

INVESTIGACIONES

“Pero la práctica dice otra cosa”:  
valoración de los conocimientos adquiridos durante la formación inicial  
docente entre profesores de inglés en ejercicio en Chile 2016-2019

“But practice proves otherwise”:  
appraisal of the knowledge gained during initial teacher training  
among in-service English teachers in Chile 2016-2019

*Angela Tironi Contreras<sup>a</sup>, Francisco Ulloa<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universidad de Chile, Chile.  
atironi@uchile.cl

RESUMEN

Este estudio exploratorio indaga la valoración que profesores/as de inglés tienen de las diversas competencias y contenidos estudiados durante su formación inicial. Para este propósito, se implementó una encuesta online (n=325) dirigida a profesionales en ejercicio que permitió conocer la valoración de las distintas dimensiones disciplinares y pedagógicas incluidas en los programas de pedagogía y en los estándares INICIA. Además, se preguntó por aquellos conocimientos que los/las encuestados/as consideraban ausentes en su formación inicial, pero necesarios para el ejercicio profesional. Los resultados muestran baja valoración de los conocimientos adquiridos considerándolos de poca utilidad y una necesidad de potenciar las competencias y conocimientos sobre manejo de curso, metodología y gestión. Este estudio contribuye a la reflexión sobre: la profundidad en que son desarrolladas las áreas de formación en los programas de pedagogía en inglés; el diseño de los planes de estudio; y la conexión entre la teoría y la práctica.

*Palabras clave:* evaluación, conocimiento pedagógico de contenido, pedagogía en inglés, competencias disciplinares, competencias pedagógicas.

ABSTRACT

This exploratory study examines how English teachers assess the different competencies and contents studied during their initial teacher training. To this end, an online survey (n=325) addressed to in-service teachers was conducted. This allowed us to have an overview of teachers' appraisal of the different pedagogical and discipline-specific contents that are commonly included in pedagogy programs and which are part of INICIA standards. In addition, we inquired about the knowledge they considered to be absent during their initial training, but essential for professional practice. The results show low evaluation of the acquired knowledge, considering it of little use for their practice and the need to reinforce the competencies related to classroom management, methodology and school management. This study contributes to the reflection on: the depth in which the different training areas are developed in pedagogy programs; the design of the curriculum; the connection between theory and practice.

*Key words:* evaluation, pedagogical content knowledge, English pedagogy, discipline-specific competencies, pedagogical competences.

## 1. PRESENTACIÓN

A fin de sustentar teórica y empíricamente la creación de la carrera de “Pedagogía en Educación Media en Inglés” en la Universidad de Chile (2016-2019), se realizó una revisión del estado del arte de la investigación aplicada y de paradigmas teóricos y epistemológicos, tanto de la especialidad como de la pedagogía, que fundamentaran el diseño del Plan de Estudios de la futura carrera. Este ejercicio indagativo reveló a primeras una insuficiente evidencia empírica sobre el contexto de aprendizaje de inglés nacional que ayude a construir teoría, por un lado, y a fundamentar las decisiones de diseño de un plan como éste, por otro.

Sin embargo, dentro de la literatura existente, podemos identificar tres macro líneas en que se han centrado los estudios a la fecha: la primera se relaciona a la formación inicial docente desde una mirada de la gestión política, por ejemplo, las tasas de ingreso a programas de pedagogía (Mifuturo, 2019), la duración promedio en que se cursa una carrera de pedagogía en inglés en Chile (6,32 años frente al promedio OCDE, 4,33) (British Council, 2012) o la tasa de recambio de profesores en ejercicio (CIAE-OFD, 2017). En una segunda línea, se han realizado mediciones universales a estudiantes de segundo medio sobre el dominio del idioma, SIMCE 2010, 2012, 2014 (ACE, 2013), y diagnósticos parciales de competencia general en la lengua inglesa (EF, 2016). Dentro de estos, es remarcable el estudio realizado por la Agencia de la Calidad de la Educación que logra aislar una variable que impacta en los resultados SIMCE y que dice relación a la cantidad de exposición del estudiante al segundo idioma durante la clase (ACE, 2017). En una tercera línea, se encuentran una serie de investigaciones de diversa índole en el campo de la lingüística aplicada o en el campo de la práctica pedagógica. Se destacan entre éstas, investigaciones que exploran creencias y percepciones de los/las profesores de inglés sobre el idioma o sobre metodologías de enseñanza (Barahona, 2015). No obstante, no existe en el nivel institucional universitario iniciativas claras y de largo plazo que pudiesen ayudar a delinear líneas indagativas que aporten a la teoría sobre el aprendizaje y la enseñanza de inglés en el contexto escolar en Chile.

De este modo, de los estudios revisados se advierte que no todos logran dar cuenta de aspectos generales relacionados al aprendizaje y obedecen a contextos particulares con perfiles de participantes que no necesariamente representarían la realidad nacional del escolar de enseñanza media. Si bien es cierto que la investigación situada tiene el valor de dar respuestas a necesidades educativas particulares, en el nivel general se requiere de una mirada global que dé cuenta de problemas transversales que ocurren en la sala de clases de inglés a lo largo del país. Hoy por hoy, aunque no menor, una de las pocas certezas que tenemos es que la cantidad de tiempo de exposición al idioma durante la clase se relaciona con mejores resultados SIMCE (ACE, 2017).

