> <p><a href="http://www.mineduc.cl">www.mineduc.cl</a></p> <p><a href="http://www.educacion2020.cl">www.educacion2020.cl</a></p> <p><a href="http://www.unesco.org/new/es/education/">http://www.unesco.org/new/es/education/</a></p>			

## ANEXO 6 - Programa de Estudios Practica II

ASIGNATURA	Práctica II
CARRERA	Pedagogía en Inglés
CÓDIGO	PIN09705
CARÁCTER	Obligatorio
RÉGIMEN	Semestral
PRE-REQUISITO	Práctica I
UBICACIÓN DENTRO DEL PLAN	7° semestre
N° HORAS SEMANALES	10 (8 en centro de práctica, 2 de taller)
N° DE CRÉDITOS	5
TIPO DE MODIFICACIÓN	
FECHA DE LA MODIFICACIÓN	

### PRESENTACIÓN DEL CURSO

La Práctica II es una asignatura de carácter teórico-práctico que tiene como propósito permitir el acercamiento del estudiante de Pedagogía en Inglés a las funciones que competen a un profesor de enseñanza media de la especialidad, en una Unidad Educativa del sistema educacional diurno, por medio de la realización de actividades de ayudantía y colaboración en la asignatura correspondiente. Se espera, por lo tanto, que los alumnos y alumnas, mediante procesos de observación graduales y de registro sistemático, logren la comprensión y reflexión en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Idioma Extranjero Inglés y, bajo la tutela del profesor guía, adquieran un rol docente protagónico a través de un ciclo de intervención en el área de su especialidad.

Con el fin de dar testimonio de su quehacer, el practicante expondrá en el portafolio sus observaciones, reflexiones y actividades desarrolladas durante el proceso de esta Práctica.

Esta asignatura exige un **80%** de asistencia al taller y **100%** de asistencia al establecimiento educacional.

## OBJETIVOS GENERALES

1. Comprender el rol que compete al profesor de la asignatura de Idioma Extranjero Inglés en un establecimiento educacional de Enseñanza Media.
2. Involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Idioma Extranjero Inglés en un curso de la Enseñanza Media, mediante actividades de ayudantía y colaboración en el aula.
3. Desarrollar, bajo la tutela del profesor guía, al menos dos clases en la asignatura de Idioma Extranjero Inglés en un curso de Enseñanza Media.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar las características individuales y generales del grupo-curso donde le corresponda desenvolverse.
2. Distinguir actitudes y características bio-psico-sociales de los alumnos de Educación Media, en los niveles individual y en la interacción de grupos.
3. Identificar principios pedagógicos de enseñanza de la asignatura de la especialidad puestos en acción en el aula.
4. Distinguir métodos y técnicas de enseñanza de la asignatura en la ejecución en el aula.
5. Aplicar pautas de observación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de la especialidad –y del Consejo de Curso– en un curso de Enseñanza Media.
6. Colaborar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, con material didáctico pertinente a la disciplina de la especialidad.
7. Planificar y desarrollar situaciones de aprendizaje en colaboración con el profesor guía.
8. Realizar un breve ciclo de docencia en aula.
9. Reflexionar críticamente acerca de los procesos de ejecución y evaluación de la docencia en la especialidad.

## CONTENIDOS

### **Unidad I: La clase de inglés y su contexto**

- 1.1. Bases Curriculares de inglés y sus exigencias
- 1.2. Los enfoques de enseñanza del inglés hoy
- 1.3. Marco para la Buena Enseñanza
- 1.4. Estándares orientadores para carreras de pedagogía en inglés

### **Unidad II: Planificación de unidades de aprendizaje**

- 2.1. Planes y programas de inglés
- 2.2. Las planificaciones
- 2.3. Los objetivos y la evaluación

### Unidad III: Planificación de la intervención educativa

- 3.1. Etapas de la clase (Inicio- Desarrollo - Cierre)
- 3.2. Contenidos: ¿Forma o Función?
- 3.3. Estrategias de conducción (Classroom Management)

### SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

El profesor desarrollará un taller teórico - práctico en la universidad en el que se vincularán las experiencias de la Práctica en los establecimientos educacionales.

Durante el semestre se realizarán talleres en base a lecturas, presentaciones orales, demostraciones de clase, discusiones de videos, bitácoras de lo observado en el colegio

### CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Presentaciones orales: 20%
- Bitácoras Reflexivas: 30%
- Planificaciones y clases: 20%
- Proyecto oral: 30%
- **Examen:** Portafolio e Informe final de Práctica : 30%

### BIBLIOGRAFÍA

#### 3. Bibliografía Básica

- Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2<sup>nd</sup> Ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Harmer, J. (2004) *The Practice of English Language Teaching*. Longman
- Lemov, D. (2010) *Teach like a champion*. Jossey -Bass
- Richards, J.C., (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwebel , S et al (2002) *The student teacher's handbook*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice of theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MINEDUC (2001). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago, Chile
- MINEDUC (2012) Bases Curriculares de inglés. Santiago, Chile
- MINEDUC (2001). *Planes y programas de la educación media*. Santiago, Chile
- MINEDUC (2009). *Ajuste curricular. Idioma extranjero inglés*. Santiago, Chile
- MINEDUC (2013) Estándares orientadores para carreras de pedagogía en inglés

#### **4. Bibliografía Complementaria**

- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.

## ANEXO 7- Programa de Estudios Práctica Profesional

ASIGNATURA	Práctica Profesional
CARRERA	Pedagogía en Inglés
CÓDIGO	
CARÁCTER	Obligatoria
RÉGIMEN	Anual
PRE-REQUISITO	
UBICACIÓN DENTRO DEL PLAN	7° semestre
N° HORAS SEMANALES	22 horas
N° DE CRÉDITOS	
TIPO DE MODIFICACIÓN	
FECHA DE LA MODIFICACIÓN	

### PRESENTACIÓN DEL CURSO

En esta instancia de práctica docente, el estudiante se integra a un establecimiento educacional por 20 horas semanales durante 18 semanas. Durante este lapso de tiempo, las actividades se desglosarán en cuatro fases principales:

#### **Fase 1**

La primera fase es de carácter exploratorio y tiene una duración de una semana. El alumno en práctica deberá conocer y contactarse con los agentes de la escuela, que incluyen al director, los jefes de unidad técnico-pedagógica, directores de ciclo, inspectores, psicopedagogos, sicólogos, orientadores, jefes de departamento, profesor/a jefe de los cursos asignados y auxiliares, entre otros. El objetivo de este acercamiento es conocer el rol de todos los agentes en el establecimiento y de establecer vínculos profesionales con ellos.

