



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE POSGRADO

Tesis para optar por el grado de Doctorado en Ciencias de la Educación

Circuitos de Desarrollo Profesional de los Profesores de Inglés del Sector Educativo Público Ecuatoriano y su Influencia en su Práctica Docente

Doctoranda: Miriam Eucevia Troya Sánchez

Directora: Dra. Silvana Barboni, UNLP

La Plata-Argentina

2024

Circuitos de Desarrollo Profesional de los¹ Profesores de Inglés del Sector Educativo Público Ecuatoriano y su Influencia en su Práctica Docente

¹ Es nuestro interés expresar que estamos totalmente de acuerdo con la igualdad de género y el lenguaje inclusivo y no sexista, por lo que durante el desarrollo de la tesis hemos tratado de incluir términos inclusivos. Sin embargo, siguiendo el principio de economía del lenguaje, en algunos casos hemos adoptado el género masculino para referirnos al género masculino y femenino.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS _____	VI
ÍNDICE DE FIGURAS _____	VII
ÍNDICE DE ANEXOS _____	VIII
ÍNDICE DE ABREVIATURAS _____	VIII
ÍNDICE COMENTADO _____	X
Resumen _____	1
Abstract _____	4
1) CAPÍTULO UNO. INTRODUCCIÓN _____	7
1.1 Planteamiento del Problema _____	9
1.1.1 Becas Enseña Inglés o Programa GoTeacher y Capacitación Mediante Plataformas Virtuales _____	12
1.2 Relevancia del Estudio _____	21
1.3 Alcance de la Investigación _____	24
1.4 Limitaciones del estudio _____	24
1.5 Objetivos y Preguntas de Investigación _____	25
1.5.1 Objetivo General _____	25
1.5.2 Objetivos Específicos _____	25
1.5.3 Pregunta Central _____	26
1.5.4 Preguntas Específicas _____	26
2) CAPÍTULO DOS. CONTEXTO _____	27
2.1 Zona Geográfica _____	28
2.2 Formación Inicial _____	28
2.3 Niveles de Educación General Básica y Bachillerato _____	35
2.4 Directrices del Currículo Ecuatoriano para el Aprendizaje del Idioma Inglés en Educación Básica y Bachillerato _____	36
2.4.1 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) _____	39
2.4.2 Estándares de Calidad de Desempeño Docente TESOL (2010) _____	44

2.4.3 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas _____	48
2.4.4 Enfoque Centrado en la Acción del MCER _____	49
2.4.5 Niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas _____	53
2.4.6 El MCER en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje _____	55
3) CAPÍTULO TRES. MARCO TEÓRICO _____	58
3.1 Estudios Previos sobre Impactos Generados por Programas de Desarrollo Profesional Dirigido a Docentes de Inglés en Servicio _____	59
3.2 Conceptualizaciones y Paradigmas del Desarrollo Profesional Docente _____	69
3.3 Desarrollo Profesional Docente _____	70
3.3.1 Práctica docente _____	72
3.4 Paradigmas en la Formación Inicial Docente _____	73
3.4.1 Orientación Académica _____	74
3.4.2 Orientación Personal _____	74
3.4.3 Orientación Tecnológica _____	74
3.4.4 Orientación Práctica _____	74
3.4.5 Orientación Crítica _____	74
3.4.6 La Tradición Normalista _____	75
3.4.7 El enfoque academicista _____	76
3.4.8 El enfoque tecnicista. _____	77
3.4.9 La racionalidad técnica _____	77
3.4.10 La reflexión en la acción _____	78
3.4.11 Tendencias o Modelos de Influencia Conductista _____	79
3.4.12 Modelos Humanistas _____	80
3.4.13 Modelo Constructivista _____	80
3.4.14 Enfoques Dirigidos a la Dimensión Social del Aprendizaje _____	80
3.5 Saberes Profesionales de los Docentes de Inglés _____	83
3.5.1 Sabereres según Shulman (1987) _____	83
3.5.2 Saberes según Richards (1998) _____	83

3.5.3 Saberes según Roberts (1998)	84
3.5.4 Saberes según Freeman y Freeman (2014)	84
3.6 Modelos de Desarrollo Profesional Docente	86
3.6.1 Modelos Transmisionistas.	86
3.6.2 Modelos Transicionales	89
3.6.3 Modelos Transformativos	91
3.7 Desarrollo Profesional de los Docentes de Inglés desde una Perspectiva Sociocultural	93
3.8 Modelos de Desarrollo Profesional Basados en la Indagación	103
3.8.1 Contextualización histórica de los aportes de Dewey a la educación y la pedagogía	104
3.8.2 La noción de indagación de Dewey y el desarrollo profesional docente	105
3.8.3 Grupos de Amigos Críticos	107
3.8.4 Coaching entre Pares	108
3.8.5 Lesson Study	109
3.8.6 Grupos de Estudio Docente	110
3.8.7 Co-enseñanza	110
3.8.8 Desarrollo Cooperativo	111
3.8.9 Indagación Narrativa	112
3.8.10 Investigación - acción	113
3.9 Proceso de Reflexión Inmerso en los Modelos de Desarrollo Profesional Docente Basados en la Indagación.	115
4) CAPÍTULO CUATRO. METODOLOGÍA	120
4.1 Objetivos y preguntas de investigación	120
4.2 Preguntas de investigación	120
4.3 Diseño de Investigación	122
4.4 Técnica de Muestreo	124
4.5 Procedimiento e Instrumentos de Recopilación de Datos	127
4.5.1 Entrevista Profunda Semiestructurada	127

4.5.2 Grupo Focal _____	131
4.5.3 Documentos y Enseres _____	132
4.6 Proceso de Tabulación de Datos _____	133
4.6.1 Fase 1. Trabajo de campo. _____	133
4.6.2 Fase 2. Transcripción de datos _____	135
4.6.3 Fase 3. Análisis de datos _____	136
5) CAPÍTULO CINCO. DISCUSIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS _____	137
5.1 Primer Caso: Noelia (DNB1N = docente no becaria 1 Noelia) _____	141
5.1.1 Modelos y Contenidos de los Programas de Desarrollo Profesional de Noelia _____	141
5.1.2 Reconstrucción de Conocimientos y Experiencias Vividas Provenientes de los Programas DPD en la Práctica Docente de Noelia _____	146
5.1.3 Criterios en los que se Basa Noelia para Mejorar su Desarrollo Profesional _____	149
5.2 Segundo Caso Pamela; (DNB2P docente no becaria 2-Pamela) _____	154
5.2.1 Modelos y Contenidos de los Programas de Desarrollo Profesional de Pamela _____	155
5.2.2 Reconstrucción de Conocimientos y Experiencias Vividas Provenientes de los Programas DPD en la Práctica Docente de Pamela. _____	160
5.2.3 Criterios en los que se Basa Pamela para Mejorar su Desarrollo Profesional _____	163
5.3 Tercer caso Claudia (DB1C = docente becaria 1 Claudia) _____	175
5.3.1 Modelos y Contenidos de los Programas de Desarrollo Profesional de Claudia _____	175
5.3.2 Reconstrucción de Conocimientos y Experiencias Vividas Provenientes de los Programas DPD en la Práctica Docente de Claudia. _____	181
5.3.3 Criterios en los que se Basa Claudia para Mejorar su Desarrollo Profesional _____	187
5.4 Cuarto caso Alexa (DB2A = docente becaria 2 Alexa) _____	192
5.4.1 Modelos y Contenidos de los Programas de Desarrollo Profesional de Alexa _____	192
5.4.2 Reconstrucción de Conocimientos y Experiencias Vividas Provenientes de los Programas DPD en la Práctica Docente de Alexa _____	198
5.4.3 Criterios en los que se Basa Alexa para Mejorar su Desarrollo Profesional Docente _____	202

5.5 Puntos de Convergencia y Divergencia entre los Circuitos de Desarrollo Profesional: Docentes Becarias y No Becarias	206
5.5.1 ¿Cuáles son los Modelos y Contenidos de los Programas de Desarrollo Profesional Dirigidos a los Docentes Becarios y No Becarios?	207
5.5.2 ¿Cómo se Reconstruyen los Conocimientos y Experiencias Vividas Derivados de los Programas de Desarrollo Profesional en la Práctica Docente de los Docentes Becarios Y No Becarios?	217
5.5.3 ¿Cuáles son los Criterios en los que se Basan las Docentes Becarias y No Becarias para Mejorar su Desarrollo Profesional?	224
6) CAPÍTULO SEIS. CONCLUSIONES	230
6.1 Conclusiones del Objetivo específico y Pregunta de Investigación Nro. 1.	232
6.1.1 Docentes Becarias	232
6.1.2 Docentes No Becarias	233
6.1.3 Becarias y No Becarias	233
6.1.4 Implicaciones	235
6.2 Conclusiones del Objetivo Específico y Pregunta de Investigación Nro. 2	236
6.2.1 Docentes Becarias	236
6.2.2 Docentes No Becarias	237
6.2.3 Becarias y No Becarias	237
6.2.4 Implicaciones	239
6.3 Conclusiones del Objetivo Específico y Pregunta de Investigación Nro. 3	240
6.3.1 Implicaciones	243
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	249
ANEXOS	268

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Niveles de Inglés de los Docentes del Sector Público en Ecuador</i>	18
Tabla 2. <i>Plan de Estudios Carrera Idioma Inglés -UNL</i>	32
Tabla 3. <i>Niveles Educativos en el Ecuador frente a los de la UNESCO</i>	35
Tabla 4. <i>Formato Planificación</i>	41

Tabla 5. <i>Ficha Pedagógica</i>	43
Tabla 7. <i>Niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2010)</i>	54
Tabla 8. <i>Resumen sobre Tendencias Investigativas de los Programas de Desarrollo Profesional Docente</i>	60
Tabla 9. <i>Capacitación y Desarrollo Profesional Docente</i>	70
Tabla 10. <i>Entrevistas por Caso</i>	131
Tabla 11. <i>Datos Sociodemográficos de las Docentes</i>	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 12. <i>Características del contexto laboral</i>	127

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Módulos para la Enseñanza y Aprendizaje del Idioma Inglés para Segundo y Octavo Año de Educación General Básica</i>	41
Figura 2. <i>Modelos y Contenidos de Desarrollo Profesional de Noelia</i>	142
Figura 3. <i>Reconstrucción de Conocimientos y Experiencias Vividas Provenientes de los Programas DPD en la Práctica Docente de Noelia</i>	146
Figura 4. <i>Criterios en los que se Basa Noelia para Mejorar su Desarrollo Profesional</i>	150
Figura 5. <i>Modelos y Contenidos de los Programas de Desarrollo Profesional de Pamela</i>	155
Figura 6. <i>Reconstrucción de Conocimientos y Experiencias Vividas Provenientes de los Programas DPD en la Práctica Docente de Pamela</i>	160
Figura 7. <i>Criterios en los que se Basa Pamela para Mejorar su Desarrollo Profesional</i>	163
Figura 8. <i>Modelos y Contenidos de los Programas de Desarrollo Profesional de Claudia</i>	176
Figura 9. <i>Reconstrucción de Conocimientos y Experiencias Vividas Provenientes de los Programas DPD en la Práctica Docente de Claudia</i>	182
Figura 10. <i>Criterios en los que se Basa Claudia para Mejorar su Desarrollo Profesional Docente</i>	187
Figura 11. <i>Modelos y Contenidos de los Programas de Desarrollo Profesional de Alexa</i>	192
Figura 12. <i>Reconstrucción de Conocimientos y Experiencias Vividas Provenientes de los Programas DPD en la Práctica Docente de Alexa</i>	198
Figura 13. <i>Criterios en los que se Basa Alexa para Mejorar su Desarrollo Profesional Docente</i>	202
Figura 14. <i>Contenidos de los Programas de Desarrollo Profesional impartidos por el Ministerio de Educación Dirigidos a los Docentes Becarios y No Becarios</i>	207

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Documento de validación de datos	268
Anexo 2. Extracto de los contenidos del currículo.....	269
Anexo 3. Transcripción de entrevistas – Nohelia.....	271
Anexo 4. Transcripción de entrevistas - Pamela	281
Anexo 5. Transcripción de entrevistas – Claudia	290
Anexo 6. Transcripción de entrevistas – Alexa	303
Anexo 7. Segundo Grupo de Preguntas.....	308
Anexo 8. Tercer Grupo de Preguntas	308
Anexo 9. Cuarto Grupo de Preguntas	308
Anexo 10. Quinto Grupo de Preguntas.....	309
Anexo 11. Sexto grupo de preguntas	309
Anexo 12. Guía de preguntas grupo focal.....	309

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

A1	1er nivel inglés MCER – Usuario Básico Nivel Acceso
A2	2do nivel inglés MCER – Usuario Básico Nivel Plataforma
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
B1	3er nivel inglés MCER – Usuario Independiente Nivel Umbral
B2	4to nivel de inglés MCER- Usuario Independiente Nivel Avanzado
BI	Bachillerato Internacional
C1	5to nivel de inglés MCER - Dominio operativo eficaz
CES	Consejo de Educación Superior
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CLIL	Content and Language Integrated Learning
DB1C	Docente becaria 1 Claudia
DB2A	Docente becaria 2 Alexa
DNB1N	Docente no becaria 1 Nohelia

DNB2P	Docente no bearia 2 Pamela
DPD	Desarrollo profesional docente
EEUU	Estados Unidos
EF	Education First
ILE	Inglés como lengua extranjera
INEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador
KSU	Kansas State University
L2	Segunda lengua
LS	Lesson Study
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MINEDUC	Ministerio de Educación del Ecuador
PDPD	Programas de desarrollo profesional docente
PET	Preliminary English Test
SAMOT	Sistema Académico Modular por Objetos de Transformación
SENESCYT	Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación
SPEAKING	Setting and scene, Participants, Ends, Act sequence, Key, Instrumentalities, Norms, Genre
TESOL	Teaching English to Students of Other languages
TICs	Tecnologías de la información y comunicación
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
TPACK	Technological Pedagogical Content Knowledge
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNL	Universidad Nacional de Loja
UNLP	Universidad Nacional de la Plata
UTPL	Universidad Técnica Particular de Loja

ÍNDICE COMENTADO

Este índice presenta un breve resumen de los contenidos de la tesis que está organizada en los seis capítulos: Introducción, Contexto, Marco Teórico, Metodología, Discusión Análisis e Interpretación de Resultados, y Conclusiones.

En la Introducción se inicia exponiendo las motivaciones de la investigadora por el tema de tesis. Luego se describe el planteamiento del problema, una descripción detallada de los circuitos de desarrollo profesional de los docentes de inglés ecuatorianos conformados por los docentes becarios y no becarios periodo 2012 -2016, los resultados de las evaluaciones internacionales en diferentes puntos del tiempo. En esta sección, se presentan grupos de estudios previos que abordan el problema y la brecha de conocimiento que se pretende llenar con el presente estudio. Se presentan además las contribuciones de la investigación para diferentes grupos interesados, así como también el alcance y las limitaciones del estudio. Se termina esta sección con los objetivos y preguntas de investigación.

En el Capítulo Dos, Contexto, se realiza una descripción minuciosa del contexto de la investigación. Se incluye la zona geográfica de las participantes bajo estudio, unos breves antecedentes de su formación inicial. Se describe en detalle los niveles educativos del sistema educativo ecuatoriano frente a la nomenclatura internacional de la UNESCO. Este capítulo termina con la descripción de las directrices del currículo ecuatoriano para el aprendizaje del idioma inglés en educación básica y bachillerato y cómo éstas definen los programas de formación inicial para la enseñanza del idioma inglés.

En el Capítulo Tres, se presenta el Marco Teórico, y se inicia con los estudios previos del problema que sirvieron para configurar el conocimiento sobre el objeto de estudio. Se continúa con conceptualizaciones generales y paradigmas de desarrollo profesional y de formación inicial docente. Se presentan además los saberes profesionales de los docentes de inglés desde la perspectiva de diferentes autores. Seguidamente se presentan algunos modelos

dominantes de desarrollo profesional docente, y se describen algunos modelos de desarrollo profesional de los docentes de inglés basados en la indagación. Este capítulo se concluye con la descripción del proceso de reflexión inmerso en los modelos de desarrollo profesional docente basados en la indagación.

En el Capítulo Cuatro se describe detalladamente la Metodología de la investigación. Se inicia con la presentación de los objetivos y preguntas de investigación. También se describe el diseño de investigación, el procedimiento e instrumentos de recopilación de datos, y el proceso de tabulación de datos.

El Capítulo Cinco expone la Discusión, Análisis e Interpretación de los resultados los que están organizados en dos subapartados. El primero presenta el análisis de cada uno de los casos; y el segundo presenta un análisis transversal que incluyen todas las docentes participantes resaltando los hallazgos en común entre los dos circuitos. En los dos subapartados los datos están agrupados de acuerdo a las preguntas de investigación y en cada uno de ellas se encuentra primero al circuito de las docentes no becarias y luego al circuito de las becarias. De igual manera, todo el capítulo está sustentado por la literatura presentada en la tesis.

En el Capítulo Seis se presentan las Conclusiones e implicaciones que están organizadas en base al objetivo central y objetivos específicos conjuntamente con sus preguntas de investigación. Además, se exponen las limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones.

Resumen

El desarrollo profesional de los docentes de inglés como lengua extranjera es un proceso dinámico de formación continua para la renovación de sus conocimientos y el desarrollo de habilidades y competencias funcionales en los contextos del profesorado que perfeccionan su ejercicio profesional y coadyuvan a alcanzar la calidad educativa. Esta investigación tuvo como objetivo describir las percepciones de los docentes de inglés becarios y no becarios del sector educativo público de la ciudad de Loja con respecto a los programas de desarrollo profesional impartidos por el gobierno durante el periodo 2012-2016. Se empleó el diseño de investigación cualitativa exploratoria e interpretativa mediante el estudio de casos con la participación de dos docentes becarias, y dos docentes no becarias que fueron parte de cada uno de los circuitos de desarrollo profesional: Becas Enseña Inglés o GoTeacher en países de habla inglesa, y los cursos masivos en línea en el Ecuador. Se recopilaron datos a través de entrevistas individuales y grupales, análisis de documentos y enseres tales como acuerdos ministeriales, formatos de planes de clases y fichas pedagógicas, currículo nacional y módulos pedagógicos. La información de las entrevistas se organizó de acuerdo a las preguntas de investigación y se formularon categorías provenientes del marco teórico y algunas fueron modificadas desde los datos obtenidos. Se realizó una triangulación de datos entre las interacciones de la entrevista grupal que ayudaron a corroborar los hallazgos obtenidos en las entrevistas individuales y los documentos y enseres.

Los hallazgos nos muestran que el programa GoTeacher incidió positivamente en las docentes becarias, no precisamente por los contenidos en sí mismos, sino más bien fue por el encuentro cultural con los profesionales y la diversidad de estudiantes de la universidad extranjera, y con los lugareños que se encontraban fuera de la universidad. Podríamos interpretar que el programa GoTeacher se convirtió en un modelo transformativo porque las docentes mejoraron su competencia comunicativa, y además reflexionaron e identificaron sus

debilidades y las del sistema educativo nacional. En cuanto a los cursos de inglés masivos virtuales dirigidos a las docentes no becarias, el impacto fue minúsculo porque los contenidos eran inconsistentes con las evaluaciones internacionales. La forma en que las docentes becarias reconstruyeron sus conocimientos adquiridos en el programa GoTeacher fue directamente en su práctica docente y también mediante la réplica a sus colegas. Los plegables (foldables y magic book) y la ficha biográfica (biography card) fueron artefactos aplicados en sus clases en las que las docentes pudieron motivar a sus estudiantes para aprender inglés con actividades prácticas que estimulen sus sentidos. El idioma inglés se convirtió en la herramienta principal para impartir los contenidos de la asignatura, así como también para la interacción diaria dentro y fuera de clase con sus estudiantes y sus colegas. A nivel nacional, las indicaciones recibidas a través de una conferencia para el manejo de los módulos no cubrieron las expectativas de ninguna de las participantes. Por lo que todas ellas realizaron los ajustes de forma autónoma de acuerdo a su contexto, sin dejar de alinearse a las disposiciones del currículo nacional. El criterio común de todas las docentes participantes para su desarrollo profesional consiste en la asistencia a cursos y webinars que ellas creen que les sirve para innovar su profesión. También creen que los estudios de postgrado son una forma segura de crecer profesionalmente, por lo que tres de ellas recientemente obtuvieron sus títulos de maestrías en áreas relacionadas a la enseñanza. Todas ellas coincidieron que la pandemia les ha dejado como lección, que las tecnologías constituyen uno de los saberes principales para enseñar y aprender el idioma inglés. Varios webinars gratuitos las ayudaron a conocer el manejo de algunas herramientas digitales durante la pandemia, pero fue la continua exploración de las mismas que contribuyó para ganar experticia. También encontramos que las reuniones de área son espacios de colaboración para la selección de contenidos y actividades propuestas en los módulos para la elaboración de las planificaciones, como una forma de alivianar el trabajo y cumplir con los lineamientos

curriculares. Estos encuentros podrían ser optimizados con procesos sistemáticos de reflexión e indagación como una forma de emancipación del rol tecnicista de las docentes.

Palabras de clave: competencias profesionales docentes, formación inicial, formación continua, indagación, teoría sociocultural

Abstract

English as a foreign language teachers' professional development is a dynamic process of continuous formation in order to update their knowledge, and to develop functional skills and competencies for their contexts that upgrade their professional practice and help to achieve educational quality. The objective of this research was to describe the scholarship-holder and non-scholarship-holder teachers of English from the public sector in the city of Loja regarding the teachers' professional development programs provided by the government during 2012-2016. The exploratory and interpretive qualitative research design was used through case studies with the participation of two scholarship-holder teachers, and two non-scholarship holder teachers who were part of each of the professional development circuits: Teach English Scholarships or GoTeacher in English-speaking countries, and the massive online courses in Ecuador. Data were collected through individual and group interviews, analysis of documents and artifacts such as ministerial agreements, lesson plan formats and pedagogical cards, the national curriculum and the pedagogical modules. The information from the interviews was organized according to the research questions, and categories were formulated from the theoretical framework and some of them were modified from the data. A triangulation of data was carried out between the interactions of the group interview that helped to corroborate the findings obtained from the individual interviews and the documents and artifacts.

The findings showed us that the GoTeacher program had a positive impact on scholarship-holder teachers, not precisely because of the contents themselves, but rather because of the cultural encounter with professionals, and the diversity of students from the foreign university, and with the locals who were outside the university. We could interpret that the GoTeacher program became a transformative model because the teachers improved their communicative competence, and also reflected on and identified their weaknesses, as well as

those of the national education system. As for the massive virtual English courses addressed to the non-scholarship holder teachers, the impact was negligible because the contents were inconsistent with the international exams. The way in which the teachers reconstructed their knowledge acquired in the GoTeacher program was directly in their teaching practice, and by replicating it with their colleagues. The foldables, the magic book, and the biography card were artifacts applied in their classes in which the teachers were able to motivate their students to learn English with hands-on activities that stimulate their senses. The English language became the main tool to teach the contents of the subject as well as for the daily interaction inside and outside the classroom with their students and colleagues. On the national level, the instructions received through a conference for the use of the books did not meet the expectations of any of the participants. Therefore, all of them made the adjustments autonomously according to their context, without ceasing to align with the national curriculum requirements. The common criterion of all the participating teachers for their professional development consists of attending courses and webinars that they believe will help them to innovate their profession. They also believe that graduate studies are a positive way to grow professionally; that is why three of them have recently obtained their master's degrees in areas related to teaching. All of them agreed that the pandemic has left them as a lesson, that technologies constitute one of the main knowledge areas to teach and learn the English language. Several free webinars helped them to learn how to use some digital tools during the pandemic, but it was the continuous exploration that contributed to gaining expertise. We also found that the area meetings are collaborative spaces for the selection of contents and activities proposed in the modules for the elaboration of the plans, as a way to lighten the workload and comply with the curricular guidelines. These meetings could be optimized with systematic processes of reflection and inquiry as a form of emancipation from the technical role of teachers.

Key words: continuous formation, initial formation, inquiry, teachers' professional competencies, sociocultural theory

CAPÍTULO UNO. INTRODUCCIÓN

Habiendo experimentado personalmente la capacitación como becaria internacional del programa Becas Enseña Inglés o GoTeacher, cohorte 2012, y a través de conversaciones informales con otros becarios, es posible exponer que la experiencia de la capacitación en la Universidad Estatal de Kansas de los Estados Unidos, fue bastante enriquecedora y satisfactoria durante la transitoria en el extranjero. El contacto con la gente local, en los centros comerciales, en lugares de entretenimiento, en días festivos como el 4 de julio, en las frecuentes presentaciones artísticas y musicales al aire libre durante la época de verano, nos permitió usar el idioma en situaciones reales e informales.

En el plano formal dentro de las aulas, igualmente fue muy interesante conocer el nivel académico de nuestros instructores, y su empeño por crear una atmósfera positiva dentro de cada uno de los cursos, ya sea de metodología para la enseñanza o el aprendizaje del idioma inglés. Solíamos recibir una retroalimentación permanente de cada uno de nuestros aportes como un ensayo, trabajo grupal, o una presentación oral. Me llamó mucho la atención que en muchas de las clases nos entregaban un pedazo de papel con dos renglones en el que nos pedían nuestro consentimiento voluntario para grabar nuestras presentaciones o alguna otra actividad académica con el propósito de mantener un registro de nuestras participaciones.

Luego de tres meses, al retornar al Ecuador, en mi cabeza estaba pendiente la obtención del certificado internacional mínimo con el B2, el mismo que lo pude alcanzar luego de pocos días de retornar a mi país. También era de mi especial preocupación, que había mucha expectativa por parte del gobierno que los docentes becarios retornados

logremos perfeccionar el idioma inglés con el objetivo de mejorar la enseñanza dentro del país.

Ciertamente, es bastante complicado compatibilizar los conocimientos adquiridos en el extranjero, con los que se imparten en el sistema educativo nacional. Existían y aún existen factores que no nos han permitido avanzar: el número elevado de estudiantes por aula, la escasez de recursos didácticos, el reducido número de horas clases por curso, la excesiva carga administrativa y la falta de seguimiento y acompañamiento a los docentes durante su práctica docente.

Durante el periodo 2012 – 2016 en el Ecuador existieron dos circuitos de desarrollo profesional dirigido a los docentes de inglés del sector educativo público. El primero conformado por los docentes que fueron beneficiarios de las becas en el extranjero y a quiénes los llamaremos docentes becarios, y el segundo corresponde a los docentes que no optaron por las becas y permanecieron en sus lugares de trabajo, a quiénes los llamaremos docentes no becarios. Los becarios, por su lado, recibieron capacitación presencial en los campos de la metodología y el perfeccionamiento del idioma inglés en países de habla inglesa; y los no becarios recibieron capacitación a distancia exclusivamente para mejorar su proficiencia en el idioma a través de plataformas virtuales en línea. En el caso de los docentes becarios, éstos tenían la obligación de multiplicar sus conocimientos dentro el contexto nacional.

Bajo cualquiera de las modalidades de capacitación (presencial o a distancia), “los docentes de inglés ecuatorianos según Acuerdo del Ministerio de Educación 153-13 deben someterse a una prueba habilitante y estandarizada de conocimientos específicos en el manejo del idioma inglés, en el que tiene que alcanzar el puntaje mínimo necesario equivalente al nivel B2 o superior de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) para calificarlo como idóneo en el sector público de educación media” y además

quiénes ya son profesores titulares logren el ascenso de categoría en el escalafón docente (Ministerio de Educación, 2013).

1.1 Planteamiento del Problema

Los programas de desarrollo profesional docente (PDPD) dirigidos al profesorado de idioma inglés como lengua extranjera (ILE) es uno de los múltiples factores relevantes que incide directamente en los logros de aprendizaje de los estudiantes. En tal virtud muchos países alrededor del mundo se enfocan primordialmente en establecer políticas educativas que otorguen sostenibilidad a estos programas. A nivel nacional, el desarrollo profesional del docente inglés del sector educativo público ecuatoriano tiene como objetivo mejorar su calidad profesional a través del aprendizaje del idioma inglés, así como también de su enseñanza mediante la aplicación de estrategias metodológicas activas en el salón de clases de los niveles de educación básica y bachillerato².

En el Ecuador, el Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV) 2013 - 2017 constituye la guía de gobierno para mejorar la calidad de vida de los ecuatorianos quienes deben aportar activamente para cumplir cada una de sus políticas. A los docentes de inglés nos corresponde cumplir lo siguiente: *Política o lineamiento 4.8. Literal i*. Promover el aprendizaje de una lengua extranjera bajo parámetros de acreditación internacional, desde la educación temprana hasta el nivel superior.

En cumplimiento con esta política, se ha procedido a reformar el currículo nacional para la asignatura de inglés como lengua extranjera, a desarrollar los programas de capacitación, y a establecer estándares de desempeño docente y de aprendizaje. Durante las dos últimas décadas, la República del Ecuador ha experimentado innumerables y trascendentales cambios en diferentes sectores, pero con especial énfasis en la educación bajo el mandato presidencial del economista Rafael Correa Delgado.

² Con el fin de orientar a los lectores, más adelante en el apartado de contexto se indican los niveles educativos del sistema ecuatoriano frente a los niveles internacionales de la UNESCO

A partir de su periodo de gobierno, en el año 2007, Correa hizo un análisis profundo de la calidad de educación en el Ecuador en todos sus niveles lo que finalmente se desencadenó en varias acciones entre ellas se puede citar el sorpresivo cierre de 14 universidades por no cumplir con los estándares mínimos de calidad. Además, se inició con un proceso permanente de evaluación de desempeño docente, de aprendizajes de los estudiantes, de la infraestructura y gestión educativa en los niveles de educación inicial (jardín de infantes), educación básica y bachillerato.

Como resultado, a partir del año 2008, los docentes específicamente del sector educativo público hemos pasado por continuas evaluaciones de desempeño docente en el aula. Luego de las evaluaciones, el profesorado en general, ha estado recibiendo capacitación permanente para mejorar su práctica profesional y mediante ésta mejorar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Inicialmente se solía recibir capacitación presencial de diferentes temáticas, y actualmente (inclusive hasta ahora en el año 2022) los cursos de capacitación han sido reemplazados por cursos masivos virtuales y abiertos.

Los docentes de inglés del sector educativo público, han sido un caso particular con respecto a los docentes de otras áreas, debido a que no existe una capacitación permanente, así como el resto de asignaturas. En segundo lugar, los docentes ILE debemos tomar evaluaciones con estándares internacionales del MCER, el que vamos a detallar más adelante.

Para tal efecto, en el año 2009 se aplicó una primera evaluación en la que 60% de docentes evaluados se ubicaron entre los niveles A1 y A2. Estos resultados fueron similares a la evaluación del año 2011: 5022 docentes evaluados con el Preliminary English Test (PET)³ que evalúa la competencia del inglés a un nivel B1 según el MCER cuyos resultados

³ Cambridge English: Preliminary is at Level B1 of the Common European Framework of Reference for languages (CEFR). The test includes exactly the same tasks and question types as Cambridge English: Preliminary for Schools. For both tests, candidates need to use English in everyday situations. The only difference is that Cambridge English: Preliminary uses topics and content that is more likely to be of interest to candidates who have left school and may be working.
<http://www.cambridgeenglish.org/latinamerica/exams/preliminary/>

evidenciaron que aproximadamente el 74% de evaluados alcanzaron el nivel A1 y A2; y el 26% restante alcanzaron el nivel B1. Estos datos fueron publicados por el Ministerio de Educación en el año 2011, así como lo cita René Ramírez, Secretario Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). Con estos resultados la SENESCYT conjuntamente con el Ministerio de Educación (MinEduc) justificaron la creación del programa de becas llamado “Becas Enseña Inglés” o “Programa GoTeacher” en el año 2012, que consiste en cursos de capacitación en metodologías para la enseñanza del idioma inglés y en el manejo del idioma en países de habla inglesa dirigidos a los docentes ILE ecuatorianos (Senescyt, 2013).

En el Art. 1 del Acuerdo 2013-081 del Reglamento para El Programa de Becas Enseña Inglés emitido por la SENESCYT, “el programa tiene por objetivo asegurar la calidad en la enseñanza del idioma inglés que reciben el estudiantado en los niveles medio⁴ y superior⁵ en instituciones de educación públicas del Ecuador, a través de la formación y capacitación intensiva de los docentes que dictan cursos del idioma inglés en las instituciones públicas de educación media y superior del país para fortalecer sus conocimientos y alcanzar el dominio del idioma”(Senescyt, 2013).

En el año 2012, con el objeto de evaluar el desempeño docente y diseñar un programa de capacitación para los docentes que no optaron por las becas en el extranjero, se contrataron los servicios de la empresa estadounidense English Testing Services (ETS) para aplicar el examen iBTOEFL⁶ (Internet-based Test of English as a Foreign Language). Durante el evento que se desarrolló en junio del 2012 para realizar el convenio con ETS, Rafael Correa hizo una severa crítica sobre los resultados de las evaluaciones de los profesores de inglés y

⁴ Nivel medio es equivalente a CINE 2 –Secundaria inferior CINE 3- Secundaria superior

⁵ Universidades e Institutos Tecnológicos superiores para carreras profesionales cortas

⁶ El examen TOEFL iBT mide su capacidad de utilizar y de entender inglés al nivel universitario. Además, evalúa cómo combina sus habilidades auditivas, orales, de lectura y escritura para desarrollar tareas académicas (<https://www.ets.org/es/toefl/ibt/about>)

textualmente recalcó que “los profesores de inglés no hablan inglés.... éste es un engaño social.” Además, sostuvo que es necesario que los estudiantes dominen el idioma principalmente para acceder a becas en el extranjero, porque la barrera más grande es su bajo nivel en el manejo del idioma.

Según Correa, hay que aprovechar lo que ofrece la globalización ajustándose a los estándares internacionales TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) que es una organización mundial para administrar algunos exámenes internacionales; entre ellos el examen iBTOEFL. Más adelante nos referiremos al TESOL con mayores detalles.

El primer mandatario aclaró además que el objetivo de adoptar estándares internacionales para la enseñanza, aprendizaje y evaluación del inglés como segunda lengua no era precisamente pensando en los docentes, sino en los jóvenes que permanecían toda su vida estudiantil recibiendo la asignatura de inglés y al graduarse no alcanzaban ni por lo menos un nivel básico del idioma. Se enfatizó que es preciso tener docentes de inglés idóneos para que puedan desarrollar eficientemente el currículo de esta asignatura. Por ello, la primera fase consiste en elevar su nivel de inglés y luego actualizar sus prácticas pedagógicas. Para el efecto, se diseñó el programa GoTeacher o Becas Enseña Inglés, y también los cursos virtuales para los docentes no acreedores de las becas (Correa Delgado, 2012)

Con los antecedentes expuestos, en el año 2012, en Ecuador se originaron dos circuitos de desarrollo profesional docente: docente becarios pertenecientes al programa GoTeacher y docentes no becarios que recibieron capacitación en línea, así como se describe en el siguiente apartado.

1.1.1 Becas Enseña Inglés o Programa GoTeacher y Capacitación Mediante Plataformas Virtuales

El programa de “Becas Enseña Inglés” o “Programa GoTeacher” se inició en el año 2012 mediante un acuerdo entre la Universidad Estatal de Kansas de los Estados Unidos y el gobierno ecuatoriano como parte del Programa de Fortalecimiento del Inglés del Ministerio de Educación y con la cooperación de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología e Innovación del Ecuador.

El programa de becas 2012 – 2016 estuvo dirigido a los docentes de inglés o profesionales de otras carreras de nivel superior⁷ que hayan tenido experiencia en la docencia y la aspiración de mejorar su carrera docente en la asignatura de ILE. Los aspirantes a las becas debían alcanzar mínimo el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas –aunque la primera cohorte 2012 de profesores adjudicatarios de las becas debían alcanzar mínimo el nivel B1 para poder ser acreedor de una beca. Por otro lado, una de las obligaciones de los becarios luego de culminar su capacitación, era retornar al Ecuador y cumplir el periodo de dos años de compensación como docente de inglés desde el Octavo Año de Educación Básica hasta el Tercer Año de Bachillerato⁸ (Rámirez Gallegos, 2015).

La Universidad Estatal de Kansas se convirtió en la institución líder que logró establecer una red con otras universidades de Estados Unidos tales como la Universidad de Mississippi, Universidad de Valparaíso, Universidad Estatal de Nuevo México, Universidad de Kentucky en dónde se capacitaron varios grupos de becarios del programa Programa GoTeacher desde el año 2012 hasta mediados del año 2015. Luego el programa se trasladó a la Universidad del Caribe en dónde los becarios cumplían su capacitación durante un periodo de 7 meses (Rámirez Gallegos, 2015). Los contenidos de capacitación internacional

⁷ Que, el artículo 118 de la LOES (Ley Orgánica de Educación Superior), determina que son niveles de formación de la educación superior: a) el nivel técnico o tecnológico superior; b) el tercer nivel, de grado; y, c) el cuarto nivel, de posgrado. <https://www.ces.gob.ec/lotaip/2018/Enero/Anexos%20Procu/An-lit-a2-Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>

⁸ Los niveles educativos del sistema educativo ecuatoriano están explicados en el numeral 2.3 [Niveles de Educación General Básica y Bachillerato](#)

de los docentes becarios consistían en metodologías para la enseñanza y cursos para el desarrollo de las destrezas lingüísticas del idioma.

Por otro lado, los docentes de inglés que no lograron obtener estas becas, que por cierto conforman la mayoría de docentes, solían participar en forma obligatoria en el programa de capacitación auspiciado por el Ministerio de Educación mediante cursos masivos virtuales de inglés realizados por compañías multinacionales y extranjeras vía internet. La plataforma virtual de My English Lab de Pearson Education con su libro de texto físico y digital Top Notch, consistía en el aprendizaje del idioma inglés como una preparación para aprobar el nivel B2 del MCER. Lamentablemente, no todos los docentes tienen acceso a internet o poseen una alfabetización digital. Finalmente, los docentes que accedieron a los cursos tenían que capacitarse fuera de su jornada laboral por las múltiples actividades que deben cumplir en sus establecimientos educativos.

El gobierno invierte en la capacitación a los docentes a nivel nacional e internacional, por lo que no podemos dejar de citar a Wedell (2009) quien puntualiza que muchos países buscan mejorar la oferta educativa a través de un marco legal y político sin considerar al ser humano docente como un factor trascendental en el proceso de cambio. Es crucial que el docente manifieste en forma explícita sus intereses, necesidades y expectativas para formar parte activa del proceso de cambio educativo en su propio campo de actuación. El mismo autor manifiesta un cierto escepticismo sobre las iniciativas de capacitación internacional para mejorar o experimentar un cambio educativo nacional aislado de los hechos reales por los que los educadores fueron capaces o no de hacer o desarrollar una o varias estrategias de enseñanza para mejorar su práctica docente. “El objetivo no es que el país se apropie de la propuesta, sino que el propio país la construya” (Torres, 2005).

Considerando que los docentes no becarios solían recibir capacitación mediante plataformas virtuales en línea bajo el dominio de empresas extranjeras, es oportuno resaltar

que el auge de tecnologías digitales ha propiciado la expansión de la educación más allá del salón de clase reduciendo las limitaciones de tiempo, espacio y costos que representan la educación convencional o presencial (Alan & Umar, 2010). Según estos autores, la formación y desarrollo profesional de los docentes a través de las tecnologías digitales y a distancia ha cubierto en gran medida la demanda de capacitación y de profesores en sectores de difícil acceso. Sin embargo, frente a las grandes oportunidades que ofrece la educación a distancia a través de las tecnologías digitales se encuentran las desventajas que son de alto impacto sobre todo en los países en desarrollo cuyas políticas y presupuesto no cubren el soporte técnico que éstas requieren. Por otro lado, la descontextualización de la educación frente a las necesidades reales del contexto sociocultural de los usuarios de los cursos virtuales es otra desventaja.

Al respecto de tecnologías digitales estamos de acuerdo con Schwab (2016) quién expone que la educación o la alfabetización digital es lo mínimo requerido para triunfar, o por lo menos para sobrevivir en la cuarta revolución industrial. Por lo tanto, la no disponibilidad de tecnologías digitales y la falta de conectividad bloquearán la posibilidad de progreso de la sociedad.

La tecnología y la educación deben conformar un proceso integral tanto en la enseñanza y aprendizaje que demanda la cuarta revolución industrial (Abdul Razak et al., 2018). Pero ¿cuán preparados estamos los docentes y la sociedad en general para integrar la educación y la tecnología para ser parte de la revolución digital? La postura de Schwab (2016) nos ayuda de alguna manera a responder nuestra pregunta cuando manifiesta lo siguiente “la realidad de la era digital es que muchas nuevas empresas proveen bienes de información con costos de almacenamiento, transporte y replicación que son prácticamente nulos”. En otras palabras, se podría llegar incluso a pensar que las tecnologías digitales están al alcance de todos. Sin embargo, países del tercer mundo, como Ecuador, se encuentran lejos

de alcanzar los estándares del primer mundo. El Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador (INEC), en el año 2018 y 2019 con respecto a las tecnologías de información y comunicación nos informa que un poco más de la mitad de la población ecuatoriana utilizan el internet y un poco más de un tercio de población tiene acceso a internet en sus hogares. Por otro lado, más de dos terceras partes de la población utilizan teléfonos inteligentes (INEC, 2018). Por consiguiente, a través de las cifras se puede interpretar que la tecnología digital no es privilegio de todos.

Torres (2005), pedagoga, lingüista, e investigadora ecuatoriana objeta que “Estamos participando de una curiosa era de la información, en la que el derecho a la educación se achica y la brecha económica y social entre el Norte y el Sur, y entre pobres y ricos, se agranda” (p. 3). Según la autora, este es un tema de debate especialmente en dónde se trata de adoptar modelos educativos con tecnología digital de países desarrollados cuya infraestructura y políticas educativas y sociales son más inclusivas que en países en desarrollo. Al mismo tiempo, Torres señala que las prácticas educativas tradicionales del simple hecho de transmisión de conocimientos, obstaculizan el surgimiento de una cultura digital.

En efecto, el intento realizado por los países en vías de desarrollo para lograr alinearse con estándares internacionales puede convertirse en una utopía. Especialmente si se trata de crear una cultura digital. Lasen y Puente (2016) destacan que una cultura digital se evidencia en un alto nivel de interacción a través de medios tecnológicos presentes en diferentes campos del quehacer humano como actividades de ocio, educación, tecnología y negocio.

Estudios realizados por el British Council sobre las Políticas Públicas para el inglés en América Latina (2018) señalan que para mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés en Latinoamérica es necesario hacer un cambio sistémico. Entre los componentes de este tipo de cambio se encuentra la adopción de la innovación digital.

Ecuador al respecto de esta temática ha desarrollado la Agenda Digital 2017-2021 para incrementar los niveles de alfabetización digital en las poblaciones rurales, urbano marginales, comunidades con énfasis en grupos de atención prioritaria y entregar equipos informáticos a estudiantes y docentes pertenecientes a escuelas y colegios públicos (Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc), 2017). Sin embargo, la política está lejos de alcanzar sus metas porque de acuerdo a los datos provenientes del Instituto Nacional de Censos del año 2019, únicamente el 37% de hogares tienen acceso a internet (INEC, 2018).

Otro de los componentes del sistema que describe el British Council (2018) para mejorar el aprendizaje del inglés en Latinoamérica es el desarrollo profesional docente. Esta es una debilidad que se ha observado especialmente al tomar “medidas a corto plazo, como enviar a un número reducido de maestros al extranjero para mejorar sus habilidades de enseñanza” porque no tiene un efecto integral (Hernández-Fernández & Rojas, 2018, p. 197). Ciertamente, en el subapartado 3.1 de los estudios previos sobre el desarrollo profesional de los docentes de inglés encontramos programas que seleccionan a docentes altamente calificados quienes adquieren el compromiso de replicar sus conocimientos, pero no existe un seguimiento a ninguno de los participantes. Este modelo se lo conoce como el modelo cascada que consiste en una réplica de conocimiento adquirido por un grupo de especialistas o instructores a los docentes quienes se encargan de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos sin cuestionar su funcionalidad en su contexto. El modelo cascada puede ser efectivo siempre y cuando exista una evaluación y seguimiento.

El envío de un reducido número de docentes al extranjero para mejorar su calidad profesional con la obligación de replicar sus conocimientos a su retorno al Ecuador; y los cursos virtuales masivos son características que hemos observado en los programas de desarrollo profesional docente (PDPD) durante el periodo 2012-2016. En ninguno de los dos casos ha existido un acompañamiento al profesorado para asegurar el éxito de estos

programas en la práctica docente. Estos antecedentes nos conllevan a especular que los PDPD realizados en el periodo de estudio son características propias del modelo cascada.

Nos ha resultado muy difícil encontrar las cifras invertidas específicamente en el programa GoTeacher durante el periodo completo entre 2012-2016. Empero, encontramos algunos datos publicados en el año 2013 por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación que nos dan una breve idea de los montos invertidos. Hasta ese entonces a partir del año 2012, ya se habían entregado un total de 1.128 becas que incluían cursos de perfeccionamiento en la enseñanza del idioma inglés con montos de hasta \$28.910,00 por cada adjudicatario, y programas de maestrías en currículo e instrucción con el financiamiento de \$49.202,40 por maestrante. “La beca cubre los rubros de manutención, matrícula y colegiatura, bibliografía, pasaje aéreo y seguro de salud y vida” (Senescyt, 2013; pa. 2).

Sería interesante conocer la inversión en las plataformas virtuales provenientes de industrias educativas multinacionales para los cursos de inglés dirigidos a todos los docentes no becarios, así como también en la inversión para realizar las evaluaciones internacionales. A propósito de las evaluaciones internacionales, no ha sido muy complicado encontrar sus resultados porque han sido foco de interés para la prensa, para la Ministra de Educación, para la industria educativa, y naturalmente para justificar las normativas para los programas de desarrollo profesional.

Tabla 1. *Niveles de Inglés de los Docentes del Sector Público en Ecuador*

Niveles	Año 2011		2014	2018	2019	
	Número de docentes evaluados	%	Número de docentes evaluados	%	Número de docentes evaluados	%
A1	1963	39,1%	No se publican estas cifras	No se publican estas cifras	6904	71,74%
A2	1773	35,3%				
B1	873	17,4%				

Niveles	Año 2011		2014	2018	2019	
	Número de docentes evaluados	%	Número de docentes evaluados	%	Número de docentes evaluados	%
B1+	413	8,2%				
B2	-	-	26%	34%	2715	28,21%
C1	-	-			5	0,05
Total	5022	100%			9624	100%
Fuente	Ministerio Educación- Art. 1 del Acuerdo 2013-081 del Reglamento para El Programa de Becas Enseña Inglés		El Telégrafo (2014)	La Hora (2018)	Ministra de Educación Rosalía Creamer (citado en Primicias, periódico digital por Machado, 2019)	

Los datos han sido tomados de distintas fuentes de información

Así como se observa en la Tabla 1, a pesar de los esfuerzos gubernamentales para que los docentes de inglés alcancen mínimo el B2, todavía existe un alto porcentaje de docentes sin esta certificación. Es preciso aclarar, que inicialmente en el año 2011, no se registró ningún docente con el B2 porque el examen que se aplicó fue el Preliminary English Test (PET) correspondiente al B1. En el año 2014 el porcentaje del B2 asciende al 26%; luego en el año 2016 se incrementó al 36% y en el año 2020 el porcentaje más bien se redujo al 28%.

Por otra parte, encontramos los resultados del nivel de inglés de los ecuatorianos en general, publicados por Education First (EF). En el año 2021 (y por algunos años consecutivos), Ecuador ocupa el 98° lugar entre el ranking de 100 países alrededor del mundo, y el número 18 de los países de Latinoamérica, lo que significa que estamos con el nivel más bajo del idioma. Naturalmente se correlacionan los niveles de inglés del profesorado mostrados en la Tabla 1 con los niveles de inglés de los ciudadanos ecuatorianos.

Con estos precedentes, el tema de la ayuda internacional en el contexto nacional para el aprendizaje del idioma inglés, no ha sido totalmente efectiva especialmente por no

haber creado una política educativa de orden holístico. Se puede añadir, “la falta de regulación gubernamental para proveedores particulares de la enseñanza del idioma” (Hernández-Fernández & Rojas, 2018) y la influencia de agencias globales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y corporaciones multinacionales (Dworkin et al., 2013) debilitan las buenas intenciones para mejorar la calidad educativa en países en vías de desarrollo.

Estudios previos realizados en Costa Rica y Ecuador demostraron que los docentes investigados no aplicaron las metodologías que les impartieron en los cursos de actualización porque no eran aplicables en su contexto. Además, se encontró que los lineamientos curriculares para la enseñanza del idioma inglés están normados por el estado que excluye la negociación y el diálogo de las necesidades docentes con respecto a su campo de actuación (Calderón & Mora 2015; Calle, et al., 2012; Guerrero, 2015).

En el mismo orden de ideas, investigaciones pasadas han indicado que en varios países alrededor del mundo como Irán, Venezuela, Arabia Saudita, Tailandia, Colombia, China, los temas de desarrollo profesional docente del profesorado ILE se enfocaron principalmente en las didácticas para la enseñanza y aprendizaje y el idioma inglés. Unos fueron desarrollados con la colaboración del *British Council*, y otros fueron auspiciados por sus gobiernos a través de becas internacionales o plataformas virtuales transnacionales en línea para mejorar las destrezas lingüísticas del idioma (AL-Qahtani, 2015; Al Asmari, 2016; Alibakhshi & Dehviri, 2015; Chacón, 2015; Kewara & Prabjandee, 2017; Qingling, et al., 2016; Rubiano et al. 2000). No obstante, en todos los estudios mencionados, a excepción de Tailandia e Irán, los resultados revelan cambios en el enfoque metodológico para la enseñanza, pero no existen resultados sobre el impacto en los niveles del idioma.

De la literatura revisada, también pudimos encontrar programas de desarrollo profesional exitosos en Colombia en los años 2004, y 2014, Sudáfrica (2013), Arabia Saudita

(2016) que consistían en la indagación y reflexión de la práctica docente por parte del mismo profesorado. La colaboración entre pares propiciaba un continuo seguimiento y retroalimentación y evaluación de las fortalezas y debilidades del profesorado (Al Asmari, 2016; Cárdenas Ramos, 2009; AL-Qahtani, 2015; Moddley, 2013; Valbuena, 2014).

Sin embargo, aún son incipientes los estudios nacionales que se ocupan de revelar cómo el profesorado ecuatoriano de ILE reconstruye el conocimiento adquirido a través de diferentes programas de desarrollo profesional impartidos por el gobierno. Hemos encontrado algunas investigaciones internacionales que abordan la temática en sus propios contextos, pero no hemos encontrado estudios en dónde se ofertaron simultáneamente diferentes programas de desarrollo profesional que provocaron la segmentación y la aparición de diferentes circuitos de desarrollo profesional docente del sector público, así como ocurrió en Ecuador en los años 2012 – 2016. Por lo tanto, esta tesis pretende ser una contribución a dicha área de vacancia temática mediante el aporte de resultados de una investigación centrada en los programas de desarrollo profesional docente dirigidos a docentes de inglés becarios y no becarios durante dicho periodo.

1.2 Relevancia del Estudio

El estudio de los programas de desarrollo profesional de los docentes ILE cada día cobra más relevancia dado que se está buscando reemplazar las formas prescriptivas y tradicionales de impartir este tipo de programas a través de cursos o talleres impartidos por expertos, por formas innovadoras que provienen de la reflexión, experiencia y colaboración entre los mismos docentes. En consecuencia, esta investigación realiza una importante contribución a la comunidad profesional porque presenta algunos modelos de desarrollo profesional docente basados en la indagación con el soporte de la teoría sociocultural de Vygotsky, la noción de indagación de Dewey, y el proceso de reflexión del modelo cebolla de Korthagen.

Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje del profesorado parte de la mediación de factores sociales y culturales externos que son igualmente mediados y controlados por el cognoscente y experiencias propias del individuo. El desarrollo profesional docente es una actividad social en la que intervienen una diversidad de factores de mediación. La mediación con artefactos simbólicos, especialmente con el lenguaje, induce a la interacción que a su vez genera la cooperación entre pares. Las capacidades sociales y morales de los seres humanos pueden generar sentimientos de empatía para dar y recibir recíprocamente un aprendizaje permanente (Brody & Davidson citado en Richards & Farrell, 2005; Lantolf & Thorne, 2006).

La interacción entre los docentes no siempre representa un orden jerárquico, cronológico y evaluativo entre ellos; lo que significa es más bien, colaboración y reflexión sobre la práctica en el que el andamiaje entre colegas es clave para su desarrollo profesional (Shabani, 2016). El desarrollo profesional docente es un aprendizaje permanente que busca el crecimiento del ser humano como profesional mediante el análisis sistemático de sus actos de enseñanza, de sus creencias y valores, mediante los intercambios y conversaciones entre colegas sobre aspectos esenciales de su trabajo, mediante la autoobservación y retroalimentación procedente de la comunidad profesional (Richards & Farrell, 2005). El DPD es un campo de indagación sobre qué, quién, dónde y cómo enseñar (Freeman & Johnson, 1998).

Al igual que Vygotsky, Dewey (1938) afirma que los seres humanos somos seres sociales que interactuamos por medio del lenguaje. Las interacciones con los demás, con el mundo físico y cultural convergen en situaciones problemáticas que requieren solución; por lo que la indagación en los seres humanos se origina como un comportamiento natural; por la curiosidad y la necesidad de resolver las problemáticas de la vida cotidiana, lo que a su vez da lugar a pensamientos, ideas que transforman nuestra cognición.

Según Dewey (citado en Golombek & Johnson, 2017), el proceso de indagación involucra un análisis reflexivo de los factores que afectan el desarrollo profesional, la dilucidación de hechos ocultos, la explicación de las causas y efectos de nuestras acciones, y el razonamiento de la toma de decisiones. La indagación es la inteligencia misma de los seres humanos.

El proceso de reflexión tiene que aprenderse para tener la capacidad de deliberar la relación entre las intenciones iniciales que se tenía de hacer algo, sobre lo que realmente se hizo y los resultados de esas acciones (Korthagen, 2010; Perrenoud, 2007). El profesionalismo del profesorado es holístico porque integra su parte humana con sus sentimientos y valores que influyen a sus competencias profesionales, por lo que Korthagen nos propone el modelo cebolla que abarca diferentes niveles de reflexión.

Los soportes teóricos expuestos más arriba también pretenden ser una contribución para los encargados de desarrollar los planes de estudio de la formación inicial de pedagogía del idioma inglés ofertada por las universidades, para crear un semillero que fructifique en la futura práctica docente de sus estudiantes en formación. De la misma forma esperamos contribuir con el Programa de Fortalecimiento de Inglés del Ministerio de Educación para desarrollar programas de desarrollo profesional docente desde las propias experiencias del profesorado. Al respecto, los hallazgos empíricos presentados en esta investigación intentan demostrar que las voces de los docentes son fuentes valiosas que verbalizan experiencias reales mediante charlas improvisadas o planeadas con el ánimo de encontrar respuestas a sus múltiples y complejos cuestionamientos.

Nuestro interés es contribuir con un cambio social relacionado a la noción de crecer profesionalmente como docentes de inglés ecuatorianos a través de la indagación de nuestras propias prácticas y su socialización mediante la interacción dialógica entre colegas quienes puedan expresarse con libertad y seguridad de ser escuchados sin ser penalizados o juzgados

negativamente. Creemos que es una forma eficiente de mejorar el desempeño docente desde las particularidades y realidades de su contexto.

1.3 Alcance de la Investigación

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo porque se intentó comprender e interpretar los programas de desarrollo profesional impartidos por el sector educativo público ecuatoriano a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los docentes becarios y no becarios (Hernández Sampieri et al., 2018). Además, tiene un alcance exploratorio porque los estudios previos sobre el tema de los circuitos de desarrollo profesional docente, docentes becarios y no becarios, es aún incipiente, por lo que esta investigación ha tratado de cubrir dicha vacancia. Es interpretativo, porque se buscó dar sentido al fenómeno basándose en las percepciones de las participantes, de acuerdo a su propio punto de vista y a sus experiencias vividas en los programas de desarrollo profesional docente. Es decir, no se trató de intervenir en el fenómeno ni crear condicionamientos en las participantes investigadas, a favor o en contra de estos programas.

A través del diseño de investigación de estudio de casos se estudiaron los programas de desarrollo profesional docente, de dos circuitos definidos: docentes adjudicatarios de las becas internacionales, y docentes no becarios. Ambos grupos fueron patrocinados por el Ministerio de Educación como un aporte para la sostenibilidad del Programa de Fortalecimiento de Inglés durante los años 2012 -2016 para el profesorado de inglés del sector público de los niveles educativos de Educación General Básica y Bachillerato.

1.4 Limitaciones del estudio

Al ser un estudio de casos, la muestra no es significativa para realizar ningún tipo de generalización, aunque los resultados pueden ser aplicables en contextos similares. Los instrumentos de investigación se limitaron a explorar las percepciones únicamente de las docentes bajo estudio, a través de entrevistas individuales y grupales; es decir por datos auto

declarados. Por lo que se sugiere agregar observaciones de clase para corroborar los datos auto declarados. Así mismo se recomienda, añadir datos cuantitativos a una muestra representativa de los docentes becarios y no becarios, puede ser mediante una encuesta en la que se cuestionen sus creencias y percepciones sobre las diversas características sobre los métodos de DPD transicionales y los transformativos. Futuras investigaciones pueden abarcar más participantes tales como docentes, estudiantes y encargados de los programas de desarrollo profesional a través de varios instrumentos tales como encuestas, resultados de evaluaciones de los estudiantes, observaciones de clase y análisis del contexto y necesidades de los participantes.

1.5 Objetivos y Preguntas de Investigación

Luego de haber presentado los orígenes de los dos circuitos (docentes becarios y docentes no becarios) de desarrollo profesional de los profesores de inglés del sector educativo público ecuatoriano y las políticas educativas que demandan su desempeño con estándares internacionales nos hemos formulado los siguientes objetivos y preguntas de investigación:

1.5.1 Objetivo General

Describir las percepciones de dos docentes de inglés becarios y dos no becarios del sector educativo público de la ciudad de Loja con respecto a los programas de desarrollo profesional impartidos por el gobierno durante el periodo 2012-2016 y su influencia en su práctica docente

1.5.2 Objetivos Específicos

1. Describir los modelos y contenidos de los programas de desarrollo profesional impartidos por el gobierno dirigidos a los docentes becarios y no becarios.

2. Indagar cómo los docentes becarios y no becarios reconstruyen los conocimientos y experiencias vividas derivados de los programas de desarrollo profesional en su práctica docente.
3. Identificar los criterios en los que se basan los docentes becarios y no becarios para mejorar su desarrollo profesional.

1.5.3 Pregunta Central

¿Cuáles son las percepciones de dos docentes de inglés becarios y dos no becarios del sector educativo público de la ciudad de Loja con respecto a los programas de desarrollo profesional impartidos por el gobierno durante el periodo 2012-2016 y su influencia en su práctica docente?

1.5.4 Preguntas Específicas

¿Cuáles son los modelos y contenidos de los programas de desarrollo profesional dirigidos a los docentes becarios y no becarios?

¿Cómo se reconstruyen los conocimientos y experiencias vividas derivados de los programas de desarrollo profesional en la práctica docente de los docentes becarios y no becarios?

¿Cuáles son los criterios en los que se basan los docentes becarios y no becarios para mejorar su desarrollo profesional?

CAPÍTULO DOS. CONTEXTO

Rockwell, (1987) señala que la descripción del contexto en determinadas ocasiones requiere de su interpretación por lo que en esta sección se encontrarán algunos autores que respaldan nuestro argumento. Para la descripción del contexto nos hemos basado en una diversidad de fuentes tales como entrevistas, documentos y material audiovisual (Creswell, 2012) que encontramos en la investigación de campo.

Nos ha resultado difícil la organización de este apartado debido a la abundancia de datos recabados, y hemos creído conveniente organizar la información basándonos en las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los docentes de inglés bajo estudio?; ¿Su zona geográfica?; ¿Cuál fue su formación inicial? ¿Cuáles son los niveles educativos que enseñan; sus recursos didácticos? ¿Cuáles son las directrices del currículo, y cómo éstas definen los programas de formación inicial?;

2.1 Zona Geográfica

Iniciamos respondiendo la primera pregunta sobre la zona geográfica de nuestras docentes investigadas. Ellas se encuentran en la ciudad de Loja ubicada en la Zona⁹ 7 al sur del Ecuador. Esta zona se caracteriza por poseer un vasto patrimonio cultural tangible e intangible con rasgos distintivos distribuidos en todo su territorio. El elemento más importante de este patrimonio está dado por la diversidad de grupos étnicos de la zona; su población se auto identifica principalmente como mestiza, blanco, indígena, afroecuatoriana y montubio. Las nacionalidades indígenas más representativas en la zona 7 son los Saraguros 46,36%, Kichwas de la sierra 16,25% y Shuar 16,06% (Ecuador Plan Nacional del Buen Vivir 2013 - 2017, 2013). Con estos matices, el docente de inglés se beneficia de las culturas de origen de sus educandos para responder a sus expectativas de aprendizaje. Una vez que hemos respondido la primera pregunta continuamos con la segunda pregunta sobre su formación inicial.

2.2 Formación Inicial

Con relación a la trayectoria de la formación inicial, de las docentes participantes de este estudio, ésta se realizó en la Universidad Nacional de Loja (UNL) y en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). La carrera de inglés de tercer nivel de la UTPL ha evolucionado desde su creación a partir del año 1991. En 2008, se publica la primera edición del ejemplar “Conociendo la modalidad abierta y a distancia de la UTPL” en la que encontramos la Licenciatura en Inglés cuya creación fue aprobada en el año 1991 por el CONEUP (Aguilar & Rubio, 2008). En el año 2014, se publica la tercera edición de la “Guía General de Educación a Distancia” en la que se encuentra una versión similar a la del año

⁹ Las **zonas** están conformadas por provincias, de acuerdo a una proximidad geográfica, cultural y económica. En Ecuador, tenemos 9 zonas de planificación. Cada zona está constituida por distritos y éstos a su vez por circuitos. Desde este nivel se coordina estratégicamente las entidades del sector público, a través de la gestión de la planificación para el diseño de políticas en el área de su jurisdicción. <https://www.planificacion.gob.ec/3-niveles-administrativos-de-planificacion/>

2008 publicada por Aguilar. Tomando los datos de la tercera edición (Rubio, 2014), podemos describir que hasta el año 2014 la carrera de tercer nivel a distancia de la UTPL mantiene la resolución de aprobación del año 1991 que estaba conformada por 8 ciclos más el trabajo de titulación.

La formación constaba del 10% (26 créditos) de créditos¹⁰ para la formación básica que integran asignaturas tales como: Metodología de Estudio, Antropología, computación, Realidad Nacional y Ambiental, Ética, Expresión Oral y Escrita.

El 10% (25 créditos) de créditos corresponde a asignaturas llamadas de libre configuración, “son componentes y actividades que el estudiante selecciona de una gama de opciones que ofrece la universidad, guiándose por sus intereses y motivaciones personales” (Rubio, 2014, p.41).

El 10% (26 créditos) de asignaturas complementarias tales como: Culture and Literature in English Speaking Communities, Filosofía de la Educación, Dificultades de Aprendizaje, Desarrollo de la Inteligencia, Jornada de Investigación Temática y Formación Espiritual y Psicología del Aprendizaje.

El 35% (89 créditos) se destina a los llamados Troncales de Titulación y abarcan las asignaturas de: Methodology and Didactics I, Teaching Reading And Writing, Methodology and Didactics II, Estadística Aplicada a la Educación, Educational Research I, Academic Writing, Reading and Writing IV, Communicative Grammar, Introduction to Applied Linguistics, Syntax and Teaching Grammar, Curriculum and Materials, Language Testing,

¹⁰ Un crédito académico es la unidad de medida de la actividad académica del estudiante, implica 32 horas de trabajo del alumno (29 horas de trabajo autónomo y 3 horas de interacción) CONESUP (2008): Reglamento del Régimen Académico del Sistema Nacional de Educación Superior. art. 18. Las horas de trabajo autónomo corresponden a trabajo domiciliario sin contacto con el docente, debido a la naturaleza de la carrera de inglés abierta y a distancia. Las 3 horas de interacción en cambio constituyen horas en contacto con el docente a través de videoconferencias en línea y sincrónicas en las que los estudiantes tienen la oportunidad de despejar sus dudas sobre el trabajo autónomo. La información presentada se encuentra en las guías publicadas en la universidad y se puede observar que cada porcentaje de créditos corresponde a un grupo determinado de asignaturas cursadas en diferentes semestres de la formación inicial. Sin embargo, no se encontró específicamente la malla curricular con cada asignatura que identifique los números de horas y créditos por cada una.

Methodology and Didactics III, Teaching Listening and Speaking, Teaching Techniques, English Phonology: pronunciation, Listening and Speaking IV, Teorías de la Pedagogía del Inglés.

El 15% (38 créditos) corresponde al componente llamado Genéricas de Titulación y abarca las asignaturas: Reading and Writing I, Reading and Writing II, Reading and Writing III, Communicative Grammar I, Communicative Grammar II, Communicative Grammar III, Listening and Speaking I, Listening and Speaking II, Listening and Speaking III.

El 20% corresponde al Prácticum incluyendo las pasantías y corresponden a las asignaturas: Practicum Académico 1, Practicum Académico 2, Practicum Académico 3.

El total de créditos es 266 que integran 225 por el programa académico, 20 por el trabajo de titulación y 10 por pasantías preprofesionales y de vinculación.

El modelo educativo basado en competencias centrado en el estudiantado distingue dos tipos de competencias; genéricas y específicas.

Competencias específicas de la licenciatura idioma inglés (Rubio, 2014)

- Demostrar conocimientos lingüísticos del idioma a un nivel que le permita un buen desempeño profesional en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
- Aplicar los conocimientos científicos y pedagógicos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
- Reconocer y valorar las implicaciones culturales tanto de la lengua nativa como de la lengua inglesa.

En el año 2018, Rubio y Rivas publican la malla curricular de la licenciatura de idioma inglés de la UTPL, pero esta vez se la denomina con el nombre de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros con una duración de 9 ciclos (4 años y medio). Este programa de estudios está conformado por la unidad básica, unidad profesional y unidad de

titulación. Este cambio surgió a partir de la normativa del año 2015 del Consejo de Educación Superior (CES) mediante la cual las carreras universitarias de educación tanto del sector público así como del sector privado adoptaron el Currículo Genérico establecido por el CES. Hemos creído necesario hacer referencia a este cambio en la UTPL pero no vamos a entrar en mayores detalles porque está fuera del objeto de esta investigación.

Además de la UTPL, la Universidad Nacional de Loja (UNL) también forma parte del contexto de nuestra investigación porque nuestros docentes se formaron en esta universidad. En el sitio web de la UNL encontramos que la Licenciatura de Idioma Inglés fue creada en el año 1969 según Resolución 19691014.CU. En el mismo sitio web encontramos la malla curricular y plan de estudios ajustado en el año 2013 en la que consta el programa de formación de la licenciatura vigente hasta terminar la última cohorte 2017-2021. Actualmente en el año 2022, al igual que la UTPL se ha cambiado la denominación de la carrera como Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros que entró en vigencia en el año 2018 (UNL, 2022).

La Carrera de idioma Inglés con modalidad presencial otorga el título de Licenciado en Ciencias de la Educación mención idioma Inglés con una duración de 4 años con 251 créditos. El objetivo general de la carrera es generar espacios académicos para la práctica, reflexión, conceptualización y aplicación de las Ciencias de la Educación en el área de la Enseñanza del Idioma Inglés, de la planificación y programación curricular, investigación socioeducativa y gestión de áreas de formación estudiantil, en los niveles inicial, básico, bachillerato y de educación popular permanente, para a través de procesos de enseñanza-aprendizaje interactivos formar profesionales de tercer nivel en la docencia del Idioma, que contribuyan a la solución de las problemáticas educativas, el desarrollo humano-sustentable y la construcción del buen vivir en la localidad, la región y el país.

A partir del año 1990, el modelo pedagógico SAMOT (Sistema Académico Modular por Objetos de Transformación) de la UNL estuvo basado en problemáticas de la realidad que se convierten en oportunidades de transformación, solución e innovación. Por este motivo la planificación curricular está organizada en campos problemáticos para cada uno de los ciclos, así como se describen a continuación:

Tabla 2. *Plan de Estudios Carrera Idioma Inglés -UNL*

Ciclo	Identificación del ciclo:	Nro . Créditos	Campo Problemático que aborda el ciclo	Asignaturas
1°	Problemática Global de la Realidad Nacional	31	Problemas de la Realidad Nacional, el Medio Ambiente y las Relaciones Culturales	Inglés General (CB) Realidad Nacional (CB) Relaciones Culturales (EG) Educación Ambiental (EG) Sociología de la Educación (CB)
2°	Fundamentos Teóricos de la formación Profesional del Idioma Inglés	32	Problemas del desarrollo de la Praxis Pedagógica	Gramática Elemental (CB) Lectura y Escritura Elemental (CP) Escucha y Habla Elemental (PL) Desarrollo del Pensamiento (CB) Métodos Pedagógicos (CB) Teorías del Aprendizaje (CP) Ordenamiento territorial (EG)
3°	El Aprendizaje del idioma Inglés como medio para la comunicación	31	Problemas en el Proceso de Comunicación y su relación con los actores y el contexto.	Gramática Pre-intermedia (CB) Lectura y Escritura Pre-intermedia (CP) Escucha y habla Pre-intermedia (PL) Fonética y Fonología (CB) Teorías Educativas (CP) Filosofías de la Educación (EG)
4°	Enfoque, Métodos, Estrategias y técnicas para el PEA del Idioma Inglés	31	Falencias metodológicas – estratégicas en el proceso de enseñanza aprendizaje en el profesional de idioma inglés.	Inglés Intermedio (CB) Habla Nativa del Inglés Intermedio (PL) Lexicología (CP) Metodología de la enseñanza del idioma Inglés (CP)

Ciclo	Identificación del ciclo:	Nro · Créditos	Campo Problemático que aborda el ciclo	Asignaturas
5°	La Planificación del PEA del Idioma Inglés	31	Deficiencias Teórico - prácticas del proceso de enseñanza Aprendizaje en el profesional de idioma inglés	Inglés Intermedio Alto (CB) Habla Nativa del Inglés Intermedio Alto (PL) Análisis sintáctico del idioma Inglés (CP) Teoría y Planificación Curricular (CP) Desarrollo de asignaturas (CP) Prácticas Pre-profesionales(10 Horas de observación)
6°	Evaluación del currículo del idioma Inglés	31	Problemas en la aplicación de la evaluación del currículo y su relación con el contexto	Inglés Avanzado (CP) Habla Nativa del Inglés Avanzado(PL) Análisis Contrastivo del Inglés y Español (PL) Evaluación Curricular (CP) Metodología de la Investigación. (CB) Código de Conducta Ética (EG) Prácticas Pre-profesionales (10 Horas de ayudantía)
7°	Investigación Socioeducativa del idioma Inglés	32	Problemas en la generación del conocimiento a través de la investigación.	Inglés Especializado(CP) Habla Nativa del Inglés Especializado(PL) Semántica(CP) Diseño de la Investigación social (LP) Prácticas Docentes 40 Horas
8°	Organización y Gestión de la Educación	32	Falencias en el involucramiento de la Gestión Educativa	Inglés para Propósitos Académicos (CP) Habla Nativa del Inglés para Propósitos Académicos (PL) Organización y Gestión de Instituciones Educativas (CP) Trabajo de titulación (PL)

CB: Ciencias Básicas de la carrera e informática CP: Ciencias de formación profesional PL: Prácticas y Laboratorio EG: Asignaturas de educación general (UNL, 2022).

Las asignaturas se deben tomar en forma secuencial a partir del primer ciclo hasta el octavo ciclo, es decir la probación de cada ciclo se convierte en prerrequisito para matricularse en el siguiente semestre.

Si comparamos a simple vista la formación inicial de los docentes de inglés de las dos universidades, encontramos que ambas integran el conocimiento y desarrollo de destrezas lingüísticas, metodologías para la enseñanza, planificación y evaluación curricular, investigación educativa y gestión educativa y algunos créditos destinados a la cultura y

literatura del idioma inglés que conjuntamente contribuyen para llevar a cabo las prácticas preprofesionales o practicum. En las dos instituciones se puede apreciar que existe el componente para las prácticas preprofesionales que fortalecen la práctica docente de los docentes en pre-servicio que además ayudan a visualizar su futura profesión como docentes activos.

Al parecer en la formación inicial de los docentes de inglés parece haber algún vacío que no les permite alcanzar los niveles requeridos en el sistema educativo ecuatoriano porque todavía existe un bajo porcentaje de docentes con el nivel mínimo B2, así como lo declaró la Ministra de Educación en el 2017 que se menciona detalladamente en el subapartado de Becas Enseña Inglés o Programa GoTeacher.

El tiempo de formación inicial dentro de las aulas universitarias es muy corto, y además existen problemáticas que se enfrentan los profesionales en la vida real que no se encuentran teorizados en los libros (Schön, 1983; Hammerness, 2005). Por lo tanto, es crucial aprender destrezas para un aprendizaje permanente durante toda la vida, más allá de los salones de clase. Se necesita fomentar una cultura de aprendizaje entre la comunidad profesional docente sobre la base de sus propias experiencias de enseñanza que les permitirá tener éxito en su profesión. Smith (1995) manifiesta que el aprendizaje no es precisamente resultado de lo que se enseña, aunque seguramente este aprendizaje ocurra. Por lo que arguye que la función docente consiste en desarrollar las actividades de enseñanza acompañadas simultáneamente con una diversidad de procesos tales como el análisis del contexto y la actitud, predisposición y creatividad del profesorado para la constante innovación de su accionar. “Formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello” (Perrenoud, 2007; p.16)

Luego de haber abordado abreviadamente la formación inicial por la que pasaron nuestras docentes, pasamos a describir los niveles de educación donde imparten sus clases.

2.3 Niveles de Educación General Básica y Bachillerato

A través de la literatura analizada y por el contacto con docentes de Colombia, Argentina y Estados Unidos, hemos descubierto las diferentes nomenclaturas de los niveles educativos en cada país y hemos considerado pertinente hacer una correspondencia entre los niveles del contexto ecuatoriano con los que presenta la Clasificación Internacional Normalizada de la UNESCO 2011. Las docentes de inglés bajo estudio laboran en instituciones educativas públicas de la ciudad de Loja en los niveles de Educación General Básica y Bachillerato descritos en el siguiente cuadro.

Tabla 3. *Niveles Educativos en el Ecuador frente a la Clasificación Internacional Normalizada de Educación UNESCO 2011*

Niveles del Sistema Educativo Nacional		UNESCO 2011
Niveles de Educación General Básica	Preparatoria , que corresponde a 1.º grado de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de cinco (5) años de edad;	CINE O Preprimaria
	Básica Elemental , que corresponde a 2.º, 3.º y 4.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 6 a 8 años de edad.	CINE 1 Primaria
	Básica Media , que corresponde a 5.º, 6.º y 7.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 9 a 11 años de edad.	
	Básica Superior , que corresponde a 8.º, 9.º y 10.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 12 a 14 años de edad.	CINE 2 Secundaria Inferior
Nivel de Bachillerato	Tiene tres (3) cursos (1ero, 2do y 3ero de bachillerato) y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 15 a 17 años de edad.	CINE 3 Secundaria Superior

CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013). Adaptado Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011, , & Clasificación Internacional Normalizada UNESCO 2011.

Otra particularidad de los docentes de inglés son las directrices para el manejo del currículo nacional como un componente orientador para su práctica docente. En el siguiente subapartado ampliamos este tema.

2.4 Directrices del Currículo Ecuatoriano para el Aprendizaje del Idioma Inglés en Educación Básica y Bachillerato

Como resultado de las políticas educativas y con el objetivo de mejorar la calidad educativa en el año 2012 se lanza una nueva reforma curricular luego de 20 años, la misma que fue ampliada en el año 2016 manteniendo la misma filosofía y está vigente actualmente en el año 2022, para el inglés como idioma extranjero propuestos por el Ministerio de Educación de Ecuador a través del Programa Fortalecimiento de Inglés cuyos objetivos los describimos textualmente:

Objetivos del Programa Fortalecimiento de Inglés (Ministerio de Educación , 2018. Oficio Nro. SENPLADES-SIP-dap-2011-655; CUP91400000.0000.372704):

1. Diseñar, validar, y socializar el nuevo currículo del área de inglés, alineado al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, para poder licitar nuevos textos de inglés alineados a este nuevo currículo, y entregarlos gratuitamente;
2. Establecer y aplicar la nueva normativa de evaluación (con pruebas estandarizadas) en el idioma inglés para el ingreso al Magisterio¹¹ en los docentes aspirantes y con nombramiento en el área de inglés;
3. Instaurar un sistema de capacitación continua a los docentes del área de inglés para garantizar la sostenibilidad del proyecto.

Además, para su cumplimiento, el Proyecto de Fortalecimiento de la Enseñanza de Inglés se encuentra actualmente desarrollando actividades encaminadas a los siguientes objetivos específicos:

¹¹ El magisterio nacional ecuatoriano se refiere a los docentes de Educación Básica y Bachillerato del sector educativo público.

1. Garantizar que tanto aspirantes a docentes de inglés como quienes se encuentran en servicio alcancen mínimo un nivel B2 de competencia en el idioma, de acuerdo al MCER.
2. Garantizar que los bachilleres graduados de la secundaria alcancen mínimo un nivel B1 de competencia en el idioma inglés, de acuerdo al MCER.
3. Diseñar, implementar y monitorear un currículo del idioma inglés enmarcado en estándares de calidad internacionales para promover un aprendizaje efectivo y significativo en las aulas.
4. Contribuir al mejoramiento y desarrollo profesional de los docentes de inglés a través de programas continuos de capacitación para mayores oportunidades educativas.
5. Supervisar la política relacionada con los requisitos de ingreso al sistema educativo fiscal¹² para los aspirantes a docentes de inglés.
6. Establecer estándares de calidad para la enseñanza y aprendizaje de inglés como referencia de lo que tanto docentes como estudiantes deben saber y deben ser capaces de realizar para elevar la calidad de la educación en el idioma.
7. Proporcionar recursos contemporáneos de apoyo para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés e informar a la comunidad educativa sobre las tendencias educativas actuales y sus políticas.