En resumen, se ha indagado sobre las creencias y percepciones de los profesores sobre prácticas efectivas de enseñanza de inglés, sobre ideología lingüística, entre otros, no obstante, carecemos de información respecto a la percepción de los profesionales sobre la pertinencia del aprendizaje de los distintos saberes y competencias que adquirieron durante su formación inicial. Es decir, cómo se valoran aquellos saberes en relación con su pertinencia en su ejercicio profesional. Esta pregunta se vuelve particularmente relevante pues proponemos que tras el ejercicio de la profesión se priorizan o desvalorizan distintos ámbitos de aprendizaje adquiridos en la formación inicial en función de las necesidades que se presentan en salas de clase de hoy en día en nuestro país.

Esta investigación nos permite identificar nodos en el proceso de formación inicial que puedan ayudar a delinear un programa que apunte hacia la mejora en el logro de las competencias de un profesor/a de inglés que genere efectivamente aprendizajes.

## 2. DESAFÍOS DE HOY EN LA PREPARACIÓN DE PROFESORES/AS DE INGLÉS

Los Estándares Inicia que orientan el diseño o rediseño curricular de las carreras de pedagogía en inglés han gatillado una larga discusión sobre cuáles son aquellos conocimientos y competencias que debe lograr desarrollar un/a profesor/a de inglés para iniciar su carrera profesional en la escuela de hoy. El diagnóstico sobre la competencia profesional de los docentes de hoy no es muy alentador a la luz de los resultados SIMCE de inglés 2012. Estos, junto a otras mediciones realizadas por agencias privadas (EF, 2016), revelan un nodo en el proceso de aprendizaje que a priori se ha relacionado a una carencia de herramientas tanto pedagógicas como lingüísticas que pudiesen estar influyendo en los magros resultados obtenidos por estudiantes de educación media en Chile (MINEDUC, 2019). Por otro lado, las evaluaciones docentes realizadas tampoco son muy alentadoras y nos invitan a pensar en qué parte del proceso de formación inicial pudiese estar impactando en el desempeño profesional. En el estudio sobre desempeño de profesores de inglés de Herrada, Rojas & Zapata (2012), por tomar uno ejemplo, se destaca negativamente: la calidad de la retroalimentación y manejo del idioma. Sobre esto, el 85% de los profesores de inglés no realiza ninguna retroalimentación de calidad y 94% de los profesores presenta errores gramaticales, pronuncia incorrectamente, utiliza vocabulario poco preciso o tiene un ritmo poco fluido.

Frente a estos resultados y ante el desafío de crear un nuevo programa de pedagogía en inglés, se abrieron dos grandes tareas. La primera de ellas fue realizar un análisis de los Planes de Estudio de pedagogía en inglés, puesto que, entender qué conocimiento se está transmitiendo o desarrollando entre los profesores en su formación inicial es primordial para comprender integralmente los factores que inciden en el desempeño profesional. Una revisión de 14 planes de estudio vigentes en Chile entrega los siguientes resultados en la Gráfico 1:

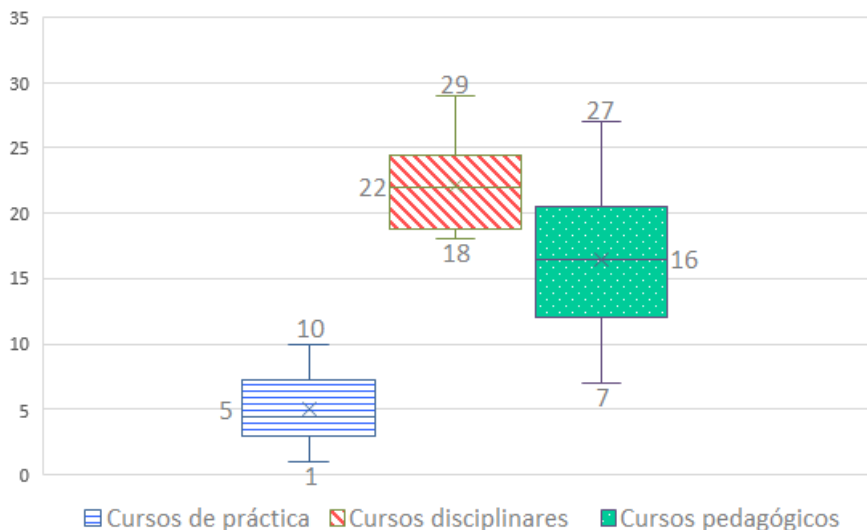


Gráfico 1. Cantidad promedio de cursos según dimensión en Planes de Estudio de Pedagogía en inglés en Chile.

Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 1 muestra la cantidad promedio, máxima y mínima de cursos según dimensión. En segundo lugar, fue imperioso comprender qué valor le otorgan los/las profesores de inglés en Chile a los conocimientos tanto disciplinares como pedagógicos adquiridos en el proceso de formación inicial en su ejercicio profesional docente, puesto que el saber docente es un “elemento clave de la acción educativa y de la tarea de los docentes, pues constituye la materia prima con la que trabajan” (Vezub, 2016).