#### **Fase 2**

La segunda fase corresponde a un período de diagnóstico de tres semanas. En una primera instancia, el alumno/a en práctica deberá familiarizarse con los documentos y reglamentos que sustentan la implementación del proyecto educativo de la escuela para analizar la realidad y contexto en que está inmerso. En segundo lugar, deberá hacer un diagnóstico de niveles de conocimiento y desempeño de los alumnos y deberá sostener reuniones con el/la profesor/a de inglés guía y profesor/a jefe de uno de los cursos asignados con el fin de iniciar un análisis diagnóstico y planificar las actividades del semestre. En tercer lugar, deberá informarse de las actividades tanto curriculares como extra programáticas del establecimiento con el fin de planificar las actividades pedagógicas de la disciplina a desarrollar durante las 14 semanas restantes.

### **Fase 3**

La tercera fase es de carácter práctico y tiene una duración de 13 semanas. Entre las actividades a desarrollar se cuentan las siguientes:

- Conducir el proceso de enseñanza en aula durante, al menos, 8 horas pedagógicas semanales y no superiores a las 12 horas pedagógicas.
- Diseñar, crear e implementar material de enseñanza/aprendizaje.
- Planificar actividades tanto curriculares como extra programáticas.
- Dependiendo del nivel asignado, el alumno en práctica deberá diseñar e implementar las siguientes actividades: obra de teatro para niños de niveles NB1 a NB8; cortometrajes en inglés para alumnos de NM1 y NM2; debates para alumnos de NM3 y NM4; Career Fair para alumnos de establecimientos técnico profesional niveles NM3 y NM4. Estas actividades deberán contar con la aprobación de la Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento asignado.
- Participar en actividades de consejo de curso, orientación, reunión de apoderados (un curso), actividades del colegio en general, kermesse, peñas, pastoral, bingos, etc.
- Participar en entrevistas con apoderados acompañando a profesor/a jefe o profesor/a guía, según corresponda.

### **Fase 4**

Esta fase corresponde al período de culminación de una semana de duración en el cual el alumno en práctica deberá sostener entrevistas con profesor/a guía, profesor/a jefe y jefe de unidad técnico pedagógica. En estas entrevistas, el alumno entregará al establecimiento una autoevaluación del proceso y se espera que reciba retroalimentación y evaluación.

### **OBJETIVOS GENERALES**

Diseñar, analizar, reflexionar y evaluar su quehacer docente considerando el contexto educativo que entrega el establecimiento educacional.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Recoger información acerca del contexto organizativo institucional, del aula, de las características del grupo de estudiantes y su diversidad y usarla para planificar y desarrollar una enseñanza contextualizada.
- Formular y secuenciar metas de aprendizaje significativas para los estudiantes y coherentes con los Planes y Programas nacionales o del establecimiento.
- Diseñar la enseñanza considerando recursos y actividades de aprendizaje apropiados a las características de los estudiantes y su contexto para el logro de las metas de aprendizaje establecidas.

- Proponer un plan de evaluación para monitorear el aprendizaje de los estudiantes antes, durante y al finalizar el desarrollo de la unidad, que incorpora modalidades e instrumentos diversos y congruentes con las metas y las actividades de aprendizaje.
- Realizar ajustes a la planificación, tomando decisiones a partir de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes y comunicar su análisis y conclusiones acerca del impacto de su enseñanza.
- Evaluar el trabajo propio en la práctica profesional, reflexionar sobre el sentido del rol profesional y los valores que lo sustentan y establecer prioridades para el aprendizaje profesional.

## CONTENIDOS

- 1) Contextualización de la enseñanza: Recoger información acerca del contexto institucional, del aula, de las características del grupo de estudiantes y su diversidad.
- 2) Diagnóstico psicosocial: sociograma, cuestionario de intereses
- 3) Planificación de clases: objetivos, actividades de aprendizaje, recursos, indicadores de logro.
- 4) Portafolio Docente MINEDUC: Producto 1 (Planificación de una unidad de aprendizaje), Producto 2 (Estrategia de evaluación), Producto 5 (Reflexión del quehacer pedagógico)
- 5) Desarrollo profesional: The Teaching Knowledge Test. Module 1 (Language and background to language learning and teaching); Module 2 (Lesson planning and use of resources for language teaching); Module 3 (Managing the teaching and learning process)

## SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

El curso consistirá en clases lectivas en las cuales se presentará al alumno, en lo posible de manera deductiva, los principios y conceptos que subyacen a las diversas propuestas metodológicas. Adicionalmente, en sesiones de taller se buscará internalizar los contenidos presentados en clases mediante la ejercitación práctica con estudios de caso. De esta forma y desde un comienzo se buscará relacionar constantemente lo teórico con lo práctico para posibilitar la comprensión de los enfoques presentados.

Algunos de los recursos metodológicos a utilizar se detallan a continuación:

- clases lectivas
- talleres
- presentaciones orales
- reflexión y análisis de la práctica docente.

## CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| - Evaluación en terreno             | 30% (Supervisiones de clase 60% y planificaciones 40%) |
| - Presentaciones orales             | 15%  |
| - Evaluaciones profesor colaborador | 10%  |
| - Portafolio AEP                    | 15%  |
| - Modulos Teaching Knowledge Test   | 15%  |
| - Informe final de práctica         | 15%  |



- Nota presentación: 60 % nota final
- Examen final: 40% nota final
- Asistencia : 100%

## BIBLIOGRAFÍA ESCRITA Y ON LINE

### 5. Bibliografía Básica

MINEDUC, Planes y programas

MINEDUC. Estándares de desempeño docente

MINEDUC. Portafolio Docente

### 6. Bibliografía Complementaria

-Harmer, Jeremy. (2012) Essential Teacher Knowledge. Pearson Education Limited.

-Montecinos, Carmen. Muestras de Desempeño Docente. Ediciones Universidad Católica de Chile. 2009.

-Spratt, Mary. The TKT Course, 1<sup>st</sup> Edition, Cambridge University Press, Cambridge,2005.