Teniendo en cuenta las consideraciones precedentes, creemos oportuno abordar a Luke (2019) en su obra *Educational Policy, Narrative and Discourse*. El autor arguye la justificación política de implementar reformas curriculares para mejorar la calidad educativa con prácticas ajenas a la realidad local y manteniendo las mismas situaciones convencionales. En otras palabras, Luke manifiesta que las reformas curriculares no aseguran una mejora en la calidad educativa cuando prevalece la inequidad en el sistema social, económico y cultural. Además, da cuenta que el común denominador de los países occidentales es el planteamiento de políticas educativas aisladas de las leyes y políticas relacionadas con el ámbito social,

¹² Fiscal es un término que en Ecuador se refiere al sector público

económico y cultural. En consecuencia, no existe coherencia entre la política educativa y el resto de políticas de un estado.

En el mismo orden de ideas, Luke revela que las reformas curriculares neoliberales son mercantilizadas en las instituciones educativas en dónde los docentes en pre-servicio y en servicio se convierten en ejecutores ingenuos de currículos ajenos a las condiciones socio-culturales y económicas de su contexto. Asumen el reto de alcanzar y aplicar exámenes internacionales estandarizados habida cuenta de que éstos son los indicadores de calidad educativa y son parte de un mundo globalizado. Por otra parte, son forzados a creer que las reformas curriculares van a cerrar la brecha de infraestructura precaria y condiciones socio-económicas inequitativas.

Abordando la temática del objetivo 1 del Programa Fortalecimiento de Inglés sobre el nuevo currículo del área de inglés, alineado al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, para poder licitar nuevos textos de inglés alineados a este nuevo currículo, y entregarlos gratuitamente (Ministerio de Educación, 2023) vamos a describir sus enfoques metodológicos, pilares curriculares y recursos educativos, y finalizamos con el MCER.

La reforma curricular¹³ para el idioma inglés como lengua extranjera adopta principalmente la filosofía del Método de Enseñanza del Lenguaje Comunicativo, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE o CLIL por sus siglas en inglés) así como también los estándares TESOL (Teaching English to Students of Other languages) como indicadores de calidad para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés por lo que consideramos describir cómo se conciben estas nociones en nuestro currículo nacional que se mantiene igual hasta ahora, en el año 2022. En primer lugar, empezamos mencionando el AICLE y luego los estándares TESOL para más adelante encontrar el enfoque comunicativo y el MCER.

¹³ Página web Ministerio de Educación Currículo Lengua Extranjera
<https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-extranjera/>

2.4.1 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

En el método AICLE, el lenguaje es un vehículo para aprender contenidos en una segunda lengua. El aprendizaje del lenguaje como un sistema de estructuras y vocabulario es implícito en la medida que se profundizan o aprenden nuevos contenidos (Richards & Rodgers, 2014). Este método integra todas las destrezas del idioma y utiliza el idioma con propósitos específicos como académicos, sociales o recreativos. El AICLE combina las llamadas 4Cs, a saber; Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura (Ministerio de Educación, 2019). El currículo nacional integra las 4Cs a través de 5 pilares fundamentales: 1. Comunicación y conciencia cultural; 2. Comunicación Oral que incluye las destrezas de hablar y escuchar; 3. Lectura, 4. Escritura, 5. Lenguaje a través de las Artes

Los pilares curriculares que acabamos de mencionar en el párrafo anterior se encuentran enmarcados bajo el criterio de *Can Do* del MCER que puntualiza los niveles de proficiencia del idioma inglés mediante textos orales y escritos, materiales auténticos, tecnologías de la información y comunicación en las que se integran de forma transversal destrezas socio-culturales y el conocimiento epistemológico del AICLE.

El AICLE según el currículo nacional del año 2016, está en confluencia con otras metodologías constructivistas tales como el enfoque comunicativo, el aprendizaje basado en las tareas, el aprendizaje basado en textos, el aprendizaje centrado en el estudiante las mismas que sirven de guía para la enseñanza llevadas a cabo por la acción pedagógica de los docentes. La filosofía del AICLE se materializa en recursos didácticos llamados módulos (Figura 1) pedagógicos que son más que libros de texto en formato físico y digital disponibles en la página web del Ministerio de Educación en la sección Recursos Educativos (Ministerio de Educación, 2019). Los contenidos de los módulos están organizados sistemáticamente con cada uno de los pilares curriculares: Comunicación y conciencia

cultural, Comunicación Oral (hablar y escuchar); Lectura, Escritura, Lenguaje a través de las Artes.

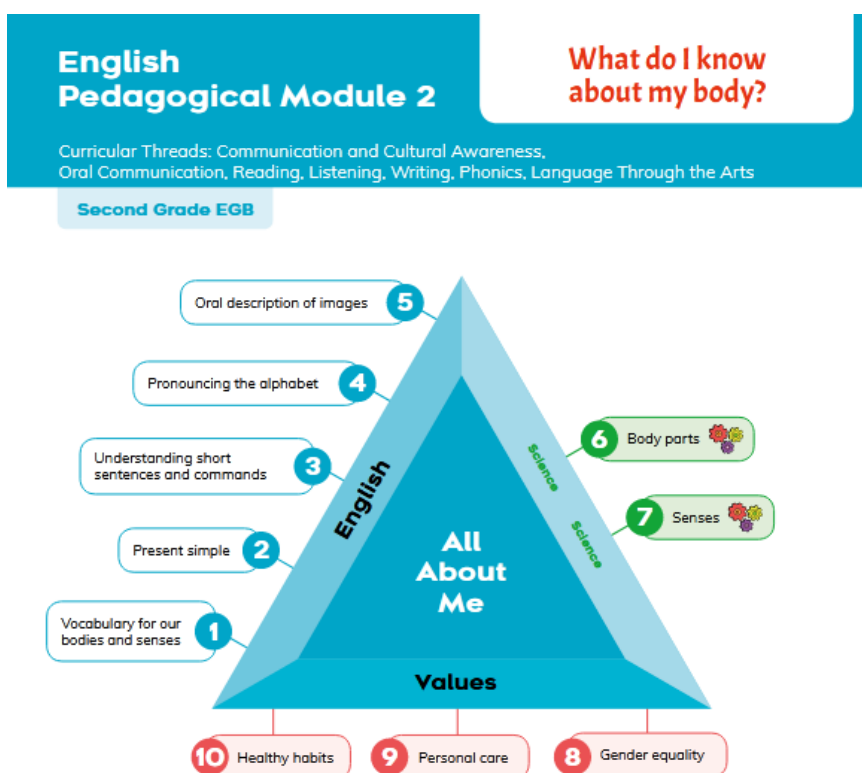
La estructura del currículo es bastante densa y compleja, llena de codificaciones que presentan y clasifican los objetivos generales y específicos, los resultados de aprendizaje, los criterios de desempeño y evaluación para todos y cada uno de los niveles educativos. ¿Qué es lo que se busca con este currículo? La respuesta a esta interrogante, en cambio parece bastante simple. La obligación del profesorado consiste entonces en recorrer por estos laberintos para seguir lo prescripto mediante la fiel transcripción de estos fundamentos teóricos para convertirlos en actividades de enseñanza y cumplir con la elaboración de las planificaciones y fichas pedagógicas (Tabla 4 & 5).

Aunque las intenciones y las metodologías propuestas sean buenas, éstas quedan así, solo en buenas intenciones, porque no ha existido una orientación ni un cambio sistémico para que éstas se ejecuten y sean funcionales. Por ejemplo, asignar un número mayor de horas clase para el aprendizaje del idioma inglés, reducir el número de estudiantes por aula, reducir la carga administrativa de los docentes, y crear un programa de incentivos por medio de capacitaciones que fomenten el trabajo en equipo entre la comunidad profesional de los docentes de inglés. Este tipo de lineamientos curriculares que son establecidos en forma vertical, han sido criticados por muchos estudios porque limita el rol de docentes cómo técnicos expertos en manejo de manuales para la enseñanza. Por ejemplo, Barboni (2012) nos argumenta:

Una "técnica de enseñanza" se convirtió en el núcleo de una estrategia para la enseñanza del inglés y para la formación de profesores de inglés. Se esperaba que los maestros utilizaran las técnicas transmitidas de una generación a otra para desarrollar un currículo prescrito de un enfoque orientado al producto. Se dio un fuerte énfasis a objetivos que pudieran medir resultados en las políticas de desarrollo y que pudieran

funcionar como un mecanismo de control durante la dictadura. Los maestros fueron "formados" para ser operativos dentro de una política de recursos humanos necesaria para el desarrollo en un caso y para el control ideológico en el otro. En ambos casos, estaba presente una repetición del mismo patrón de eficiencia: una lógica de reproducción desprovista de relevancia contextual y libertad intelectual (p.11).

Figura 1. Módulos para la Enseñanza y Aprendizaje del Idioma Inglés para Segundo y Octavo Año de Educación General Básica



Nota: La imagen corresponde a la primera página de cada uno de los módulos. Disponible en la página web del Ministerio de Educación en la sección Recursos Educativos https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/08/INGLES_2_MODULO_2.pdf

Tabla 4. Formato Planificación

LOGO INSTITUCIONAL	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN				AÑO LECTIVO		
PLANNING BY SKILLS AND PERFORMANCE CRITERIA							
1. INFORMATIONAL DATA:							
Teacher:	Nombre del docente que ingresa la información	Area/subject:	English	Grade:	Grado	Parallel:	Paralelo

Unit number:	° de la unidad	Unit title:	Título de la unidad	Unit specific objectives:	Objetivos específicos de la unidad
2. UNIT PLAN					
SKILLS AND PERFORMANCE CRITERIA TO BE DEVELOPED:				KEY PERFORMANCE INDICATORS:	
<p>Se escribirán las destrezas con criterios de desempeño (DCD) del documento de los documentos curriculares vigentes.</p> <p>Según la especificidad de la asignatura, algunas DCD están planteadas para que su desarrollo se lo realice a lo largo de todo el año escolar, por lo tanto estas podrán repetirse en las diferentes unidades las veces que sean necesarias.</p> <p>Es importante considerar que en todas las asignaturas existen conexiones entre las DCD de los diferentes bloques curriculares, por tal razón, para la planificación de las diferentes asignaturas se pueden desarrollar más de una DCD.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 				<p>Indicadores esenciales de evaluación</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. ... 	
TRANSVERSALES:	Las seleccionadas para la unidad de planificación a desarrollar	PERIODS:	Número de horas necesarias para trabajar esta destreza con el alumnado. Se las calculará en función del total de horas pedagógicas asignado a cada unidad y el número de destrezas seleccionadas.	INITIAL WEEK:	Semana de inicio
Methodological Strategies		Resources	Performance Indicators		Evaluation activities / techniques / instruments
Metodología y actividades concretas para el trabajo de las destrezas con criterios de desempeño seleccionadas, tomando en cuenta el alcance de cada una de estas, la articulación en las actividades y los diferentes momentos para su desarrollo.		Recursos necesarios para el trabajo de las DCD con el alumnado.	Indicadores necesarios para evaluar el avance de las alumnas y los alumnos en la adquisición de las DCD propuestas en la unidad de planificación.		Descripción de las técnicas e instrumentos concretos que se emplearán para evaluar el logro a través de los indicadores propuestos. Actividades que permitan evidenciar y validar los aprendizajes de los estudiantes.
3. ADAPTED CURRICULUM					
Specification of Educational Needs			Specification of the Adapted Material to be Applied		
PREPARED BY		REVISED BY		APPROVED BY	
Teacher:		Area Director:		Vice- Principal:	
Signature:		Signature:		Signature:	
Date:		Date:		Date:	

Ministerio de Educación. Subsecretaría de Fundamentos Educativos. Dirección Nacional de Currículo

En el Anexo 2_ describimos un extracto de los contenidos del currículo con sus codificaciones para el subnivel superior de educación general básica (8.º, 9.º y 10.º grados

preferentemente se ofrece a los estudiantes de 12 a 14 años de edad) que se ubican en el nivel A1 y A2.

Tabla 5. *Ficha Pedagógica compartida por Nohelia – Docente No Becaria 1*

		<i>Unidad Educativa</i>				
2021-2022		WEEKLY ACADEMIC PROGRAM N.º 11				
TEACHER				Date	20- 12- 2021	
Area	FOREIGN LANGUAGE	Grade /Course	6TH /EGB	Parallels	B	
Subject	English	Section	Morning		FIRST TERM 2 nd partial	
Student's name:						
Week 10 From the 20^h to the 24th of December						
THEME:	Christmas time FIND SIGHT WORD CUT AND PASTE					
RECOMEDATIO NS TO PARENTS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encourage students to read, complete the activities and send them on time. 2. Keep in touch with the teacher in case of any doubts. 3. Control you children's behavior during all virtual sessions. 4. Use recycled materials, dictionary or web resources and electronic devices. 5. Contact your teacher from 11 am to 13h30 pm. 					
ACTIVITIES						

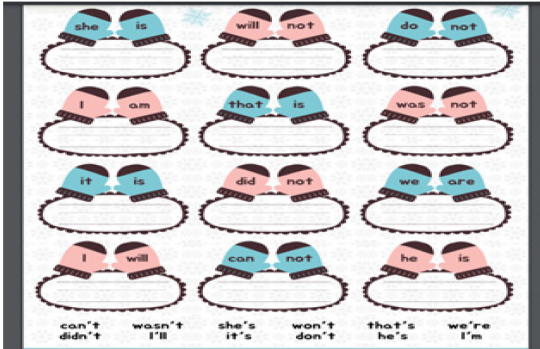
English
Tema: Christmas time Expressions of time

**FIND SIGHT WORD CUT AND PASTE /
ENCUENTRE LA PALABRA RECORTE Y PEGUE**

ACTIVITY 1
Complete the sentences with the correct sight word (Complete las oraciones con la palabra correcta)

Santa _____ a jolly man.	is
Santa _____ a red suit.	in
I _____ Santa's hat.	like
_____ you see Santa?	has
Santa is _____ the chimney.	can
Santa gives _____ toys.	you

ACTIVITY 2
Find the words, Find the matching contraction and write them below each picture (Lea las palabras, encuentre y una las contracciones y escribirlas debajo de cada imagen)



2.4.2 Estándares de Calidad de Desempeño Docente TESOL (2010)

Los estándares de calidad para la enseñanza del idioma Inglés propuestos por el Ministerio de Educación a través del Programa de Fortalecimiento de Inglés a partir del año 2012 (vigentes en la actualidad, 2022) han sido tomados y adaptados de los estándares TESOL (Teaching English to Students of Other languages) que están conformados por cinco dominios: 1) manejo del idioma, 2) el rol de cultura, 3) el desarrollo curricular, 4) el proceso de evaluación, y 5) el compromiso ético y profesional (TESOL International Association, 2010).

Dominio 1 Idioma. Los docentes del idioma Inglés, conocen y comprenden las principales teorías e investigaciones relacionadas con el idioma como un sistema y la estructura y la adquisición del Inglés como lengua extranjera con el objeto de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma.

Según los estándares TESOL (2010), los docentes de idioma Inglés deben tener un conocimiento del idioma como un sistema cuyos componentes son la fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática, variedad discursiva, aspectos sociales y académicos del idioma. El futuro docente y docente activo comprende e identifica las formas en las que los idiomas (inglés y español) son similares y diferentes y pueden hacerse transferencias positivas entre ambas lenguas.

Dominio 2 Cultura. El docente del idioma Inglés conoce, comprende y utiliza los conceptos, principios e investigaciones relacionadas con la naturaleza y el rol de las culturas de los países hablantes del idioma Inglés y de las nacionalidades indígenas y no indígenas del Ecuador con el objetivo de construir un ambiente idóneo para el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera (MinEduc, 2012). Un docente de inglés reconoce que el idioma y la cultura interactúan en la formación de las identidades de los estudiantes. Reconocen que el aprendizaje es más efectivo dentro y fuera del aula cuando se reconocen, valoran y respetan los factores culturales de las identidades de los estudiantes. Con estas características, el docente de inglés es un mediador para la resolución de posibles conflictos interculturales y también utiliza el conocimiento de la diversidad cultural para propiciar el pensamiento crítico y mejorar el rendimiento académico de sus educandos.

Dominio 3 Planificación, implementación y dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés. El docente de inglés conoce, comprende y utiliza prácticas y estrategias relacionadas con la planificación, implementación y gestión de la enseñanza del idioma Inglés a través del contenido de todas las asignaturas del programa de estudios (content-based instruction). Además está bien informado sobre los enfoques vanguardistas para la enseñanza y aprendizaje del idioma, y es un experto en desarrollar e integrar las destrezas lingüísticas del idioma, en integrar la tecnología, así como también seleccionar y adaptar los recursos didácticos idóneos para sus estudiantes.

Dominio 4 Evaluación. El docente de inglés evalúa, retroalimenta e informa acerca de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Es un experto en resolver diversas controversias de evaluación y cómo éstas afectan a sus estudiantes; tales como la responsabilidad, prejuicios, pruebas de educación especial y de suficiencia del idioma, y se ajusta a la diversidad del estudiantado.

Dominio 5 Compromiso ético y desarrollo profesional. El docente de inglés está permanentemente actualizado con las nuevas técnicas de enseñanza, los resultados investigativos y avances en el campo de la enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera o como segunda lengua. De la misma forma, tiene conocimiento de las nuevas políticas del sistema educativo nacional y la historia de la enseñanza del idioma Inglés con el fin de optimizar su gestión pedagógica y el proceso de evaluación. Desarrolla el trabajo colaborativo con sus colegas y la comunidad educativa para construir nuevos ambientes y comunidades de aprendizaje. Examina los efectos de sus prácticas pedagógicas en el aprendizaje del estudiantado y se responsabiliza de ellos, a partir de los resultados académicos, de la observación de sus propios procesos de enseñanza, de la de sus pares y de la retroalimentación que reciba de la comunidad educativa. Propician y promocionan acciones de valores ciudadanos, así como lo manda la Constitución del Ecuador y toman acción para proteger y respetar los derechos de todos los estudiantes con especial atención a aquellos que se encuentran en riesgo (Ministerio de Educación, 2012).

Durante nuestra investigación de campo hemos encontrado documentos de normativas de diferentes instituciones del estado los cuales se encuentran basados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Así por ejemplo, el Ministro de Educación (2014) según el Acuerdo Ministerial 0052-14 sobre “.....la obligatoriedad de la asignatura inglés a partir del 2do año de Educación Básica hasta 3er curso de Bachillerato con personal docente calificados mínimo con el nivel B2 del Marco Común Europeo” (pa. 3). En el mismo orden,

el Ministerio de Educación tiene como objetivo garantizar que los bachilleres graduados de la secundaria alcancen mínimo un nivel B1 de competencia en el idioma inglés, de acuerdo al MCER.

Por otro lado el Reglamento de Régimen Académico perteneciente a la educación superior¹⁴ reformado el 22 de marzo de 2016 y expedido por el Consejo de Educación Superior establece en su Artículo 31 “... La suficiencia de la lengua extranjera deberá ser evaluada antes de que el estudiante se matricule en el último periodo académico ordinario de la respectiva carrera; tal prueba será habilitante para la continuación de sus estudios, sin perjuicio de que este requisito pueda ser cumplido con anterioridad. En las carreras de nivel técnico superior, tecnológico superior y equivalentes se entenderá por suficiencia en el manejo de una lengua extranjera el correspondiente a B1.1 Y B1.2....En las carreras de tercer nivel, de grado, se entenderá por suficiencia en el manejo de una Lengua extranjera al menos el nivel correspondiente a B2 del Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas”(Consejo de Educación Superior, 2013; p. 17). Actualmente en el año 2022, el nivel obligatorio para las carreras de tercer nivel de grado bajó al B1.

Al analizar los acuerdos y políticas sobre el idioma inglés como una lengua extranjera en Ecuador, es evidente que los niveles del manejo del idioma correspondientes al MCER garantizan tanto el aprendizaje como la enseñanza del mismo. Siendo el MCER básicamente para regular las políticas de transparencia y movilidad en el aprendizaje de una segunda lengua en los países europeos, sus especificidades en el tema de enseñanza y aprendizaje bajo un marco plurilingüe y pluricultural ha traspasado sus fronteras. Por lo tanto, es ineludible la pregunta ¿qué es el MCER? ¿Cuáles son sus objetivos y enfoques para la enseñanza y

¹⁴ Que, el artículo 118 de la LOES (Ley Orgánica de Educación Superior), determina que son niveles de formación de **la educación superior**: a) el nivel técnico o tecnológico superior; b) el tercer nivel, de grado; y, c) el cuarto nivel, de posgrado. <https://n9.cl/ryhi3>

aprendizaje de un idioma? ¿Cuáles son los niveles de referencia? Por este motivo, abordamos la temática en el siguiente subapartado.

2.4.3 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas se origina en la década de los noventa y su primera edición se publicó en el año 2001 en Europa con el objetivo de unificar criterios sobre el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas. Su objetivo principal “Conseguir una mayor unidad entre sus miembros y aspirar a este objetivo adoptando una acción común en el ámbito cultural” (Consejo de Europa, 2002; p. 2). Además describe los niveles del dominio que demuestra el aprendiz conforme va avanzando su aprendizaje y adquisición del nuevo idioma. Se describen las competencias generales y comunicativas del idioma, las actividades comunicativas y las estrategias. Su accionar y trascendencia va más allá del aprendizaje de una lengua, inclusive abarca políticas sociales y educativas que permite la movilidad académica, laboral, económica a nivel internacional en dónde sus niveles son ampliamente reconocidos en el ámbito educativo, tecnológico, científico y de negocios.

A partir de entonces, se ha venido labrando el camino permanentemente siguiendo el vertiginoso ritmo de la era digital en dónde sus transeúntes, o más bien cibernautas crean y recrean una multiplicidad de interacciones en la aparente cotidianidad de sus vidas. Sin embargo, su esencia sigue siendo la misma, sobre todo porque su enfoque orientado en la acción resalta el respeto y tolerancia hacia la diversidad cultural y global, y valora al ser humano como un agente social dentro de la comunidad.

Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo es uno de los más reconocidos por sus estrategias tales como el andamiaje, el aprendizaje cooperativo, actividades prácticas y tareas de resolución de problemas centrados en el aprendizaje del estudiante con propósitos comunicativos. El

método describe el procedimiento por el cual el idioma extranjero o segunda lengua se convierte en un instrumento para la comunicación mediante la interacción de los aprendientes que participan activamente en situaciones relacionadas con la vida real. El énfasis en la competencia comunicativa sobre la competencia gramatical promueve la comunicación (University of Louisiana Monroe, 2021). Al respecto, Johnson (2009) explica que las interacciones sociales y culturales tienen una infinidad de formas las mismas que dependen de las temporalidades y espacios circunstanciales en los que los seres humanos que aprenden son quienes otorgan la funcionalidad del idioma a través de sus actividades socioculturales. De ahí que desde y con estas condiciones emerge el enfoque comunicativo en el que las interacciones y relaciones entre los miembros de una determinada comunidad o sociedad expresan, desarrollan y revelan sus intereses y propósitos.

Dörnyei (2009) afirma que los principios del enfoque comunicativo priorizan el desarrollo de las funciones del lenguaje con fines comunicacionales por medio de estímulos de un input auténtico en el que las reglas gramaticales son circuitos ocultos que erigen las oportunidades del aprendizaje implícito del idioma. Sin embargo, y sorpresivamente por investigaciones realizadas para comparar, contrastar y demostrar los resultados entre el aprendizaje implícito y explícito, el segundo ha sido muchísimo más exitoso que el primero. En consecuencia, Dörnyei (2009) analiza de forma bastante cautelosa y exhaustiva las nuevas tendencias del método de enseñanza del enfoque comunicativo y reconoce que éste no solamente abarca la función del lenguaje sino también su forma para el desarrollo efectivo de la competencia comunicativa la misma que legitima su esencia

2.4.4 Enfoque Centrado en la Acción del MCER

Con los referentes teóricos expuestos sobre el MCER y su enfoque centrado en la acción nos cuestionamos entonces: ¿cuál es la diferencia entre esta filosofía frente a la concepciones del enfoque comunicativo, dos grandes representantes, para el aprendizaje y

enseñanza del ILE? El primero posiciona al usuario o aprendiente de una lengua como un agente social que realiza una diversidad de tareas en correspondencia a su entorno y circunstancias sociales. Dentro de este enfoque, la lengua no es solamente un instrumento para comunicarse (característica propia del enfoque comunicativo), sino además para desarrollar tareas del diario vivir del ser humano en su contexto social (Council of Europe, 2020).

Piccardo (2014) nos muestra un ejemplo mucho más ilustrativo de esta diferencia cuando nos expresa que existen una multiplicidad de funciones del enfoque comunicativo tales como, por ejemplo, presentarse a uno mismo y a los demás, disculparse, pedir permiso, saludar, despedirse y entre otras que definitivamente dependen de los actos del habla de los individuos para ejecutar tales funciones. Por tanto, el rol del docente es crear situaciones de aprendizaje en dónde se simulen estas situaciones que necesariamente involucran actos del habla planeados y presentados en contenidos de un libro de texto. Por otro lado, en el enfoque centrado en la acción del MCER, los actos del habla adquieren significado en acciones de la vida social (Piccardo, 2014).

Según el MCER (2002), el usuario o aprendiente de la lengua como agente social realiza una multiplicidad de acciones en base a sus competencias generales y comunicativas. Estas competencias son visibles a través de varias actividades y estrategias del lenguaje que se dinamizan y evolucionan según el nivel del dominio del lenguaje.

2.4.4.1 MCER Relacionado con las Competencias Generales (Consejo de Europa, 2002, p.9)

Conocimiento declarativo (saber).-

- Comprende e interpreta la heterogeneidad y diversidad del mundo y de la cultura de la comunidad en donde interactúa (conocimiento del mundo)

- Desarrolla la capacidad de cumplir con el rol de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera para resolver posibles conflictos interculturales (conocimiento sociocultural)

-Desarrolla la capacidad de relacionar la cultura local con la cultura extranjera bajo los preceptos de sensibilidad cultural (consciencia intercultural).

Destrezas y habilidades (saber hacer). Incorpora conocimientos nuevos a los conocimientos existentes modificándose cuando sea necesario;

Competencia existencial (saber ser). Construye y valora su propia identidad que eleva su autoestima y autoconcepto.

Capacidad de aprender (saber aprender). Desarrolla la capacidad de hacer uso eficaz de las oportunidades de aprendizaje creadas por las situaciones de enseñanza.

2.4.4.2 MCER Relacionado con la Competencia Comunicativa (Consejo de Europa, 2002. p.13)

La competencia comunicativa según el MCER integra la competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática.

a. Competencia lingüística. Incluye la gramática, léxico, semántica, fonología y ortografía de la lengua.

b. Competencia sociolingüística. Se refiere al uso social de la lengua: marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento

c. Competencia pragmática. Se relaciona con las funciones e intenciones comunicativas de sus interlocutores: competencia discursiva, competencia funcional y competencia organizativa de la lengua.

En todas las competencias del MCER está presente el individuo como un agente social que interactúa en conformidad con su entorno y se encuentra ante una diversidad de posibilidades para las actividades comunicativas que generan el uso de la lengua.

2.4.4.3 Actividades comunicativas de la lengua

- a. *Actividades de comprensión.* Incluye la comprensión oral y la comprensión lectora
- b. *Actividades de producción.* Incluye la producción oral y escrita
- c. *Actividades de interacción.* Incluye la interacción oral y escrita (Consejo de Europa, 2002). Actualmente se ha añadido la interacción en línea (Council of Europe, 2020).
- d. *Actividades de mediación.* Incluye la mediación de un texto, mediación de conceptos y mediación en la comunicación (Council of Europe, 2020)

Alcanzar determinadas competencias del MCER que se puedan observar mediante las actividades comunicativas de la lengua realizadas por los individuos como agentes sociales, requiere de estrategias específicas que tiene que ver con acciones para desarrollar destrezas de recepción y producción de la lengua (Council of Europe, 2020).

2.4.4.4 Estrategias comunicativas de la lengua

a. *Estrategias de recepción.* Es una combinación de procesamiento de abajo hacia arriba (bottom-up processing), y de arriba hacia abajo (top-down processing) para poder llegar a desarrollar la comprensión e inferencia de contenidos en forma oral, escrita o en señas

b. Estrategias de producción

Planificación. Es la preparación mental antes de producir el lenguaje en forma verbal, escrita o en señas. Implica un proceso cognitivo de pensamiento intencionado sobre lo que se quiere expresar utilizando recursos apropiados y dependiendo del destino del mensaje.

Compensación. Es una estrategia que permite mantener la comunicación a pesar de no encontrar los recursos o expresiones adecuados.

Monitoreo y reparación. Es una táctica de corrección de errores en forma espontánea e intencional

c. Estrategias de interacción

Tomar el turno, cooperación y pedir clarificación son escalas que se consideran como estrategias de interacción. La cooperación abarca estrategias cognitivas y colaborativas. Las primeras consisten en el encuadre y planeación de ideas; y las segundas en el manejo de aspectos interpersonales y relacionales.

d. Estrategias de mediación

Dentro de esta escala, aparte de ser competente en el idioma se necesita manejar técnicas que eliminen los obstáculos en la comunicación. Es un proceso de comprensión de textos, discursos, personas y diferentes modalidades del contexto.

La transversalidad entre las competencias generales y comunicativas, las actividades del lenguaje y sus estrategias del lenguaje involucran un enfoque metodológico centrado en la acción. Sin embargo, el MCER subraya que no se trata de prescribir metodologías para la enseñanza y aprendizaje de un idioma. Lo que se intenta es más bien proporcionar herramientas para que los docentes o la comunidad educativa en general las adopten y sobre todo las adapten a sus necesidades para la enseñanza y aprendizaje de una lengua (Council of Europe, 2020).

2.4.5 Niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El apogeo del aprendizaje de lenguas extranjeras propicia la formación del profesorado principalmente en Norteamérica y en la Unión Europea en dónde surge el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) establecido oficialmente en el año 1990 por el Consejo de Europa. El MCER adopta el enfoque centrado en la acción como una filosofía para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras cuyos elementos principales son la competencia comunicativa y las competencias generales, que se las puede

demostrar en diferentes niveles tales como el A1, A2, B1, B2, C1 y C2 (Council of Europe, 2020). Estos niveles del idioma inglés se han convertido en estándares internacionales ampliamente aceptados alrededor del mundo para propósitos académicos, profesionales y de negocios. Cada país y cada institución tienen sus propias políticas para exigir determinados niveles. En el caso del Ecuador, así como se demostró anteriormente, se exige el nivel B1 a los bachilleres graduados, y para los universitarios puedan terminar sus carreras. El nivel B2 es obligatorio para los aspirantes a docentes de inglés y también para los docentes activos.

Tabla 6. *Niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2010)*

USUARIO INDEPENDIENTE	B2 (Nivel Avanzado)	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
	B1 (Nivel Umbral)	<p>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.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
USUARIO BÁSICO	A2 (Nivel Plataforma)	<p>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.).</p> <p>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.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>

A1 (Nivel Acceso)	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>
-------------------------	--

Tomado del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002)

2.4.6 El MCER en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

Su enfoque centrado en la acción y los usuarios o aprendientes como agentes sociales implica actividades y estrategias de la lengua que son mediadas en forma colaborativa entre docente- estudiantes, estudiantes-estudiantes, y estudiantes con su entorno dentro y fuera del aula. Para el MCER, la noción de agente social implica una interacción entre los individuos y el contexto externo (Piccardo, 2014). El aprendiente es consciente de su propio conocimiento y competencias y los utiliza con fines sociales. Para lograrlo, se necesita que el docente desarrolle competencias a través de actividades comunicativas. El MCER define a las competencias como *“la suma de conocimientos, destrezas y características que permite a una persona desarrollar sus acciones”* (Consejo de Europa, 2002, p.9). Las competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística y pragmática) se materializan a través de las competencias generales (saber, saber ser, saber aprender) y en actividades comunicativas del lenguaje (recepción, producción e interacción oral y escrita).

Las actividades comunicativas del lenguaje dentro del MCER son las tareas de enseñanza y aprendizaje. Las tareas son acciones recreadas de la vida real en las que a más del acto comunicativo del lenguaje existe una meta que alcanzar dentro de un contexto. Según el MCER una tarea no es lo mismo que un ejercicio gramatical para usar el idioma en forma oral o escrita. La tarea es un proceso en el que el aprendiz debe vencer ciertos obstáculos para cumplir ciertas condiciones para alcanzar su meta que puede ser individual o en equipo rompiendo las barreras de la clase para conectarse con el mundo exterior (Piccardo,

2014). Por lo tanto, entra en juego el conocimiento previo, las propias experiencias y la disposición del aprendiz para actuar y ser influenciado por su entorno.

El entorno es un medio social y cultural que viene adherido al idioma. No se puede aislar el aprendizaje de una nueva lengua de la cultura en dónde se lo habla lo que da lugar al plurilingüismo. El enfoque plurilingüe según el MCER integra el conocimiento de la lengua materna con el conocimiento de una segunda o tercera lengua. En otras palabras, el conocimiento de cada una de las lenguas que posee un individuo forma un solo conjunto. Un individuo con una competencia plurilingüe puede hablar su lengua materna y espontáneamente puede utilizar una segunda o tercera lengua distinguiendo sus particularidades. Por tal motivo, el MCER brinda la oportunidad a los docentes de usar el portafolio europeo de las lenguas en dónde se registran las experiencias lingüísticas de los aprendientes, sus encuentros culturales con otra lengua y seguir manteniendo su propia identidad cultural (Consejo de Europa, 2002). De esta forma, el plurilingüismo propicia el pluriculturalismo, “la lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales” (Consejo de Europa, 2002, p. 6). Sin embargo, al mismo tiempo el MCER hace una clara distinción entre la competencia plurilingüe y la competencia pluricultural. El hecho de manejar varios idiomas no necesariamente quiere decir que conoce bien su cultura. O viceversa, el hecho de conocer bien una o varias culturas no es sinónimo de manejar sus idiomas.

Bajo estos antecedentes, el MCER señala que es crucial tomar en cuenta estos aspectos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Las competencias generales y lingüísticas adquiridas en la lengua materna, pueden transferirse positiva o negativamente a una segunda lengua lo que da lugar a que se pueda producir uno o varios desequilibrios en el aprendizaje de una segunda lengua. Por ejemplo, el hecho de ser un buen orador en la lengua materna no asegura que lo sea en una segunda lengua. Según el

MCER, estos desequilibrios son normales y transitorios al adquirir una competencia plurilingüe y pluricultural. Adicionalmente las competencias de la lengua materna pueden ser estrategias para la comunicación en la que a la falta de un conocimiento verbal se puede utilizar un lenguaje no verbal común en las lenguas que usa. Finalmente, las competencias plurilingüe y pluricultural fortalecen y realzan la identidad propia del aprendiente y desarrolla el respeto y tolerancia hacia la diversidad cultural y lingüística de los demás (Piccardo, 2014)

Volviéndonos a la última pregunta sobre el contexto de nuestras participantes, ¿Cuáles son las directrices del currículo nacional para para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en los niveles educativos de Educación General Básica y Bachillerato, y como estas directrices definen los programas de formación inicial del idioma inglés?, nos es posible afirmar que los programas de formación inicial dan pertinencia a sus planes de estudio tomando como referentes estas directrices. Por ejemplo, los dos programas sobre pedagogía de la enseñanza del idioma inglés de la UNL y UTPL integran las metodologías para la enseñanza, así como también el aprendizaje del idioma inglés de los futuros docentes. Igualmente, ambos programas siguen las directrices nacionales sobre los niveles del MCER conjuntamente con su filosofía para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

Recapitulando esta sección del Contexto, iniciamos presentando primeramente la zona geográfica de las docentes participantes de este estudio. Se presenta una síntesis de los programas de formación inicial de la UNL y la UTPL, que fueron los centros de estudios en donde se formaron dichas participantes. Luego se presentaron los niveles educativos en el Ecuador frente a la Clasificación Internacional Normalizada de Educación UNESCO 2011 para poder orientar a los lectores internacionales sobre organización de los diferentes niveles educativos en el contexto ecuatoriano. Seguidamente, se presentaron las directrices del currículo Ecuatoriano para el aprendizaje del idioma Inglés en Educación Básica y

Bachillerato los mismos que están alineados con los Estándares de Calidad de Desempeño Docente TESOL (Teaching English to Students of Other languages) y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Cada uno de estos componente se describen en forma detallada y se termina describiendo que el sistema educativo de Educación General Básica y Bachillerato sirven de soporte para el diseño e implementación de los planes de estudios de las universidades ecuatorianas en el campo específico de la pedagogía de la enseñanza del idioma inglés.

CAPÍTULO TRES. MARCO TEÓRICO

En este capítulo presentamos las teorías y conceptualizaciones que utilizamos para el análisis de datos de esta tesis doctoral. Debido a la amplitud de información recabada hemos estructurado el presente capítulo en cuatro subapartados. Primeramente, se presenta un análisis sobre los estudios previos del problema de investigación. Dicho análisis nos permitió realizar el rastreo de diferentes programas de desarrollo profesional docente (PDPD) en la asignatura de inglés como lengua extranjera en el sector público, así como también las

perspectivas que tienen los docentes sobre ellos y cómo se han apropiado o hacen uso de sus conocimientos en su práctica docente. En el segundo subapartado, tratamos de conceptualizar el desarrollo profesional desde una forma general en el campo de la docencia. En el tercer subapartado, empezamos a abordar al desarrollo profesional docente (DPD) del profesorado de inglés tomando nociones de la teoría sociocultural como parte de su formación inicial y desarrollo profesional permanente. Dentro de esta sección, recurrimos a algunos autores que adoptan la teoría Vygotskiana para afianzar nuestra posición teórica. Seguidamente empezamos a describir los diferentes modelos de DPD basados en la indagación y sustentados por la teoría sociocultural; y terminamos con la descripción de la reflexión como un componente y proceso fundamental en los modelos descritos.

3.1 Estudios Previos sobre Impactos Generados por Programas de Desarrollo Profesional Dirigido a Docentes de Inglés en Servicio

El tema de los impactos generados por programas de desarrollo profesional dirigido a docentes de inglés en servicio ha sido de interés especial en muchos países donde existen producciones académicas importantes que revelan las dimensiones que abarcan los programas y sus resultados luego de determinados periodos de tiempo.

Bajo estas circunstancias, el objetivo de este apartado es identificar tendencias en las investigaciones sobre el impacto del desarrollo profesional de los docentes de inglés en servicio del sector público. Para ello se va a analizar en los trabajos escogidos: a) los objetivos, b) los diseños de investigación c) las dimensiones del desarrollo profesional: didácticas para la enseñanza del idioma inglés y suficiencia del idioma, d) los resultados más relevantes, y e) los aportes de los autores sobre el tema que sirvan de guía para configurar el conocimiento acumulado sobre el tema objeto de estudio de esta tesis.

La revisión de literatura consultada proviene principalmente de artículos científicos indexados en diferentes revistas relacionadas con la educación y en libros de pedagogía del inglés como segunda lengua o lengua extranjera.

Este apartado se realizó a través de un diseño cualitativo e interpretativo utilizando la heurística y la hermenéutica para analizar los artículos escogidos sobre los impactos de los programas de desarrollo profesional o cursos de capacitación aplicados a los docentes de inglés. Las unidades de análisis han sido seleccionadas luego de una exhaustiva búsqueda de material bibliográfico que se encuentra disponible en Internet; y los criterios para la selección se han basado sobre todo en países en donde se aprende el inglés como lengua extranjera y cuyas instituciones educativas sean públicas. La matriz bibliográfica ha servido como un instrumento para identificar los tipos de documentos, sus títulos, autores, años y países de publicación. También se utilizó una tabla para presentar los resultados mediante una síntesis de los objetivos y dimensiones o componentes de los programas de capacitación y tipo de investigación.

Tabla 7. *Resumen sobre Tendencias Investigativas de los Programas de Desarrollo Profesional Docente*

Síntesis de los objetivos de las investigaciones	Países	Autores, fecha de publicación	Componentes de los programas de desarrollo profesional		Diseño de investigación
			Didácticas para la enseñanza	Destrezas lingüísticas	
Evaluar programas de desarrollo profesional	Colombia	The impact of the Colombian Framework for English (COFE) Project: An insiders' perspective (Rubiano et al., 2000)	X	X	Investigación participativa Cuestionario Entrevista estructurada
		Las investigaciones de los docentes de inglés en un programa de formación permanente (Cárdenas Ramos, 2009)	X		Estudio de caso interpretativo Análisis documental

Síntesis de los objetivos de las investigaciones	Países	Autores, fecha de publicación	Componentes de los programas de desarrollo profesional		Diseño de investigación
			Didácticas para la enseñanza	Destrezas lingüísticas	
					Entrevista semiestructurada
	Venezuela	Programa de inglés para primaria en el estado de Táchira (Chacón, 2015)	X	X	Descriptiva Cuestionario
	Ecuador	Los profesores de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca (Calle et al., 2012)	X		Estudio de caso Cuestionario Observación de clase
		Inside the Go Teacher Program 2015 (Guerrero, 2015)	X	X	Descriptivo Entrevista
		English Education in the Ecuadorian public sector: Gaps and recommendations (Ureña Moreno, 2014)	X	X	Descriptivo Documental
	Arabia Saudita	The use of the internet for English language teachers' professional development in Arab countries (Madallh Alhabahba & Ali Mahfoodh, 2016)	X	X	Investigación cuantitativa Encuesta en línea
Revelar las percepciones de los docentes con respecto a los cursos de capacitación recibidos	Costa Rica	Desarrollo profesional del docente de inglés en el área de evaluación de aprendizajes (Calderón Mora & Mora Ordóñez, 2015)	X		Descriptiva Entrevista estructurada Guía de observación
		Formación permanente del docente de inglés: una experiencia exitosa en Costa Rica (Calderón & Mora, 2012)		X	Investigación Acción Observación de clase Cuestionarios de satisfacción Examen TOEIC
	China	Exploring professional development from brief experiences: Case studies of secondary EFL teachers in China (Qingling et al., 2016)	X	X	Cualitativo, interpretativo y exploratorio
	Arabia Saudita	Continuous professional development of English language teachers: perceptions and practices (Al Asmari, 2016)	X		Exploratorio Cuestionario
	Irán	EFL teachers' perceptions of continuing professional development: A case of Iranian high school teachers (Alibakhshi & Dehvari, 2015)	X	X	Investigación fenomenológica Entrevista semi-estructurada

Síntesis de los objetivos de las investigaciones	Países	Autores, fecha de publicación	Componentes de los programas de desarrollo profesional		Diseño de investigación
			Didácticas para la enseñanza	Destrezas lingüísticas	
	Turquía	Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey (Uysal, 2012)	X		Descriptivo y exploratorio Cuestionario Examen diagnóstico Posttest Observación
Implementar estrategias determinadas para mejorar problemáticas específicas de aprendizaje del inglés	Sudáfrica	In-service teacher education: asking questions for higher order thinking literacy (Moodley, 2013)	X		Estudio de caso Entrevista Observación
	China	Analysis of the problems in Language teachers' action research (Han, 2017)	X		Investigación Cualitativa Hoja de observación Diarios de reflexión Entrevistas en profundidad
	Arabia Saudita	Teachers Voice: A needs analysis of teachers' needs for professional development with the emergence of the current English textbooks (AL-Qahtani, 2015)	X	X	Descriptivo Cuestionario Entrevista semi-estructurada
	Tailandia	CLIL teacher professional development for content teachers in Thailand (Kewara & Prabjandee, 2018)	X	X	Investigación acción Observación Entrevistas Diarios de reflexión
	Colombia	Tucker signing as phonics instruction tool to develop phonemic awareness in children (Valbuena, 2014)		X	Investigación acción Observación participante y no participante
	Costa Rica	Formación permanente del docente de inglés: una experiencia existosa en Costa Rica (Calderón & Mora, 2012)		X	Investigación Acción Observación de clase Cuestionarios de satisfacción Examen TOEIC

Para la descripción de estos estudios, en primera instancia presentamos los objetivos de cada investigación, luego los tipos de investigación, después analizamos detalladamente los hallazgos más relevantes de las investigaciones, finalmente presentamos nuestras conclusiones.

En la Tabla 8 se observan tres objetivos de todos los estudios abordados porque previamente los agrupamos por sus semejanzas en cada investigación. Encontramos siete investigaciones que tenían por objetivo evaluar los programas de desarrollo profesional; seis buscaban revelar las percepciones de los docentes con respecto a los cursos de capacitación recibidos; y otros seis tenían como objetivo implementar estrategias para mejorar problemáticas específicas de aprendizaje del inglés.

En lo concerniente al tipo de investigación, 12 investigaciones corresponden a la investigación descriptiva, interpretativa y exploratoria, cinco son del tipo de investigación acción, y hay una sola investigación cuantitativa para describir y analizar las perspectivas de los docentes con respecto a los PDPD. Sobre lo expuesto, nos hemos permitido hacer una observación crítica basándonos en lo que Richards y Lockhart (2009) sostienen. Estos autores argumentan que los enfoques para la investigación en la enseñanza del idioma inglés deben basarse en la reflexión crítica de los docentes quienes con la colaboración y supervisión de sus pares o supervisores pueden identificar la problemática real que acontece en su salón de clase con el objeto de remediar o aminorar sus efectos negativos. De la misma manera describen que inclusive los docentes con años de experiencia, siempre encontrarán dificultades en su práctica profesional porque cada generación trae nuevos retos y junto a ellos nuevos conflictos.

Koshy (2005) asevera que “la investigación-acción facilita la evaluación y la autorreflexión docente con el objeto de implementar los cambios necesarios en su práctica dentro de un marco de comprensión y autoconfianza.” Adicionalmente, Koshy confirma que

una autorreflexión constante en la práctica docente refina el conocimiento docente y constituye un desarrollo profesional efectivo y eficiente.

En los resultados de las investigaciones bajo análisis se revela que los efectos negativos observados en las investigaciones se deben fundamentalmente al carácter fuertemente normativo y a la cobertura espacial de la capacitación profesional. En los casos de Costa Rica (Calderón Mora & Mora Ordóñez, 2015) y Ecuador (Calle et al., 2012), los lineamientos curriculares para la enseñanza del idioma inglés están normados por el estado que excluye la negociación y el diálogo de las necesidades docentes con respecto a su campo de actuación.

En las narrativas de las investigaciones, los docentes participantes expresaron abiertamente conocer los lineamientos curriculares; en el caso de Costa Rica (Calderón Mora & Mora Ordóñez, 2015), los docentes no los consideran idóneos, y en el caso Ecuador (Calle, et al., 2012) los docentes investigados expresan que las estrategias aprendidas son efectivas pero los investigadores observaron que no las llevan a cabo en sus clases. Similar resultado presenta otro estudio de Ecuador (Guerrero, 2015) en el que su autora como participante del programa Go Teacher 2015, asevera que el programa de capacitación en los Estados Unidos no cumplió sus expectativas ni tampoco las de sus colegas pertenecientes a la cohorte 2015 en lo que respecta al conocimiento de nuevas estrategias metodológicas, ni tampoco en el manejo del idioma inglés.

Así mismo, un tercer estudio en Ecuador realizado por Ureña Moreno en el año 2014, la autora expresa que las brechas continúan en el campo de desarrollo profesional de los docentes de inglés debido que el nivel B2 del MCER en el idioma inglés no es lo único que garantiza una práctica docente idónea. Enfatiza además que se debe subir la exigencia al C1. Con respecto a los aportes al conocimiento que hacen Calderón Mora y Mora Ordóñez

(2015) de Costa Rica y Calle et. al (2012) de Ecuador, coinciden que la intervención en los problemas detectados por los docentes puede mejorar su calidad profesional.

En los casos de Venezuela (Chacón, 2015), Colombia (Rubiano, et al., 2000), China (Qingling, et al., 2016), Irán (Alibakhshi & Dehvari, 2015), Arabia Saudita (Al Asmari, 2016; AL-Qahtani, 2015) y Tailandia (Kewara & Prabjandee, 2018) los resultados de las investigaciones revelan que los temas de la capacitación fueron las didácticas para la enseñanza y aprendizaje y el manejo del idioma inglés. No obstante, todos los estudios mencionados en este apartado, a excepción de Tailandia e Irán, los resultados revelan cambios en el enfoque metodológico para la enseñanza, pero no existen resultados sobre el impacto en el manejo del idioma. Adicionalmente, se encuentra que en Venezuela (Chacón, 2015), para ese entonces, no existía una política pública para el aprendizaje del idioma inglés en todos los niveles educativos; y en China (Qingling, et al., 2016) no existía una política pública para cursos de capacitación de los docentes; por lo que los modelos de desarrollo profesional exitosos eran producto de la investigación-acción desarrollada por la motivación intrínseca de los docentes.

El estudio de China (Qingling, et al., 2016) deja ver entre sus resultados, que la capacitación fue positiva porque los docentes de inglés mejoraron tanto su metodología como sus destrezas lingüísticas pero la sobrecarga de trabajo no les permite desarrollar amplia y permanentemente lo aprendido. Por su parte, Irán (Alibakhshi & Dehvari, 2015) mejoró la metodología CLIL propuesta en el programa, pero no mejoraron sus destrezas lingüísticas.

En los casos de Venezuela, Costa Rica, Colombia, Ecuador (2015), Arabia Saudita (2015 & 2016) y Tailandia (2017), los programas de capacitación fueron desarrollados con la ayuda internacional. Unos fueron desarrollados con la colaboración del *British Council*, y otros fueron auspiciados por sus gobiernos a través de becas internacionales o plataformas virtuales transnacionales en línea para mejorar las destrezas lingüísticas del idioma.

La dimensión que abordaron Costa Rica (Calderón & Mora, 2012) y Colombia (Valbuena, 2014), fue únicamente el manejo del idioma que fue medido por exámenes con estándares internacionales logrando ascender a niveles intermedios y avanzados. Sin embargo, la mitad de la población investigada no logró alcanzar el nivel B2 requerido por el gobierno para considerarse idóneo. Igualmente se intentó mejorar la conciencia fonética tanto de docentes como de estudiantes. Cabe señalar además que el relativo éxito de estos programas se debía principalmente a que se desarrolló una investigación-acción la que permite generar un nuevo conocimiento bajo la indagación e interpretación de contextos y situaciones específicas. Por lo que los autores de estas investigaciones insisten que las oportunidades para mejorar las habilidades lingüísticas de los docentes de inglés deben ser dentro y fuera del salón de clase sin límites de tiempo. Es oportuno reiterar entonces a Ureña Moreno (2014) quién declara que la suficiencia en el idioma inglés no es lo único que garantiza una metodología idónea para su enseñanza.

El estudio de Ecuador (Calle et al., 2012), Colombia (Cárdenas Ramos, 2009; Valbuena, 2014), Costa Rica (Calderón & Mora, 2012), Turquía (Uysal, 2012), Sudáfrica (Moodley, 2013), Arabia Saudita (Al Asmari, 2016), a diferencia de Costa Rica (Calderón Mora & Mora Ordóñez, 2015), revela que los programas de capacitación abordaban la didáctica para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. A pesar de ello, en Costa Rica (Calderón Mora & Mora Ordóñez, 2015), los docentes mejoraron sus destrezas lingüísticas del idioma inglés, a pesar de que el componente de la capacitación fue la didáctica para su enseñanza. En Ecuador (Calle et al., 2012), sus autores llegaron a la conclusión que el bajo rendimiento de los estudiantes se debe a la enseñanza tradicional que imparten sus docentes y que no existía relación entre el currículo del gobierno cuya filosofía se basa en el enfoque comunicativo, y las prácticas tradicionalistas de sus docentes.

En Sudáfrica (Moodley, 2013), el investigador descubrió que los docentes pueden mejorar su práctica investigativa en relación a la enseñanza bajo la tutoría de expertos en la investigación-acción y con la colaboración de conocedores internos en la problemática en cuestión, y eliminando agentes externos. Lo propio ocurrió con Arabia Saudita (Al Asmari, 2016) cuyo impacto positivo en la práctica docente fue el resultado de una intervención, colaboración y autorreflexión permanente. En los casos de Colombia (Cárdenas Ramos, 2009; Valbuena, 2014) los investigadores observaron que los programas de desarrollo profesional eran de intervención en donde los docentes mostraron un cambio pedagógico en el aula debido a que el trabajo colaborativo propició oportunidades de evaluación y retroalimentación continua entre docentes para identificar sus fortalezas y debilidades. Desde otro punto de vista, la investigación de Turquía (Uysal, 2012) sacó a la luz que los capacitadores no tenían dominio sobre el tema porque el ministerio asignó a un grupo de docentes la tarea de capacitar apenas a una semana del evento.

En relación a los instrumentos de investigación, se encuentran las guías de observación de clase y el cuestionario. El cuestionario es uno de los de mayor frecuencia utilizados bajo las técnicas de entrevistas estructuradas, no estructuradas, y entrevistas en profundidad. Los pretests y posttests fueron usados en las investigaciones del tipo de intervención, así como también los diarios de reflexión y notas de campo. Por otro lado, los exámenes internacionales para medir el dominio del idioma inglés y el análisis documental fueron los instrumentos de menor frecuencia en el análisis realizado.

Antes de presentar las conclusiones sobre el análisis de los trabajos investigados cabe señalar que no pretendemos hacer generalizaciones debido a que no hemos abordado a todos los países en donde se aprende el inglés como lengua extranjera, ni tampoco hemos analizado todos los estudios que se han realizado en cada país. No obstante, hemos podido extraer

algunas conclusiones exclusivamente de los estudios mencionados en la Tabla 8, que nos revela lo siguiente.

- En algunas investigaciones se revela que los programas de desarrollo con fuerte carácter normativo reducen la motivación intrínseca de los docentes para mejorar su calidad profesional.
- Existen programas de desarrollo profesional dirigidos a grupos de docentes selectos quienes son responsables de replicar su conocimiento en sus lugares de trabajo, sin embargo, no existe una evaluación sobre el impacto generado en los demás docentes.
- Las dimensiones de la didáctica y la competencia comunicativa de inglés son los temas abordados en los programas como modelos prescriptivos eliminando la posibilidad de negociación, autorreflexión e intervención en las incertidumbres y necesidades de los docentes producto de las condiciones reales de su práctica diaria.
- Las tendencias investigativas para medir los impactos generados por los programas de desarrollo profesional son mayormente descriptivas que producto de la autorreflexión e intervención en problemáticas latentes o evidentes.
- Las ayudas y estándares internacionales en los contextos nacionales de los países investigados relacionados con la enseñanza del inglés como idioma extranjero han contribuido para aplicar modelos de enseñanza aplicados en países del primer mundo.
- La investigación – acción es un modelo de desarrollo profesional con mejores resultados que la imposición de currículos y metodologías adaptadas; sin embargo, la sobrecarga de trabajo de los docentes obstaculiza su aplicación.
- La orientación, retroalimentación y evaluación continua luego de haber concluido los programas de capacitación permiten que los conocimientos se consoliden.
- Las guías de observación de clase y las entrevistas son las de mayor frecuencia dentro las investigaciones en relación al desarrollo profesional docente.

- El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas ha sido adoptado en la mayoría de los países analizados, especialmente relacionado con las escalas para los niveles de competencia lingüística (A1, A2, B1, B2, C1 Y C2) reflejados en exámenes internacionales tales como el TOEFL y los exámenes de Cambridge. Sin embargo, su enfoque para la enseñanza y aprendizaje ha pasado casi desapercibido.
- Finalmente, la calidad educativa es producto de una multiplicidad de factores tales como los insumos educativos, infraestructura, sistema administrativo, compromiso y pertenencia de todas las instancias y sujetos educativos cuya armonía pueda responder con equidad y justicia a las necesidades de la sociedad local, nacional y global.

En resumidas cuentas, diremos que lo expuesto en este subapartado muestra que aún son incipientes los estudios nacionales que se ocupan de revelar cómo el profesorado ecuatoriano de ILE reconstruye el conocimiento adquirido a través de diferentes programas de desarrollo profesional impartidos por el gobierno en forma paralela. Hemos encontrado algunas investigaciones internacionales que abordan la temática en sus propios contextos, pero no hemos encontrado estudios en dónde se ofertan diferentes programas de desarrollo profesional simultáneamente que provocaron la segmentación de los docentes del sector público, así como ocurrió en Ecuador en los años 2012 – 2016. Por lo tanto, esta tesis pretende ser una contribución a dicha área de vacancia temática mediante el aporte de resultados de una investigación centrada en los programas de desarrollo profesional docente dirigidos a docentes de inglés becarios y no becarios durante dicho periodo.

3.2 Conceptualizaciones y Paradigmas del Desarrollo Profesional Docente

En este subapartado presentamos las herramientas teóricas y conceptuales que fundamentan esta investigación. En primer lugar, describimos conceptualizaciones generales sobre el desarrollo profesional y la formación inicial docente. Luego nos enfocamos en los modelos de desarrollo profesional docente alineados con la teoría sociocultural. Todas estas

nociones nos permitieron encontrar las categorías para el análisis de datos de nuestra investigación.

3.3 Desarrollo Profesional Docente

Partiendo del concepto genérico de desarrollo profesional, Chiavenato (2007) hace una distinción entre lo que es la formación profesional, el desarrollo profesional y la capacitación. La primera es la educación profesional que prepara a la persona para una profesión en un determinado campo. El desarrollo profesional es la educación profesional que perfecciona al individuo para ejercer una especialidad dentro de su propia profesión. Finalmente, la capacitación es la educación profesional que proporciona a la persona conocimientos fundamentales para su ejercicio profesional, además su finalidad es lograr objetivos inmediatos o a corto plazo. A diferencia de Chiavenato (2007), García (2009) nos indica que existen algunos términos para referirse al desarrollo profesional docente. Entre los que comúnmente se manejan son: formación permanente, educación continua, desarrollo de recursos humanos o también capacitación permanente. El propósito común de estos procesos es la adaptación del docente a los contextos y sujetos educativos que son constantemente cambiantes y dinámicos. Por lo que nos alineamos con la terminología de este último autor para referirnos al desarrollo profesional docente como la formación o capacitación continua o permanente.

Por su parte Guan y Huang (2013) distinguen claramente entre la capacitación docente y el desarrollo profesional docente:

Tabla 8. *Capacitación y Desarrollo Profesional Docente*

Capacitación docente	Desarrollo profesional docente
Se relaciona con la formación inicial de los docentes en la universidad y en su practicum.	Se relaciona con la educación continua de los docentes en servicio
Se relaciona con la asistencia a cursos o educación formal con sílabos, lineamientos y disposiciones de la institución formadora	Se relaciona con la autorreflexión de los docentes en servicio sobre su accionar y el de sus pares. No existe un sílabo, lineamientos o evaluaciones preestablecidas
La capacitación se realiza durante un periodo de tiempo dentro de una institución educativa formal, con fines de acreditación para obtener	El desarrollo profesional de los docentes en servicio es permanente y flexible

títulos, diplomas o certificaciones.	
La adopción de lineamientos es vertical : arriba – abajo.	La disposición para la autorreflexión es intrínseca.
Los participantes de la capacitación son considerados como tablas rasas.	Los participantes tienen un conocimiento previo.
Se enfatiza en la dimensión cognitiva de los participantes para que adquiriera un nuevo conocimiento.	La dimensión cognitiva es secundaria a la dimensión integral del profesional

Adaptado de Guan y Huang,(2013)

Nos identificamos con la postura de Guan y Huang (2013) relacionado al desarrollo profesional docente como un proceso de reflexión permanente e integral sobre su acción pedagógica. Una concepción similar a la anterior es sostenida por Guskey (2002) y Vezub (2013) quienes definen al desarrollo profesional como procesos de cambio en la práctica docente dentro del aula, de cambio en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de cambio de actitudes y creencias del docente. Estos autores identifican diferentes modelos de desarrollo profesional; entre ellos el tecnicista o transmisivo, como un modelo tradicional a través de cursos de perfeccionamiento, políticas educativas sobre el currículo en los cuáles la voz de los expertos determina las tareas de enseñanza. Todos estos dispositivos tienen como meta mejorar la calidad educativa y un cambio de actitud del profesorado mediante la impartición de nuevos conocimientos. Sin embargo, estos factores por sí solos no garantizan el cambio de actitud docente porque desconocen o subestiman las acciones cotidianas que emergen de las interacciones con sus estudiantes, con la comunidad profesional y con las diversas políticas institucionales que configuran su labor docente. Se enfatiza además que los programas de desarrollo profesional docente que empiezan por intentar el cambio de actitud de los docentes a través de prescripciones metodológicas o reformas curriculares, fracasan debido a que excluyen la negociación con las experiencias de enseñanza que construyen los docentes durante su ejercicio profesional.

Apoyamos la posición anterior por lo que creemos que no podemos dejar de citar a Pérez Gómez (2010) quien revela que “no es efectivo tratar de cambiar las autoconcepciones poco realistas de la gente mediante la confrontación teórica, simplemente. Ni tampoco la

práctica por sí sola conduce al conocimiento práctico adecuado” (p.3). El éxito consiste en la reflexión de la práctica docente sobre el hecho de enseñar y cómo esta acción es consecuente en el nivel de desempeño de sus estudiantes. Estas condiciones corresponden a la praxis profesional, a diferencia de la práctica profesional que, si bien puede estar llena de experiencias, pero totalmente carente de un sustento científico que respalde su accionar.

Marcelo y Vaillant (2009) plantean que el desarrollo profesional docente debe enmarcarse específicamente en el campo de actuación en dónde el docente pueda recabar y vivenciar cada elemento que aparezca en su ejercicio profesional. Todo esto, con el propósito de reunir un conjunto de hechos y percepciones que le permitirán finalmente interpretar, reflexionar y actuar sobre su acción pedagógica bajo el principio de contextualización.

Timperley et al. (2007) define el desarrollo profesional docente, desde los postulados de la teoría sociocultural, como la profundización y perfeccionamiento del conocimiento y las habilidades existentes en concordancia con el contexto social y cultural, y las circunstancias en dónde se realiza la actividad de enseñanza mediante el diseño y ejecución de experiencias de aprendizaje de algo para alguien.

3.3.1 Práctica docente

Al abordar las conceptualizaciones de desarrollo profesional docente se ha mencionado en forma recurrente la práctica docente. En efecto, la práctica docente es la actividad misma de enseñanza que responde a las particularidades del contexto, y es mediada por factores culturales y sociales, por las creencias y competencias de los profesionales, y por factores epistemológicos que configuran la filosofía docente. Romero et al. (2006) sostienen que la práctica es una actividad “*visible-material*” realizadas por las personas dirigidas hacia otras personas. Estas actividades visibles-materiales tienen el propósito de satisfacer las necesidades propias y/o de los demás en la medida de que así lo requieran. El producto de esta interrelación entre los sujetos que realizan las actividades y de quiénes las

reciben y/o de los objetos en cuestión puede evidenciarse en la transformación del objeto y en efectos positivos o negativos de los sujetos receptores.

Vergara Fregoso (2016) explica que la práctica docente es bastante compleja porque las circunstancias del mundo real de cada clase es impredecible y demanda la toma de decisiones inmediatas e inclusive espontáneas para vencer obstáculos y desafíos de los sujetos involucrados en el desarrollo de la lección. Kumaravadivelu (1994) explica que la práctica de un docente reflexivo está guiada por las características del contexto, y descarta el rol pasivo del docente quien pone en práctica las teorías propuestas para la enseñanza. Por el contrario, resalta el rol activo del docente quien teoriza su práctica para la continua reconstrucción e innovación de su labor de enseñanza. En suma, la práctica docente y el desarrollo profesional docente están totalmente articulados por lo que es complicado separar los conceptos sobre todo si estos elementos están bajo la luz de la teoría sociocultural.

Luego de haber abordado las conceptualizaciones del desarrollo profesional desde su forma genérica hasta especificar el desarrollo profesional docente y la práctica docente, presentamos a continuación algunos paradigmas dominantes en la formación inicial y continua del profesorado.

3.4 Paradigmas en la Formación Inicial Docente

La formación docente atraviesa por diferentes fases por las cuales los docentes aprenden a enseñar. La forma en que lo hagan será determinada en gran medida por la influencia de los modelos impartidos en su formación inicial o estudios terciarios o universitarios. Igualmente, su formación será el producto de una cadena de experiencias acumuladas durante sus prácticas de enseñanza como docente en pre servicio y como docente en servicio. En este apartado partimos de los modelos de formación docente en forma general y luego abordamos los modelos direccionados a la enseñanza del idioma inglés. Existe una vasta literatura que describe los modelos de formación inicial docente. En esta tesis

describimos los modelos expuestos por Feiman-Nemser, (1990), Davini (2015) y Schön (1983).

Feiman-Nemser (1990) presenta los siguientes modelos de formación docente: La orientación académica, la orientación personal, la orientación tecnológica, la orientación práctica y la orientación crítica.

3.4.1 Orientación Académica

La orientación académica con énfasis en el conocimiento académico abarca tres componentes. El conocimiento disciplinar de las asignaturas, el conocimiento de las teorías de aprendizaje y el conocimiento de estrategias para impartir el contenido. El docente es un líder intelectual y un experto en su campo para la impartición de conocimientos a sus estudiantes.

3.4.2 Orientación Personal

La orientación personal destaca el rol del docente como un alumno que se desarrolla en el proceso educativo. La transición de la enseñanza hacia el aprendizaje de cómo saber enseñar se genera desde su propio desarrollo personal hacia el desarrollo profesional.

3.4.3 Orientación Tecnológica

La orientación tecnológica prioriza el conocimiento científico profesional docente para la actividad de enseñanza. Aprender a enseñar significa adquirir y utilizar principios y prácticas basados en la investigación. La competencia se mide en términos de desempeño. (Feiman-Nemser, 1990).

3.4.4 Orientación Práctica

La orientación práctica recalca el desarrollo de los saberes docentes derivado de la suma de experiencias en la enseñanza. Por lo que el dominio y conocimientos de técnicas, estrategias, artefactos y recursos para enseñar son sus pilares de formación.

3.4.5 Orientación Crítica

La orientación crítica alude a la formación de un docente con perspectiva social que cuestiona los planteamientos establecidos en su contexto social escolar y promueve la innovación. Se pretende formar a un docente que reflexione sobre el rol relevante del profesorado para mejorar la calidad educativa, así como también la incidencia de la educación universitaria para formar docentes orientados para crear una mejor calidad de vida basados en la justicia social.

Davini (2015) por su parte describe tres enfoques para la formación inicial docente que también son aplicables a la formación continua de los docentes en servicio: la tradición del normalismo, la tradición académica y la tradición tecnicista.

3.4.6 La Tradición Normalista

Esta ideología también conocida como la escuela normal surge paralelamente con el sistema escolar que demanda el servicio del profesorado. Surge en el siglo XIX en Alemania con la primera revolución escolar primaria y luego se dispersó a otros países. El normalismo forma a los maestros con conocimientos básicos de la época y con métodos para el manejo de los niños, manejo del aula y para dictar la clase.

La lectura de las recetas para la enseñanza de cualquier normalista de las primeras décadas del siglo hace evidente el alto contenido prescriptivo asignado a la práctica docente, al restringir al máximo el despliegue creativo de los maestros en su vinculación con el conocimiento y su trabajo específico. Se le considera al docente como un ejemplo porque carece de inclinaciones políticas y cumple su deber de dictar clases y formar a las nuevas generaciones con valores morales y religiosos que ayuden a mejorar la calidad de vida de la sociedad (Suárez, 1994).

En el Ecuador el normalismo aparece en el siglo XX como una herencia colonial en la que el carácter religioso de la Iglesia Católica lideraba en el campo educativo y político y era privilegio de las clases más pudientes. Vicente Rocafuerte segundo presidente a inicios de la

vida republicana del Ecuador (período 1835-1839), decidió adoptar el modelo educativo Lancasteriano que paulatinamente fue adoptado por el resto de las naciones de Latinoamérica durante el período 1822-1869. Las ideas progresistas de Rocafuerte por proveer las oportunidades de educación para las clases populares, lo llevaron a replicar este modelo basado en la educación mutua que reducía costos y además se obtenían resultados a corto plazo (Ferrer Muñoz, 1995). El método lancasteriano en teoría era una educación en la democracia, pero a inicios de la vida republicana del Ecuador la educación era excluyente porque no era derecho de los negros esclavos, ni de los indios, ni de las mujeres.

Los esfuerzos de los liberales de convertir la educación en laica provocaron también que se creen las escuelas normales en dónde se formaban a los maestros con conocimientos científicos y técnicos (Villamarín, 1996). Según el autor, la educación ecuatoriana de ese entonces y dentro del proyecto liberal tenía como fin sacar al hombre de la ignorancia y sea capaz de mejorar sus condiciones sociales y económicas así como lograr formar profesionales para la industria y el comercio. El presidente Eloy Alfaro (período 1897 -1901) estableció oficialmente las escuelas normales en el Ecuador que se iniciaron con docentes de misiones extranjeras de Alemania y Chile en dónde el normalismo estuvo en pleno florecimiento (Villamarín, 1996). En la actualidad el normalismo ha sido reemplazado por los Institutos Superiores que se encuentran en la categoría de educación terciaria.

3.4.7 El enfoque academicista

El academicismo difiere del normalismo en el que el primero se centra en las disciplinas y el segundo en el método para enseñar. Davini (2015) manifiesta que el contenido disciplinar y la investigación tiene prioridad en el enfoque académico para la formación inicial de los docentes. Se basa en la premisa de que, si el docente domina su asignatura, éste puede encontrar la forma para transmitirla a sus estudiantes. Por lo que la enseñanza está centrada en el profesor y se lo considera un experto en su asignatura. Los

estudiantes tienen un rol pasivo-reproductivo y acrítico (Martínez et al., 2013). La pedagogía y metodología pasa a un segundo plano y se adquiere durante la experiencia misma del docente en servicio. Carvajal Guillén (1988) sostiene que es un enfoque positivista por su verticalidad de arriba hacia abajo, el profesor es poseedor de elementos tales como el contenido de la asignatura, los valores y actitudes que se esperan que sean replicadas por sus estudiantes. El autor enfatiza que este enfoque se lo considera como de la escuela tradicional y ha estado presente en el currículo de América Latina por mucho tiempo, convirtiéndose en un paradigma difícil de desarraigar.

3.4.8 El enfoque tecnicista.

Su aparición en las décadas de los sesentas y setentas se fundamenta en la formación docente con conocimientos disciplinares e instrumentos pedagógicos para llevar a cabo el currículo que ha sido diseñado por expertos externos a su contexto. El docente se convierte en un técnico en el manejo de instrumentos de evaluación para medir los aprendizajes. También conoce las estrategias didácticas para ejecutar los objetivos operacionales que son observables y medibles prescritos en el currículo (Davini, 2015). “La formación del profesorado se dirige al adiestramiento y entrenamiento de competencias técnicas, contrariamente al desarrollo de una cultura de su autonomía” (Morín, 2018; p. 292).

Davini afirma que las prácticas preprofesionales es un común denominador en la formación inicial dentro de los paradigmas del normalismo, academicismo y tecnicismo. Su objetivo es la aplicación de los conocimientos disciplinares y científicos, así como las técnicas de enseñanza. En cualquiera de las formas los docentes adquieren destrezas que son producto de la práctica y su rol de protagonismo domina en el proceso de enseñanza.

Desde la perspectiva de Schön (1983), se encuentran dos modelos de formación docente: la racionalidad técnica y la reflexión en la acción.

3.4.9 La racionalidad técnica

El autor sostiene que este modelo ha sido el dominante durante la historia de la formación de profesionales. El énfasis en el conocimiento profesional sobre la práctica anula el desarrollo de destrezas de resolución de problemas basados en la experiencia. Los profesionales se convierten en instrumentos para poner en práctica las teorías y técnicas propuestas por la ciencia de los expertos investigadores, y también de proveer información para que éstos planteen soluciones. Entonces, la formación docente está basada en contenidos que inhibe la autonomía profesional. Schön sostiene que este es un paradigma positivista de práctica en el que los profesionales se sienten identificados al otorgar la mayor jerarquía al conocimiento científico y no a la práctica.

3.4.10 La reflexión en la acción

Este modelo aparece desde los cuestionamientos de los profesionales sobre su práctica. En la práctica docente existen un sinnúmero de eventos particulares que no están escritos en las teorías. Por lo que los profesionales se encuentran en el dilema entre seguir y buscar una respuesta en la ciencia, o en su sentido común proveniente de su experiencia profesional. Desde la mirada de Schön, este modelo jerarquiza el “know-how” de la profesión que integra una serie de destrezas y conocimientos que dirigen el accionar de los profesionales. No obstante, el autor sostiene que los conocimientos previos del “know-how” no existen en muchas situaciones que ocurren en el ejercicio profesional. Además, nos explica que todos los seres humanos profesionales o no profesionales siempre pensamos para actuar, o lo hacemos mientras estamos actuando, e inclusive volvemos a pensar sobre lo ocurrido, lo que finalmente perfecciona nuestras actitudes y destrezas. Desde esta perspectiva, la jerarquía de la práctica sobre la teoría, se la conoce como un paradigma de formación docente basado en la reflexión en la acción (Schön, 1983).

Seguidamente nos enfocamos en los modelos de formación docente orientados a la enseñanza del idioma inglés. Roberts (1998) presenta cuatro modelos que se fundamentan en

la forma de ver al ser humano: Tendencias o modelos de influencia conductista, Modelos humanistas, Modelo constructivista, y Enfoques dirigidos a la dimensión social del aprendizaje.

3.4.11 Tendencias o Modelos de Influencia Conductista

Roberts (1998) señala que este modelo abarca la micro-enseñanza clásica, la educación basada en competencias y el modelo de desarrollo de destrezas. En la microenseñanza clásica el comportamiento de los futuros docentes es moldeado a través de la observación de la acción pedagógica de sus pares con el objeto de desarrollar sus destrezas elementales de enseñanza. Los estudiantes docentes trabajan en equipo para ejecutar sus mini clases con grupos reducidos de estudiantes. Estas clases son observadas y registradas por el equipo de estudiantes docentes quienes socializan las buenas prácticas de enseñanza para ser imitadas y corregir sus errores. Posteriormente, la clase se replica con las debidas correcciones y se enumeran “las habilidades de enseñanza que se manifiestan en comportamientos y competencias que identifican los objetivos de aprendizaje que sirven como criterios de evaluación” (p. 15).

Dentro de las tendencias conductistas, Roberts (1998) señala que también se encuentran los modelos de formación docente basados en competencias. Es un modelo orientado a la consecución de objetivos de aprendizaje o de comportamiento. Mager (1997) señala que los objetivos de aprendizaje enuncian lo que los estudiantes serán capaces de hacer al final de la clase. Por lo que los objetivos deben ser claros, concisos y medibles. Aplicados a la formación inicial docente, se espera que los futuros docentes pongan en práctica los principios teóricos de la enseñanza, lo que conlleva a un aprendizaje individualizado.

Según Roberts (1998), el modelo de desarrollo de destrezas y habilidades también tiene influencias conductistas debido a que acentúa la relación entre el docente experto y el novato quien tiene que imitar lo más fielmente posible las destrezas del más experimentado.

3.4.12 Modelos Humanistas

La autodeterminación y autonomía son características esenciales en el modelo humanista para la formación docente. Roberts (1998) menciona que es un modelo opuesto al positivismo porque el cambio y desarrollo docente es un proceso de reflexión interno libre del control de otros. Se destaca además la capacidad propia del ser humano para su auto superación y crecimiento profesional. Este modelo muestra la parte humana del docente que se fortalece con la interacción social con los demás a través del idioma.

3.4.13 Modelo Constructivista

Este modelo es una versión mejorada de la microenseñanza en la que el estudiante docente se limita únicamente a imitar las buenas prácticas de enseñanza. En el modelo constructivista la microenseñanza continúa con la diferencia que el estudiante docente la puede reconstruir desde su propia visión del contexto y la experiencia lo lleva a reconsiderar las teorías establecidas o el silabo propuesto. Un docente formado con una visión constructivista desarrolla destrezas de pensamiento crítico para discernir e interpretar con autonomía la relación entre la realidad y los supuestos teóricos que se ajusten a su contexto y a sus propias perspectivas (Roberts, 1998). En otras palabras, el conocimiento previo del futuro docente se fortalece con los conocimientos nuevos sobre la acción de enseñar. Es un aprendizaje cognitivo individual que aporta al proceso de desarrollo de formación docente.

3.4.14 Enfoques Dirigidos a la Dimensión Social del Aprendizaje

En estos enfoques, el estudiante docente es visto como un agente social, y su aprendizaje no surge de forma individual. Es preciso la interacción con los demás quienes ejercen una fuerte influencia social, cultural y política sobre su formación. “En el marco del constructivismo social, el aprendizaje del profesor no es un proceso lineal y perteneciente a un período determinado de su vida, sino que corresponde a actividades cíclicas interrelacionadas” (Cárdenas Ramos, 2009; p. 9).

Desde otra arista, encontramos a (Kumaravadivelu (2008) con su propuesta del postmétodo para la formación inicial y continua de los docentes de inglés. El autor recalca el desarrollo profesional docente situado y direccionado hacia un reconocimiento crítico de sus circunstancias y la de sus estudiantes por medio de los principios pedagógicos de las 3 Ps: particularidad, practicalidad, y posibilidad. Si aplicamos los postulados de la particularidad, conseguiremos que nuestros docentes logren reflexionar sobre su acción pedagógica ya sea de forma individual o con la comunidad profesional con el objetivo de evaluar sus logros, identificar las causas y efectos de sus problemáticas, buscar las soluciones y finalmente tener la capacidad de emitir un juicio valorativo entre lo que funciona o no en sus localidades.

Según Kumaravadivelu (2008), una vez que logramos aplicar el principio de la particularidad, lograremos inmediatamente aplicar el principio de la practicalidad que nos induce a teorizar nuestra práctica, y a experimentar nuestras teorías. El mito de poner en práctica las teorías universales desarrolladas por expertos para mejorar nuestra prácticas de enseñanza se desvanece porque la practicalidad promueve la autonomía del profesorado para reconstruir su acto de enseñanza bajo sus criterios, hábitos y creencias, disponibilidades y necesidades que surgen desde su campo de actuación pedagógico. El acto de la reconstrucción pedagógica implica un ciclo permanente de reflexión, acción e indagación de alternativas positivas para su crecimiento personal y profesional.

Finalmente, el principio de la posibilidad destaca la relevancia de la conciencia e identidad cultural, y la relevancia de los factores socioculturales locales y globales frente a la enseñanza de una lengua extranjera que implícita y explícitamente propicia el acercamiento a culturas propias del idioma y ajenas a quienes la están aprendiendo. En consecuencia, el profesorado de ILE no puede aislar su realidad sociocultural de su acción pedagógica porque no se puede separar las necesidades sociales de sus estudiantes, de sus necesidades de aprendizaje. El principio de la posibilidad se evidencia entonces cuando el profesorado

promueve oportunidades a través del idioma para la organización social, política y pedagógica de comunidades profesionales que reconocen la identidad y subjetividad de sí mismos y de los sujetos que aprenden, así como también que demuestren respeto y tolerancia hacia la diversidad Kumaravadivelu (2008).