Esto es, la mirada complementaria desde el ejercicio profesional sobre la utilidad-pertinencia de los conocimientos y competencias adquiridas en la formación inicial docente. Junto a esto, se buscó identificar aquí cuáles son las competencias ausentes en el proceso de formación inicial docente desde la perspectiva y práctica de profesores/as de inglés en Chile. Por último, interesó identificar ciertas variables que influyen con la valoración de ciertos conocimientos adquiridos. Se postula que, dada la complejidad que significa el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, es la trayectoria profesional y no tanto la formación inicial docente, la que hace al profesor/a valorar más los conocimientos adquiridos.

### 3. DISEÑO DE PROGRAMAS PEDAGÓGICOS

El conocimiento de la materia que se enseña y de cómo se enseña son los pilares fundamentales de la formación inicial docente, y lo que se denomina en palabras de Shulman (1987), la amalgama de los conocimientos disciplinares y pedagógicos como Conocimiento Pedagógico de Contenido o sus siglas en inglés PCK. Establecer este criterio fundamental se torna especialmente importante cuando nuestra labor es formar profesores

que dominen ambas dimensiones en su ejercicio profesional. Sin embargo, en la formación docente de profesores/as de lenguas extranjeras, lo que se establece como conocimiento disciplinar se torna notoriamente más complejo, puesto que el proceso de formación debe incluir el desarrollo del medio de expresión, es decir, la competencia comunicativa en el idioma extranjero en el nivel avanzado y al mismo tiempo el conocimiento del idioma y sus componentes. En cuanto al dominio del idioma, el proceso de aprendizaje no tarda menos de cuatro años para un estudiante cuyo nivel de dominio al ingresar a la carrera no superaba el pre-intermedio (A2)<sup>1</sup>. Junto a esto, el proceso de formación debe incluir conocimientos que le permitan describir, comprender y analizar la lengua extranjera desde todas sus dimensiones. Se postula que es esta competencia analítica y descriptiva de los fenómenos lingüísticos y en especial de los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas lo que le brinda al/la profesor/a el criterio para diagnosticar, planificar y evaluar aprendizajes efectivos. Todo lo anteriormente expresado hace al desarrollo inicial docente de profesores de idiomas mucho más complejo que el de otras disciplinas (König *et al.*, 2017).

Los programas de pedagogía a nivel internacional que han sido identificados como exitosos no sólo poseen un personal docente permanente en su mayor parte, sino que además son programas internamente coherentes cuyas asignaturas responden a un esfuerzo integrador de la unidad pedagógica universitaria para que los y las estudiantes logren establecer relaciones entre los contenidos de los diversos cursos y que además entregan oportunidades para conectar experiencia clínica a la teoría (Bransford & Darling-Hammond, 2007). La mayoría, sin embargo, no responde a esas características, pues presenta un cuerpo docente integrado en su mayoría por profesores adjuntos que cambian constantemente debido a las condiciones laborales inestables. En el nivel curricular, los programas parecen más una serie de asignaturas inconexas y que no parecieran responder a una coherencia interna. Es en estos dos últimos aspectos que los programas de pedagogía en inglés en nuestro país se han caracterizado. Sin embargo, es necesario destacar que los programas de pedagogía internacionales que han servido de modelo para levantar teoría sobre el diseño de programas de formación pedagógica son en su mayoría programas de continuidad de estudios, que exigen una formación inicial de licenciatura o similares en la especialidad. Nuestros programas concurrentes deben abordar en 9 o 10 semestres el desarrollo del conocimiento disciplinar y el pedagógico de manera longitudinal. Esto no deja el suficiente espacio curricular para lograr una coherencia interna que logre hacer establecer las relaciones pertinentes entre los distintos dominios del saber pedagógico de contenido.

#### 4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

##### 4.1. DATOS A UTILIZAR Y PLAN DE ANÁLISIS

Para llevar a cabo la investigación transversal, de tipo cuantitativa, se desarrolló un cuestionario autoaplicado online respondido por 348 profesores y profesoras tituladas de inglés que ejercen su profesión en centros educativos públicos y privados (escuelas, centros de formación técnica, centros técnicos profesionales, universidades e institutos de idiomas)

---

<sup>1</sup> C1/C2 según el marco de referencia europeo para el dominio de idiomas.

en Chile. El instrumento fue elaborado por el equipo que lleva esta investigación y fue a sometido a una instancia de juicios de expertos, propuesta por la Universidad de Chile y compuesta por profesores/as de inglés de larga trayectoria académica en instituciones de educación superior en el país. El proceso de muestreo fue por bola de nieve, comenzando por redes de contactos del departamento de Lingüística de la Universidad de Chile, redes sociales y una invitación extendida por la Embajada de los Estados Unidos en Chile. El período de levantamiento de la encuesta fue entre el 8 de diciembre del 2016 y el 29 de julio de 2017.

La preparación y análisis de los datos se hizo a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS V17. Luego del proceso de filtrado de los casos que no contaban con al menos tres cuartos de las variables respondidas, la muestra se redujo a 325 casos válidos. Aunque el muestreo fue no probabilístico, la totalidad de estos sí abarcaron todo Chile continental en sus 16 regiones. Para efectos de interpretación, se asume una representatividad de un universo hipotético de profesores/as de inglés en Chile, con un nivel de confianza de 95% y un error muestral de 5%, considerando la máxima varianza posible ( $p=q=0,5$ ).