### 7. Páginas Web

<http://www.educarchile.cl>

<http://busyteacher.org/>

<http://www.ingles.mineduc.cl/>

<http://www.mes-english.com/flashcards.php>

<http://goo.gl/gNc4A>

<http://www.teachingenglish.org.uk/>

<http://goo.gl/j11b4>

[http://www.aep.mineduc.cl/index\\_home\\_inicio.asp](http://www.aep.mineduc.cl/index_home_inicio.asp)

## **ANEXO 8- Focus group 1**

### **GRUPO FOCAL (FOCUS GROUP) 1- 10 DE Agosto 2015**

- 4) Que es para ti la práctica docente y como te preparas para esto?
- 5) Que conocimientos recibes de parte de los profesores de la universidad y los profesores colaboradores del colegio que ayudan en tu formación?
- 6) Qué creencias personales tienes respecto a la enseñanza del inglés en los colegios?

#### **¿Que es para ti la práctica docente y como te preparas para esto?**

**V.M:** *En general yo creo que uno nunca se ha preparado para enfrentar a los alumnos cien por ciento, siempre hay situaciones para las que uno no está preparado y que ni en la universidad ni en ningún lado le enseñan, es como ser papa prácticamente. Hay muchas teorías pero en realidad cuando uno se enfrenta a esa situación no se siente preparado. Y yo creo que para mí la práctica docente ha significado demasiado, al menos creo que he aprendido a conocerme a mí misma como mi estilo de enseñanza dentro de las prácticas profesionales, cosa que no me había dado cuenta estudiando aquí en la universidad.(00:21)*

#### **- Eso has reconocido estando dentro del colegio...**

Sí dentro del colegio...

**S.M:** *En mi caso, algo bien personal... Antes cuando iba al colegio me daba pánico pararme enfrente a hablar, siempre y luego en clases en la universidad no podía presentar. En el momento en que me puse a hacer práctica , la verdad de las cosas es que no estaba muy segura de trabajar de profe porque tenía miedo de pararme al frente, hablar y presentar algo, independiente de si yo lo supiera o no, era el hecho de pararme al frente y me paso que por ejemplo, las primeras dos prácticas que hice ... pero me pasó que cuando empecé a trabajar en el colegio uno se da cuenta que los chiquillos a uno le ponen atención , a los chiquillos sí les interesa lo que uno les está presentando y eso a uno lo incentiva a seguir trabajando, me pasó ahora en este año en que los chiquillos aprenden, y a mí la práctica me ha servido para darme cuenta que sí, esto es en los que me gusta trabajar , una porque yo he aprendido a no tener miedo en la práctica porque los alumnos aprenden y ellos están con ganas de hacer cosas.(01:20)*

**K.M:** *Bueno la práctica es algo importante para un profesor, está la teoría pero la práctica es lo más importante y ahí es cuando uno demuestra realmente que sabe, como se para frente al curso y todo el tema. Yo creo que una de las críticas que haría, es que la práctica debiese ser mucho antes, tener ya un acercamiento desde el primer año para ir superando los miedos . Me pasó que empecé antes a trabajar , a los leones, todo lo que veía en didáctica lo aplicaba altiro, era un mejoramiento continuo y eso me ayudó mucho también a poner en práctica altiro, porque si se queda mucho tiempo ahí en la teoría el lapsus es muy amplio, pero cuando se ponen altiro en práctica las cosas, a un ritmo se logran muchos más avances (04:00)*

**P.M:** *En mi caso, la práctica me ha ayudado a mí a entender que es realmente la carrera de pedagogía. Que es ser un profesor, cuando uno está acá en la universidad uno tiene muchas expectativas, no conoce la realidad de cómo es ser realmente un profesor. A mí la practica profesional me ha ayudado mucho (5:19)*

**S.M:** *Uno viene acá a clases aprender cómo ser profe , pero uno está en categoría de alumno, pero estar en una instancia en que hay que ser profesor, es difícil. (5:44)*

**¿Qué conocimientos recibes de parte de los profesores de la universidad y los profesores colaboradores del colegio que ayudan en tu formación?**

**K.M:** *En la universidad... harto apoyo. Nosotros en inglés hemos recibido mucho apoyo, pero si hablamos a nivel universitario, yo creo que las prácticas es uno de los grandes problemas. Donde ubicarlos, muchos no tuvieron realmente una práctica, tampoco hay una coordinación más concreta. (6:30)*

**P.M:** *En la universidad hemos recibido el conocimiento de la disciplina, pero en el colegio la profesora a mí me ha ayudado, me ha guiado en todo lo que no he aprendido en la universidad y me ha enseñado a ver la realidad (07:48)*

**V.M:** *Por ejemplo en mi caso, en la práctica anterior a esta, mi profesora guía me enseñó cómo llenar el libro de clases, cosa que en la universidad no se enseña y es un tema muy importante en el colegio y creo que ha sido una de las cosas que más me ha servido y otros temas muy burocráticos y técnicos que en la universidad no se enseña. (08:20)*

**P.M:** *La Jeannette me ha ayudado a aconsejarme, tienes que conocer a tus alumnos, llevarte bien con ellos...muchos tienen problemas, la otra parte más humana. (09:25)*

**F. A:** *Siento que el profesor en la universidad enseña algo pero no se preocupa si realmente se ha entendido, en el colegio uno aprende de cada profesor, de las diferentes realidades con que ellos ven al curso (09:44)*

**K.M:** *Uno se va apoyando en otros profesores. Ha sido difícil encontrar a otro profesor que haga una buena clase de inglés a quien ir a ver, eso me ha faltado, ir a ver una clase de alguien que me pueda ayudar (10: 34)*

**¿Han pensado en relación a la experiencia del profesor asistir a ver una clase y observar a otro profesor que no sea de inglés, de otra asignatura pero con el fin netamente pedagógico para ver por ejemplo el inicio de la clase o de qué manera interactúa con los niños, o de qué manera mantiene la disciplina, creen Uds. que eso les ayudaría?**

**K.M:** *En ingles, en particular, es difícil mantener la disciplina porque uno tiene que hacer actividades que sean motivantes (12:15)*

**V.M** *Aparte que ellos se tienen que comunicar, y ese es el fin, la idea es que hablen , que se comuniquen y que conversen , pero cómo uno mantiene la disciplina dentro de ese enfoque que tiene el inglés es difícil, y por eso yo creo claro , y de repente ver a otro profesor uno puede utilizar las técnicas o de repente algún método que ellos tengan para, no para mantenerlos callados, pero el orden , el respeto más que nada, (12:30)*

**(...) Tú dices que hay algunas asignaturas que podrían ser un poco áridas, en el sentido que no están relacionadas, contextualizadas con la realidad que está viviendo el alumno de la universidad, el futuro profesor, en este caso de inglés. De qué manera entonces, ese profesor, pensemos en cualquier asignatura, puede ser psicología o fundamentos de la educación o cualquier otra dentro de los ramos pedagógicos y también disciplinarios, de qué manera podría acercarse más al objetivo final que es que uds sean un buen profesor de inglés.**