Los parámetros de la particularidad, practicalidad y posibilidad se superponen entre ellos y configuran la pedagogía del Postmétodo que reivindica el rol docente desde sus propias realidades y experiencias de su ejercicio profesional. Porto et al., (2021) en su estudio sobre las investigaciones de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés realizadas en Argentina, nos muestran algunos hallazgos en los que los docentes en servicio y estudiantes en pre servicio de ILE elaboran sus materiales didácticos, reconstruyen sus conocimientos y reformulan los contenidos curriculares para ajustarlos a las particularidades, y posibilidades de su contexto. Por lo que se visibiliza que el desarrollo profesional docente se concreta en las prácticas de enseñanza con la reconstrucción de varios artefactos sociales y físicos que se los puede reconocer en la realidad.

Al estar inmerso en el campo de actuación, el profesorado en formación, así como también el activo pueden evidenciar los hábitos, comportamientos sociales, y realidades inesperadas que no aparecieron en ninguna parte de su formación inicial teórica (Perrenoud, 2007; Pérez Gómez, 2010). Por lo tanto, las interpretaciones que emergen de estos acontecimientos propician la teorización de la práctica, esta vez partiendo de la realidad del contexto. Resulta un aprendizaje experiencial que es producto de una autoobservación crítica y reflexiva sobre y durante la práctica. Se trata de reconstruir y deconstruir conocimientos que superan las expectativas iniciales mediante la indagación y reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En términos generales, los diferentes paradigmas para la formación docente que acabamos de describir destacan los saberes profesionales tales como el conocimiento de los

factores sociales y culturales de sus estudiantes, el conocimiento de su contexto, el conocimiento del currículo normado, el conocimiento pedagógico de cómo enseñar, y el conocimiento del contenido de lo que se debe enseñar, el conocimiento de los procesos de reflexión para su crecimiento profesional, y el conocimiento de las ventajas de trabajar en comunidades profesionales. Al respecto existen autores muy importantes que aportan con estos saberes. Para esta investigación, hemos tomado los planteamientos de Shulman, (1987), Richards (1998), Roberts (1998) y Freeman y Freeman (2014).

3.5 Saberes Profesionales de los Docentes de Inglés

3.5.1 Sabereres según Shulman (1987)

Shulman (1987) sostiene que los docentes deben conocer y entender muy bien el contenido que van a enseñar y cómo lo van a enseñar lo que implica el conocimiento base del que se derivan los siguientes componentes:

- Conocimiento del contenido
- Conocimiento pedagógico general con énfasis en el manejo de la clase
- Conocimiento del currículo como un artefacto de negociación para la labor docente
- Conocimiento pedagógico del contenido que integra la metodología para la enseñanza de los contenidos desde las propias reconstrucciones del profesorado
- Conocimiento de los estudiantes
- Conocimiento de los contextos educativos que abarca la política educativa con sus normativas curriculares y financieras para las instituciones educativas
- Conocimiento de los fines, objetivos, valores y filosofía educativa

3.5.2 Saberes según Richards (1998)

Richards (1998) identifica seis dominios en el conocimiento profesional de los docentes de inglés:

- Destrezas de enseñanza que facilita la selección y ejecución de actividades de aprendizaje, la retroalimentación y evaluación de los aprendizajes
- Destrezas comunicativas que resalta la voz y presencia del docente y su habilidad para mantener a sus estudiantes motivados por aprender. Además, se destaca el dominio del idioma inglés como una destreza fundamental especialmente para los docentes no-nativo hablantes del idioma. Es la herramienta que utiliza todo el tiempo para enseñar el contenido y además para las explicaciones y monitoreo de la clase
- Conocimiento disciplinar que concierne al conocimiento lingüístico del idioma inglés: fonética y fonología, sintaxis, teorías de la adquisición de una segunda lengua, diseño curricular, análisis discursivo, sociolingüística, métodos para la enseñanza de L2, y métodos de evaluación.
- Razonamiento y toma de decisiones pedagógico que propicia la identificación y resolución de problemas desde la auto reflexión antes, durante y después del acto de enseñar. Este componente del conocimiento docente permite su continuo desarrollo profesional
- Conocimiento del contexto que es el reconocimiento de los factores físicos, sociales y culturales que rodean e inciden en su campo laboral
- Las teorías para enseñanza son un soporte para que los docentes elijan los métodos de enseñanza que se orientan al aprendizaje de sus estudiantes.

3.5.3 Saberes según Roberts (1998)

La propuesta de Richards (1998) coincide en su mayor parte con la de Roberts (1998) que plantea los siguientes componentes: el dominio del idioma, el conocimiento de las teorías y el contexto, el conocimiento pedagógico y las destrezas de crecimiento y aprendizaje permanente del profesorado.

3.5.4 Saberes según Freeman y Freeman (2014)

Desde la perspectiva de Freeman y Freeman (2014), la lingüística aplicada y las teorías de la adquisición de una segunda lengua constituyen los pilares del conocimiento profesional de los docentes de lenguas. Los autores aclaran que la lingüística aplicada no se reduce al dominio gramatical del idioma. Así mismo explican que la comprensión del proceso de adquisición de una segunda lengua faculta a los docentes de L2 a construir estrategias de enseñanza efectivas. Schmitt y Celce-Murcia (2019) nos dicen que la lingüística aplicada es usar lo que nosotros conocemos sobre el lenguaje, como se lo aprende, y cómo se lo usa, con el fin de lograr algún propósito o resolver algún problema del mundo real.

Los componentes del conocimiento profesional de los docentes de inglés mencionados más arriba constituyen los cimientos para la práctica docente. No podríamos decir que, a la falta de alguno de ellos, se compensa con el resto. Desde nuestra perspectiva y con los hallazgos de los estudios previos presentados al inicio de esta sección, la parte más vulnerable especialmente de los docentes de inglés no nativos es la competencia comunicativa porque es la herramienta que utiliza todo el tiempo es su discurso pedagógico para enseñar el contenido y además para las explicaciones y monitoreo de la clase. En consecuencia, la falta de esta herramienta inhibe el desarrollo de los demás saberes del conocimiento profesional.

Según Hymes (citado en Baño & Vera, 2020), la competencia comunicativa se encuentra dentro de un marco social por lo que presenta el modelo SPEAKING que es un acrónimo que provienen de las palabras en inglés “Setting and scene, Participants, Ends, Act sequence, Key, Instrumentalities, Norms, Genre”. El marco o contexto (Setting and scene) responde a la pregunta en dónde y cuándo se lleva a cabo la comunicación, además se identifican quiénes son los interlocutores (participants) y las razones para comunicarse entre ellos (ends).Cuál es el orden en que se presentan los actos del habla (Act sequence), y en qué forma se presentan estos actos de habla (key).Cuál es el canal de comunicación

(Instrumentalities), y cuáles son las normas y convenciones sociales que se deben usar acorde al contexto (norms) y el género (genre) de comunicación ya sea en forma oral o escrita.

Para concluir con esta sección sobre los paradigmas de formación inicial docente, podemos expresar que existen unos modelos orientados a la aplicación de referentes teóricos en el ejercicio profesional. El docente es un técnico sin autonomía para cuestionar los principios científicos para la enseñanza propuestas por los expertos, y al mismo tiempo es proveedor de información para los investigadores quienes se encargan de teorizar sus prácticas. Por otro lado, existen los modelos orientados en la acción, en los cuáles la reflexión sobre la labor docente desarrolla el pensamiento crítico de los docentes quienes logran actuar autónomamente. Sus problemáticas son resueltas en base a sus vivencias y a la confrontación teórica que le otorgan un sustento científico a su profesión. Cerramos esta sección describiendo los saberes profesionales de los docentes desde las perspectivas de diferentes autores quienes coinciden en varios elementos que conforman el conocimiento base de la formación y desarrollo profesional docente.

3.6 Modelos de Desarrollo Profesional Docente

En el apartado anterior mencionamos los paradigmas para la formación inicial de los docentes. Estos modelos prevalecen en la formación permanente del profesorado. Sin embargo, consideramos que es importante agregar los planteos de Kennedy (2005) que presenta los modelos en tres grandes grupos: transmisionistas, transicionales y transformativos.

3.6.1 Modelos Transmisionistas.

El foco de atención radica en la prescripción de contenidos y técnicas de enseñanza realizadas por los expertos para los docentes. Kennedy (2005) describe cuatro tipos de modelos transmisionistas. El primero se trata del adiestramiento (training), en el que los docentes son cuidadosamente entrenados para adquirir el conocimiento base profesional que

integra básicamente el contenido y las estrategias para la enseñanza. Quienes imparten o transmiten el conocimiento son expertos a través de cursos de perfeccionamiento instaurados por la institución educativa o por los encargados de las políticas educativas. Hoban (2002, citado en Kennedy, 2005) argumenta que la fortaleza del modelo de adiestramiento consiste en transmitir fielmente los nuevos conocimientos creados por lo expertos, por lo que su debilidad se evidencia en la poca o nula practicidad en el contexto dónde se lo aplica; así como también en anular la autonomía del docente.

El segundo modelo transmisionista descrito por Kennedy (2005) es el llamado modelo basado en premios (Award-bearing Model), que consiste en la impartición de cursos de capacitación, o educación continua, impartidos por universidades. La calidad profesional de los docentes se mide por las certificaciones académicas otorgadas por las universidades. Este modelo, al igual que el modelo de adiestramiento, elimina la reflexión sobre las experiencias vividas en la práctica docente del profesorado.

El tercer modelo transmisionista de Kennedy (2005) es el modelo basado en el déficit (deficit model). Este modelo nuevamente se basa en cursos de capacitación basados exclusivamente en la falta de destrezas de enseñanza de los docentes. Estas debilidades son identificadas por las autoridades educativas quienes deciden los temas de los cursos a ser desarrollados dirigidos únicamente a los docentes que ellos han identificados como foco de capacitación. Rhodes y Beneicke (2003, citado en Kennedy, 2005) considera que las debilidades de los docentes como individuos anula la necesidad colectiva del profesorado así como también sus propias iniciativas de cambio o mejora, y su autonomía profesional.

El cuarto modelo transmisionista de DPD, según Kennedy (2005), es el modelo cascada. Con el fin de orientar a los lectores, este modelo está descrito con mayores detalles debido que percibimos que este modelo fue el adoptado en nuestro país, Ecuador, específicamente para los docentes becarios. El modelo cascada consiste en cursos de

adiestramiento o capacitación dirigidos a docentes altamente puntuados o calificados por lo que el grupo resulta generalmente reducido. Este número reducido de profesores toma un curso presencial y/o en línea de capacitación en un determinado tema, y luego se encargan de multiplicar sus conocimientos a sus pares para que éstos a su vez los apliquen en su campo de actuación y continúen difundiendo sus conocimientos (Alvarado, 2000; Hang, 2017). Según Wedell (2009), el modelo cascada es considerado muy rentable especialmente para quienes buscan un cambio educativo en el sistema a un bajo costo social y económico. El mismo autor afirma que para asegurar que el modelo cascada funcione adecuadamente, es necesario conocer el contexto y las necesidades inmediatas de los docentes para simplificar sus actividades y evitar la sobrecarga que finalmente se convertiría en un obstáculo para lograr un cambio educativo. Wedell afirma que el modelo cascada puede llegar a ser exitoso si existiera un seguimiento paralelo de los conocimientos recibidos de primera o segunda mano y el seguimiento de la práctica docente reflejada en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Alvarado (2000) denuncia abiertamente la nulidad del proceso de capacitación del modelo cascada desarrollado en Costa Rica por parte del MEP (Ministerio de Educación Pública). “Al decir la réplica, entendemos como una repetición de los datos, sin una adecuada contextualización, según el ambiente educativo de que se trate”. La misma autora manifiesta la ausencia de retroalimentación o seguimiento a la capacitación recibida y alude que se necesita documentar las experiencias vividas y finalmente reflexionar sobre ellas, para volver a empezar. Según Hang (2017), la capacitación del modelo cascada consiste en un proceso económico de transmitir o pasar las reformas hechas por el gobierno por medio de multiplicadores expertos hacia los docentes en servicio, quienes tienen que aplicar las reformas. La posición de las dos autoras nos conduce a inferir en que el modelo cascada es transmisionista.

Por otro lado, Ngeze et al. (2018) expresan que el modelo cascada es una forma de desarrollo profesional docente para solventar las necesidades de presupuesto para la capacitación a gran escala. La funcionalidad del modelo radica en que los docentes que reciben la información de primera mano se conviertan en expertos para transmitir la información a un segundo grupo de docentes quienes a su vez tienen que socializar el impacto generado del conocimiento recibido de los expertos, para que éstos juzguen el proceso. Es notorio que la posición de estos últimos autores, es a favor del modelo cascada puntualizando que debe haber un seguimiento y una retroalimentación del proceso.

Resumiendo los modelos transmisionistas examinados por Kennedy (2005), éstos se caracterizan primordialmente por la transmisión fiel de conocimientos impartidos por expertos, por preparar a docentes capaces de seguir ciegamente los lineamientos establecidos por quienes desaperciben sus contextos e incluso desconocen las realidades de su práctica docente. Es un modelo tecnicista que otorga supremacía a los expertos quienes se encargan de transmitir los conocimientos científicos lo que apaga las voces de los docentes y disminuye o elimina la autonomía del profesorado.

3.6.2 Modelos Transicionales

Desde la perspectiva de Kennedy (2005), los modelos transicionales integran el modelo basado en estándares, el modelo basado en el coaching y mentorazgo, y el modelo de comunidades de prácticas. El modelo basado en estándares comparte similares características con el modelo de adiestramiento. La diferencia se encuentra en que dentro del modelo basado en estándares, los docentes son sometidos permanentemente a evaluaciones y supervisiones para comprobar si están cumpliendo con la normativa establecida. Este modelo destaca la efectividad del desempeño docente reflejado en el aprendizaje de los estudiantes. Hoban (2002, citado en Kennedy, 2005) añade que el modelo basado en estándares y el modelo de adiestramiento son la combinación perfecta para el control total de los docentes quienes

deben seguir muy rigurosamente las normativas impuestas. Por lo que el rol pasivo de los docentes adquiere relevancia; la meta es preparar a los docentes para que cumplan con las normativas impuestas por los encargados de las instancias educativas superiores. Entonces el rol pasivo del docente prevalece, aunque en el modelo basado en estándares intenta correlacionar el proceso de enseñanza con el proceso de aprendizaje.

El modelo transicional basado en el coaching y mentorazgo avanza hacia una relativa libertad intelectual del profesorado porque propicia la colaboración entre pares. Desde la perspectiva de Kennedy (2005), el modelo coaching supone una colaboración mutua, no jerárquica y no evaluativa entre colegas, y; el modelo mentorazgo supone la consejería e interacción entre docente experto y novato como una relación colaborativa que podría dar lugar a una relación jerárquica. Sin embargo, la cualidad esencial del modelo transicional de coaching y mentorazgo es el trabajo colaborativo y colegiado entre colegas quienes demuestren empatía y confidencialidad mutua. La relación jerárquica en el mismo o distinto nivel dependerá de las políticas educativas institucionales. No obstante, Kennedy (2005) advierte que mientras menos jerárquico sea el nivel de relación entre colegas, sus interacciones promoverán la exteriorización de creencias, la negociación de ideas y la indagación de su práctica docente. Por el contrario, el alto nivel jerárquico entre docente experto y novato puede caer en el modelo transmisionista, cuando el experto transmita su filosofía al novato, sin dejar espacio para la negociación de ideas. De esta forma, este modelo de DPD se lo considera realizado por docentes y para los docentes.

El tercer modelo transicional expuesto por Kennedy (2005), es el de comunidades de práctica en el que el trabajo colaborativo y la práctica colegiada entre colegas genera aprendizajes y desarrollo profesional docente. Este modelo es bastante similar al modelo de coaching y mentorazgo. La diferencia radica que en el modelo de comunidades de práctica abarca más integrantes en la comunidad, mientras tanto el de coaching y mentorazgo suele

integrar a parejas o triadas que pueden convertirse en docente experto y novato. Así mismo este último modelo requiere de la empatía y confidencialidad entre pares, mientras que en el de comunidades de práctica se omite este requerimiento.

Wegner (1998, citado en Kennedy, 2005) subraya que el modelo de comunidades de práctica está respaldado por la teoría sociocultural debido a que el aprendizaje es generado por la interacción social e intercambio de experiencias entre los docentes de la comunidad, mas no por el contenido de cursos impartidos. Así mismo, los principios de responsabilidad y pertenencia a la comunidad de práctica propicia la contribución individual de cada docente, y la suma y entramado apropiado de sus aportes se convierte en un aprendizaje colectivo el cual fortalece los conocimientos de la comunidad y transforma positivamente su desempeño profesional.

En líneas generales, los diferentes tipos del modelo de desarrollo profesional docente transicional transforma el rol pasivo de los modelos transmisionistas a un rol activo del docente quien contribuye proactivamente con sus iguales para la negociación de ideas, intercambio de experiencias y construcción de nuevos conocimientos que le permitan desarrollarse profesionalmente.

3.6.3 Modelos Transformativos

Dentro de esta categoría, Kennedy (2005) presenta el modelo transformativo en si mismo y la investigación-acción. El primer modelo, de acuerdo al mismo autor, es difícil de definir porque abarca ciertas condiciones y particularidades de los modelos transmisionistas y transicionales. Por una parte, los modelos transmisionistas se enfocan en dotar de conocimientos a los docentes para que cumplan puntualmente con lineamientos y reformas curriculares. Por otra parte los modelos transicionales fomenta la práctica colegiada

y contextualizada para generar nuevos aprendizajes. Según Kennedy (2005), ninguno de ellos se basa en la indagación que es el componente que caracteriza al modelo transformativo. En otras palabras, el modelo transformativo integra fortalezas de los modelos transmisionistas y transicionales y añade la indagación la que puede generar un cambio educativo. Además, integra a las diferentes instancias del sistema; como por ejemplo a los interesados por el cambio educativo, a las autoridades y comunidad educativa para dar y recibir apoyo mutuo para generar dicho cambio. Es un modelo centrado en el docente sin desapegarse de quienes forman el sistema que coadyuvan al crecimiento profesional y cambio educativo. La teoría y la práctica se reconstruyen en la labor docente. Los factores sociales, culturales y políticos del contexto configuran y determinan su desarrollo profesional (Kennedy, 2005). Kumaravadivelu (1994) sostiene que los docentes pueden convertirse en docentes e investigadores estratégicos que actúan con autonomía y visión innovadora.

El segundo modelo transformativo, dentro del marco de referencia para el desarrollo profesional docente propuesto por Kennedy es la investigación acción, que igualmente surge de las tensiones del contexto y sistema donde el docente se desempeña. Se prioriza la colaboración y sobre todo la indagación sobre y durante de la practica docente para contribuir con un cambio positivo en la labor docente y de ésta hacia un cambio educativo. Más adelante, en los modelos basados en la indagación, se describe detalladamente este modelo de investigación.

En conclusión, el marco de referencia propuesto por Kennedy (2005) para el desarrollo profesional docente parte de los modelos transmisionistas en el que los docentes toman un rol pasivo para obedecer exactamente las normativas educativas establecidas; sus voces y autonomía se opacan por la imposición de los más experimentados y autoridades a cargo del sistema. Luego presenta los modelos transicionales, que tal como la palabra lo dice, es una transición entre la dependencia intelectual de los modelos transmisionista hacia una

relativa libertad intelectual de los transicionales. El trabajo colaborativo y la practica colegiada genera aprendizajes y fomenta gradualmente la autonomía docente. Finalmente, se llega a los modelos transformativos que integran algunas peculiaridades de los primeros modelos, rescatando la practica situada, y el trabajo colaborativo entre colegas cuyas interacciones surgen de la reflexión e indagación de sus tareas de enseñanza. Se recupera la autonomía de los docentes cuyas contribuciones tienen voz y voto dentro de la comunidad de practica basados principalmente en la indagación. Los modelos de desarrollo profesional docente basados en la indagación y respaldados por la teoría sociocultural son presentados detalladamente en el apartado 3.8. Previo a ello, a continuación, nos enfocamos en el DPD desde una perspectiva sociocultural, la misma que sustenta el objeto de estudio de esta tesis.

3.7 Desarrollo Profesional de los Docentes de Inglés desde una Perspectiva

Sociocultural

La influencia de la teoría sociocultural Vigostkiana en el campo educativo, psicológico, social, y cultural es de importancia trascendental para poder interpretar la diversidad de manifestaciones y acciones humanas encaminadas a su construcción dentro de la sociedad con características propias de su cultura. En este subapartado trataremos de explicar e interpretar los aportes de Lev Vygotsky con su teoría sociocultural específicamente para el desarrollo profesional docente.

Vygotsky determina a la actividad intelectual humana como un proceso psicológico superior que diferencia a los seres humanos de los animales. El aprendizaje y el desarrollo de los seres humanos se podrá entender de afuera hacia adentro. La influencia social e histórica permite a los seres humanos pasar por fases evolutivas desde el nivel social o interpsicológico hacia el nivel individual o intrapsicológico (Vygotsky, 1978; Carrera & Mazzarella, 2001; Lantoff, 2006). Vygotsky otorga primacía al proceso por el que pasamos

los seres humanos para lograr el aprendizaje antes que el producto mismo del aprendizaje (Wertsch, 1988).

Vygotsky hace referencia a dos procesos psicológicos que se transforman desde elementales hasta convertirse en superiores. Los elementales se refieren a los procesos biológicos innatos de los seres humanos como la memoria, atención y percepción que ocurren en función del entorno natural; que en primer lugar funcionan de forma individual pero luego se transforman por la actividad e interacción social (Carrera & Mazzarella, 2001; Vigotsky, 1978, Wertsch, 1995). La actividad social transforma el intelecto de los individuos, desde voluntarias y espontáneas hasta convertirse en lógicas e intencionadas con la mediación de artefactos simbólicos como el lenguaje, y artefactos físicos como los libros y las computadoras (Lantolf & Thorne, 2006; Shi, 2017).

La forma en que los docentes aprenden a enseñar es bastante compleja porque convergen una multiplicidad de factores sociales y culturales que son particularmente de su contexto (Galán & Murillo-Esteba, 2020; Johnson, 2009; Shi, 2017). Para entender el método por el que el profesorado aprende a ser un docente efectivo y cómo se desarrolla, es necesario abordar la riqueza de conocimientos y experiencias durante su ejercicio profesional e incluso durante su formación inicial (Kumaravadivelu, 2008; Johnson, 2009; Korthagen, 2010; Pérez Gómez, 2010).

Uno de los rasgos sobresalientes de la teoría sociocultural radica en que el aprendizaje y la enseñanza son actividades sociales y no individuales; y tal cual como sucede en el ámbito escolar, se lo puede igualmente aplicar al desarrollo profesional docente (Rueda, 1998; Shabani, 2016). El aprendizaje del profesorado es permanente y se inicia a temprana edad desde sus primeras fases como aprendiz en las que puede absorber y asimilar consciente e inconscientemente las ideologías, tendencias, creencias y prácticas de enseñanza de sus maestros durante el transcurso de su vida escolarizada. Inconscientemente adquiere valores y

actitudes transmitidas por sus maestros y las incorpora o las excluye de su identidad docente (Johnson, 2009).

Al confrontar sus experiencias previas con los conocimientos científicos de buenas prácticas de enseñanza transmitidas en su formación inicial universitaria y ejecutadas en las aulas, el profesorado en formación asocia e internaliza lo existente en su dimensión cognitiva con los nuevos conocimientos. Como resultado aparecen nuevas conceptualizaciones y apropiaciones que forman a los futuros profesionales (Johnson, 2009; Rueda, 1998, Shabani, 2016).

Johnson y Golombek (2003) explican que la mediación puede ser regulada por los objetos, por los demás individuos y autorregulada por el mismo individuo. La primera se relaciona con los artefactos culturales, la segunda con la interacción con las demás personas y la tercera se relaciona con el control del individuo sobre su cognición y actividad. Con estas características, surge el fenómeno de la internalización que de acuerdo a Vygotsky, cada función psicológica aparece en interacción con la sociedad, en el plano interpsicológico y luego dentro del individuo, en el plano intrapsicológico (Lantoff, 2006).

La mediación con artefactos simbólicos, especialmente con el lenguaje, induce a la interacción que a su vez genera la cooperación entre pares. Las capacidades sociales y morales de los seres humanos pueden generar sentimientos de empatía para dar y recibir recíprocamente un aprendizaje permanente (Brody & Davidson citado en Richards & Farrel, 2005; Lantolf & Thorne, 2006). La interacción entre los docentes no siempre representa un orden jerárquico, cronológico y evaluativo entre ellos; lo que significa es más bien, colaboración y reflexión sobre la práctica en el que el andamiaje entre colegas es clave para su desarrollo profesional (Shabani, 2016).

De lo expuesto anteriormente, se derivan los conceptos de la zona de desarrollo real (lo que se sabe hacer sin interactuar con los demás), zona de desarrollo próximo (lo que se

sabe hacer con la ayuda de los demás), y la zona de desarrollo potencial (lo que se sabe hacer con autonomía). La mediación dialógica de Vygotsky para el desarrollo profesional docente es parte de la zona de desarrollo próximo, Las actividades sociales y de interacción con sus colegas, la práctica docente y el encuentro y apropiación de diversos artefactos físicos y simbólicos que adquieren funcionalidad en el contexto e interacción social en donde se los pone en uso. Por lo que los artefactos físicos y socioculturales son herramientas de mediación para la apropiación y regulación de la actividad docente y poder alcanzar su internalización (Johnson 2009; Galán y Murillo-Esteba, 2020).

El conocimiento del profesorado se potencializa en el proceso de enseñanza y aprendizaje cuyas interacciones y prácticas sociales y pedagógicas deben ser desarrolladas bajo una permanente reflexión e indagación sobre su accionar. La mediación dialógica entre novatos y expertos es un proceso de autocrítica, transformación e innovación de su ejercicio profesional que repercutirá positivamente en sus prácticas áulicas y en su excelencia profesional (Johnson, 2009; Shabani, 2016, Shi, 2017).

La teoría sociocultural nos ayuda a comprender la relación estrecha entre el lenguaje y la mente. Las interacciones sociales a través del lenguaje desarrollan el pensamiento humano a través del proceso de internalización (Chaves, 2001; Lantolf, 1994). El aprendizaje es más que la apropiación de componentes externos. El aprendizaje es un proceso dialógico de transformación que se genera mediante actividades cognitivas del sujeto durante las diferentes formas de actividades con el entorno y durante las diferentes etapas de su desarrollo (Vigotsky, 1978). El profesorado en formación y activo tiene que ser un buen observador y descubridor de los signos culturales y sociales de su entorno escolar, de su comunidad profesional y de los fenómenos socioculturales para tener la capacidad de transformar y reconstruir lo prescrito según las condiciones de sí mismo, de las nuevas generaciones y de su contexto.

La profesión docente es ante todo social. Es un trabajo colectivo en donde la interacción juega un papel importante, donde las y los maestros interactúan, de manera informal, mediante el encuentro y la charla profesional entre pares; a través de la lectura y la investigación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente; con la detección de las propias necesidades formativas; la toma reflexiva e informada de decisiones y la vuelta sobre éstas para afinarlas o transformarlas. El carácter social de la profesión docente comienza a ser incorporado dentro de las estrategias de formación, entendidas como un proceso encaminado a su desarrollo profesional.(Calvo, 2021; p.74).

Retomando lo referente a los artefactos culturales que inciden en el desarrollo profesional docente encontramos la cultura escolar, sus recursos didácticos, las políticas institucionales y las herramientas tecnológicas de la era digital tales como bases de datos en Internet, aplicaciones interactivas en línea, dispositivos audiovisuales que cobran significado con la aplicabilidad que el profesorado realice sus actividades de enseñanza, que sobre todo busque lograr una educación inclusiva (Colás, 2006; Johnson, 2009; Shi, 2017). Calvo (2021) explica la relevancia de la mediación de herramientas tecnológicas durante la crisis sanitaria mundial de la pandemia Covid-19, en la que se pudo desenmascarar por un lado las desigualdades de oportunidades de acceso a la tecnología por parte de todo el sector estudiantil, y además la falta de competencias docentes sobre el conocimiento pedagógico-técnico e instrumental de las tecnologías. Este tipo de carencias, Schwab y Malleret (2020) las llama inequidades económicas, sociales o psicológicas que afectan a los sectores más vulnerables y en especial a países en vías de desarrollo. Schwab y Malleret y Calvo coinciden que las inequidades sociales se magnificaron durante la pandemia por lo que los gobiernos de turno deben pensar en el futuro, el que con toda seguridad tendremos que seguir enfrentando fenómenos naturales que agudizará aún más las condiciones actuales.

Se debe dar prioridad a las entidades que protegen a la sociedad de riesgos potenciales, así como también a la ciencia y a la educación. Los gobiernos deben invertir y respaldar a los investigadores, profesores y todas las instancias que los rodean para propiciar un cambio sistemático para lograr crear una educación de calidad que nos ayude a solventar problemáticas impredecibles que pueden ser incluso peores a la del Covid-19 (Stiglitz citado en Schwab & Malleret, 2020).

La flexibilidad de la educación en línea y a distancia permite que quienes requieran de ella, puedan vencer las brechas de tiempo y espacio debido a sus múltiples tareas laborales o personales no pueden asistir a las aulas de los centros educativos con horarios fijos (Alan & Umar, 2010). Sin embargo, la enseñanza y aprendizaje en línea en tiempos de pandemia no es igual a lo que se concibe como una educación virtual porque esto sucedió como una medida emergente para no obstaculizar la educación durante el aislamiento social forzado (González Fernández, 2021).

Como es de conocimiento mundial, el Covid-19 ha modificado muchos ámbitos de los seres humanos. Al abordar el campo de la educación, docentes y estudiantes se vieron obligados a migrar las clases presenciales a entornos virtuales que faciliten principalmente la comunicación e interacción de forma sincrónica o asincrónica. Los entornos tecnológicos de la era digital tales como el internet, plataformas virtuales y la comunicación en línea crean formas diferentes de comunicación e interacción social. “Ello es una muestra de que no podemos olvidar que la tecnología en sí misma no supone una oferta pedagógica como tal, sino que su validez educativa estriba en el uso que los agentes educativos o las comunidades educativas hagan de ella” (Colás, 2006, p. 1).

La internalización del uso de las herramientas tecnológicas transforma la acción pedagógica del docente, y para llegar a ella el profesorado necesita un aprendizaje instrumental, un aprendizaje social y un aprendizaje creador a través de las tecnologías

digitales (Colás, 2006). El aprendizaje instrumental referido al hardware y software de las tecnologías tales como el uso plataformas virtuales, salas de chat, correo electrónico y aplicaciones en dispositivos móviles. El aprendizaje social referido a redes de docentes que conforman una comunidad colaborativa para el aprendizaje entre pares. Finalmente, el aprendizaje creador referido para la incorporación de las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la misma línea, Mishra y Koehler (2006, 2009 citado en Torres et al., 2021) presentan el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge, por sus siglas en inglés) que integra el conocimiento de los contenidos, el conocimiento pedagógico y el conocimiento de las tecnologías para desarrollar la actividad de enseñanza. Los mismos autores sostienen que estos son los saberes necesarios de la era digital, por lo que no se puede concebir un docente integral que carezca de estos conocimientos.

Cobo y Moravec (2011) agregan el valor social al aprendizaje en convergencia con los medios tecnológicos. De ahí que la formación pedagógica y disciplinar de la docencia se perfecciona con la competencia sociocultural. El aprendizaje cognitivo individual se vuelve productivo con la colaboración e interacción con el entorno. Se conforman comunidades de aprendizaje en la que se aprende de unos a otros. En consecuencia, el rol del docente es elaborar, monitorear y desarrollar experiencias de aprendizaje en afinidad con la era digital.

Schwab (2016) sostiene que las tecnologías digitales de la cuarta revolución industrial del siglo XXI generan grandes cambios y sobre todo desafíos en todos los campos que incursionamos los seres humanos. Schwab explica que el vínculo entre la tecnología y la sociedad puede propiciar el empoderamiento o la deshumanización de las personas. Además, enfatiza que la cuarta revolución industrial va más allá de encontrarse conectados, o tecnologías o sistemas inteligentes. Se trata además de la actitud, las destrezas, la disponibilidad y las oportunidades que podemos crear los seres humanos dentro de la

revolución digital para intercomunicarse y colaborar equitativamente dentro de la comunidad global.

Al respecto de comunidad global, Canagarajah (2014) indica que la globalización y las tecnologías digitales han modificado la noción de contexto del profesorado de inglés. El autor manifiesta que la globalización ha permitido el paso desde el contexto local hacia el contexto global a través de la red en el que el idioma inglés como lengua segunda o extranjera se ha convertido en una lengua internacional cuyos hablantes provienen de diferentes partes del mundo. Por lo que los dialectos del inglés como lengua internacional va más allá de los tradicionales de los nativo-hablantes de este idioma como el inglés americano y el inglés británico que solían ser los más comúnmente conocidos. En la actualidad la diversidad de variedades del idioma inglés existentes en la comunidad global provienen además de los no-nativo hablantes quienes descartan los dialectos tradicionalmente conocidos como inglés estándar e impregnan al idioma extranjero con tintes propios de su comunidad local y lo reconstruye para sus propósitos comunicativos.

Dentro de este marco, el conocimiento pedagógico del profesorado de inglés implica nuevos desafíos ante las variantes del idioma inglés porque cada una de ellas trae consigo su propia identidad ante lo cual Canagarajah (2014) advierte la necesidad del cambio epistemológico de la formación y desarrollo profesional docente de L2. Tenemos que considerar entonces que el idioma es variable y móvil por lo que hay que crear conciencia en nuestros estudiantes que la diversidad de recursos disponibles dentro de la comunidad global para el uso del idioma inglés es reconstruido bajo las normas y valores de cada usuario. El repertorio lingüístico de cada usuario le permite utilizar el idioma inglés no estandarizado para contactarse adecuadamente con nativo y no-nativo hablantes (Canagarajah, 2014). Por consiguiente, la relevancia de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés radica principalmente en el objetivo para comunicarse dentro del contexto de sus hablantes porque

éste adquiere significado por sí mismo durante el acto comunicativo independientemente del origen de la variante del inglés en uso.

Particularmente en la enseñanza de ILE, la autora Montes Granado (2000) exalta la actividad pedagógica de los docentes no-nativo hablantes del idioma inglés, porque éstos tienen la posibilidad de aprovecharse positivamente de la dimensión lingüística de la lengua materna de sus estudiantes en el aprendizaje del idioma. La autora descarta la noción de monolingüismo, es decir hablar únicamente inglés, en la clase de inglés. El profesorado puede beneficiarse de los recursos lingüísticos existentes o adquiridos de la lengua materna de sus estudiantes para transponerlos positivamente al idioma inglés.

Desde la perspectiva de Vygotsky, (1986), en su obra *“Thought and Language”* traducida al inglés del ruso en su edición original del año 1934, la adquisición de una lengua extranjera y de una lengua materna son procesos diferentes. En el primero se trata de aprender una palabra nueva en otro idioma, cuando el concepto de esta misma palabra ya existe en el repertorio lingüístico y mental de nuestra lengua materna. La ventaja de tener internalizado el concepto de una palabra en nuestra lengua facilita el aprendizaje del idioma extranjero. Aunque los procesos de adquisición sean diferentes, ambos responden al desarrollo general del habla, y afirma que la lengua materna es mediadora para la adquisición de una nueva lengua por lo que existe una interdependencia recíproca entre ellas.

Volviendo a los planteos del aprendizaje del uso de las tecnologías en el siglo XXI, Colás (2006) y Siemens (2005) nos muestran que el uso creador y pedagógico que los docentes le otorguen deben ser mayores o por lo menos iguales a su uso instrumental. Sin embargo, el uso de las tecnologías educativas ha sido un punto de polémica durante décadas por la falta de alfabetización digital por parte del profesorado, y la falta de equipamiento y mantenimiento tecnológico. Por lo tanto, inclusive antes de la pandemia el uso de las

tecnologías no ha llenado las expectativas educativas ya sea por barreras de carencia o falta de conocimiento tecnológico-pedagógico (Pozo et al., 2021).

Pozo et al. (2021) sostienen que se han realizado muchos estudios sobre las desigualdades de oportunidades educativas durante la pandemia, por lo que ellos se han enmarcado en describir las experiencias docentes con las tecnologías. En su estudio se revela que el uso que los docentes han dado a las tecnologías de la información y comunicación (TICs) durante el Covid-19 ha sido reproductivo, centrado en el docente, antes que constructivista lo que obstaculiza que las TICs y el currículo se integren para desarrollar las competencias digitales del siglo XXI. El desconocimiento instrumental de las TICs, o el escaso conocimiento previo que se tenga de ellas deben ser complementados con una educación continua que se armonice con el conocimiento pedagógico.

Las investigadoras Barboni y Porto (2013) sostienen que uno de los pilares de la educación es el desarrollo profesional docente con un enfoque contextualizado. Las autoras hacen evidente su preocupación sobre los modelos prescriptivos de desarrollo profesional en Latinoamérica, porque éstos contribuyen a formar docentes semi-profesionales. Su perspectiva sobre el desarrollo profesional del docente de inglés supera las expectativas de únicamente replicar las prácticas de los métodos pedagógicos preestablecidos, sino más bien se proyecta al Postmétodo que garantiza la formación de docentes críticos productores de conocimiento sobre la base de sus propias condiciones laborales, sociales y educativas. Docentes que tengan el conocimiento para lograr su libertad intelectual que los conduzca a resolver conflictos en su práctica profesional de forma innovadora que responda a las necesidades de su contexto. De acuerdo a las investigadoras, la indagación y reflexión sobre y durante el proceso de enseñanza y aprendizaje induce al profesorado de L2 a reconstruirlo e innovarlo.

El escenario presentado por Barboni y Porto (2013), en el contexto argentino, es similar en el contexto ecuatoriano en cuanto al rol tecnicista de los docentes quienes deben seguir fielmente las normas impuestas por el gobierno para demostrar su eficiencia. Este fenómeno resta autonomía y apaga las voces de los docentes quienes en última instancia asumen y aceptan conscientemente las políticas curriculares y gubernamentales para asegurar su permanencia y estabilidad laboral sin argumentar su funcionalidad en su contexto educativo. De ahí que, el desarrollo profesional docente basado en la reflexión de la práctica docente es casi nula porque el profesorado está sometido a cumplir y descifrar los códigos y numerales del currículo para reproducirlos literalmente dando cumplimiento a los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación.

Bajo la luz de la teoría sociocultural se encuentran los modelos de desarrollo profesional docente basado en la indagación por lo que el profesorado se ve a sí mismo como agentes sociales de cambio para sus estudiantes y para su crecimiento profesional. (Pérez Gómez, 2010) La noción de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky es un espacio mediador que propicia el desarrollo profesional del profesorado de ILE a través de enfoques basados en la indagación los que vamos a describir en el siguiente subapartado.

3.8 Modelos de Desarrollo Profesional Basados en la Indagación

Para iniciar este subapartado nos apoyamos en la noción de indagación según Dewey quien sostiene que aprender haciendo es un aprendizaje experiencial, y además que la reflexión en la experiencia es la que produce un cambio y crecimiento. Sobre esta premisa, Dewey (1939), enfatiza además que los seres humanos no aprenden por la experiencia en sí misma, sino sobre la reflexión de esa experiencia a la que la define como la interacción entre el individuo y el medio, por lo que la experiencia puede ser buena o mala, pero siempre involucra hacer algo. Previa a la argumentación de la noción de indagación en los modelos de

desarrollo profesional docente, presentamos una contextualización histórica de los aportes de Dewey a la educación y la pedagogía.

3.8.1 Contextualización histórica de los aportes de Dewey a la educación y la pedagogía

Schmidt y Allsup (2019) en su estudio sobre Dewey y la formación docente, presentan una descripción histórica de los aportes de Dewey a la educación y a la pedagogía. Las autoras señalan que inicialmente Dewey no se enfocó precisamente en el desarrollo profesional docente, sino más bien sus trabajos fueron acerca de la necesidad de crear reformas educativas para adaptarse a los cambios sociales producidos por la rápida industrialización y la masiva migración a los Estados Unidos a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX. Su preocupación se centraba mayormente en los impactos negativos causados por la segunda revolución industrial; en la que la tecnología y comunicación generaban un dinamismo vertiginoso de conocimientos.

A mediados y finales del siglo XX, los ideales democráticos de Dewey fueron amenazados debido a la privatización de las universidades y los ingentes costos de las escuelas. Debido a esta situación, Dewey concibe a las universidades como espacios para la formación docente con una duración de cuatro años en los que los futuros docentes logren integrar adecuadamente la teoría y la práctica. Además aboga para que las universidades fomenten la creatividad y la innovación como una forma de reparación social a las problemáticas de la sociedad. Para ello, convierte las escuelas en laboratorios para que los docentes en formación experimenten o pongan en práctica los fundamentos teóricos adquiridos en contextos áulicos reales porque es una forma exitosa de aprendizaje – de aprender a enseñar. En efecto, estos postulados han servido de modelo para muchos campos de la ciencia, y en el caso de nuestra investigación es un apoyo teórico que explica la reflexión e indagación de la práctica docente que finalmente propicia un cambio y

crecimiento profesional. Para ello nos referiremos específicamente a la teoría de indagación como una herramienta para el desarrollo profesional docente.

3.8.2 La noción de indagación de Dewey y el desarrollo profesional docente

En lo que tiene que ver con el término indagación, según Dewey, (1939), los órganos sensoriales, motores y centrales son condiciones necesarias pero no las únicas para que las personas podamos desarrollar el proceso de indagación. El medio en donde habitamos es físico y cultural, y las reacciones de los seres humanos ante el mundo físico están influenciadas por las tradiciones, costumbres y creencias que comparte con su comunidad. Al igual que Vygotsky, Dewey afirma que los seres humanos somos seres sociales que interactuamos por medio del lenguaje. Dewey sostiene que el lenguaje se convierte en comunicación cuando interactuamos con los demás. Las interacciones con los demás, con el mundo físico y cultural convergen en situaciones problemáticas que requieren solución; por lo que la indagación en los seres humanos se origina como un comportamiento natural; por la curiosidad y la necesidad de resolver las problemáticas de la vida cotidiana, lo que a su vez da lugar a pensamientos, ideas que transforman nuestra cognición (Dewey, 1939).

Según Dewey (citado en Golombek & Johnson, 2017), el proceso de indagación involucra un análisis reflexivo de los factores que afectan el desarrollo profesional, la dilucidación de hechos ocultos, la explicación de las causas y efectos de nuestras acciones, el razonamiento de la toma de decisiones; la indagación es la inteligencia misma de los seres humanos.

La indagación induce a los docentes a incrementar sus destrezas de pensamiento crítico porque pueden analizar y reflexionar sobre cada uno de los elementos que inciden en su práctica (Richardson, 2003). La indagación en el DPD surge en la nueva escuela, en la que el profesorado toma el rol de investigador de su propia práctica de enseñanza, y se limita a ser solamente un funcionario ejecutor de normas educativas de su contexto escolar. El

profesorado se convierte en constructor de conocimiento y se empodera de su campo de actuación como un nicho de saberes que nace de sus experiencias, de sus necesidades, de sus relatos y de los factores sociales, culturales, económicos, políticos y psicológicos de sus contextos (Barboni & Porto, 2013; Kincheloe, 2003; Kumaravadivelu, 2008; Korthagen, 2010; Sarasa, 2020).

Los modelos de DPD (desarrollo profesional docente) basados en la indagación requieren elementos de mediación que incrementen su razonamiento y su actuación. No es posible pensar que la práctica docente por sí sola otorga un crecimiento profesional. Desde la noción de la teoría sociocultural de Vygotsky, la mediación de artefactos materiales y simbólicos en la acción docente mantienen alerta al profesorado quienes de forma voluntaria e intencionada son capaces de reconocer, analizar, e interpretar sus fortalezas y debilidades y finalmente llegar a un consenso equilibrado para la toma de decisiones y resolución de problemas (Orland-Barak & Maskit, 2017).

Los modelos de DPD basados en la indagación libera a los docentes de actitudes reproduccionistas y transmisionistas para transformarlos en constructores de su conocimiento con la mediación de su contexto que abarca una diversidad de herramientas materiales y simbólicas. Los recursos educativos, como libros de textos y materiales de apoyo, la lectura de un libro, un artículo, la navegación en Internet, la cultura escolar, institucional, y de la sociedad, la interacción social y cultural configuran continuamente el accionar e identidad docente (Galán & Murillo-Esteba, 2020; Orland-Barak & Maskit, 2017). Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje del profesorado parte de la mediación de factores sociales y culturales externos que son igualmente mediados y controlados por el cognoscente y experiencias propias del individuo.

La mediación dialógica a través de materiales escritos, audiovisuales y de la interacción con los pares se evidencian en los relatos e historias que los docentes exteriorizan

consciente o inconscientemente con el fin de encontrar valor y significado a su labor docente; a lo que Golombek y Johnson (2017) asumen como una forma de desarrollo profesional. Debemos distinguir entre los cursos de capacitación y los programas de desarrollo profesional docente. Los primeros tienen un objetivo a corto plazo y son de orden prescriptivo y transmisionista desarrollados a través de conferencias, seminarios o través de libros de métodos para la enseñanza. Ciertamente este tipo de conocimiento ayuda a clarificar las creencias de los docentes, más no propicia un auténtico desarrollo profesional (Freeman & Johnson, 1998; Richards & Farrel, 2005)

El desarrollo profesional docente es un aprendizaje permanente que busca el crecimiento del ser humano mediante el análisis sistemático de sus actos de enseñanza, de sus creencias y valores, mediante los intercambios y conversaciones entre colegas sobre aspectos esenciales de su trabajo, mediante la autoobservación y retroalimentación procedente de la comunidad profesional. (Richards & Farrel, 2005). El DPD es un campo de indagación sobre qué, quién, dónde y cómo enseñar (Freeman y Johnson, 1998).

Existen muchas investigaciones respecto a los diferentes modelos de DPD basados en la indagación, que por cierto consideramos muy relevantes. Sin embargo hemos realizado una compilación de los siguientes modelos: grupos de amigos críticos, coaching entre pares, lesson study, grupos de estudio docente, co-enseñanza, desarrollo cooperativo, indagación narrativa, e investigación - acción

3.8.3 Grupos de Amigos Críticos

El enfoque de este modelo de DPD radica en mejorar los aprendizajes de los estudiantes a través de la colaboración e indagación entre los miembros de una comunidad profesional de docentes (Norman et al., 2005). Norman et al. revelan en su estudio de amigos críticos conformado por un docente universitario, un docente en servicio que tomaron el rol de mentores y un estudiante en formación inicial docente, lograron enfocarse en un dilema

para su resolución. Los protocolos establecidos entre todas las partes fueron decisivos para el éxito del proceso de desarrollo profesional docente. Las conversaciones se desarrollaron en una secuencia preestablecida en la que inicia con la descripción del problema, continúa con preguntas probatorias y de clarificación, ante las cuales se encuentran respuestas que son potencialmente las fortalezas o debilidades en cuestión y conducen a la toma de decisiones efectiva. Como resultado de su investigación, Norman et al. llegaron a concluir que todos los miembros del grupo, incluso los más experimentados lograron magnificar su aprendizaje profesional, especialmente durante las socializaciones y reflexiones del proceso en cuestión. Al respecto Johnson (2009) sostiene que la colaboración entre pares motiva al profesorado a tomar riesgos que no los haría si la toma de decisiones hubiese sido individual.

3.8.4 Coaching entre Pares

El coaching en el ambiente académico es una metodología de aprendizaje interpersonal desde el asesoramiento o acompañamiento; se da entre una persona que asume el rol del maestro, y otra que asume el rol de coachee aprendiz. La observación es parte de la estrategia básica de aprendizaje de cualquier ocupación, y en el caso de la enseñanza ofrece la oportunidad de que los nuevos docentes puedan presenciar la actuación de profesores expertos, descubrir problemas comunes y ver estrategias que antes no habían sido exploradas

Este modelo consiste en dar y recibir asistencia, acompañamiento y retroalimentación sobre la actividad de enseñanza entre un grupo de dos o más docentes como un proceso de aprendizaje social. Los docentes participantes toman roles de maestros o mentores y aprendices, o de docentes expertos y novatos con el compromiso de mejorar su conocimiento profesional y sus prácticas de enseñanza (Porrás et al., 2018). Las autoras describen este proceso como una alternativa para mejorar el manejo del idioma y el conocimiento pedagógico de los docentes de inglés de una escuela primaria del sector público de Colombia,

quienes no estaban calificados para cumplir con esta función porque sus especialidades profesionales no correspondían a la enseñanza del idioma inglés.

Dentro del grupo de coaching entre pares, se encontraban docentes de inglés en formación quienes tomaron el rol de coach o docente experto, mientras tanto los docentes de inglés que en realidad no tenían la especialización profesional como tal, se convirtieron en aprendices o docentes novatos.

Se realizaron actividades de observación, de diseño de planes de clase y de ejecución de las mismas, y la socialización de los eventos acontecidos después de cada clase. Los registros de las observaciones, de los planes de clase y de los diarios docentes sirvieron de fuentes de datos para su análisis dentro de los grupos de discusión. Como resultado de esta investigación todos los docentes participantes como docentes expertos y novatos lograron adquirir nuevos conocimientos que mejoraron su perfil profesional (Porras et al., 2018).

3.8.5 Lesson Study

La lesson study (LS) es un modelo de DPD originado en Japón que consiste en la planeación, ejecución, observación y evaluación de un plan de clase elaborado por un grupo de docentes comprometidos a colaborar entre ellos y ser parte de un proceso sistemático de indagación de sus propias prácticas con el objetivo de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Al ejecutar el plan, los pares observan las reacciones de los estudiantes y las registran través de diferentes mecanismos como una grabación de audio o de video o una guía de observación de clase, para luego analizarlas mediante un coloquio y en equipo con sus colegas (Willems & Van den Bossche, 2019). El modelo de la LS es un espacio mediador en el que se comparten las experiencias docentes entre pares con relación a los contenidos de su asignatura, a su acción pedagógica, al currículo y a los estándares establecidos (Stepanek et al., 2006).

Hoz (2017) nos afirma que la enseñanza es un acto intencional porque el profesorado la planifica desde la reflexión de su labor docente, a lo que ella lo denomina programación “ A su vez, cuando se programa, generalmente, se lo hace en el marco de un equipo de trabajo lo cual también requiere de deliberación y construcción de consensos entre pares” (p. 70). Alude, además, que la programación es integral porque integra los aspectos didácticos del escenario de la clase y el proceso de reflexión que se reconstruye con varios componentes extra aula; entre otros, como las experiencias vividas, los lineamientos curriculares establecidos, los recursos educativos y las disponibilidades de tiempo y espacio.

3.8.6 Grupos de Estudio Docente

Este modelo es bastante similar al modelo de lesson study con la diferencia que el plan de clase es diseñado y refinado principalmente sobre la base de un análisis profundo mediante técnicas de investigación-acción y no existe la observación entre pares porque ésta puede condicionar el comportamiento del docente observado (Gersten et al., 2010). Al igual que los demás modelos descritos, este modelo tiene la característica colaborativa y no evaluativa entre pares, con la diferencia que este modelo es a nivel macro y a largo plazo entre instituciones interesadas en mejorar su calidad educativa (Johnson, 2009).

3.8.7 Co-enseñanza

Este modelo consiste en formar equipos de dos o más docentes con el objetivo de trabajar conjuntamente para preparar y dictar las clases de manera efectiva. Los docentes se involucran en un proceso sistemático de investigación, colaboración y reflexión enfocados en los logros de aprendizaje de sus estudiantes. Estudios realizados por (Canaran & Mirici, 2020) demuestran que esta técnica de DPD propicia un cambio de actitud hacia el trabajo colaborativo, aunque al principio puede resultar que los docentes se nieguen a trabajar en equipo. Los docentes organizan estaciones de trabajo, y se turnan en enseñar, circular y observar la clase (Suárez-Díaz, 2016). Entre los hallazgos de su investigación, la autora

explica que la complejidad de este enfoque inhibe la colaboración equitativa entre los docentes involucrados, quienes terminan priorizando su autonomía.

3.8.8 Desarrollo Cooperativo

Tasker et al. (2010) sostienen que el desarrollo cooperativo es un MDPD basado en la indagación que se realiza entre colegas quienes por medio de sus conversaciones exteriorizan sus problemáticas que necesitan ser resueltas con el apoyo de sus pares. Estos autores describen su estudio realizado entre dos docentes, un aprendiz y un experto; el primero habla y el segundo escucha. Los diálogos entre ellos constituían un espacio de mediación en el que el experto se convertía en andamiaje para que el aprendiz active su zona de desarrollo próximo y alcance a deliberar y entender los nuevos conocimientos en forma autónoma. El dilema del aprendiz consistía sobre sus creencias relacionadas con los planes de clase y su subsecuente ejecución.

Los conversatorios entre el aprendiz y el experto revelaron que el aprendiz solía diseñar sus planes de clases bajo las regulaciones curriculares institucionales que le exigían describir detalladamente cada paso del proceso de la clase. Simultáneamente, el experto generó las oportunidades para que el aprendiz reflexione sobre el proceso; y se logró descubrir que las clases del aprendiz eran más efectivas cuando diseñaba un plan de clase mucho menos complejo. El experto ayudó al aprendiz a clarificar sus creencias y a diferenciar la noción de un plan de clase diseñado a partir de prescripciones institucionales y otro diseñado a partir de la práctica docente (Tasker et al., 2010).

Tasker et al. consideran esta fase como la autorregulación del proceso de desarrollo cooperativo puesto que la relación social entre el experto y el aprendiz transforma la perspectiva individual a lo que Vygotsky define como un proceso psicológico que parte como elemental hasta llegar a ser superior. Una vez identificadas estas conexiones a través de esta actividad dialógica entre interlocutores puede surgir una reconceptualización de su

problemática inicial y conducir a enfocarse en un plan de acción que mejorará o remediará su situación.

3.8.9 Indagación Narrativa

La indagación narrativa es una metodología de investigación en la que las experiencias vividas por el profesorado se convierten en historias que deben ser escuchadas, analizadas e interpretadas dentro del marco que se han llevado a cabo (Clandinin, 2006). Golombek y Johnson (2017) señalan que la indagación narrativa es un modelo de desarrollo profesional docente que consiste en la investigación realizada por docentes dirigida a sí mismos y a su comunidad profesional. Las mismas autoras señalan que la externalización, verbalización, y sistematización de las narrativas o relatos son mediadores para alcanzar el DPD.

La externalización consiste en los relatos acontecidos en la práctica profesional en diferentes puntos del tiempo, ya sea del presente, pasado e incluso sus percepciones para el futuro. La verbalización se refiere al conocimiento académico del profesorado que le ayuda a clarificar y dar sentido a sus historias. Finalmente, la sistematización combina el conocimiento pedagógico con las experiencias vividas para lograr un cambio positivo en la práctica docente (Golombek & Johnson, 2017).

Por otra parte, según la literatura encontrada, Richards y Lockhart, (2009) manifiestan que pese al seguimiento y evaluación al profesorado de L2 que puede dar cuenta de nuestra práctica docente; la autopercepción docente basada en la autorreflexión y la indagación es la que verdaderamente promueve el cambio del profesorado de una segunda lengua. Los autores proponen los siguientes modelos de DPD basados en la investigación que se alinean con la teoría sociocultural por su naturaleza de mediación y colaboración entre pares: diarios, reportes de clases, encuestas y cuestionarios, grabaciones de clases en audio o video,

observación e investigación-acción, siendo este último el que lo vamos a abordar a continuación por ser ampliamente utilizado por la comunidad profesional.

3.8.10 Investigación - acción

Richards y Lockhart (2009) sustentan que los enfoques para la investigación en la enseñanza del idioma inglés deben basarse en la reflexión crítica de los docentes quienes con la colaboración y supervisión de sus pares o supervisores pueden identificar la problemática real que acontece en su salón de clase con el objeto de remediar o aminorar sus efectos negativos. De la misma manera describen que inclusive los docentes con años de experiencia, siempre encontrarán dificultades en su práctica profesional porque cada generación trae nuevos retos y junto a ellos nuevos conflictos.

Estos autores declaran que pese al seguimiento y evaluación al profesorado de L2 que puede dar cuenta de nuestra práctica docente; la autopercepción docente basada en la autorreflexión y la indagación es la que verdaderamente promueve el cambio. La investigación-acción tiene dos objetivos; buscar la solución a un problema encontrado mediante la intervención, o aplicar una técnica o estrategia innovadora para provocar un cambio. El ciclo de la investigación-acción implica la planeación, la acción, la observación y la reflexión. Este ciclo puede repetirse cuantas veces sea necesario para lograr el objetivo planteado. Características de la investigación-acción (Mills citado por Creswell, 2012).

La investigación-acción propicia:

- Cambios en el contexto educativo
- Democracia en la educación
- Empoderamiento de los sujetos educativos a través de proyectos colaborativos
- Reflexión de los educadores en su propia práctica

A pesar de todas las fortalezas del proceso de la investigación-acción, existen detractores quienes sostienen que los educadores pueden ser excelentes en su práctica docente

pero no poseen destrezas investigativas que los conduzcan a convertirse en investigadores. Frente a esta debilidad Carr y Kemmis (así como los cita Creswell, 2012) manifiestan que las destrezas investigativas pueden ser suplidas por investigadores expertos que pueden convertirse en facilitadores; pero quién tiene la última palabra en la toma de decisiones es el mismo educador.

Investigación-acción práctica. Schmuck (2006) expresa que su propósito es mejorar la práctica profesional mediante la identificación de un problema en la clase con el objetivo de resolverlo mediante un proceso sistemático y su repercusión y alcance es a corta escala. La investigación-acción práctica ostenta los siguientes principios (Mills citado por Creswell, 2012):

- El docente investigador es autor de su desarrollo profesional.
- El docente investigador tiene la autoridad para la toma de decisiones.
- El docente investigador puede reflexionar sobre su propia práctica profesional en forma independiente o en equipo.
- El docente investigador planea y ejecuta un proceso sistemático de investigación

Investigación-acción participativa. Según Schmuck (2006), este tipo de investigación tiene como meta principal la emancipación/liberación para lograr una sociedad más democrática y justa. Los involucrados en este tipo de investigación-acción trabajan mancomunadamente para desarraigar problemas que inhiben su desarrollo, mejora e innovación. La investigación-acción participativa, a diferencia de la investigación-acción práctica, es más bien a gran escala y busca principalmente liberarse de situaciones inhibitorias y/u opresoras que los docentes inconscientemente dan por aceptado por la dificultad de intervenir en ellas. Este enfoque está orientado a la acción y promueve la indagación (Creswell, 2012).

Los aportes puntualizados hasta aquí nos conducen a pensar y explicar el proceso de reflexión inmerso en los modelos de desarrollo profesional docente basados en la indagación.

3.9 Proceso de Reflexión Inmerso en los Modelos de Desarrollo Profesional Docente Basados en la Indagación.

A primera vista el término reflexión sobre y durante la práctica pedagógica lo vemos como un pensamiento profundo, interno y privado, sin embargo, en la literatura nos encontramos con algunos modelos de reflexión del profesorado y hemos decidido abordar a Korthagen (2010) que nos presenta un modelo de reflexión que integra al profesorado como profesional y como ser humano.

Korthagen (2010) puntualiza que “Si queremos potenciar el aprendizaje permanente en el profesorado, debemos desarrollar su competencia de crecimiento” (p. 87). El proceso de reflexión tiene que aprenderse para tener la capacidad de deliberar la relación entre las intenciones iniciales que se tenía de hacer algo, sobre lo que realmente se hizo y los resultados de esas acciones (Korthagen, 2010; Perrenoud, 2007). El profesionalismo del profesorado es holístico porque integra su parte humana con sus sentimientos y deseos que influyen a sus competencias profesionales por lo que Korthagen nos propone el modelo cebolla que abarca diferentes niveles de reflexión.

Korthagen (2014) describe el modelo cebolla como parte de su enfoque llamado reflexión esencial que vincula seis niveles de reflexión por los que el profesorado debe incursionar para poder descubrir lo que obstaculiza su posibilidad de mejorar su práctica de enseñanza, su bienestar y crecimiento profesional y personal. En lo que sigue pasamos a describir el modelo cebolla que se encuentra en círculos concéntricos y cada uno de ellos representa un nivel de reflexión más profundo.

Partiendo desde el círculo exterior, encontramos el nivel del entorno, es decir toda la parte externa que configura la acción pedagógica del docente. El salón de clases con sus

estudiantes, la cultura escolar con sus normativas, la comunidad escolar y profesional, su formación inicial son parte del entorno docente. Deseamos destacar en esta parte la relación de este subapartado con nuestro tema de investigación dentro de la teoría sociocultural que impulsa el desarrollo profesional docente desde la práctica y en interacción con los artefactos físicos y sociales del contexto. Sin lugar a dudas, el campo laboral en dónde realizamos nuestra acción pedagógica nos proporciona el marco de referencia para configurar nuestra identidad y misión docente que nace de la conciencia que tenemos acerca de dónde nos encontramos, quiénes somos, quiénes nos rodean y a dónde queremos ir, a lo que Korthagen (2014) lo describe como el nivel de reflexión del comportamiento.

La fase de conciencia del entorno conduce a la fase reflexiva del comportamiento que nos deja revelar nuestras contrariedades e incertidumbre. El comportamiento emerge de un proceso interno influenciado por los sentimientos, valores y deseos del profesorado (Korthagen, 2010). Aquí llegamos a imaginar cuál es la situación ideal que queremos tener, y somos verdaderamente conscientes de lo que nos limita a alcanzarla. De acuerdo a Korthagen y Vasalos (2005), al pasar a esta segunda fase estamos acercándonos a definir el problema desde sus raíces y descartar posibles frivolidades que nos pueden desviar de nuestro proceso de crecimiento. Todos los seres humanos reflexionamos antes, durante y después de nuestras acciones pero lamentablemente no reconocemos nuestros errores; más bien los volvemos a cometer, o echamos la culpa a los demás o simplemente tomamos el rol de culpables de todo; por lo tanto no se podría hablar de una práctica reflexiva (Perrenoud, 2007). En este nivel, el acompañamiento pedagógico de un par académico, sea éste un mentor, supervisor o colega, es decisivo para ayudar al profesorado a destacar sus fortalezas que van a ayudar a vencer las dificultades presentes. Paralelamente estamos acercándonos a niveles más internos de reflexión como el nivel de creencias, identidad y misión docente. Pero antes de esto tenemos que pasar por el nivel de competencias.

Las competencias docentes son los conocimientos y habilidades que posee el profesorado para llevar a cabo su actividad de enseñanza con éxito. Según Korthagen y Vasalos (2005) las competencias profesionales docentes no es el único recurso que determina la toma de decisiones del profesorado. El nivel de reflexión de competencias está directamente influenciado por los otros niveles de reflexión del modelo que provienen tanto de factores externos (entorno) y factores internos (creencias, identidad y misión docente). De modo que los círculos concéntricos del modelo cebolla pueden funcionar de adentro hacia afuera o viceversa. Es decir, nuestras cualidades internas condicionan nuestras competencias, así como también lo hace el entorno. Cuando la acción pedagógica del profesorado está determinada únicamente por las competencias profesionales, se convierte en un profesional deshumanizado. Dentro de este nivel de reflexión, el conocimiento científico se materializa en la praxis docente. La praxis es la combinación de las competencias profesionales docentes conjuntamente con sus experiencias epistemológicamente vividas y con los valores éticos de los sujetos que aprenden (Freire, 1998).

La transición del nivel de competencias profesionales hacia el nivel de creencias puede modificar nuestro comportamiento. Korthagen (2010) manifiesta que no siempre hacemos lo que creemos que está bien posiblemente porque no queremos salir de nuestra zona de confort la que nos brinda seguridad. Por lo que el autor alude que el temor de enfrentarse a lo desconocido disminuye nuestra posibilidad de desarrollo profesional. Si nos atrevemos a intentar algo nuevo y diferente seguramente va a modificar nuestras creencias y éstas a la vez nos van a ayudar a definir nuestra identidad y misión docente que son niveles de reflexión esenciales en la formación y desarrollo profesional docente.

En cuanto a lo antes mencionado, Korthagen (2010) advierte que nuestra auto-concepción de quiénes somos (identidad), qué es lo que estamos haciendo y a dónde queremos ir (misión) son valores internos que tienen que agregarse al contenido científico de

la profesión con el objeto de expresar y desarrollar nuestra verdadera vocación como docentes responsables y comprometidos con nuestra labor. La tarea de formar a los seres humanos es compleja, y la responsabilidad de ser competentes para hacerlo correctamente requiere de un aprendizaje de toda la vida.

La activación, el dominio y la interrelación entre los niveles de reflexión del modelo cebolla de Korthagen convierten al profesorado en seres autónomos, empoderados de su profesión. La dinámica del proceso de reflexión se enriquece con la retroalimentación de los colegas con quienes compartimos el contexto escolar y ven las cosas desde otro ángulo que seguramente nosotros desconocemos. Los beneficios de trabajar y reflexionar individualmente y en equipo son fuentes de un aprendizaje y crecimiento permanente en nuestro ámbito personal y profesional. La literatura que hemos analizado sobre los modelos de DPD, nos conduce a concluir que todos ellos favorecen la mediación y apoyo recíproco entre pares que externalizan sus incertidumbres y expectativas sobre su práctica docente. La innovación o cambio para la mejora educativa es una demanda permanente de la política educativa y de la teoría pedagógica, sin embargo esta mejora desde una perspectiva sociocultural nace de la propia actividad docente, de la autorreflexión, y de la reflexión en equipo cuyos beneficiarios son todas las instancias educativas.

A modo de conclusión y de acuerdo con los criterios de ordenamiento de los temas abordados en este capítulo, a continuación, recopilamos brevemente sus contribuciones a nuestro tema de investigación. En primer lugar, partimos reseñando algunos estudios previos sobre los modelos de desarrollo profesional docente dirigidos específicamente a los docentes de inglés. El análisis de estos estudios nos ayudó a identificar la influencia de los programas de desarrollo profesional en la práctica docente del profesorado de L2 en el sector educativo público.

No pretendemos de ninguna manera hacer generalizaciones, pero coincide de alguna manera que todos los trabajos analizados, a excepción de los que narran los resultados de investigación acción, describen a los programas de DPD impartidos por el estado como mandatorios y prescriptivos y a gran escala. De ahí que el carácter normativo de asistir o ser parte de estos programas no garantiza el crecimiento y desarrollo profesional docente. También encontramos programas que seleccionan a docentes altamente calificados quienes adquieren el compromiso de replicar sus conocimientos, pero no existe un seguimiento a ninguno de los participantes. Por otro lado, los programas de DPD basados en la investigación-acción demostraron ser más efectivos por su naturaleza colaborativa, reflexiva e independiente de regulaciones externas.

Luego nos ocupamos de describir cuáles han sido los paradigmas de la formación inicial docente porque creemos que estos inciden directamente en la formación permanente del profesorado. Se pudo identificar unos paradigmas que propician la autonomía docente y otros que la inhiben. Luego procedimos a conceptualizar lo que es el desarrollo profesional docente en una forma general, para luego situarnos directamente en lo que respecta al DPD de los docentes de inglés desde una perspectiva sociocultural. En esta sección además hemos descrito los modelos de DPD basados en la indagación y reflexión para finalizar describiendo el proceso de reflexión como un componente indispensable para su ejecución.

CAPÍTULO CUATRO. METODOLOGÍA

4.1 Objetivos y preguntas de investigación

Esta investigación tiene como objetivo describir las percepciones de dos docentes de inglés becarios y dos no becarios del sector educativo público de la ciudad de Loja con respecto a los programas de desarrollo profesional impartidos por el gobierno durante el periodo 2012-2016 y su influencia en su práctica docente. Este objetivo nos conduce a plantear los siguientes objetivos específicos que nos van a guiar en nuestro estudio:

1. Describir los modelos y contenidos de los programas de desarrollo profesional impartidos por el gobierno dirigidos a los docentes becarios y no becarios
2. Indagar cómo los docentes becarios y no becarios reconstruyen los conocimientos y experiencias vividas derivados de los programas de desarrollo profesional en su práctica docente
3. Identificar los criterios en los que se basan los docentes becarios y no becarios para mejorar su desarrollo profesional

4.2 Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son los modelos y contenidos de los programas de desarrollo profesional dirigidos a los docentes becarios y no becarios?

2. ¿Cómo se reconstruyen los conocimientos y experiencias vividas derivados de los programas de desarrollo profesional en la práctica docente de los docentes becarios y no becarios?
3. ¿Cuáles son los criterios en los que se basan los docentes becarios y no becarios para mejorar su desarrollo profesional?

La implementación de programas de desarrollo profesional dirigidos a los docentes de inglés ecuatorianos con la intención de mejorar su práctica de enseñanza es un proceso que ha sido de alguna forma monitoreado por el Ministerio de Educación a través de exámenes internacionales de inglés. Ciertamente el dominio del idioma inglés es una competencia profesional que habilita el resto de competencias tales como enseñar el contenido, seleccionar las actividades, dar instrucciones y manejo de la clase. Las actividades de enseñanza son bastante complejas y requieren mucha creatividad y compromiso ético profesional, por lo que en nuestra investigación consideramos que el desarrollo profesional docente surge desde la práctica y la reflexión derivadas de la interacción diaria entre docentes, estudiantes, y la comunidad profesional dentro y fuera del salón de clases. En tal virtud, nuestro estudio está guiado por la teoría sociocultural en la que el contexto y circunstancias sociales e históricas determinan sus propias características. Desde este enfoque, los programas de desarrollo profesional docente y su influencia en la práctica docente están mediados por diferentes artefactos sociales, culturales, físicos y simbólicos que configuran su conocimiento profesional. Estas herramientas o artefactos de mediación que usarán son los que están disponibles para ellos, desarrollados culturalmente en las comunidades de práctica donde trabajan y aprenden (Barboni, 2012). Dentro de este escenario, requerimos de una metodología premeditada para llegar a comprender estas particularidades y responder nuestros cuestionamientos planteados anteriormente; por tal motivo, a continuación presentamos detalladamente nuestro diseño de investigación.

4.3 Diseño de Investigación

Luego de haber abordado el problema de investigación conjuntamente con el marco teórico concebimos el diseño de una investigación cualitativa exploratoria e interpretativa mediante el estudio de casos.

Cualitativa porque “describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones”(McMillan & Schumacher, 2006; p.9) Según estos autores la meta de la investigación cualitativa es entender un fenómeno social desde la perspectiva de los participantes. La meta de la investigación cualitativa “es comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes”(Hernández Sampieri et al., 2018).

Luego entonces, el presente estudio analiza el desarrollo profesional de dos grupos de docentes de inglés voluntarios del sector educativo público de la ciudad de Loja que hayan participado en los programas de capacitación del Ministerio de Educación durante el periodo 2012 – 2016. El primer grupo está conformado por los docentes becarios que recibieron capacitación presencial en el manejo del idioma y metodologías para la enseñanza en países de habla inglesa y el segundo es un grupo de docentes no becarios que recibieron capacitación a distancia y en línea en el Ecuador para mejorar su nivel de inglés.

Por otro lado, es de carácter exploratorio, ya que durante la revisión de estudios realizados sobre la contribución de programas de desarrollo profesional no se encontraron estudios previos sobre la contribución de los programas de desarrollo profesional dirigidos a los docentes de inglés becarios y no becarios del sector público ecuatoriano. Por lo que este es otro elemento que justifica el problema de investigación planteado, porque ha sido un tema poco estudiado que no se ha abordado anteriormente. Se ha intentado sugerir prioridades para futuras investigaciones bajo la premisa de que los programas de desarrollo profesional deben

ser basados en la negociación e indagación de necesidades y problemáticas surgidas en los sujetos educativos (docentes, estudiantes y demás instancias educativas) dentro su campo y contexto de actuación.

Es interpretativo porque la naturaleza de la investigación cualitativa es permeable a la diversidad. Por lo que las significaciones que otorguen los participantes a un determinado fenómeno es diferente y válido a la vez. Colby (citado en Hernández Sampieri et al., 2018) considera que este tipo de investigación tiene un patrón cultural que conduce a aceptar que un fenómeno adquiere significación dentro de su contexto donde el rol del investigador consiste en adquirir un punto de vista interno con una perspectiva analítica y como un observador externo, es decir tiene que ubicarse en el contexto para interpretar el fenómeno investigado. En consecuencia, el entendimiento del desarrollo profesional de los docentes de inglés del sector público ecuatoriano puede ser incluso diferente al de los docentes del sector privado del mismo contexto ecuatoriano.

Es interpretativo, además porque se busca dar sentido al fenómeno basándose en las percepciones que los participantes manifiesten de acuerdo a su propio punto de vista y a sus experiencias vividas. Es decir, no se trata de intervenir en el fenómeno ni crear condicionamientos en los participantes investigados, a favor o en contra de los programas de desarrollo profesional impartidos por el gobierno dirigidos a los docentes de inglés. El objetivo es describir las percepciones de los docentes de inglés becarios y no becarios del sector educativo público de la ciudad de Loja durante el periodo 2012-2016 con respecto a los programas de desarrollo profesional impartidos por el gobierno y su influencia en su práctica docente.

Es un estudio de casos porque examina un sistema definido (MacMillan & Schumacher, 2006), es decir los programas de desarrollo profesional impartido por el Ministerio de Educación como parte del Programa de Fortalecimiento de Inglés durante los

años 2012 -2016 dirigido a los docentes del sector educativo público de los niveles educativos de Educación General Básica y Bachillerato (remitimos al lector al numeral 1.2.3 sobre los niveles educativos). El objetivo de estos programas fue, y aún lo es, instaurar un sistema de capacitación continua a los docentes del área de inglés para garantizar la sostenibilidad del proyecto que incluye el manejo de un nuevo currículo alineado con el MCER, acompañados de libros de textos (más conocidos como módulos) otorgados gratuitamente y evaluaciones de inglés internacionales para la idoneidad docente.

4.4 Técnica de Muestreo

Siendo un estudio de casos sobre los programas de desarrollo profesional docente en los cuáles un grupo de docentes obtuvieron las becas internacionales, y el resto de docentes permanecieron en el Ecuador, propició la aparición de dos circuitos de desarrollo profesional dirigidos a los docentes de inglés a quienes los llamamos docentes becarios y docentes no becarios respectivamente. Estos antecedentes nos permitieron seleccionar la técnica de muestreo intencionado que según McMillan y Schumacher (2006), consiste en seleccionar unas dos subunidades de la población quienes serán estudiadas en profundidad para responder a las preguntas de investigación. Los mismos autores sugieren que el muestreo intencionado debe incluir el escenario que el investigador seleccione para la investigación de campo. En virtud de estos lineamientos, el escenario seleccionado fue la ciudad de Loja, Ecuador y los niveles EGB y Bachillerato. Así como mencionamos anteriormente, los docentes becarios y no becarios propiciaron la aparición de los dos circuitos de desarrollo profesional docente, constituyéndose de esta manera dos tipos de casos necesitados o deseados que fueron parte de un proceso prolongado de PDPD que cubría el periodo 2012 – 2016 bajo el mandato presidencia del Rafael Correa.

Dentro de este marco, McMillan y Schumacher (2006) explican que el tamaño de la muestra de un estudio cualitativo es pequeña porque la investigación más bien requiere

abundante información de los casos acompañada de un análisis interpretativo y crítico de los investigadores. Por lo tanto, inicialmente, en el año 2020, realizamos un muestreo intencional de 8 docentes (4 becarios y 4 no becarios) y descubrimos dos cosas particulares. En primer lugar, se produjo el efecto de saturación, “nuevos contactos no aportan elementos desconocidos” (Marradi et al., 2010; p. 223). En segundo lugar, pudimos identificar quiénes tenían la predisposición para proveer información relevante de una manera abierta y precisa. Luego de la primera entrevista descubrimos quiénes cumplían nuestra expectativa y trabajamos con 2 docentes de cada caso “Es conveniente elegir aquellos casos que parecen ofrecer mayores oportunidades para aprender y aquellos más fáciles de abordar y donde se espera una mayor receptividad” (Marradi et. al, 2010, p. 146).

Los criterios para su selección fueron los siguientes:

- Docentes del sector público
- Docentes que hayan laborado en el Magisterio nacional en el periodo 2012 -2016
- Docentes que hayan recibido capacitación presencial y en línea auspiciados por el gobierno
- Docentes que hayan pasado por evaluaciones internacionales como el examen TOEFL, FCE o similares bajo el auspicio del gobierno nacional como parte de su seguimiento a los programas de desarrollo profesional
- Docentes residentes en la ciudad de Loja

La muestra no es significativa en términos de cálculos probabilísticos para realizar una generalización hacia una población más grande (Hernández Sampieri et al., 2018), pero es significativa porque se trató de indagar en profundidad las percepciones de los docentes de inglés con respecto a los programas de desarrollo profesional impartidos por el Ministerio de Educación. Los criterios mencionados fueron comunes en la muestra, sin embargo, aspectos tales como años de experiencia, edad, cursos de capacitación no impartidos por el gobierno,

situación laboral, e iniciativas de autosuperación, formación inicial, otros estudios de pre o posgrado, propiciaron la heterogeneidad que enriquece el estudio.

Elegimos esta característica de heterogeneidad principalmente porque se trata de comparar y contrastar dos programas de desarrollo profesional docente: el circuito de docentes becarios y el circuito de no becarios cuyos programas fueron totalmente diferentes, aunque la meta final para ambos circuitos era contribuir la mejora en la calidad educativa en el campo de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el contexto ecuatoriano. Por lo tanto, creímos necesario controlar estas variables para descubrir como los conocimientos adquiridos dentro PDPD impartidos por el gobierno eran similares o diferentes a los que ya poseían las participantes bajo estudio. Por este motivo, se plantearon preguntas que intentaban indagar si los conocimientos impartidos en los PDPD ya eran conocidos o por lo menos si ya estaban familiarizadas previamente con los mismos, ya sea mediante programas de educación formal o informal ajenas a las propuestas por el gobierno; así como también por la experiencia de su práctica docente. Además los años de experiencia entre 15 a 32 años es un elemento con un rango amplio de diferencia que ayuda a la heterogeneidad de la muestra. Nos interesaba conocer como los años de experiencia incidían específicamente en sus criterios para desarrollarse profesionalmente. En suma, tanto la homogeneidad como la heterogeneidad de la muestra facilitaron sugerir recomendaciones para futuras investigaciones y proponer algunos modelos de DPD que serían los más apropiados para el contexto de nuestras docentes investigadas.