El cuestionario constó de dos partes. La primera, una escala Likert de valoración de aspectos de las dimensiones pedagógica (currículum, metodológicos, normativo-institucionales, psicosociales, socioculturales y transversales) y disciplinar (lingüísticos, histórico-culturales) de la profesión. Luego se preguntó abiertamente por las competencias y los contenidos que, tras el ejercicio docente, los y las profesoras consideran no haber desarrollado suficientemente durante su FID.

Para las preguntas sobre valoración de competencias, se utilizó una escala de cinco categorías de respuesta que va de “Irrelevante” a “Muy importante”. Para evaluar la consistencia interna de éstas, se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,89 y 0,93<sup>2</sup> en las escalas de dimensiones pedagógica y disciplinar, respectivamente. Para analizar la pregunta de carácter abierto, se realizó un análisis de contenido (Andréu, 2001), en el cual se identificó de qué tipo son las demandas de herramientas, saberes o competencias de los y las profesionales.

#### 4.2. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Respecto a la caracterización de la muestra, las regiones que tuvieron mayor cobertura son la RM (46,2% de los casos válidos), Región del Bío Bío (11,1%), Región del Libertador Bernardo O’Higgins (7,4%), Región del Maule (6,8%), Región de Valparaíso (5,5%) y Región de la Araucanía (5,2%). Sobre el tipo de institución donde cursaron sus estudios de pregrado, un 69,3% lo hizo en una Universidad perteneciente al CRUCH, un 24,2% en una Universidad fuera del CRUCH, un 4,7% en un Instituto Profesional y un 1,9% en Universidades Extranjeras. En cuanto a la realización de un postítulo o magíster, el 16,3% de los casos declara haber cursado un postítulo y un 28,9% un magíster en un área afín.

Además, según el tipo de institución educacional o nivel donde han impartido clases de inglés, un vasto 80,3% lo ha hecho en Educación Media, 78,8% en el Segundo Ciclo Básico, 65,2% en el Primer Ciclo Básico, 44% en Instituto de Idiomas, 37,8% en Universidades, 34,5% en Centros Técnicos Profesionales y 21,8% en Centros de Formación Técnica.

<sup>2</sup> Valores que se encuentran sobre el valor mínimo aceptable de 0,7 para este coeficiente de fiabilidad.

Sobre los años experiencia laboral, 15,9% de los y las profesionales trabajó entre 1 a 3 años ejerciendo como docente, 41,4% de 4 a 10 años y 42,7% más de 10 años. Estas dimensiones caracterizadoras fueron utilizadas posteriormente en el análisis para identificar factores que influyen en la valoración de las distintas competencias y habilidades desarrolladas.

## 5. RESULTADOS Y HALLAZGOS

### 5.1. VALORACIONES Y PERCEPCIONES

A continuación, se presentan los resultados respecto a la valoración que hacen los profesores sobre distintas áreas de la profesión. Las tablas corresponden a las frecuencias relativas de las valoraciones declaradas.

#### A. Dimensión pedagógica

##### A.1 Curriculum (Alfa de Cronbach: 0,945)

| Aspecto                       | Irrelevante | NMI <sup>1</sup> | Neutro | Importante | MI    |
|-------------------------------|-------------|------------------|--------|------------|-------|
| Planificación de la enseñanza | 35,6%       | 15,3%            | 4,4%   | 10%        | 34,7% |
| Evaluación de la enseñanza    | 36,6%       | 14,9%            | 4,7%   | 5,6%       | 38,2% |
| Teoría curricular             | 17,4%       | 21,3%            | 15,4%  | 29,2%      | 16,7% |

<sup>1</sup> NMI: “No muy importante”; MI: “Muy importante”.

En todos los aspectos del currículum, las valoraciones neutras o negativas tienen más peso que las positivas. Para el caso de la Planificación de la enseñanza el porcentaje de respuestas que van de Irrelevante a Neutro es 55,3%. La evaluación de la enseñanza obtuvo para el mismo conjunto de respuestas un 56,2% y la teoría curricular 54,1%.

##### A.2 Metodología (Alfa de Cronbach: 0,91)

| Aspecto  | Irrelevante | NMI   | Neutro | Importante | MI    |
|--|-------------|-------|--------|------------|-------|
| Didáctica del idioma extranjero                        | 40,4%       | 10,9% | 4,0%   | 5,6%       | 39,1% |
| Metodologías de enseñanza                              | 38,3%       | 13,6% | 3,5%   | 4,7%       | 39,9% |
| Enseñanza de inglés de niños/as de primer ciclo básico | 32,5%       | 12,9% | 10,9%  | 10,9%      | 32,8% |

Igual que en Curriculum, en todos los aspectos de la metodología se advierte una valoración negativa superior a la positiva. Este resultado destaca por sobre los otros clústeres ya que es precisamente el conocimiento de cómo enseñar el que ha sido relevado por el saber experto como la clave de una enseñanza efectiva.