**C.B.:** *Yo me acuerdo que en primero tuvimos una profesora de psicología que era una profesora de lenguaje, entonces la clase era totalmente diferente a como fue con los psicólogos que nos enseñaron en segundo. Ella nos decía, uds, por esto tienen que aprender, esto les va a servir, entonces cuando uno entiende los porqué de las cosas, todo cobra más sentido, y ahora de hecho es mucho más fácil aplicarlo entendiéndolo por qué el comportamiento de la niña porque ahora es significativo viniendo de una psicóloga que era profesora al mismo tiempo, entonces yo creo que quizás los ramos que nos tienen que pasar por ejemplo sean también profesor, porque ahí es donde cobra todo sentido. (14: 58)*

**F.A:** *Tuvimos bastantes clases donde yo creo que era puro leer, y uno leía tanto que nunca se acordaba de nada porque leía y no tenía sentido. Entonces en ningún momento yo sentí cuál era el fundamento de la educación (15:02)*

**V.M:** *En ese ramo, yo casi nunca leí un libro, yo simplemente leía el título y más o menos ojeaba de qué se trataba y lo relacionaba con la educación de hoy en día y para las presentaciones por ejemplo, hacia un contraste entre lo que era la educación antigua y lo que es la educación hoy en día y cómo eso se podía llevar a la práctica (15:28)*

**F.A:** *Era leer y buscar el enfoque que le quiso dar el autor pero nada más. (16:02)*

### **¿ Qué creencias personales tienes respecto a la enseñanza del inglés en los colegios?**

**K.M:** *Se ha menospreciado mucho el inglés hasta que apareció el famoso SIMCE en inglés. Ahora recién está tomando importancia y la importancia termina en que solamente hay que preparar a los niños para dar un buen simce. (16:48)*

**V.M:** *Se pierde el sentido comunicacional que tiene el inglés porque al final lo llevamos todo al papel y a contestar bien las alternativas y eso sería, pero más que nada falta ese sentido comunicacional en que los alumnos realmente lleguen a comunicar algo a través del inglés porque muchas veces los profesores los preparan para dar la prueba, el examen y eso es todo escrito y generalmente tampoco tiene una parte en que ellos puedan realmente escribir algo con sus propias palabras claro, las habilidades productivas prácticamente no se desarrollan en el colegio, en un colegio que tiene tres horas a la semana de inglés, porque claro, yo he visto distintas realidades, he visto colegios bilingües que han tenido desde kínder a cuarto básico todas las materias en inglés y que realmente en la media el niño ya no hay prácticamente nada que enseñarle es porque ellos ya saben todo del inglés hay solamente que reforzar, en ese tiempo yo hacía grupos y conversábamos sobre cualquier tema que ellos quisieran conversar en cambio ahora la realidad es de tres horas a la semana donde los niños ni siquiera han visto un real objetivo al porque ellos tienen que aprender inglés, ellos no tienen la noción de porque tienen que aprender inglés o porque podría gustarles el inglés entonces yo creo que esa es una debilidad del sistema también. (17:15)*

**K.A:** Respecto a eso nosotros deberíamos tener claro porque ellos deben aprender inglés. Por ejemplo, para hacer las clases yo personalmente me enfoco en como si yo fuera estudiante y como me gustaría a mí que me hicieran una clase de inglés. Debería ser todo mucho más didáctico, porque hay profesores que no les gusta o no se motivan en enseñar a los alumnos que eso se transmite, entonces, claro lo importante es transmitir algo que sea positivo para ellos, enfocarse en lo que a ellos les va a servir, entonces sí, hay que hacer más actividades didácticas, hay que estar pendientes de ellos, eso les ayuda un montón y aprenden, ese es el enfoque, al final sí aprenden si uno se dedica. (18:54)

**F.A:** Yo creo que los colegios que tienen jornada completa debería aumentar el número de horas de inglés al igual que lenguaje y matemáticas, al final eso es lo importante. (19:49)

**K.M:** Incluso una buena forma sería poner el departamento de lenguaje, castellano, inglés juntos y hacer un trabajo interdisciplinario (20:04)

**V.M:** El inglés sirve para todo tipo de áreas, historia, artes visuales, lo que sea, y yo creo que esta conexión del inglés falta en los colegios, con las otras materias (20:27)

**K.M:** Pero yo creo que ahí hay un punto porque, por ejemplo, hablar de conectores, que no han visto en castellano, no saben los tiempos verbales en español, entonces habría que enseñarles intencionalmente (20:44)

**S.M:** Uno de los grandes errores que comete la gente es que no se le da la importancia necesaria del inglés, aunque es más importante ahora que hace 10 años atrás. Es importante enseñarle a los más chiquitos, pero también involucrar a los papás y a través de ellos que el inglés es importante, a veces tienen muy bajas expectativas acerca de lo que pueden aprender sus hijos. (21:06)

**Bueno lo que dijo K. M., quisiera volver a retomar tu idea...cuando tú dices por ejemplo que tú enseñas de la forma en que a ti te gustaría que te enseñaran, tú te focalizas en, a ver.. a mí me gustaría que me enseñaran de esta forma, por lo tanto tú también intentas enseñar, esa es como tu creencia respecto a la enseñanza, de qué forma Uds. lo ven? También tienen esa misma visión o a lo mejor se acuerdan de cuando a Uds. le hacían clases de inglés, pensemos en algún profesor que a lo mejor los inspiró para ser profesores o por el contrario, un profesor que enseñaba tan mal, que decidieron yo no quiero enseñar como este profesor. De ahí más o menos emerge la creencia que nos impulsa a ser lo que somos, a ser profesores o el profesional que queremos ser.**

**F.A.:** Yo creo que de ahí sale la base, porque si a uno le dicen, ud explica mejor que la otra profesora y es porque uno está preocupada de la metodología, yo creo que eso le da el impulso al profesor para ser mejor e innovar (23:12)

**V.M:** Esto también va en el tema que los profesores en el día a día, porque en la práctica tenemos que hacer una investigación, de preguntarle a nuestros alumnos qué piensan de nuestras clases, pero en general los profesores no lo hacen .....porque es por la cuestión del tiempo, porque no están las horas suficientes para poder conocer más a los alumnos, (23:32)

**F.A.:** Yo creo que es porque el profesor tiene miedo a ser juzgado (24:00)

**V.M.:** También puede ser..... o a sentirse muy cercano por los alumnos porque también eso implica como un arma de doble filo que de repente se puede ver envuelto en una situación incómoda (24:06)