Tabla 9. Datos Sociodemográficos de las Docentes

Nombre	Edad	Nivel de estudios	Especialidad	Años experiencia docente
Nohelia	51	Postgrado- Maestría	Pedagogía	26
Pamela	56	De grado-Licenciatura	Especialidad Inglés	32
Claudia	45	Postgrado- Maestría	Pedagogía de Inglés	21

Alexa	35	Postgrado- Maestría	Lingüística Aplicada	15
-------	----	---------------------	----------------------	----

Nota: Datos obtenidos a través de las entrevistas

Tabla 10. *Características del contexto laboral*

	Nomb re	Nivel educativo que imparte clases	Sección	Nro de grup os	Total Nro de horas clases	Nro promedio de estudiant es por clase	Nro. horas reunión de área
Docentes No becarias	Noheli a	Segundo y Sexto Año de Educación Básica	Matutina	6	30	40	2
	Pamela	Tercero de Bachillerato	Matutina	6	40	40	4
Docentes Becarias	Claudi a	Segundo de Bachillerato	Matutina	6	30	40	1
	Alexa	Segundo de Bachillerato & Décimo	Vespertin a	6	30	40	1

Una vez que logramos seleccionar los casos empezamos a concebir los instrumentos de recolección de datos que los describimos en el siguiente subapartado

4.5 Procedimiento e Instrumentos de Recopilación de Datos

4.5.1 Entrevista Profunda Semiestructurada

Mediante la entrevista profunda semiestructurada se logró exteriorizar las percepciones y expectativas de los docentes de inglés con respecto a su desarrollo profesional que ha influenciado directamente en su práctica docente. “La entrevista se utiliza en general cuando se busca acceder a la perspectiva de los autores, para conocer cómo ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos” (Marradi, et al., 2010, p.221)

Durante la fase preparatoria, gestionamos el acceso a través de un consentimiento informado y el compromiso para desarrollar la entrevista en términos de disponibilidad de tiempo y espacio de nuestras docentes investigadas. Por un lado, Gay et al., (2012) sostienen que el consentimiento informado es uno de los principios éticos más fundamentales en la conducción de una investigación porque éste asegura la protección de cualquier daño (físico, mental o social) de los participantes quienes aceptan libre y

voluntariamente a ser parte del proceso investigativo. Por otro lado Marradi et.al (2010) explican “que es responsabilidad fundamental del investigador adaptarse a los códigos del entrevistado, y esto es algo que pensar – en la medida de lo posible- en la fase preparatoria de la entrevista” (p.224). Con estas orientaciones, iniciamos nuestros primeros encuentros en enero del año 2020 y las entrevistadas seleccionaron el lugar y hora.

Se realizaron un total de tres encuentros de forma individual y grupal, el primero en el año 2020, y el segundo y tercero en el año 2022. Mantuvimos entrevistas presenciales con dos participantes y las demás fueron en línea a través de la plataforma Zoom debido a que nos encontrábamos en tiempos de distanciamiento social por la crisis sanitaria mundial de la pandemia.

Todas las docentes participantes poseen el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad idioma inglés. Tres de ellas han obtenido su título de maestría en el año 2022. Sus edades oscilan entre los 35 y 56 años de edad, y su experiencia en el campo educativo varía entre 15 y 32 años.

Otro componente de la fase preparatoria para la entrevista fue la elaboración de una guía con preguntas generales que nos dieron la libertad para formular nuevas preguntas o preguntas probatorias a medida que la entrevista se desarrollaba sin alejarnos de nuestro tema central (McMillan & Schumacher, 2006).

4.5.1.1 Validación de la entrevista

El método de validación de la guía de preguntas para las entrevistas fue en primer lugar a través de una matriz de consistencia en la que la primera columna constaban las preguntas de investigación que se convirtieron en las categorías de estudio. En una segunda columna se describieron las subcategorías que correspondían a los referentes teóricos y conceptuales del marco teórico. Una vez que se llevó a cabo la primera entrevista, como un pilotaje, se realizó una codificación de la transcripción de la entrevista con cada una de las

categorías para comprobar si la información recabada respondía a las preguntas de investigación. Por este motivo se realizó un primer análisis con citas o extractos de las transcripciones para encontrar la lógica y coherencia entre lo que se preguntaba y la información obtenida. En este paso se refinaron algunas preguntas de la investigación así como también se añadieron y se eliminaron algunas secciones del marco teórico para realizar los ajustes a la guía de preguntas para las entrevistas subsiguientes.

El segundo método de validación de la entrevista fue el sometimiento a evaluación por expertos. En primera instancia, fue la evaluación realizada por la Dra. Silvana Barboni, directora de mi tesis, a quien se le presentó el análisis de la segunda entrevista (luego de haber refinado la primera guía de preguntas), y su punto de vista sobre las preguntas que intentaban indagar sobre la afectación social y emocional de los docentes por las críticas negativas emitidas por el presidente Correa de ese entonces fueron eliminadas. Lo propio ocurrió con los expertos argentinos cuyo encuentro fue por medio de un coloquio organizado por la UNLP via zoom a finales del 2020 y principios del 2021. En este coloquio, dos docentes expertos en el tema de DPD evaluaron las preguntas de la entrevista y sus sugerencias sobre las preguntas fue la misma que realizó la primera experta.

Primer Grupo de Preguntas

Iniciamos nuestros diálogos con cada una de las docentes con preguntas para recabar datos socio-demográficos y años de experiencia docente. También indagamos información sobre su formación inicial de tercer nivel de grado y posgrado u otros estudios en curso. Posteriormente les preguntamos los niveles educativos donde imparten sus clases y la carga horaria, cursos y número de estudiantes a su cargo.

Teníamos planificado en nuestra guía de entrevista profunda semiestructurada los siguientes cuestionamientos que no se los siguieron al pie de la letra, así como se muestra en

la transcripción de las entrevistas, porque el diálogo propiciaba el planteamiento preguntas probatorias para recabar, ratificar o profundizar ciertos temas (Creswell & Poth, 2016).

Segundo Grupo de Preguntas

Con estas aclaraciones presentamos el segundo grupo de preguntas que hicimos luego de las preguntas introductorias que explicamos más arriba. Este segundo grupo de preguntas trataban de indagar las percepciones y componentes sobre los programas de desarrollo profesional docente impartido por el ministerio de educación (Ver anexo 7).

Tercer Grupo de Preguntas

Componentes de los programas de desarrollo profesional docente impartido por otras instituciones que no sean del ministerio de educación (Ver anexo 8).

Cuarto Grupo de Preguntas

El nivel B2 del MCER para convertirse en docente idóneo (Ver anexo 9).

Quinto grupo de preguntas (Ver anexo 10).

Expectativas para mejorar su calidad profesional como docente de inglés. (Ver anexo 10).

Sexto grupo de preguntas

Contexto laboral (Ver anexo 11).

En las primeras entrevistas logramos identificar los modelos y contenidos de los programas de DPD, algunos artefactos sociales y físicos provienen de los recursos educativos proporcionados en los cursos de capacitación del gobierno; y también provienen de otras fuentes que las docentes las utilizan para impartir sus clases y mantenerse actualizadas. Encontramos por ejemplo el uso de los módulos, los foldables, biography card, las reuniones de área¹⁵ y el bachillerato internacional que los abordamos durante la primera entrevista, pero

¹⁵ Reuniones semanales/mensuales/de profesores de inglés dentro de la jornada laboral y carga horaria docente

consideramos necesario profundizar en estas temáticas para poder develar además cuáles son los criterios teóricos científicos o empíricos, o las creencias que tienen las docentes para llevar a cabo el acto de enseñanza con estos artefactos. En consecuencia, se planeó una segunda entrevista que nos ayudó a responder a la pregunta de investigación ¿Cómo se reconstruyen los conocimientos y experiencias vividas derivados de los programas de desarrollo profesional para aplicarlos en la práctica docente de los docentes becarios y no becarios?

Realizamos 8 entrevistas profundas semiestructuradas a 4 docentes las que se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 11. *Entrevistas por Caso*

	Docente entrevistada	Fecha	Duración	Modalidad entrevista
Docentes no becarias	Noelia (DNB1N)	Enero, 2020	1:15	Presencial
		Febrero, 2022	56 m	Virtual
	Pamela (DNB2P)	Marzo, 2020	1:10	Virtual
		Febrero, 2022	45 m	Virtual
Docentes becarias	Claudia (DB1C)	Marzo, 2020	1:00	Virtual
		Febrero, 2022	1:00	Virtual
	Alexa (DB2A)	Marzo, 2020	1:10	Presencial
		Diciembre, 2021	45 m	Presencial
Total	4 docentes	8 entrevistas individuales	8 horas	

Los nombres de las docentes son seudónimos. DNB1N = docente no becaria 1. Nohelia; DNB2P = Docente no becaria 2 Pamela; DB1C = Docente becaria 1 Claudia; DB2A = Docente becaria 2 Alexa

4.5.2 Grupo Focal

El grupo focal se llevó a cabo con la intención de interpretar las interacciones entre las docentes becarias y no becarias en relación con sus criterios para propiciar su desarrollo profesional docente. “El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios” (Hamui Sutton, 2016). A diferencia de las entrevistas individuales en las que buscamos descubrir los contenidos y modelos de los

programas de desarrollo profesional y cómo estos convergen en su actividad de enseñanza desde la opinión de cada una de las docentes, en la entrevista grupal intentamos descubrir cuáles son sus criterios para su desarrollo profesional permanente.

Adoptamos la entrevista grupal con la técnica del brainstorming que “Se la utiliza particularmente en la búsqueda de solución de problemas, a través de la interacción creativa de un grupo de expertos o especialistas de un grupo de trabajo” (Marradi et al., 2010; p 235). Como lo hemos destacado a lo largo de nuestro estudio, nos guiamos por la teoría sociocultural que sustenta los modelos de desarrollo profesional docente basados en la indagación y reflexión. Dentro de este marco, el aprendizaje de los actores de la educación consiste fundamentalmente en adquirir y construir los saberes aplicables a los sectores donde se desarrolla la sociedad a un ritmo acelerado y exigente (Freire, 2014). Siendo este el caso, el objetivo de la entrevista grupal fue crear la oportunidad para que las docentes bajo estudio puedan expresar libremente sus expectativas para mejorar su práctica docente. Estos datos nos ayudaron de manera particular para encontrar puntos de divergencia y convergencia entre los dos circuitos de docentes, becarias y no becarias, y sus expectativas para su crecimiento profesional. En suma, se realizó una triangulación de datos entre las interacciones de la entrevista grupal que ayudaron a corroborar los hallazgos obtenidos de las entrevistas individuales y los documentos de la ficha pedagógica y los módulos.

La guía de preguntas de la entrevista grupal se elaboró en base a los hallazgos de las entrevistas individuales, tales como la formación inicial, las reuniones de área, el bachillerato internacional, y el rol del idioma en la empleabilidad de los estudiantes (Ver anexo 12).

El grupo focal tuvo una duración de 1 hora y 30 minutos. Se realizó a través de Zoom el 8 de octubre del 2022.

4.5.3 Documentos y Enseres

Durante la investigación de campo se encontraron principalmente documentos oficiales y públicos disponibles en páginas oficiales del Ministerio de Educación. También tuvimos acceso a documentos como las planificaciones que fueron compartidos voluntariamente por las participantes durante la interacción de las entrevistas. “Estos documentos proporcionan información de los antecedentes del tema” (MacMillan & Schumacher, 2006; p.52)

4.6 Proceso de Tabulación de Datos

MacMillan y Schumacher (2006) sostienen que el “análisis de datos cualitativos es, en primer lugar, un proceso inductivo de organización de datos en categorías e identificación de modelos (relaciones) entre las categorías”. Siguiendo este postulado, las categorías se establecieron en base al problema y preguntas de investigación. Según Hernández Sampieri et al. (2018), el proceso de análisis de datos cualitativos no es lineal, ni tampoco se sujeta a fases o etapas fijas, pero mantienen acciones dentro de un proceso flexible que puede llevar al investigador una y otra vez a los datos para que se puedan cumplir los objetivos de la investigación. A partir de esto, el proceso se movió en las siguientes fases:

4.6.1 Fase 1. Trabajo de campo.

Durante esta fase realizamos la recopilación de datos previo a la obtención del acta de consentimiento informado firmado por los participantes. Posterior a la explicación del propósito de la investigación, aplicamos la entrevista en profundidad semiestructurada y la entrevista grupal. Las entrevistas fueron individuales y alternadas, es decir se empezó por una docente becaria, luego una docente no becaria para poder evaluar el instrumento en correspondencia a las categorías propuestas mediante las preguntas de investigación y poder hacer ajustes necesarios.

La duración de las entrevistas fueron entre 35 minutos y 1 hora y media; y fueron registradas en grabación de voz y en video. Unas entrevistas fueron presenciales, y otras a

través de la aplicación de Zoom debido a la crisis mundial del COVID-19. Todas las entrevistas las realizamos fuera de la jornada laboral de las participantes investigadas con el fin de evitar distracciones y posibles inconvenientes que pudieran obstaculizar el proceso.

Adicionalmente diseñamos una tabla de tres columnas en dónde se encontraban los códigos de las categorías, preguntas y en dónde se registraban las expresiones no verbales de los participantes. Gay et.al (2012) mantienen que la entrevista no es un acto sólo para transcribir los datos obtenidos, sino además es un acto social en el que las expresiones no verbales de los participantes pueden otorgar datos más fidedignos que las expresiones verbales.

Posteriormente llevamos a cabo el conversatorio del grupo focal en el que estuvieron presentes todas las participantes bajo nuestra conducción. Tratamos principalmente de interpretar cuáles son los criterios en que se basan las docentes becarias y no becarias para mejorar su desarrollo profesional y cómo éste influye en su práctica docente, y sobre todo “su objetivo fue generar y analizar la interacción entre ellos” (Barbour, 2017). Durante este encuentro, a diferencia de las participaciones individuales de las entrevistas, tratamos de abstraer las percepciones de los dos circuitos de docentes (becarios y no becarios) en un solo encuentro que nos permitió además encontrar las semejanzas y diferencias entre sus percepciones. “Los grupos focales no sólo tienen potencial descriptivo, sino sobre todo tienen un gran potencial comparativo que es necesario aprovechar” (Barbour, citado en Hernández Sampieri et al. 2018).

Al igual que la conducción de la entrevista, durante el grupo focal tomamos las siguientes medidas:

— Monitorear y controlar las emociones que pudiesen haber surgido producto de la euforia de la temática o de la posición de criterios opuestos entre los participantes.

— Conducir la discusión hacia un alto nivel de profundidad para lograr responder la pregunta de investigación ¿cuáles son los criterios en que se basan los docentes becarios y no becarios para mejorar su desarrollo profesional y su práctica docente?

Nos interesa además expresar que especialmente durante la entrevista grupal nos enfrentamos ante una encrucijada entre sí intervenir para indagar como investigadora o para interactuar con la voz de docente debido a los cuestionamientos espontáneos que se desprendían de la propia interacción. Estuvimos dentro de este escenario, debido a que en la entrevista grupal invitamos a las participantes a reflexionar sobre su práctica docente, a revelar sus tensiones y buscar alternativas para remediarlas.

Estamos de acuerdo con Rockwell (1987) sobre el trabajo de campo del investigador:

No hay una norma metodológica que indique qué se puede o se debe hacer técnicamente. Lo que de hecho se hace en el campo depende del objeto que se construye; depende en parte, de lo que ponen los otros sujetos con quienes se interactúa. (.....) no se vale negar la presencia de uno en el lugar, con todo lo que uno lleva ahí. El uno que está ahí en ese momento, con lo que genera interpretaciones, sensaciones, angustias el hecho de estar ahí. (p. 4)

Logrando vencer estas tensiones propias de la actividad social de la entrevista grupal, conseguimos posicionar nuestro rol como investigadora, porque nuestra intención fue fomentar la participación de cada una de ellas desde su subjetividad, creencias y experiencias en su campo profesional.

4.6.2 Fase 2. Transcripción de datos

Cohen et al., (2013) advierten que la transcripción de datos de la entrevista es crucial para su posterior interpretación debido a que este proceso se limita a escribir a las respuestas obtenidas a través de una grabación en audio o video el que se puede llegar incluso a convertirse en un evento descontextualizado del tiempo y espacio, y de la dinámica propia de

una conversación en persona. Cohen propone que “se debe considerar a la entrevista no solo como una fuente de datos, sino como un encuentro social en dónde el investigador debe tomar en cuenta además de las palabras, el lenguaje no-verbal del entrevistado con el objeto de obtener y realizar una interpretación más holística del hecho” (p .368).

4.6.3 Fase 3. Análisis de datos

En primera instancia creamos categorías y códigos derivados de la bibliografía analizada y de las preguntas de investigación con el objetivo de plantear preguntas para la guía de las entrevistas individuales. No obstante, una vez que empezamos con nuestro análisis de datos a partir de las transcripciones de las primeras entrevistas encontramos artefactos y alusiones que fueron recurrentes por lo que los códigos iniciales empezaron a modificarse, y nos introdujimos en un proceso cíclico de análisis e interpretación entre la teoría y la empiria (Creswell & Poth, 2016).

En esta fase utilizamos la técnica de comprobación de los datos por los miembros de la investigación como un criterio de validación y de credibilidad del estudio en el que las docentes investigadas revisaron las transcripciones con sus respuestas y propició la oportunidad de ratificarse o rectificarse de acuerdo a lo que querían comunicar (Creswell & Poth, 2016). Otra consideración sobre la validez del estudio, fue la triangulación entre los diferentes datos obtenidos a través de entrevistas y el grupo focal. En las entrevistas individuales detectamos artefactos físicos y simbólicos provenientes de los programas de DPD y de sus propias iniciativas de formación continua que las docentes insertan en su proceso de enseñanza siguiendo sus criterios subjetivos. En este sentido llevamos a cabo entrevistas individuales y grupales subsiguientes en las que profundizamos estas temáticas y pedimos a las docentes compartir muestras o productos de estas experiencias. Para la interpretación de estos insumos nos auxiliamos con la triangulación de diferentes aristas

teóricas de los modelos de desarrollo profesional docente basados en la indagación y reflexión que los presentamos en el marco teórico.

CAPÍTULO CINCO. DISCUSIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Los programas de desarrollo profesional dirigidos a los docentes de inglés ecuatorianos durante el periodo 2012-2016 han consistido en capacitaciones presenciales y en línea con la intención de generar un cambio en el accionar del profesorado de ILE y consecuentemente se mejore el nivel del inglés de los educandos. En el contexto de nuestra investigación, entendemos como desarrollo profesional docente como un proceso de formación continua de actualización de conocimientos, habilidades y competencias para desempeñarse eficientemente en la labor de la enseñanza de los docentes en servicio. Durante el periodo investigado, 2012- 2016, surgieron dos circuitos de DPD a quienes los hemos identificado como docentes becarios y no becarios. La diferencia entre ellos radica en la modalidad y contenidos de estos programas de capacitación. Con este estudio buscamos conocer las percepciones de los docentes con respecto a estas iniciativas del estado, sus

modalidades y contenidos y cómo éstos influyen en su práctica docente. Nos preguntamos cómo los docentes reconstruyen los conocimientos y experiencias vividas en estos programas de capacitación durante el acto de enseñanza y con la comunidad profesional; y, cuáles son los criterios que tienen los docentes para su desarrollo profesional.

En este capítulo mostramos la discusión, análisis e interpretación de los resultados que están agrupados de acuerdo a las preguntas de investigación y en cada una de ellas vamos a encontrar primero al circuito de los docentes no becarios, luego al circuito de los becarios y luego un análisis transversal que incluyen todas las docentes participantes. Como explicamos en el capítulo de metodología, hemos utilizado seudónimos para mantener el principio ético de privacidad de investigación. Por otro lado, hemos utilizado extractos de las transcripciones de las entrevistas individuales y grupales, así como también algunos artefactos que las docentes nos han revelado. Cabe recalcar además, que nos apoyamos en el sustento teórico que encontramos en el capítulo de contextualización, del marco teórico y metodología para dar sentido a la formulación de datos.

Con estos planteamientos, presentamos la organización de este capítulo en dos partes: el primero con el análisis de cada uno de los cuatro casos en función de las categorías y variables provenientes de las preguntas de investigación, y el segundo con el análisis transversal de las cuatro participantes.

Primera pregunta; ¿Cuáles son los modelos y contenidos de los programas de desarrollo profesional dirigidos a los docentes becarios y no becarios?

De esta pregunta se desprenden varias categorías formuladas desde los datos de las entrevistas individuales, de los documentos y enseres y del sustento teórico. Encontramos modelos de DPD transmisionistas con contenidos relacionados al aprendizaje del idioma inglés y también con contenido de metodología para la enseñanza. Según el relato de las docentes, existía una inconsistencia entre los contenidos de los cursos y sus subsecuentes

evaluaciones. Unos cursos tenían modalidad presencial y otros eran en línea con plataformas para el aprendizaje del idioma. El seguimiento a estos PDPD consistía principalmente en evaluaciones internacionales de inglés.

Segunda pregunta: ¿Cómo se reconstruyen los conocimientos y experiencias vividas derivados de los programas de desarrollo profesional en la práctica docente de los docentes becarios y no becarios?

Al igual que la primera pregunta, en este análisis continuamos con los datos de las entrevistas individuales, documentos y enseres y presentamos los artefactos físicos y sociales provenientes de los cursos de capacitación del Ministerio de Educación con los que las docentes se apoyan para desarrollar su acto intencionado de enseñanza. Entre otros artefactos encontramos: biography card, foldables, reuniones de área, módulos (libro de texto), formatos de ficha pedagógica y plan de clase), bachillerato internacional e Internet.

Tercera pregunta: ¿Cuáles son los criterios en los que se basan los docentes becarios y no becarios para mejorar su desarrollo profesional?

Para el análisis de esta pregunta de investigación, hemos vuelto a tomar algunos datos de las entrevistas individuales, que se han ratificado con los datos de la entrevista grupal, y de los documentos y enseres. Iniciamos con los puntos de vista de las docentes sobre la influencia de su formación inicial docente en su formación permanente durante su actual carrera profesional. De esta categoría se desprenden los conocimientos lingüísticos y pedagógicos que adquirieron durante sus estudios universitarios en nuestro país. También descubrimos la influencia de la figura de sus docentes formadores.

Los modelos de DPD, es otra dimensión de este subapartado. Identificamos e interpretamos modelos DPD basado en la indagación y reflexión debido a que las docentes bajo estudio nos revelaban su preocupación por los resultados aprendizaje de sus estudiantes

y su práctica docente. Descubrimos que las reuniones de área (reunión de profesores de inglés) implantadas en su carga horaria era una oportunidad de trabajo colaborativo y motivación personal para mejorar su destrezas de enseñanza. Igualmente se hizo evidente la preocupación de las participantes investigadas por mejorar sus competencias docentes.

Todas ellas reconocían sus limitaciones pero al mismo tiempo manifestaban sus intenciones para superarlas. Su meta era principalmente mejorar como profesionales y mejorar la calidad de aprendizajes de sus estudiantes. Se logró incursionar por algunos niveles externos de reflexión tales como su entorno, comportamiento y competencias docentes y cómo éstos afectan a sus niveles internos de reflexión como sus creencias, identidad y misión docente. De la misma manera logramos capturar elementos de mediación tales como el diálogo y las interacciones entre docentes para poder superar dificultades, herramientas tecnológicas, y recursos y materiales de internet que asisten a las docentes en sus tareas de enseñanza.

Interpretamos además modelos DPD prescriptivos o transmisionistas. Nos basamos en las actitudes reproduccionistas de las docentes, al someterse al método impuesto por los proveedores de los módulos (libros de texto), a las imposiciones del bachillerato internacional, a la ausencia de ser parte de comunidades profesionales de apoyo.

Luego de estos planteamientos nos disponemos a iniciar este apartado con el análisis detallado de cada caso para poder revelar sus hábitos, creencias, y aspiraciones, su conocimiento profesional y su relación con los componentes sociales y culturales de la práctica de enseñanza producto de los procesos y programas de desarrollo profesional incursionados por cada docente. Es una interpretación directa de los datos desde la subjetividad de cada una de las docentes (Creswell & Poth, 2016).

El contexto y las circunstancias son bastante similares entre cada caso, por lo que advertimos al lector que una gran parte de información que se despliega en la primera sección

de este capítulo también aparece en la segunda parte en la que se realiza un análisis de todos los casos a través de patrones y categorías recurrentes. “Es una técnica analítica en la que el investigador estudia dos o más casos” -traducción propia (Creswell & Poth, 2016; p. 163).

“El desarrollo profesional docente es la manera que una persona busca estrategias, métodos, técnicas para superarse, el estudio constante y preparación constante en el nivel académico y pedagógico también.” Noelia

5.1 Primer Caso: Noelia (DNB1N = docente no becaria 1 Noelia)

Noelia es una docente no becaria, contratada que renunció a su titularidad debido a que se negaba a mudarse de la ciudad de Loja dejando a su familia atrás. Por lo tanto, decidió continuar laborando bajo la modalidad de contrato debido a que siempre ha tenido una relativa estabilidad laboral principalmente porque ha habido una sobredemanda de docentes de inglés en el sector público, así como también en el sector privado de la ciudad y provincia de Loja. Noelia ha impartido clases a niños y adolescentes principalmente en la primaria y secundaria pertenecientes al sector educativo público. A partir de enero del 2022, ha sido asignada como profesora de grado en donde tiene que enseñar asignaturas como Matemáticas, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, Educación Artística, y Proyectos. Manifiesta que se siente identificada con la asignatura de Proyectos porque justamente una de sus fortalezas se relaciona con actividades prácticas que impliquen la cooperación entre los estudiantes quienes deben presentar un producto final luego de terminar sus proyectos.

5.1.1 Modelos y Contenidos de los Programas de Desarrollo Profesional de Noelia

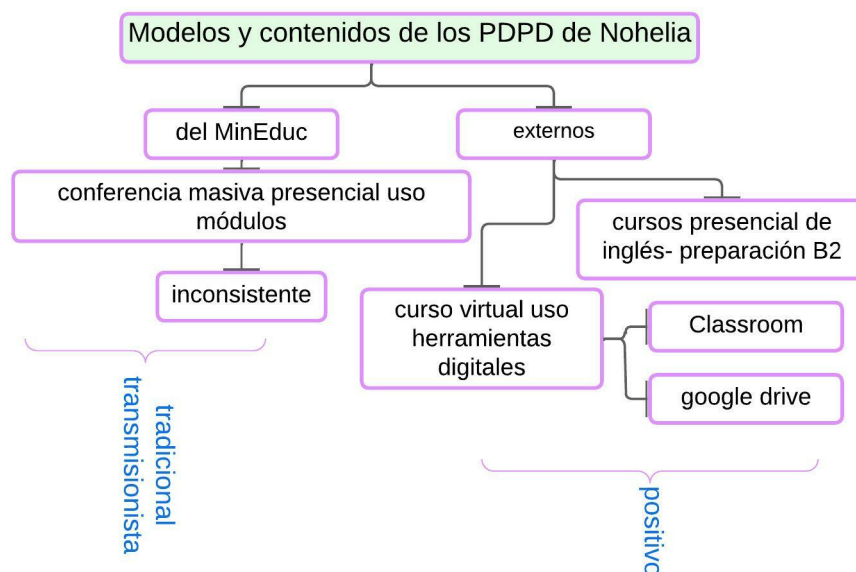


Figura 2. Modelos y Contenidos de Desarrollo Profesional de Nohelia

Noelia había recibido una convocatoria para un curso de capacitación sobre el manejo de los módulos (libros de texto), sin embargo ella manifiesta que fue una reunión en la que no le enseñaron a utilizar los módulos porque se les orientó “*cómo identificar el objetivo de la clase y encontrar en el currículo las destrezas con criterio de desempeño, y basándonos en esto tenemos nosotros que proponer las actividades que se deben desarrollar para llevar a cabo una clase y al final tenemos que entregar la planificación*”. Ante lo cual, le preguntamos a Noelia si el objetivo tenía que plantearse basándose en los contenidos del módulo, a lo que ella respondió que éstos ya se encuentran elaborados en el currículo nacional; su tarea consistía entonces en encontrar el objetivo que se relacione con las temáticas y las actividades de los módulos.

Aunque Noelia piense que la reunión para el manejo del módulo no era para tal efecto, en realidad eran artefactos físicos y sociales que han influenciado su acción pedagógica mediante su reflexión en la que se exteriorizan sus saberes pedagógicos cuando sostiene que los contenidos de los módulos son demasiados extensos para las dos horas

semanales que tienen los niños. Es oportuno mencionar que la primera entrevista fue en el año 2020, un mes antes de que en Ecuador se iniciara el primer encierro de la pandemia. Luego volvimos a entrevistar a Noelia en el mes de febrero del 2022, y su criterio sobre los módulos fue similar al emitido en el año 2020, solo que esta vez la situación fue mayormente difícil debido a la forzada modalidad de educación en línea.

Desde otro ángulo, Noelia relata un poco contrariada el seguimiento que el Ministerio realiza cada año escolar para el uso de los módulos. Ella cree que es un supuesto seguimiento que se hace mediante observaciones de clase. Según ella, es lamentable que las veces que se lo ha hecho, la directora de su institución pide a los supervisores que lo hagan únicamente a los docentes becarios, quienes subutilizan los módulos porque prefieren usar sus propios recursos didácticos.

De esta situación se infiere que el entorno laboral de Noelia no propicia la colaboración entre pares; y de hecho más adelante nos hace conocer que existe un distanciamiento entre los docentes de inglés de la escuela primaria y los de secundaria, a pesar de que todos tienen la obligación de acatar las órdenes del Ministerio. Uno de los rasgos sobresalientes de la teoría sociocultural radica en que el aprendizaje y la enseñanza son actividades sociales y no individuales; y tal cual como sucede en el ámbito escolar, se lo puede igualmente transpolar al desarrollo profesional docente (Rueda, 1998; Shabani, 2016). De modo que el caso de Noelia se trata de un caso individual que carece la cooperación entre colegas, sin embargo, están presentes sus creencias y competencias profesionales, así como se presentan a continuación.

Noelia no ha sido partícipe de los cursos de inglés en línea ofertados por el gobierno ecuatoriano en el periodo 2012-2016 porque según la normativa de ese entonces, únicamente los docentes titulares tenían derecho a esta capacitación. En tal virtud, ella decidió pagar cursos de inglés en instituciones privadas con el objetivo de acceder a las evaluaciones

internacionales a las que sí tenía la obligación y también el derecho a la gratuidad de tomar el examen. Este tipo de cursos fueron presenciales, con asistencia a jornadas completas los días sábados y domingos durante un año. Noelia considera que obtener la certificación internacional del nivel B2 del MCER es uno de los saberes primordiales del profesorado de inglés porque es la carta de presentación de su profesionalismo.

Por otro lado, Noelia nos describe el acompañamiento del Ministerio durante la pandemia, y resulta que es el mismo proceso que se solía hacer antes de la pandemia relacionado al uso de los módulos, con la diferencia que sus contenidos han sido reducidos. En cuanto a las planificaciones, continúa (en el año en curso, 2022) el hábito de llenar la ficha pedagógica con los objetivos descritos en el currículo y las actividades de los módulos.

(DNBIN - 2:6)

N. Lo que tenemos ahora son los módulos que los tenemos que bajar de la página del ministerio, entonces en eso trabajamos porque eso es lo que se tiene para los niños de la escuela.

Debido a la carencia de acompañamiento del Ministerio, Noelia nos relata que la directora de la institución tuvo que organizar un curso virtual para el uso de herramientas digitales como Google Classroom y Google Drive para desarrollar las clases en línea. Estos cursos fueron costeados por los mismos docentes con una inversión de 5 dólares que Noelia considera un valor bastante económico en relación a todo lo que pudo aprender para solventar en alguna medida la modalidad emergente de la educación en línea en lo que tiene que ver con el uso instrumental de la tecnología. El uso de las tecnologías educativas ha sido un punto de polémica durante décadas por la falta de alfabetización digital por parte del profesorado, y la falta de equipamiento y mantenimiento tecnológico. Por lo tanto, inclusive antes de la pandemia el uso de las tecnologías no ha llenado las expectativas educativas ya sea por carencia de las mismas o por falta de conocimiento tecnológico-pedagógico de los docentes (Pozo, et al., 2021). Más adelante, en el apartado de cuáles son los criterios que

tienen los docentes para su desarrollo profesional, presentamos más ampliamente las experiencias de Noelia durante la pandemia.

Podemos condensar lo dicho hasta aquí, que los contenidos de los programas de DPD ofertados por Ministerio que ha recibido Noelia se reduce a una reunión presencial para identificar elementos específicos establecidos en el currículo para el manejo de los módulos y completar la ficha pedagógica. Por lo que se puede inferir que el modelo de DPD es del tipo transmisionista porque el foco de atención radica en la prescripción de contenidos y técnicas de enseñanza realizadas por los expertos para los docentes (Kennedy, 2005).

Por otro lado, ella ha invertido en cursos presenciales externos al Ministerio con el objetivo de prepararse durante un año para alcanzar el nivel B2, debido a su condición laboral bajo contrato no tenía derecho a la capacitación del gobierno. A inicios del año 2020, en tiempos de encierro de la pandemia, también tuvo que invertir en un curso virtual y poder desenvolverse en la modalidad emergente en línea porque el Ministerio no realizó ningún curso de inducción a esta nueva modalidad. Con respecto a la capacitación del uso de los módulos y su seguimiento, Noelia piensa que no han cubierto sus expectativas; mientras tanto los cursos externos tanto presenciales y virtuales le ayudaron a mejorar su nivel de inglés y el uso de herramientas digitales durante la pandemia.

Estos hallazgos parecen apoyar la idea de que la persistencia del modelo de DPD tradicional transmisionista impartido por el Ministerio de Educación ecuatoriano se ha fijado en el cognoscente de Noelia puesto que ella trata de compensar la inconsistencia de los cursos del Ministerio por otros ofertados por instituciones externas, es decir permanece en la misma línea transmisionista; aún no se nota su total libertad intelectual para ser agente de su crecimiento profesional. Podría ser posible que durante sus 26 años de experiencia laboral se ha dejado absorber por el sistema educativo, por lo que Noelia podría haber desarrollado el hábito de dependencia por prescripciones que determinen su accionar docente.

5.1.2 Reconstrucción de Conocimientos y Experiencias Vividas Provenientes de los Programas DPD en la Práctica Docente de Noelia

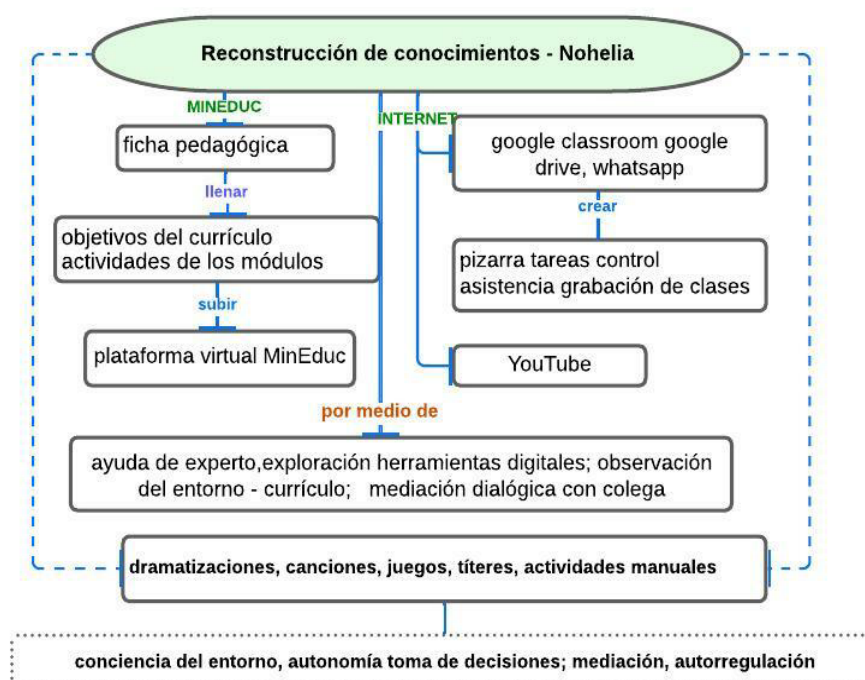


Figura 3. Reconstrucción de Conocimientos y Experiencias Vividas Provenientes de los Programas DPD en la Práctica Docente de Noelia

(DNBIN - 2:86)

Seguimos con los módulos. Hemos trabajado solo el 1 porque son muy extensos y muy ambiciosos. Por ejemplo, en cuarto grado se trabaja el presente simple y el presente continuo, entonces los niños necesitan tener más horas, necesitan trabajar más y no hemos avanzado al módulo 2. La verdad que no. Solamente con el módulo 1 por la complejidad de los temas.

(DNBIN - 2:88)

... en las fichas, son dos actividades y con las indicaciones en inglés y castellano. Eso nos indicaron para que el niño entienda bien para evitar que le estén llamando al docente.

El Proyecto Fortalecimiento de Inglés del Ministerio de Educación provee gratuitamente los módulos o libros de textos, en forma física y digital. Para Noelia éstos son muy complejos y extensos debido al corto tiempo que tienen los niños para la asignatura de Inglés. Además, manifiesta que no se hacen planes de clase sino la ficha pedagógica semanal en la que tienen que transcribir los objetivos del currículo con las actividades del módulo y

una tarea que no sea complicada para los niños; y a su vez, subirla a la plataforma virtual del Ministerio para que esté disponible para los estudiantes.

Desde los fragmentos anteriores, es notorio que Noelia obedece la normativa tanto del Ministerio, así como también de su institución educativa, pero al mismo tiempo las ajusta según las circunstancias de sus estudiantes. Es decir, en ella está presente el postulado de la particularidad porque reflexiona sobre su acción pedagógica para evaluar sus logros, identificar las causas y efectos de sus problemáticas, buscar las soluciones y finalmente tener la capacidad de emitir un juicio valorativo entre lo que funciona o no en su contexto (Kumaravadivelu, 2008). Igualmente el nivel de reflexión del entorno afecta a su comportamiento que le permite tomar decisiones en forma autónoma con respecto a abarcar únicamente los contenidos que se logran avanzar en los horarios establecidos para los niños.

En las dos entrevistas realizadas a Noelia en el año 2020, justamente antes de iniciar la pandemia en el Ecuador y en el 2022 en tiempos post pandemia, se percibe que el sistema educativo se mantiene en las mismas condiciones, es decir se exige a los docentes de inglés trabajar con los módulos. La ficha pedagógica ha reemplazado los planes de clase provisionalmente durante la pandemia. Los dos formatos son similares, la diferencia está en que la ficha contiene únicamente los objetivos y las actividades. La gratuidad de los libros de texto se inició en la década de los 90, y el currículo actual rige a partir del año 2012, con ciertas modificaciones en el año 2016.

En tiempos de pandemia, Noelia pagó un curso de capacitación en el manejo de Google Classroom y Google drive para desarrollar sus clases en línea. A partir de esta capacitación, ella ha logrado lo siguiente:

(DNB1N - 2:51)

...nosotros utilizamos Google Classroom. Esa plataforma es gratis... Tiene muchas ... muchas ventajas. En el aspecto educativo, trabajar en grupos eeh... utilizando la pizarra,utilizando incluso ahí mismo para calificar, subir tareas, tomar lista, ver los estudiantes que han estado, grabar mis clases, poder compartir a mis estudiantes que por A o B motivo no pudieron asistir, entonces compartir esas clases para que no se haga doble trabajo.

La tecnología ha sido una herramienta de mediación física y social que Noelia ha logrado manejar para sus clases en línea. De la misma manera, la mediación con expertos sobre el manejo instrumental de las herramientas digitales ha sido fundamental para que Noelia logre hacerlo por sí sola. Al respecto, Tasker et al. (2010) consideran esta fase como la autorregulación del proceso de desarrollo cooperativo puesto que la relación social entre el experto y el aprendiz transforma la perspectiva individual a lo que Vygotsky define como un proceso psicológico que parte como elemental hasta llegar a ser superior. Una vez identificadas estas conexiones mediante esta actividad dialógica entre interlocutores puede surgir una reconceptualización de su problemática inicial y conducir a enfocarse en un plan de acción para mejorar o remediar su situación.

En efecto, Noelia no ha dependido totalmente de la planificación semanal de la ficha pedagógica ni de los módulos para desarrollar sus clases en línea. La plataforma virtual, el Google Drive y el canal de YouTube han sido sus aliados.

(DNB1N- 2:80)

N....también por Youtube, ...motivando a los niños con un video, una dinámica, introduciendo el tema de esa manera interactiva.

...que los chicos hagan un sketch, hagan una dramatización y les envíe un link. Y les dije van a dramatizar este león y al ratón con foamix, con títeres y van a trabajar cambiando voces y van a demostrar y lo hicieron súper bien. Pero antes de eso yo les hago la demostración y yo también tomo ahí mi material. Yo también me visto, me cambio, me hago de cómo debe de ser. Entonces los niños vieron ese ejemplo y lo hicieron muy bien.

(DNB1.N - 2:21)

N. Para mí trabajar con niños es muy nuevo, porque siempre solía trabajar con los chicos del colegio. Cómo estaba acostumbrada a trabajar con chicos más grandes, la primera vez que di clases a los niños, recuerdo que les pedí que anoten y luego me di cuenta que ellos son niños muy pequeños que aún no sabían ni escribir porque apenas estaban en primer año de básica. La profesora de grado me miraba y me sugería que los niños aprendieran cantando, realizando actividades con sus manos. En ese momento me di cuenta que trabajar con niños pequeños es mucho más complicado que trabajar con estudiantes del colegio

En conclusión, respondiendo a la pregunta de investigación sobre cómo se reconstruyen los conocimientos y experiencias vividas derivados de los programas de desarrollo profesional en la práctica docente de Noelia, se observa únicamente la ficha pedagógica y los módulos para enviar las actividades que debe realizar los niños. El resto de

conocimientos han sido adquiridos por cursos externos al Ministerio y por la interacción social con la docente de grado quien le explicó cómo se enseña a los niños. De este modo, su desarrollo cognitivo para trabajar con los niños ha sido el resultado de la mediación dialógica con su colega, la docente de grado, la experta. La mediación dialógica entre novatos y expertos es un proceso de autocrítica, transformación e innovación de su ejercicio profesional que repercutirá positivamente en sus prácticas áulicas y en su excelencia profesional. (Johnson, 2009; Shabani, 2016, Shi, 2017).

Se nota en Noelia el entusiasmo y la afinidad de trabajar con niños a pesar de la dificultad que esto representa. Desde aquí emergen sus niveles de reflexión de competencias e identidad docente que a su vez fueron provocadas a partir de las condiciones del nivel de reflexión de su entorno. Cuando la acción pedagógica del profesorado está determinada únicamente por las competencias profesionales, se convierte en un profesional deshumanizado. Dentro de este nivel de reflexión, el conocimiento científico se materializa en la praxis docente, la cual es la combinación de las competencias profesionales docentes conjuntamente con sus experiencias epistemológicamente vividas y con los valores éticos de los sujetos que aprenden (Freire, 1998).

5.1.3 Criterios en los que se Basa Noelia para Mejorar su Desarrollo Profesional

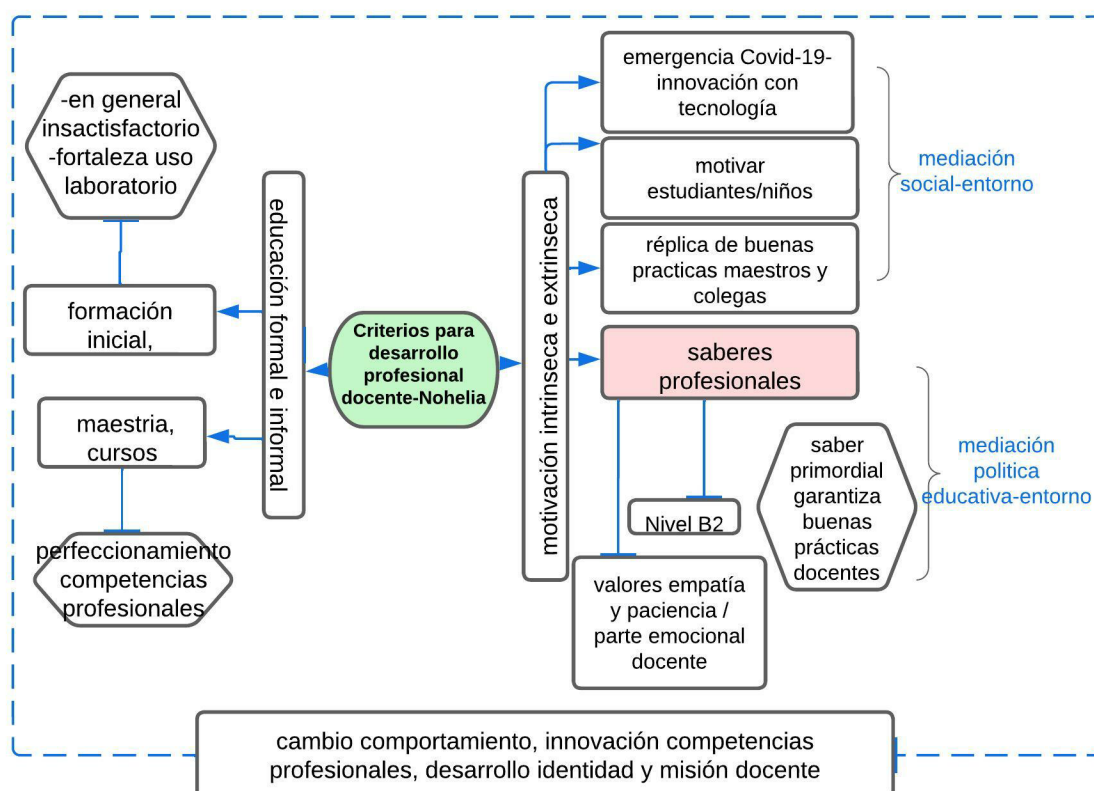


Figura 4. Criterios en los que se Basa Noelia para Mejorar su Desarrollo Profesional

Noelia describe el desarrollo profesional docente como *“una manera en que una persona busca estrategias, métodos, técnicas para superarse, el estudio constante y preparación constante en el nivel académico y pedagógico también”*. Por tal motivo, Noelia sostiene que ha invertido tiempo y dinero para cursar una maestría en pedagogía que le permita mejorar sus competencias profesionales. El desarrollo profesional docente es una actividad social mediada por toda la trayectoria de aprendizaje que ha transitado el profesorado, por su formación inicial, por los relatos y conversaciones entre la comunidad profesional, por los artefactos digitales en red, por la lectura de artefactos físicos como libros de textos, libros de pedagogía, artículos de investigación y por el andamiaje propiciado por la propia actividad de enseñanza. En el caso de Noelia, ella nos hace conocer que su formación inicial en las aulas universitarias no la preparó adecuadamente para un aprendizaje continuo

luego de graduarse. No obstante, recuerda que ésta se orientaba mayormente al desarrollo lingüístico del idioma inglés con las prácticas en el laboratorio.

(DNB1N - 2:1)

N. Solo recuerdo de una docente de inglés quién nos motivaba a seguir preparándonos en el futuro, no tuve buena suerte con el resto de profesores eran demasiado tradicionalistas.Solamente fue con la docente de inglés, siempre tratando de hacernos practicar el idioma llevándonos al laboratorio.

Desde otro ámbito, Nohelia describe la motivación como el motor principal para desarrollarse profesionalmente; siendo sus estudiantes quienes le generan esta motivación para desempeñarse eficientemente en cada etapa de su carrera. Guskey (2002) y Vezub, (2013) sostienen que el desarrollo profesional es un proceso de cambio en la práctica docente dentro del aula, de cambio en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de cambio de actitudes y creencias del docente.

Ante la carencia de un acompañamiento del Ministerio para el uso de los módulos los que además carecen de audio para las actividades de escucha, Nohelia se reúne con su colega para poder planificar. En estos encuentros, ellas han tenido que inventar la información de los audios para que los niños puedan aprovechar las actividades de comprensión auditiva.

(DNB1N - 2:16)

N. Bueno en vista de la carencia del apoyo en el Ministerio de Educación, yo busco la manera de encontrar los recursos para mis estudiantes quienes muestran un desinterés por la asignatura. Por esa razón yo tengo que luchar mucho para motivar a los estudiantes y esa ha sido mi prioridad. Buscar que a los chicos les guste el inglés

(DNB1N. 2:18)

N. Ese siempre ha sido mi objetivo, que al niño le guste porque yo me pongo en los zapatos de ellos y recuerdo yo también cuando era estudiante; no me gustaba matemáticas Pero tuve la oportunidad de tener un profesor que solía dar la clase con bastante material didáctico, organizaba concursos y competencias, y si pude aprender las matemáticas. Dada esa experiencia, yo trato de hacer lo mismo con los chicos. Les enseñé con canciones juegos y de alguna manera si he logrado motivarlos más para que les guste el idioma y sobre todo que aprendan.

Desde los fragmentos anteriores se corrobora que el aprendizaje de Noelia es dinámico y permanente y se inicia a temprana edad desde sus primeras fases como estudiante en las que puede absorber y asimilar consciente e inconscientemente las ideologías, tendencias, creencias y prácticas de enseñanza de sus maestros durante el transcurso de su vida escolarizada. Inconscientemente adquiere valores y actitudes

transmitidas por sus maestros y las incorpora o las excluye de su identidad docente (Johnson, 2009).

El nuevo desafío de Noelia de enseñar a niños lo pudo superar con las experiencias previas como aprendiz de su docente de matemáticas y como colega de la docente de grado. Es decir el proceso cognitivo de aprendizaje de Noelia ha evolucionado por la mediación social que a su vez ha propiciado la redefinición de su carrera profesional que lo demuestra por la autorregulación que ejerce sobre su actividad docente para lograr los objetivos de aprendizaje de sus educandos. Noelia ha aprovechado inclusive experiencias familiares para incorporarlas a su vida profesional, así como se describe a continuación:

(DNB1N - 2:23)

N. Esto fue un reto muy grande. Pero al mismo tiempo muy bonito porque empecé a preguntarle a mi hija pequeña cómo hace su profesora para enseñar. Mi hija me contaba que su profesora siempre iniciaba la clase con una canción, entonces me di cuenta que yo empecé a aprender de mi niña que en ese tiempo tenía 5 años y empecé a utilizar el material que ella utilizaba. Por ejemplo, un dibujo tenía patrones de colores que combinados con operaciones de sumas y restas. Entonces yo aproveché este mismo material para enseñar los colores y los números en inglés pero en una forma diferente a lo que presentaban los módulos. Por ejemplo en 6 y 7 da igual al color blue. Lo que se lograba era que los niños aprendieran varias cosas a la vez, tanto a decir los números y los colores y también hacer sumas y restas.

Desde otro ámbito, cuando le preguntamos a Noelia cuáles son los saberes necesarios que garantizan una buena práctica pedagógica y su subsiguiente desarrollo profesional docente, ella responde de forma bastante enfática, el nivel B2. *“Por mi parte creo que es muy acertado el requerimiento de que todos los docentes tengan el nivel B2 para que nuestros alumnos también puedan subir de nivel y no salgan con el nivel tan bajo que suelen salir”*. Los factores externos de la política educativa así como también las condiciones laborales inciden en los niveles internos de Noelia los cuales son expresados a través de su misión docente. Según Korthagen (2010, 2014) la misión docente es una cualidad esencial del profesorado como profesional y persona porque sobrepasa sus intereses individuales y propicia la posibilidad de llegar a alcanzar objetivos ideales y morales. Siendo así, para Noelia los valores de la empatía y la paciencia son vitales para poder entender a los

estudiantes y más aún durante tiempos de pandemia en los que ha tenido que superar algunas dificultades.

Por ejemplo, ella nos relata el caso de los padres de familia que al principio del confinamiento solían llamarla a cualquier hora para pedirle que les explique a ellos la tarea que debían hacer sus pequeños. Este tipo de tensión le condujo a Noelia a reducir tanto el número y la dificultad de las tareas. Por otro lado, con respecto a las disposiciones de su institución de no exigir a los estudiantes prender sus cámaras durante las clases en línea, ella decidió un día descartarlas porque quería descubrir cuáles eran las condiciones en que los niños recibían las clases. De hecho, pudo darse cuenta que muy pocos niños estaban preparados para hacerlo. De esta manera, decidió implementar juegos en los que podían participar únicamente los niños que se encontraban “bien uniformados”, por lo que los niños poco a poco empezaron a activar sus cámaras por su propia voluntad y ser parte de los juegos. *“Por esa razón yo tengo que luchar mucho para motivar a los estudiantes y esa ha sido mi prioridad. Buscar que a los chicos les guste el inglés”.*

Desde estas caracterizaciones, al responder la pregunta de investigación *¿cuáles son los criterios en los que se basa Noelia para mejorar su desarrollo profesional?* se puede sintetizar que ha sido un proceso proveniente de factores externos, de su entorno escolar y las circunstancias emergentes que han modificado su comportamiento y han mejorado sus competencias profesionales. La experiencia de probar estrategias orientadas a motivar a los niños a través de juegos mientras están aprendiendo, ha fortalecido sus creencias sobre la necesidad de practicar los valores de la empatía y la paciencia con los niños y con los padres de familia. Es decir, la intervención social de las normas institucionales, y la interacción con los educandos y la comunidad educativa en general han servido de mediadores para que Noelia logre desarrollar su identidad y misión docente. Vygotsky hace referencia a dos procesos psicológicos que se transforman desde elementales hasta convertirse en superiores.

Los elementales se refieren a los procesos biológicos innatos de los seres humanos como la memoria, atención y percepción que ocurren en función del entorno natural; que en primer lugar funcionan de forma individual pero luego se transforman por la actividad e interacción social (Carrera & Mazzarella, 2001, Vigotsky, 1978, Wertsch, 1995).

En suma, se puede percibir que Noelia ha permanecido dentro de un modelo de DPD transmisionista porque en varias ocasiones nos ha demostrado su disposición de seguir fielmente los lineamientos curriculares, políticas institucionales y su dependencia por los cursos de capacitación. Si bien es cierto su aprendizaje profesional ha sido mediado por diferentes fuentes externas tales como la educación formal e informal, e incluso por experiencias educativa de sus familiares, también es cierto que su misión y visión docente se origina como una motivación interna que revela sus valores humanos como docente cuando expresa que la parte emocional de los docentes es importante para fomentar la empatía y paciencia hacia los niños y la comunidad educativa. Aunque haya sido influenciada por la mediación dialógica por la docente de grado, por su docente de matemáticas, todavía no alcanza a ser parte de una comunidad de práctica de docentes de inglés. Sus ajustes a su actividad de enseñanza se basan en su subjetividad e individualidad, por lo que el aprendizaje colegiado y colectivo a través de la reflexión e indagación entre colegas todavía no emerge totalmente.

5.2 Segundo Caso Pamela; (DNB2P docente no becaria 2-Pamela)

Pamela es una docente no becaria titular con 32 años de experiencia profesional. Ella labora en un colegio público de la ciudad de Loja que alberga 2000 estudiantes. Tiene a su cargo tres cursos. Uno de Bachillerato Internacional y dos de Bachillerato General Unificado¹⁶ con un promedio de 40 estudiantes por curso. Ha asistido a los cursos de

¹⁶ ver apartado 1.2.3 sobre niveles educativos del Ecuador y su correspondencia con los niveles de la UNESCO

desarrollo profesional impartidos por el Ministerio de Educación, así como también ha tomado los exámenes internacionales de inglés.

5.2.1 Modelos y Contenidos de los Programas de Desarrollo Profesional de Pamela

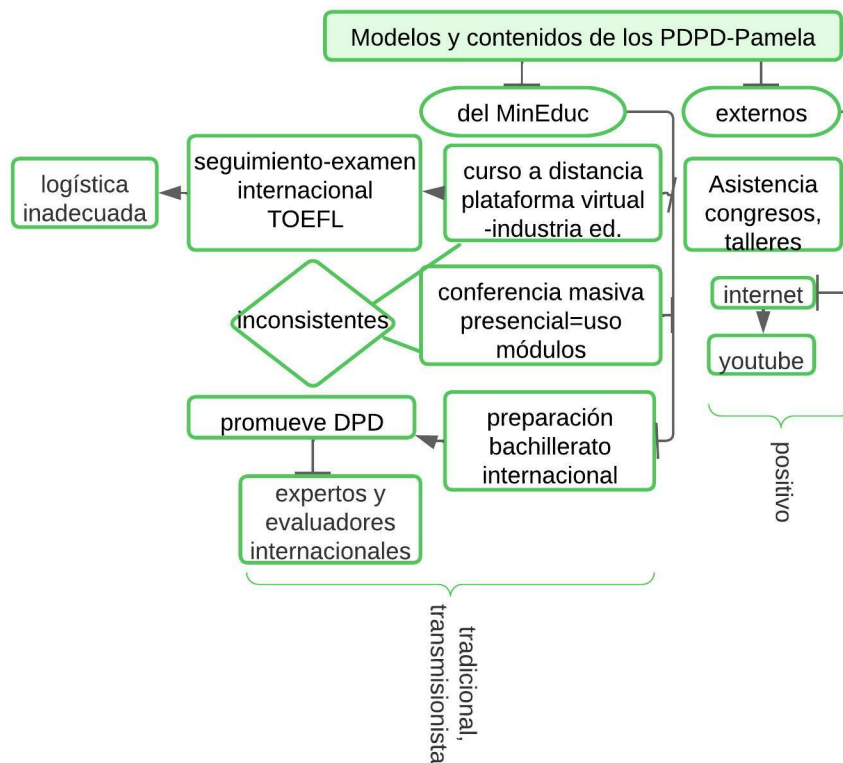


Figura 5. Modelos y Contenidos de los Programas de Desarrollo Profesional de Pamela

Pamela ha asistido principalmente a cursos de desarrollo profesional docente impartidos por el Ministerio de Educación. La mayoría fueron en modalidad virtual y unos pocos presenciales. Los contenidos se relacionaban con el aprendizaje del idioma inglés con el objetivo de aprobar exámenes internacionales, y además con el manejo de los módulos. Pamela nos revela que las evaluaciones internacionales se realizaron en laboratorios y aulas de instituciones educativas.

Pamela revela que los cursos no cubrieron sus expectativas porque existía una inconsistencia entre éstos y las evaluaciones internacionales. Por lo que en primer lugar explícitamente manifestó que no valió la pena haber tomado tiempo de su familia para prepararse en los cursos del ministerio, pero inmediatamente recapacitó y reconoció que tenía

que hacerlo para cumplir.

E. ¿Qué duración tenían estos cursos? ¿Se los dictaba dentro de la jornada laboral?

P. Lamentablemente no lo podíamos hacer dentro de nuestra jornada laboral porque teníamos un horario bastante copado por 8 horas de clases diarias entonces sabe que nosotros nos dedicábamos a estudiar en la tarde o en la noche y hacíamos grupos de trabajo con los compañeros para practicar pero realmente era nuestra, la responsabilidad [...] Entonces teníamos que dedicar parte del tiempo de nuestra familia; pero también creo que es importante tomar tiempo de la familia para crecer profesionalmente porque no hay más y tomar para cumplir.

En consonancia con estas afirmaciones de Pamela, que resaltan la importancia de “cumplir” se relaciona con el nivel de reflexión de su entorno, en el que la política pública le demanda alcanzar ciertos estándares, pero al mismo tiempo se refleja su necesidad de mejorar sus competencias profesionales en el campo lingüístico del idioma inglés. En otras palabras, el nivel de reflexión de su entorno influye directamente en el nivel de reflexión de sus competencias profesionales

(DNB2-P - 3:25)

P. Entonces si esto no se practicaba con anticipación fue bastante tedioso, bastante difícil para la mayoría de los compañeros cuando salíamos del examen todos desconcertados, mira lo que pasó! Y también las condiciones, el medio donde dimos el examen no fue bueno. Había mucha interferencia de sonido, no se escuchaba bien... y el laboratorio no tenía buenas condiciones entonces había mucha interferencia. Mire usted en la parte de hablar, speaking, y todos hablábamos al mismo tiempo entonces nos confundimos entre lo que decía el uno y el otro y al fin todo era terrible y bueno yo me preguntaba una grabación, estará a mi actuación o la actuación de mi compañero de atrás?

Hasta aquí hemos observado, que los contenidos de los cursos de DPD han sido destrezas lingüísticas del idioma inglés. Su modalidad ha sido mayormente en línea. En efecto, el conocimiento profesional del profesorado de inglés incluye el dominio del idioma y su metodología de enseñanza. Los dos componentes son interdependientes por lo que el interés del Ministerio de Educación era empezar con el tema del aprendizaje del idioma de inglés para mejorar su dominio entre el profesorado. Sin embargo, las acciones para hacerlo se limitaban al valor numérico, producto de las evaluaciones internacionales con los estándares del Marco Común Europeo.

Tal cómo indicamos en el subapartado 2.4.3, el MCER tiene por objetivo unificar criterios sobre el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas. Sus niveles de dominio

se pueden lograr a través de un proceso pedagógico gradual y progresivo con el apoyo de recursos educativos convencionales y tecnológicos y en interacción con nativo y no-nativo hablantes porque el ser humano es un agente social dentro de la comunidad (Consejo de Europa, 2002). En la experiencia vivida por Pamela, podemos observar que el proceso de los cursos de capacitación impartidos por el Ministerio de Educación está lejos de cumplir con los lineamientos para la enseñanza y aprendizaje del MCER. Los cursos en línea, no cumplen con las expectativas de Pamela, *“fue un cursito bastante largo y bueno tal vez hubiese sido mejor semipresencial”*. La inconsistencia entre el contenido del curso y la evaluación sumado a la logística inadecuada para las evaluaciones son claras muestras que Pamela encuentra como una deficiencia de estos programas de desarrollo profesional impartidos por el Ministerio de Educación.

Por otro lado, Pamela nos describe sus experiencias en la capacitación para el manejo de los módulos, a la que acudieron de forma masiva aproximadamente 1500 docentes de la Zona 7 (tres provincias del sur del Ecuador). Según Pamela, eso fue más bien una charla informativa de una hora en la que se hacía conocer la estructura del libro, más no su enfoque metodológico, siendo esta la parte que ella se encontraba más interesada.

(DNB2P, 3:32 - 3:35)

P. Lo que pasa es que los libros se cambian cada tres años, cada cuatro años. [...]. Por ejemplo en este año se cambió el módulo. Entonces no es que recibimos una capacitación. Más bien era informativa. Porque incluso no se indicó la metodología que hay que utilizar; o tal vez algunas estrategias sino más bien se nos indicaba la forma, la estructura en sí del libro. Pero no una capacitación para que el profesor pueda mejorar sus clases. Eso es lo que está faltando. Esta última capacitación que le diríamos que no era capacitación, simplemente fue de una hora, a la ligera, no llenó las expectativas y me parece inclusive que era una pérdida de tiempo

Inclusive habíamos demasiados profesores. Fue terrible! Esto fue en el colegio X, a mí me tocó asistir este año y fuimos entre 1500 creo que 2000 personas. Entonces se puede usted imaginar un auditorio lleno de maestros en dónde las condiciones no eran las propicias inclusive no ponían atención, no se escuchaba entonces para mí fue una pérdida de tiempo. Esa capacitación fue un fracaso!

A partir de estos datos se puede inferir la actitud reproduccionista y transmisionista de los programas de desarrollo profesional que buscan cambios positivos a través de la implementación de libros de texto sin un acompañamiento pedagógico para su uso efectivo.

Igualmente la selección del libro de texto ha sido impuesta por las autoridades educativas, por lo que se percibe que los docentes no son partícipes de estas decisiones. Por otro lado, Pamela valora la oportunidad de ser docente del bachillerato internacional (BI) que tiene su institución educativa porque recibe capacitación permanente. Sin embargo más adelante su percepción cambia porque manifiesta que tiene que auto capacitarse para cumplir con los estándares de este tipo de bachillerato a través de herramientas del internet, y con congresos y seminarios ofertados por entidades ajenas al Ministerio de Educación. Durante la pandemia, Pamela se autocapacitó mediante webinars disponibles gratuitamente en internet y la exploración de herramientas digitales como Youtube y Zoom. Revisemos los movimientos de su relato:

(DNB2P, 3:50)

E. Según usted me manifestó el bachillerato internacional ofrece muchas oportunidades de capacitación. ¿Éstas son las mismas oportunidades para los docentes que no son parte de este tipo de bachillerato?

P. Bueno como mayores oportunidades en sí..... creo que realmente he tenido que auto capacitarme porque es otro tipo de enseñanza como le decía. Porque es mi responsabilidad de tomar horas extras. Las temáticas abordadas que se dan en el BI son muy diferentes que se dan en una clase del bachillerato general unificado.

Pamela da un giro a su posicionamiento frente al conocimiento adquirido desde las capacitaciones del BI. Primeramente manifiesta que el BI capacita permanentemente a los docentes para cumplir los lineamientos internacionales, y luego cuando le preguntamos sobre las oportunidades del bachillerato nacional, reconsidera y nos dice “*creo que realmente he tenido que auto capacitarme porque es otro tipo de enseñanza como le decía*”; refiriéndose al BI. Esta transición parte de su reflexión y comparación de la capacitación recibida entre los dos tipos de bachillerato ofrecidos por su institución, de descubrir que sus competencias docentes tienen que incrementarse permanentemente para desenvolverse en el BI, y lo hace por sus propios medios. Nuevamente, se observa que el nivel de reflexión del entorno influye

directamente en su nivel de competencias profesionales, y desde aquí hacia un nivel de reflexión interna de identidad y misión docente.

Obviamente coincidimos con Korthagen (2010) sobre nuestra autoconcepción de quiénes somos (identidad), qué es lo que estamos haciendo y a dónde queremos ir (misión) son valores internos que tienen que agregarse al contenido científico de la profesión con el objetivo de expresar y desarrollar nuestra verdadera vocación como docentes. En el subapartado 5.2.3 ampliamos este análisis sobre los criterios en los que se basa Pamela para su desarrollo profesional docente. En esta sección, nos limitamos a describir las percepciones de Pamela sobre los contenidos y modalidades de los PDPD.

Basándonos principalmente en las expresiones de Pamela acerca de los expertos internacionales encargados de capacitar a los docentes nacionales para el BI, y los evaluadores internacionales para calificar las pruebas de los estudiantes, nos apoyamos en los planteamientos de Torres (2005) “El objetivo no es que el país se apropie de la propuesta, sino que el propio país la construya”.

A partir de la argumentación precedente hemos revelado que los contenidos de los PDPD han sido primordialmente el aprendizaje del idioma inglés a través de cursos en línea, y una conferencia masiva para asegurar y comprometer a los docentes el uso obligatorio del libro de texto sin ninguna orientación específica sobre su enfoque o metodología de enseñanza. Estos hechos nos permiten revelar al modelo de DPD impartido por el ministerio, como un modelo transmisionista ya que está centrado en las disposiciones de los expertos, y en la pasividad de los docentes para obedecer y aplicar las prescripciones de las políticas del Proyecto de Programa de Fortalecimiento del Inglés. La persistencia por el modelo tradicional transmisionista se ha fijado en las convicciones de Pamela quien trabaja arduamente para cumplir las normativas establecidas tomando cursos de afuera que

compensen la ausencia de los del ministerio y la ayuden a mejorar su practica docente. Ahora veamos cómo ella los aplica en su actividad cotidiana de enseñanza.

5.2.2 Reconstrucción de Conocimientos y Experiencias Vividas Provenientes de los Programas DPD en la Práctica Docente de Pamela.

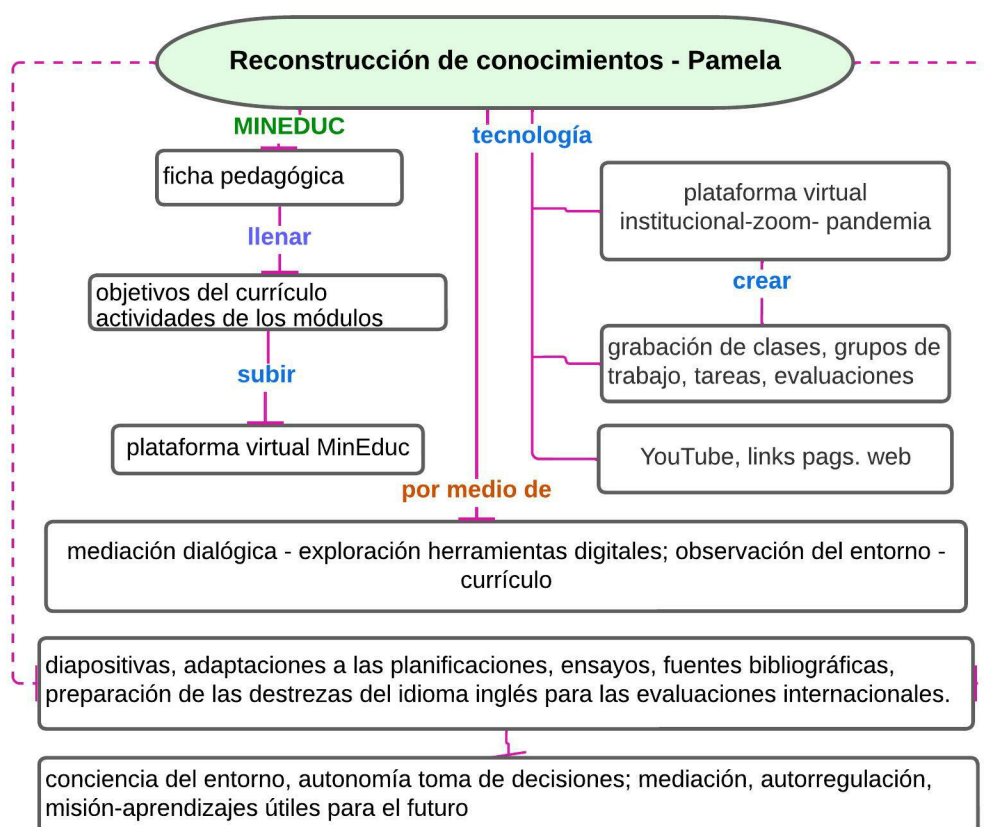


Figura 6. Reconstrucción de Conocimientos y Experiencias Vividas Provenientes de los Programas DPD en la Práctica Docente de Pamela.

En los siguientes extractos de la entrevista, Pamela revela su práctica docente enmarcada en los lineamientos curriculares, formatos elaborados como la ficha pedagógica y los módulos que son parte del Proyecto Fortalecimiento de Inglés del Ministerio de Educación. Nos confiesa además que no existe una capacitación ni un seguimiento efectivo que le haya ayudado a su desarrollo profesional continuo que responda a las necesidades de

su proceso de enseñanza. Frente a estas deficiencias y dificultades, Pamela nos deja ver su compromiso ético para su permanente desarrollo profesional docente, el cual lo hace por sus propios medios que sobre todo, según las propias palabras de Pamela, generen aprendizajes útiles para la vida futura de sus estudiantes.

(DNB2P, 3:17)

P. Entonces esto era una capacitación, una responsabilidad personal. Ud sabe no es solamente que hay que seguir al pie de la letra lo que dice el gobierno. Es responsabilidad de nosotros buscar otras alternativas, otros medios para mejorar.

(DNB2P, 3:61)

P. Nuestros estudiantes merecen mucho respeto y consideración y debemos dar una clase de calidad. Y no solamente porque el gobierno nos está dando el libro, ya está. Hay que buscar otros recursos. especialmente ser muy creativos.

(DNB2P, 3:64)

E. Usted manifiesta en términos generales que el docente tiene que autocapacitarse. ¿Entonces qué es lo que no funciona bien en los programas de capacitación del Ministerio de Educación?

P. Bueno, si me gustaría que el gobierno preste un poquito más de atención a nuestra parte, pero a la falta de esto, nosotros debemos comprometernos a mejorar, estudiar, a buscar nuevas estrategias y metodologías. Por eso a veces se nos va de las manos, porque a veces tenemos que seguir al pie de la letra porque tenemos que cumplir, tenemos un plan de clase y terminar un libro, pero considero que no debe ser así. Considero que aunque sea poco, sea de calidad, que les vaya a servir para los chicos a un nuevo año, y así a un nuevo año y cuando termine, esté en la capacidad para entrar a la universidad y enfrentar a la vida, y sentirse útil.

En los fragmentos citados anteriormente, encontramos herramientas físicas como los libros de texto, y los formatos para la planificación, que según los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación dan sostenibilidad al Proyecto de Fortalecimiento de Inglés de las instituciones educativas públicas. En relación con ello, Pamela se apoya con estas herramientas a las que agrega un valor social y las transforma para crear condiciones apropiadas para su actuación docente. “Usted lo pone (al estudiante) dentro de situaciones reales, situaciones también que a ellos les guste, que sean de su edad, de su actualidad”. El reconocimiento crítico del contexto de Pamela es un proceso de reflexión de su acción pedagógica que le otorga la capacidad de evaluar sus circunstancias que finalmente le permite actuar con autonomía profesional sin desatender las normativas establecidas. (Guskey, 2002; Kumaravadivelu, 2008).

El uso de internet y la tecnología, es otra herramienta de utilidad en la que Pamela encuentra recursos educativos que funcionan como un artefacto cultural y de mediación para fortalecer su ejercicio profesional. *“Yo tengo que prepararme el día anterior, hacer diapositivas, buscarme links, tal vez algunos videos. [...] Tengo que tomar más tiempo del que tengo para dedicarme a mis alumnos”*. En tiempos de pandemia, Pamela ha tenido que acudir al uso de tecnologías que anteriormente eran desconocidas tales como hacer grupos de trabajo a través de la plataforma virtual institucional. Según ella el gobierno ha provisto al profesorado de capacitaciones en el uso de las herramientas tecnológicas, además ella ha asistido a varios webinars de los cuales ha aprendido cosas diferentes que al inicio de la educación en línea emergente resultó difícil, pero con su continuo uso y exploración ha ganado experticia. Podemos inferir de esta manera, que Pamela ha pasado desde un aprendizaje instrumental, hacia un aprendizaje social y creador por medio de las tecnologías digitales, lo que nos indica que su desarrollo profesional es continuo mediante la actualización del uso de herramientas digitales del siglo XXI (Colás, 2006; Shi, 2017; Siemens, 2005).

DNB2P, 3:11

P...las asignaturas están grabadas y a más de ello se encuentra qué deberes tiene que hacer y hasta cuando, si tenemos alguna evaluación a realizarse también se la puede encontrar y bueno las evaluaciones vienen con fecha, pero si acaso el estudiante no pudo dar la evaluación se puede poner en contacto con el maestro para que le pueda reabrir y así pueda tener la oportunidad de dar la prueba, inclusive tenemos el departamento de orientación en el cual se está trabajando de manera virtual, entonces si el chico no ha podido hacerlo por la situación telemática, el joven puede ir al colegio y junto con la planificación presencial docente el chico puede ir a desarrollarla con tiempos, entonces el profesor la puede ir a retirar e incluso le puede revisar y dejarle el refuerzo de dichas actividades, entonces al joven no se lo deja por ninguna circunstancia.

Desde otra perspectiva, Pamela nos describe con mayor énfasis los siguientes elementos del proceso de enseñanza en el bachillerato internacional: diferentes tipos de ensayos con fuentes bibliográficas, preparación de las destrezas del idioma inglés para las evaluaciones internacionales. La prioridad es que los estudiantes del BI aprueben las evaluaciones internacionales lo cual indirectamente significa que ella también las aprobará

cuando sea evaluada como docente. Al respecto, Richards y Lockhart (2009) manifiestan que pese al seguimiento y evaluación al profesorado de L2 que puede dar cuenta de nuestra práctica docente; la autopercepción docente basada en la autorreflexión y la indagación es la que verdaderamente promueve el cambio del profesorado de una segunda lengua. Entonces, las expectativas de Pamela sobre alcanzar los estándares internacionales del BI, se alinean más bien con el modelo transmisionista basado en estándares, el cual desapercibe el contexto y la negociación docente (Kennedy, 2005).

5.2.3 Criterios en los que se Basa Pamela para Mejorar su Desarrollo Profesional

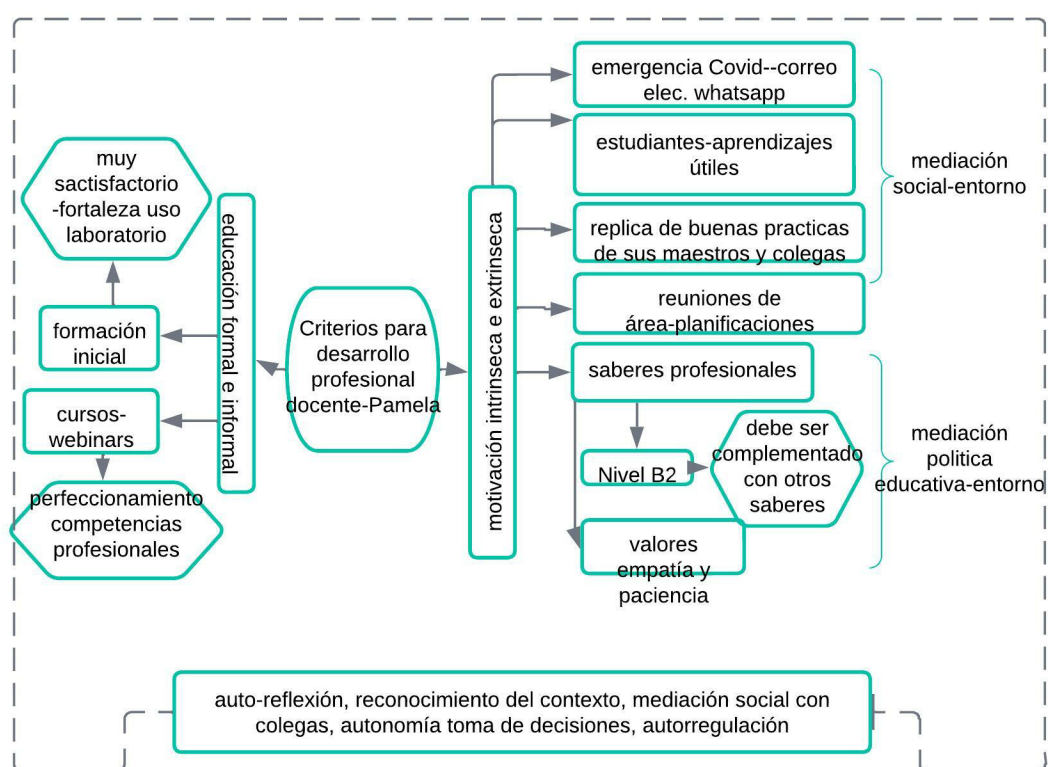


Figura 7. Criterios en los que se Basa Pamela para Mejorar su Desarrollo Profesional

El desarrollo profesional del profesorado de ILE es permanente y parte desde sus primeros niveles educativos hasta llegar a sus estudios universitarios y a su servicio activo. Cada una de estas fases se convierte en una fuente de conocimientos y experiencias que el profesorado asimila consciente e inconscientemente y finalmente configuran su tarea docente

(Johnson, 2009). Pamela, por ejemplo, nos relata cómo solía aprender inglés en el colegio y su formación inicial docente en una universidad privada local. Cada experiencia le ha dado pautas para su crecimiento profesional antes y durante su ejercicio profesional.