**A.3 Normativo-institucional** (Alfa de Cronbach: 0,87)

| Aspecto                          | Irrelevante | NMI   | Neutro | Importante | MI    |
|----------------------------------|-------------|-------|--------|------------|-------|
| Políticas Públicas educacionales | 13,5%       | 22,8% | 13,8%  | 27,3%      | 22,5% |
| Gestión de centros educativos    | 7,4%        | 22,1% | 24,2%  | 35,2%      | 11,1% |
| Marco para la Buena Enseñanza    | 19,6%       | 20,3% | 14,7%  | 25,8%      | 19,6% |

Sobre los aspectos normativos-institucionales de la pedagogía, la valoración negativa a neutra y la positiva fueron ligeramente más parejas. Para el caso de las Políticas Públicas educacionales, el 50,1% de las personas encuestadas considera que son "Irrelevantes", "No muy importante" o "Neutro". En el caso de la Gestión en centros educativos, la cantidad de valoraciones negativas o neutras representaron el 53,7% del total y para el Marco para la Buena Enseñanza un 54,6%.

**A.4 Psicosocial** (Alfa de Cronbach: 0,953)

| Aspecto                    | Irrelevante | NMI   | Neutro | Importante | MI    |
|----------------------------|-------------|-------|--------|------------|-------|
| Psicología del aprendizaje | 25,1%       | 23,2% | 7,3%   | 14,0%      | 30,5% |
| Neurociencias              | 19,9%       | 20,6% | 12,7%  | 26,6%      | 20,3% |
| Psicología del desarrollo  | 23,8%       | 21,0% | 9,5%   | 21,9%      | 23,8% |
| Metacognición              | 22,4%       | 19,2% | 11,2%  | 19,2%      | 28,1% |

Respecto a las competencias pedagógicas relativas a lo psicosocial, éstas fueron aprobadas en general en un 46,1%. Sobre la psicología del aprendizaje, el 55,6% de los profesores encuestados tienen una valoración negativa o neutra de esta competencia. Esta reprobación alcanza un 53,2% en Neurociencias, 54,3% en Psicología del Desarrollo y 52,8% en Metacognición.

**A.5 Sociocultural** (Alfa de Cronbach: 0,962)

| Aspecto                              | Irrelevante | NMI   | Neutro | Importante | MI    |
|--------------------------------------|-------------|-------|--------|------------|-------|
| Manejo de curso                      | 35,1%       | 15,8% | 3,1%   | 9,9%       | 36,0% |
| Liderazgo escolar                    | 23,0%       | 20,1% | 11,0%  | 20,1%      | 25,9% |
| Diversidad e inclusión en la escuela | 31,3%       | 16,0% | 6,7%   | 14,4%      | 31,6% |



La valoración general de las competencias pedagógicas relativas a lo sociocultural fue similar a la obtenida por la dimensión psicosocial. La evaluación negativa a neutra de todos los aspectos de esta dimensión es de un 54%, es decir, sólo el 46% de las respuestas fueron de las categorías de respuesta "Importante" o "Muy importante".

#### A.6 Transversal (Alfa de Cronbach: 0,754)

| Aspecto                      | Irrelevante | NMI   | Neutro | Importante | MI    |
|------------------------------|-------------|-------|--------|------------|-------|
| Metodología de investigación | 10,9%       | 21,7% | 17,9%  | 25,6%      | 24,0% |
| Uso de TIC's                 | 33,8%       | 16,6% | 4,8%   | 13,1%      | 31,8% |

En cuanto a las competencias pedagógicas transversales, la valoración negativa o neutra de las competencias relativas a los métodos de investigación es de 50,5% y de 55,2% para el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

### B. Dimensión Disciplinar

#### B.1 Lingüística (Alfa de Cronbach: 0,96)

| Aspecto                           | Irrelevante | NMI   | Neutro | Importante | MI    |
|-----------------------------------|-------------|-------|--------|------------|-------|
| Teorías de aprendizaje de idiomas | 33,1%       | 16,6% | 5,6%   | 8,4%       | 36,3% |
| Lingüística y sus disciplinas     | 35,5%       | 15,0% | 6,9%   | 9,0%       | 33,6% |

Para el caso de la dimensión disciplinar de la lengua inglesa, los resultados no difieren de lo pedagógico. Respecto a la competencia relativas a las teorías de aprendizaje de idiomas, 55,3% de las respuestas la califican de ser "Irrelevante", "No muy importante" o "Neutro". Para el caso de la Lingüística y sus disciplinas, un 57,4% de las respuestas de igual manera son neutras o negativas. Llama la atención la polarización de las respuestas de valoración hacia la Lingüística, puesto que un tercio de las respuestas la valoran como "Irrelevante" y otro tercio como "Muy importante".

#### B.2 Histórico-cultural (Alfa de Cronbach: 0,919)

| Aspecto  | Irrelevante | NMI   | Neutro | Importante | MI    |
|--|-------------|-------|--------|------------|-------|
| Aspectos culturales de los países de habla inglesa | 20,2%       | 25,3% | 9,9%   | 28,8%      | 15,7% |
| Historia de países de habla inglesa                | 15,1%       | 23,4% | 21,8%  | 29,8%      | 9,9%  |
| Literatura de los países de habla inglesa          | 23,2%       | 20,6% | 16,3%  | 26,8%      | 13,2% |

Finalmente, sobre los aspectos histórico-culturales de la lengua inglesa, la valoración general que estos tuvieron fueron los más bajos. Para el caso de los aspectos culturales de los países de habla inglesa, 54,4% declara que son "Irrelevante" a "Neutro". Como así la Historia de países de habla inglesa y la Literatura de los países de habla inglesa, tienen aproximadamente un 60% de valoración negativa o neutra.