**K.M:** *Cuando empecé, también tenía esa duda, y cómo les enseñé. Le preguntaba a mi hija que tenía la misma edad, pero después en la clase les preguntaba a los alumnos, que tipo de música, tipo de películas o dibujos animados (24:20)*

**K.M:** *Hay profesores que ya están cansados del sistema y ahí se nota la gran diferencia y los nuevos profesores vienen con sangre nueva a impulsar el colegio (25:40)*

**¿Crees que hay mucha diferencia entre estos dos tipos de profesores?**

*Si, porque ellos ya no preparan, están esperando cumplir 65 e irse, entonces también en el fondo eso también afecta al colegio completo porque una asignatura que caiga al final repercute en todas las demás.*

**S.M.:** *Veo a profesores con más experiencia trabajando y da como para pensar en 10, 20 años, voy a estar así? Da como un poco de susto de pensar que en 20 años más voy a estar hasta allá arriba...(26:13)*

## ANEXO 9- Focus group 2

### GRUPO FOCAL (FOCUS GROUP) 2- Septiembre 2015

#### FOCUS GROUP 2

- ¿Consideras el marco curricular nacional (bases curriculares- programas de estudio del MINEDUC) para realizar tus clases?
- ¿Se pueden desarrollar en la sala de clases las metodologías enseñadas en la universidad? ¿Por qué?
- ¿Qué estándares pedagógicos has desarrollado? ¿Cómo los has desarrollado?

Estándares pedagógicos
1. Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden
2. Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes
3. Conoce el currículum de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.
4. Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
5. Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.
6. Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.
7. Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.
8. Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.
9. Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.
10. Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

**C.B:** *Sí. Al principio de cada unidad lo conversamos con la profesora a cargo y vemos cuales son los objetivos que se espera entre los estudiantes a aprender y en base a eso vamos programando las clases y cada una o dos semanas vamos revisando los contenidos que vamos realizando, que vamos pasando, ver cómo van los estudiantes, si están respondiendo a lo que se espera y ver también lo que nos va faltando. (01 :19)*

**Ya, la planificación se hace entonces en base al programa de estudio.**

**K.M:** *Lo mismo... eh.. para planificar cada clase considero el Marco curricular nacional, porque en el colegio... bueno, como colegio subvencionado debo tomar en cuenta el marco curricular del*

*gobierno a pesar que muchas de las unidades están mal diseñadas. Lo que trato es unificar las 4 habilidades que vienen todas separadas para hacerlo más redondito, pero en sí lo considero. (01:22)*

*A.M. Sí, a mí me pasa lo mismo que la K. Más que adoptar el marco curricular, se adapta a los estudiantes, también al tipo de curso, se consideran los objetivos de las bases curriculares y además yo al menos considero el libro, el texto del estudiante que entrega el mineduc. (01:47)*

*S.M.: En mi caso, por ejemplo, tuve que tomar los programas que mandaban del ministerio porque el año pasado no había absolutamente nada, no existían planificaciones anuales, no existía nada. Así es que , el contraste entre el año pasado y ahora fue como al lote el trabajo que hicieron el año pasado y me pidieron entonces que lo siguiera al pie de la letra , que empezara a trabajar con los planes, centrándome más que nada en las actividades que mandan para las clases , ocupando el libro, como dice la Valentina. (02:22)*

*P.M.: En mi caso los profesores planifican mensualmente, se junta el departamento de inglés , planifican en base a los programas de estudio del alumno, yo también he participado, y se basan en los programas de estudio. (03:18)*

#### ***Hay alguno de uds. Que no utilice los programas***

*F.A: En el caso de nosotros, la profesora con la que estoy, ella optó por otro método , ella aplica el CLIL , ya que ella quiere enseñar matemáticas en inglés para que las alumnas aprendan y en los terceros medios, cursos que son con especialidades , ella va pasando ingles de acuerdo a la especialidad de ellos (3:42)*

*A.M: Yo me he topado con el mismo tema de mis compañeras, que la verdad es que yo no sigo mucho el plan y programa del ministerio , lo que si me pongo de acuerdo con mi profe guía y en relación a eso yo planifico y ella me da total libertad para planificar y hacer la actividad que más estime pertinente (4:21)*

#### ***Y porque no sigues los programas del ministerio?***

*O sea, yo sigo la planificación que ella realiza, que entrega ella al colegio, yo sigo esa planificación y en relación a esa planificación se toman las decisiones finales de planificación, o sea mis planificaciones, entonces yo adapto ciertos contenidos porque si bien es cierto que ellos se basan en los planes y programas, estos no proporcionan el contexto en el que ellos se encuentran entonces tampoco abarca todas las necesidades para todos los alumnos.*

***Como han visto uds la coherencia que existe entre el contenido que entrega el programa de estudio y la contextualización como decía A. M., debe existir una adaptación?, no solamente adoptar como decías tú, sino adaptación ¿ esto es difícil? Es fácil para uds.? Como han visto esta situación de tener que planificar pero para un contexto en particular , no planificar en el aire.***

*C.B.: Yo me he encontrado con la sorpresa que las competencias que ellos debiesen tener , no las tenían , entonces es como saltarse un escalón en el proceso de enseñanza – aprendizaje y eso es súper complicado, yo encuentro que en ese sentido, como ud también decía los planes y programas tienen una debilidad , que uno tiene que aplicarlos y a veces un poco copiando el contexto , la situación que tienen los estudiantes, y a veces ni siquiera el colegio, sino que puede ser un curso que viene más débil con algún tipo de contenido , entonces eso retrasa igual y el producto final no se adquiere completamente sino que parcialmente y porque? Porque a veces uno tiene que reforzar contenidos previos para poder , sobre eso , edificar contenidos nuevos. (06:06)*



**K.M.:** Mmmmm, pero eso no es difícil porque al final el programa está básicamente apuntado a que a quien se le hace, en el fondo el qué y el cómo, yo creo que es parte de las capacidades personales, habilidades de cada profesor, los conocimientos disciplinares, conocimientos de didáctica, a mí en lo personal no se me ha hecho difícil, hay que tomar el QUÉ para adaptarlo al cómo lo enseño en la sala de clases y eso yo creo que se debe mucho a una oportunidad de aplicar lo que (yo) estaba aprendiendo( 06:56)