(DNB2P, 3:1)

P. Los profesores eran muy bien capacitados y nos daban especialmente muy buena práctica en lo que es el speaking, no? Inclusive había un laboratorio muy bien dotado de inglés en dónde podíamos desarrollar la habilidad de listening sobre todo, gramática, morfología y sintaxis.

(DNB2P, 3:4)

P. Incluso yo empecé a trabajar en la misma Universidad X, pues ahí teníamos la oportunidad de que los mejores estudiantes podían trabajar ahí y era un reto muy grande y agradezco mucho la oportunidad por eso y a mi corta edad pude empezar a ejercer mi profesión

(DNB2P, 3:43)

P. Recuerdo como anécdota cuando yo estudiaba en el colegio en aquellos tiempos, la profesora de inglés nos hacía ejemplos de Europa, de Asia. Nosotros no conocíamos y no nos parecía nada interesante. Así no debe ser.

Con las explicaciones precedentes de Pamela, hemos visto que ella ha ido construyendo su conocimiento, sus hábitos y creencias en el campo de la docencia de ILE desde muy temprana edad. En la actualidad, siendo una docente en pleno servicio, ella puede asociar y analizar sus experiencias como estudiante del colegio en la asignatura de inglés como inapropiadas por lo que ella busca formas innovadoras para motivar a sus estudiantes para aprender el idioma. No sucede lo mismo con sus estudios universitarios, porque ella destaca la experticia de sus docentes formadores para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

El uso de laboratorio, para Pamela ha sido fundamental para desarrollar sus competencias lingüísticas. Aunque no encontramos en su discurso, algún indicio explícito sobre su formación pedagógica durante sus estudios universitarios, asumimos que ella ha logrado replicar las buenas prácticas pedagógicas de sus docentes formadores durante su aprendizaje del idioma. Para solventar esta inquietud, en la investigación de campo encontramos el programa de estudios de la formación inicial de Pamela en la que obviamente

constan asignaturas relacionadas con las metodologías para la enseñanza de inglés (Rubio, 2014). En cuanto a estos componentes, el conocimiento intelectual teórico del profesorado, es un tipo de artefacto y desde la perspectiva sociocultural los artefactos físicos y simbólicos adquieren funcionalidad en el contexto e interacción social en donde se los pone en uso, se convierten en herramientas de mediación para la apropiación y regulación de la actividad docente y poder alcanzar su internalización (Galán & Murillo, 2020; Golombek y Johnson 2017; Orland-Barak & Maskit, 2017)

Luego de haber descrito la formación inicial formal y su transcurso como estudiante en el colegio como uno de los criterios que tiene Pamela para su desarrollo profesional docente, a continuación incursionamos en los criterios relacionados con su campo laboral. Los hallazgos nos muestran elementos tales como su entorno laboral con sus políticas curriculares (formatos planes de clase, ficha pedagógica, uso de módulos o libros de texto), las reuniones de área (reuniones de profesores de inglés), sus competencias, misión e identidad docente inciden permanentemente en sus formas de crecer profesionalmente con el objetivo de contribuir asertivamente en su proceso de enseñanza; y además en su crecimiento personal. Examinemos lo que Pamela nos describe a partir de los siguientes fragmentos de la transcripción de las entrevistas.

(DNB2P, 3:32)

P. Lo que pasa es que los libros se cambian cada tres años, cada cuatro años. Imagínese eso ahí cuando se presenta, por ejemplo en este año se cambió el módulo.

(DNB2P, 3:38)

P. Para la planificación, como ya tenemos un formato a seguir

(DNB2P, 3:64)

P. Por eso a veces se nos va de las manos, porque a veces tenemos que seguir al pie de la letra porque tenemos que cumplir, tenemos un plan de clase y terminar un libro, pero considero que no debe ser así.

Notemos como Pamela se refiere a las normativas curriculares en cuanto a cubrir los contenidos del libro y seguir los formatos de planificaciones establecidos, afirmando en primera instancia que tiene que cumplirlas, pero luego realiza una reflexión en medio del diálogo de la entrevista y remarca que *“no debe ser así”*. Esta relación entre lo que se

debemos hacer por cumplir y con lo que creemos que verdaderamente debemos hacer para mejorar nuestra acción pedagógica, Korthagen (2010) manifiesta que no siempre hacemos lo que creemos que está bien, posiblemente porque no queremos salir de nuestra zona de confort la que nos brinda seguridad. Por lo que el autor alude, que el temor de enfrentarse a lo desconocido disminuye nuestra posibilidad de desarrollo profesional. Si nos atrevemos a intentar algo nuevo y diferente seguramente va a modificar nuestras creencias y éstas a la vez nos van a ayudar a definir nuestra identidad y misión docente que son niveles de reflexión esenciales en la formación y desarrollo profesional docente.

De hecho, desde los fragmentos anteriores y subsiguiente, Pamela remarca que los formatos ya están hechos, al igual que las fichas pedagógicas, y de forma enfática expresa que hay que cumplir, aunque reflexiona y dice que no debe ser así. En el mismo orden de ideas, su expectativa de recibir los lineamientos metodológicos desde el ministerio para el manejo de los módulos, y las reuniones de área para realizar los ajustes a las planificaciones se enmarcan dentro de un rol tecnicista del docente con dependencia de la agenda curricular. Es un modelo de DPD transmisionista que convierte a Pamela en sujeto o herramienta útil para obedecer puntualmente las normativas, de modo que más bien podría parecer docente novata, o en formación, o de ayudantía lo que significa ser semi-profesional. Al respecto, Barboni y Porto (2013) hacen evidente su preocupación sobre los modelos prescriptivos de desarrollo profesional en Latinoamérica, porque éstos contribuyen a formar docentes semi-profesionales. Son demasiado dependientes del sistema lo que resta su autonomía y total libertad intelectual para indagar sobre sus propias prácticas para construir nuevos aprendizajes.

(DNB2P, 3:37)

E.. Entonces si no hubo una capacitación para el manejo del libro, ¿qué hizo usted al respecto?

P. Le comento que es el área en donde nosotros trabajamos, en el área de inglés siempre tenemos reuniones periódicas. Son reuniones de trabajo. Y hacemos grupos de trabajo, dígame usted profesores de 8vo año, de 9no, 10mo año, Es un colegio bastante extenso entonces esa es una fortaleza de que somos tres o cuatro profesores de cada año y entonces nos reunimos y vamos discutiendo inclusive para la planificación, como ya tenemos un formato a seguir.

(DNB2P, 3:61)

P. Nuestros estudiantes merecen mucho respeto y consideración y debemos dar una clase de calidad. Y no solamente porque el gobierno nos está dando el libro, ya está. Hay que buscar otros recursos especialmente y ser muy creativos.

Ante la carencia de un curso o taller de capacitación para el manejo de los libros, Pamela intenta crecer profesionalmente desde la transformación de su práctica docente para encarar las circunstancias de su contexto. Timperley, et al. (2007) sostienen que el desarrollo profesional docente, desde los postulados de la teoría sociocultural, es la profundización y perfeccionamiento del conocimiento y las habilidades existentes en concordancia con el contexto social y cultural, y las circunstancias en dónde se realiza la actividad de enseñanza mediante el diseño y ejecución de experiencias de aprendizaje de algo para alguien. En consecuencia, el desarrollo profesional docente y la práctica docente son dos aristas que convergen y coexisten en el profesionalismo del profesorado. Al reportar el caso de Pamela, podemos descubrir cómo se desencadenan estas acciones.

Primeramente, ella nos describe las reuniones del área de inglés, como un espacio en el que se puede compartir experiencias con sus colegas que comparten diferentes paralelos de un mismo curso. En estas reuniones los docentes trabajan con los formatos de planificaciones establecidos por el Ministerio de Educación y hacen modificaciones en relación a las demandas de cada uno de sus grupos de estudiantes; *“Entonces más o menos compartimos experiencias, tomamos nota de todo ello y tenemos que ir adaptando al grupo que nos toca”*. La valoración que demuestra Pamela sobre el trabajo colaborativo con sus colegas y la autonomía para modificar los formatos de planificación son características de docentes autocríticos, transformadores e innovadores que repercutirá positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes y en su excelencia profesional (Johnson, 2009).

Podría ser posible que estemos frente a un acercamiento al modelo de desarrollo profesional cooperativo que es un MDPD basado en la reflexión e indagación que emerge de experiencias reales y concretas durante el hecho de enseñar dentro de un contexto que Pamela

y sus colegas lo comparten diariamente en su jornada laboral. *“Bueno ahí compartimos las experiencias, hablamos por ejemplo de la unidad número uno, “ ¿Cómo lo vamos hacer? ¿Qué contenidos tiene? ¿Qué metodologías serían las más propicias? Tal vez tengamos que agregar acá, que ejercicios extras tendríamos que hacer”*. El diálogo sobre las planificaciones representa una negociación de ideas fuera del aula, sin embargo, se limitan a cumplir con las planificaciones establecidas. No existe una sistematización formal de experiencias, aunque sí existe una confrontación entre lo teórico y lo práctico cuando Pamela nos manifiesta *¿Qué metodologías serían las más propicias?*. Por lo tanto, el proceso de desarrollo cooperativo queda inconcluso a pesar de haber abordado la mayor parte del mismo. Por este motivo, se sugieren futuras investigaciones sobre el impacto de las reuniones de área en la práctica docente de los profesores de inglés, sobre todo porque estas reuniones están planificadas dentro de la jornada laboral de los docentes. Sería interesante conocer cuáles son los fundamentos que tienen los docentes de inglés para realizar las adaptaciones curriculares de los módulos y las fichas pedagógicas.

La relación que Pamela describe con sus compañeros es horizontal; no existe jerarquía. Ella reconoce que, a pesar de la juventud de sus colegas, ella siempre aprende algo nuevo. *“Inclusive hay compañeros más jovencitos que nosotros, y están recién empezando de quienes se aprende mucho. Entonces como le digo Miriam, se aprende a compartir nuevo conocimiento, a ser mejor persona y mejor profesional”*. De hecho Johnson (2009) destaca que la interacción entre pares no exime el conocimiento proveniente de la teoría y metodología para la enseñanza de una segunda lengua, ni tampoco jerarquiza el tiempo de experiencia del profesorado sino más bien se sirve de estos instrumentos como mediadores en el aprendizaje colaborativo en el que los más expertos sirven de andamiaje para crear herramientas y significados nuevos o reconstruidos.

Cuando le preguntamos a Pamela que nos describa con un ejemplo alguna estrategia o metodología en específico que se ha abordado en las reuniones de área, ello nos describe con convicción y certeza de lo que hablando la siguiente secuencia didáctica:

Por decirle si estamos hablando de una clase de gramática con el tema de la forma comparativa y superlativa... Qué vamos a hacer para que el alumno entienda y aprenda de una manera fácil y no se complique. Entonces en primer lugar tenemos que empezar haciendo un sondeo de sus conocimientos de la forma comparativa. Tenemos que tener cuidado de que el alumno sepa una lista grande y muy nutrida de adjetivos para que el alumno pueda desarrollar esta actividad, caso contrario, si le presentamos de una forma frontal que son los comparativos, no, no debe ser así. Sino más bien así como en matemáticas se debe saber los números, entonces aquí se tiene que saber una lista grande de adjetivos, luego tiene que presentar reglas, de la formación de adjetivos cortos, adjetivos largos; luego tenemos que saber en sí ya en oraciones, primero tenemos que saber de qué elementos se necesita para este aprendizaje. Tenemos que tener los adjetivos, conectores, puntuación que es muy importante. Con eso sí, que el joven sepa manejar eso, ahora si vamos a hacer oraciones.

Al describir esta actividad, Pamela subraya que la retroalimentación generada con sus colegas durante las reuniones de área se direcciona a sugerir tomar ejemplos de la vida real, y mejor todavía si es parte de sus propias vidas para que sus estudiantes entiendan. Por ejemplo,

Muy bien si yo estoy comparando, ahora si, comparemos al compañero Juan con la compañera María, que se puede comparar aquí. Tal vez que el uno es más conversón que el otro. Haber le preguntamos cómo se dice conversón? Así usted lo pone dentro de situaciones reales, situaciones también que a ellos les guste, que sean de su edad, de su actualidad.

En suma, a través de la narrativa de Pamela, ella nos revela la camaradería entre sus colegas quienes se convierten en un grupo de apoyo sin temor de ser juzgados o evaluados; y con la meta común de llevar a cabo su rol docente de forma crítica y operativa.

Entrevistamos a Pamela nuevamente después de dos años, en el año 2022, en tiempos de post pandemia, y encontramos que los formatos de planificación de la llamada ficha pedagógica que se realizan con los grupos de profesores de cada curso y las reuniones de área continúan vigentes, con la diferencia en esta vez, en modalidad virtual. *“Muchas veces queremos hacer cosas que lo hacíamos antes; presencialmente, pero no; ahora tenemos que saber entender en primer lugar; y saber adaptarnos, al tiempo, a los estudiantes, a lo que*

estamos viviendo”. La crisis sanitaria mundial, definitivamente ha sido un mecanismo forzoso en el que factores externos e internos han provocado un desarrollo profesional del profesorado.

Por ejemplo, el nivel de reflexión de creencias, conduce a Pamela a desarrollar el sentimiento de empatía porque en sus palabras y su actitud ella expresa que primero hay que saber entender y adaptarse a los estudiantes y relata lo siguiente:

DNB2.P. 3:7

P. Hay familias que tienen un solo dispositivo para 5 o 6 jóvenes en una sola familia y al mismo tiempo están recibiendo clases los 5 jóvenes; y mire que compartir a veces un cuarto de hora cada uno. Entonces le diré que en el caso de nosotros, de nuestra institución, los chicos trabajan de manera virtual y también con fichas pedagógicas, entonces si no pueden recibir clase, la clase queda grabada en una plataforma del colegio y ellos tienen la oportunidad de nuevamente revisar la clase y poder hacer sus trabajos. Se busca otra alternativa. Si no podemos ingresar con ellos a clase, ellos pueden tal vez buscar la manera de comunicarse con nosotros por medio del WhatsApp, por medio de correo electrónico. Entonces lo que nos tocaría es adaptarnos a ellos, adaptarnos a las circunstancias de manera que el chico no se atrase.

DNB2P, 3:11

...entonces si el chico no ha podido hacerlo por la situación telemática, el joven puede ir al colegio y junto con la planificación presencial docente el chico puede ir a desarrollarla. Entonces el profesor la puede ir a retirar e incluso le puede revisar y dejarle el refuerzo de dichas actividades, entonces al joven no se lo deja por ninguna circunstancia.

De los fragmentos 3:7 y 3,11, se infiere que la filosofía de Pamela está basada en la teoría sociocultural porque ella destaca los valores, percepciones, motivaciones, emociones y las relaciones interpersonales que influyen directamente en el desarrollo humano y el aprendizaje tanto de estudiantes como docentes. El profesionalismo de Pamela es holístico porque integra su parte humana con sus sentimientos y deseos que influyen a sus competencias profesionales. En tiempos de pandemia ha tenido que acudir al uso de tecnologías que anteriormente eran desconocidas. *“El gobierno nos ha estado apoyando mucho en las capacitaciones, hay muchas capacitaciones ...mire en el caso de los cursos, apareció un grupo X, en donde decía el uso de herramientas; y yo dije, ese es para mí, ese lo necesito.... Entonces estoy ingresando a un curso, a otro, a otro y a otro, de manera que me pueda ayudar. Pero ha habido muchas cosas que he tenido que aprenderlas, y prácticamente*

ahora ya somos diestros. Al inicio era muy difícil, era bastante difícil, así que nos tocó ahora aprender a hacer grupos de trabajo, enviar a los alumnos a salas e ingresar ahí”.

El aprendizaje de Pamela con respecto al uso de las tecnologías, proviene de la mediación de factores externos, que ella pudo controlar por las necesidades y las opciones que a ella le interesan, en este caso el aprendizaje forzado en línea debido a la pandemia. Debemos distinguir entre los cursos de capacitación y los programas de desarrollo profesional docente. Los primeros tienen un objetivo a corto plazo y son de orden prescriptivo y transmisionista desarrollados a través de conferencias, seminarios o través de libros de métodos para la enseñanza. Ciertamente este tipo de conocimiento ayuda a clarificar las creencias de los docentes (Freeman & Johnson, 1998; Richards & Farrel, 2005).

En el siguiente fragmento, se observa como Pamela tiene problemas para cumplir con las actividades establecidas en sus planificaciones.

(DNB2P, 3:6)

P. ...quiero hacer demasiadas cosas... se planifica una clase, .. se hacen planificaciones inclusive con un equipo de trabajo que nosotros lo realizamos en el colegio, y se lo hace de la mejor manera, se lo planifica de una manera bien ordenada, tratando de que se cubra todas las expectativas del estudiante pero lamentablemente usted en el momento de impartir, no nos da resultado... Y bueno pues se nos ha hecho tan difícil, entonces realmente y le digo muchas veces me siento muy frustrada por esta situación de lo que no puedo llegar a los estudiantes.

Con estas afirmaciones se confirma que el trabajo en equipo con los colegas durante la pandemia no es suficiente para resolver la problemática que Pamela atraviesa. Desde este escenario, le preguntamos a Pamela si le gustaría pertenecer a una comunidad profesional de docentes para realizar investigación como una forma de desarrollo profesional efectivo. Ante esta pregunta, ella manifestó:

DNB2P; 3:30

P. Ahora es complicado. Créame que no nos queda tiempo a veces ni para respirar. Entonces parece que esto es como una limitante para que nosotros nos estemos quedando, nos hayamos quedado en ese lugar ¿no? De no ir un poquito más allá porque no hay tiempo, no hay tiempo y usted sabe que para hacer ese tipo de trabajo se necesita tiempo. Esperemos que ya un poquito se vayan mejorando las cosas y tratemos de hacer eso, sí?

Las destrezas investigativas de Pamela no se desarrollan principalmente porque el sistema educativo público no crea los espacios para hacerlo. En vez de eso, el sistema obliga que el profesorado cumpla con los formatos establecidos. *“Las fichas pedagógicas prácticamente vienen ya elaboradas del Ministerio de Educación, esas ya nos vienen prácticamente hechas, estas fichas pedagógicas no solamente son de la materia de inglés, sino de todas las asignaturas”*. Pamela nos revela que durante la pandemia el trabajo se ha triplicado debido a que tienen que atender a los estudiantes de acuerdo a sus posibilidades. Un grupo lo hace a través de videoconferencias en la plataforma Zoom; otros revisan las clases grabadas y utilizan el WhatsApp para mayores explicaciones de las clases, y quienes no tienen acceso a internet tienen el derecho de acercarse a la institución a realizar las tareas en físico. Definitivamente, las condiciones del contexto laboral de Pamela son una sobrecarga de trabajo que sumado al sistema educativo obstaculizan adoptar un modelo de desarrollo profesional basado en la investigación de sus propias experiencias docentes.

El tema de la ficha pedagógica y los módulos ha sido bastante recurrente en las entrevistas de Pamela, por lo que le pedimos que nos comparta estos materiales y pudimos confirmar que el primer documento es bastante extenso y la mayor parte de elementos ya vienen elaborados o son tomados del currículo al pie de la letra. El trabajo que les corresponde hacer a los docentes es completar la metodología de trabajo. En esta sección, se puede observar que las actividades son tomadas de los módulos¹⁷ o libros de texto. El aporte de Pamela con su equipo de trabajo consiste más bien en buscar actividades de aprendizaje autónomo en línea para reforzar los contenidos de los módulos. Los recursos de aprendizaje para el idioma inglés que se encuentran en internet en forma gratuita son abundantes, el trabajo de selección de los más apropiados requiere un tiempo considerable y a veces tedioso. Sin embargo, en la ficha pedagógica que analizamos, la forma de presentar las secuencias de

¹⁷ https://recursos2.educacion.gob.ec/portfolio/bach_mod1_1ero_ingles/ Sitio web del Ministerio de Educación Ecuatoriano de acceso libre, dónde se encuentran los módulos en formato digital

actividades de aprendizaje del módulo y las actividades en línea tienen un orden lógico porque se enfocan en el aprendizaje de contenidos y en los intereses de los estudiantes. En consecuencia, la mediación de los recursos didácticos y la planificación son precursores para que Pamela se empodere de los artefactos sociales físicos y simbólicos para llevar a cabo su tarea de enseñanza. Se nota además en sus expresiones y actitudes que se encuentra agobiada por el trabajo en línea. En medio de estas circunstancias, es evidente que Pamela ha vencido muchas dificultades para empoderarse de los recursos disponibles por lo que ha llegado a un estadio de autorregulación, aunque la sobrecarga de trabajo no le permite avanzar con destrezas investigativas formales para sistematizar sus experiencias y para llegar a ser parte de un modelo de desarrollo profesional basado en la indagación.

Desde otra dimensión, cuando le pedimos a Pamela que nos dé su opinión sobre la normativa (que todavía está vigente en la actualidad, 2022) del Ministerio de Educación relacionada al nivel B2, ella lo expresa así:

(DNB2P, 3:55)

E. ¿Qué opina de la normativa de que cualquier profesional con el nivel B2 puede ocupar una vacante en el Magisterio como docente de inglés?

P. Haber, yo no participo mucho de ese criterio, es muy respetable porque usted sabe que la formación de un docente es de años. No es solamente que yo sé o que tengo conocimiento en cualquiera de las materias. No es solamente el saber, sino la experiencia, el saber manejar grupos, el saber llegar al estudiante. Muchas veces el tener conocimiento no es todo, hay muchas otras cosas que se deben tomar en cuenta.

El nivel de reflexión de Pamela sobre las competencias docentes, concretamente con el dominio del idioma inglés con el estándar internacional del B2, converge con otras dimensiones que ella asegura como necesarias para laborar como docente de ILE. “..*No es solamente que yo sé o que tengo conocimiento en cualquiera de las materias. No es solamente el saber..*”. A partir de este dato, Pamela legitima el nivel B2 como uno de los elementos del conocimiento de la profesión docente de ILE, pero lo complementa con otros componentes.

Pamela nos revela en primer lugar la formación docente como un requisito para

ocupar una vacante en el Magisterio, que correspondería al conocimiento teórico-metodológico y técnico-instrumental que se adquiere durante algunos años de estudio en la universidad. Seguidamente, nos menciona las experiencias vividas, que correspondería a la permanente reflexión e indagación de sus propias prácticas; lo que nos deja ver una pertenencia y valoración social de su profesión como una docente comprometida con el mejoramiento de la calidad educativa de su contexto.

Resumiendo el caso de Pamela, diremos que los contenidos y modelos de desarrollo profesional en los que ella ha participado han abordado temáticas relacionadas con el aprendizaje del inglés y el uso del libro de texto. Mayormente han sido en la modalidad en línea y otros han sido presenciales y masivos; por ende, ella expresa que ninguno ha cumplido con sus expectativas, por la inconsistencia entre el contenido y evaluación del curso. Por otro lado, descubrimos que el modelo de desarrollo profesional docente impartido por el Ministerio ha sido del tipo reproduccionista o transmisionista porque entre sus acciones encontramos formatos de planificaciones preestablecidos y libros de textos que Pamela tiene que cubrir durante el año escolar. En lo referente a la pregunta de investigación sobre cómo Pamela reconstruye el conocimiento proveniente de los programas de DPD, ella demuestra en primera instancia una actitud sumisa para cumplir los lineamientos del currículo; sin embargo durante la reflexión producto del diálogo de la entrevista, nos cuenta que regularmente tiene que buscar otras alternativas que se adapten a su contexto. Finalmente, sobre el cuestionamiento de cuáles son los criterios que tiene Pamela para su DPD, Pamela nos expone que el trabajo colaborativo entre sus colegas contribuye para superar las dificultades y las deficiencias del sistema, así como también la exploración permanente de recursos digitales disponibles en línea. Es decir, aparentemente existe una aproximación al trabajo colaborativo pero éste se limita a realizar ajustes a las planificaciones del ministerio y de esta

forma cumplir rigurosamente con las políticas institucionales; lo que resulta que permanece en el modelo de DPD transmisionista.

5.3 Tercer caso Claudia (DB1C = docente becaria 1 Claudia)

Claudia es una docente becaria titular con 21 años de experiencia que actualmente labora en uno de los colegios públicos emblemáticos de la ciudad de Loja con aproximadamente 3000 estudiantes. La institución tiene tres secciones: diurna, vespertina y nocturna. Es preciso mencionar que ella empezó a laborar en la institución educativa pública a partir del año 2013 porque era su obligación compensar la inversión del gobierno ecuatoriano en su beca internacional.

Claudia nos cuenta que, en ese entonces, las plazas de trabajo para los docentes becarios retornados al Ecuador eran escasas por lo que la institución donde labora actualmente tuvo que despedir a docentes no becarios contratados para abrir las vacantes. Ella lamenta lo ocurrido, no obstante, le parece que fue necesario porque el objetivo era mejorar la calidad en la enseñanza del idioma inglés.

(DB1C. 4:28)

C. Entonces lo ideal era que toda esa capacitación, todo lo que se aprendió sea replicado con los estudiantes y ahí vino esa parte cómo incómoda por compañeros que no obtuvieron esta beca y obviamente les agradecieron o les reubicaron en otros lugares y por eso había ese malestar sin embargo creo que sí se invirtió en algo tenía que ser replicado en las instituciones educativas. Por eso fue la preferencia.

5.3.1 Modelos y Contenidos de los Programas de Desarrollo Profesional de Claudia

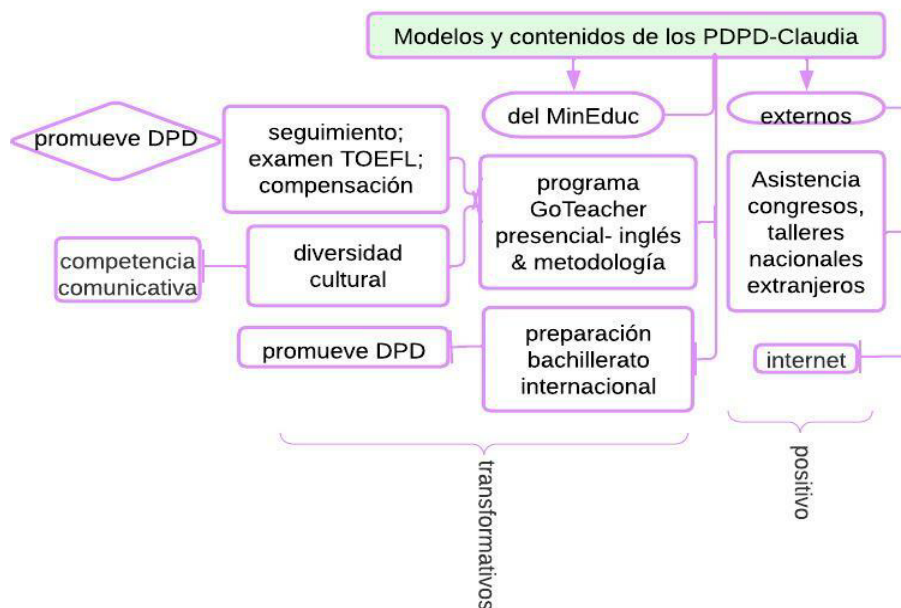


Figura 8. Modelos y Contenidos de los Programas de Desarrollo Profesional de Claudia

Claudia fue parte del programa Becas Internacionales Enseña Inglés o GoTeacher en el año 2013, y a partir de entonces también ha asistido a los cursos esporádicos ofertados por el Ministerio de Educación. El curso internacional fue presencial en los Estados Unidos de América, durante 7 meses y solía asistir a *Kansas State University* un promedio de cinco horas diarias. Ella manifiesta que los contenidos eran mayormente direccionados al tema pedagógico y también para mejorar sus destrezas lingüísticas del idioma.

Ella se siente muy afortunada de haber tenido la oportunidad de viajar a los Estados Unidos porque ese siempre fue su sueño como profesional para interactuar personalmente con los nativo-hablantes del idioma inglés en su lugar de origen. Ella considera que el programa de becas estuvo bastante organizado en lo que a logística se refiere, así como lo describe en el siguiente fragmento.

(DB1C - 4:20)

C.Yo llegué; y, saber que ya habían personas esperándome allá, ya tenía un departamento, estas son las tarjetas para que vaya a comer, para almorzar y merendar, y que se movilice en transporte, y poco a poco que iban llegando cosas a nuestro departamento para que nosotros estuviéramos cómodos, en la cuestión material. Y en la cuestión académica yo me fui siempre con esa predisposición de aprender, entonces si, yo realmente estoy muy contenta en el aspecto profesional. Así que muy contenta y muy satisfecha con lo que aprendí con esas cosas positivas.

Ante estas palabras emocionadas de Claudia, le preguntamos ¿qué es lo que hay en los Estados Unidos que no hay aquí en Ecuador? a lo que ella responde:

C. Qué es lo que hay allá? de pronto ese acceso a la tecnología, más yo creo que no pudiera ser más que eso. Pero sí vamos a hacer una comparación, hablando de cuestión de educación, -cómo pudiéramos trabajar de manera diferente- esa parte de compromiso y de creer que nosotros también podemos hacer lo mismo que ellos hacen. A veces pensamos que ellos sí pueden y nosotros no. Entonces yo creo que más bien es esa parte de compromiso profesional, y saber que si estoy en una parte es para poder hacer una diferencia y no solamente para un sueldo, obviamente también los sueldos es esa parte , de comparar los sueldos que hay en Estados Unidos y los que tenemos nosotros es diferente.

En los fragmentos anteriores Claudia expresa que el compromiso profesional en el contexto ecuatoriano es diferente al que se encuentra en los Estados Unidos. En este punto, se observa el nivel de reflexión interno de la identidad docente que Claudia lo exterioriza al expresar que los docentes ecuatorianos tenemos las competencias profesionales, pero hace falta el compromiso para ponerlas a la práctica.

Con respecto a los contenidos impartidos en el programa GoTeacher de los Estados Unidos, Claudia confiesa que ella ya se encontraba bastante familiarizada con estos métodos que fueron una parte primordial en su formación inicial universitaria en el Ecuador. Según ella, en esa parte no resultaba nada novedoso, a excepción de la parte de dar retroalimentación a los estudiantes. El programa le corrigió su concepción de corregir cada error que solían hacer sus estudiantes. Ella pudo darse cuenta que eso podía bloquear a sus estudiantes para continuar aprendiendo. Esta parte la vamos a ampliar más adelante en el siguiente apartado de cómo Claudia reconstruye los conocimientos adquiridos en el programa de desarrollo profesional docente.

Ahora nos vamos a enfocar específicamente, en los contenidos impartidos, y como ya se mencionó éstos correspondían a los métodos para la enseñanza del idioma inglés a los que según Claudia, los estudió en su carrera universitaria. Con respecto a la secuencia de la ejecución de clase, para Claudia no fue nada nuevo porque ella incluso ya lo había experimentado siendo estudiante del colegio.

C.es como que sí lo conocíamos. Sí, sí lo habíamos estado haciendo o nosotros también estudiamos de esa manera en donde el profesor iba haciendo un recuento de lo que pasó, y también tener esa idea de que ningún estudiante, ninguna persona llega completamente vacía a un salón de clase. Siempre hay algo que ya se lo conoce o qué yo simplemente ya por inercia por cultura general ya se entiende. Entonces yo creo que esa parte sí fue como bueno, si estamos conectados. Obviamente lo que no pasaba con nosotros era que al menos nosotros no tenemos mucho esa variedad, esa diversidad de estudiante, lo que sí pasa en Estados Unidos y para nosotros eso sí era nuevo.

A pesar de que Claudia manifiesta que muchos conocimientos pedagógicos ya los conocía, a ella le parece como novedoso algunos elementos comunes de los métodos: tales como la retroalimentación y el hecho de conocer los factores sociales y académicos de los estudiantes. Se infiere entonces, que el conocimiento adquirido en su formación inicial ha permanecido inerte y cobró vida muchos años después cuando le presentaron actividades prácticas de éstos.

(DB1C. 4:17)

C. Lo importante es que luego haya esa retroalimentación para que el estudiante sepa sus fortalezas y también sus debilidades. Y eso le ayuda a enmendar. Y otra cosa que sí fue para mí también interesante es de eso de que hasta ahora lo ocupo es parte de hacer, de enseñar diferente, trabajar más con hands-on activities que utilizábamos mucho por ejemplo los foldables. Entonces, como que les estamos dando un plus, entonces a veces aparentemente pensamos que estamos enseñando manualidades pero no es así. Yo hasta ahora lo sigo utilizando, y me he llevado sorpresas y trabajos maravillosos. Entonces eso ha sido algo muy positivo

Adicionalmente, Claudia relata como un recurso innovador y pragmático, el uso de los foldables o plegables como actividades prácticas y manuales que los estudiantes elaboran con papel o cartulina para organizar la información de manera creativa. La biography card o ficha biográfica es otro recurso o estrategia valiosa que Claudia ha aprendido para poder conocer mejor a sus estudiantes.

Con respecto a la estructura del curso GoTeacher, Claudia destaca el seguimiento que los docentes capacitadores de Kansas State University hicieron luego de que los becarios retornaron al Ecuador. Los capacitadores viajaron desde EEUU al Ecuador para realizar observaciones de clase a los docentes becarios. Ella cree que la retroalimentación recibida de los expertos internacionales fue muy provechosa y sobre todo auténtica porque ella se encontraba en la realidad del contexto nacional. Al mismo tiempo, lamenta que solamente se

haya hecho sólo por una ocasión este tipo de seguimiento así como lo expresa en el siguiente fragmento.

(DB1C. 4:23)

C. Tenemos que presentar nuestros informes mensualmente al instituto de talento humano, e incluso hubo un tiempo en donde los profesores de Kansas States University venían a hacer las observaciones. En mi caso todavía fui afortunada que vinieron a observarme en el colegio donde estaba laborando en la sección vespertina. Y si, vino una profesora a hacer la observación y entonces ahí ella se quedó sorprendida, les envió un mensaje a los chicos y también me hizo una retroalimentación a mí, y sí hubo un seguimiento.

Por otra parte, le preguntamos a Claudia, los cursos impartidos por el Ministerio a partir de su ingreso al sector educativo público en el Ecuador. Ella manifiesta que no ha habido ningún curso desde el 2013. Más bien se han realizado evaluaciones para comprobar el uso de los módulos, pero no hay tampoco ningún seguimiento. Además, Claudia explica que se tiene un formato llamado la ficha pedagógica como un complemento para desarrollar las planificaciones micro curriculares de los contenidos de los módulos.

(DB1C. 4:10)

C. En realidad no hay continuidad y tampoco hay una exigencia, Esto va porque va y esto se hace porque se hace por parte del Ministerio de Educación. .. Los módulos llegaron muy tarde, habían módulos pero no habían guías, llegaron los módulos pero sin los audios para listening, y tampoco ha habido una capacitación. Recuerdo que llamaron a los profesores del colegio para una capacitación, pero yo no pude asistir, sin embargo me contaron que les llamaron para hablar más bien de otras materias y no de inglés.

Con estos antecedentes tratamos de indagar para qué son los módulos. Claudia los describe como los libros de texto en formato físico y digital disponibles en la página web del Ministerio de Educación. Ella explica que los contenidos de los módulos se asocian directamente con los pilares del currículo nacional: Comunicación y Conciencia Cultural, Comunicación Oral (hablar y escuchar); Lectura, Escritura, Lenguaje a través de las Artes. En sus expresiones es notorio el descontento que son impuestos de forma mandatoria sin ningún acompañamiento. Cuando entrevistamos en una fase inicial a Claudia, fue antes de la pandemia y luego en post pandemia, y el uso de los módulos y la ficha pedagógica ha permanecido casi igual. Ella manifiesta que ahora la planificación micro curricular de la ficha

pedagógica es parte de un proyecto interdisciplinario que hasta ahora ningún docente de inglés entiende como lo tienen que llevar a cabo. Lo único que conocen es el espacio del documento digital del proyecto interdisciplinar dedicado a la ubicación de la ficha pedagógica de inglés.

Al comparar las actitudes emotivas de Claudia cuando relata las experiencias del programa internacional GoTeacher y las experiencias en el territorio nacional, se observan dos polos opuestos. En primera instancia, se puede inferir que el modelo de DPD del programa GoTeacher ha sido del tipo transformativo en el que Claudia ha logrado clarificar sus creencias y competencias docentes. En segundo lugar, los lineamientos nacionales para la asignatura de inglés son prescriptivos y transmisionistas ante los cuales Claudia muestra impotencia para poder cambiarlos.

Desde otro punto de vista y en medio de estas circunstancias, Claudia encuentra positivo la oportunidad de ser parte del Bachillerato Internacional (BI). Ella reflexiona que el contexto de este grupo de estudiantes es diferente a los del Bachillerato General en tres aspectos: el número reducido de estudiantes, los contenidos son más avanzados y la carga horaria es mayor al Bachillerato General. Afirma con énfasis que se siente muy satisfecha y afortunada de ser parte del BI porque puede desarrollar con éxito el enfoque comunicativo.

Con los datos precedentes le preguntamos a Claudia si cree que es justo que haya estos privilegios solo para un grupo de estudiantes en una misma institución. Ella responde que no, pero el sistema es así, y mientras pueda, va a sacar el máximo provecho en el BI. Seguidamente continúa con su respuesta con un tono apagado *“Si hay esa diferencia entre trabajar con 40 y trabajar con estos 16”*. Los factores externos del contexto modifican el comportamiento de Claudia para lograr la adaptación, sin embargo, sus niveles internos de reflexión le permiten asumir su compromiso y misión docente para hacer lo que tiene al alcance de sus manos.

Resumimos este apartado describiendo que Claudia ha estado inmersa en modelos de DPD transformativos como el programa internacional GoTeacher y el BI, y transmisivos en el territorio nacional, como el uso de los módulos y ficha pedagógica. En el siguiente apartado describimos la forma que Claudia reconstruye estos conocimientos y experiencias en su práctica docente.

5.3.2 Reconstrucción de Conocimientos y Experiencias Vividas Provenientes de los Programas DPD en la Práctica Docente de Claudia.

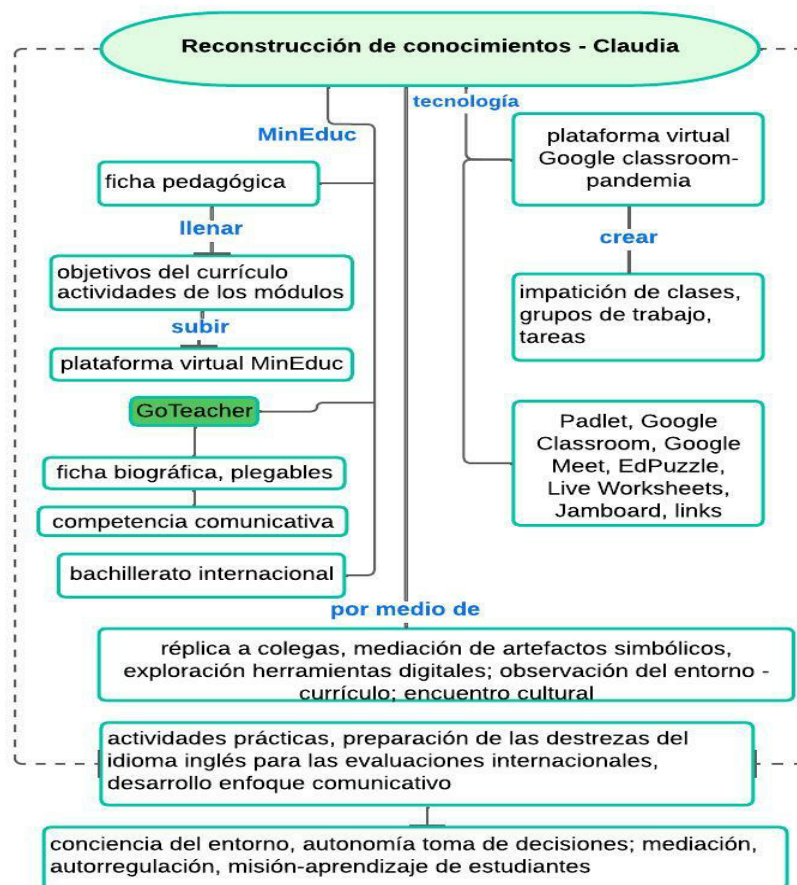


Figura 9. Reconstrucción de Conocimientos y Experiencias Vividas Provenientes de los Programas DPD en la Práctica Docente de Claudia

El compromiso de replicar los conocimientos adquiridos en el programa GoTeacher, Claudia lo cumplió a costa del despido o reubicación de alguno de sus colegas:

(DB1C)

C. Entonces lo ideal era que toda esa capacitación, todo lo que se aprendió sea replicado con los estudiantes y ahí vino esa parte cómo incómoda por compañeros que no obtuvieron esa beca; y obviamente les agradecieron o les reubicaron en otros lugares y por eso había ese malestar sin embargo creo que sí se invirtió en algo tenía que ser replicado en las instituciones educativas; por eso fue la preferencia”

Los foldables o plegables y la biography card, la retroalimentación y el compromiso social se han destacado como contenidos de los programas de DPD del programa internacional que Claudia fue partícipe en el año 2013. Desde entonces ella los ha incorporado en su práctica de enseñanza porque sus resultados han sido positivos. El uso de la biography card, o la ficha biográfica de los estudiantes le ha sido de gran ayuda para que Claudia pueda descubrir los talentos y debilidades de sus estudiantes. Se nota en Claudia la

emoción de usar la biography card. Incluso la ha compartido con sus colegas del colegio, y se ha convertido en una norma institucional que todo docente debe hacer para conocer las dimensiones sociales y académicas de sus estudiantes. Veamos unos fragmentos de Nohelia cuando explica la forma en que ha aplicado la *biography card*.

Algo que yo recuerdo siempre y lo intenté aplicar esa parte donde se trabajaba mucho con el biography card, el biography-drive-instruction, que trataba de tomar en cuenta el background de los estudiantes, teniendo en cuenta de que ningún estudiante llega al aula con cero conocimientos, siempre traen

La biography card, que hemos aplicado, hemos adaptado por ejemplo preguntas como si usted aparte de la del colegio que está asistiendo ha aprendido inglés en otras instituciones, para saber los niveles del inglés. Porque algunos estudiantes ya tienen un nivel un poquito más avanzado, también hay la sección de memorias del profesor que más recuerdes y porque para ti es memorable, son cosas que se han adaptado obviamente y otra cosa cuando selecciona si le gusta trabajar en grupos grandes en grupos pequeños creo que esas son las adaptaciones que se han hecho.

Con estos datos, se observa que Claudia ha logrado replicar una parte de sus conocimientos, así como lo establece una de las obligaciones del programa GoTeacher. Sería interesante conocer su efecto en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes por lo que se sugiere futuras investigaciones en el efecto del modelo cascada con los docentes que recibieron la información de primera mano y quienes la recibieron de segunda mano. La funcionalidad del modelo radica en que los docentes que reciben la información de primera mano se conviertan en expertos para transmitir la información a un segundo grupo de docentes quienes a su vez tienen que socializar el impacto generado del conocimiento recibido de los expertos, para que éstos juzguen el proceso (Ngeze et al., 2018). Veamos unos fragmentos de Nohelia cuando explica la forma en que ha aplicado la *biography card*.

C. Algo que yo recuerdo siempre y lo intenté aplicar esa parte donde se trabajaba mucho con el biography card, el biography-drive-instruction, que trataba de tomar en cuenta el background de los estudiantes, teniendo en cuenta de que ningún estudiante llega al aula con cero conocimientos, siempre traen

(DB1C, 4:29)

C. Por ejemplo en la biography card, que hemos aplicado, y adaptado por ejemplo preguntas como si usted aparte del colegio que está asistiendo ha aprendido inglés en otras instituciones, para saber los niveles del inglés. Porque algunos estudiantes ya tienen un nivel un poquito más avanzado, también hay la sección de memorias del profesor que más recuerdes y porque para ti es memorable, son cosas que se han adaptado obviamente y otra cosa cuando selecciona si le gusta trabajar en grupos grandes en grupos pequeños creo que esas son las adaptaciones que se han hecho.

Algo parecido a la “*biography card*” ha sucedido con los plegables en los que Claudia ha descubierto “*trabajar más con hands-on activities qué utilizamos mucho por ejemplo los foldables....y me he llevado sorpresas y trabajos maravillosos, entonces eso ha sido algo muy positivo*”. Sin lugar a dudas, el campo laboral en dónde realizamos nuestra acción pedagógica nos proporciona el marco de referencia para configurar nuestra identidad y misión docente que nace de la conciencia que tenemos acerca de dónde nos encontramos, quiénes somos, quiénes nos rodean y a dónde queremos ir, a lo que Korthagen (2014) lo describe como el nivel de reflexión del comportamiento.

Claudia reconoce que los nuevos conocimientos adquiridos en el programa de capacitación GoTeacher le permitió corregir la manera errónea que ella solía dar retroalimentación a sus estudiantes. La práctica por sí sola no transforma al docente. El conocimiento científico de la pedagogía es el soporte del conocimiento profesional. Es la comprensión de la interdependencia de estos dos elementos que coadyuvan el desarrollo profesional docente.

El encuentro con una cultura diferente también ha contribuido para que Claudia fortalezca su misión y competencias docentes que van más allá de impartir conocimientos. Es una cuestión de valorar y respetar la diversidad y la identidad propia. Igualmente ella ha llegado a ser consciente de las circunstancias de su contexto. El aprendizaje del idioma inglés no se limita al dominio lingüístico del idioma, es además un encuentro cultural con quienes lo hablan en su lugar de origen como su lengua materna. En las palabras de Claudia, su permanencia temporal en los Estados Unidos le ayudaron a mejorar su competencia comunicativa que integra las competencias socioculturales y pragmáticas del idioma.

C....esa variedad, esa diversidad de estudiantes lo que sí pasa en Estados Unidos. Para nosotros eso sí era nuevo. Imagínense en una aula de estudiantes de la China, de Afganistán los mismos americanos, creo que es algo que nosotros no lo experimentamos, pero la otra parte sí lo del proceso al menos del proceso de cómo se lleva una clase. Creo que eso sí se conectaba.

Como dato complementario a los hallazgos precedentes, Claudia añade que el modelo constructivista de su institución educativa es un acierto bastante significativo porque este sirve de soporte para el enfoque comunicativo para la enseñanza del idioma inglés establecido en el currículo. Desde estos datos, le cuestionamos a Claudia, si puede aplicar el enfoque comunicativo con los cursos de 40 estudiantes con tres horas semanales. Ante esta pregunta, Claudia realiza una reflexión que le revela que con ellos es bastante difícil realizar una retroalimentación personalizada, por lo que trata de organizar la clase en grupos para mayor alcance.

(DB1C, 4:45)

C. entre uno de los lineamientos de nuestro currículo 2016 está de que se enfoque especialmente la asignatura de inglés, que es la que yo imparto, que se enfoque más al método comunicativo que es en definitiva una de las aspiraciones de que nuestros estudiantes luego de haber culminado su bachillerato, terminen con el nivel B1+

En cuanto a las normas institucionales para el desarrollo de las planificaciones, Claudia acata los formatos preestablecidos, la ficha pedagógica y los módulos, pero realiza sus propias adaptaciones. Ciertamente el conocimiento del currículo es uno de los saberes profesionales que se convierte en un artefacto de negociación para la labor docente (Shulman, 1987).

(DB1C, 4:70)

C. Cuando hemos estado hablando de planificación tenemos nosotros un formato como para todos, de hecho, últimamente estamos trabajando con una ficha. Entonces, desde vicerrectorado nos comparten a nosotros un modelo de micro planificación y un modelo de ficha de clase, y a esos modelos se los va retroalimentando semana por semana. Entonces, más o menos esa es como algo institucional y también viene esa parte cuando uno ya tiene su propio estilo, su propia clase hace sus propias notas, pero básicamente tenemos algo como institucional que lo enviamos con formato y lo tenemos también como evidencia, tenemos que subirlo o enviarlo a nuestros coordinadores.

Claudia relata que, durante la pandemia, ella tuvo que acudir a los webinars ofertados gratuitamente por la industria educativa para conocer el uso instrumental y pedagógico de varias herramientas digitales que solventaron sus necesidades para impartir las clases en línea. La continua exploración de herramientas en internet ayudó a Claudia a encontrar utilidad en varias aplicaciones como Padlet, Google Classroom, Google Meet, EdPuzzle,

Live Worksheets, Jamboard. Según ella, el encierro de la pandemia le dio mucho tiempo para descubrir, ganar experticia y sobre todo valorar el rol de la tecnología en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

“Muchas de estas herramientas se abrieron por tiempo de pandemia, de forma ilimitada, y entonces fue toda esa experiencia Miriam que fue solamente producto de la curiosidad.... Y me pareció super interesante y luego lo exploré yo , lo utilicé, y luego ayudé a mi área con una mini capacitación y yo creo que luego se expandió, quizá por toda la institución. Las interacciones con los demás, con el mundo físico y cultural convergen en situaciones problemáticas que requieren solución; por lo que la indagación en los seres humanos se origina como un comportamiento natural; por la curiosidad y la necesidad de resolver las problemáticas de la vida cotidiana, lo que a su vez da lugar a pensamientos, ideas que transforman nuestra cognición (Dewey, 1939).

Las revelaciones expuestas en este apartado, sugieren que el compromiso y la autodeterminación de Claudia le otorgan la autonomía para tratar de cumplir con los estándares de currículo y la realidad del campo laboral. Lo hace a través de la mediación de objetos o artefactos provenientes del programa de becas internacional, el currículo de inglés, la ficha pedagógica y los módulos, el modelo pedagógico de su institución y su propia experiencia. Una probable explicación podría ser que Claudia ha alcanzado un equilibrio entre lo prescrito en el currículo y su autonomía; debido a que ha logrado reconstruir su acto de enseñanza bajo sus criterios, hábitos y creencias, disponibilidades y necesidades (Kumaravadivelu, 2008). Con estas interpretaciones, procedemos entonces a descubrir cuáles son los criterios en los que se basa Claudia como docente becaria para mejorar su desarrollo profesional.

5.3.3 Criterios en los que se Basa Claudia para Mejorar su Desarrollo Profesional

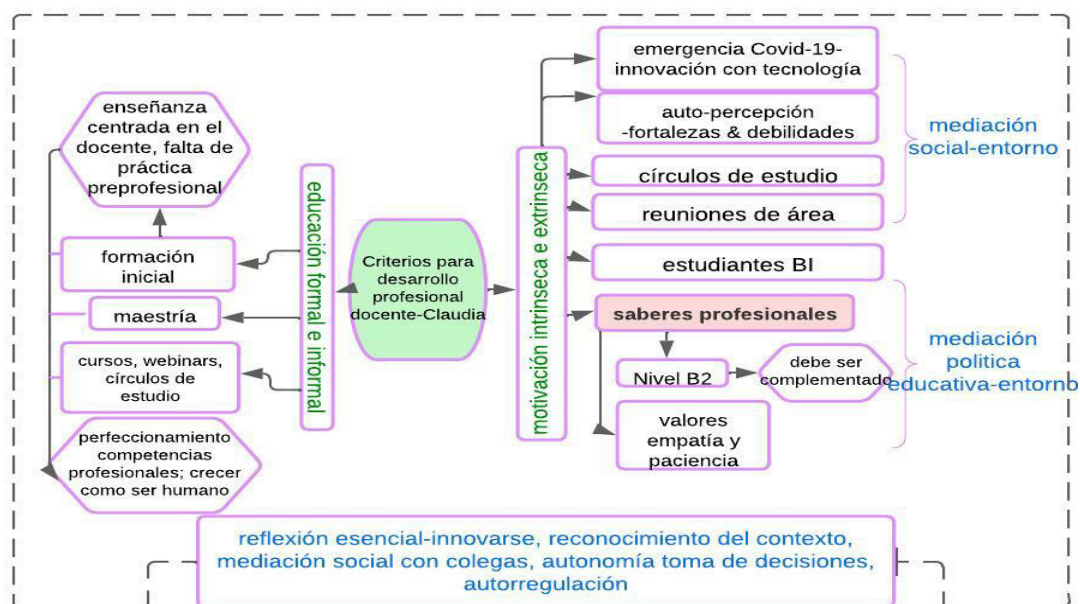


Figura 10. Criterios en los que se Basa Claudia para Mejorar su Desarrollo Profesional Docente

En las palabras de Claudia, el desarrollo profesional docente es *“todo entrenamiento que un docente tiene, desde diferentes perspectivas, puede ser, relacionado al conocimiento, relacionado a la pedagogía, a maneras de enseñar, relacionado, también a crecer como ser humano,.... entonces yo pienso que todo curso, todo webinar, o textos, o círculos de estudio en los que una persona, un ser humano incurre, aportan al desarrollo profesional”*. De hecho, en el diálogo con Claudia descubrimos que tiene una trayectoria académica bastante nutrida. Empezando por sus estudios universitarios, ella sostiene que éstos impulsaron su carrera profesional, a pesar de que *“faltaba mucha guía y faltaba un cierto nivel de exigencia especialmente en el idioma y había una enseñanza teacher-centered entonces no había mucha oportunidad de hacer mucha práctica”*.

A pesar de esas deficiencias en su formación inicial, desde que obtuvo su título profesional en el año 2001, Claudia se encuentra ejerciendo su carrera en centros educativos privados en dónde ha recibido capacitación permanente y han trabajado en equipo quienes

han influenciado en su crecimiento profesional. En el año 2013 ingresó al sector educativo público en compensación de su adjudicación como becaria internacional del programa GoTeacher o Becas Enseña Inglés. Recientemente, en el año 2022, Claudia obtuvo su grado de Maestría en Pedagogía del Idioma Inglés.

Acota además que, por parte de la institución privada, la mismo que es una academia de inglés prestigiosa en la ciudad de Loja, ha tenido la oportunidad de participar en el congreso TESOL que se lleva a cabo en los Estados Unidos, participar permanentemente en cursos de formación presenciales y en línea patrocinados por las compañías proveedoras de textos de inglés. Ella menciona además que igualmente ha participado en eventos de capacitación organizados por universidades a nivel nacional e internacional para lo cual ella suele invertir sus propios recursos económicos, porque está convencida que necesita estar a la vanguardia de las nuevas generaciones y por lo tanto requiere innovarse constantemente con las tecnologías digitales en línea. Su meta es crecer siempre, y encontrar mejores oportunidades laborales, así como lo confirma en los siguientes extractos.

(DB1C, 4:38)

C. Entonces no podemos quedarnos, a veces, entre 2 o 3 años atrás, sino que tenemos que ir a la par, y especialmente ahora, donde estamos enfrentándonos a la era digital, al trabajar de manera diferente, de forma virtual, de forma híbrida, que es un tema muy conocido en estos días. Entonces pues, nosotros no podemos quedarnos rezagados, sino hay que buscar opciones. Para mí eso es estar en constante crecimiento y en constante preparación. Eso viene a constituir el desarrollo profesional.

(DB1C. 4:59)

Padlet, que es del que no conocía, pero explorando, ahora lo hemos manejado con mis chicos para diferentes actividades y lo seguimos utilizando. Empezamos a utilizar la herramienta de classroom y claro, obviamente con Google Meet nos ofrecen muchas herramientas, por ejemplo, y buscamos la creatividad viene Google Jamboard que es una herramienta maravillosa y que la empezamos simplemente a explorar. Nadie nos lo enseñó yo vi en una exposición de padlet en un webinar de 30 minutos.

(DB1C. 4:61)

Los documentos compartidos el Google Drive o sea, se utilizaba antes, pero no con tanta frecuencia, creo, EDpuzzle para ver los vídeos, hemos utilizado Nearpod que es otra maravillosa herramienta que usted puede hacer maravillas ahí lo puede conectar con Google Classroom, Live Worksheets, que también inmediatamente las conecta a classroom y que muchas de estas herramientas se abrieron por tiempo de pandemia, de forma ilimitada, y entonces fue toda esa experiencia Miriam que fue solamente producto de la curiosidad

Los criterios que tiene Claudia para su desarrollo profesional provienen principalmente por las exigencias del contexto el mismo que requiere de competencias tecnológicas para ser integradas en la enseñanza del idioma inglés. Calvo (2021) explica la relevancia de la mediación de herramientas tecnológicas durante la crisis sanitaria mundial de la pandemia Covid-19, en la que se pudo desenmascarar por un lado las desigualdades de oportunidades de acceso a la tecnología por parte de todo el sector estudiantil, y además la falta de competencias docentes sobre el conocimiento pedagógico e instrumental de las tecnologías. En el caso de Claudia, ella cree que necesita innovar sus actividades de enseñanza con las herramientas tecnológicas, siendo este un nivel de reflexión esencial de un docente que busca superar sus debilidades.

Dentro de esta misma línea, Claudia nos relata que, a pesar de dedicar muchas horas en la planificación de su clase en línea durante la pandemia, siempre ocurría algo inesperado. Por ejemplo, sus estudiantes no podían acceder a los links debido a que no contaban con una computadora o su conexión a internet era muy débil, o simplemente la aplicación no funcionaba. Por lo que estas particularidades la llevaron a tener un plan B para mantener las clases en línea. Reconoce el valor de la ficha pedagógica otorgada por el Ministerio como un soporte didáctico para sus clases de inglés. De la misma forma, declara que la falta de acompañamiento en el proyecto de educación en los que se pretende llevar a cabo una educación interdisciplinar, así como se presenta en el siguiente fragmento:

(DB1C. 4:73)

C. Ha sido bastante fuerte, ha sido muy fuerte. Ha habido mucha resistencia al cambio de trabajar de manera interdisciplinaria. Creo que no hemos estado preparados. No recibimos la suficiente capacitación para decir, bueno, esto se trabaja así, entonces viene esa parte y que también los comprendo y de hecho me incluyo. Si no hay esa preparación previa van a haber errores, que si hubiera una preparación, a pesar de que a veces nos entrenan bien y también hay errores porque todo inicio trae consigo las falencias, las debilidades y las fortalezas.

(DB1C. - 4:74)

Del Ministerio de Educación nos vienen las matrices micro curriculares, donde nos viene y nos dice el objetivo general del proyecto es este, las materias que incluyen en este proyecto interdisciplinarios son tales y tales, y ahí también viene la opción abierta para quienes trabajamos de manera disciplinaria, y si yo digo a ver, bueno, inglés no está incluido en este grupo que viene desde el Ministerio, pero, a

nosotros sí nos gustaría integrarnos porque creemos que este tema está bastante interesante y si lo podemos ampliar, nos incluimos.

Desde los fragmentos anteriores, se infiere que la autopercepción de Claudia la induce a comprender que sus competencias profesionales no son suficiente para ser parte de un programa interdisciplinario. Al mismo tiempo, recapacita y expresa que se siente capaz de hacerlo con la ayuda requerida. Richards y Lockhart, (2009) manifiestan que la autopercepción docente basada en la autorreflexión y la indagación es la que verdaderamente promueve el cambio docente del profesorado de una segunda lengua.

Por otro lado, Claudia sostiene que el nivel de dominio de inglés es un factor importante para ser competente y está de acuerdo que el Ministerio exija el nivel B2 como mínimo para ser docente idóneo dentro del magisterio nacional. Sin embargo, arguye que el nivel B2 no es el único requisito que garantiza una buena práctica docente por lo que no está de acuerdo que se otorgue las plazas de docentes de inglés a un profesional que carece el título universitario como pedagogo de inglés. De acuerdo a Richards, (1998), existen seis dominios en el conocimiento profesional de los docentes de inglés: las destrezas de enseñanza, las destrezas comunicativas, el dominio de la lengua, la toma de decisiones, el conocimiento del contexto y las teorías de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Desde otro ángulo, Claudia sostiene que el ser parte de un círculo de estudio y de investigación de docentes le ha sido beneficioso porque comparten las mismas problemáticas a las que buscan algunas alternativas de solución. Uno de los rasgos sobresalientes de la teoría sociocultural radica en que el aprendizaje y la enseñanza son actividades sociales y no individuales; y tal cual como sucede en el ámbito escolar, se lo puede igualmente aplicar al desarrollo profesional docente (Rueda, 1998, Shabani, 2016).

(DB1C. 4:42)

C. Bueno, en esa manera estamos pensando trabajar en algo relacionado con investigación cualitativa, especialmente de trabajar con percepciones de especialmente los docentes, como se ve la educación luego de regresar después de haber estado algún tiempo trabajando en línea y todos los retos que enfrentamos como docentes al volver a una nueva normalidad, a una nueva forma de trabajo, donde

también nos vemos limitados a pesar de que regresamos a trabajar de manera física, con los estudiantes, también hay algunas restricciones en las que ya no podemos, por ejemplo, hacer los grupos de trabajo, hacer los trabajos en pareja, o de pronto, tener nuestras hojas de trabajo, distribuirlas y luego recogerlas para nosotros vuelta calificar, porque usted sabe que ahora estamos en esa situación, donde se mantiene un poco lo que es Asepsia y por el bien de los chicos y por el bien nuestro no podemos exponernos, todavía a mucho, entonces también de ahí nace la necesidad. Esa es la experiencia con respecto a la tecnología, nos tocó autoeducarnos.

En el extracto anterior se puede ver que la reflexión de Claudia sobre la labor docente ha desarrollado su pensamiento crítico que la conduce a actuar con autonomía. Sus problemáticas son resueltas en base a sus vivencias y a la confrontación teórica que le otorgan un sustento científico a su profesión. *“¿Cómo vamos a trabajar?, ¿Qué? ¿cómo? ¿Qué metodología o cómo vamos a empezar a hacer esto? ¿qué nos trae de nuevo?, ¿qué retos nos trae a nosotros como profesores?, y ¿qué retos vemos que tienen los chicos?. Entonces lo queremos enfocar desde esa manera como las percepciones de los docentes al regresar luego al trabajo, nuevamente en clase, después de la pandemia, entonces más o menos por ahí, lo estamos enfocando, vamos a ver cómo nos va.”*

Como un criterio adicional para su desarrollo profesional, es el bachillerato internacional. Claudia cree que este tipo de educación le ha llevado a su auto superación porque tanto ella como docente y sus estudiantes son evaluados con exámenes internacionales. Nuevamente, aquí aparece el contexto que influencia fuertemente el comportamiento y las competencias profesionales de Claudia. Si bien es cierto, las exigencias laborales la conducen a mejorar su práctica docente, también es su parte humana la que fortalece su autodeterminación y autonomía que son características esenciales en el modelo humanista para la formación docente (Roberts, 1998).

En suma, la trayectoria de Claudia desde su formación de pregrado hasta la formación de posgrado, las experiencias laborales en los sectores público y privado, los programas de educación internacionales y nacionales y los círculos de estudio con la comunidad de práctica han sido precursores para su continuo crecimiento. Desde su punto de vista, las

competencias de los docentes tienen que estar en constante innovación y más aún en tiempos de pandemia en los que se necesitó demostrar el compromiso ético y profesional de los docentes para vencer las barreras de la educación en línea.

5.4 Cuarto caso Alexa (DB2A = docente becaria 2 Alexa)

Alexa es una docente titular con 15 años de experiencia. Ha laborado en los sectores públicos y privados de la ciudad de Loja, en escuelas, colegios e institutos de idiomas. Actualmente, labora únicamente en el sector público, en un colegio regentado por sacerdotes católicos. Este colegio forma parte de una red de colegios católicos conformada por Colombia y Ecuador. La meta de la red es desarrollar las destrezas investigativas de los docentes a través de la publicación de artículos científicos sobre sus experiencias de enseñanza.

5.4.1 Modelos y Contenidos de los Programas de Desarrollo Profesional de Alexa

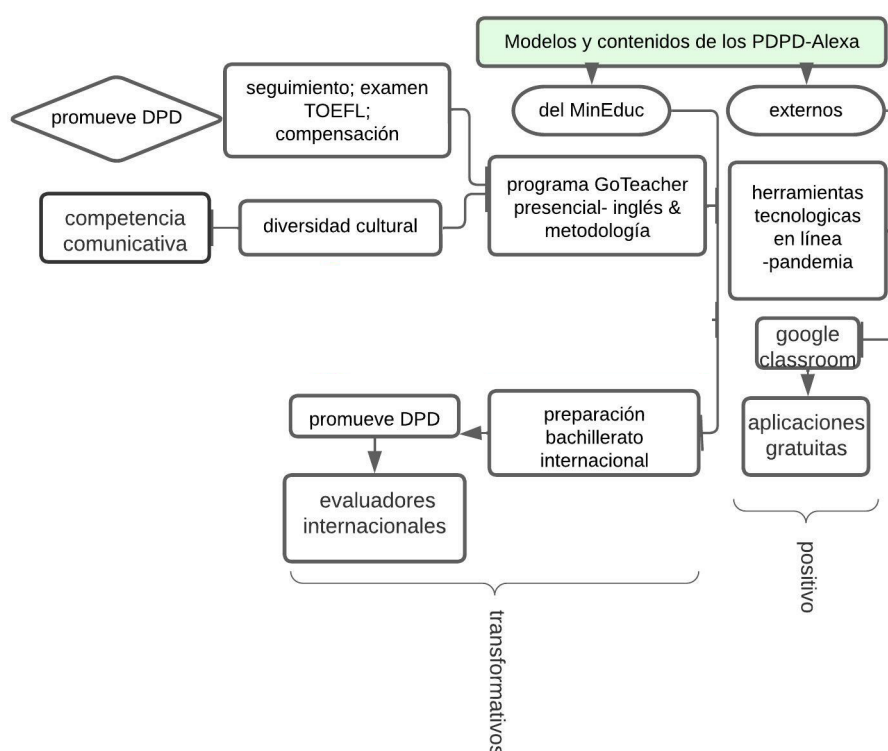


Figura 11. Modelos y Contenidos de los Programas de Desarrollo Profesional de Alexa

Alexa viajó a los Estados Unidos, en calidad de becaria internacional en el año 2012. El curso fue impartido por Kansas State University por un periodo de 3 meses. Solía asistir al curso de lunes a viernes, un promedio de 6 horas diarias. Las metodologías para la enseñanza del idioma inglés y el desarrollo de las destrezas de escritura y comprensión auditiva del idioma extranjero fueron los principales componentes del programa. Alexa destaca la experiencia vivida en Kansas State University (KSU) principalmente porque le permitió tener una exposición natural al idioma, por lo que sostiene que fue una inversión bastante acertada por el gobierno ecuatoriano. Sin embargo, al mismo tiempo manifiesta que el programa no cubrió totalmente sus expectativas, así como se describe en el siguiente fragmento.

(DB2A. 5:7)

A. Se cumplieron, yo creo, que en parte. En cuanto al uso del idioma, yo creo que sí. Yo estuve bastante satisfecha de ver cómo me podía desenvolver. De analizar también las diferencias, porque eso se convierte en un aporte, para uno como docente, poder enseñar cómo es realmente el idioma, digámoslo así, en vivo. Y por otra parte, yo creo que las clases, por el tiempo corto que fue nuestro caso, fueron muy apresuradas, muy aceleradas y no hubo mucha profundidad en los temas.

Alexa aduce razones de falta de tiempo para justificar la poca efectividad del programa internacional. Así mismo añade que seguramente ocurrió de esa manera porque era el primer grupo de docentes de inglés que viajó a los Estados Unidos, por lo que era una especie de pilotaje que sirvió para realizar ajustes para los siguientes grupos de becarios. Aunque enfatiza que el tema de logística estuvo muy organizado, así como también el examen de ubicación de inglés para asignar correctamente los respectivos niveles según las necesidades de cada docente.

Dentro del mismo tema del manejo del idioma inglés, Alexa considera que fue una gran oportunidad vivir de cerca la cultura del país de habla inglesa lo que le permitió mejorar sus destrezas comunicativas en inglés. Finalmente, manifiesta que la adquisición del idioma le sirvió para mejorar su práctica docente.

Hasta aquí se observa que Alexa es recurrente al otorgar relevancia a la adquisición del idioma inglés durante su estadía en el extranjero. En efecto, la competencia comunicativa del idioma es uno de los elementos de los saberes profesionales de los docentes de lengua extranjera y Alexa la pudo mejorar por la interacción con los hablantes nativos y no nativos

del idioma inglés en los Estados Unidos. Las convenciones sociales de formalidad o informalidad, o de las intenciones de los actos del habla potenciaron sus competencias sociolingüísticas y pragmáticas. Desde los postulados del MCER (2009), el entorno es un medio social y cultural que viene adherido al idioma. No se puede aislar el aprendizaje de una nueva lengua de la cultura en dónde se lo habla lo que da lugar al plurilingüismo. Un individuo con una competencia plurilingüe puede hablar su lengua materna y espontáneamente puede utilizar una segunda o tercera lengua distinguiendo sus particularidades (Consejo de Europa, 2002).

Como se explicó anteriormente, el segundo contenido del curso internacional fue la metodología para la enseñanza del idioma inglés. El *magic book* y los *foldables*, o los plegables fueron elementos que se impartieron como parte de la metodología. Sin embargo, Alexa subraya que la metodología que se trató de proyectar fue dirigida exclusivamente para la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. Sostiene que el enfoque funciona exclusivamente en los Estados Unidos porque el país acoge a migrantes de diferentes partes del mundo. Por lo que sus clases son multiculturales en las que sus estudiantes hablan diferentes lenguas maternas y forzosamente tienen que utilizar el idioma inglés para comunicarse entre ellos en el ámbito social y académico. Fue bastante enfática en expresar que eso no ocurre en el Ecuador porque los docentes planean sus clases de la misma manera para todos los estudiantes, porque la presencia de estudiantes extranjeros que hablan una lengua diferente al idioma español es mínima o casi nula.

De lo expuesto en el párrafo anterior, tomamos la postura de Wedell (2009) quien manifiesta un cierto escepticismo sobre las iniciativas de capacitación internacional para mejorar o experimentar un cambio educativo nacional aislado de los hechos reales por los que los educadores fueron capaces o no de hacer o desarrollar una o varias estrategias de enseñanza para mejorar su práctica docente.

Probablemente, la experiencia profesional de Alexa en el contexto nacional no le permitía ver otras formas de enseñanza del idioma inglés. Sin embargo, a pesar de que el aprendizaje de inglés como lengua extranjera es diferente que el aprendizaje como segunda lengua, la cultura estadounidense generó cambios en Alexa. Ella manifiesta, que al retornar al país decidió excluir totalmente la lengua materna durante sus clases de inglés, e incluso la utilizaba fuera de sus clases, con sus colegas y con los estudiantes durante la hora de receso. Admite que antes de participar en el programa GoTeacher, solía acudir esporádicamente a la lengua materna para realizar ciertas instrucciones durante sus clases de inglés. Esta parte la vamos a ampliar en el siguiente apartado sobre cómo Alexa reconstruye los conocimientos y experiencias vividas provenientes de los programas DPD en su práctica docente.

Luego del programa GoTeacher, Alexa ha asistido a muy pocos cursos auspiciados por el Ministerio de Educación, así como lo expresa en el siguiente extracto.

(DB2A, 5:1)

A. Bueno, yo creo que los cursos, en realidad a nivel local o nacional, para los profesores de inglés siempre han sido escasos y cuando han habido, han sido bastante deficientes. Así por ejemplo unas 2 semanas tuvimos un curso y se decía el nombre, porque estamos trabajando con un material diferente, ya no hay libro sino unos módulos y el título de la capacitación decía "manejo de textos" y nos reunió la directora de currículo para conocer cómo estamos manejando los textos pero del trabajo que nos hicieron hacer, que fue de rellenar unas encuestas sobre cómo estamos utilizando, o sea no pasó más, nunca hubo tal capacitación... Cursos para mejoramiento profesional con parte del dominio del idioma, no ha habido.

En vista que Alexa no tuvo ningún acompañamiento para el manejo de los módulos, decidió buscar a la autora de estos materiales a través de la red. De esta forma la encontró en un grupo de Facebook y pudo recibir asesoría directamente de la directora y editora de los módulos. Afirma que fue muy provechoso ese contacto porque la editora solía dar asesoría a través de este grupo, el mismo que lo había creado justamente para los docentes de inglés del sector público ecuatoriano. Estas evidencias muestran el compromiso de Alexa para vencer las deficiencias del sistema en cuanto al manejo de los módulos.

La mediación dialógica de Vygotsky para el desarrollo profesional docente es parte de la zona de desarrollo próximo, Las actividades sociales y de interacción con sus colegas, la práctica docente y el encuentro y apropiación de diversos artefactos físicos y simbólicos que adquieren funcionalidad en el contexto e interacción social en donde se los pone en uso. Por lo que los artefactos físicos y socioculturales son herramientas de mediación para la

apropiación y regulación de la actividad docente y poder alcanzar su internalización (Johnson 2009; Galán & Murillo, 2020).

Entre los contenidos de DPD, hay que tomar en cuenta además que Alexa busca por sus propios medios prepararse académicamente sobre todo para cumplir con los estándares del Bachillerato Internacional, así como lo expresa en el siguiente extracto.

(DB2A. 5:22)

A. Yo tengo que estar siempre buscando la forma de capacitarme, o buscar material novedoso para llevar a mis estudiantes para que puedan salir bien en las evaluaciones. Entonces eso hace un poco de diferencia. Porque, si hablamos del bachillerato general unificado, terminan tercero de bachillerato y no pasa nada, si sabe inglés está bien, si no sabe no hay problema. Pero con el Bachillerato internacional ellos tienen que pasar una evaluación de inglés, entonces es absoluta responsabilidad de la maestra, prácticamente, de ver las formas, de ver los medios, de ver la bibliografía, de buscar por ahí material y de hacer que los chicos salgan.

Las exigencias académicas del BI demandan más trabajo que Alexa asume con responsabilidad por lo que incluso manifiesta que piensa seguir una maestría (este dato fue recabado en el año 2020). *“El BI hace que a uno le presionen. Porque ahí vienen chicos que incluso tienen mejor nivel, ellos pueden conversar. Entonces hace que uno esté escuchando, leyendo, para que pueda estar a la altura de lo que se requiere para las evaluaciones internacionales”*. Alexa marca una gran diferencia entre el BI y bachillerato general. Es curioso que reconozca que debe mejorar sus competencias profesionales únicamente para el BI. Estos datos deben ser tomados con bastante cautela, porque inferimos que el sistema nacional no otorga la relevancia del aprendizaje del idioma inglés, y no realiza ningún ajuste para que sirva de apoyo a los docentes de inglés. Por tal motivo, Alexa siente impotencia de no poder mejorarlo por sí sola. En todo caso, este escenario deja descubierto uno de los saberes profesionales tales como el conocimiento del contexto que inciden fuertemente en el campo laboral de Alexa (Roberts, 2018).

En el año 2022, entrevistamos nuevamente a Alexa y nos compartió su vivencia durante la pandemia. En primer lugar decidió buscar un curso en internet sobre educación en línea en el que aprendió *“herramientas tanto para la evaluación como para el trabajo en clase y para el desarrollo de todas las cuatro destrezas”*. Entre las herramientas

tecnológicas, Alexa aprendió a utilizar el Google Classroom, pizarras en línea, y aplicaciones gratuitas.

(DB2A)

A. ..cómo ser un online teacher, entonces seguí este curso creo que era de cuatro semanas para aprender herramientas tanto para la evaluación como para el trabajo en clase y para el desarrollo de todas las cuatro destrezas, esa fue así como el primer o la primera decisión que yo tomé

Resumiendo, el aprendizaje del idioma inglés y la metodología para su aprendizaje han sido principalmente los contenidos de los programas de desarrollo profesional impartidos por el Ministerio de Educación. Su modalidad fue presencial en los Estados Unidos. El encuentro con una nueva cultura modificó su práctica docente, por lo que podríamos decir que el programa GoTeacher fue del tipo transformativo, específicamente en lo concerniente a la exposición natural al idioma que mejoró la competencia comunicativa de Alexa.

5.4.2 Reconstrucción de Conocimientos y Experiencias Vividas Provenientes de los Programas DPD en la Práctica Docente de Alexa



Figura 12. Reconstrucción de Conocimientos y Experiencias Vividas Provenientes de los Programas DPD en la Práctica Docente de Alexa

Una de las obligaciones de los becarios internacionales era replicar sus conocimientos con su pares por lo que Alexa lo hizo en las reuniones de área “*fuiamos becarias de diferentes grupos, entonces nosotros nos propusimos compartir alguna estrategia que aprendimos con los demás compañeros la explicábamos, la trabajábamos ahí con los compañeros*” Los plegables (magic book y foldable) fueron los recursos que Alexa socializó con sus colegas porque ella cree que son actividades prácticas que involucran los sentidos como lo visual y el tacto. “Yo creo que la acogieron bien, pero no todos lo usaron”.

Wedell (2009) afirma que la modelo cascada puede llegar a ser exitoso si existiera un seguimiento paralelo de los conocimientos recibidos de primera o segunda mano y el seguimiento de la práctica docente reflejada en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En el caso de Alexa, la réplica se limitó a compartir el uso de los plegables y no causó un impacto en todos los compañeros de Alexa porque *“no todos lo usaron”*. Sin embargo, Alexa, se muestra optimista que su réplica como obligación del programa de becas, más bien se plasmó en el uso del idioma inglés en sus clases diarias.

Así como se mencionó en el apartado anterior, Alexa se benefició del programa Goteacher, principalmente porque pudo mejorar la competencia comunicativa del idioma inglés. Por lo que descartó completamente el uso de la lengua materna durante sus clases, e incluso fuera de ellas. Ilustramos lo descrito en el siguiente fragmento.

(DB2A - 5:18)

A. Entonces yo he podido experimentar, porque he tenido chicos que yo he sido maestra 3 años, hasta 5 años he sido maestra de los mismos chicos, entonces yo he visto como ellos al principio se frustran, que dicen que no me entienden, "pero que por qué no incluyó algo de español?" Y yo persisto en buscar las maneras de cómo no recurrir al español y al final da resultado, porque ellos también reflexionan así, dicen "es que también aprendemos de lo que le escuchamos, de lo que todos los días por lo menos unos 45 minutos se habla". Entonces yo creo que esa ha sido la manera de replicar, y a veces hasta me dicen afuera "Teacher, ya no hable inglés, ya no estamos en el aula" Pero yo sigo. Entonces ellos están muy acostumbrados a que las clases sean en inglés y ya saben que tienen que hacer el esfuerzo y al final ellos reconocen los frutos.

Concordando con lo expuesto, el dominio del idioma inglés es uno de los saberes profesionales que garantizan la práctica docente. De hecho Roberts (1998) sostiene que las destrezas comunicativas resalta la voz y presencia del docente y su habilidad para mantener a sus estudiantes motivados por aprender. Además, se destaca el dominio del idioma inglés como una destreza fundamental especialmente para los docentes no-nativo hablantes del idioma. Es la herramienta que utiliza todo el tiempo para enseñar el contenido y además para las explicaciones y monitoreo de la clase.