Los ítems Likert permitieron conocer la valoración de contenidos presentados según una categorización formal de las grandes áreas de la pedagogía en inglés. Para complementar esta respuesta, complementariamente, fue considerada también la opción de preguntar abiertamente desde su experiencia qué es lo que a los y las profesoras de inglés les faltó desarrollar en su formación pedagógica. En base a esto el cuestionario incluyó la siguiente pregunta abierta.

## 5.2. EN SU OPINIÓN Y SOBRE LA BASE DE SU EXPERIENCIA DOCENTE, ¿QUÉ COMPETENCIAS, SABERES O HERRAMIENTAS FALTARON DESARROLLAR EN SU PROCESO DE FORMACIÓN?

A continuación, se presentan en el Gráfico 2 las menciones relativas que obtuvieron las distintas áreas según los y las encuestadas. Los dominios que fueron más extrañados son los relacionados al manejo de grupos de cursos, metodología y gestión educativa (manejo del libro de clases, relación con padres y madres, relaciones institucionales dentro de la escuela).

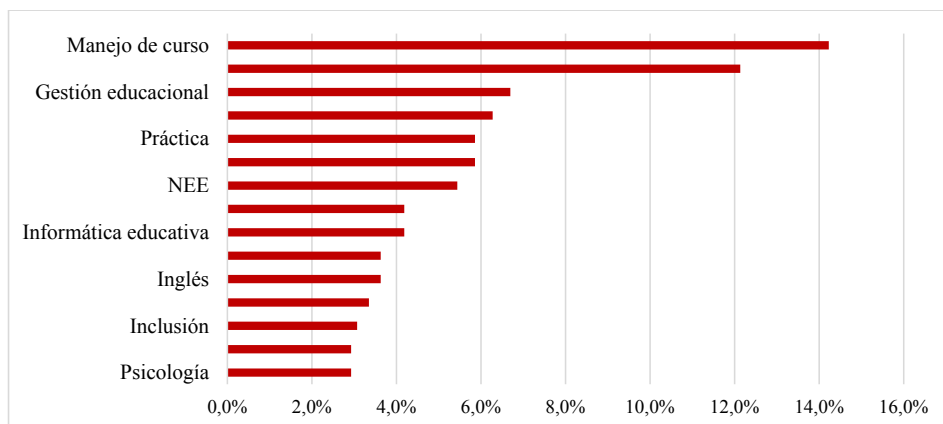


Gráfico 2. Menciones de las áreas no desarrolladas en la FID (en porcentaje).

Fuente: elaboración propia.

Otras áreas con menciones minoritarias no incluidas en el gráfico fueron neurociencias, metodología para la enseñanza básica, manejo y conocimiento de las condiciones laborales, investigación, lingüística, estadísticas y educación técnico-profesional, entre otros. A primera vista, se constata que las áreas con mayores menciones en las preguntas abiertas poseen en la valoración anterior evaluaciones muy bajas. Estas áreas obtuvieron valoraciones que van de "Irrelevante" a "Neutro" 54%, 55,4% y 53,7% respectivamente.

5.3. RELACIÓN ENTRE LOS AÑOS DE EJERCICIO DE LA PROFESIÓN Y VALORACIÓN

Para entender tal incongruencia se cruzaron los datos sobre valoración de distintos con la cantidad de años en ejercicio, entregando los siguientes resultados expuestos en los Gráfico 3, Gráfico 4 y Gráfico 5:

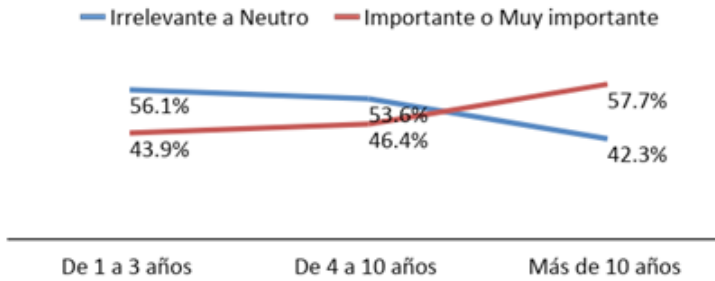


Gráfico 3. Valoración de las competencias disciplinares según años de ejercicio.  
Fuente: elaboración propia.

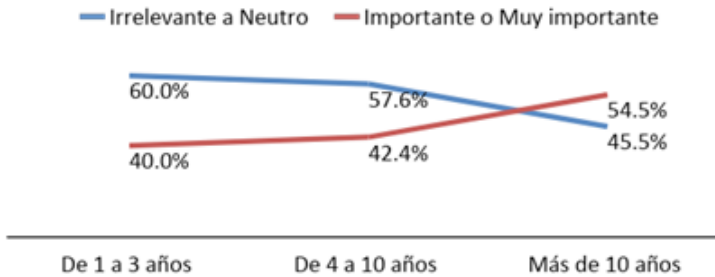


Gráfico 4. Valoración de las competencias pedagógicas según años de ejercicio.  
Fuente: elaboración propia.