**Es eso un poco ensayo y error?**

Sí, y eso es lo que me llevó a adaptarlo

**V.M.:** Bueno, a mí en lo personal se me ha hecho igual un poco difícil porque yo pensé que se me estaba haciendo fácil porque yo veía que los alumnos dentro de la clase participaban, y los veía que estaban realmente aprendiendo porque uno hace preguntas y uno se da cuenta si están aprendiendo o no. Pero al momento de la prueba escrita me di cuenta que, fue como que no les hubiera enseñado nada entonces a lo mejor en algo falle yo en el tema del contexto, no se, ahí hay que evaluarlo, pero yo creo que en ese sentido se me ha hecho algo difícil. (07:38)

**S.M.:** Me paso exactamente lo mismo hubieron pruebas en las que yo hice las mismas guías de la clase y los chiquillos no fueron capaces de responder. En la clase están super buenas y logran contestar. La enseñanza del inglés es a un nivel comunicativo más que enseñarles vocabulario, los niños en la clase logran hablar en inglés pero a la hora de hacerles una prueba, les falta mucho, entonces a lo mejor estaré fallando yo? (08:20)

**AM.:** Uno puede adaptar mucho el curriculum nacional, pero tiene una debilidad que no deja de ser menor cuando uno lo va a implementar en la sala de clase, no contextualiza la realidad del estudiante entonces, caemos muchas veces en que hay que colocarlo en la planificación, hay que establecer un objetivo de aprendizaje, pero cómo nos adaptamos a ese curriculum ahí uno, no se, en mi caso yo he tratado de hacerlo lo más apegado posible pero es muy difícil cuando uno trabaja en sectores vulnerables, con una dificultad mayor si es un colegio técnico profesional que va orientado a otras cosas, es un desafío mayor y más encima tenemos una variante cultural que en la sociedad chilena en general tiene el estigma de que el idioma en sí, es una asignatura (inglés) como de relleno, entonces, para qué vamos a aprender si tenemos el español, para qué lo vamos a aprender en la sala de clases, no es necesario. Entonces, vienen con esa carencia y se empiezan a bloquear y no aprenden y entonces uno puede implementar todas las estrategias del curriculum nacional pero nunca funcionan. (09:01)

**La experiencia que puede entregar por ejemplo el profesor colaborador, ¿es valiosa en este sentido? El profesor conoce de mejor manera el contexto, la realidad de los alumnos, las debilidades, las fortalezas, ¿les ayuda a uds a poder elegir las metodologías o la planificación que van a utilizar con los alumnos?**

**S.M.:** En mi caso por lo menos el colegio es de básica, generalmente los mismos profesores le hacen todas las asignaturas, entonces lo que están viendo constantemente, están dando consejos sobre el comportamiento de los alumnos, la jefa de UTP me dio los textos que ella manejaba en inglés hace dos o tres años atrás, cuando empezaron a aplicar en la asignatura porque antes no se enseñaba, entonces no solamente la jefa de UTP sirve de guía sino que las otras profesoras también (11:05)

**V.M.:** Al menos en mi caso, mi profesor colaborador y yo llegamos prácticamente al mismo tiempo al colegio, entonces no los (a los alumnos) conocía de antes pero sí los otros profesores, por ejemplo yo estoy trabajando con una profesora en 4° básico, que ella fue profesora jefe el año

anterior entonces le mostré los resultados de las pruebas y me dijo que tenía que reforzarlo de esta manera, este niño tiene necesidades especiales y así nos puede ella ir ayudando también. Creo que el conocimiento de los otros profesores, no solamente de la asignatura pueden ayudar bastante. (12:14)

**P.M.:** En mi caso es problema porque los alumnos vienen de diferentes colegios entonces el nivel que tienen algunos es regular y en otros, nada, tengo que enseñar a los que no saben y los que saben se aburren y la gran mayoría del curso que viene de otros colegios, no saben. Entonces uno tiene que, entre comillas, planificar la clase para esos alumnos, igual mis alumnos que saben mucho ayudan a los demás, por ejemplo tengo un niño que es Asperger y él sabe mucho!, tuve el caso en que yo estaba dando una explicación de una prueba y cuando termine de dar las instrucciones de la prueba y él la terminó, entonces yo quedé impactado, él terminó al tiro. Entonces la diferencia que hay de conocimiento es mucha y en el caso de la miss J. a mí me ha ayudado mucho en el sentido de que con otros alumnos de II medio que son problemáticos, he hablado con las otras profesoras jefe y me ha ayudado con los alumnos a conocerlos más, los que han tenido problemas en la casa, el apoyo de los profesores ha sido bien significativo para mí. (12:53)

**K. A:** En mi caso, en comparación con la otra profesora, he aprendido bastante, la verdad es que estoy bien agradecida de ella porque yo soy medio desordenada con los tiempos, como que me pierdo y ella me ayuda a controlar eso, ella me dice, este es tiempo de ... ella me coordina bastante, en cuanto a los cursos me ha ayudado a conocerlos mucho me ha ayudado a enfocarme en cual yo quiero preparar para hacer la tesis, ella me ha dado bastante información sobre los alumnos y si no me los da yo le pregunto, tiene una voluntad de oro, es una de las mejores profesoras que he podido aprender en cuanto a práctica. (14:46)

**Uds. han leído las bases curriculares de inglés? Los programas de estudio de los cursos que están haciendo? Creen Uds. que hay una relación entre lo que plantea el marco curricular, llamemos el Marco Curricular a todos los documentos entregados el Ministerio de Educación y hay una relación con la realidad escolar en la cual uds se encuentran?**

a) No.

**¿En qué sentido no?**

**V:** Por ejemplo, yo en mis prácticas, estuve en un colegio la vez anterior en un colegio que era pagado, era particular y los alumnos tenían hasta 4 básico todas las asignaturas en inglés y después de 4 básico, desde 5° hacia arriba tenían 10 horas de inglés a la semana y se iban de giras de estudio a Mexico, a Estados Unidos a Europa y ahora estoy en un colegio que es subvencionado y la realidad es totalmente distinta tenemos solamente tres horas pedagógicas de inglés y para todo el contenido que hay que enseñar, no alcanza, o sea, alcanzamos a pasarlo, pero no a repasarlo, no a ver si realmente los estudiantes aprendieron o no aprendieron, además que aparte de una prueba, entonces está el tema también del simce, hay que preparar a ciertos cursos para que tomen el simce, solamente para el simce, o sea el sentido comunicacional se pierde totalmente, porque los estamos preparando para dar una prueba, y solamente eso. (16:15)

**S.M:** Muchas veces pasa que los contenidos que se piden en el marco curricular, no tiene nada que ver con el simce, nada que ver! . No alcanzan las tres horas para pasar todo lo que hay que pasar en la asignatura. (17:31)