De forma similar, Alexa ha aprovechado los plegables (foldables y el magic book) para incrementar la motivación de sus estudiantes para el aprendizaje del idioma. Debemos aclarar, que estos artefactos también son provenientes del curso internacional. Alexa cree que

estos recursos agudizan los sentidos de la vista y el tacto, y estos sentidos a su vez fomentan la adquisición del idioma. Retomando brevemente los contenidos del curso internacional, Alexa piensa que la metodología estuvo enfocada más para contextos de inglés como segunda lengua. Por lo que le preguntamos lo siguiente:

(DB2A.- 5:13)

Entrevistadora: ¿Entonces de qué nos sirve aquello que es útil en su contexto, pero no resulta práctico en el nuestro?

A. Yo creo que ahí solamente, lo que podemos hacer, es tener un proceso de discernimiento para adaptar, así como la manera de que ellos son tan comprometidos por enseñar a la persona para que sobreviva y utiliza el idioma para desenvolverse, simplemente nosotros adaptar eso a la diversidad de necesidades que tienen los estudiantes en el aula, que necesitan aprender el idioma para pasar una materia, no lo necesitan para sobrevivir, pero lo necesitan para pasar una materia, de año.

El nivel de reflexión de Alexa parte desde las necesidades del contexto que la llevan al nivel de reflexión de comportamiento para ajustar su propuesta de enseñanza como una solución a la problemática encontrada. Nos resulta difícil inferir si estas adaptaciones provienen del conocimiento adquirido en el programa de capacitación, porque también pueden ser generadas por su propia experiencia. No obstante, sus creencias, en lo que respecta a que los estudiantes de bachillerato general no necesitan el idioma inglés para sobrevivir, sino para aprobar el año, son contrariedades que todavía no alcanza a resolverlas por sí sola. Puede ser que Alexa necesite dialogar con sus colegas quienes pueden ser mediadores para resolver esta problemática. La interacción entre los docentes no siempre representa un orden jerárquico, cronológico y evaluativo entre ellos; lo que significa es más bien, colaboración y reflexión sobre la práctica en el que el andamiaje entre colegas es clave para su desarrollo profesional (Shabani, 2016).

(DB2A. 5:34)

A..Tenemos un número excesivo de estudiantes, qué es algo que juega en contra cuando queremos que el idioma se aprenda con más exposición, pero ese número elevado de estudiantes a veces no lo hace posible porque hay diversidad de niveles. Pero yo también estoy siempre diciendo que se debe aumentar una evaluación de inglés a los bachilleres, sería más presión, pero, si se aumentara una evaluación de inglés a los bachilleres, se tendría que mejorar todas las condiciones para la enseñanza. Pero como conocemos que el Ministerio no da una solución integral, es bastante difícil.

Por último, Alexa menciona que trata de hacer uso de los módulos otorgados gratuitamente por el ministerio. Así como describimos anteriormente, para poder lograrlo tuvo algunos encuentros con la directora de los módulos a través de la red social Facebook. Igualmente, analiza los lineamientos curriculares para tratar de diseñar sus clases con un sustento teórico metodológico. No obstante, a pesar de sus esfuerzos para ajustarse a la política educativa, manifiesta que no existen recursos para cumplir con las expectativas curriculares. Por tal motivo, ella tiene que construir su propia metodología guiada por sus experiencias en el bachillerato internacional y también por los conocimientos adquiridos en el programa de becas.

El mito de poner en práctica las teorías universales desarrollado por expertos para mejorar nuestra práctica de enseñanza se desvanece porque la práctica en si misma promueve la autonomía del profesorado para reconstruir su acto de enseñanza bajo sus criterios, hábitos y creencias, disponibilidades y necesidades que surgen desde su campo de actuación pedagógico (Kumaravadivelu, 1994). El acto de la reconstrucción pedagógica implica un ciclo permanente de reflexión, acción e indagación de alternativas positivas para su crecimiento personal y profesional.

En cuanto a los conocimientos no provenientes de los PDPD del ministerio, Alexa nos relató especialmente los webinars en línea que fueron su soporte para impartir las clases virtuales por motivo de la pandemia. En el apartado sobre los contenidos y modelos de los PDPD se describieron por ejemplo plataformas virtuales como Google Classroom y aplicaciones gratuitas en internet *“para la evaluación como para el trabajo en clase y para el desarrollo de todas las cuatro destrezas”*.

En líneas generales hemos podido advertir que el conocimiento adquirido por Alexa para su labor docente proviene sobre todo de sus propias vivencias, y expresa un alto

reconocimiento al curso internacional porque pudo mejorar su nivel de inglés para poder impartir sus clases sin acudir a su lengua materna.

5.4.3 Criterios en los que se Basa Alexa para Mejorar su Desarrollo Profesional Docente

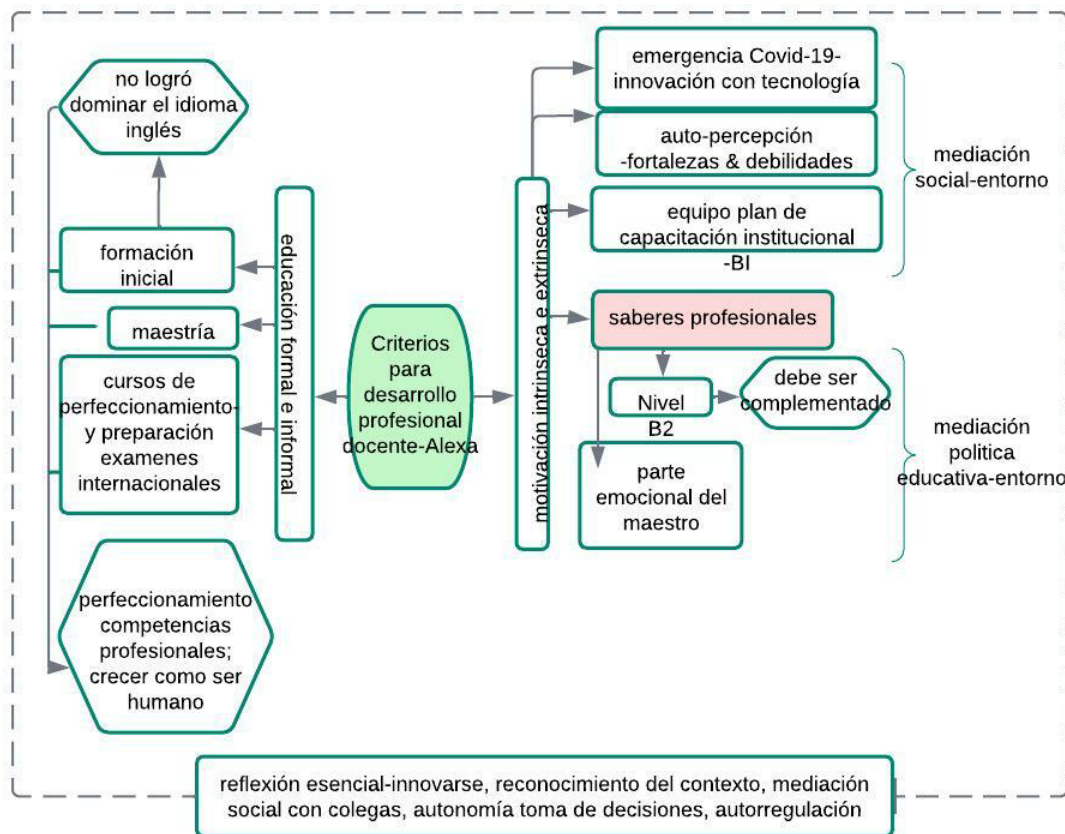


Figura 13. Criterios en los que se Basa Alexa para Mejorar su Desarrollo Profesional Docente

A principios del año 2022, en uno de los encuentros que tuvimos con Alexa, nos comunicó con gran satisfacción haber obtenido el título de Máster en Lingüística Aplicada en el idioma inglés. Nos dice con mucha alegría que eso es una muestra de mejorar el desarrollo profesional. De manera similar, Alexa cree que el desarrollo profesional docente se refiere a los “programas de mejoramiento ofrecidos a los profesionales para mejorar sus prácticas educativas.” Nos relata además sus esfuerzos para obtener el nivel B2 en primer lugar para subir de escalafón docente y años más tarde para optar por su maestría.

(DB2A. 5:25)

A. Fue complicado porque mi esposo no trabajaba aquí entonces, yo siempre las tardes paso con mi hija, me tocaba dejarle encargando, salir del curso de noche, ir a retirar, a veces dormida, solo cambiarle a veces sin lavarse los dientes. Y sí, fueron unos meses difíciles.

Si valió la pena porque tuve por fin el B2 y lo tenía listo para cuando me lo pidieran. Qué me sirvió ahora en el proceso de recategorización del ministerio. Luego pidieron que nos presentemos otra vez a evaluación si es que queremos recategorizar, pero que si tenemos el certificado del B2 ya estamos exonerados, entonces lo presenté y ya.

En verdad podemos observar que Alexa no ha escatimado ningún esfuerzo para empoderarse de su ejercicio profesional. Así como se presentó en el apartado anterior, Alexa reconstruye su actividad de enseñanza con los recursos disponibles porque el sistema no provee los recursos necesarios para cumplir con cabalidad los planteamientos curriculares del idioma inglés. Ante esta carencia, ella se ha apoyado en su acervo de conocimientos adquiridos durante su educación formal así como también en su quehacer pedagógico. A propósito de su formación inicial en las aulas universitarias de una universidad pública de Loja, Alexa expone abiertamente que este centro de estudios no llenó sus expectativas. En consecuencia, ella tuvo que invertir en cursos de inglés para perfeccionar sus destrezas lingüísticas y poder ser competente para la demanda laboral.

Otro criterio en el que se basa Alexa para su continuo desarrollo profesional, es el trabajo en equipo con sus colegas. Atribuye una gran valoración a los espacios en donde los docentes intercambian sus experiencias exitosas, que además son sistematizadas para su posterior perfeccionamiento. Esto lo hacen como una política institucional puesto que el colegio pertenece a una red cuyo objetivo es desarrollar destrezas investigativas en la docencia encaminadas a mejorar la calidad educativa.

Dentro de este marco, observamos a Alexa como una docente con perspectiva social que cuestiona los planteamientos establecidos en su contexto escolar y contribuye activamente para perfeccionar su actividad de enseñanza. Feiman-Nemser (1990) argumenta que se pretende formar a un docente que reflexione sobre el rol relevante del profesorado para mejorar la calidad educativa, así como también la incidencia de la educación universitaria para formar docentes orientados para crear una mejor calidad de vida basados en la justicia social.

Una apreciación especial que hemos observado en Alexa, es el rol preponderante del dominio de la lengua en un docente de inglés. A pesar de esto, ella no está de acuerdo que el Ministerio de Educación otorgue una vacante en la asignatura de inglés, a cualquier profesional, e incluso a bachilleres que tengan el nivel B2, o a hablantes nativos del idioma que no tengan la certificación de docentes. *“Manejar el idioma en un nivel B2 no significa*

que yo pueda lidiar con un grupo de 40 chicos a quienes les tengo que enseñar un segundo idioma porque debo tener dominio de la metodología.” Shulman (1987) sostiene que los docentes deben conocer y entender muy bien el contenido que van a enseñar y cómo lo van a enseñar lo que implica el conocimiento base del docente.

Con respecto al tema de investigación, en el año 2021, Alexa publicó un artículo científico¹⁸ en el “Journal of Language and Linguistic Studies.” Lo hizo específicamente como trabajo de titulación del programa de Maestría en Lingüística Aplicada. Luego de la graduación no ha podido volver a investigar a pesar de que tiene todo el respaldo del grupo de investigadores de la red internacional de colegios. *“Ellos tienen un equipo que orientan a los profesores en cuanto a la redacción, a la forma de presentar los apartados de la investigación y todo eso. Pero primero debe recoger una experiencia significativa para que merezca ser publicada.”*

Alexa atribuye a la carga excesiva de trabajo que no le deja tiempo libre para volver a realizar investigación y publicar. Nos manifiesta que es parte activa del plan institucional de capacitaciones debido a que pertenece al equipo docente de Bachillerato Internacional quienes deben socializar sus experiencias con los demás docentes. Alexa cree que el BI constituye un elemento esencial en su crecimiento profesional porque ha tenido que estar continuamente reinventando la manera de cumplir con los estándares internacionales. Así mismo, nos relata que ha impartido clases a los mismos estudiantes entre 3 a 5 años consecutivos por lo que siempre ha tenido que innovar sus actividades de enseñanza.

(DB2A. 5:21)

A. Esperar del ministerio es algo como que no hay mucha esperanza. Yo recuerdo que nosotros, cuando nos enfrentamos al nuevo currículo en el 2016, el ministerio nunca nos dió capacitación. Ofreció una capacitación la universidad San Francisco de Quito, pero costaba. Uno puede tener esa actitud de decir "no, si no me dan, yo no voy a invertir", pero a la final ésta es una necesidad para poder realizar el trabajo bien hecho, para poder hacer bien las cosas. Entonces yo creo, de la motivación interna, uno debe buscar la manera.

Las obligaciones laborales de Alexa la involucran directamente en el trabajo colaborativo con la comunidad profesional. También la conducen a reflexionar permanente en su acción pedagógica para construir nuevos ambientes y comunidades de aprendizaje. Examina los efectos de sus prácticas pedagógicas en el aprendizaje del estudiantado y se responsabiliza de ellos, a partir de los resultados académicos, de la observación de sus propios procesos de enseñanza, de la de sus pares y de la retroalimentación que recibe de la comunidad educativa

¹⁸ Artículo publicado en <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/1826> Effects of epals practices on EFL writing. An action research study with Ecuadorian students

así como demandan los estándares de calidad del Ministerio de Educación (2012). Con mucha satisfacción, Alexa comenta que sus esfuerzos para mejorar la calidad educativa de su institución han sido reconocidos por la máxima autoridad del colegio quien había expresado *"este colegio era uno antes de que venga Alexa y otro después de que vino ella"* al referirse a su retorno de la beca internacional.

Es curioso que Alexa piense que no puede realizar investigación cuando tiene todos los elementos para hacerlo. Por ejemplo, y en primer lugar ella organiza su práctica docente desde su experiencia y va más allá de los condicionamientos o políticas curriculares lo cual demuestra su misión e identidad docente. *"Yo creo que es la actualización constante, pero que viene, yo creo, de la motivación personal, de uno buscar las oportunidades, los recursos."* En segundo lugar, al ser parte del equipo del plan de capacitación institucional, es parte de una comunidad profesional formal. Además, cuenta con el apoyo de la red internacional de investigadores de su colegio. Probablemente necesita un impulso para lograrlo, sin embargo, no descarta la oportunidad de concretar sus intenciones. Su motivación nace sobre todo porque en su maestría, pudo sistematizar en un artículo científico¹⁹ una experiencia exitosa sobre el aprendizaje del idioma inglés a través de comunicaciones en línea con nativo hablantes para mejorar la destreza de escritura de sus estudiantes. Igualmente, se siente muy motivada porque sus colegas de otras asignaturas han ganado un premio muy importante en el campo de investigación.

(DB2A. 5:56)

Cada colegio tiene un equipo de por lo menos 2 personas que se dedican directamente a trabajar con el área o con el grupo de docentes que vaya sistematizar y ellos hacen un cronograma, ellos tienen reuniones periódicas, van revisando los avances entonces ellos se encargan de manera cercana a orientar. O sea hay el equipo, lo que nos falta a nosotros hacer, es dejarnos ayudar, dejarnos orientar para sistematizar alguna experiencia significativa.

Por otro lado, la inteligencia emocional a nivel de docentes es otro criterio que Alexa cree que influye directamente en su continuo desarrollo profesional. *"Necesitamos también un poco de dominio del manejo de las emociones del docente, para poder estar como que más prestos a ayudar a los chicos, pero también a manejar nuestro trabajo."* Alexa enlaza los saberes profesionales con sus emociones para lograr autonomía en su práctica docente. Por lo tanto es consistente, así como se mencionó anteriormente, que ella realice sus propias adaptaciones a los contenidos curriculares, busque el apoyo entre sus colegas, pertenezca al equipo de plan de capacitaciones institucional, y que haya cursado la maestría en su campo

¹⁹ Artículo publicado por Alexa (se advierte a los lectores que Alexa es el seudónimo utilizado para esta tesis) Effects of epals practices on EFL writing. An action research study with Ecuadorian students <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/1826/674>

profesional. De hecho, las emociones generan actitudes y valores que controlan el accionar docente. Emerge la parte humana que contribuye a desarrollar la misión e identidad docente de forma integral, así como lo expresa en el siguiente fragmento:

(DB2A. 5:39)

A. Bueno en este caso, por ejemplo, la enseñanza del idioma Inglés, es fundamental el dominio del idioma, en primer lugar. Luego hay que tener los conocimientos didácticos, pedagógicos y yo creo que también los conocimientos en el aspecto psicológico, dependiendo del grupo de estudiantes con los que trabajamos para poder tener más cercanía como ser humano y no solo como un alumno, y actualmente creo que esta cuestión de las pedagogías activas y manejo de la tecnología se ha vuelto bastante demandante y desafiante

En suma, los criterios en los que basa Alexa para su desarrollo profesional se suscitan desde su contexto laboral, desde la política curricular, de la cultura escolar, del conocimiento científico y disciplinar de la profesión, de su ejercicio profesional y de sus emociones y motivaciones para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

Luego de haber abordado en profundidad los cuatro casos de las docentes becarias y no becarias en forma individual, pasamos a analizar las similitudes y diferencias entre los dos circuitos.

5.5 Puntos de Convergencia y Divergencia entre los Circuitos de Desarrollo Profesional: Docentes Becarias y No Becarias

En esta sección se realiza una comparación entre los hallazgos obtenidos de los dos circuitos; las docentes becarias y no becarias con respecto a los contenidos de desarrollo profesional, la forma en que las docentes reconstruyen los conocimientos adquiridos en los programas de desarrollo profesional y sus criterios para su continuo crecimiento. Este análisis se focaliza en el objetivo central de esta investigación, describir las percepciones de los docentes de inglés becarios y no becarios del sector educativo público de la ciudad de Loja durante el periodo 2012-2016 con respecto a los programas de desarrollo profesional impartidos por el gobierno y su influencia en su práctica docente. Para alcanzar este objetivo tuvimos que preguntarnos

¿Cuáles son los modelos y contenidos de los programas de desarrollo profesional dirigidos a los docentes becarios y no becarios?

¿Cómo se reconstruyen los conocimientos y experiencias vividas derivados de los programas de desarrollo profesional en la práctica docente de los docentes becarios y no becarios?

¿Cuáles son los criterios en los que se basan los docentes becarios y no becarios para mejorar su desarrollo profesional?

Al responder estos cuestionamientos, vamos a analizar cómo los hallazgos concuerdan con los fundamentos teóricos expuestos en el marco teórico y conceptual de referencia y en el capítulo de contextualización de la investigación. También vamos a evaluar el método de investigación lo que a su vez nos permite presentar los alcances y limitaciones del estudio y sugerencias para futuras investigaciones.

5.5.1 *¿Cuáles son los Modelos y Contenidos de los Programas de Desarrollo Profesional Dirigidos a los Docentes Becarios y No Becarios?*

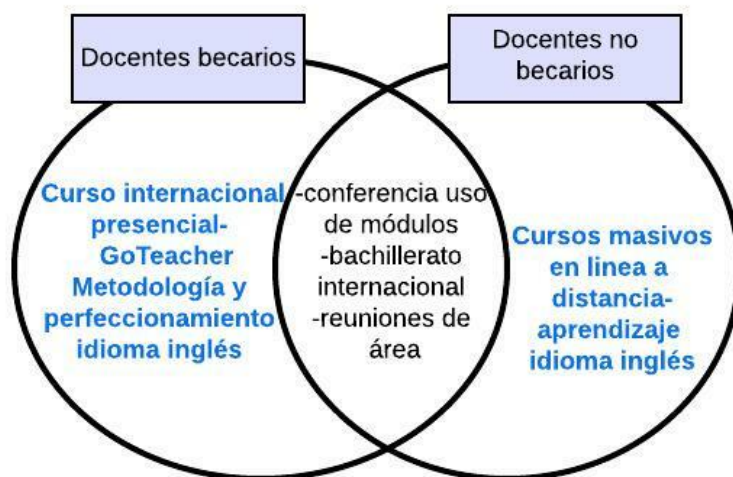


Figura 14. *Contenidos de los Programas de Desarrollo Profesional impartidos por el Ministerio de Educación Dirigidos a los Docentes Becarios y No Becarios*

Así como se observa en la Figura 14, las conferencias sobre el uso de los módulos o libros de texto y el bachillerato internacional son dos puntos de convergencia entre los dos circuitos de docentes becarios y no becarios. Los cuatro casos expresaron su descontento sobre el escaso o casi nulo acompañamiento de los módulos que están sistemáticamente organizados según los pilares del currículo nacional: Comunicación y Conciencia Cultural, Comunicación Oral (hablar y escuchar); Lectura, Escritura, Lenguaje a través de las Artes. Los módulos se encuentran en formato físico y digital disponibles en la página web del Ministerio de Educación.

Según los lineamientos curriculares, los módulos sirven de guía para que los docentes completen la ficha pedagógica la misma que es un formato en el que se tiene que copiar y pegar los objetivos prescritos en el currículo nacional y transcribir las actividades propuestas en los módulos. Estos hallazgos coinciden con los estudios realizados en Costa Rica (Calderón & Mora 2015) y en Ecuador (Calle, et al., 2012) en donde los docentes consideran que los lineamientos curriculares no son idóneos para sus contextos. Además, que estos lineamientos están normados por el estado lo que excluye la negociación y el diálogo de las necesidades docentes con respecto a su campo de actuación.

La reforma curricular para el idioma inglés como lengua extranjera adopta principalmente la filosofía del Método de Enseñanza del Lenguaje Comunicativo, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE o CLIL por sus siglas en inglés) así como también los estándares TESOL (Teaching English to Students of Other languages) como indicadores de calidad para la enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés (Ministerio de Educación, 2012). Estas directrices se mantienen igual hasta ahora, en el año 2022.

Al observar la primera página de cada unidad de los módulos (Figura 1, apartado 1.2.5) se encuentra un triángulo que señala en su parte derecha los contenidos de diferentes

disciplinas tales como matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, entre otras. En el lado izquierdo se propone la parte lingüística del idioma, y en la base de triángulo los valores que provienen de la parte cultural de los educandos. Desde estos datos de los módulos asociamos que se trata del método AICLE propuesto en el currículo. Sin embargo, ninguna de ellas hizo referencia a este método. Además, todas realizan sus propias adaptaciones porque no recibieron ninguna orientación para su uso.

Noelia (docente no becaria)

Seguimos con los módulos. Hemos trabajado solo el 1 porque son muy extensos y muy ambiciosos. Por ejemplo, en cuarto grado se trabaja el presente simple y el presente continuo, entonces los niños necesitan tener más horas, necesitan trabajar más y no hemos avanzado al módulo 2. La verdad que no. Solamente con el módulo 1 por la complejidad de los temas

Esto fue un reto muy grande. Pero al mismo tiempo muy bonito porque empecé a preguntarle a mi hija pequeña cómo hace su profesora para enseñar. Mi hija me contaba que su profesora siempre iniciaba la clase con una canción, entonces me di cuenta que yo empecé a aprender de mi niña que en ese tiempo tenía 5 años y empecé a utilizar el material que ella utilizaba. Por ejemplo, un dibujo tenía patrones de colores que combinados con operaciones de sumas y restas. Entonces yo aproveché este mismo material para enseñar los colores y los números en inglés pero en una forma diferente a lo que presentaban los módulos. Por ejemplo en 6 y 7 da igual al color blue. Lo que se lograba era que los niños aprendieran varias cosas a la vez, tanto a decir los números y los colores y también hacer sumas y restas.

Aunque Noelia no haya mencionado nada sobre el método AICLE, su sentido común la direccionó a indagar cómo su hija de 5 años aprendía la asignatura de matemáticas en su lengua materna. Con estos conocimientos ella pudo construir sus secuencias didácticas para poder enseñar los números en inglés a través de sumas y restas. La mediación indirecta de la docente de matemáticas de su hija sirvió de andamiaje para dilucidar el tema. La mediación dialógica de Vygotsky para el desarrollo profesional docente es parte de la zona de desarrollo próximo (lo que se sabe hacer con la ayuda de los demás), y la zona de desarrollo potencial (lo que se sabe hacer con autonomía). Las actividades sociales y de interacción con sus colegas, la práctica docente y el encuentro y apropiación de diversos artefactos físicos y simbólicos que adquieren funcionalidad en el contexto e interacción social en donde se los pone en uso (Galán & Murillo, 2020; Johnson 2009;).

Pamela (docente no becaria)

P. Lo que pasa es que los libros se cambian cada tres años cada cuatro años. Imagínese eso ahí cuando se presenta por ejemplo en este año se cambió el módulo. Entonces no es que recibimos una

capacitación. Más bien era informativa. porque incluso no se indicó la metodología que hay que utilizar o tal vez algunas estrategias sino más bien se nos indicaba la forma, la estructura en sí del libro pero no una capacitación para que el profesor pueda mejorar sus clases. Eso es lo que está faltando.

Claudia (docente becaria)

C. En realidad no hay continuidad y tampoco hay una exigencia. Esto va porque va y esto se hace porque se hace por parte del Ministerio de Educación. .. Los módulos llegaron muy tarde, habían módulos pero no habían guías, llegaron los módulos pero sin los audios para listening, y tampoco ha habido una capacitación. Recuerdo que llamaron a los profesores del colegio para una capacitación, pero yo no pude asistir, sin embargo me contaron que les llamaron para hablar más bien de otras materias y no de inglés.

Alexa (docente becaria)

Ya no hay libro sino unos módulos y el título de la capacitación decía "manejo de textos" y nos reunió la directora de currículo para conocer cómo estamos manejando los textos pero del trabajo que nos hicieron hacer, que fue de rellenar unas encuestas sobre cómo estamos utilizando, o sea no pasó más, nunca hubo tal capacitación.

Las percepciones sobre los módulos entre las docentes becarias y no becarias son las mismas. Todas coinciden que no ha existido ningún acompañamiento. A pesar de eso, todas ellas los utilizan a su manera. Por ejemplo, aprovechan las reuniones de área para dialogar con sus colegas y tomar decisiones y planificar sus clases en la ficha pedagógica que igualmente es establecida por el Ministerio de Educación. Además, crean sus propios materiales y realizan ajustes para acoplarse a las disponibilidades de tiempo y recursos para impartir sus clases. Esto concuerda con Hoz (2017) quien nos afirma que la enseñanza es un acto intencional porque el profesorado la planifica desde la reflexión de su labor docente, a lo que ella denomina *programación*. “*A su vez, cuando se programa, generalmente, se lo hace en el marco de un equipo de trabajo lo cual también requiere de deliberación y construcción de consensos entre pares*” (p.70). Alude, además, que la programación va más allá de los aspectos didácticos del escenario de la clase porque es un proceso de reflexión que se reconstruye con varios componentes extra aula; entre otros, como las experiencias vividas, los lineamientos curriculares establecidos, los recursos educativos y las disponibilidades de tiempos y espacios.

En la Figura 14, también encontramos el bachillerato internacional (BI) como un componente común entre las docentes becarias y no becarias. Durante las entrevistas

individuales y grupal, encontramos frecuentemente que las participantes atribuyen al BI como un estímulo positivo que desencadena una serie de acciones para su desarrollo profesional. Esto se ejemplifica por sus esfuerzos para preparar a los estudiantes para aprobar las evaluaciones internacionales. Todas ellas reciben capacitación permanente del BI para cumplir sus normativas, más no específicamente en la enseñanza del idioma inglés. Por esta razón, ellas tienen que buscar cursos en línea, trabajar colaborativamente con sus pares, y seleccionar recursos digitales disponibles en internet.

El hallazgo del BI fue inesperado porque no lo encontramos en las orientaciones curriculares del Programa de Fortalecimiento de Inglés. Por lo que se sugiere futuras investigaciones sobre el impacto del bachillerato internacional en el contexto nacional. Sin embargo lo comentamos dado que incide positivamente en el desarrollo profesional de las docentes y se observa que el nivel de reflexión del entorno influye directamente en su nivel de competencias profesionales. Coincidimos entonces con Korthagen (2010) sobre nuestra autoconcepción de quiénes somos (identidad), qué es lo que estamos haciendo y a dónde queremos ir (misión) son valores internos que tienen que agregarse al contenido científico de la profesión con el objeto de expresar y desarrollar nuestra verdadera vocación como docentes.

Hasta aquí hemos abordado los puntos comunes. A continuación, describimos las particularidades de cada circuito. En primer lugar, las percepciones de las docentes becarias son bastante semejantes en cuanto a los contenidos del curso presencial en la Universidad Estatal de Kansas. Las dos afirman que su nivel de inglés mejoró significativamente sobre todo por la interacción con los nativos y no nativo hablantes dentro y fuera de la clase. Esta experiencia las motivó a seguir preparándose al retornar al país en donde han superado las evaluaciones internacionales con el nivel B2. En cambio, las docentes no becarias concuerdan que el curso de inglés en línea no llenó sus expectativas. Ambas se vieron

obligadas a seguir cursos extras o estudiar por su cuenta para prepararse para el examen TOEFL. No obstante, solamente una de ellas logró obtener el nivel B2.

Al comparar los criterios de las docentes becarias y no becarias sobre la relevancia de obtener el nivel B2, todas ellas coinciden que es uno de los conocimientos que garantiza la calidad profesional de un docente de inglés, es más, las docentes becarias están preparándose para obtener el nivel C1. Todas ellas aducen como una de las muchas causas que los estudiantes no aprenden bien, es porque sus docentes no tienen dominio en el idioma. Por lo tanto, no pueden dar lo que no tienen.

La posición de las cuatro docentes sobre el dominio del idioma inglés es consistente con los estándares de calidad TESOL (2010). Los docentes de inglés deben tener un conocimiento del idioma como un sistema cuyos componentes son la fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática, variedad discursiva, aspectos sociales y académicos del idioma. El futuro docente y docente activo comprende e identifica las formas en las que los idiomas (inglés y español) son similares y diferentes y pueden hacerse transferencias positivas entre ambas lenguas.

Lo propio ocurre con los planteamientos de Richards (1998) quien sostiene que las destrezas comunicativas resaltan la voz y presencia del docente y su habilidad para mantener a sus estudiantes motivados por aprender. Además, se destaca el dominio del idioma inglés como una destreza fundamental especialmente para los docentes no-nativo hablantes del idioma. Es la herramienta que utiliza todo el tiempo para enseñar el contenido y además para las explicaciones y monitoreo de la clase

Volviéndonos hacia los contenidos impartidos en la Universidad Estatal de Kansas, curiosamente las dos docentes becarias tienen diferentes criterios acerca de las metodologías para la enseñanza del idioma inglés. Cabe aclarar que Alexa viajó en el año 2012 y Claudia en el año 2013. Por su parte Alexa expresa como poco satisfactorio el tema de las

metodologías porque estas eran apropiadas para enseñar inglés como segunda lengua más no como lengua extranjera. Las técnicas estaban orientadas para suplir las necesidades de los estudiantes inmigrantes que procedían de diferentes partes del mundo con diferentes lenguas maternas. Con estas necesidades, el idioma inglés se convertía en el único medio con el que estos estudiantes lograban comunicarse con sus compañeros o maestros. Además, el aprendizaje del idioma inglés estaba implícito en el aprendizaje de los contenidos curriculares de otras asignaturas. Lo que no ocurre en el Ecuador.

Alexa (docente becaria)

.....comparándolo con Estados Unidos, porque allá necesitan el idioma para desenvolverse en el país en el que están. Por eso es el esfuerzo de enseñar este a esas personas que luchan mucho con el idioma, a los niños que aprenden un segundo idioma, en esas circunstancias. En cambio nuestro caso el inglés, como lengua extranjera es opcional, no la necesitan en realidad para desenvolverse, no la necesitan ni siquiera para las evaluaciones del colegio cuando termina el bachillerato

Yo creo que ahí solamente, lo que podemos hacer, es tener un proceso de discernimiento para adaptar, así como la manera de que ellos son tan comprometidos por enseñar a la persona para que sobreviva y utiliza el idioma para desenvolverse, simplemente nosotros adaptar eso a la diversidad de necesidades que tienen los estudiantes en el aula. Yo creo que las clases, por el tiempo corto quién fue nuestro caso, fueron muy apresuradas, muy aceleradas y no hubo mucha profundidad en los temas

Claudia, en cambio, encontró que las metodologías para la enseñanza del idioma inglés impartidas en el programa GoTeacher eran bastante conocidas porque éstas formaron parte de su formación inicial como docente de inglés en la universidad pública de Loja. Claudia participó en el programa GoTeacher en el año 2013. Sin embargo, las dos docentes becarias destacan el compromiso profesional demostrado por los profesionales estadounidenses lo que les sirvió de inspiración para realizar ajustes a su ejercicio profesional como parte de su continuo crecimiento.

Claudia (docente becaria)

A veces pensamos que ellos sí pueden y nosotros no. Entonces yo creo que más bien es esa parte de compromiso profesional, y saber que si estoy en una parte es para poder hacer una diferencia y no solamente para un sueldo, obviamente también los sueldos es esa parte, de comparar los sueldos que hay en Estados Unidos y los que tenemos nosotros es diferente...esa variedad, esa diversidad de estudiantes es lo que sí pasa en Estados Unidos y para nosotros eso sí era nuevo. Imagínense en una aula de estudiantes de la China, de Afganistán los mismos americanos, creo que es algo que nosotros no lo experimentamos, pero la otra parte si lo del proceso al menos del proceso de cómo se lleva una clase. Creo que eso sí se conectaba.

Sobre lo expuesto, podemos concluir que las apreciaciones de Alexa y Claudia (docentes becarias) compaginan con los planteos de Johnson (2009), Shabani (2016) y Shi (2017) quienes sostienen que la mediación dialógica entre novatos y expertos es un proceso de autocrítica, transformación e innovación de su ejercicio profesional que repercutirá positivamente en sus prácticas áulicas y en su excelencia profesional. De la misma manera se armonizan con la posición de Johnson y Golombek (2003) quienes explican que la mediación puede ser regulada por los objetos, por los demás individuos y autorregulada por el mismo individuo. La primera se relaciona con los artefactos culturales, la segunda con la interacción con las demás personas y la tercera se relaciona con el control del individuo sobre su cognición y actividad. Con estas características, surge el fenómeno de la internalización que de acuerdo a Vygotsky (citado en Lantolf, 2006), cada función psicológica aparece en interacción con la sociedad, en el plano interpsicológico y luego dentro del individuo, en el plano intrapsicológico.

Indudablemente, el lenguaje se refleja en la cultura del mundo real de sus hablantes. Por lo tanto, la exposición natural al idioma inglés en los Estados Unidos y la interacción social y académica con sus instructores generaron un cambio en Alexa y Claudia. Ellas asimilaron de forma implícita que una de las cualidades que forjan el desarrollo profesional docente es su compromiso por resolver las problemáticas de sus educandos con los fundamentos teóricos y metodológicos más apropiados para suplir sus necesidades. Más adelante se corroboran estos hallazgos con las acciones que ellas tomaron luego de haber participado en el programa GoTeacher. Por ahora estamos analizando las diferencias entre los contenidos de las docentes becarias y no becarias.

En cuanto al círculo de las docentes no becarias, Nohelia y Pamela, no tuvieron la oportunidad de interactuar directamente con los nativos hablantes en su país de origen. En primer lugar, Nohelia no estuvo dentro del listado de docentes para recibir el curso de inglés

en línea debido a que era docente contratada por servicios profesionales -únicamente los docentes titulares tenían la obligación de hacerlo. De todas maneras, ella decidió invertir en cursos de preparación durante un año para obtener el nivel B2 porque cree que el dominio del idioma es uno de los saberes más importantes de un docente de lengua extranjera.

Nohelia (docente no becaria)

Por mí parte en cambio creo que es muy acertado el requerimiento de que todos los docentes tengan el nivel B2 para que nuestros alumnos también puedan subir de nivel y no salgan con el nivel tan bajo que suelen salir. Es evidente que muchos estudiantes asisten a academias particulares y tienen el nivel de inglés bien alto porque la diferencia está en que los docentes que laboran en las instituciones particulares, todos tienen el nivel B2.

Pamela, por el contrario, al ser docente titular participó en los cursos de inglés en línea a través de la plataforma virtual de My English Lab con el libro de texto Top Notch. Mientras participaba en el curso en línea se dio cuenta que necesitaba practicar más e interactuar usando el idioma por lo que buscó ayuda extra con sus colegas y amigos para poder rendir el examen TOEFL. Ahora bien, cuando se presentó al examen, *“Entonces qué pasó con la mayoría de esos profesores cuando nos tocó dar esa prueba? pues para la mayoría fue un shock. Se puede decir, ¿cómo es eso? que nosotros nos preparamos de una manera, se nos presentó unos exámenes modelo y se nos dijo que nos iba a evaluar de esa manera pero cuando ya se presentó la prueba era totalmente diferente ”*. Ella aduce que pudo superar la prueba TOEFL porque solía estudiar con sus colegas y además porque era docente del bachillerato internacional en el que tenía que prepararse más para cumplir con la normativa de este sistema.

Pamela (docente no becaria)

Usted sabe que no solamente hay que seguir al pie de la letra lo que dice el gobierno. Es responsabilidad de nosotros buscar otras alternativas y otros medios para mejorar. No tenemos que contentarnos solamente con lo que está ahí porque sí ahí había otras actividades que nosotros teníamos que buscar. Por lo que estaba en la plataforma no era lo suficiente. Además debemos buscar cuáles son nuestras fortalezas y debilidades tal vez si hay algún problema en alguna habilidad teníamos que buscar un poquito más de ejercicios.

Hasta aquí hemos visto que las cuatro docentes participantes otorgan un papel relevante al dominio de la lengua. Sin embargo, ellas consideran que no es lo único que

garantiza la excelencia profesional. Todas ellas creen que un buen docente debe poseer varios conocimientos, como por ejemplo:

Noelia (docente no becaria)

- dentro del aspecto psicológico, yo le podría mencionar que la empatía, la paciencia que debemos de tener con nuestros estudiantes,
- el aspecto emocional en el que se encuentra un docente, si se encuentra bien, refleja y parte que esa actitud positiva que necesitan nuestros estudiantes porque ellos son tan sensibles que perciben como estamos
- tenemos que estar con las tecnologías y poder cada vez brindar un mejor servicio,

Pamela (docente no becaria)

- el saber manejar grupos,
- saber entender; saber comprender al estudiante, que sería lo importante; saber adaptarnos a las circunstancias
- la parte psicológica del alumno que es la que tenemos que trabajar más.
- manejo de tecnologías

Claudia (docente becaria)

- manejar primero el conocimiento de lo que queremos transmitir, yo creo que es algo que lo primero que tenemos que tener claro
- la pedagogía, es decir, la forma en que vamos a llegar, la metodología que se va a utilizar
- Sería la planificación, la evaluación tanto formativa como sumativa, la retroalimentación que se tiene que hacer, pero en definitiva esto vendría a ser como parte de la metodología.
- no podemos quedarnos fuera de la tecnología

Alexa (docente becaria)

- manejo de las emociones del docente, para poder estar como que más prestos a ayudar a los chicos, pero también a manejar nuestro trabajo, así como, con tranquilidad
- conocimientos didácticos y pedagógico
- conocimientos en el aspecto psicológico, dependiendo del grupo de estudiantes con los que trabajamos para poder tener una cercanía
- manejo de la tecnología

Estos hallazgos encajan con Richards (1998), Roberts (1998) y Shulman (1987) quienes especifican los saberes profesionales de los docentes tales como las destrezas comunicativas que resalta la voz y presencia del docente y su habilidad para mantener a sus estudiantes motivados por aprender. Además, se destaca el dominio del idioma inglés como una destreza fundamental especialmente para los docentes no-nativo hablantes del idioma. Es la herramienta que utiliza todo el tiempo para enseñar el contenido y además para las explicaciones y monitoreo de la clase. También describen las destrezas de enseñanza que facilita la selección y ejecución de actividades de aprendizaje, la retroalimentación y evaluación de los aprendizajes y el conocimiento del contexto que es el reconocimiento de los factores físicos, sociales y culturales que rodean e inciden en su campo laboral. El

conocimiento de los estudiantes, el conocimiento pedagógico general con énfasis en el manejo de la clase y el conocimiento del contenido.

Prácticamente, los cuatro casos analizados demuestran conocer los principales dominios del conocimiento profesional, independientemente de que si fueron o no becarias. Ninguna de ellas es novata, por lo que asumimos que su experiencia y su transcurso por cualquier forma de mejorar su práctica las ha facultado para definir los saberes que deben tener los docentes para poder ejercer su profesión. Así mismo todas ellas dan supremacía al dominio del idioma inglés, y con justa razón porque la competencia comunicativa es la herramienta que utiliza todo el tiempo es su discurso pedagógico para enseñar el contenido y además para las explicaciones y monitoreo de la clase. En consecuencia, la falta de esta herramienta inhibe el desarrollo de los demás saberes del conocimiento profesional.

5.5.2 ¿Cómo se Reconstruyen los Conocimientos y Experiencias Vividas Derivados de los Programas de Desarrollo Profesional en la Práctica Docente de los Docentes Becarios Y No Becarios?

Los módulos y la ficha pedagógica son los denominadores comunes de todas las participantes. Todas ellas revelan que no hubo ninguna orientación para usar los módulos a excepción de los formatos o ficha pedagógica que vienen con las instrucciones que se deben seguir para copiar y pegar elementos del currículo. Por lo tanto, las cuatro docentes decidieron realizar sus propios ajustes, buscar y crear sus propios recursos y construir sus propias secuencias didácticas para impartir sus clases satisfactoriamente. No obstante, las cuatro docentes cumplen con los formatos establecidos principalmente porque es una política del ministerio para todos los docentes en general. Estas son evidencias de su labor docente que deben ser ubicadas en un repositorio digital que registra semanalmente el cumplimiento de este encargo académico.

Nohelia (docente no becaria 1)

Bueno en realidad no nos indicaron cómo utilizar los módulos. Más bien nos indicaron cómo identificar el objetivo de la clase y encontrar en el currículo las destrezas con criterio de desempeño basándonos en esto teníamos nosotros que proponer las actividades que se deben desarrollar para llevar a cabo una clase y al final teníamos que entregar la planificación. Dijeron que teníamos que exponer pero al final no lo hicimos. En términos generales no hicimos nada con relación al manejo del módulo. Lamentablemente no sé cumplieron nuestras expectativas y lo peor de todo fue que se reclamó sobre la capacitación del módulo que era lo que su suponía que íbamos a recibir pero se negaron a hacerlo.

Pamela (docente no becaria 2)

Lo que pasa es que los libros se cambian cada tres años, cada cuatro años. [...]. Por ejemplo en este año se cambió el módulo. Entonces no es que recibimos una capacitación. Más bien era informativa. Porque incluso no se indicó la metodología que hay que utilizar; o tal vez algunas estrategias sino más bien se nos indicaba la forma, la estructura en sí del libro pero no una capacitación para que el profesor pueda mejorar sus clases. Eso es lo que está faltando. Esta última capacitación que la diríamos que no era capacitación, simplemente fue de una hora, a la ligera, no llenó las expectativas y me parece inclusive que era una pérdida de tiempo

Inclusive habíamos demasiados profesores. Fue terrible! Esto fue en el colegio X, a mí me tocó asistir este año y fuimos entre 1500 creo que fuimos 2000 personas. Entonces se puede usted imaginar un auditorio lleno de maestros en donde las condiciones no eran las propicias inclusive no ponían atención, no se escuchaba entonces para mí fue una pérdida de tiempo. Esa capacitación fue un fracaso!

Claudia (docente becaria 1)

En realidad no hay continuidad y tampoco hay una exigencia, Esto va porque va y esto se hace porque se hace por parte del Ministerio de Educación. .. Los módulos llegaron muy tarde, habían módulos pero no habían guías, llegaron los módulos pero sin los audios para listening, y tampoco ha habido una capacitación. Recuerdo que llamaron a los profesores del colegio para una capacitación, pero yo no pude asistir, sin embargo me contaron que les llamaron para hablar más bien de otras materias y no de inglés.

Alexa (docente becaria 2)

Bueno, yo creo que los cursos, en realidad a nivel local o nacional, para los profesores de inglés siempre han sido escasos y cuando ha habido han sido bastante deficientes. Así por ejemplo unas 2 semanas tuvimos un curso y se decía el nombre, porque estamos trabajando con un material diferente, ya no hay libro sino unos módulos y el título de la capacitación decía "manejo de textos" y nos reunió la directora de currículo para conocer cómo estamos manejando los textos pero del trabajo que nos hicieron hacer, que fue de rellenar unas encuestas sobre cómo estamos utilizando, o sea no pasó más, nunca hubo tal capacitación... Cursos para mejoramiento profesional con parte del dominio del idioma, no ha habido.

Los fragmentos de las cuatro docentes ilustran en primer lugar la normativa del ministerio para el uso obligatorio de los módulos y la ficha pedagógica sin ningún acompañamiento, y en segundo lugar, la forzada disposición de las docentes para acatar tal normativa. Desde este escenario se nota que el sistema educativo pretende sostenerse únicamente mediante la entrega de estos materiales y el compromiso de los docentes de usarlos.

Estas características nos da a entender que el Programa de Fortalecimiento de Inglés que en teoría se encuadra con el el MCER, los estándares TESOL, y el método AICLE, en la

práctica tiene un tinte tecnicista. Su aparición en las décadas de los sesentas y setentas se fundamenta en la formación docente con conocimientos disciplinares e instrumentos pedagógicos para llevar a cabo el currículo que ha sido diseñado por expertos externos a su contexto. El docente se convierte en un técnico en el manejo de instrumentos de evaluación para medir los aprendizajes. También conoce las estrategias didácticas para ejecutar los objetivos operacionales que son observables y medibles prescritos en el currículo (Davini, 2015). También podríamos decir que los modelos de desarrollo profesional del magisterio nacional son transmisionistas cuyo foco de atención radica en la prescripción de contenidos y técnicas de enseñanza realizadas por los expertos para los docentes (Kennedy, 2005)

Estos hallazgos coinciden con los estudios realizados en Argentina. Su autora, Barboni (2012), manifiesta “ Los maestros fueron "formados" para ser operativos dentro de una política de recursos humanos necesaria para el desarrollo en un caso y para el control ideológico en el otro” (p.11, traducción propia).

Volviendo a la pregunta de investigación ¿Cómo se reconstruyen los conocimientos y experiencias vividas derivados de los programas de desarrollo profesional en la práctica docente de los docentes becarios y no becarios?, las docentes participantes nos responden lo siguiente en relación al “seguimiento” de los módulos y ficha pedagógica.

Noelia (docente no becaria 1)

Entrevistadora: En vista de esas circunstancias qué hizo usted para poder manejar el módulo?

Yo me reunía con la otra profesora de la escuela para poder planificar pero lamentablemente no había los audios y además los módulos están demasiado extensos. Con mi compañera decidimos ir poco a poco para que los niños logren aprender.

Pamela (docente no becaria 2)

...somos tres o cuatro profesores de cada año y entonces nos reunimos y vamos discutiendo inclusive para la planificación, como ya tenemos un formato a seguir. ...Ud sabe no es solamente que hay que seguir al pie de la letra lo que dice el gobierno. Es responsabilidad de nosotros buscar otras alternativas y otros medios para mejorar... Entonces más o menos compartimos experiencias, tomamos nota de todo ello y tenemos que ir adaptando al grupo que nos toca

Claudia (docente becaria 1)

...cuando uno ya tiene su propio estilo, su propia clase, hace sus propias notas

Alexa (docente becaria 2)

El ministerio nos da unos módulos, nos da unos libros pero yo creo que es el enfoque que yo tengo aprendido de la beca complementando con el bachillerato internacional.

Entonces tomando como referencia el currículo busco la manera de tratar de enseñarles a los chicos algo. Nunca he seguido el libro del ministerio así como ellos indican.

La diferencia entre las docentes becarias y no becarias con respecto a las medidas que tomaron para el manejo de los módulos es importante. El círculo de las docentes no becarias optan por trabajar con sus compañeros; mientras tanto las becarias lo hacen por sí solas. El primer grupo aprovecha la mediación dialógica con sus pares que fortalece su toma de decisiones sobre la mejor alternativa de enseñanza. El segundo grupo lo hace desde su razonamiento personal. Al ser una muestra tan pequeña, no pretendemos generalizar que las docentes no becarias tienen un estilo de trabajo colaborativo, o que las becarias son individualistas. Estos hallazgos son limitaciones de este estudio de casos que sugieren futuras investigaciones sobre una muestra representativa que conduzca a realizar tales generalizaciones.

No obstante, existe una gran similitud sobre el hecho de que todas las docentes conocen la normativa curricular, pero no la siguen completamente. Todas ellas tienen que hacer ajustes para desenvolverse con los recursos que se encuentran a su alcance. Estos hallazgos coinciden con Costa Rica (Calderón & Mora 2015) en donde los docentes participantes expresaron abiertamente conocer los lineamientos curriculares; pero no los consideran idóneos. Igualmente el estudio en nuestro territorio nacional, Ecuador (Calle, et al., 2012), los docentes investigados expresan que las estrategias aprendidas en las capacitaciones son efectivas pero los investigadores observaron que no las llevan a cabo en sus clases.

Hasta el momento hemos descrito como las docentes reconstruyen sus conocimientos del manejo de los módulos y la ficha pedagógica en su práctica docente. Ahora retomamos el BI que mencionamos anteriormente, que por cierto fue un hallazgo inesperado. El impacto causado por el BI es similar en las tres docentes. Ellas sostienen que a pesar de que el programa no imparte capacitaciones específicas en el área de inglés, lo hace en los

lineamientos que se necesitan para ejecutarlo de una forma efectiva. Tal es el impacto de este componente internacional, que las tres docentes han desarrollado un compromiso ético y profesional para cumplir las expectativas del BI mediante la búsqueda de cursos en línea, a través del trabajo colaborativo con sus pares, y el continuo perfeccionamiento de sus destrezas pedagógicas. Se sienten afortunadas de ser parte de este equipo porque los estudiantes son los mejores puntuados y demuestran un alto interés por aprender el idioma. Es esencialmente idéntica en las tres participantes, la responsabilidad asumida para que sus estudiantes superen las evaluaciones internacionales y puedan acceder a becas en el extranjero o la movilidad académica. A continuación, compartimos unos fragmentos sobre este particular.

Pamela (docente no becaria 2)

Creo que realmente he tenido que auto capacitarme porque es otro tipo de enseñanza ... Entonces para hablar del bachillerato internacional (BI) en sí hay que prepararlos para otro tipo de pruebas... Esta prueba se la envía al exterior con todas sus fallas y con todas las cosas buenas y malas que han surgido y bueno eee en este momento eee las envían no sabemos a qué lugar. Unas van a Suiza, otras a Estados Unidos en dónde los profesores evaluadores internacionales las califican... Tienen que ser fuentes de papers y libros y con esto hacer el ensayo. que luego se lo pasa por el sistema antiplagio. Entonces los chicos en todo lo que van aprendiendo, tienen que aprender a citar, saber hacer ensayos, parafrasear.

Claudia (docente becaria)

.... obviamente yo he podido experimentar las 2 formas de trabajar con un Bachillerato de BGU (bachillerato general unificado), donde tengo 39, 40 estudiantes, y con este grupo de 16 (del BI) y los resultados son totalmente diferentes. Porque este grupo de 16 yo sí les puedo aplicar y de hecho les aplique 3 preguntas de metacognición, donde tenían que reflexionar ¿para que me sirve utilizar o escribir correos en inglés o ensayos de opinión? ¿en qué momento de mi vida yo los voy a utilizar? Y era interesante leer ahí sus respuestas, sus reflexiones y veo que sí hay esa parte, si hay esa diferencia entre trabajar con 40 y trabajar con estos 16. Y otro beneficio que ha sido, que es como que ya nos conocemos con ellos, los he tenido por 3 años entonces yo sé, el primer año hasta donde llegamos, el segundo año hasta donde llegamos y el tercer año hasta donde llegamos y ellos también conocen la forma de trabajar, entonces nos adaptamos tanto que yo si veo la diferenciasé que puedo dar mi clase en inglés y la doy sin necesidad de cambiar al español para que me entiendan. Entonces ha sido muy interesante esta experiencia de tener esos 2 lados en la misma institución.

Alexa (docente becaria 2)

Entonces yo he podido experimentar, porque he tenido chicos que yo he sido maestra 3 años, hasta 5 años he sido maestra de los mismos chicos (del bachillerato internacional), entonces yo he visto como ellos al principio se frustran, que dicen que no me entienden, "pero que por qué no incluyó algo de español?", y yo persisto en buscar las maneras de cómo no recurrir al español y a la final da resultado, porque ellos también reflexionan así, dicen "es que también aprendemos de lo que le escuchamos, de lo que todos los días por lo menos unos 45 minutos se habla". Entonces yo creo que esa ha sido la manera de replicar, o sea yo soy la 'teacher' y a veces hasta me dicen afuera "Teacher, ya no hable (inglés), ya no estamos en el aula", pero yo sigo. Entonces ellos están muy acostumbrados a que las clases sean en inglés y ya saben que tienen que hacer el esfuerzo y al final ellos reconocen los frutos.

Sería muy interesante indagar sobre los impactos del BI luego de que sus estudiantes han recibido tal diploma porque nos preguntamos ¿si en realidad tuvieron la oportunidad de acceder a becas internacionales? ¿o de movilidad académica?, ¿o de mejores oportunidades laborales? Estos cuestionamientos caen fuera de las competencias de este estudio, pero proporcionan ideas para futuras investigaciones. Lo que sí cabe dentro de nuestra investigación, es que las docentes becarias y no becarias se encuentran en una formación continua para alcanzar los estándares del BI por lo que es consistente que busquen tener la certificación del nivel C1 que fortalezca sus competencias profesionales. Al parecer la influencia del aporte académico desde el extranjero por medio del BI y el programa GoTeacher en las participantes de este estudio, ha causado un impacto positivo en su ejercicio profesional. Sin embargo, ocurre lo contrario con sus percepciones sobre el soporte que provee el ministerio de educación a nivel nacional.

Hasta aquí hemos reportado como las docentes becarias y no becarias reconstruyen los conocimientos derivados de las capacitaciones de los módulos, y del BI que se han llevado a nivel local y nacional. Ahora nos vamos a enfocar en la reconstrucción de los conocimientos adquiridos en los Estados Unidos, específicamente del programa GoTeacher.

Los plegables (foldables y magic book), la ficha biográfica son esencialmente artefactos idénticos que Claudia y Alexa los califican como muy útiles que aprendieron en el programa GoTeacher. Ambas creen que estos recursos son un tipo de actividades manuales y prácticas que fomentan la creatividad y fortalecen el aprendizaje principalmente porque los estudiantes disfrutan al elaborarlos, activan sus sentidos como el tacto y la vista y se convierten en actividades memorables porque los estudiantes aprenden haciendo. A estos elementos las becarias incorporan el uso hegemónico del idioma inglés para impartir sus clases, tratando de no recurrir a la lengua materna, con el objetivo de que sus estudiantes tengan una mayor exposición a la lengua extranjera.

Consideramos entonces que las docentes becarias poseen destrezas de enseñanza que facilita la selección y ejecución de actividades que es uno de los dominios del conocimiento profesional de los docentes de inglés (Richards, 1998). Así mismo, el uso del idioma como vehículo para enseñar los contenidos y para dar las explicaciones o instrucciones para desarrollar las actividades en clase afianza y asegura su calidad profesional.

Las docentes no becarias en cambio, así como se mencionó al inicio de este apartado, han trabajado con los módulos y las fichas pedagógicas con ajustes realizados por ellas mismas para convertirlos en recursos operativos en su tarea de enseñanza y al mismo tiempo cumplir con las expectativas del currículo nacional. Las docentes becarias igualmente se sujetan a las disposiciones de la política educativa. Al respecto creemos que estas condiciones se encajan con el enfoque tecnicista en el que los docentes adquieren conocimientos disciplinares e instrumentos pedagógicos para llevar a cabo el currículo que ha sido diseñado por expertos externos a su contexto (Davini, 2015). Luke (2019) revela que las reformas curriculares neoliberales son mercantilizadas en las instituciones educativas en donde los docentes en pre-servicio y en servicio se convierten en ejecutores ingenuos de currículos ajenos a las condiciones socio-culturales y económicas de su contexto.

Resumiendo lo que se ha expuesto en este subapartado sobre cómo las docentes becarias y no becarias reconstruyen los conocimientos adquiridos en los programas de desarrollo profesional impartidos por el sistema, encontramos que todas ellas asumen el compromiso de seguir la normativa curricular, y realizan adaptaciones según sus necesidades. Todas ellas subrayan el nivel del idioma inglés como uno de los elementos más relevantes entre las competencias profesionales. Así mismo, expresan que la dimensión emocional de los docentes y el conocimiento del manejo de las clases y de los estudiantes aseguran su buen desempeño. Dicho esto, pasamos a describir cuáles son los criterios en los que se basan las docentes becarias y no becarias para mejorar su desarrollo profesional.

5.5.3 ¿Cuáles son los Criterios en los que se Basan las Docentes Becarias y No Becarias para Mejorar su Desarrollo Profesional?

Al revisar las narrativas de las docentes, se han encontrado bastantes puntos en común para mejorar su desarrollo profesional. Empezamos por describir el impacto de su formación inicial. Tres de ellas, Claudia, Alexa y Nohelia, estudiaron en la universidad pública de Loja, y creen que esta institución no las preparó adecuadamente para su ejercicio profesional. Sin embargo, consideran positivo el haber cursado esos estudios porque obtuvieron su título profesional y les ha permitido ejercer su carrera. En el año 2022, las mismas tres docentes han logrado obtener su título del programa de Maestría en Pedagogía del Idioma Inglés, Maestría en Lingüística Aplicada del Idioma Inglés y Maestría en Pedagogía General respectivamente. Por otro lado, Pamela estudió en una universidad privada y su experiencia es diferente a las docentes que estudiaron en la universidad pública. Pamela cree que sus estudios universitarios fueron fundamentales para crecer profesionalmente, y se siente afortunada de haber tenido muy buenos maestros quienes han representado un buen ejemplo a seguir durante su carrera profesional. Actualmente se encuentra haciendo planes para ingresar a una maestría.

La profesionalización de las docentes implica el dominio científico de su campo, y su ejercicio profesional representa su realización y desarrollo profesional permanente, el que le otorga experticia y autonomía para lograr la excelencia en su desempeño. Así como se describió en el párrafo anterior, tres de las cuatro docentes han alcanzado su formación de posgrado y todas ellas concuerdan que sus estudiantes merecen recibir una educación de calidad por lo que complementan su educación formal con la búsqueda continua de recursos en internet, a través de las reuniones de área, o través de conversaciones informales con sus colegas para suplir en alguna medida las carencias del sistema. El nivel de reflexión de su entorno confluye con su misión e identidad docente. Por lo que podríamos decir que sus

criterios para su desarrollo profesional se basan en la educación formal y además en su compromiso ético y profesional.

La forma en que los docentes aprenden a enseñar es bastante compleja porque convergen una multiplicidad de factores sociales y culturales que son particularmente de su contexto (Galán & Murillo, 2020; Johnson, 2009; Shi, 2017). Para entender el método por el que el profesorado aprende a ser un docente efectivo y cómo se desarrolla, es necesario abordar la riqueza de conocimientos y experiencias durante su ejercicio profesional e incluso durante su formación inicial (Kumaravadivelu, 2008; Johnson, 2009; Korthagen, 2010; Pérez Gómez, 2010).

Es de conocimiento general que durante la pandemia Covid-19, los ambientes de aprendizaje de la presencialidad fueron reemplazados por la virtualidad en dónde todo el profesorado a nivel mundial se vio forzado a construir nuevas formas de enseñar. En el caso de las docentes participantes de esta investigación, es interesante percibir que independientemente de haber sido becarias o no becarias, los desafíos y las gestiones para vencer los obstáculos de la educación remota fueron muy similares.

Las plataformas para impartir sus clases sincrónicas fueron principalmente Google Meet y Zoom. Las herramientas web como Google Drive y Google Classroom sirvieron para el envío y recepción de tareas. La aplicación de Whatsapp y el celular se utilizaron principalmente para mantener contacto con sus estudiantes y padres de familia en caso de resolver dudas. Todas ellas manifiestan que antes de la pandemia tenían un escaso conocimiento sobre el manejo de estas herramientas tecnológicas, pero la necesidad fue tan apremiante que no tenían que esperar que alguien del ministerio o de sus instituciones las capacite. Por lo que acudieron a los tutoriales de YouTube, a los webinars ofrecidos gratuitamente por la industria educativa, a las oportunidades de compartir experiencias entre sus pares e incluso a invertir en una capacitadora.

Al principio fue muy difícil porque tenían que dedicar tiempo extra para preparar sus clases, pero la exploración diaria las condujo a descubrir nuevas funciones de estas tecnologías que las motivó a buscar más alternativas en el internet. Con estos antecedentes todas ellas concuerdan que a pesar de que la pandemia agudizó el problema del manejo de las tecnologías educativas, también fue un detonante para aprender a usarlas incluso en la presencialidad. Según ellas, las tecnologías para el aprendizaje inglés aseguran una mayor exposición al idioma. En consecuencia, podemos inferir que otro criterio que se basan las docentes becarias y no becarias de este estudio para su desarrollo profesional, es el reconocimiento de sus debilidades que las impulsa a fortalecer sus saberes profesionales, en este caso en el manejo de las tecnologías.

Estos hallazgos se acoplan con los planteos de Korthagen (2010) que puntualiza lo siguiente: “Si queremos potenciar el aprendizaje permanente en el profesorado, debemos desarrollar su competencia de crecimiento” (p. 87). Golombek y Johnson (2017) explican que los relatos acontecidos en la práctica profesional en diferentes puntos del tiempo, ya sea del presente, pasado e incluso sus percepciones para el futuro corresponde a un proceso llamado externalización. Esta externalización propicia la verbalización, la que se refiere al conocimiento académico del profesorado que le ayuda a clarificar y dar sentido a sus historias. Finalmente, se presenta el proceso de la sistematización en el que se combina el conocimiento pedagógico con las experiencias vividas para lograr un cambio positivo en la práctica docente.

En el mismo sentido, estos resultados se articulan con la teoría sociocultural de Vygotsky. La mediación de artefactos materiales y simbólicos en la acción docente mantienen alerta al profesorado quienes de forma voluntaria e intencionada son capaces de reconocer, analizar, e interpretar sus fortalezas y debilidades y finalmente llegar a un consenso equilibrado para la toma de decisiones y resolución de problemas (Orland-Barak &

Maskit, 2017). Las interacciones con los demás, con el mundo físico y cultural convergen en situaciones problemáticas que requieren solución; por lo que la indagación en los seres humanos se origina como un comportamiento natural; por la curiosidad y la necesidad de resolver las problemáticas de la vida cotidiana, lo que a su vez da lugar a pensamientos, ideas que transforman nuestra cognición (Dewey, 1939).

Durante la pandemia, la participación en cursos en línea ofertados por instituciones ajenas al ministerio de educación, ha sido un elemento recurrente entre las docentes investigadas.

Nohelia (docente no becaria 1)

... contrataron a una chica que nos capacitó durante una semana eso si fue bueno. Nosotros tuvimos que pagar la cantidad de \$5. Ella nos ayudó en este aspecto de cómo realizar las pruebas, con los links en esa aplicación de formularios para poder realizar las pruebas

Pamela (docente no becaria 2)

Entonces estoy ingresando a un curso, a otro, a otro y a otro, de manera que me pueda ayudar. Pero ha habido muchas cosas que he tenido que aprenderlas, y prácticamente ahora ya somos diestros.

Claudia (docente becaria 1)

Creo que hubo mucho tiempo como para estar explorando hasta para estar entretenidos y créanme que he sido una experiencia muy enriquecedora y en ese tiempo también estaba cursando mi maestría, que también mis profesores utilizaban herramientas, me parecían interesantes o nos mandaban alguna tarea y ya las he ido aplicando en la clase. Entonces siempre soy de las personas que trato de ver las oportunidades en los retos. Y ahora, no me puedo decir que soy una experta en esto, pero creo que los he manejado... Entonces, esa es la experiencia de con respecto a la tecnología nos tocó autoeducarnos.

Alexa (docente becaria 2)

Entonces me adelanté antes de esperar de que iba hacer la institución. Por ejemplo, en el mes de agosto yo tuve acceso a un curso en línea de EF creo que era de Cambridge, sobre cómo ser un online teacher. Entonces seguí este curso creo que era de cuatro semanas para aprender herramientas tanto para la evaluación como para el trabajo en clase y para el desarrollo de todas las cuatro destrezas, esa fue, así como la primera decisión que tomé.

En los fragmentos de las cuatro docentes, se observa su compromiso ético para adaptarse a la educación remota emergente de la pandemia. Su principal fuente de conocimiento proviene de cursos en línea o webinars ofertados por diferentes instituciones no pertenecientes al ministerio de educación. Por lo que se explica que uno de sus criterios para su desarrollo profesional es su necesidad de mejorar sus competencias profesionales. Sin lugar a dudas, el campo laboral en dónde realizamos nuestra acción pedagógica nos

proporciona el marco de referencia para configurar nuestra identidad y misión docente que nace de la conciencia que tenemos acerca de dónde nos encontramos, quiénes somos, quiénes nos rodean y a dónde queremos ir, a lo que Korthagen (2014) lo describe como el nivel de reflexión del comportamiento.

La mediación de los cursos de capacitación en línea abasteció a todas las docentes con herramientas tecnológicas como el Zoom y Google Meet para las clases virtuales sincrónicas. Google Classroom sirvieron como sistemas para gestionar sus grupos o clases. Google drive para almacenar y compartir tareas. El Whatsapp y correo electrónico fueron los medios principales para la comunicación. Las herramientas tecnológicas mencionadas han sido comunes entre las docentes bajo estudio. Todas ellas manifiestan que al inicio de la pandemia fue muy difícil adaptarse a tantos cambios a la vez. Sin embargo, la experiencia vivida con estos recursos les ha dejado la lección que el manejo de las tecnologías otorga mayores exposiciones al uso del idioma inglés, y todas ellas concuerdan que deben continuar con su uso incluso en la presencialidad para ser capaces de mejorar sus destrezas digitales.

Calvo (2021) explica la relevancia de la mediación de herramientas tecnológicas durante la crisis sanitaria mundial de la pandemia Covid-19, en la que se pudo desenmascarar por un lado las desigualdades de oportunidades de acceso a la tecnología por parte de todo el sector estudiantil, y además la falta de competencias docentes sobre el conocimiento pedagógico-técnico e instrumental de las tecnologías. La actividad social transforma el intelecto de los individuos, desde voluntarias y espontáneas hasta convertirse en lógicas e intencionadas con la mediación de artefactos simbólicos y físicos (Lantolf & Thorne, 2006; Shi, 2017). Johson y Golombek (2003) explican que la mediación puede ser regulada por los objetos, por los demás individuos y autorregulada por el mismo individuo. La primera se relaciona con los artefactos culturales, la segunda con la interacción con las demás personas y la tercera se relaciona con el control del individuo sobre su cognición y actividad. Con estas

características, surge el fenómeno de la internalización que de acuerdo a Vygotsky(citado en Lantolf, 2006)., cada función psicológica aparece en interacción con la sociedad , en el plano interpsicológico y luego dentro del individuo, en el plano intrapsicológico.

Por último, pero al parecer el más importante para todas las docentes participantes, es el dominio del idioma inglés como uno de los criterios primordiales para su desarrollo profesional. Las docentes becarias, si bien es cierto su estadía en los Estados Unidos mejoró su competencia comunicativa, no fue suficiente para superar los exámenes internacionales, porque al retornar al Ecuador invirtieron en cursos de preparación para obtener el nivel B2. Lo propio ocurrió con las docentes no becarias; los cursos en línea ofertados por el ministerio, no eran consistentes con las evaluaciones estandarizadas. En conclusión, ningún programa surtió el impacto esperado por el Programa de Fortalecimiento de Inglés. Sin embargo, las 4 docentes tomaron la iniciativa de costearse los gastos en cursos ofertados por instituciones privadas, y obtener el nivel B2. Las docentes becarias, en el año actual, 2022, se encuentran preparando para alcanzar el nivel C1.

La convocatoria para la capacitación para el uso de los módulos que recibieron todas las docentes no era consistente con la conferencia recibida. Ésta se limitó a verificar si las docentes estaban usando estos recursos. En tal virtud, todas las docentes actuaron con autonomía y tomaron la decisión de realizar ajustes a los contenidos y tratar de alinearse con los lineamientos del currículo. Con respecto a las necesidades del uso de las tecnologías en línea durante la pandemia, todas las docentes demostraron su compromiso ético profesional al participar en cursos o webinars ofertados en línea, y la exploración de herramientas de la web para impartir sus clases. Fueron totalmente abiertas al reconocer que no estaban preparadas para la educación en línea. Al inicio del encierro en el Ecuador, marzo 2020, fue muy difícil manejar las herramientas digitales, pero su continuo uso y exploración, las orientaciones

recibidas en los cursos en línea y las conversaciones con sus pares mejoraron sus competencias digitales.

CAPÍTULO SEIS. CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones e implicaciones que están organizadas en base al objetivo central y objetivos específicos conjuntamente con sus preguntas de investigación.

El objetivo central del presente estudio fue describir las percepciones de los docentes de inglés becarios y no becarios del sector educativo público de la ciudad de Loja con respecto a los programas de desarrollo profesional impartidos por el gobierno durante el periodo 2012-2016 y su influencia en su práctica docente.

Docentes Becarias

Los resultados demuestran que la influencia de los PDPD en las docentes becarias participantes de este estudio, específicamente generado por el programa GoTeacher ha sido positiva por algunas razones. Primeramente, el contacto con nativo-hablantes y no nativo-hablantes del idioma inglés en los Estados Unidos, mejoró su competencia comunicativa. Su auto confianza se incrementó al descubrir que podían comunicarse en inglés dentro y fuera del salón de clases; es decir, con propósitos académicos y no académicos. Esto influyó

directamente en su práctica docente debido a que decidieron no usar su lengua materna en sus clases de inglés con el objetivo de que sus estudiantes tengan una mayor exposición a la lengua.

En segundo lugar, el compromiso profesional y el trabajo en equipo demostrado por los instructores del programa GoTeacher fueron valores implícitos que ambas docentes pudieron percibir. Ambas docentes coinciden que justamente estos dos valores podrían mejorar el sistema educativo ecuatoriano. Se concluye entonces, que la aproximación directa al idioma inglés y sus aspectos culturales, contribuyeron para que las docentes becarias bajo estudio mejoren su competencia comunicativa y asimilen indirectamente los valores culturales de los instructores del curso. Por lo tanto, sus actividades de comunicación en un entorno natural del idioma inglés incrementaron sus competencias profesionales y reforzaron su misión docente.

Docentes No Becarias

La influencia de los PDPD en las docentes no becarias de esta investigación, fue mínima porque los cursos en línea para el aprendizaje del idioma inglés no eran consistentes con las evaluaciones internacionales. La convocatoria masiva para asistir a la conferencia informativa acerca del manejo de los módulos sirvió de espacio para que los organizadores administren una encuesta de control sobre la forma que los docentes se encontraban utilizando estos libros de texto.

Sin embargo, las políticas educativas ejercieron una fuerza importante en el comportamiento de las docentes becarias y no becarias porque ambos circuitos buscaron apoyo externo al Ministerio de Educación para aprobar las evaluaciones internacionales.

Implicaciones

Las evidencias de estos hallazgos sugieren que la exposición natural al idioma inglés acelera su adquisición y simultáneamente se asimilan sus manifestaciones sociales y culturales. Por

lo que se recomienda un acercamiento directo al idioma por medio de las tecnologías digitales que permite el paso desde el contexto local hacia el contexto global venciendo las barreras de tiempo y espacio. De esta manera se incrementarán las competencias profesionales de los docentes de inglés en cuanto al dominio del idioma y al uso instrumental y pedagógico de las tecnologías. La exploración permanente de la conectividad e interacción en línea para mejorar la competencia comunicativa de los docentes de inglés será también aplicable para mejorar los niveles de aprendizaje de sus estudiantes, que en última instancia será una gran contribución para atenuar las debilidades del sistema educativo nacional.

6.1 Conclusiones del Objetivo específico y Pregunta de Investigación Nro. 1.

- Describir los modelos y contenidos de los programas de desarrollo profesional impartidos por el gobierno dirigidos a los docentes becarios y no becarios.
- ¿Cuáles son los modelos y contenidos de los programas de desarrollo profesional dirigidos a los docentes becarios y no becarios?

6.1.1 Docentes Becarias

A nivel internacional, el programa GoTeacher se enfocó en los métodos para la enseñanza del idioma inglés y en cursos presenciales para mejorar el nivel del idioma de las becarias. En uno de los casos, los métodos eran funcionales para el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua por lo que la docente becaria encontró poca utilidad en su práctica docente en el contexto nacional, como lengua extranjera. En el segundo caso, la docente ya conocía los métodos impartidos en el curso por lo que no le resultaba muy novedoso. Se concluye entonces que la capacitación en los Estados Unidos se enfocó más en la transmisión de contenidos que en la construcción de metodologías innovadoras que además sean funcionales en el contexto ecuatoriano. En cuanto al objetivo del programa de mejorar el nivel de inglés, este se cumplió en gran medida porque ambas docentes tuvieron un

acercamiento directo al idioma en su forma natural, y en diferentes circunstancias, dentro y fuera de las clases, que finalmente elevaron su competencia comunicativa.

A estos hechos se agregó, el efecto positivo de las buenas prácticas de los instructores del programa GoTeacher que les revelaron que a los docentes ecuatorianos nos falta ese compromiso profesional y trabajo en equipo. Aunque pueda resultar paradójico, los contenidos en sí mismos no causaron el cambio deseado, sino más bien fue el encuentro cultural con los profesionales de la universidad extranjera, con la diversidad de estudiantes que eran parte de ese centro de estudios, y sobre todo con la gente común de la comunidad que se encontraban fuera de la universidad. Estos elementos nos llevan a concluir que el modelo del PDPD se convirtió en un modelo transformativo porque las docentes mejoraron su competencia comunicativa, y además reflexionaron e identificaron y atenuaron sus debilidades.

6.1.2 Docentes No Becarias

A nivel nacional, los contenidos de los cursos impartidos para los docentes no becarios tenían la intención de prepararlos para el examen internacional y alcanzar mínimo el nivel B2. Una de las dos docentes no se benefició de esta capacitación porque estaba dirigida únicamente a los docentes titulares (para ese entonces ella era docente contratada); sin embargo, tenía la misma obligación de obtener el nivel B2. Según la docente que sí recibió la capacitación en línea, ésta no era consistente con la evaluación internacional por lo que tuvo que buscar otras ayudas para prepararse para el examen. En consecuencia, el modelo del PDPD de las docentes no becarias era del tipo transmisionista, porque se pretendía mejorar su nivel de inglés a través de una plataforma virtual que carecía de actividades comunicativas reales con otros individuos.

6.1.3 Becarias y No Becarias

Como ya se describió anteriormente, las docentes becarias experimentaron una mejora en su competencia comunicativa pero no ésta no bastó para superar las evaluaciones internacionales al retornar al territorio nacional. Por tanto, para vencer este inconveniente, y al igual que las docentes no becarias, sortearon otras alternativas. Desde estos hallazgos se infiere que las docentes de los dos circuitos, becarias y no becarias, acudieron a medios ajenos al Ministerio de Educación para prepararse y aprobar el examen con el mínimo nivel requerido. Todas ellas afirman enfáticamente que este conocimiento influye en su práctica docente porque es la herramienta que utilizan todo el tiempo para impartir sus clases y es un elemento clave que garantiza el aprendizaje de sus estudiantes.

Tras el previo análisis y la revisión de estudios anteriores presentados en el capítulo dos, los cursos de capacitación, congresos, seminarios, talleres y conferencias presenciales y en línea son modelos dominantes en los programas de desarrollo profesional dirigidos al profesorado de inglés. De la misma forma, los contenidos más populares encontrados en los modelos dominantes son los métodos para la enseñanza y el perfeccionamiento del idioma inglés para aprobar exámenes internacionales. Sin embargo, desde la realidad nacional, éstos no han logrado aún subir los niveles del dominio del idioma inglés de la mayor parte de la ciudadanía ecuatoriana. Aun así, la demanda para estos modelos de desarrollo profesional docente no disminuye por lo que las editoriales internacionales, organizaciones de formadores, y los centros de educación superior frecuentemente organizan eventos para suplir esta demanda.

A pesar de que los modelos de desarrollo profesional docente parecen no tener el impacto deseado, nos preguntamos ¿Por qué los profesores de inglés siguen solicitando estas oportunidades? La respuesta radica en los oferentes, quienes buscan obedecer a la demanda de forma masiva y homogénea para generar importantes ingresos económicos, sin tomar en cuenta las singularidades del profesorado en las realidades de sus contextos. No obstante, de

ninguna manera se puede desconocer que los conocimientos provenientes de este tipo de educación o formación son una fuente de crecimiento para el profesorado de inglés; pero además hay que revelar que su impacto sería nulo sin la mediación, compromiso y la capacidad del docente para reflexionar sobre su práctica y adquirir nuevas habilidades. Si bien los conocimientos adquiridos pueden servir como mediadores externos para modificar los procesos pedagógicos, es esencial que los docentes se renueven a sí mismos a través de la constante introspección, retrospección y prospección de sus acciones y vivencias a lo largo de su labor docente.

El desarrollo profesional derivado de la indagación e interpretación de las experiencias es un proceso interno de cambio en el cual los docentes exploran y analizan cada uno de sus actos, escuchan sus propias voces, reactivan conocimientos que a lo mejor quedaron inertes, miden sus competencias profesionales y asumen con ética y responsabilidad su identidad, misión y visión docente. Desde la mirada de Dewey (1939), la indagación es la inteligencia misma de los seres humanos.

El claro entendimiento de las razones que dieron origen a cada una de nuestras acciones, redirecciona nuestro cognoscente para repetir, ajustar y/o modificar dichas acciones. Cada experiencia es un proceso y producto de las dinámicas e interacciones con los sujetos que aprenden, con los colegas, con la cultura institucional y con todas las instancias del sistema. Es un producto cuando ésta se convierte en un insumo que sirve para construir nuevas vivencias en el presente o en el futuro; es un proceso cuando ésta se encuentra en reconstrucción por intermedio de la acción social de enseñanza.