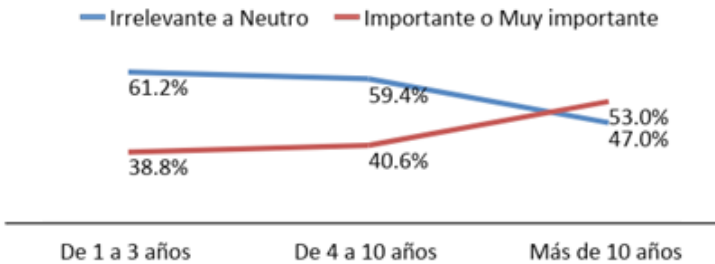


Gráfico 5. Valoración de las competencias actitudinales según años de ejercicio.  
Fuente: elaboración propia.

## 6. DISCUSIÓN

La realidad de la sala de clases impacta de tal manera al profesor novicio que toda teoría, conocimiento o estrategia didáctica aprendida durante el proceso de formación inicial o incluso en programas de formación continua, no logra ser transferido en el actuar profesional (Eun & Heining-Boynton, 2007). Sumado a esto, entre los docentes existe una marcada brecha entre una imagen ideal que hacen de su profesión y vocación y la realidad práctica con que se encuentran (Tenti, 2007). Esto podría explicar a priori la razón por la que en nuestra muestra los docentes novicios no logran valorar positivamente los conocimientos adquiridos. Los profesores y profesoras con mayor experiencia, sin embargo, parecen llegar a un mayor convencimiento de que lo aprendido durante sus estudios de pregrado logra sentido conforme se adquieren más horas de aula año tras año.

Una mirada diferente es un estudio reciente que explora las percepciones de auto eficacia que sostienen profesores de inglés en ejercicio (Barahona & Ibaceta-Quijanes, 2019). Los resultados revelan un sentimiento de baja valoración a su actuar profesional y cierta sensación de ilegitimidad dada su condición de profesores no nativos del idioma inglés. No obstante, la generación de teoría que explique el fenómeno específico de la mayor valoración a los conocimientos desarrollados en la formación inicial entre profesores con mayor trayectoria profesional se complica en gran medida por la falta de estudios que indaguen en este ámbito

Los resultados de este estudio contribuyen a la discusión sobre el rol que debiesen tener los profesores con más años de experiencia como colaboradores y mediadores entre los programas de formación docente y la inserción de profesores noveles en instituciones educativas. Esta tarea que está siendo impulsada por la nueva ley de Carrera Docente implica un manifiesto desafío administrativo y financiero para las instituciones formadoras de profesores (Ley 20.903, Art. 19, 2016).

Es bien cierto que la valoración de los conocimientos adquiridos en la universidad es solo una de las múltiples dimensiones que sostienen la identidad profesional. No obstante, se considera de vital importancia profundizar en este ámbito puesto que podría otorgar valiosa información sobre cómo se desarrollan los diversos sellos de cada institución universitaria durante el proceso de formación docente.

### 6.1. (DES)CONEXIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

En la actualidad, la enseñanza de inglés como lengua extranjera se encuentra en un estado de replanteamiento puesto que pasa de seguir un paradigma comunicativo abiertamente declarado pero que en la realidad no ha podido articularse efectivamente en las aulas a un paradigma sociocultural, que tampoco logra concretarse en la práctica docente. Estos nodos tensionan el conocimiento pedagógico de contenido desarrollado en la formación inicial contra lo que se logra efectivamente implementar en las salas de clases. Esa tensión ya se manifiesta durante el proceso de formación inicial. En esta línea, en un estudio más reciente, se afirma que se han observado ciertas contradicciones entre las actividades de aprendizaje en programas de formación inicial docente en inglés y la práctica docente de sus egresados. Barahona (2015) identifica cuatro áreas de contradicción, a saber: (i) las conceptualizaciones sobre enseñanza de idiomas y su tensión con la realidad de la sala de clase; (ii) las contradicciones en relación con el objeto de estudio; (iii) contradicciones en

relación con las herramientas pedagógicas y, finalmente; (iv) con la división del trabajo. Según Barahona (2015), los y las profesores en formación reportan y reflexionan sobre una aparente desvinculación entre las expectativas generadas por la institución universitaria durante la formación inicial y la percepción de la realidad escolar por parte de los/las practicantes. Es por tanto relevante formar al/la futuro/a profesor/a no solo en el deber ser, sino que también se hace perentorio entregarle herramientas para enfrentar las vicisitudes de los diversos contextos escolares en el que se insertarán cuando comiencen su carrera docente. Pero aquellas herramientas no pueden ser presentadas únicamente como contenidos de aprendizaje a través del currículo, sino que deben ser ofrecidas como oportunidades reales de aprendizaje en los centros de práctica, puesto que es la práctica pedagógica el elemento central que provee de oportunidades para ganar experiencia significativa (König *et al.*, 2017).