**A.M.:** Uno tiene que hacer magia con el tiempo que tiene, uno tiene que ingeniárselas y no importa cómo, ni qué es lo que va a pasar, pero la cosa es que tienes que pasar el contenido, y el que queda atrás en muchos colegios, queda atrás... y es esta la realidad (18:03)

**P.M.:** La Valentina tiene razón porque uno tiene que pasar varios contenidos, pero uno pasa el contenido, pero uno no retroalimenta con sus alumnos, pasamos gramática, pero qué pasa en la parte de lectura... de audio... de speaking que no se practica porque no hay tiempo, que se van a giras de estudio, que faltan a clases que la diferencia entre alumnos es inmensa, en mi caso particular, los alumnos de I medio que tengo es mucha la diferencia que hay entre unos y otros entonces eso hace que uno no pase el contenido, no puede reforzar el contenido (18:30)

**A. M.:** Es irrisorio la cantidad de horas que se tienen por ejemplo en Media, (yo tengo dos horas) dos horas de la asignatura, la nada, entonces, claro a uno le piden resultados y no importa cómo pero tiene que pasar el contenido. (19:20)

**K.M.:** Yo creo que también hay un doble discurso, entre lo que pide el ministerio y lo que está pasando realmente en el colegio. Pero creo que tampoco es solo la responsabilidad del ministerio porque los colegios son libres de planificar en que van a destinar las horas, entonces hay colegios, especialmente en los sectores más vulnerables que las horas extras tienen solamente habilidades deportivas, solo deporte, solo la pelota, y se pierden muchas cosas que podría ser por ejemplo, reforzar el inglés que es un tremendo plus, o sea tener inglés cuando uno sale después del colegio en el campo laboral, es una ventaja tener inglés, entonces ahí uno ve el discurso, lo que dice el ministerio, entre el tiempo disponible para hacerlo y también la poca motivación que da el ministerio y el poco enfoque que le da la sociedad en general a lo que es el inglés. (19:42)

**V. M.:** Ese es un tema súper importante porque a los alumnos les pasamos inglés, pero por ejemplo a diferencia de Lenguaje Español, ellos van a dar la PSU y por último les va a servir para estudiar otra cosa, pero en cuanto al inglés, no tienen un objetivo claro de por qué lo están estudiando y para qué, quizás podría ser optativo, a los estudiantes podrían darle una gama de idiomas que ellos quisieran aprender, si se les tomara en cuenta, pero yo creo que eso es falta de objetivo claro de por qué a los alumnos se les enseña inglés, que ellos lo sepan. (20:34)

**A.M.:** Hay un signo cultural de que el idioma no es necesario, entonces eso dificulta mucho más la tarea del ministerio, en la regulación de las horas, de implementar más horas, por ejemplo hace poco que se está implementando (inglés) en básica, que es optativo hacer talleres en básica, porque antes no existía eso, pero ahora se sabe que es necesario que mientras el niño más temprano aprende es mejor, pero solamente por eso, no porque pueda ser un beneficio a largo plazo (21:16)

**En cuanto a las metodologías que uds han aprendido en las distintas asignaturas relacionadas con Didácticas, o Metodologías, ¿uds. pueden utilizar o desarrollar esas metodologías en sus clases?**

**V. M.:** En mi caso, sí. Creo que he puesto en práctica casi todo lo que estudié en didáctica, lo de la metodología de la enseñanza del inglés, también, creo que lo he puesto todo en práctica porque si uno hace a lo mejor un mix de como se ha enseñado a través de la historia en inglés a lo mejor se puede lograr mejores resultados y además que uno tiene que ir adaptando también las cosas al contexto, entonces creo que sí, me ha servido mucho (22:19)

**S.M. :** *Al final de cuentas, todas estas dificultades que he encontrado , también nos sirve a nosotros a adaptar de alguna manera un poquito de cada metodología , y en el fondo es el sello de cada uno , a lo mejor nos juega en contra el tema del tiempo, de cuantas horas tenemos y cuántos alumnos tenemos, porque me he dado cuenta que en comparación con los otros compañeros, tengo muy pocos alumnos , entonces esa es una diferencia para adaptar y usar otras metodologías (22:58)*

**K.M:** *Encuentro que la metodología de acá de la universidad fue bastante útil en todos los niveles que tuve que enseñar (23:56)*

**¿Qué metodologías, por ejemplo, han podido desarrollar en clase?**

*(Varios) TPR, Task based, Content based (24:18)*

**¿Y cuál creen que les ha dado mejor resultado?**

**A.M:** *Es que no hay una metodología específica , es lo que mi compañera decía, ojalá ellos pudieran juntar todas las metodologías y escoger una cosa de cada metodología (24:32)*

**K.M :** *Yo creo que lo que más sirve es Teaching by Principles porque a uno lo sitúa en un contexto general y uno puede ir adaptando la realidad a través de ese tipo de metodología , es un post método y ayuda bastante el hecho de contextualizar y no tener una respuesta específica y que sea más universal (24:47)*

**A.M:** *Antes había una sola manera de enseñar y aprender inglés, ahora hay muchas maneras, entonces eso es lo bueno, que tenemos muchos recursos ( 25:10)*

**¿Hay algo más relacionado con las metodologías que han podido utilizar?**

**C. B:** *Yo creo que por ejemplo, los periodos han sido tan cortos de practica que yo no podría decir este me ha resultado más que otro, porque no he tenido el tiempo para poder observarlo y poder medirlo , poder obtener datos y decir , esto resultó o esto no resultó. Creo que ahora con la investigación estamos recién dándonos el tiempo y aún es muy poco para poder decir este está funcionando o este no, con este curso (25:34)*

**Y como ha sido la recepción de los estudiantes respecto a los cambios que uds. Están realizando en sus metodologías. Por ejemplo, tener una clase en que uds utilicen un tipo de metodología y luego con otro contenido , elijan otro tipo de metodología.**

**Valentina M:** *Al menos yo para la investigación tuve que hacer un focus group y les pregunté justamente qué actividades le han gustado más y ellos me contestaron que prácticamente todas porque han sido todas distintas y diversas entonces al no ser monótono , pero con una rutina igual de base, los alumnos no se aburren , entonces les parece siempre algo novedoso y creativo (26:22)*

**K.M:** *(... )Uno puede variar mucho pero llega un minuto en que se pueden aburrir (27:00)*

**Bueno, pasemos a los estándares pedagógicos, ¿Cuáles de estos estándares pedagógicos has desarrollado? ¿Cómo los han desarrollado?**