6.1.4 Implicaciones

Los PDPD basados en la impartición de métodos para la enseñanza del idioma inglés desvalorizan la voz de los docentes. Muchos métodos para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera han tenido su auge y caída principalmente porque sus requerimientos

regularmente son inflexibles. Los métodos llegan a ser exitosos cuando el contexto cumple con todas las condiciones que éstos demandan. A la carencia de alguna condición, el método deja de ser funcional. Por lo que entra en juego la creatividad y las experiencias vividas de los docentes dentro y fuera del salón de clases, que les posibilita construir sus propias metodologías para llevar a cabo su acción pedagógica. Retomando las intervenciones de las docentes de los dos circuitos, todas ellas ajustaron los contenidos y actividades de los módulos y cumplieron con la ficha pedagógica requerida por el ministerio. Estos resultados indicarían, que sería necesario realizar un análisis de la práctica docente para identificar cuáles son sus contribuciones metodológicas más efectivas para incorporarlas al currículo nacional.

6.2 Conclusiones del Objetivo Específico y Pregunta de Investigación Nro. 2

- Indagar cómo los docentes becarios y no becarios reconstruyen los conocimientos y experiencias vividas derivados de los programas de desarrollo profesional en su práctica docente.
- ¿Cómo se reconstruyen los conocimientos y experiencias vividas derivados de los programas de desarrollo profesional en la práctica docente de los docentes becarios y no becarios?

6.2.1 Docentes Becarias

Desde la dimensión de actividades de enseñanza, se encontraron dos elementos comunes provenientes del programa GoTeacher, que las docentes becarias han incorporado a su práctica docente: los plegables (magic book, foldables), y ficha biográfica (*biography card*). Ellas los ven como recursos innovadores, prácticos y de la vida real. Ellas han descubierto que los plegables son un tipo de actividades manuales y prácticas que fomentan la creatividad y fortalecen el aprendizaje, principalmente porque los estudiantes disfrutan al elaborarlos, activan sus sentidos como el tacto y la vista y se convierten en actividades

memorables porque los estudiantes aprenden haciendo. En cuanto a la ficha biográfica, es una actividad en donde las docentes pueden averiguar los intereses y talentos de sus estudiantes al inicio del año escolar para realizar adaptaciones pertinentes a sus programaciones y lograr mejores resultados de aprendizaje.

Estos mismos elementos los han compartido con los demás colegas de sus instituciones, quienes han adoptado principalmente el uso de ficha biográfica, que inclusive se ha convertido en una norma institucional al inicio de cada año lectivo, para que todos los docentes puedan identificar las fortalezas y debilidades; y los factores sociales y académicos de sus estudiantes que inciden en su aprendizaje.

En la dimensión del uso del idioma inglés, ambas becarias han optado por descartar la lengua materna en sus clases porque a mayor exposición, mayores oportunidades de aprender tendrán sus estudiantes para incrementar sus niveles de inglés .

6.2.2 Docentes No Becarias

Los cursos en línea de preparación para obtener el nivel B2 no eran congruentes con los exámenes internacionales. No obstante, ellas buscaron el soporte de otros recursos para alcanzar el nivel B2 porque creen que esta exigencia asegura en gran medida el desenvolvimiento exitoso de los docentes de inglés y por ende en el aprendizaje efectivo de sus estudiantes.

6.2.3 Becarias y No Becarias

A nivel nacional, todos los docentes de inglés tienen que utilizar los módulos y la ficha pedagógica para lo cual el Ministerio de Educación desarrolló una conferencia con el objetivo de socializar el manejo de estos recursos con el soporte del currículo nacional. Así como ya se mencionó anteriormente, este evento no cumplió su propósito. De todas formas, todas las docentes bajo estudio actuaron con autonomía y realizaron sus propias adaptaciones al currículo, para desarrollar sus clases. Las docentes no becarias se apoyaron con sus

colegas para llegar a consensos sobre los contenidos y la metodología. En cambio, las docentes becarias, realizaron ajustes de forma individual.

Ninguno de los programas logró que las docentes alcancen el nivel B2 porque todas ellas tuvieron que invertir en cursos impartidos por instituciones ajenas al Ministerio de Educación. La réplica de los conocimientos era una de las obligaciones de las docentes becarias, sin embargo, no existió una evaluación integral de su impacto en ninguno de los niveles, es decir de las docentes becarias que recibieron la información de primera mano, ni tampoco de quienes recibieron la réplica. Tampoco ha existido un seguimiento al aprendizaje de los estudiantes, a excepción de los resultados del examen internacional realizado anualmente por Education First a la comunidad global; en el que por varios años consecutivos el Ecuador se encuentra entre los países con los niveles más bajos del idioma inglés entre aproximadamente cien países alrededor del mundo.

A modo de cierre de las conclusiones del objetivo Nro. 2, la forma de reconstruir o transformar los conocimientos para llevar a cabo el proceso de enseñanza está mediado por el contexto áulico, institucional y normativas políticas y curriculares. La alineación de estos elementos no se podría concebir sin la reflexión y el empoderamiento del buen desempeño docente que son las fuerzas que direccionan acertadamente el proceso de enseñanza.

Cada uno de estos elementos se convierte en una pieza fundamental para integrar un engranaje que se acople a las necesidades de aprendizaje del estudiantado. El desvío o la no funcionalidad de alguna de las piezas implican un desbalance en la práctica docente. A partir de los hallazgos del presente estudio y las investigaciones que se presentan en los estudios previos, el idioma inglés es una de las piezas que todavía no está lo suficientemente grande para lograr encajarse en este engranaje, específicamente para el caso de los docentes no nativo-hablantes del idioma inglés provenientes de países latinoamericanos como el Ecuador. El desafío se incrementa porque obviamente el idioma extranjero marca el compás de su

discurso pedagógico. De ahí que, su ejercicio profesional se verá afectado y por ende la prospectiva nacional del mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés se convertirá en una utopía.

6.2.4 Implicaciones

Estos resultados apoyan la idea de que la réplica de los conocimientos provenientes de los PDPD podría ser positiva cuando los docentes que recibieron la información de primera y segunda mano hayan experimentado su funcionalidad en sus respectivos contextos, y además hayan generado los logros de aprendizaje de sus estudiantes. El éxito de este modelo de desarrollo profesional docente estaría completo si las réplicas tuvieran una evaluación y retroalimentación subsiguiente. Bajo estas condiciones, se pudiera innovar la práctica docente desde las mismas experiencias de enseñanza de los docentes a través de la mediación dialógica y social entre pares.

Probablemente el carácter prescriptivo del currículo Ecuatoriano para la lengua extranjera subestima la capacidad creadora de los docentes de inglés, e inhibe su crecimiento profesional. El tiempo empleado para empatar los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación propuestos en el currículo, con los contenidos y actividades de los módulos; y finalmente, completar la ficha pedagógica para subirla al sistema en línea, resulta una sobrecarga de trabajo.

Con los cuatro casos estudiados en esta investigación, todas las docentes hacen uso de estos recursos con las modificaciones que ameriten las necesidades y disponibilidades de sus estudiantes. Por lo que sería recomendable que cada uno de los elementos de sus programaciones o planes de clase sean íntegramente diseñados por los mismos docentes. Los módulos, al ser distribuidos en forma gratuita por cada gobierno de turno, son, sin lugar a dudas, una ayuda económica para los padres de familia. Empero, sería interesante conocer

cuáles serían los criterios de los docentes, si ellos mismos tendrían que elegir, en forma colectiva y en consenso, los libros de texto que ellos convengan en utilizar.

Es de común conocimiento que el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera es un aprendizaje de toda la vida. Un curso de preparación para un examen internacional puede surtir buenos resultados a corto plazo. No obstante, el efecto de alcanzar estándares internacionales refuerza las competencias profesionales de los docentes de inglés, su autoestima y por ende su práctica docente. Según la normativa los docentes que opten por una vacante al magisterio deben poseer su certificación mínima con el B2. Este requerimiento también aplica para los docentes en servicio que buscan ascender en su escalafón docente. Esto puede estimular las siguientes preguntas, ¿el certificado es válido para el resto de su carrera profesional, o debe renovarse con cierta periodicidad? El debate queda abierto para estudios posteriores sobre este tema.

6.3 Conclusiones del Objetivo Específico y Pregunta de Investigación Nro. 3

- Identificar los criterios en los que se basan los docentes becarios y no becarios para mejorar su desarrollo profesional
- ¿Cuáles son los criterios en los que se basan los docentes becarios y no becarios para mejorar su desarrollo profesional?

Se logró identificar que los criterios en los que se basan las docentes becarias y no becarias para mejorar su desarrollo profesional son similares. Todas ellas creen que el desarrollo profesional consiste en la asistencia a cursos y webinars que les sirve para actualizar sus conocimientos. En tal virtud, las cuatro docentes han asistido a congresos, cursos y seminarios ofertados por otras instituciones a nivel nacional e internacional. Todas ellas creen que este tipo de eventos son una forma de innovar su profesión. Los gastos han sido costeados por ellas mismas, a lo que ellas lo ven como una inversión para su continuo perfeccionamiento.

Durante tiempos de pandemia asistieron a varios de estos webinars ofertados por la industria educativa de forma gratuita que les sirvió para conocer varias herramientas digitales útiles para la impartición de sus clases en línea. Así mismo, todas ellas concuerdan que la continua exploración y uso de las herramientas digitales les permitió alcanzar cierta experticia y que necesitan continuar usándolas incluso en la presencialidad.

Todas ellas coinciden que la pandemia les ha dejado como lección, que las tecnologías constituyen uno de los saberes principales para enseñar y aprender el idioma inglés. Manifiestan que antes de la crisis sanitaria, solían manejar algunos recursos de internet pero éstos no suplían los mínimos requerimientos durante la educación remota y emergente. Descubrieron que la falta de conectividad y dispositivos de muchos de sus estudiantes impedían que éstos se unan a las clases sincrónicas, por lo que solían grabar sus clases para que estén disponibles para su consulta en cualquier momento que ellos tenían la posibilidad de hacerlo.

Se concluye entonces que todas las docentes mejoraron sus competencias profesionales en cuanto al uso de las tecnologías por medio de cursos en línea y la continua exploración de las mismas. Solían modificar sus estrategias o actividades de enseñanza según las necesidades de sus estudiantes. El ministerio continuó con la provisión de los módulos y las fichas pedagógicas durante la pandemia. Las docentes solían hacer ciertas modificaciones a estos recursos para que sean aplicables a las disponibilidades de sus estudiantes. Por lo tanto, el cambio final se realizó basándose exclusivamente en las realidades de su contexto educativo.

Tres de las docentes participantes, han asumido el reto de cursar estudios de postgrado y en los años 2021 y 2022 obtuvieron sus títulos de maestrías en Pedagogía del Idioma Inglés, en Lingüística Aplicada y en Pedagogía General. Ellas valoran el título de postgrado porque es una forma de renovar sus conocimientos y su práctica docente, así como también

de mejorar sus oportunidades laborales. Reconocen que el nivel del idioma inglés de los estudiantes es muy bajo por lo que creen que la actualización continua de los docentes puede contribuir a mejorar esta problemática.

Los hallazgos muestran además que las reuniones de área son una política institucional en la que los profesores de inglés se reúnen por cursos y en consenso seleccionan los contenidos y actividades de los módulos para completar la ficha pedagógica. En estas mismas reuniones se comparten experiencias sobre los recursos o estrategias que les han resultado positivos durante sus clases. En consecuencia, las reuniones de área son un espacio de colaboración y reflexión sobre su práctica docente y por ende puede convertirse en otro criterio para su crecimiento profesional.

El bachillerato internacional, fue un hallazgo inesperado en el que tres de las participantes, docentes becarias y no becarias, lo encontraron como una fuente de desarrollo profesional. Ellas concuerdan que la capacitación ofrecida para los docentes del BI no es específicamente para el idioma inglés por lo que cada una de ellas asegura su buen desenvolvimiento dentro de estas clases por medio de una continua preparación a través de herramientas digitales en internet.

A modo de cierre de esta última conclusión, los hallazgos revelan que los criterios de desarrollo profesional docente surgen consciente e inconscientemente de la cotineadidad de las actividades de enseñanza las que se entraman progresivamente para dar origen al bagaje de saberes y experiencias del profesorado. Estas experiencias inherentes al contexto y producto de aciertos o desaciertos, vicisitudes e incertidumbres, generan posturas decisivas de crecimiento o estancamiento.

Son de crecimiento cuando las experiencias se entrelazan para enganchar propuestas y acciones de cambio en la complejidad y realidad de los procesos de enseñanza. Factores externos como la evaluación y reflexión de los resultados de aprendizaje de los estudiantes,

los lineamientos curriculares, la política educativa y la oferta de eventos académicos de actualización son mediadores de cambio. Lo propio ocurre desde factores internos tales como la identidad, misión y visión docente que reconfiguran y complementan el profesionalismo del profesorado. De esto surge la interrogante ¿cuál de los factores, internos o externos, surgen primero?. La respuesta puede variar desde la perspectiva de cada docente. Sin embargo, la carencia de alguno de ellos dificultaría un desarrollo profesional efectivo.

Por el contrario, son de estancamiento cuando el entramado de experiencias se convierte en una coraza que desarticula y repele cualquier posibilidad de cambio. Factores externos como la carencia de recursos humanos, materiales o económicos y la rigidez e imposición de las políticas institucionales pueden incidir directamente en el crecimiento profesional de los docentes. Sus factores internos pasan a segundo plano, y su desempeño profesional puede convertirse en una permanente réplica de experiencias alejadas de cualquier intento de innovación.

6.3.1 Implicaciones

Los talleres, seminarios, congresos y webinars ofertados por entidades no pertenecientes o auspiciadas por el Ministerio de Educación son una forma tradicional de desarrollo profesional ampliamente aceptados por las docentes de inglés bajo estudio. Los webinars tuvieron más auge durante la pandemia obviamente por la virtualidad emergente. Los estudios de posgrado también son parte de su formación permanente. Bajo cualquiera de estas modalidades, las docentes buscan mejorar su práctica profesional y contribuir con los aprendizajes de sus estudiantes. En efecto, los cambios vertiginosos de la era digital requieren una continua actualización de conocimientos, por lo que el tipo de conocimientos adquiridos a través de este tipo de programas son una fuente valiosa para despejar dudas y ratificar o rectificar una diversidad de creencias que surgen de la labor docente.

Los beneficios que otorgan estos conocimientos podrían ser superiores cuando los docentes los reconstruyan en sus aulas y registren las reacciones e interacciones de sus estudiantes, así como también sus propias percepciones. La aplicación de la teoría en la práctica y su documentación diaria se convertiría en un aprendizaje duradero y en un espacio de reflexión que propicie el cambio y el crecimiento profesional. De otro modo, serían conocimientos inertes plasmados en un diploma o certificado para sumar puntos a la hoja de vida o curriculum vitae.

Las reuniones de área son una política institucional en el sector educativo público. Por lo que éstas tienen asignada una hora semanal dentro de la jornada laboral de los docentes. La selección de contenidos y actividades propuestas en los módulos para la elaboración de las planificaciones, es la prioridad de estas juntas porque es una forma de aliviar el trabajo y cumplir con los lineamientos curriculares. También son espacios para interactuar y compartir experiencias vividas con la aplicación de alguna técnica, estrategia, o alguna aplicación en línea novedosa que puede ser de interés para los demás colegas.

Estos encuentros podrían ser optimizados con procesos sistemáticos de reflexión e indagación como una forma de emancipación del rol tecnocrático de los docentes. Así como se mencionó en el apartado 2.9, el proceso de reflexión tiene que aprenderse para tener la capacidad de deliberar la relación entre las intenciones iniciales que se tenía de hacer algo, sobre lo que realmente se hizo y los resultados de esas acciones (Korthagen, 2010; Perrenoud, 2007). Desde nuestra perspectiva, el modelo cebolla propuesto por Korthagen sería uno de los muchos caminos, que ayudaría a las docentes a realizar cambios en su práctica pedagógica que incida positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes.

Otra forma de optimizar las interacciones durante las reuniones de área, podría ser la ejecución de alguno de los modelos de desarrollo profesional docente basados en la indagación porque su naturaleza justamente requiere la interacción y mediación de artefactos

sociales y físicos que pueden modificar la práctica docente y por ende un cambio positivo en sus aulas. En el marco teórico presentamos algunos modelos de DPD basados en la indagación, pero creemos que los siguientes modelos serían los más apropiados para el contexto de nuestras docentes investigadas tomando en cuenta que las reuniones de área sería el único punto de encuentro y deliberación: grupos de amigos críticos, coaching entre pares, grupos de estudio docente, desarrollo cooperativo, y la indagación narrativa.

En el presente año lectivo (2022-2023), el programa de bachillerato internacional ha terminado a nivel nacional. En la entrevista grupal, las tres docentes, que fueron parte de este programa, expresaron abiertamente, que las metodologías para el BI no son aplicables para el currículo nacional por el excesivo número de estudiantes y la carga reducida para la impartición de clases. Aun así, ellas son parte de un programa de mejora organizado por el Ministerio de Educación. Sus funciones son relatar las buenas prácticas acontecidas en este programa, y crear un banco de estrategias de enseñanza disponible para todos los docentes de la institución. Creemos que la intención del plan de mejora es buena, pero podría llegar a ser más efectiva si se llegará a dar un acompañamiento y retroalimentación a los docentes que hacen uso de estas estrategias, e indagar cómo éstas repercuten en sus estudiantes.

El rol de las universidades es fundamental en la formación inicial de los futuros docentes de inglés. En la entrevista grupal, todas las docentes recomiendan que la universidad debería fomentar destrezas investigativas en los estudiantes, futuros docentes de inglés. Ellas concuerdan que todos los intercambios de experiencias entre colegas en servicio son conversaciones informales que a veces pasan desapercibidas. Durante el diálogo manifestaron que esta socialización podría documentarse y ser un referente real y práctico para el cambio esperado; mejorar los niveles del idioma inglés del país.

Al arribar al último peldaño de esta tesis doctoral quiero voltearme por enésima vez para divisar nuevamente la travesía; y me doy cuenta que en innumerables ocasiones perdí la pista

e incluso a veces no quería retomar el camino. Sin embargo, cada paso atinado era un avance lleno de aprendizajes que me animaban a continuar, y sorpresivamente cada paso en falso igualmente me dejaba con la inquietud de continuar indagando nuevas opciones para innovarme como docente de inglés. ¿Cómo lo logré? Desde luego que no lo hice sola. En primer lugar, el sueño de cumplir mis metas personales y profesionales fusionadas con el impulso de la mediación y mentorazgo de los expertos argentinos del programa de doctorado a través de talleres, seminarios, conversatorios, coloquios y las sabias asesorías de mi directora Silvana Barboni, me ayudaron a despejar obstáculos para que yo consiguiera avanzar.

Así es, estas oportunidades de educación formal desde la presencialidad o la virtualidad esculpen las formas artesanales de aprender. De ahí que el encuentro con las docentes de los dos circuitos, becarias y no becarias, participantes de este estudio, fue un evento muy bien intencionado y planeado para explorar y explicar que es lo que se entiende por desarrollo profesional docente en el sector público ecuatoriano. Descubrí que las necesidades de aprender nuevas estrategias o técnicas para enseñar el idioma inglés como lengua extranjera nace desde los contextos escolares desprovistos de recursos apropiados para servir a una alta densidad poblacional estudiantil en periodos cortos de tiempo -entre tres a cinco horas pedagógicas semanales con una duración de entre 35 a 45 minutos por hora.

Pude percibir que la misión y visión docente se reafirma por sus vivencias de enseñanza en las que el aprendizaje de sus estudiantes es el principal regulador de sus competencias profesionales. Pude observar además que la sobrevaloración y la excesiva expectativa por recibir cursos de capacitación para su formación permanente inhibe el despliegue total de todas sus oportunidades de reflexión y colaboración entre los integrantes de la comunidad profesional. No obstante, su creatividad está siempre presente en sus acciones pedagógicas al adaptar y/o adoptar posicionamientos didácticos matizados por sus

creencias y estilos propios de enseñar, lo que demuestra su autonomía metodológica. La pandemia de COVID-19 exteriorizó sus debilidades en el uso de la tecnología educativa, pero también las comprometió para superar estas falencias mediante webinars, tutoriales y la exploración y aplicación de herramientas digitales en sus prácticas de enseñanza en línea.

Los esfuerzos individuales de las docentes para seguir la marcha del proceso educativo con las disponibilidades existentes son muy loables. Sin embargo, la individualidad está llena de subjetividad y los reajustes que realizan pueden llegar a ser vulnerables a difuminarse fácilmente. Por lo que los criterios individuales deben aunarse entre colegas durante las reuniones de área la que podría convertirse en un modelo de desarrollo profesional docente hecho por ellos y para ellos mismos. Nos preguntamos entonces ¿cuál sería la dinámica de este modelo? No es ninguna novedad; tal como vimos en el capítulo de resultados, cada semana los docentes se reúnen por grupos de acuerdo al nivel educativo que tienen a cargo con el objetivo de llegar a consensos sobre los contenidos, planificaciones y lineamientos curriculares a ser abordados durante una unidad académica o durante un periodo que ellos crean necesario. Se comparten además estrategias novedosas de enseñanza que pueden ser de interés de los demás docentes.

Durante las entrevistas, mi rol como investigadora no me permitía ser sugerente para aportar desde mi perspectiva personal y profesional para inducir a las docentes a llevar las reuniones de área a un nivel de reflexión más profundo y colaborativo. Ahora que tengo la oportunidad de hacerlo, quiero expresar que las actividades rutinarias de las reuniones de área pueden ser parte de un ciclo sistemático para identificar y comparar periódicamente cual es el impacto de sus acomodaciones y contribuciones metodológicas en los aprendizajes del estudiantado. El diálogo y socialización de estos procesos tienen que ser documentados bajo temáticas enumeradas por orden jerárquico de prioridad y acompañadas de preguntas que inviten a la reflexión del grupo colaborativo de docentes de modo que las experiencias

vividas fructifiquen en el desarrollo profesional docente para incidir positivamente en el aprendizaje exitoso de sus estudiantes.

Con todos estos eventos durante esta gran travesía presento algunas interrogantes que pueden ser objeto de futuras investigaciones:

- ¿Cómo se puede innovar la práctica pedagógica desde las mismas experiencias de enseñanza de los docentes a través de la mediación dialógica y social entre pares durante las reuniones de área?
- ¿Cuál sería el impacto proveniente de las reflexiones de los docentes al contrastar y comparar el impacto de sus acomodaciones metodológicas en los aprendizajes de los diferentes grupos de estudiantes a su cargo?
- ¿De qué manera las subjetividades individuales de los docentes pueden convertirse en un fenómeno social para legitimar sus metodologías para la enseñanza e incidir en posibles ajustes en el currículo nacional?
- ¿Cuáles son las voces de los docentes si tuviesen la libertad de escoger los libros de textos? ¿Qué porcentaje va a aprovechar esta oportunidad, y qué porcentaje desean quedarse con los módulos?
- ¿Cómo elevar las competencias profesionales del profesorado de inglés y de sus estudiantes mediante el acercamiento directo al idioma por medio de las tecnologías digitales que permite el paso desde el contexto local hacia el contexto global venciendo las barreras de tiempo y espacio?
- ¿Cómo las reuniones de área como un modelo de desarrollo profesional basado en la indagación promueve la autodeterminación, autonomía y colaboración entre el profesorado de inglés?

- ¿Cómo incrementar las destrezas investigativas en los futuros docentes durante su formación inicial en las instituciones de educación superior? ¿Cómo instaurar una cultura investigativa en el profesorado de inglés en preservicio y en servicio?

- Aunque fue un hallazgo no esperado, sería muy interesante además indagar sobre los impactos del bachillerato internacional luego de que sus estudiantes han recibido tal diploma porque nos preguntamos ¿si en realidad tuvieron la oportunidad de acceder a becas internacionales? ¿o de movilidad académica?, ¿o de mejores oportunidades laborales?

Para terminar, quiero expresar que la ardua tarea de enseñar inglés como lengua extranjera exige un desarrollo profesional permanente que combine los saberes profesionales con los valores éticos de los docentes como seres humanos con una responsabilidad social para incidir en el mejoramiento de la calidad educativa de sus educandos

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdul Razak, N., Alakrash, H., & Sahboun, Y. (2018). English Language Teachers' Readiness for The Application of Technology Towards Fourth Industrial Revolution

- Demands. *Asia-Pacific Journal of Information Technology & Multimedia*, 07(02(02)), 89-98. [https://doi.org/10.17576/apjitm-2018-0702\(02\)-08](https://doi.org/10.17576/apjitm-2018-0702(02)-08)
- Aguilar, R. M., & Rubio, M. (2008). Conociendo la Modalidad Abierta ya Distancia de la UTPL. *Loja-Ecuador, Editorial de la UTPL*.
- Al Asmari, A. (2016). Continuous Professional Development of English Language Teachers: Perception and Practices. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(3), 117-124.
- Alan, P., & Umar, A. (2010). *Teacher Education Through Open and Distance Learning*. The Commonwealth of Learning.
- Alibakhshi, G., & Dehviri, N. (2015). EFL teachers' perceptions of continuing professional development: A case of Iranian high school teachers. *Profile issues in teachersprofessional development*, 17(2), 29-42.
- AL-Qahtani, H. M. (2015). Teachers' Voice: A Needs Analysis of Teachers' Needs for Professional Development with the Emergence of the Current English Textbooks. *English Language Teaching*, 8(8), p128. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n8p128>
- Alvarado, M. de los A. A. (2000). Propuesta de un modelo de capacitación para docentes de Estudios Sociales. *Perspectivas*, 1-2, 107-123.
- Baño, C., & Vera, A. (2020). Componentes del habla de Dell Hymes en el aprendizaje del idioma inglés. *Revista Publicando*, 7(23), 93-101.
- Barboni, S. (2012). *Postmethod pedagogies applied in ELT formal schooling: Teacher's voices from argentine classrooms*. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm974>
- Barboni, S., & Porto, M. (2013). *Language education from a South American perspective. What does Latin America have to say?* Dirección General de Cultura y Educación. https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=22126&inst=yes&libros=yes&detalles=yes&lib_id=2029008

- Barbour, R. (2017). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa* (2da ed.). Morata.
<https://edmorata.es/libros/los-grupos-de-discusion-en-investigacion-cualitativa/>
- Calderón Mora, R., & Mora Ordóñez, Y. (2015). Desarrollo profesional del docente de inglés en el área de evaluación de los aprendizajes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 109-130.
- Calderón, R., & Mora, Y. (2012). Formación permanente del docente de inglés: Una experiencia exitosa en Costa Rica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 103-113.
- Calle, A., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., Smith, A., & Cabrera, P. (2012). Los profesores de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *Maskana*, 3(2), 1-17.
- Calvo, G. (2021). Principios, modalidades y estrategias básicas de la formación situada. En *Ciclo Iberoamericano de Encuentros de Especialistas. La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades* (pp. 74-83).
- Canagarajah, S. (2014). In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. *TESOL Journal*, 5(4), 767-785.
<https://doi.org/10.1002/tesj.166>
- Canaran, O., & Mirici, İ. (2020). A new model of team teaching for teacher professional development: A case study of in-service English teachers. *Egitim Ve Bilim-Education And Science*, 45(201). <https://avesis.hacettepe.edu.tr/yayin/d09ddef8-5976-448a-854d-f80aea058525/a-new-model-of-team-teaching-for-teacher-professional-development-a-case-study-of-in-service-english-teachers>
- Cárdenas Ramos, R. (2009). *Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. Íkala*, 14 (2), 71-105.

- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Carvajal Guillén, C. A. jal. (1988). Análisis sociológico del enfoque academicista o racionalista. *Revista Educación*, 12(2), 41-46.
- Chacón, C. (2015). Programa de Inglés para primaria en el Estado de Táchira. En *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana* (pp. 142-154). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F145%20Venezuela_combined_FINAL_V2.pdf
- Chaves, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista educación*, 25(2), 59-65.
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de Recursos Humanos* (9na ed.). McGraw-Hill Interamericana México. <https://filadd.com>
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, 27(1), 44-54. <https://doi.org/10.1177/1321103X060270010301>
- Cobo, C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. [Barcelona][Sevilla]: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona <https://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/419/1/978-84-475-3517-0.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Colás, M. P. (2006). Metodología pedagógica para e-learning desde un enfoque sociocultural. *VI Conferencia Internacional sobre E-learning y Tecnologías de Educación* (pp. 1-15). Portugal. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/25551/Metodolog%C3%ADa%20pedag%C3%B3gica%20para%20e-learning%20desde%20un%20enfoque%20sociocultural2..pdf?sequence=1>

- Consejo de Educación Superior. (2013). *Reglamento de régimen académico del Consejo de Educación Superior*. Art+iculo.
<https://www.ces.gob.ec/lotaip/2018/Enero/Anexos%20Procu/An-lit-a2-Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de educación, cultura y deporte. Subdirección general de información y publicaciones.
- Correa Delgado, R. (2012). *Firma convenio Exámenes TOEFL-IBT* [Carta].
<https://www.presidencia.gob.ec/2012-07-19-firma-de-convenio-para-examenes-toefl-ibt/>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment: Companion volume*. Council of Europe.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. pearson.
<https://ds.amu.edu.et/xmlui/bitstream/handle/123456789/12961/Educational%20Research%20Creswell.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Creswell, J. W. (2020). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Higher Ed.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Grupo Planeta Spain.
- Dewey, J. (1939). *The later works of John Dewey, Logic: The Theory of inquiry* (Vol. 12). SIU Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The 2010s Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach'. *Perspectives*, 36(2), 33-43.

- Dworkin, G., Ballantine, J., Antikainen, A., Barbosa, M. L., Konstantinovskiy, D., Saha, L. J., Essack, S., Chang, J., Vryonides, M., & Teodoro, A. (2013). *The sociology of education*. 1-15. <https://doi.org/10.1177/2056846013122>
- Ecuador Plan Nacional del Buen Vivir 2013 - 2017 (2013). <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Ecuador%20Plan%20Nacional%20del%20Buen%20Vivir.pdf>
- Feiman-Nemser, S. (1990). CONCEPTUAL ORIENTATIONS IN TEACHER EDUCATION. *The National Center for Research on Teacher Education*, 90(2), 1-23.
- Ferrer Muñoz, M. (1995). *La formación de un estado nacional en México: El Imperio y la República federal, 1821-1835*. UNAM.
- Freeman, D. E., & Freeman, Y. S. (2014). *Essential linguistics: What teachers need to know to teach ESL, reading, spelling, grammar*. Heinemann Portsmouth, NH. <http://readzebookz-jp.ezyro.com/17-larue-goyette/essential-linguistics-second-edition-what-teache-ebook.pdf>
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397. <https://doi.org/10.2307/3588114>
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*. <https://eric.ed.gov/?id=ED423233>
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores México. https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=EvOkDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&ots=aat7g3JRnY&sig=ivGNM8ypRL1RTLmhxqK_8bNJgYs
- Galán, B., & Murillo-Esteba, P. (2020). Interacción social y cultural como vía de aprendizaje del docente en ejercicio. *Revista espacios*. ISSN, 798, 1015.

- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson.
<https://thuvienso.hoasen.edu.vn/handle/123456789/9427>
- Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S., & Santoro, L. E. (2010). Teacher Study Group: Impact of the Professional Development Model on Reading Instruction and Student Outcomes in First Grade Classrooms. *American Educational Research Journal*, 47(3), 694-739. <https://doi.org/10.3102/0002831209361208>
- Golombek, P. R., & Johnson, K. E. (2017). Re-conceptualizing teachers' narrative inquiry as professional development. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 19(2), 15-28.
- González Fernández, M. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 81-102.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hammerness, K. (2005). How teachers learn and develop. *Preparing teachers for a changing world*, 358-389.
- Hamui Sutton, A. (2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. *Investigación en educación médica*, 5(17), 49-54.
- Han, L. (2017). Analysis of the Problems in Language Teachers' Action Research. *International Education Studies*, 10(11), 123. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n11p123>
- Hang, D. (2017). Achieving teaching quality in sub-Saharan Africa: Empirical results from cascade training. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(4), 624-626. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1304081>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). McGraw-Hill Interamericana México.
https://www.academia.edu/download/38911499/luis_investigacion.pdf
- Hernández-Fernández, J., & Rojas, J. (Eds.). (2018). *Políticas Públicas para el Inglés en América Latina: En busca de la innovación y la mejora sistémica para la enseñanza de calidad de inglés*. British Council México.
https://www.britishcouncil.org.mx/sites/default/files/rpd_publication.pdf
- Hoz, G. (2017). La programación como objeto de aprendizaje en la formación docente. En *Didáctica y currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de enseñanza*.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>
- INEC. (2018). *Tecnologías de la Información y Comunicación. Encuesta Multipropósito—TIC 2018*. Ecuador en Cifras.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011* (Revisión 2). Instituto de Estadística de la UNESCO.
<https://doi.org/10.15220/978-92-9189-129-0-spa>
- Johnson, K. E. (2009). *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. Routledge.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2003). « Seeing » teacher learning. *Tesol Quarterly*, 37(4), 729-737.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.
<https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Kewara, P., & Prabjandee, D. (2018). *CLIL Teacher Professional Development for Content Teachers in Thailand*.

- Kincheloe, J. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Falmer.
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/37598>
- Korthagen, F. A. J. (2014). Promoting Core Reflection in Teacher Education: Deepening Professional Growth. En C. J. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *Advances in Research on Teaching* (Vol. 22, pp. 73-89). Emerald Group Publishing Limited.
<https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022007>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
<https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Koshy, D. V. (2005). *Action Research for Improving Practice: A Practical Guide* (First). SAGE.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27.
<https://doi.org/10.2307/3587197>
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Routledge.
- La Hora. (2018). *Solo 34% de maestros con suficiencia para el inglés*. La Hora.
<https://www.lahora.com.ec/noticias/solo-34-de-maestros-con-suficiencia-para-el-ingles/>
- Lantolf, J. P. (1994). Sociocultural Theory and Second Language Learning: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 78(4), 418-420.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02058.x>

- Lantolf, J. P. (2006). *Sociocultural theory and L2: State of the art. SSLA*, 28, 67-109. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*.
- Lasen, A., & Puente, H. (2016). *La cultura digital*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Machado, J. (2019). *Ecuador tiene el peor nivel de inglés de América Latina*. Primicias. <https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/idioma-ingles-estudiantes-convenio-educacion-profesores/>
- Madallh Alhabahba, M., & Ali Mahfoodh, O. H. (2016). The use of the internet for English language teachers' professional development in Arab countries. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4). <https://doi.org/10.3316/aeipt.210658>
- Mager, R. F. (1997). *Preparing Instructional Objectives: A Critical Tool in the Development of Effective Instruction*. Center for Effective Performance.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Narcea S.A. de Ediciones. https://www.google.com.ec/books/edition/Desarrollo_profesional_docente/tjYgXPt0zv4C?hl=es-419&gbpv=1&dq=Desarrollo+profesional+docente&printsec=frontcover
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las ciencias sociales* (1ra ed.). Cengage Learning Argentina. <https://revista.saap.org.ar/contenido/revista-saap-v3-n1/por%20Belen%20Alonso.pdf>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (5ta ed.). Pearson Educación.
- Ministerio de Educación. (2012). *Ecuadorian in-service English teacher standards. The English language learning standards*.

- Ministerio de Educación. (2013). *Acuerdo Ministerial 0153 -13*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/05/ACUERDO-153-13.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Currículo de los niveles de educación obligatoria. Nivel Bachillerato* (Segunda). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/BGU-tomo-2.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *English pedagogical module 3*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/08/INGLES_2_MODULO_3.pdf
- Ministerio de Educación. (2023). *Fortalecimiento del Inglés* [Ministerio de Educación del Ecuador]. <https://educacion.gob.ec/fortalecimiento-del-ingles/>
- Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc). (2017). *Enfoque de la Agenda Educativa Digital*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/Agenda-Educativa-Digital.pdf>
- Ministro de Educación. (2014). *Acuerdo 0052-14*.
- Montes Granado, C. (2000). Desconstruyendo la falacia del monolingüismo: Análisis etnográfico del cambio de código como estrategia pedagógica en la enseñanza de contenidos. *Aula: revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/208864>
- Moodley, V. (2013). In-service teacher education: Asking questions for higher order thinking in visual literacy. *South African Journal of Education*, 33(2). <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/88403>
- Morín, E. (2018). Una mirada a los paradigmas de formación docente, plataforma para repensar la formación. En *La formación docente: Horizontes y rutas de innovación* (pp. 287-302).

- Ngeze, L. V., Khwaja, U., & Iyer, S. (2018). Cascade model of teacher professional development: Qualitative study of the desirable characteristics of secondary trainers and role of primary trainers. *Proceeding at the 26th International conference on computers in education*, 755-760. <https://www.it.iitb.ac.in/~sri/papers/cascade-icce2018.pdf>
- Norman, P. J., Golian, K., & Hooker, H. (2005). Professional development schools and Critical Friends Groups: Supporting student, novice and teacher Learning. *The New Educator*, 1(4), 273-286. <https://doi.org/10.1080/15476880500276793>
- Orland-Barak, L., & Maskit, D. (2017). Mediation in professional learning. En L. Orland-Barak & D. Maskit, *Methodologies of Mediation in Professional Learning* (pp. 1-14). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49906-2_1
- Pérez Gómez, Á. P. (2010). El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. En *Aprender a enseñar en la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria* (pp. 89-106). Grao.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó. https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=0A2SnLyp_I0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=Desarrollar+la+pr%C3%A1ctica+reflexiva+en+el+oficio+de+ense%C3%B1ar.+Profesionalizaci%C3%B3n+y+raz%C3%B3n+pedag%C3%B3gica&ots=mXMCzSGDNK&sig=es7rJOHJIJcDFeGA8mICE9ksm2g
- Piccardo, E. (2014). *From Communicative to action oriented: A research pathway*. Curriculum Services Canada. Ontario: Curriculum Services Canada.

- Porras, N. I., Diaz, L. S., & Nieves, M. M. (2018). La tutoria a la inversa y el coaching entre pares como estrategias para el desarrollo profesional. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 169-184.
- Porto, M., López-Barrios, M., & Banegas, D. L. (2021). Research on English language teaching and learning in Argentina (2014–2018). *Language Teaching*, 54(3), 355-387. <https://doi.org/10.1017/s0261444821000082>
- Pozo, J.-I., Pérez Echeverría, M.-P., Cabellos, B., & Sánchez, D. L. (2021). Teaching and Learning in Times of COVID-19: Uses of Digital Technologies During School Lockdowns. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.656776>
- Qingling, Y., Qunhua, Y., & Ying, W. (2016). Exploring Professional Development from Brief Experiences: Case Studies of Secondary EFL Teachers in China. *English Language Teaching*, 9(12), 109. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n12p109>
- Rámirez Gallegos, R. R. (2015). *Acuerdo Nro. 2015—017*. Senescyt. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/12/Acuerdo-017-2015-CODIFICADO-BASES-MARCO-PROYECTOS-ID-1.pdf>
- Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011, Pub. L. No. 417 (2011). https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_ecuador_0229.pdf
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training: Perspectives on language teacher education*. Cambridge University Press. <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=luNE6oI05V0C&oi=fnd&pg=PR7&d>

q=Beyond+Training:+Perspectives+on+Language+Teacher+Education&ots=xy4pKc
cy34&sig=N4y1nUVzOVgUlto-ETHhYZAbgHM

- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (2009). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* (17th ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richardson, V. (2003). The Dilemmas of Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 84(5), 401-406. <https://doi.org/10.1177/003172170308400515>
- Roberts, J. (1998). *Language Teacher Education*. Arnold.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. *Cuidad de México: DIE/CINVESTAV*, 492.
- Romero P., H. A., Tobos, M. E., Jinete, M., & Lindo, M. (2006). La praxis profesional del docente en formación: ¿formarlo viviendo el pasado, el presente, o la forma de vida del proyecto de sociedad por construir? *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4052487>
- Rubiano, C. I., Frodden, C., & Cardona, G. (2000). The impact of the colombian framework for english (COFE) project: An insiders' perspective. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 5(1), 37-56.
- Rueda, R. (1998). *Standards for professional development: A sociocultural perspective*. <https://escholarship.org/uc/item/6j15p182>
- Sarasa, M. C. (2020). *Urdimbres de seres y devenires docentes en la universidad. Una indagación narrativa en la formación del profesorado de inglés*. (1ra ed.). Universidad Nacional de Mar del Plata.

https://www.academia.edu/51860083/Urdimbres_de_serres_y_devenires_docentes_en_la_universidad_Una_indagaci%C3%B3n_narrativa_en_la_formaci%C3%B3n_del_profesorado_de_ingl%C3%A9s

Schmidt, M., & Allsup, R. E. (2019). John Dewey and teacher education. En *Oxford research encyclopedia of education*.

<https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-475>

Schmitt, N., & Celce-Murcia, M. (2019). An overview of applied linguistics. *An introduction to applied linguistics*, 1-16.

Schmuck, R. A. (2006). *Practical Action Research for Change*. Corwin Press.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge.

Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315237473/reflective-practitioner-donald-sch%C3%B6n>

Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. DEBATE.

Schwab, K., & Malleret, T. (2020). *COVID-19: The great reset*.

<https://adminisztracio.pt.ehu/sites/adminisztracio.pt.ehu/files/webform/dokumentumtar-eszrevetelek/covid-19-the-great-reset-klaus-schwab-64182ed.pdf>

Senescyt. (2013). *Registro Oficial No 117 – Miércoles 06 de Noviembre de 2013 Suplemento – Derecho Ecuador*. <https://derechoecuador.com/registro-oficial-no-117-miercoles-06-de-noviembre-de-2013-suplemento/>

- Shabani, K. (2016). Applications of Vygotsky's sociocultural approach for teachers' professional development. *Cogent Education*, 3(1), 1252177. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1252177>
- Shi, H. (2017). The theoretical interpretation of EFL teacher's professional development from the perspective of sociocultural theory. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(11), 1059-1064.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A Learning theory for the digital age* [Carta al editor]. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Smith, B. (1995). Definitions of teaching. En L. W. Anderson, *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Elsevier Science & Technology Books.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M. T., & Mitchell, M. (2006). *Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators*. Corwin Press. [https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=L9V0AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=\).+Leading+Lesson+Study.+A+practical+guide+for+teachers+and+facilitators&ots=G2s03xgcyO&sig=qY-ei4MIJ_626i-Osg7t6ql-wsI](https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=L9V0AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=).+Leading+Lesson+Study.+A+practical+guide+for+teachers+and+facilitators&ots=G2s03xgcyO&sig=qY-ei4MIJ_626i-Osg7t6ql-wsI)
- Suárez, D. (1994). Normalismo, Profesionalismo y formación docente: Notas para un debate inconcluso. *Biblioteca Digital del Portal*, 118(2). <https://saravia.wordpress.com/2015/07/07/normalismo-profesionalismo-y-formacion-docente-notas-para-un-debate-inconcluso/>
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: Concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú Co-Teaching: Teachers' Conceptions and Practices in a School of Education in Peru. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182.

- Tasker, T., Johnson, K. E., & Davis, T. S. (2010). A sociocultural analysis of teacher talk in inquiry-based professional development. *Language Teaching Research*, 14(2), 129-140. <https://doi.org/10.1177/1362168809353871>
- Telégrafo, E. (2014, marzo 27). *El 26% de maestros tiene estándar mínimo para enseñar inglés*. El Telégrafo. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/1/el-26-de-maestros-tiene-estandar-minimo-para-ensenar-ingles>
- TESOL International Association. (2010). *Tesol international association. Standards for initial TESOL Pre-K–12 teacher preparation programs*.
- Timperley, H. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. Ministry of Education.
- Torres, C., Espinosa, W., Romero, D., Herrera, R., & Herrera, D. (2021). TPACK: Aplicabilidad docente del modelo en Educación General Básica Elemental. *Espacios*, 42(3), 102-115.
- Torres, R. M. (2005). *Educación en la sociedad de la información*. Cfeditions. <https://docplayer.es/15051424-Educacion-en-la-sociedad-de-la-informacion-por-rosa-maria-torres-del-castillo.html>
- University of Louisiana Monroe. (2021). *The Communicative Language Approach in ESL Education* [Universidad]. ULM Online. <https://online.ulm.edu/degrees/education/med/curriculum-and-instruction/communicative-language-approach/>
- UNL. (2022). *Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros | Universidad Nacional de Loja*. Universidad Nacional de Loja. https://unl.edu.ec/oferta_academica/facultad-de-la-educacion-el-arte-y-la-comunicacion/pedagogia-de-los-idiomas
- Ureña Moreno, N. E. (2014). *English education in the Ecuadorian Public Sector: Gaps and recommendations*. 1-13.

- Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an In-service Training Program for Primary-school Language Teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7).
<https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.4>
- Valbuena, A. C. (2014). Tucker Signing como Herramienta Fónica para el Desarrollo de la Conciencia Fonética en Niños. *GiST Education and Learning Research Journal*, 8 Jan-Jun, 66-82. <https://doi.org/10.26817/16925777.114>
- Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73-99.
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*, 6(1), 97-124.
- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1ra ed.). Grupo editorial Grijalbo.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44777042/Vygotski_-_El_desarrollo_de_los_procesos_psicologicos_superiores_-_Cap_IV-libre.pdf?1460769128=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEL_DESARROLLO_DE_LOS_PROCESOS_PSIKOLOGIC.pdf&Expires=1702778036&Signature=DSffLmcRvDAS~Xn7Dczh6Y8JWL9leCbSnmnQJt-pC2Fmt3yG~YPcfSnjPQ4eY6n2ptd3HfgtdmxFKCn4O19KHMeqyiGiDIiwMySEcK KREyzCwGbcRhV~NJFUdUTQ0sWRqeaNt7eizBiIZFQyoiQZb~EGYyD~wLlnvwLgf~CGLh1Z0bRDsRB0woNw2nc8xnV9ZtYGGvxvUTqiHBkTs39ge8IgnQANAwYFMP8Ah5jXkPy~dtqNTg-vjlQdLaH1ZJtk~1TF0nQ-0aaXSE8WK4zqD0qqdGzjK7hWftX~ZYxMfr7XVBGTDRqvq56AwzX6Mi0mjdz5O9BxenTBleMwDKyOPQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- Villamarín, M. (1996). Los orígenes del normalismo y el proyecto liberal. *Procesos. Revista ecuatoriana de historia*, 55-65.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (Translation newly rev. and edited). MIT Press.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Grupo Planeta (GBS).
- Willems, I., & Van den Bossche, P. (2019). Lesson Study effectiveness for teachers' professional learning: A best evidence synthesis. *International journal for lesson and learning studies*, 8(4), 257-271.

ANEXOS

Anexo 1. Documento de validación de datos

Validación de la entrevista

Estimada participante compartimos con usted la transcripción de las entrevistas llevada a principios del 2020, con el objetivo de que nos pueda ratificar o rectificar sus respuestas. Este proceso nos permitirá tener el criterio ético de validación y de credibilidad del estudio. Así como se observa, se ha utilizado un seudónimo para seguir los principios éticos de privacidad en la investigación.

Agradecemos mucho que nos comunique su decisión de la siguiente manera:

Yo _____, CI _____ declaro que se me ha compartido la transcripción de mi entrevista llevada a cabo en enero del 2020 como una participación en el estudio sobre **“Circuitos de Desarrollo Profesional de los Profesores de Inglés del Sector Educativo Público Ecuatoriano y su Influencia en su Práctica Docente”** Acepto libre y voluntariamente que estos datos sean analizados y sus resultados sean publicados en el informe final de tesis de la investigadora a través del repositorio digital de la Universidad Nacional de La Plata.

Dado y firmado en la ciudad de Loja,

Anexo 2. Extracto de los contenidos del currículo

Extracto de los contenidos del currículo para el subnivel superior de educación general básica (8.º, 9.º y 10.º grados preferentemente se ofrece a los estudiantes de 12 a 14 años de edad) que se ubican el nivel A1 y A2.

1. Curricular Objectives of the English as a Foreign Language Area for Subnivel Superior of Educación General Básica.

By the end of Sublevel Superior of EGB, and as a result of the learning outcomes in the EFL area, learners will be able to:

O. EFL 4.1	Identify the main ideas, some details and inferences of written texts, in order to produce level-appropriate critical analysis of familiar subjects and contexts.
---------------	---

O.EFL- Objective – English as a foreign language. 4= Sublevel Superior of EGB

2. Performance Criteria for English as a Foreign Language Area for Subnivel Superior of Educación General Básica

Curricular Thread 1. Communication and cultural awareness

E FL 4.1.1	Compare and contrast oral traditions, myths, folktales and literature from Ecuador and international regions and cultures and identify similarities and differences and universal cultural
---------------	--

Curricular Thread 2. Oral communication

EF L 4.2.1	Understand phrases and expressions related to areas of most immediate priority within the personal and educational domains, provided speech is clearly and slowly articulated. (Example: daily life, free time, school activities, etc.)
---------------	--

Curricular Thread 3. Reading

EF L 4.3.1	Understand main points in short simple texts on familiar subjects. (Example: news about sports or famous people, descriptions, etc.)
---------------	--

Curricular Thread 4. Writing

EF L 4.4.1	Convey information and ideas through simple transactional or expository texts on familiar subjects using ICT tools and conventions and features of English appropriate to audience and purpose.
---------------	---

Curricular Thread 5. Language through the arts

EF L 4.5.1	Make use of main points in literary texts (authentic and semi-authentic, oral and written) to understand short simple everyday stories, especially if there is visual support.
---------------	--

3. Evaluation criteria for English as a Foreign Language in Educación General Básica Superior

Curricular Thread 1: Communication and cultural awareness	
Evaluation criteria	
CE.EFL.4.1. Compare and contrast oral traditions and literature from Ecuador and beyond in order to manifest an understanding of the relationship between cultural perspectives and practices and by sharing cross cultural experiences.	
Methodological orientation for evaluation criteria	
These performance criteria could be evaluated by: Finding recipes from other cultures and regions and then sharing them in class.	

EFL area objectives being assessed

OG.EFL1. Encounter socio-cultural aspects of their own and other countries in a thoughtful and inquisitive manner, maturely and openly experiencing other cultures and languages from the secure standpoint of their own national and cultural identity.

OG.EFL2. Draw on this established propensity for curiosity and tolerance towards different cultures to

Skills and performance descriptors to be evaluated

EFL 4.1.1. Compare and contrast oral traditions, myths, folktales and literature from Ecuador and international regions and cultures and identify similarities and differences and universal cultural themes.

comprehend the role of diversity in building an intercultural and multinational society.

How the objectives contribute to the exit profile

I.2. We are driven by intellectual curiosity, question both local and international realities, reflect on and apply our interdisciplinary knowledge to cope with problems in a collaborative and codependent manner, so as to take advantage of all possible resources and information.

S.1. We take on social responsibility and have the ability to interact with heterogeneous groups from an understanding, tolerant, and empathetic standpoint.

S.2. We build our national identity in search of a peaceful world and we value our multi-ethnicity and multi-cultural background. We respect the identity of other peoples and individuals.

J.1. We understand the needs and strengths of our country and commit to building an equal, inclusive and democratic society.

EFL 4.1.3. Display an understanding of the relationship between the practices and perspectives of different cultures by recognizing and sharing cross-cultural experiences and ideas.

Indicators for the performance criteria

I.EFL.4.1.1. Learners can compare and contrast oral traditions, myths, folktales and literature from Ecuador and other cultures in order to demonstrate an understanding of the relationship between cultural practices and perspectives. Learners can share cross-cultural experiences while naming universal cultural themes. (I.2, S.1, S.2, J.1)

CEFR: A2.1. Topics: World Around Us, Countries and Nationalities, Descriptions and Appearance, Adjectives, Time, Natural World, Personal Experiences, Food, Free Time and Hobbies.

<https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-extranjera/>

Anexo 3. Transcripción de entrevistas – Nohelia

ENTREVISTA 1 - ENERO, 2020- PRESENCIAL

Miriam. Cuáles fueron las orientaciones de la universidad para su continuo desarrollo profesional durante su ejercicio docente?

Noelia. Cuando yo estuve en la universidad no tuve profesores adecuados como hubiese deseado. Solo recuerdo de una docente de inglés quién nos motivaba a seguir preparándonos en el futuro, no tuve buena suerte con el resto de profesores eran demasiado tradicionalistas. Solamente fue con la docente de inglés, siempre tratado de hacernos practicar el idioma llevándonos al laboratorio. Los demás profesores se limita a llenar la pizarra de información y nosotros teníamos que copiar y eso era todo.

Miriam. En medio de esta situación, recuerda alguna herramienta que le ha servido para seguir formándose durante su ejercicio profesional

Noelia. Creo que eso depende mucho de uno de lo que quiere hacer para ser mejor. Debemos ser consciente no porque ya me pagan un sueldo tengo asegurado todo. Creo que debemos tener la satisfacción de dar todo en otras clases para que lo de estudiantes estén motivados por aprender cada día más. Creo que el motor principal es la motivación lo demás viene por añadidura. Especialmente con niños es bastante difícil he tenido que acudir por ejemplo con premios de caramelos, con stickers, que me permiten terminar el día con alegría de haber hecho bien las cosas. Los niños se sienten muy contentos cuando tienen su carita feliz y la llevan para mostrar a sus padres.

Miriam. De dónde saca el dinero para los premios y los stickers para los niños?

Noelia. Exclusivamente de mi bolsillo. Creo que vale la pena a cambio de motivar a los niños que aprendan

Miriam. Cuáles son las fortalezas que tiene la institución en relación a la docencia del idioma inglés

Noelia. Bueno en mi situación donde yo trabajo no existe ninguna fortaleza a favor de los docentes de inglés. Yo hace un año tuve la oportunidad de acceder a un curso que ofertaba una empresa que vende libros. Yo me beneficié de esos cursos porque la persona que estaba cargo pregunto quiénes queríamos asistir, yo acepté porque siempre es bueno innovar. De lo poquito que sabemos, hay que aumentar pero en sí la institución, no nos ha brindado la oportunidad de capacitarnos.

Miriam. Y ha recibido algún curso ofertado por el Ministerio de Educación?

Noelia. No. No ha habido ningún curso que nos han brindado. Lo que tenemos ahora son los módulos que los tenemos que bajar de la página del ministerio, entonces en eso trabajamos porque eso es lo que sé tiene para los niños de la escuela. Por esta razón vino a nuestra institución la jefa de currículo desde la ciudad de Quito para capacitar el módulo. Y nos causó una sorpresa porque cuando llegó a la institución quería observar una clase. Entonces el señor rector le envió a una de las clases impartidas por una de las becarias internacionales ella la observó y descubrió que no estaba utilizando el módulo que otorgaba el Ministerio para las clases de inglés. Ante esta situación le pedimos que nos observara a las profesoras de la primaria que si estábamos utilizando los módulos pero se negó a hacerlo más bien generalizo asumiendo que ninguno de la institución estábamos utilizando los módulos para el idioma inglés. Luego tuvimos una reunión con los profesores de inglés de otras instituciones en donde se suponía que nos iban a dar la capacitación para utilizar los módulos

Miriam. En qué consistió esta capacitación?

Noelia. Bueno en realidad no nos indicaron cómo utilizar los módulos. Más bien nos indicaron cómo identificar el objetivo de la clase y encontrar en el currículo las destrezas con criterio de desempeño basándonos en esto teníamos nosotros que proponer las actividades que se deben desarrollar para llevar a cabo una clase y al final teníamos que entregar la planificación. Dijeron que teníamos que exponer pero al final no lo hicimos. En términos generales no hicimos nada con relación al manejo del módulo. Lamentablemente no sé cumplieron nuestras expectativas y lo peor de todo fue que se reclamó sobre la capacitación del módulo que era lo que su suponía que íbamos a recibir pero se negaron a hacerlo. Prácticamente a lo que vinieron fue a observar nuestra clase para recibir nuestra información nos dejó muchos vacíos.

Miriam. En vista de esas circunstancias que hizo usted para poder manejar el módulo?

Noelia. Yo me reunía con la otra profesora de la escuela para poder planificar pero lamentablemente no había los audios y además los módulos están demasiado extensos. Por ejemplo yo trabajo de segunda hasta el sexto grado. En el módulo de sexto grado encuentra por ejemplo el pasado participio, están temas que normalmente se den en el colegio por lo tanto decidimos trabajar todos los grados solo con el módulo 1 no podemos ir al dos porque son temas muy extenso. Con mi compañera decidimos ir poco a poco para que los niños logren aprender.

Miriam. Entonces ustedes prácticamente se ha autodirigido?

Noelia. Así es. Hemos tenido que saltarnos los listenings porque no nos llegaban los audios o si no a veces teníamos que inventar la información para que los niños puedan realizar las actividades del listening.

Miriam. Entonces cuál sería su expectativa para que la capacitación sea eficiente y aporte a su desarrollo profesional?

Noelia. Bueno en primer lugar creo que el objetivo de que los estudiantes alcancen el B1 al terminar el bachillerato y por eso los módulos son tan extensos. Creo eso es una buena opción pero para poder lograrlo hay que aumentar las horas de inglés. Usted sabe que con 3 horas semanales es demasiado corto para poder avanzar con los contenidos. En el colegio los chicos tienen el nivel bajísimo de inglés y para poder alcanzar un nivel B1 se necesita mayor número de horas para ello el ministerio tenía la intención de aumentar las horas en el bachillerato pero no se ha dado aún. Si existen algunos estudiantes que tienen el nivel bien alto pero es debido a que ellos asisten a academias de inglés privadas por largo tiempo.

Miriam. Lo que me manifiesta es relacionado a las horas de clase de los estudiantes para recibir la asignatura de idioma inglés y definitivamente sabemos que mientras más horas clase se tenga, mejor será el nivel de los estudiantes. Sin embargo eso está fuera de nuestras manos. Por otro lado volviendo al tema de su desarrollo profesional docente cuál sería su expectativa para su continuo crecimiento?

Noelia. Bueno en vista de la carencia del apoyo en el Ministerio de Educación, yo busco la manera de encontrar los recursos para mis estudiantes quiénes muestran un desinterés por la asignatura. Por esa razón yo tengo que luchar mucho para motivar a los estudiantes y esa ha sido mi prioridad. Buscar que a los chicos les guste el inglés. Por esa razón yo trabajo con bastante material. Ese siempre ha sido mi objetivo, que al niño le guste porque yo me pongo en los zapatos de ellos y recuerdo yo también cuando era estudiante no me gustaba matemáticas. Pero tuve la oportunidad de tener un profesor que no daba la clase con bastante material didáctico, organizaba concursos y competencias. Y si pude aprender las matemáticas. Dada esa experiencia, yo trato de hacer lo mismo con los chicos. Les enseñé con canciones y juegos y de alguna manera si he logrado motivar más para que les guste el idioma y sobre todo aprendan. Eso me demanda bastante tiempo, sin embargo los resultados me anima siempre a continuar realizando las actividades con los niños. Incluso hay un horario dentro de mi jornada laboral para nivelar algunos niños que necesitan, pero como son demasiados niños yo me quedo un día más por mi cuenta para cumplir la necesidad de nivelar a todos los niños que necesitan.

Miriam. Me manifiesta que elabora su propio material para impartir las clases. En qué se basa usted para elaborar estos materiales?

Noelia. Para mí trabajar con niños es muy nuevo, porque siempre solía trabajar con los chicos del colegio. Cómo estaba acostumbrada a trabajar con chicos más grandes, la primera vez que di clases a los niños, recuerdo que les pedí que anoten y luego me di cuenta que ellos son niños muy pequeños que aún no sabía ni escribir porque apenas estaban en primer año de básica. La profesora de grado me miraba y me sugería que los niños aprenden cantando realizando actividades con sus manos. En ese momento me di cuenta que trabajar con niños pequeños es mucho más complicado que trabajar con estudiantes del colegio. Esto fue un reto muy grande. Pero al mismo tiempo muy bonito porque empecé a preguntarle a mi hija pequeña cómo hace su profesora para enseñar. Mi hija me contaba qué es su profesora siempre iniciaba la clase con una canción entonces me di cuenta que yo empecé a prender de mi niña que ese tiempo tenía 5 años y empecé a utilizar el material que ella utilizaba. Por ejemplo un dibujo tenía patrones de colores que combinadas con operaciones de sumas y restas. Entonces yo aproveché este mismo material para enseñar los colores y los números en inglés pero una forma diferente a lo que presentaban los módulos. Por ejemplo en 6 y 7 da igual al color blue. Lo que se lograba que los niños aprendan las cosas a la vez tanto a decir a los números y los colores y también hacer sumas y restas. De esta manera el aprendizaje se volvía más eficiente y divertido porque los niños iban formando también una imagen. De ese tipo de material yo saco copias para todos los niños. También trabajamos con sopa de letras para buscar por ejemplo los dos nombres personales entonces de esa manera ellos aprenden jugando, cuando les enseñé la familia busco un rompecabezas para que ellos lo vayan armando. Unas veces busco en internet las hojas de trabajo pero cuando no las encuentro apropiada para la edad de los niños tengo que elaborar yo misma. Por ejemplo para los días de la semana y otros tópicos que se abordan en los módulos **Miriam.** Entonces usted aprovecha el aprendizaje de su hija para poder aplicarlo a la enseñanza del idioma inglés?

Noelia. Así es. También tengo a mi otra niña que está en cuarto año de básica y ella también suele traer materiales que le enseñan en su escuela y yo saco provecho de ese material.

Miriam. Y suelen compartir esos materiales con sus colegas de trabajo?

Noelia. De mi parte yo siempre comparto mis materiales. Lamentablemente no todos mis compañeros lo hacen, más bien son bastante egoístas. Hay materiales que se pueden utilizar para diferentes temas por ejemplo un dado puede ser útil para cualquier tema y para cualquier edad. Por suerte con mi compañera que también trabaja en la escuela solemos compartir entre las dos los materiales que nosotras elaboramos. Recientemente me compartió material para el presente simple de daily routines. Qué contenía oraciones con espacios en blanco acompañadas de un dibujo.

Miriam. En qué momento de la clase los niños realizan las actividades con los materiales que usted elabora?

Noelia. Siempre es primero la teoría y luego ellos hacen la práctica con las hojas de trabajo

Miriam. Y en qué momento realiza las actividades que trae el módulo entregado por el Ministerio de Educación
Noelia. Casi no trabajamos mucho las actividades del módulo porque son demasiado extensos.

Miriam. Qué opinan usted de requerimiento del nivel B2 para ser docente idóneo en el Ministerio de Educación

Noelia. Bueno creo que es una buena iniciativa que puso el gobierno porque es una manera de capacitarse. Aunque muchos docentes consideran que no deben invertir en capacitarse ni seguir una maestra si nadie le reconoce. Yo eso he percibido de algunos colegas que permanece en el forma estática. Por mí parte en cambio creo que es muy acertado el requerimiento de que todos los docentes tengan el nivel B2 para que nuestros alumnos también puedan subir de nivel y no salgan con el nivel tan bajo que suelen salir. Es evidente que muchos estudiantes asisten a academias particulares y tienen el nivel de inglés bien alto porque la diferencia está en que los docentes que laboran en las instituciones particulares todos tienen el nivel B2.

Miriam. En la página web del Ministerio permanece la oferta de que cualquier profesional que tenga el nivel B2 puede optar por una vacante en el magisterio como docente de inglés. Qué opina al respecto?

Noelia. Bueno lo que yo conozco están los docentes que poseen el nivel B2 ya no tiene que dar la prueba de conocimientos específicos. Yo conozco esto de cerca porque personalmente yo y tenido que dar las pruebas de personalidad y las pruebas y psicométricas. Y a mí me faltaba la prueba de conocimiento en el artículo 077 decía que todos los docentes que tengan la certificación B2 del marco común europeo se eximen de dar la prueba de conocimientos, simplemente tienen que dar una clase demostrativa y automáticamente recibían su nombramiento. Por ese motivo yo invertí en cursos en dos academias para prepararme para el examen. Cuando me preparé en la primera academia tuve bastante clases de gramática También tuve una profesora que me ha daba solo reading y otro profesor nos daba speaking. El curso era los sábados y domingos hasta las 3 de la tarde. Teníamos solo una hora para el almuerzo y solíamos comer en la cafetería de la academia. Por ejemplo habían veces que toda la mañana teníamos técnicas de reading y gramática, y en la tarde practicábamos el speaking con un tema que nos daban de acuerdo a los niveles.

Miriam. Y el formato de speaking era exclusivamente con el formato del examen?

Noelia. Estábamos por niveles. Sin embargo cuando interactuábamos solíamos estar todos de diferentes niveles. Luego cuando me presenté a la prueba del ministerio me di cuenta que había aprendido las mismas técnicas del examen, pero lamentablemente reprobé. Volví a matricularme, pagé 125 dólares para la inscripción que incluía el material y la mensualidad 60 dólares.

Miriam. ¿Cuánto tiempo duro ese curso?

Noelia. Un año, Yo gasté bastante.

Miriam. Cree usted que cualquier persona que tenga el nivel B2 garantiza que sea un buen pedagogo del idioma inglés.

Noelia. Si porque es una forma de demostrar que la persona tiene todas las destrezas del idioma. Por ejemplo yo conozco a docentes de inglés que tienen y título de su licenciatura. pero no saben el inglés y además tienen un nombramiento en la institución educativa. Asimismo conozco personas que tienen un nivel B2, no son docentes de profesión pero se han convertido en buenos docentes de inglés gracias a su buen manejo del idioma. Por lo tanto no es que sea los títulos y garantiza ser un buen docente, sino más bien la forma de llegar a los alumnos.

Conozco a un colega becario internacional que su profesión es gastronomía sin embargo ocupa un cargo como docente de idioma inglés porque tiene un certificado internacional y fue parte de las becas internacional para los docentes de inglés. Y definitivamente han demostrado ser muy bueno docentes gracias a su buen nivel de inglés.

Miriam. Y como han en contribuido los becarios internacionales en su institución?

Noelia. Hay una a docente becaria en mi institución a ella le hicieron un seguimiento la jefa de currículo de Ministerio de Educación mediante observación de clase. Luego recibió reporte de que los estudiantes no habían entendido nada la clase porque la docente becaria solo hablaba en inglés y los chicos no entendían nada. Ella se había lucido hablando inglés pero los estudiantes no entendieron. Ese fue el comentario.

Miriam. Ante esta experiencia sobre el docente becario le replanteo la misma pregunta anterior, cree que el nivel B2 si garantiza que sea un buen pedagogo?

Noelia. Si claro que sí

Miriam. Cómo ha contribuido la inserción de los becarios en su institución

Noelia. Casi en nada. Sé muy bien que los becarios tienen que hacer un aporte a la institución en compensación de su beca. Recientemente recibimos alguna becaria que hizo su PhD en inglés en Estados Unidos, pero la becaria no compartió ningún conocimiento. La institución tuvo que despedir a un docente contratado para que la becaria ocupe esta vacante. Cuando supimos que ella iba a venir al Departamento de Inglés organizamos recibimiento con la expectativa de que íbamos a aprender mucho de ella porque ella era muy preparada, pero no se cumplieron nuestras expectativas. Nunca recibimos ninguna capacitación, ni un aporte de su persona jamás se manifestó con un aporte para compartir por lo menos alguna de sus experiencias. Tampoco había un seguimiento de la autoridad para comprobar que la becaria estaba replicando su conocimiento en la institución y que estaba devengando su beca. Su actitud es demasiado indiferente a pesar de que era su obligación de replicar lo que había aprendido. En resumen, no se comparte nada ni siquiera en las reuniones de área. Ella se pone los audífonos y no colabora.

Miriam. Bueno Noelia por ahora muchas gracias por su tiempo y colaboración, muy pronto volveremos a estar en contacto.

Noelia. Gracias a usted Miriam. Avíseme cuando me necesite nuevamente.

ENTREVISTA 2 - FEBRERO, 2022- VIRTUAL-ZOOM

Entrevistadora: ¿Qué es para usted desarrollo profesional docente?

Entrevistada: Para mí el desarrollo profesional docente es una manera de que una persona busca estrategias, métodos, técnicas para superarse, el estudio constante y preparación constante en el nivel académico y pedagógico también, que abarca muchos aspectos que son muy importantes dentro de la docencia.

Entrevistador: Usted pudiera poner un ejemplo de estos son eventos que usted menciona que el docente incursiona para su desarrollo profesional docente.

Entrevistada: Un ejemplo para el desarrollo profesional docente, por ejemplo, podría ser cuando las personas no se quedan ahí y buscan una manera como ellos superarse y poder continuar ya sea en sus estudios de nivel superior, podría ser como en mi caso, pues yo también estoy, no me he quedado ahí, pues con lo poco que sé, sino que trato de buscar otras alternativas para ir mejorando mi este proceso enseñanza aprendizaje y brindar una mejor o un mejor servicio a mis estudiantes. Y hay muchos ejemplos que podría yo citar, pero entre esos yo le menciono a unos pocos, no sé si de pronto desea que le pide que le extienda más esta pregunta o está bien.

Entrevistadora: Usted tiene la bondad de describirme estos puntos que usted menciona, que, así como hay muchos espero que usted pudiera describirme unos cuantos específicamente, yo le agradecería mucho.

Entrevistada: las personas tratamos de buscar y de ver formas como nosotros superarnos. Como le decía en el proceso de cada persona cada día necesitamos superarnos más y trabajar de una u otra forma para poder este llegar a avanzar un escalón más. Entonces esa sería una manera de que tenemos cada persona, cada profesional. Usted sabe que cada persona es un mundo. Pensamos diferente y tenemos diferentes formas de poder avanzar poco a poco. El camino es difícil, pero poco a poco hay que irlo labrando.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los saberes necesarios que debe tener un docente para llevar a cabo su tarea de enseñar?

Entrevistada: Los saberes necesarios de un docente para llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje son múltiples, entre esos, dentro del aspecto psicológico, yo le podría mencionar que la empatía, la paciencia que debemos de tener con nuestros estudiantes, otros sería actualizarnos, tenemos que estar con las tecnologías y todo poder cada vez brindar un mejor servicio, otro saber que podríamos indicar es el aspecto emocional de una persona, el aspecto emocional en el que se encuentra un docente, si se encuentra bien, refleja y parte que esa actitud positiva que necesitan nuestros estudiantes porque ellos son tan sensibles que perciben como estamos. Si el docente está amargado o está aburrido, ellos perciben. Entonces yo creo que todos esos aspectos encajarían, o estarían dentro de los saberes educativos.

Entrevistador: ya y en su caso Noelia, por ejemplo, en el aspecto psicológico que usted menciona de la empatía, ¿cuáles han sido las acciones que usted ha tomado para conocer estos aspectos de modo que usted pueda manejar a los estudiantes que tengan estos problemas?

Entrevistada: Si yo gracias a Dios me considero una persona muy empática, muy paciente y puedo percibir porque yo tengo aquí en mi casa, le podría contar así con detalles el caso de mi hija, que yo veo que en que la docente de ella está un poquito amargada, le hacen los niños preguntas y lo contesta de una manera no adecuada. Entonces yo veo esa esa reacción y percibo, entonces digo no, no es como un reflejo. Entonces yo siempre trato de dar lo mejor así me encuentre mal y eso se refleja en los estudiantes, en los padres de familia, porque de mi parte no es que me alabe, pero sí, trato de poner mi mejor cara, mi mejor actitud frente a mis estudiantes, pese a que esté con dificultades, pese a que yo y usted sabe que esto de la pandemia nos ha tratado muy mal y tenemos que saber vivir con esto y controlar. Si, yo en ese aspecto sí me controlo muchísimo y doy mi mejor versión a mis estudiantes

Entrevistadora: Y con respecto a la parte tecnológica, usted dice que es otra de los saberes necesarios para hacer que el docente realice su tarea de enseñanza, en este aspecto, ¿qué acciones ha tomado usted para lograrlo?

Entrevistada: Fue muy difícil. Al inicio yo me sentía como con una venda en los ojos diciendo no, yo tengo que buscar una alternativa. Así que yo seguí un curso y con eso yo pude partir, porque a la final, pues sabe usted que en su lugar de trabajo dice usted maneja esta plataforma, usted maneje esto y cómo docente puede decir cómo lo hago. Entonces yo previamente a eso busqué la estrategia de eso, de pagar el curso y me sirvió muchísimo. Yo me preparo, siempre planifico el día anterior, necesito usar esta esta pizarra, ¿cómo lo haría? Porque este proceso enseñanza aprendizaje de manera virtual tiene que ser interactivo, los niños también tienen que trabajado con eso mucho y trabajo con grupos diferentes: de escuela, colegio, entonces tengo que buscar las mejores estrategias y de esa manera yo me he ido poquito a poco auto educando.

Entrevistadora. ¿Me puede describir alguna plataforma, alguna aplicación que ha causado bastante impacto tanto en usted como en sus estudiantes... de toda esta experiencia que hemos pasado en esta pandemia?

Entrevistada. Alguna... Disculpe Miriam ¿Alguna qué me dijo?

Entrevistadora. ¿Alguna aplicación o alguna plataforma que se ha utilizado para el trabajo virtual?

Entrevistada. Ya, nosotros utilizamos Classroom. Esa plataforma es gratis... Tiene muchas ... muchas ventajas. En el aspecto educativo, trabajar en grupos eeh... utilizando la pizarra, utilizando incluso ahí mismo para calificar subir tareas, calificar tomar lista, ver los estudiantes que han estado, grabar mis clases, poder compartir a mis estudiantes que por a o b motivo no pudieron asistir, entonces compartir esas clases para que no se hagan doble trabajo. Entonces de esa manera, y... y cursos aparte que le digo que... que me... Me he autofinanciado como una aplicación educanda y otra que también que en este momento no recuerdo cómo se llama, pero de ¡eso! también por Youtube que las herramientas muy grandes muy extensas de acuerdo al tema, motivándolos niños con un video, una dinámica, introduciendo el tema de esa manera interactiva mi estimada Miriam.

Entrevistadora. Claro. ¿Y... qué rol han tenido sus compañeros, los colegas para poder ser... de pronto un soporte? ¿No? ¿En la aplicación de estas tecnologías? ¿Ha tenido esas experiencias con sus colegas o no?

Entrevistada. Mmm no, cada quien... no sé si estamos en un muy egoísta, no sé... No, no ha habido esa manera de... de compartir... porque en mi institución de donde yo trabajo no he tenido... eeh de mi parte sí yo le he pasado, por ejemplo, ehh este link es bonito, este trabajo proyectos que yo he hecho, digo "me ha servido mucho este trabajo, este material". Eeh... de inglés les comparto de pronto lo pueden utilizar, como... cómo herramienta, como soporte. Entonces, no... no hemos tenido esa interacción de colaboración mutua, la verdad que no. No sé qué sería, pero... pero eso sí sería necesario de compartir.

Entrevistadora: Ya, ¿Y... qué... qué cree usted que nos hace falta para poder formar esa comunidad para colaborar?

Entrevistada. Ffff (suspiros)... Creo que también nos hace falta porque... eeh... que no sean.. eeh... que no sean egoístas, que lo poco que se sabe, compartir. Sí yoooo... sí yo sé que pues... que mi otro... mi otro compañero, pues también... Bueno yo he podido percibir que esaaa... esa indiferencia diría yo.

Uno que piensa más, que dice "Mis clases son así". Inclusive yo en la... en la institución eeh... el material que yo... que utilizaba cuando era presencial... también... ahora nos ha servido ese material, como: rompecabezas... este ... de una forma, pero no... la verdad no, no he tenido esa... esa ayuda, como se dice, de... de compartir material de... de estar... este... actualizándonos y de que podamos... ayudarnos, apoyarnos, no... ¿Para qué le voy a mentir? me gustaría que haya, pero no, no habido.

Entrevistadora. Ya y de pronto ¿puede?... ¿Una de las razones puede ser que... el trabajo en línea resulta más pesado que el presencial? ¿Puede ser eso, no? No sé si usted ha sentido eso.

Entrevistada. Sí, yo he estado estresadísima. La verdad que... que cuando... cuando empezó esto de la pandemia y con... con papás bien difíciles, trabajar en escuela, colegio es bien complicado, porque... porque hay veces que cuando hay padres de familia complicados a uno le tienen... "Mi hijo no entendió así que por favor explíqueme". Y... yo con decirle Miriam que dormía con el teléfono al lado, porque 6 de la mañana 7 eran los llamados, pero después ya sé normó, ya dijeron que "los padres de familia no pueden llamar a la hora que ellos... que ellos quieren, qué tienen que respetar un horario" Entonces eso sí fue lo que nos ayudó, fue tenaz fue terrible febrero en año fue... muy complicado. Ellos también se sentían estresado, los papás, Usted sabe que el estudiante... se desarrolla súper bien con el docente le hace caso, pero al papa no le hace caso. Entonces lo que hace el papá es eeh.. tratarle mal, decirle... palabras hirientes, que no entienden. Entonces ahí pues... eeh.. nos echaron de menos a nosotros, decían " Hay que indispensables la presencialidad, el docente como se busca la manera" "Yo con un hijo" decía "licenciada... no, no lo soporto. Ya le doy cachetadas al revés y al derecho, y este muchacho no entiende" Jajaja...

Ahora valoraban nuestro trabajo, pero... tuvo que... hubo que haber esto, para que valoren... nuestro trabajo Miriam.

Entrevistadora. Así es. Y con estas llamadas que tenía Nohelia, ¿Cómo se manejaba usted? ¿cómo las resolvía?

Entrevistada. Sí, yo siempre he sido... como usted sabe a mí me ha gustado el... de tejer y el tejer es el arte de la paciencia. Tengo gracias a Dios y, yo lo considero una virtud, lo considero algo lindo, porque... porque... pude superar muchas cosas, si la señora a mí me mandaba al diablo, disculpe la expresión, yo lo que hacía era hacer el teléfono a un lado dejarla que se... se tranquilice y... bueno yo armarme de paciencia y no escuchar esas palabras para poderle yo explicar. No así mis compañeros si le decían una palabra ellos contestaban. Bueno fue el caso específicamente de una señora... que ya se nos fue gracias a Dios, jajajaja...Jajajaja. Ya se nos fue, pero fue terrible esa señora.

Bueno en todo caso pues pude superar todo un año completito con ella, como le dijo si me llamaba seis de la mañana yo seis de la mañana le contestaba, ehhh, le mandaba videos, le decía póngame a su hijo para explicarle, y la señora decía no a mi explíqueme, en este caso yo tenía dos alumnos la mama y el hijo, pero este año ya estoy libre, pues la señora ya no está, pero todas estas experiencias son válidas porque a uno le ayudan a mejorar nuestro proceso.

Entrevistadora: Nohelia con respecto a la institución como usted dice les apoyo en esta parte normal de las llamadas por teléfono, en que otra parte más les apoyó.

Entrevistada: Nos apoyo en eso de que los padres de familia tienen que respetar nuestro horario, eh, eso fue una ayuda muchísima con eso ya se nos quito un peso de encima y un trabajo más. Otra manera en que ellos pudieron beneficiarnos en el trabajo fue que el Rector hablaba específicamente con el Docente porque así como hay padres de familia hay docentes no no damos nosotros a lavarnos las manos, hay docentes que también les falta bastante paciencia bastante profesionalismo entonces de que el rector llamaba la atención en forma general, pero después nosotros sugeríamos que llama la atención de forma personal y a ese docente que estaba cometiendo un error, porque también cometemos errores eh, que atiende la llamada, que conteste educadamente porque usted sabe que todos merecemos respeto, entonces hay también ya se fue disminuyendo un poco ese inconveniente porque los papás también se estresan, entonces ellos también dicen no estoy de humor y empieza la discusión entonces eso fue de que el rector fue hablando personalmente con cada persona involucrada sea docente o padre de familia.