Por otro lado, se arguye que el/la profesora debe adquirir las destrezas y conocimientos para abordar la labor educativa dentro de la profesión (Novoa, 2009). En ese sentido la vinculación de la práctica con el o los centros educativos es esencial para situar el aprendizaje y la formación de identidad docente. Sin embargo, existen tantas situaciones escolares como centros educativos. Si bien, culturalmente se comparten experiencias similares en las escuelas de nuestro país, las vicisitudes de cada institución son únicas e irrepetibles. entonces la pregunta que surge es ¿cómo preparamos a los y las futuras docentes a enfrentar diversos contextos educativos?, ¿cómo, además, los preparamos para enfrentar diversas generaciones de estudiantes que cambian drásticamente década a década? ¿Qué parte del conocimiento es lo suficientemente flexible pero inherentemente estable como para abordar tantos escenarios educativos posibles?

## 7. CONCLUSIONES

Si bien no existe información pública disponible sobre las motivaciones que atraen a un/a profesor/a de idiomas a estudiar pedagogía en inglés en Chile, los estudios internacionales revelan que los motivos por los que los y las profesores de idiomas postulan a programas formadores de profesores/as, son intrínsecamente diferentes de las motivaciones de otros/as. Principalmente radican en el amor por el lenguaje y su cultura, por encima de otros factores identificados en otras disciplinas, a saber: una autopercibida habilidad para enseñar y una visión altruista de la profesión docente entre otros (Kissau, Davin & Wang, 2019). Esta actitud hacia el idioma y su cultura que encuentra espacio de desarrollo y profundización en el proceso de formación inicial podría ser el catalizador de la decepción que sufren los/las profesores/as novicios/as al insertarse en la realidad de la sala de clases de la escuela chilena. No todas las universidades forman a sus estudiantes como agentes de cambio, por lo tanto, la visión altruista sobre el ser docente no encuentra necesariamente su correlato en la formación y mucho menos una vez enfrentados/as a los desafíos que presentan las aulas de hoy. Por lo tanto, el desarrollo de la identidad docente vinculado al rol del/la profesor/a como un/a transformador/a social, junto a otras medidas y cambios curriculares, podría ayudar a la forma en que se posiciona el y la profesora de inglés en la sala de clases y desde ahí convertirse en un/a docente integral, que promueve y entrega oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes y sea un/a agente de cambio social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACE (2013). SIMCE 2012. Síntesis de resultados de inglés, Educación Media. Agencia de Calidad de la Educación. Gobierno de Chile.
- \_\_\_\_\_. (2017). Informe Resultados Estudio nacional de inglés, III medio. Agencia de Calidad de la Educación, Gobierno de Chile. <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/agencia-calidad-entrego-los-resultados-del-estudio-nacional-ingles/>
- Andréu Abela, Jaime (2001). Técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Centro de Estudios Andaluces.
- Barahona, M. (2014) Pre-service teachers' beliefs in the activity of learning to teach English in the Chilean context. *Cultural-Historical Psychology*. Moscow, Russia. <http://psyjournals.ru/authors/67576.shtml>
- \_\_\_\_\_. (2015). Contradictions in the activity of learning to teach English in Chile. *Cultural-historical approach: Educational research in different contexts*, 73-98.
- Barahona, M. & Ibaceta-Quijanes, X. (2019). Neither fish nor fowl: the contested identity of teachers of English in an EFL context. *RELC Journal*, 1-17.
- BCN (2020). Ley 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 29 de septiembre de 2020 del sitio web: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Bransford, J. & Darling-Hammond, L. (2007). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- British Council (2012). La formación de docentes de inglés en Chile: El desafío de la calidad y la pertinencia. ¿Qué aspectos críticos deben ser cautelados? Informe del segundo seminario, diciembre 2012. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- CIAE-OFD (2017). Evolución de la Matrícula en Carreras de Formación Inicial Docente (2005-2017). Informe OFD N° 1. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile & Observatorio Formación Docente.
- English First (EF) (2016). El ranking mundial más grande según su dominio del inglés. Consultado el jueves 23 de marzo de 2017 del sitio web: <http://www.ef.com.ar/epi/regions/latin-america/chile/>
- Eun, B. & Heining-Boynton, A. L. (2007). Impact of an English-as-a-second-language professional development program. *The journal of educational research*, 101(1), 36-49.
- Herrada, M., Rojas, D. & Zapata, Á. (2012). El Desempeño Profesional de los Profesores de Inglés Según los Datos de la Evaluación Docente. Centro medición mide UC.
- Kissau, S., Davin, K. J. & Wang, C. (2019). Aspiring world language teachers: Their influences, perceptions, and commitment to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 78, 174-182.
- König, J., Tachtsoglou, S., Lammerding, S., Strauß, S., Nold, G. & Rohde, A. (2017). The role of opportunities to learn in teacher preparation for EFL teachers' pedagogical content knowledge. *The modern language journal*, 101(1), 109-127.
- Mifuturo (2019). Matriculados 2018 en Pedagogía de Idiomas. Recuperado el 26 de marzo de 2019 de sitio web: <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-estadisticas-por-carrera/>
- MINEDUC (2019). Agencia de Calidad entregó los resultados del Estudio Nacional de Inglés. Recuperado el 7 de junio de 2019 del sitio web: <https://www.mineduc.cl/2019/02/07/resultados-del-estudio-nacional-de-ingles/>
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, (350), 203-218.
- Rodríguez, P. & Bravo, V. (2016). Lidando con la tensión: Conflictos en la identidad profesional de docentes en Chile. *Paideia*, (59), 35-56.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Educación y Sociedad*, 28, 335-353.
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial: La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14.