<b>Estándares pedagógicos</b>
1. Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden
2. Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes
3. Conoce el currículum de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.
4. Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
5. Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.
6. Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.
7. Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.
8. Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.
9. Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.
10. Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

**S. M:** *En mi caso el número 1, aunque no hago clases en educación media, pero al estar mas de un año trabajando con los distintos cursos, se me ha dado el tiempo de verlos un tiempo relativamente largo y me he dado cuenta de quien tiene mas facilidades para escuchar , cuales necesitan mas apoyo visual , el tema de los estilos de aprendizaje y uno inconscientemente lo va viendo a la larga (28:31)*

**K.M:** *A mí en particular me hace ruido porque siento que no estoy preparada , el número 8. Yo no me siento preparada para enseñarle a niños asperger por ejemplo , y hay uno en una clase y a mí me costó mucho tratarlo , porque si uno lo saca de su esquema , ellos se alteran , yo siento que en esa parte me faltó más formación, entender un poco mejor cuales eran los trastornos , las condiciones quizás , distintas patologías , en esto me puedo apoyar en el Proyecto de Integración Escolar (PIE) , pero hay colegios que no lo tienen y ahí es donde empiezan los problemas , cuando los colegios no tienen proyectos de integración , porque ahí no sé a dónde recurrir por ayuda , me siento un poco abandonada en ese aspecto. (29:28)*

**A.M :** *En mi caso me he encontrado con una realidad que es muy potente y también me voy a referir al mismo número (8) , porque en cierta medida siento mucho temor porque me he encontrado con muchos trastornos últimamente , muchos trastornos cognitivos , entonces uno dice cómo voy a*

*integrar todos los conocimientos y los contenidos que tengo que enseñar para tanta diversidad de alumnos , entonces he pedido consejo a cuanto educador diferencial , psicopedagogo, psicólogo que he tenido al frente porque de verdad que uno se siente con miedo porque son todos tan distintos , con condiciones, con diagnósticos tan diferentes que , por ejemplo yo tengo alumnos con retraso mental, y la verdad es que yo le digo cómo , qué actividad le hago, cómo me enfoco en eso, cómo lo trato, yo he tratado de no estigmatizarlo, y esa ha sido mi base y afortunadamente he trabajado super bien porque los alumnos que tienen esa dificultad no han sentido diferencia de mi parte, entonces , yo creo, que gran parte es buscar ayuda externa , independiente de la que tengo ahí en el colegio , es un gran apoyo para uno, y la preparación, porque por ejemplo nosotros no tenemos preparación en ese sentido, nosotros tenemos preparación de cómo aprenden los alumnos y diferentes estilos de aprendizaje , pero me siento un poco limitada, con las manos atadas en ciertos momentos .(30:44)*

**K.M:** *Yo creo que hay otro tema y es que la universidad no tenga Ética y yo creo que debería haber un ramo de Ética que sea común para todas las Pedagogías (32:28)*

**V.M:** *En mi caso, creo que el numero 2 es para el cual me siento menos preparada , porque como yo soy baja y tengo cara de niña chica , como que tiendo a poner una barrera con los alumnos de media para que no me sobrepasen , entonces como que no me vuelvo su amiga y ellos lo sienten asi, entonces no me siento preparada para promover el desarrollo y ser como más cercana a ellos , a los niños más chicos sí porque ellos me respetan, me ven como profesora pero tengo el temor que ,los niños de media me vean más como una amiga, y no quiero que me pase eso y para el que me siento más preparada es para el numero 5 que es para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado , yo creo que es una de las habilidades que más he desarrollado dentro de las practicas que soy capaz de mantener la disciplina y también del trabajo que significa el inglés que no es solamente estar callado y mirando a la pizarra , sino que a mí me gusta que ellos conversen , que intercambien opiniones , pero siempre bajo un marco de respeto (33:00)*

**F.A:** *Yo considero el número 10, me gusta estar aprendiendo cosas nuevas, pienso que uno no está preparado para llegar al colegio y saber sobre eso al principio , y encuentro que la practica debería empezar en 1er año. Está bien la reflexión continua, qué puedo ir mejorando, ir modelándose, (34:37)*

**P.M:** *Escogí el número 2, porque todas mis practicas las he hecho en enseñanza media, entonces tengo el carácter para llamarles la atención, he marcado que yo soy su profesor y no soy su amigo, comparto con ellos, los conozco. El otro es el 5, que trato de hacer mis clases amenas para que todos aprendan, usar imágenes, animaciones, para que se sientan más cómodos y que participen, uno va aprendiendo de la experiencia de lo que pasa diariamente en el colegio, con los otros profesores que a uno lo ayudan (35:58)*

**C.B:** *Para mí ha sido muy complicado hacer las prácticas en tres cursos diferentes , estando trabajando , entonces para mí esto ha sido un desastre de todo tipo, emocional, físico, intelectual al tratar de integrar a la clases completa teniendo tres realidades diferentes , pensando que uno también está respondiendo como estudiante en la universidad , tengo que responder en las tres partes bien, no puedo responder a medias , entonces, eso ha sido tremendamente desgastante , uno igual lo pasa bien pero igual lo podría haber hecho mejor , teniendo un poco más de tiempo , teniendo más capacidad reflexiva quizás porque el cansancio de llegar a las 11 de la noche a comer y estar a las*

*12 planificando para levantarse al otro día a las 06:30 hrs de lunes a viernes era algo sacrificado(39: 34)*

**A.M:** *Yo encuentro que si uno tuviera , no se trata de tener más , sino que este tiempo sea de calidad en realidad , muchas veces el tener mucho no aprovecha los espacios y tiempos necesarios , por lo menos a mí me ha mostrado que quizás no he tenido mucho tiempo como para hacer algo mas elaborado , pero sí he aprovechado los desafíos que he tenido , entonces eso es importante, tomar el desafío y hacer que a lo mejor eso que pasó negativo , o que no funcionó la clase pasada decir lo voy a volver a intentar la próxima vez y vamos a ver si funciona, muchas veces las cosas no se dan en el momento . Uno debe tener un orden, si uno es ordenado en ese sentido uno no debería tener mayores problemas , pero la verdad es que uno tiene una vida también , lamentablemente uno también se enferma, también le pasan cosas y lamentablemente eso no lo toma en cuenta nadie , y debería tomarse en cuenta , y no se toma en cuenta la realidad de uno como persona , me he encontrado con profesores guías que han sido retroalimentación mutua , (40:51)*