Entrevistadora: Ya. Básicamente era en ese aspecto social de respeto, disciplina en cuanto a mantener la comunicación con el docente en las horas que sean correctas y con respecto a la parte académica. ¿Cuál fue el soporte de la institución?

Entrevistada: Ellos contrataron a una chica que nos capacitó durante una semana eso sí fue, bueno nosotros tuvimos que pagar la cantidad de \$5 pero para mí también fue poco porque nos ayudó en este aspecto de cómo realizar las pruebas con los links en esa aplicación de formularios para poder realizar las pruebas eso fue un apoyo muy bien que la institución tomó la iniciativa en forma general entonces se aprendió los \$5 dólares decía que solo representaba el certificado nada más entonces eso sí nos ayudó bastantísimo para poder realizar. Eso sí hizo la institución gestión y también hizo una institución de apoyo emocional de la Universidad Nacional de Loja y eso estuvo muy bonito era las instituciones del DECE y la Universidad Nacional de Loja con apoyo emocional y el distrito también las tres instituciones eso nos ayudó bastantísimo para comprender como contiene emociones los profesores, nos enseñaron ejercicios de relajación bonito estuvo eso fue del apoyo emocional

Entrevistadora: Que interesante la verdad es que yo no he sabido esta parte como ha apoyado la Universidad Nacional tal como usted dice parece que estamos en una misma institución, pero somos indiferentes. No he conocido, pero en ese aspecto les ayudó la institución básicamente hizo la canalización o fue iniciativa de la Universidad llegar a ustedes.

Este la iniciativa creo que la tomó el DECE conjuntamente con los de la área de psicología de la Universidad Nacional y el distrito también porque fue muy interesante muy bonito fueron dos días de capacitación como debemos de mantener y sobre todo controlar emociones. Usted sabe que cuando uno no controla emociones una palabra puede dañar muchísimo entonces eso sí es necesario al menos con docentes que son bien bien eufóricos así como el fósforo explotan y después andan pidiendo disculpas cuando ya han jodido la situación. Entonces si nos ayudaron bastante nuestro rector es super eficiente el Dr. William si él está en esto, y vera que recién hubo la participación de los estudiantes que hicieron las prácticas en nuestra institución de la Nacional también algo muy bueno se dio esa apertura de parte de la institución y la Universidad la Nacional.

Entrevistadora: Hicieron las prácticas.

Entrevistada: Si si los jóvenes hicieron sus prácticas en la escuela más que todo

Entrevistadora: A ya de todas maneras es un apoyo

Entrevistada: Si sí es un apoyo, bastantísimo. Usted sabe que gente joven llega con nuevas expectativas con nuevas formas y uno a veces aprende de ellos y ellos de uno, es un intercambio, un aprendizaje mutuo

Entrevistadora: Ambos salen beneficiados

Entrevistada: Si si todos nos beneficiamos mutuamente nosotros de ellos y ellos de nosotros porque ellos están cursando el 4 año.

Entrevistadora: Claro que sí. Nohelia de esto yo puedo inferir que uno de los saberes sería manejar la parte emocional porque usted me ha contado mucho de la parte psicológica, emocional y afectiva y saber controlar nuestro genio porque a veces no podemos ser pacientes. Prácticamente uno de los saberes debe ser su práctica afectiva

Entrevistada: Si si eso es muy importante como me decían la parte efectiva es muy importante. Tengo compañeros que han seguido maestría, posgrado, pero no, o sea saben muchísimo me refiero que saben hartísimo, son crack, saben demasiado, pero no saben llegar al estudiante no tienen esa, esa afinidad, esa parte afectiva, esa motivación, ese acercamiento así sea virtual.

Eso que nos falta a muchos docentes de saber llegar a ellos, como yo les decía mis compañeros antes de llenarlos de tantos conocimientos de tanta cosa, primeramente, yo llego y trato con ellos suavito para que ellos se motiven la importancia porque es con un jueguito sea tomarle poquito a poco, entonces después, yo les decía, no van a tener inconvenientes porque captan la atención. Mire mi estimada Miriam, en octavo año, yo tenía 33 estudiantes de los cuales se me conectaban 30, 3 de repente mientras que en mis compañeros en las juntas decían que ellos, sucedía lo contrario, que a ellos se le conectaban 3 y los 30 no.

Y si se conectaba. Eh que no saben que está pasando, y hubo mucha deserción de estudiantes, entonces viendo el caso que conmigo se conectaban lo contrario 30, y 3 de repente, entonces me preguntaron cuál era la estrategia porque y siendo octavo. Yo era tutora de octavo, de octavo "c". Y los compañeros de octavo "D", que

les cuente que cual es la estrategia que como logro que mis estudiantes estén 30. Entonces yo le digo fácil, simplemente yo empiezo con ellos motivándolos. Y la motivación es un factor súper súper importante para que el estudiante le asista primeramente hay que motivarlo, hay que explicarle. Hay que decirle, o sea y ponerse también en él, hablar con un lenguaje adecuado de ellos, o sea ponerse en el lugar de ellos, recordar cuando uno era así, de esa edad. No sin antes mencionarle que también hay que mantener el liderazgo, hay que mantener todos los demás puntos que son importantes, pero primerito la motivación.

Entrevistadora: Así es. Sí, ha sido un reto ¿no? Lograr que los estudiantes se mantengan conectados. Bueno, y otra cosa es que, no sé si usted ha tenido esa experiencia de que no prenden la cámara.

Entrevistada: Sí, a nosotros nos dijeron que está prohibido exigirles q prendan la cámara, que ellos pueden trabajar con la cámara cerrada. que no les podemos exigir. Pero yo una vez hice una dinámica con los jóvenes de octavo mismo. Porque en la escuela todos los niños 30-35, todos trabajan con la cámara encendida, desde primero hasta séptimo. Pero no sucedía con el colegio. Entonces yo hice una dinámica dije se van a ganar un punto, y la dinámica, era facilita. Pero le dije tenía que hacer tenía que encender la cámara entonces Ese rato por ganarse el punto encendieron la cámara y unos estaban con el pijama, otros estaban acostados, otros estudiantes estaban despeinados. Bueno, como era juego no era nada nada, en serio era un juego, después poquito a poco pues yo noté que el estudiante no estaba en condiciones propias para recibir la clase. Porque con la cámara encendida, los niños de la escuela estaban bien uniformados y bien sentaditos, bien peinaditos y obviamente, pues iba aprender los aprendizaje que el profesor, hace de todo su mejor esfuerzo, pues sí van a dar resultado; en cambio los estudiantes que estaban todos desfachatado, empijados., acostados, no iban a entender pues. Entonces yo ahí le sugerí que “enorme”, que prendan la cámara, me dijeron que no. Pero yo lo hice, cogiendo esa atribución, que en mis clases todos iban a estar, caso contrario yo les iba a poner falta. Entonces me decían, pero los demás no nos exigen; yo le decía “no pues yo soy solo yo, solo yo soy Nohelia Maicela” los demás se llamaran otro. Si ellos no les exigen pues es cuestión de ellos, pero conmigo. Y ahí logre mejor rendimiento en ellos sí. Entonces es importantísimo que el estudiante reciba su clase con la cámara encendida. En conclusión.

Entrevistadora: Así es, sí sí. Bien, con estas experiencias Nohelia, que hemos tenido durante la pandemia. ¿Usted me puede decir en qué parte de su profesión se siente con más fortaleza?

Ya, dentro de la enseñanza en mi especialidad en las destrezas de inglés, Por ejemplo, del listening, speaking, Reading, lo que más mi fortaleza es en writing y en Reading. Y eso transmito y trabajamos con los estudiantes no sin antes decirles, que las 4 destrezas son importantes. Pero esa es una de mis fortalezas de trabajar con ellos, de interactuar, eso. Mi debilidad dentro de la enseñanza, que justo ahorita estoy pataleando. Me pusieron docente de grado. Entonces ya no estoy como docente de inglés, sino docente de grado, como se dice “, el profesor tiene que hacer de todo”, Y ahora estoy como docente de grado y se está cambiando que me pusieron docentes de grado y mi debilidades es en la asignatura de matemática. Tengo que estudiar y tengo que estar viendo porque yo siempre sido mala para matemáticas.

En estadística, me quedé en la universidad me queda supletorio, porque yo estaba estudiando y con mi hija en brazos. Y ahora me tocó, este me toca pues, prepararme. Así que estoy en eso mi querida Miriam fíjese. Imagínese.

Entrevistadora: O sea, ¿usted ahora da matemáticas?

Todas las materias sociales, ciencias naturales, matemáticas lengua y literatura, educación artística, proyectos y lo bueno de las fortalezas, que en proyectos a mí me gusta que los chicos hagan algo práctico.

Matemáticas, lengua y literatura, educación artística, proyectos y lo bueno de las fortalezas también es que en proyectos a mí me gusta y que los chicos hagan algo práctico, dicen yo cuido al medio ambiente, a ver cómo cuidas, expon matarla justamente hoy día expusieron de que ellos se abran a la plantita, decoran la macetita, le hacen por ahí una gatita coqueta ya y en educación artística descubriendo talentos. Así que esa es mi fortaleza y yo les hago hacer que los chicos hagan un sketch, hagan una dramatización y les envíe un link. Y les dije van a dramatizar este león y al ratón con foamix, con títeres y van a trabajar cambiando voces y van a demostrar y lo hicieron súper bien. Pero antes de eso yo les hago la demostración y yo también cojo ahí mi material. Yo también me visto, me cambio, me hago de de cómo debe de ser. Entonces los niños, ellos ven, esa es ejemplo e hicieron mi manito. Entonces esa es una de mis fortalezas Miriam, pero mis debilidades en matemáticas.

La docente de grado se fue a dar a luz y necesitaban que alguien reemplace a cuarto grado. Entonces yo estaba con todas mis materias de inglés, tenía 31 horas, estaba yo completita, pero a la final dijeron usted tiene mayor paciencia con los niños, mayor afinidad, a ustedes los niños la quieren y la quieren que usted sea así que me cambiaron, pero mis otros niños que yo era docente, usted hubiera visto el relajo que hicieron los padres de familia que no me querían dejar a mí me tenían de aliar para acá, pero digo no, pues yo tengo que hacer pues lo que la autoridad me designe. Y así que ahora estoy desde el 3 de enero, estoy como docente de grado.

Entrevistadora: ¡Qué increíble! Otra preguntita. ¿Usted estaría dispuesta a pertenecer aún a una comunidad profesional de docentes de inglés?

Entrevistada: Sí, a mí sí me gustaría todo lo que es para mejorar, para para innovar y aprender de otras personas. Encantada mi, mi querida Miriam, esperaría compartir ideas, experiencias, técnicas que nos indiquen, porque usted sabe que cada día aprendemos de los demás. Entonces yo siempre me gusta aprender, siempre me

gusta innovar, cambiar y así sea el mismo tema al otro día cambiarlo de otra forma, con otra dinámica y siempre estar así en constante renovación. Sí, sí, me gustaría que bien en. En relación a sus expectativas sobre actividades de formación y desarrollo profesional, ¿cuáles son sus expectativas más?

Mis expectativas ya ahora en febrero también termino mi maestría. Y participar en el quiero ser maestro 8 ganar un concurso, ya no estar así de contrato, Gracias a Dios siempre me he mantenido con trabajo. Será por mí, por mi rol que lo hago, me considero que lo hago bien, lo hago de corazón, hago cualquier actividad, lago de corazón, entonces esa es mi expectativa, ganar un concurso y estar un poquito estable. Por qué? Y como lo sabe usted, yo renuncié a un nombramiento. Y ahora? Y ahora estoy con esa expectativa. Esperemos que el maestro 8 ya sea nuestro.

Entrevistadora: Qué bien! En y en que universidad está siguiendo su maestría?

Entrevistada: En la U T G. Ya, ya estamos en el módulo 14 que es de titulación. Yo quería seguir en inglés, pero en ese tiempo estaba muy difícil, o sea, muy me costaba, me costaba la mitad de lo que me cuesta, la que estoy siguiendo. Y por el aspecto económico seguí en pedagogía. Bueno, a la final es el cuarto nivel, ya mismo dos mesecitos y ya se acaba el trabajo.

Entrevistadora: Claro, a mí también me pasó igual. Cuando yo tuve que escoger la maestría escogí la de Gestión y liderazgo porque costaba menos de la mitad de lo que costaba la pedagogía. ¿Entonces el factor económico sí nos frena un poco Sí, y tampoco había para escoger, ¿no? No había mucho para escoger antes.

Entrevistada: En ese tiempo no había. Ahora veo que están ofertando a buen precio en menos tiempo la mía es prácticamente dos años, bastante, bastante. Si se iniciaban se acuerda cuando se acuerda cuando pensábamos que viajar a Guayaquil a seguir a esa maestría. Pero la final no. No nos concretamos. Pero bueno, en todo caso. Ya me falta poquito camino que recorrer. Ay, sí, ya espero que me visite, ya que esta vez no me visitó.

Entrevistadora: Ya, pues Nohelia, en todo caso, puede ser un ha sido super interesante este encuentro y la felicito que esté la maestría que ya mismo se gradúa y todas estas experiencias que usted me cuenta con los niños, con los jóvenes, estos desafíos más que se le ha presentado en su profesión de enseñar otras asignaturas que no se relacionan con la materia de inglés. Existe alguna posibilidad que usted aproveche el idioma inglés para que sea parte de esa sede signaturas o no.

Yo aplico por ejemplo la suma la resta los números que ellos ya saben inglés, para que ellos esos trucos que ellos deben saber en suma resta en aplicar operaciones eso también que tienen que llenar con colores por decir secuencias entonces ahí les digo yo los colores por ejemplo el ella saben inglés entonces ellos también me contestan y después me dicen que no estarán inglés? o que nos está dando así hasta ellos se confunde igual deben aprender, igual entonces ya le habla magíster que ya no nos dé porque este ya nos está dando pero bueno en todo caso son experiencias bonitas y los niños son lindos son bien manejables bien responsables son lindos. Son hermosos los que envían en inglés como exponen son cosas es a uno lo llena de satisfacción porque dice se nota el trabajo cuando un niño se desarrolla un estudiante uno dice, hay sí está clases si me a ido bien bien gracias a Dios me fue bien y se refleja el resultado en los estudiantes.

Entrevistadora: ¿Y con la asignatura de inglés Nohelia, Qué materiales está trabajando durante la pandemia?

Entrevistada: Qué materiales se de acuerdo al tema, por ejemplo, nosotros trabajamos con los módulos.

Entrevistadora: Así siguen con los módulos

Entrevistada: Seguimos con los módulos los módulos hemos trabajado solo el 1. Porque son muy extensos esos módulos son muy ambiciosos por decirle un ejemplo cuarto grado de trabajo presente simple y el presente continuo y trabajamos el cuarto grado imagínese entonces los niños necesitan tener más horas necesitan trabajar más y no hemos avanzado el módulo 2, La verdad que no solamente con el módulo 1 y por lo que es la complejidad de los temas.

Entrevistadora: ¿Y se les exige hacer planes de clase, Nohelia?

Entrevistada: Nosotros en vez de plan de clase presentamos la ficha para la semana entonces se trabaja con dos actividades, nosotros socializamos subimos a la plataforma o enviamos porque se trabaja con la escuela también por su y en el colegio por la plataforma la plataforma claro y los de la escuela por su buen hasta cuarto grado por su y sexto grado ya es plataforma también entonces ahí se envían las fichas se sube y en las fichas son dos actividades y con las indicaciones en inglés y castellano eso nos indicaron para que el niño entienda bien para que para evitar que le estén llamando al docente preguntando al docente así de esa manera estamos trabajando.

Entrevistadora: No sé si le puedo pedir que me comparta sus fichas pedagógicas Nohelia

Entrevistada: Ya de qué grado vera yo tengo de segundo bueno tenía como ahora le cuento que me cambiaron pero yo tenía hasta diciembre las fichas de segundo, de cuarto, de sexto y de octavo esos eran mis cursos con los que yo trabajé entonces eso la última fecha que corresponde a la número 13 que era la semana del 13 del 20 del 24 de diciembre esa era la última ficha que trabajé con ellos; y de ahí ya pues a partir de ese nuevo años de 3 de enero con la nueva designación docente de cuarto grado.

Entrevistadora: Ah ya y la ficha qué edad tenía que llenar.

Entrevistada: La ficha tenía que llenar los datos nosotros enviamos con el objetivo con la destreza como el indicador y ellos este trae dos actividades que le digo y la tarea pues que se enviaba en algunas actividades

sencillas no muy complicadas porque nos bajaron la intensidad al inicio era más pero después los papás se quejaban que sería mucho que entender que el niño está estresado que se le juntan matemáticas inglés y que todo se le hace y que niños se quedaron hasta las mismas horas de la noche y que bajemos la intensidad entonces por eso la bajamos. Al inicio era más, pero después los papás se quejaban que se envía mucho, que hay que entender que el niño está estresado, que. Que se le junta matemáticas. Inglés. Que todo se le hace y que los niños se quedaban hasta las mismas horas de la noche. Que bajemos la intensidad. Entonces por eso bajamos allá.

Entrevistadora: De todas maneras, este contáctame por favor Nohelia por WhatsApp y puede compartir o por correo estas fichas. Es que en mi investigación en tengo planeado también hacer dos grupos focales. ¿No? ¿Si usted está dispuesta a participar, entonces estoy trabajando yo con cuatro docentes o dos docentes que han sido goteachers y dos docentes que no han sido goteachers, no? Mmm, tal vez esté a partir de marzo.

Entrevistada: Como usted me dice, marzo si podría,

Entrevistadora: Y yo le agradezco mucho que tenga la generosidad de compartirme las fichas pedagógicas.

Entrevistadora: Entonces compartamos de octavo, ya todo lo que tengo y tengo una carpetita esa le voy a enviar.

Ojalá le sirvan los temas, son bien bonitos, son interactivos, son fáciles, motivadores. Aparte con Link sí, sí, ya leíste, ya le, ya le envié a su correo.

Entrevistadora: Muchas gracias, ya estamos en contacto. Ya le comparto mi correo para que por favor me envíe los materiales.

Entrevistada. Ya cuídese. Un abracito que pase bien. Ha sido muy provechoso y muy enriquecedor.

Anexo 4. Transcripción de entrevistas - Pamela

ENTREVISTA 1 - MARZO, 2020- VIRTUAL ZOOM

Miriam: Cuáles han sido las orientaciones de la universidad para que usted continúe formándose dentro de su ejercicio profesional luego de su graduación?

Pamela: Yo había, ee, yo estudié en la Universidad X. En aquel tiempo fueron cuatro años de estudio. Realmente yo vi está una de las buenas opciones. Que tenía un buen perfil profesional. Los profesores eran muy bien capacitados y nos daban especialmente muy buena práctica en lo que es el speaking, no? Inclusive había un laboratorio muy bien dotado de inglés en dónde podíamos desarrollar la habilidad de listening sobre todo, gramática, morfología y sintaxis. Teníamos profesores especializados, entonces yo creo que de alguna manera eso nos ayudó, bueno, y personalmente nos ayudó a crecer como estudiantes porque me gustaba mucho el inglés.

Miriam: Ya veo.... Y dentro de este marco cuál considera que ha sido el mayor aporte de la universidad para su ejercicio profesional?

Pamela: El mayor aporte? creo que el mayor aporte fue que me motivaron mucho a seguir adelante que tenía de mis profesores. Incluso yo empecé a trabajar en la misma Universidad X, pues ahí teníamos la oportunidad de que los mejores estudiantes podían trabajar ahí y era un reto muy grande y agradezco mucho la oportunidad por eso y a mi corta edad pude empezar a ejercer mi profesión.

Miriam: Qué interesante Pamela que haya empezado su profesión de esa manera.

Y hablando en el plano en el sector público cuáles han sido los cursos de capacitación impartidos por el Ministerio dirigido a los docentes de inglés?

Pamela: Realmente así como hemos comentado eee en lo que tiene que ver con capacitación que realmente hubiéramos querido, realmente nosotros necesitamos mucha práctica, realmente se ha descuidado mucho de esa parte. Es cierto tal vez no es culpa del gobierno. Pero la situación económica se tiene que cumplir muchas obligaciones y siempre hay que dirigirse a cada sector y a nosotros nos han dejado un poquito aparte. Bueno hace unos tres o cuatro años hubo un curso enfocado para tomar la prueba TOEFL, pero le comentó que no quedamos del todo satisfechos porque que los curso no eran direccionados para ese tipo de pruebas. Usted sabe que en el TOEFL se toma mucho en cuenta las habilidades de speaking, reading comprehension. El examen de speaking. y esas habilidades no se les pudo abordar en ese tipo de capacitación Entonces qué pasó con la mayoría de esos profesores cuando nos tocó dar esa prueba? pues para la mayoría fue un shock. Se puede decir pues cómo es eso? que nosotros nos preparamos de una manera, se nos presentó unos exámenes modelo y se nos dijo que nos iba a evaluar de esa manera pero cuando ya se presentó la prueba era totalmente diferente. Claro para algunos que ya habíamos dado el TOEFL ya habíamos practicado, para nosotros no fue nada nuevo pero para la gran cantidad de docentes si lo fue pero hay una situación aquí también muy preocupante que usted sabe aquí en la ciudad, nosotros tenemos los medios tecnológicos, amistades con quien practicar. Pero a nivel de provincia fue bastante difícil para los compañeros capacitarse. En este sentido entonces para ellos fue un problema terrible Bueno. me acuerdo que tuvimos capacitación en cuanto al manejo de los libros Ministerio de Educación, se nos ha dado con otros contenidos más importantes y en beneficio del alumno entonces siempre hemos tenido este tipo de capacitación, pero a que recuerdo pero personalmente le que con conversado en el colegio donde yo trabajo hay el bachillerato internacional. Entonces al ser miembro de estos profesores de bachillerato, hemos tenido la oportunidad de capacitarnos un curso que nos ofreció el gobierno es decir al inicio cuando vinieron al colegio para ser parte de este bachillerato bueno y al ser seleccionado los profesores de todas las asignaturas que son 6 componentes y entonces nos fuimos una semana a la ciudad de Quito por una semana, entonces ahí nos indicaron los lineamientos cómo era del bachillerato internacional e incluso hubieron talleres con cada uno de los profesores de los diferentes componentes y de las distintas ciudades del país y también nos indicaron el tipo de planificación que son diferentes ya no es cómo es aquí si no son con estándares internacionales entonces este fue el último curso que podría decir que el gobierno nos impartió para bachillerato internacional el resto de capacitación lo hemos tenido que hacer nosotros personalmente con mis compañeros hemos tenido que viajar a distintos lugares hemos viajado a Cuenca, Machala se ha presentado la oportunidad para la capacitación. Por el bachillerato internacional yo siempre he tenido la oportunidad de estarme capacitado con este bachillerato siempre estamos tomando este tipo de cursos más o menos de 3 veces al mes dependiendo las necesidades que se requieran.

Miriam: Con respecto a la primera opción que usted mencionó, en la capacitación hablando específicamente del examen TOEFL. Cuál era la modalidad de estos cursos de capacitación?

Pamela: Era virtual porque realmente nosotros nos enviaban los ejercicios a través del internet. Entonces nos indicaron un link en el cual nosotros debíamos acceder nos dieron nuestra clave usuario la

contraseña y con esto haciendo una serie de actividades tomando en cuenta las 4 habilidades speaking, listening, reading and writing. Entonces esto era una capacitación, una responsabilidad personal. Ud sabe no es solamente hay que seguir al pie de la letra lo que dice el gobierno. Es responsabilidad de nosotros buscar otras alternativas otros medios para mejorar. No tenemos que contentarnos solamente lo que está ahí porque sí ahí habían otras actividades que nosotros teníamos que buscar. Por lo que estaba en la plataforma no era lo suficiente. Además debemos buscar cuáles son nuestras fortalezas y debilidades tal vez si hay algún problema en alguna habilidad teníamos que buscar poquito más de ejercicios.

Miriam. ¿Qué qué duración tenía en estos cursos? Se los dictaba dentro de la jornada laboral?

Pamela: lamentablemente no lo podíamos hacer dentro de nuestra jornada laboral porque teníamos un horario bastante copado por 8 horas de clases diarias entonces sabe que nosotros nos dedicábamos a estudiar en la tarde o en la noche y hacíamos grupos de trabajo con los compañeros para practicar pero realmente nuestra la responsabilidad era nuestra. Es decir teníamos que practicar aparte caso contrario no nos pudo haber ido bien, cierto?

Miriam. Entonces usted tenía que tomar tiempo de su familia para tomar estos cursos, verdad?

Pamela. Lamentablemente como el sistema está sí, el tiempo está bastante copado durante la mañana que nos han incrementado las horas de enseñanza con los chicos inclusive tenemos tiempo para tutorías para las reuniones con la familia reuniones extra en la mañana era imposible dedicarnos a estudiar para nuestros cursos Y peormente para practicar Entonces teníamos que dedicar parte del tiempo de nuestra familia pero también creo que es importante tomar tiempo de la familia para crecer profesionalmente porque no hay más y tomar para cumplir. Primeramente tuve que conversar con mi familia haciéndoles notar que qué es importante para su mamá tomar esto y realmente nos ayudarían a ellos y a nosotros, no cierto? Entonces ellos supieron entender pero considero esto sí hubiese sido un problema grande si yo hubiese tenido niños pequeños, pero mis hijos ya son grandes y no representa mucho problema. Sin embargo creo que es de tipo de actividades si desequilibra la familia, de realizar con sus hijos con su esposo pero creo que sí hay que tomar tiempo para uno prepararse, hay que tomarlo

Miriam. Usted cree entonces que verdaderamente valió la pena haber tomado el tiempo de su familia para tomar estos cursos que no estaban direccionados para dar la prueba TOEFL?

Pamela: Me parece que no. Osea hubiesen direccionado de otra manera tal vez se le hubiese organizado de diferente forma. Porque bueno, fue un cursito bastante largo y bueno tal vez hubiese sido mejor semipresencial, el viernes y sábado hubiese sido mucho mejor. Refiriéndome al TOEFL es un examen en el cual se necesita saber ciertos tips es muy importante lo que usted necesita saber responder estas preguntas. Usted sabe que se trata mucho de inferencia y teníamos que saber eso y especialmente teníamos que saber, que yo considero que es muy dura es la parte de reading comprehension, es bastante dura. Entonces hay unos tips que están involucradas las cuatro habilidades. También se presentaban un audio y usted tenía que escribir y usted tenía que tener el conocimiento de las cuatro habilidades. Entonces si esto no se practicaba con anticipación fue bastante tedioso, bastante difícil para la mayoría de los compañeros cuando salíamos del examen todos desconcertados, mira lo que pasó! Y también las condiciones el medio donde dimos el examen no fue bueno. Había mucha interferencia de sonido no se escuchaba bien y laboratorio no tenía buenas condiciones entonces había mucha interferencia mire usted en la parte de hablar speaking, y todos hablábamos al mismo tiempo entonces nos confundimos entre lo que decía el uno y el otro y al fin todo era terrible y bueno yo me preguntaba una grabación, estará a mi actuación o la actuación de mi compañero de atrás? Y también le comento que tuvimos una capacitación en Vilcabamba eso fue hace un año y medio que yo recuerdo y así mismo fue nos dijeron que teníamos que dar un examen de las 4 habilidades y sucedió lo mismo el examen lo dimos ni siquiera en un laboratorio si no fue en un aula grande que estábamos más de 40 profesores y así mismo la parte de hablar speaking todos hablábamos al mismo tiempo y estuvimos preocupados porque nos fue asignada una computadora en malas condiciones, se trababa, y la persona encargada se ponía nerviosa porque no podía resolver los problemas tecnológicos y por último en ese examen ni siquiera nos dieron resultados Claro que los exámenes TOEFL nos dieron los resultados y solamente una parte de nosotros pasamos el examen. Lamentablemente la gran mayoría no lo pasó y verdaderamente no se puede juzgar por esta razón a los profesores sino más bien las condiciones del examen y la capacitación.

Miriam. En vista de estas deficiencias, usted buscó la forma de capacitarse en otro tipo de cursos?

Pamela. Así como le dije como yo estoy involucrada en el bachillerato internacional sigo muchos cursos en el área de inglés. En realidad no sólo tomo cursos aquí, tenemos oportunidad de viajar y nos envía unos cursos moocs en lo que nos capacitamos a veces nos toca capacitarnos solo vía online. Aunque la mayoría

del tiempo vienen otros capacidad ores de Colombia de Estados Unidos quienes nos comparten sus experiencias y hacemos grupos de trabajo. Para mí el estar inmersa en el programa me ha ayudado mucho porque tenemos que capacitarnos para que los estudiantes den más pruebas a nivel internacional. Esto es un reto porque no solamente yo tengo que capacitarme para los chicos sino también para mí persona. Tengo yo ese reto tengo que auto capacitarme caso contrario no llegaría las expectativas de mis estudiantes en vez de ser algo bueno sería un fracaso. Bueno también los chicos al ser evaluados son evaluados los profesores al final los resultados vienen de los chicos que nos hayan evaluado y me envían un registro en el cual me indican cuál han sido mis fortalezas mis debilidades. Como le decía él no debemos contentarnos con lo que nos da sino buscar la mejor manera de mejorar

Miriam. También usted me manifestó una capacitación sobre el manejo de los libros, con que frecuencia se lo ha venido haciendo?

Pamela. No es muy frecuente. Lo que pasa es que los libros se cambian cada tres años cada cuatro años Imagínese eso ahí cuando se presenta por ejemplo en este año se cambió el módulo. Entonces no es que recibimos una capacitación. Más bien era informativa. porque incluso no se indicó la metodología que hay que utilizar o tal vez algunas estrategias sino más bien se nos indicaba la forma, la estructura en si del libro pero no una capacitación para que el profesor pueda mejorar sus clases. Eso es lo que está faltando Esta última capacitación que la diríamos que no era capacitación, simplemente fue de una hora, a la ligera, no llenó las expectativas y me parece inclusive que era una pérdida de tiempo para los profesores que tenían que venir a Loja desde la provincia por lo que en realidad lo que contaba era la asistencia. Y tienen problemas al venir y que no les hayan ayudado y que no les hayan informado lo que ellos pudieran haber asistido como un curso un workshop. Si eso sería bueno para mí que debería mejorar esta situación. Si va a haber cambio de libro tendrían que haber personas especializadas para indicar. Inclusive habíamos demasiados profesores. Fue terrible! Esto fue en el colegio X, a mí me tocó asistir este año y fuimos entre 1500 creo que fuimos 2000 personas entonces se puede usted imaginar un auditorio lleno de maestros en dónde las condiciones no eran las propicias inclusive no ponían atención no se escuchaba entonces para mí fue una pérdida de tiempo. Se debería mejorar esa situación se puede tener las mejores intenciones porque yo lo veo así la persona o el gobierno este que direcciona eso tenía a lo mejor las mejores intenciones, pero no hay la colaboración de las personas que van a ayudar. Esa capacitación fue un fracaso.

Miriam. Entonces si no hubo una capacitación para el manejo del libro, que hizo usted al respecto?

Pamela. Le comentó qué es el área en donde nosotros trabajamos, en el área de inglés siempre tenemos reuniones periódicas, no? son reuniones trabajo. Y hacemos grupos de trabajo, dígame usted profesores de 8vo año, de 9no, 10mo año, Es un colegio bastante extenso entonces esa es una fortaleza de que somos tres o cuatro profesores de cada año y entonces nos reunimos y vamos discutiendo inclusive para la planificación, como ya tenemos un formato a seguir Usted sabe que eso no es rígido sino lo tenemos que adaptar según las circunstancias y según el tipo de alumnos que tenemos. Y bueno ahí compartimos las experiencias, hablamos por ejemplo de la unidad número uno, como lo vamos hacer? qué contenidos tiene? qué metodología serían las más propicias? Tal vez que tenemos que agregar acá, que ejercicios de extras tendríamos que hacer. Entonces más o menos compartimos experiencias tomamos nota de todo ello y tenemos que ir adaptando al grupo que nos toca. Usted sabe que con unos grupos se puede avanzar más y con otros se puede avanzar menos. Entonces tenemos que adaptarnos a ellos para que sea un aprendizaje óptimo que el alumno sea el constructor de su aprendizaje porque así debe ser. Que no se torne tal vez en una clase monótona. Tiene que ser una clase bien motivadoras para que el alumno pueda ir por sí solo a construir su aprendizaje. Que sea la clase participatoria y activa; y no solamente una clase de escuchar y repetir, que el profesor sea el centro de aprendizaje. Aquí el alumno tiene que s desarrollar y crear su propio aprendizaje.

Miriam: Es muy interesante estos grupos de profesores para poder organizar sus trabajo docente basados en diferentes metodologías y estrategias. Por favor me podría indicar con ejemplo una estrategia o metodología en específico que ustedes han abordado en estos grupos de trabajo?

Pamela. Por decirle si estamos hablando de una clase de gramática con el tema de la forma comparativa y superlativa, dígamele así dígame. Qué vamos a hacer para que el alumno entienda y aprenda de una manera fácil y no se complique. Entonces en primer lugar tenemos que empezar haciendo un sondeo de sus conocimientos de la forma comparativa. Tenemos que tener cuidado de que el alumno sepa una lista grande y muy nutrida de adjetivos para que el alumno pueda desarrollar esta actividad, caso contrario, si le presentamos de una forma frontal que son los comparativos, no, no debe ser así. Sino más bien así como en matemáticas se debe saber los números, entonces aquí se tiene que saber una lista grande de adjetivos, luego

tiene que presentar reglas, de la formación de adjetivos cortos, adjetivos largos; luego tenemos que saber en sí ya en oraciones, primero tenemos que saber de qué elementos se necesita para este aprendizaje. Tenemos que tener los adjetivos, conectores, puntuación que es muy importante. Con eso sí, que el joven sepa manejar eso, ahora si vamos a hacer oraciones. Hemos hablando con los compañeros que es bueno hablar de situaciones reales y no ficticias tomadas de otras realidad. Muy bien si yo estoy comparando, ahora si, comparemos al compañero Juan con la compañera María, que se puede comparar aquí. Tal vez que el uno es más conversón que el otro. Haber le preguntamos cómo se dice conversón?

Así usted lo pone dentro de situaciones reales, situaciones también que a ellos les guste, que sean de su edad, de su actualidad.

Yo recuerdo como anécdota cuando yo estudiaba en el colegio en aquellos tiempos, la profesora de inglés nos hacía ejemplos de Europa, de Asia. Nosotros no conocíamos y no nos parecía nada interesante. Así no debe ser. Lo que se tiene que hablar es algo de lo que les guste a ellos. A ellos les gusta los artistas. Qué artista es más famoso para usted? A mi me gusta tal persona, ya. Qué tipo de música? Qué música le gusta? Entonces comparemos la moderna tal vez con el rock, no sé. Entonces los chicos al estar con ese medio, disfrutan la clase. Esa es una de las alternativas que estamos haciendo y nos da resultado con los chicos.

En este tiempo es muy difícil entrar en los muchachos, entonces eee hay que tratar de buscar la forma de llegar a ellos, más que profesor, hay que darle la confianza como amigos, al tener eso, a los chicos se los gana. Amigos, pero amigos con respeto

Miriam. Pamela, que ha aprendido usted personalmente de nuevo dentro de estos grupos de trabajo?

Pamela: principalmente hay que reconocer que no lo sabemos todo. Cada sesión de trabajo es una nueva experiencia es una nueva manera de aprendizaje que realmente mis colegas son muy responsables. Entonces siempre tratamos de encontrar nuevas maneras de que se puedan enseñar. Entonces, eso de que se puedan compartir con los compañeros nuevas experiencias eso es bueno. Aunque sea por ejemplo si su colega le dice mira existe esta nueva frase idiomática, y a pesar de que uno está tantos años en la docencia, siempre es aprender un poquito más. También he aprendido a tener mucha tolerancia, saber escuchar, y realmente a veces nos cuesta eso. Uno a veces dice lo sé todo. Inclusive hay compañeros más jovencitos que nosotros, y están recién empezando de quiénes se aprende mucho. Entonces como le digo Miriam, se aprende a compartir nuevo conocimiento a ser mejor persona y mejor profesional.

Miriam. Los encuentros con sus colegas son dentro o fuera de su jornada laboral?

Pamela: Dentro de la jornada laboral, los días lunes, según la jornada de trabajo que tenemos. Tenemos que creamos un poquito más de tiempo porque están concebidas como reuniones de trabajo. Como reuniones de área.

En una hora determinada estamos prácticamente dos horas en esta reunión o dependiendo de las necesidad que tenemos que resolver. Algunas veces se trata de situaciones internas del colegio pero la mayoría de veces se aborda temas del área en sí

Miriam. Según usted me manifestó el bachillerato internacional ofrece muchas oportunidades de capacitación. Estas son la mismas oportunidades para los docentes que no son parte de este tipo de bachillerato?

Pamela. Bueno como mayores oportunidades en sí, creo que realmente he tenido que autocapacitarme porque es otro tipo de enseñanza como le decía. Porque es mi responsabilidad de tomar horas extras. Las temáticas abordadas que se dan en el bachillerato internacional son muy diferentes que se dan en una clase del bachillerato general unificado. Le cuento que trabajo con el bachillerato internacional pero también tengo cursos del BGU (bachillerato general unificado) y con décimos años. Entonces para hablar del bachillerato internacional (BI) en sí hay que prepararlos para otro tipo de pruebas de carácter internacional en el PreBI y Iero BI los chicos se empiezan a capacitar para tomar las pruebas internacionales, porque en el segundo BI, los chicos ya empiezan a dar esas pruebas. Al inicio del año se tiene que empezar con ellos las pruebas externas que se tratan de grabar un audio basado en un título. Pero no es que al chico se lo prepara con un estímulo para que se graba en base al estímulo. . Sino al chico ya se le ha venido preparando desde mucho más antes porque al dar la prueba, él tiene que enfrentarse con un estímulo muy diferente y tomadas al azar. La prueba tiene tres partes, una descripción, una interacción con el profesor. Entonces no son preguntas que han sido preparadas con anterioridad. Si le dan una temática X, en ese rato se retoman las ideas que van surgiendo. En la otra parte, el chico tiene que describir un tema prescrito que ya lo ha estudiado durante los tres años de bachillerato. Esa es una manera de participación entre el alumno y profesor. Entonces esa es una manera que también lo evalúan al profesor. Esta prueba se la envía al exterior con todas sus fallas y con todas las cosas buenas y malas que han surgido y bueno eee en este momento eee las envían no sabemos a que lugar. Unas van a Suiza, otras a Estados Unidos en dónde los profesores evaluadores internacionales las califican. Este es un tipo de prueba, es en cambio de listening comprehension que este año se incrementó. El año pasado hacían un ensayo escrito de una

situación comparativa de dos culturas En la cual no solamente que voy a comparar por ejemplo Ecuador con Estados Unidos, tienen que añadir además 6 fuentes bibliográficas muy importantes referente al tema. Tienen que ser fuentes de papers y libros y con esto hacer el ensayo que lo luego se lo pasa por el sistema antiplagio. Entonces los chicos en todo lo que van aprendiendo, tienen que aprender a citar, saber hacer ensayos, parafrasear.

El último examen que viene, es de gramática y luego de escritura. Los chicos tienen que dominar 20 tipos de ensayos. Dígase usted como hacer un reporte, una carta formal, tiene que saber cómo hacer una entrevista, un cuestionario. Bueno es un tipo de formación de bastante esfuerzo porque los chicos tienen que seguir los dos tipos de bachillerato. el uno el bachillerato internacional, y el otro del bachillerato general unificado para acceder a las universidad de quedarse aquí, y el otro si tuvieran la oportunidad de ir a una universidad extranjera. Entonces ahí la responsabilidad mía de yo por mi cuenta que capacitarme. Si por ejemplo, si yo tengo que enseñar una carta formal, yo tengo que prepararme el día anterior, hacer diapositivas, buscarme links, tal vez algunos videos. Entonces no es que el profesor tiene más oportunidades. Tengo que tomar más tiempo del que tengo para dedicarme a mis alumnos para que ellos salgan bien en sus pruebas.

Miriam. Existen en su institución los becarios GoTeachers?

Pamela. Si, si hay.

Miriam: Cómo ha contribuido la inserción de los becarios internacionales en el área de inglés?

Pamela. Haber, los compañeros yo los veo con mucha energía y ganas de hacer las cosas. Últimamente algunos compañeritos nos han enviado unos links para encontrar información. Nos han subido información sobre cursos gratis para capacitarse. Alguna información que han tenido extra. O sea están haciendo un buen trabajo los chicos.

Miriam: Entonces Pamela, de lo que yo le entiendo, los goteachers le comparten algunos recursos que encuentran en internet?

Pamela. Así es

Miriam. Y como usted mencionó anteriormente los docentes deben tener el nivel B2. ¿Qué opina de la normativa de que cualquier profesional con el nivel B2 puede ocupar una vacante en el Magisterio como docente de inglés?

Pamela. Haber, yo no participo mucho de ese criterio, es muy respetable porque usted sabe que la formación de un docente es de años. No es solamente que yo sé o que tengo conocimiento en cualquiera de las materias. No es solamente el saber, sino la experiencia el saber manejar grupos, el saber llegar al estudiante. Muchas veces el tener conocimiento no es todo, hay muchas otras cosas que se deben tomar en cuenta. La experiencia de un maestro es fundamental. Yo tuve la oportunidad de algunos compañeritos que ya se jubilaron, ellos eran licenciados, no habían seguido una maestría o más. Pero eran unos profesionales a carta cabal, Ellos habían seguido cursos y eran muy buenos profesionales que sabían llegar el grupo.

A veces hay la contraparte, que hay profesores que dicen que tengo el B2 y se mucho, pero no llegan al alumno Pero no, no, no llegan al alumno. ¿No quedaría bien eso no? claro que es muy importante porque se capacita, sigue más cursos, pero se debe tomar las dos situaciones a la par. Pero no sería recomendable que solo por tener el nivel B2 venga a llenar una vacante de forma intempestiva. Se debe tomar principalmente la experiencia y años de servicio en el magisterio

Miriam. Y conoce algún caso que se haya destituido a un docente contratado para dar paso a un docente becario?

Pamela. No, no se ha dado el caso porque más siempre ha habido la necesidad de docentes de inglés. Si ha sido reemplazado por alguien ha sido porque se ha jubilado, o porque tal vez se ha cambio a otra institución. Ventajosamente no se ha dado esta situación. Los becarios han sido bien recibido y se les ha prestado la ayuda y colaboración y ellos también colaboran con nosotros.

Miriam. Finalmente, si usted estuviera en el ministerio de educación que les diría a los docentes para que mejoren su práctica docente?

Pamela. Básicamente que se capaciten ahora con la tecnología que es una herramienta tan buena sabiéndola utilizar, tenemos la oportunidad de buscar muchos cursos que inclusive son sin costo para mejorar. Y refiriéndose a lo que anteriormente le he dicho, buscar que es lo que nos hace falta a nosotros. Por ejemplo si estoy mal en gramática, estudiemos por nuestra propia cuenta. No esperar que el gobierno lo haga. Nuestros

estudiantes merecen mucho respeto y consideración y debemos dar una clase de calidad. Y no solamente porque el gobierno nos está dando el libro, ya está. Hay que buscar otros recursos especialmente y ser muy creativos. Estamos en una institución pública que no es lo mismo que una privada en donde los padres de familia pagan cursos de inglés en una academia en donde ellos mejoran. Por esos nos toca buscar la manera de manejar grupos grandes de clases de 42 hasta 45 estudiantes por aula. Entonces qué es lo que yo tengo que mejorar yo primero para luego impartir clases a los chicos de una manera muy motivadora. Qué pasa si el profesor no lleva el material suficiente, la clase sería un caos.

Miriam. Usted manifiesta en términos generales que el docente tiene que auto capacitarse, entonces que es lo que no funciona bien en los programas de capacitación del ministerio de educación ?

Pamela: Bueno, si me gustaría que el gobierno preste un poquito más de atención a nuestra parte, pero a la falta de esto, nosotros debemos comprometernos a mejorar, estudiar, a buscar nuevas estrategias y metodologías. Por eso a veces se nos va de las manos, porque a veces tenemos que seguir al pie de la letra porque tenemos que cumplir, tenemos un plan de clase y terminar un libro, pero considero que no debe ser así. Considero que aunque sea poco, sea de calidad, que les vaya a servir para los chicos a un nuevo año, y así a un nuevo año y cuando termine este en la capacidad para entrar a la universidad y enfrentar a la vida, y sentirse útil.

ENTREVISTA 2 - FEBRERO, 2022- VIRTUAL ZOOM

Entrevistadora: ¿Qué es para usted y el desarrollo profesional docente?

Entrevistada: Bueno mire el desarrollo el desarrollo profesional para mí sería el de cada día Buscar tal vez demás alternativas Buscar mejores formas de llegar a mejorar como usted bien lo viste como un profesional para así pero mejor docente 0 mejor docente y poder De esta manera llegará al estudiante de una manera más óptima para que él pueda aprender eso sería para que él pueda aprender para que él pueda mejorar se sabe que en este tiempo de pandemia tan difícil en nosotros tenemos que buscar las alternativas debemos Buscar las herramientas más adecuadas si los para eso nosotros tenemos que Ingresar a cursos Ingresar a nuevas cosas para capacitar Para buscar nuevos métodos nuevas técnicas para así mejorar mejorar como profesional

Entrevistadora: Muy bien, este... ¿Cuáles cree usted que son los saberes necesarios para llevar a cabo la tarea de enseñanza?

Entrevistada: Saber; en primer lugar, saber entender: saber entender; saber comprender al estudiante, que sería lo importante; saber adaptarnos a las circunstancias, en este caso, ¿no? A las circunstancias en que estamos viviendo este tiempo tan difícil le vuelvo a repetir, entonces. Muchas veces queremos nosotros hacer cosas, pues que lo hacíamos antes presencialmente, pero no; o sea, ahora tenemos que saber entender en primer lugar; saber entender y saber adaptarnos pues, al tiempo, a los estudiantes, a lo que estamos viviendo.

Entrevistadora: ¿En qué aspecto de su profesión se siente más fuerte o más débil?

Entrevistada: En qué...¿En qué me sentiría más fuerte? Bueno, personalmente, pues... Sé, qué le diría; trato porque se está tratando de ayudar no Trato de ayudar de impartir en mis conocimientos a mis estudiantes de la forma más que le podría decir la forma más más oportuna con tratando de llegar a ellos no es la más débil en la más débil sería de que quiero hacer demasiadas cosas que no puedas si por lo que se está viviendo no a veces se le digo se planifica una clase se planifica te hacen planificaciones inclusives con un con un grupo o con un equipo de trabajo que nosotros lo realizamos en el colegio y se lo hace de la mejor manera se lo planifica de una manera bien ordenada tratando de Que se cubra todas las expectativas del estudiante pero lamentablemente usted en el momento de impartir o al estudiante no nos da resultado nos da resultado es por el muchas veces por el grupo de trabajo por las circunstancias que lo vuelvo a repetir Y bueno pues se nos ha hecho tan difícil entonces realmente y le digo muchas veces me siento muy frustrada por esta situación de lo que no puedo llegar

Entrevistadora: Usted menciona que hay circunstancias que impiden llegar al estudiante como uno quisiera. ¿Qué sería lo ideal para poder llegar a ellos? ¿Cuál sería el obstáculo a vencer para poder llegar a ellos?

Entrevistada: Yo considero que, en primer lugar, deberíamos buscar la manera de llegar a los estudiantes de una forma que ellos se sientan más motivados, que ellos sientan la necesidad de estar en clases, la necesidad de aprender, no simplemente como una obligación que bueno yo tengo que cumplir, tengo que sacar una nota. No, más bien, ellos deberían tomarlo como una situación de que eso les va a servir para la vida, su formación personal y que bueno, en este caso, los profesores tenemos que adaptarnos a ellos; adaptarnos a sus circunstancias, hay familias de que tienen un solo dispositivo para 5 o 6 jóvenes en una sola familia y al mismo tiempo están recibiendo clases los 5 jóvenes y mire que compartir a veces cuarto de hora cada uno, entonces le diré que en el caso de nosotros de nuestra institución los chicos trabajan de manera virtual y también con fichas pedagógicas, entonces si no pueden recibir clase, la clase queda grabada en una plataforma del colegio y ellos tienen la oportunidad de nuevamente revisar la clase y poder hacer sus trabajos y se busca otra alternativa pues

si no podemos ingresar con ellos a clase, ellos pueden tal vez buscar la manera de comunicarse con nosotros por medio del Whatsapp, por medio de correo electrónico. Entonces lo que nos tocaría es adaptarnos a ellos, adaptarnos a las circunstancias de manera que el chico no se atrase.

Entrevistadora: ¿Cuál ha sido el acompañamiento del colegio para que ustedes puedan solventar estas dificultades?

Entrevistada: Ya, en cuanto hablo de la institución educativa donde yo trabajo pues el acompañamiento ha sido del 100%, se ha tratado de que a más de las plataformas que se utiliza digamos que están en el internet expuestas, nosotros tenemos una plataforma que es del colegio es de la fundación marista, entonces esa plataforma está adaptada a los chicos, nosotros clase por clase debemos ir grabando cada asignatura, le digo, si el chico no ha podido ingresar el tiene esa oportunidad de abrir su plataforma y encontrará ahí grabada la clase de inglés, matemática, ciencias naturales y todas las asignaturas están grabadas y a más de ello se encuentra qué deberes tiene que hacer y hasta cuando, si tenemos alguna evaluación a realizarse también se la puede encontrar y bueno las evaluaciones vienen con fecha, pero si acaso el estudiante no pudo dar la evaluación se puede poner en contacto con el maestro para que le pueda reabrir y así pueda tener la oportunidad de dar la prueba, inclusive tenemos el departamento de orientación en el cual se está trabajando de manera virtual, entonces si el chico no ha podido hacerlo por la situación telemática, el joven puede ir al colegio y junto con la planificación presencial docente el chico puede ir a desarrollarla con tiempos, entonces el profesor la puede ir a retirar e incluso le puede revisar y dejarle el refuerzo de dichas actividades, entonces al joven no se lo deja por ninguna circunstancia. En cuanto al ministerio de educación yo creo que está haciendo el esfuerzo pero lamentablemente no puede llegar a todas las instituciones por las circunstancias, unos tendrán mayor apoyo otros no tanto pero no es porque quieren sino por las circunstancias, por ejemplo nuestra institución recibe mucha ayuda de parte de padre de familia para el mantenimiento de la institución, en cambio en otras instituciones el apoyo de parte del ministerio es nulo, hay establecimientos que están abandonados, también el gobierno nos ha estado apoyando mucho en las capacitaciones, hay muchas capacitaciones a las que se puede ingresar, especialmente de apoyo psicosocial, apoyo económico bueno un poco de cursos especialmente dirigidos a la parte psicológica del alumno que es la que tenemos que más trabajar.

Entrevistadora: ¿Cuál es la frecuencia que reciben o cuántas horas han recibido de este tipo de cursos?

Entrevistada: Ya, le comento que los cursos prácticamente son para tres meses, cuatro meses, depende del tipo, de los contenidos o la programación del curso, son 3 meses, 4 meses. Se cierra un curso y automáticamente encontramos otro, que podemos ingresar en la plataforma. El único problema es que muchas veces ya queremos ingresar y ya se ha llenado el cupo. Entonces tenemos que estar a la expectativa y tenemos que estar prestos a eso, y eso nos ha ayudado muchísimo porque si encontramos un poco de situación, un poco de herramientas, las cuales nos ha servido inclusive para nuestras planificaciones. Ahora la planificación ha sido totalmente diferente a la presencia, entonces inclusive al inicio nos dieron como un curso de ¿cómo hacer las planificaciones? ¿Qué contenidos deberíamos utilizar? y entonces eso nos ha servido muchísimo.

Entrevistadora: Al principio usted mencionó el uso de una ficha pedagógica, ¿quién elabora esto? O ¿es un formato o establecido?, ¿de dónde proviene esa ficha pedagógica?

Entrevistada: Ya, las fichas pedagógicas prácticamente bien ya elaboradas del Ministerio de Educación, esas ya nos vienen prácticamente hechas, estas fichas pedagógicas no solamente son de la materia de inglés, sino de todas las asignaturas. Es así que al inicio del año ya les entregamos a los jóvenes, se les entrega los folletos, son como unos folletos físicos, para ello fueron los alumnos a retirarlos, entonces ahí se encuentra en forma física todos los contenidos programáticos de todas las asignaturas, bueno esto no es camisa de fuerza, digámoslo así. Porque esto nos sirve simplemente como un referente y de ahí nosotros tenemos que irlo desarrollando y adaptando a los chicos, adaptando a las circunstancias. Ahí el Ministerio nos indica un poco

Entrevistadora: Bastante arduo el trabajo y lo que quisiera saber es que, así como me mencionó usted sobre los cursos que son especialmente para la parte psicológica y la parte social de los estudiantes, luego de terminado el curso ¿cuál es el seguimiento que realizan los que imparten el curso?

Entrevistada: A ver, yo termino el curso y luego me dan un certificado.

Entrevistadora: Le dan un certificado y luego de terminado el curso, se ha otorgado el certificado, ¿hay algún seguimiento sobre la aplicación de estos conocimientos en lo que concierne sobre lo que ha sido impartido? ¿Hay algún seguimiento o algún acompañamiento?

Entrevistada: Digámoslo así, del curso no. Me parece que en este tipo de proceso, ya sería como la responsabilidad del profesor. Si yo quiero mejorar, entonces tendría que buscar tal vez más herramientas, entonces voy a ingresar a un curso. Entonces estoy ingresando a un curso, a otro, a otro y a otro, de manera que me pueda ayudar. Ahora, en el caso personal mío, yo veo un curso muy interesante por ahí que me podría ayudar sobre el uso de herramientas virtuales. Muy bien, mire Miriamcita, le comento que yo si le manejo todo lo que es el computador y todo, pero ha habido muchas cosas que he tenido que aprenderlas, me ha tocado, o sea nos tocó aprender y prácticamente ahora ya somos diestros. Al inicio era muy difícil, era bastante difícil, así que nos tocó ahora aprender a hacer grupos de trabajo, enviar a los alumnos a salas e ingresar ahí. Bueno, eso era para mí sumamente nuevo y ahora como tenemos que hacer trabajos grupales y trabajos individuales, entonces

tenemos que aprender. Entonces, mire en el caso los cursos que usted me decía, por ahí apareció un grupo X, en donde decía “el uso de herramientas, ese para mí, ese es para mí, ese lo necesito”. Muy bien, lo tuve ahí lo grabé inclusive y mire, cualquier inquietud, cualquier situación eso me ha servido muchísimo. Entonces, no tanto lo podría decir como seguimiento, pero si eso me ha ayudado a mí, e incluso nosotros tenemos en el colegio que la situación de que la autoridad o el director de área, puede ingresar a su clase. En el momento que desee, ingresar a su clase, el inspector, el director de área y puede compartir. Yo no lo veo tal vez como que “bueno me van a inspeccionar”. Me van a compartir y va a haber e incluso luego de ello me puede hacer hasta una sugerencia o una recomendación. El director de área ingresa y dice “¡Ah bueno! mira Pamela, ve que bien maneja, maneja el computador, maneja las herramientas y todo, mire que bien lo hizo” Eso me sirvió en mi curso, porque yo realmente no sabía, tal vez, por ahí había otro curso hubo de la situación emocional del alumno, tal vez yo no lo entendía así, yo decía “¡Ay no! Este joven que vago, como no estudia no hace bien las cosas” pero ahora yo ya entiendo que no es así: él tal vez no puede hacer por X circunstancias que aparecieron en su vida y ahora yo lo entiendo. Entonces esos cursos me han servido para enriquecerme como

Entrevistadora: Muy interesante, Pamela. Con todas estas circunstancias, ¿usted ha tenido alguna experiencia de pertenecer formalmente a una comunidad profesional de docentes?

Entrevistada: Eh... A ver, Miriamcita. Así como comunidad, comunidad, no. No lo hemos hecho. No he tenido yo personalmente esa invitación, digámoslo, ¿ya? Lo que sí, nosotros en el colegio; nosotros como área hemos consolidado... Nos hemos consolidado más, porque hemos tenido más oportunidad de estar reunidos virtualmente, ¿sí? Nos hemos reunido más, compartir experiencias. Siempre tenemos reuniones de área; sí, en donde estamos... Nos estamos imp... “compartiendo” — sería mejor la palabra— , compartiendo experiencias e incluso sugiriendo; ¿sí? Sugiriendo situaciones que... que son muy válidas; muy importantes para nosotros y... Y también, a ver, tenemos ese grupo grande, digámoslo ahí. Y de ahí, de ese grupo, tenemos subgrupos, ¿ya? Por ejemplo, a ver; yo, este año, estoy trabajando con segundos años y terceros... Primero, Segundo y Tercer Año de Bachillerato, así. Entonces, los profesores: de Primer Año, nos reunimos; de Segundo Año, nos reunimos; y de Tercer Año, nos reunimos para planificar, ¿no? Primero tenemos una reunión grande, con todo el grupo de trabajo, y de ahí sí nos dividimos, y... Bueno, en el Primer Año vemos contenidos, los contenidos más importantes, porque no se puede abordar todo, ¿ya? Y luego, de haber ya terminado el proceso; una retroalimentación. A ver: “¿Cómo te fue en esto?”, “¿Cómo te fue en este otro?”, “¿... en esto?”. Y, a ver: “¿Qué podríamos mejorar?”, “Para la próxima tenemos que hacerlo así”. Entonces, nos vamos ayudando como grupo; como grupo de trabajo;

Entrevistadora: ¿Ya, es decir en los subgrupos que usted tiene por cursos básicamente es para la planificación no? básicamente la planificación. ¿Y luego de esta planificación ustedes han socializado los resultados de esta planificación?

Entrevistada: Claro que sí, sí, siempre lo hacemos mmm siempre hacemos esto, una vez que ya hemos terminado, digamos terminamos el parcial porque nosotros trabajamos por parciales nuevamente nos volvemos a reunir el área con esa finalidad; es una reunión con esa finalidad, de socializar resultados. A ver en primer año los profesores de primer año, uno por uno va indicando cómo le ha ido, qué pasó, qué problemas ha tenido, qué le ha ayudado y bueno con eso se va tabulando datos, resultados y eso nos ha servido para ir mejorando, sí vamos mejorando cada grupo y al final se saca como conclusiones y recomendaciones, que deberíamos hacer, que no deberíamos hacer siempre en beneficio pues del estudiante.

Entrevistadora: Claro. ¿Y alguna vez ustedes han tenido la iniciativa de sistematizar todo lo que usted me está mencionando en un artículo científico?

Entrevistada: No lo hemos hecho Miriamcita por yo creo que al menos ahora digámoslo así por la situación que estamos con demasiado trabajo, créamelo Miriamcita que eso del trabajo se ha hecho ahora muy muy difícil, créamelo que verá nosotros en la mañana tenemos las clases presenciales así estamos, una clase presencial en la tarde tenemos reuniones, reuniones de planificación, antes teníamos la tarde libre ya y en la noche igual nos toca preparar trabajo para la otra clase/para el otro día, mire que... digamos en el caso mío yo tengo 3 paralelos diferentes entonces son 3 planificaciones diferentes entonces en la noche que me toca hacer: a mí me toca trabajar, me gusta mucho trabajar con diapositivas, busco un poco de materiales, tal vez me busco unos videos y ya por ahí y eso ocupa tiempo, y ahora póngase a pensar 3 trabajos diferentes para el otro día y que son que empiezo a la 7 de la mañana y termino cerca de la 1 de la tarde, y es bastante complicado, se termina eso luego tenemos la reunión, después de esa reunión vuelta nos toca hacer otra cosa y así y así y tenemos también la situación de la familia que a veces la hemos dejado, no a veces sí no que la estamos dejando muy aparte y hay muchos reclamos por ello, entonces es complicado créame que a no nos queda tiempo a veces ni para respirar, entonces parece que esto es como un limitante para que nosotros nos estemos quedando, nos hayamos quedado en ese lugar no? De no ir un poquito más allá porque no hay tiempo, no hay tiempo y usted sabe Miriamcita que para hacer ese tipo de trabajo se necesita tiempo y vuelta esperemos que ya un poquito se vayan mejorando las cosas y tratemos de hacer eso, sí.

Entrevistadora: Bueno en realidad le comento que en la investigación ustedes hacen la parte más ardua, ¿no? ¿La parte más difícil porque ya es la práctica misma y todas las experiencias vividas que ustedes las

comparten como historias con los grupos grandes o con los grupos pequeños son parte de la investigación, lo que falta es sistematizar la información no? ¿Y aprovecho la oportunidad para preguntarle a usted le gustaría ser parte de algún grupo formal de investigación considerando que la mayor parte de trabajo ya lo tiene hecho no? Porque todo aquello que usted me está mencionando es parte de un proceso de investigación. Usted, sin darse cuenta, está investigando, por que la naturaleza del ser humano es investigar siempre, tal como usted dice que siempre está buscando un curso porque necesita incrementar su conocimiento para poder adaptarse a los estudiantes, usted tendría esa disposición digamos de ser parte de algún grupo de docentes, ¿de una comunidad profesional formal para hacer investigación?

Entrevistada: Claro si me gustaría Miriamcita, si me gustaría mucho pero hablándole sinceramente ahora si en este momento no me quisiera llenar de eso porque a ver si yo adquiero una responsabilidad tengo que cumplir a cabalidad eso es todo ósea no es que yo digo si me gusta hay muchas cosas que a mí me gustan me encantan hacer créamelo Miriamcita y que me a tocado es como cortarse las manos ahora no lo voy hacer por esto ósea porque no hay cosas muy importantes que las estamos dejando de lado y nos está tocando dejar de lado y a más de eso llenarme de otras cosas en este momento no tal vez en el futuro cuando un poquito mejoren encantada a mí me encantaría y a mí me encanta ósea es mi pasión la educación es mi pasión son cosas que ya ósea nacen con el ser humano pero lamentablemente pues a tocado a tocado evitarlas a tocado dejarlas un poquito a lado con toda la pena del mundo pero es por la situación por las circunstancias como le digo en la institución tenemos bastante trabajo porque todo está sumamente bien organizado y tenemos nosotros que cumplir estrictamente tal parte ósea usted no se puede saltar aquello el día de hoy usted entrega la planificación y punto ,no es que la planificación yo la hago para el mes no nosotros la planificación la hacemos semanalmente ósea nosotros ya tenemos la planificación digamos anual si la tenemos la planificación la tenemos por periodos hecha la planificación que se la presenta al inicio del año ya está todo hecho eso pero ahora que toca la planificación semanal mire Miriamcita entonces nosotros los días jueves , miércoles ya nos reunimos con el equipo de trabajo del primer año el miércoles equipo de trabajo del segundo año , jueves del tercer año mire son tres planificaciones y que las hacemos y luego estas planificaciones la subimos a la plataforma pero no que solo la subo así a la plataforma como contenidos no! se la sube ya como clase, mire usted y a más de tener esa planificación que usted ya tiene subida en la plataforma no es que esa planificación yo la voy a replicar en mi clase no... Eso me sirve simplemente como un referente para yo aplicar en mi clase haber digo yo en la planificación me dice por ejemplo: que yo... Voy a trabajar sobre la amistad digámoslo así ya la amistad muy bien entonces tengo que buscarme cosas importantes de aquello entonces me subo un video cerca de la amistad a más de ello tengo que buscar una reflexión, a ver cómo los hacemos tal vez unas palabras y tratar de interactuar con los chicos una vez que haga ello sigo con el proceso no cierto ,esto me sirve para una motivación ,luego de una motivación ya tengo que tratar que ellos mismo sepan que vamos a tratar la clase muy bien , vamos a tratar de esto bueno es un proceso bastante largo que nos toca prácticamente hacer como tres cuatro cosas hasta llegar al alumno entonces es bastante no complicado. Sino que lleva bastante tiempo y a pesar de ello vemos que aún no se puede llegar al alumno entonces mire el tiempo que lleva ello eh... luego de eso nosotros ya tenemos clase nos mandan un cronograma porque los cronogramas eh igual semanalmente nos envían semanalmente haber esta semana se va hacer esto..esto...este otro inclusive reuniones de trabajo a partir de las dos de la tarde o dos y media hasta las tres y media de la tarde ya con el link y todo ahí entonces todo es tan bien programado que no nos podemos saltar una parte terminamos esa reunión y ya luego en la noche tenemos que reunirnos repito nuevamente con el equipo de trabajo para planificación , terminamos esa planificación y ahora si voy a planificar para mi clase para el otro día personal mire entonces..... yo le veo doble, triple y más de trabajo que teníamos

Entrevistadora: Claro es demasiado si si!! ¿Claro que si, este para terminar qué expectativas tiene sobre actividades de formación y desarrollo profesional?

Entrevistada: Ya, que expectativas a ver Miriamcita. Yo realmente le comento que yo, yo seguí hasta un doctorado, Yo si quisiera seguir luego tal vez como una maestría sí, me gustaría mucho seguir una maestría en caminata a la educación sí, y de hecho que lo voy hacer y sabe que yo estaba en eso y ya se vinieron unas circunstancias de la vida pues que ya se se se..., me limitaron a ello, no. Pero sí, en el futuro quisiera hacer eso, si quisiera mejorar, aprender un poco más, compartir más experiencias si en el campo que le digo es mi pasión, a mí me encanta sí, pero bueno esperemos y creo que esto va a terminar pronto e inmediatamente retomare mi vida de otra manera.

Entrevistadora: Claro todo esto, cambiaron las cosas de nuestra vida.

Entrevistada: Nos cambiaron

Entrevistadora: De todas maneras, Pamela yo quiero decirle que la felicito, de verdad se nota en usted en primer lugar esa generosidad de compartir, ¿no? Porque es difícil llegar a una persona y de pronto hacerle una entrevista y... Bueno. Y yo, he tenido contacto con usted solo unas pocas veces, pero tiene usted mucha generosidad profesional en compartir todas sus experiencias y sobre todo esa voluntad de decir las cosas tan abiertamente, ¿no? y eso ayuda como profesionales pues somos parte de una comunidad profesional yo también soy docente de inglés y estoy tratando siempre de mejorar y aprender de mis colegas son cosas que a uno le

enseña a vivir y tal como usted dice como ser humano y también como profesional. Yo le agradezco mucho Pamela por su tiempo

Anexo 5. Transcripción de entrevistas – Claudia

ENTREVISTA 1 - MARZO, 2020- VIRTUAL

Entrevistadora. Dónde estudió su carrera en el idioma inglés

Claudia. Mi carrera la inicié en la universidad pública de Loja. Me gradué en el 2001 porque empecé mi carrera en el 94

Entrevistadora. Cuáles fueron las orientaciones que usted recibió en la universidad para su continuo desarrollo durante su ejercicio profesional

Claudia. Ah bueno creo que en ese tiempo cuando yo decidí estudiar en la universidad pública inglés como lengua extranjera, es que como uno siempre tiene bastantes expectativas a nivel universitario creo que en ese tiempo todavía faltaba mucha guía y faltaba un cierto nivel de exigencia especialmente en el idioma y había una enseñanza teacher-centered entonces no había mucha oportunidad de hacer mucha práctica. La práctica ya fue al final. Las prácticas pre profesionales que se hacen entonces yo le podría decir que como ese tiempo todavía faltaba un poquito de enfocar lo más a lo que es la pedagogía y enseñar inglés como lengua extranjera entonces yo creo que salí con lo básico

Entrevistadora. En medio de esas limitaciones, cuál es el aporte más grande que usted encontraría en su formación inicial

Claudia. Creo que el aporte más grande sería este interés por hablar una lengua extranjera y ese interés por aprender independientemente de las situaciones que uno como estudiante en ese tiempo me encontraba entonces uno siempre al menos de mi parte Siempre hubo eso algo que viene intrínseco o que uno quiere salir adelante, quiere seguirse preparando y más bien la oportunidad de salir y hacer la diferencia

Entrevistadora. Hablando sobre su contexto laboral, cuáles son las fortalezas de su institución en el área de idioma inglés?

Claudia. Bueno creo que hay algunas fortalezas en la institución educativa donde ahora trabajo. Una de las fortalezas de esta nuestra área de lengua extranjera se caracteriza por trabajar siempre en equipo esa es una fortaleza muy grande. Otra fortaleza es que contamos con el apoyo de las autoridades y cualquier propuesta que venga de parte de nuestra área siempre es bien acogida siempre es bien vista y incluso utilizada como modelo para otras áreas. Entonces yo creo que esa es una de las fortalezas. Ahora hablando de la cuestión educativa la fortaleza es que utilizamos y podemos y tenemos un poco más de acceso a aulas más amplias, Y también tenemos laboratorios. No necesariamente son para la enseñanza del idioma inglés pero si nosotros los trabajamos con perspectivas para enseñar podemos bajar videos cosas para hacer algo diferente en el aula. Incluso nosotros también podríamos llevar nuestro infocus a nuestras aulas ya tenemos esas facilidades de hacer las cosas diferentes

Entrevistadora. Básicamente entonces las fortalezas se refieren a los recursos que ustedes tienen

Claudia. Así es recursos tanto humanos tenemos un área bastante nutrida. Y también tenemos la oportunidad de por lo menos en lo que se puede reutilizar recursos o un poco más de tecnología.

Entrevistadora. Y en relación a las debilidades cuáles son las debilidades de su contexto laboral?

Claudia. La debilidad en él en el contexto laboral es de qué de que esta situación no hay eee cómo le digo es que utilizar una red abierta abierta, Tener un infocus incluido en el aula para uno no estar movilizándolo con los chicos y otra situación también es la parte en que tenemos que trabajar con un número de estudiantes Qué son bastante numerosos y no todos tienen un nivel de eee, cada uno tiene su propio nivel. Hay también estudiantes que tienen un nivel muy bueno porque tienen oportunidad de estudiar fuera pero eso es una minoría

se podría decir. Entonces eso sería una de las debilidades. Se podría decir en cuanto a los estudiantes con respecto al nivel que tenemos que trabajar.

Entrevistadora. Y ya veo. Y cuán satisfecha se encuentra usted de laborar en la institución que pertenece?

Claudia. Bueno yo me siento muy contenta de laborar en mi institución donde trabajo. Primero porque habido un cambio desde que yo llegué en el 2013 hasta ahora que prácticamente estamos por el séptimo año. Primero que hubo un cambio tremendo en la infraestructura y obviamente esa infraestructura acarreo también un poco más de facilidades. En cuestión de edificios. Yo estoy muy muy contenta.

Entrevistadora. Si tuviera la oportunidad de trabajar en otro lado lo haría?

Claudia. Desde el punto de vista de que los seres humanos que somos profesionales estamos en esa situación de que siempre tenemos que estar abiertos a las oportunidades que se nos presentan. Y si por A o B razones me tuviera que cambiar de institución yo creo que con pena me iría, pero estoy dispuesta. Creo que estoy preparada para trabajar en cualquier ámbito o en cualquier institución. Siempre tengo la filosofía que donde quiera que va, usted va a hacer su trabajo y si hace un trabajo bueno en donde quiera le va a ir bien.

Entrevistadora. en relación a realiza el ministerio de Educación, específicamente en la parte administrativa del departamento de inglés qué le diría usted a los docentes de inglés del sector público?

Claudia. A los docentes de inglés del sector público bueno primeramente si tuviera que dar el mensaje para mis colegas docentes sería de qué sea la tarea de ser docente en el sector fiscal nos demanda mucha creatividad y planificación. Debido a que no todos manejamos la tecnología en la institución les daría el mensaje que independientemente de las circunstancias, hagamos lo mejor en relación al idioma. Eso sería para mis colegas. Osea que independientemente del lugar que está usted, habrán maneras y estrategias de hacer las cosas bien para que los chicos salgan beneficiados.

Entrevistadora. En relación a los cursos que dicta el Ministerio de Educación me puede describir alguno de ellos por favor, algún curso alguna capacitación a partir del 2013 que usted ingresó en el sector público del magisterio nacional

Claudia. Bueno ahí sí que la situación es eee con mucha pena tendría que decir que la capacitación que los docentes de inglés hemos recibido es bastante, bastante escasa considerando de que primeramente enseñar el inglés como lengua extranjera, el inglés es una asignatura que necesita permanente práctica y permanente capacitación y eso es lo que nos hace falta obviamente no ha habido mucho desde que yo ingrese en el 2013. Creo que así seguir un curso completo no lo hemos hecho. Hubo un curso que hubo para los GoTeachers que en ese tiempo yo me acuerdo tenía que ver con la enseñanza del TOEFL, que lo dio un centro particular. Eso se podría considerar una capacitación. Luego yo supe que mis compañeros estaban siguiendo un curso en línea sin embargo no era para todos, este era para que los compañeros consigan el nivel B2. Entonces obviamente había muchos docentes que necesitaban este curso. Y desde ese tiempo hasta la fecha yo no he tenido la oportunidad de estar en un curso específicamente del Ministerio de Educación desde el departamento del idioma inglés dirigido a los docentes de inglés. Siempre ha sido para ciertas personas obviamente para los compañeros que necesitan alcanzar el B2, pero no habido más cursos del Ministerio de Educación. Más bien ha habido evaluaciones pero no es que hay continuidad. Últimamente nos llegó un correo de parte de American English de webinars para que sigamos cursos de 8 a 9 de la mañana en momentos que estamos en el aula y hay otra temática que por ejemplo estaba para las 8:00 a 11:00. pero son webinar es decir no es que eran obligatorios sino era si tú quieres. Obviamente las personas que estaban interesadas y tenían tiempo sobre todo podían seguirlo. Pero así como le manifiesto las horas que dictaron el webinar nosotros nos encontrábamos en clase entonces obviamente no podíamos asistir.

En realidad no hay continuidad y tampoco hay una exigencia, esto va porque va y esto se hace porque se hace por parte del Ministerio de Educación. Incluso qué sirve para ver los recursos que ahora estamos trabajando con módulos. Los módulos llegaron muy tarde habían módulos pero no habían guías, llegaron los módulos pero si los audios para listening, y tampoco ha habido una capacitación. Recuerdo que llamaron a los profesores del colegio para una capacitación, pero yo no puede asistir, sin embargo me contaron que les llamaron para hablar más bien se habló de otras materias y no de inglés.

Entrevistadora. Hablando de la oportunidad que usted tuvo para participar en el programa de GoTeachers, como becaria internacional, qué tiempo estuvo en esta capacitación

Claudia. La oportunidad que tuve de participar en GoTeachers, fue en el año 2013 y fue durante 7 meses en la universidad de Kansas de Estados Unidos y obviamente fue una experiencia bastante enriquecedora. Yo creo que todas las personas que tuvimos de asistir a esta capacitación entramos con esa idea de hacer las cosas diferentes y creo que algunos todavía permanecemos con esa idea y eso es lo bueno que sigamos. Y de lo

que puedo ver a nivel nacional porque tengo la oportunidad de tener contacto con los que estuvimos en el programa durante esa ronda y otros también de otros becarios de otros años, creo que sí está cambiando la educación específicamente en la enseñanza de idioma inglés como lengua extranjera a nivel de país, y creo que eso es muy positivo personalmente

Entrevistadora. Recuerda usted cuáles fueron las temáticas o contenidos de este curso de capacitación?

Claudia. Algo que yo recuerdo siempre y lo intentó aplicar esa parte donde se trabajaba mucho con el biography card, el biography-drive-instruction, que trataba de tomar en cuenta el background de los estudiantes, teniendo en cuenta de que ningún estudiante llega al aula con cero conocimientos, siempre traen cosas positivas para aportar en el aula, Y es ahí entonces no que nosotros debemos sacar ventaja, de ese background de ellos. Otra cosa que me acuerdo mucho es que durante el proceso de lo que hablamos de las formas de assessment, y hablábamos de scaffolding, que luego se utiliza como término que se utiliza más, que es ese proceso de dar al estudiante esa retroalimentación para que el aprendizaje suceda cuando haya el acompañamiento del docente para que los chicos vayan reconociendo donde se equivocaron, y vayan corrigiendo y vayan avanzando. Esas son las cosas que realmente me ayudaron mucho y creo que me ayudan hasta ahora

Entrevistadora. Con relación a la estrategia que usted menciona de biography card, cual ha sido la reacción que usted ha notado en sus estudiantes cuando usted aplica esta estrategia?

Claudia. Bueno sí es algo como una política institucional de que todos los profes lo hacemos al inicio del año y es interesante ver el proceso de los chicos porque es una oportunidad de que tenemos nosotros de conocerlos a ellos para incluso tener en cuenta los talentos que ellos tiene para futuras situaciones que tienen que se dan en el área mismo de inglés, y nos ayudan mucho también para hacer una retroalimentación para nosotros. Porque puesto de que ya llevamos algún tiempo ya hemos sido docentes de ellos por algún tiempo, hay una sección a la que nosotros solemos poner, o sea por ejemplo, que docente recuerdas y por qué lo recuerdas, Entonces osea no solamente mencionan en inglés menciona varias cosas varias docentes y sus cosas los puntos lo que los hace a ellos memorables. Entonces eso también nos ayuda a nosotros para decir, bueno. Nosotros también tenemos que buscar la manera de llegar de manera diferente a los chicos. Entonces eee ha servido mucho para nuestros festivales de inglés hemos tomado en cuenta esos talentos, y tenemos esa manera para llegar a los chicos. Entonces es una estrategia muy buena de conocerlos y para darles también una oportunidad para que ellos gusten de nosotros

Entrevistadora. Entre los contenidos de GoTeacher, recibió algún contenido que usted ya lo conocía de antemano, es decir Usted ya conocía algunas de las temáticas que estaban impartiendo en el programa?

Claudia. Bueno creo esta parte no necesaria necesariamente de biography card pero es que los profesores del colegio nos hacían a nosotros que eso que antes de ir a ya teníamos que teníamos esta parte de la que se llama Activation Connection y Affirmation, sobre el proceso que se lleva en la clase pero acá lo conocíamos de otra manera. Es como decir es la revisión de la clase así como los profesores también hacían con nosotros. No recuerdo bien los tres términos de este momento pero eso es como que sí lo conocíamos. Sí, sí lo habíamos estado haciendo o nosotros también estudiamos de esa manera en donde el profesor iba haciendo un recuento de lo que pasó, y también tener esa idea de que esté ningún estudiante ninguna persona llega completamente vacía a un salón de clase. Siempre hay algo que ya se lo conoce o qué yo simplemente ya por inercia por cultura general ya se entiende. Entonces yo creo que esa parte sí fue como bueno si estamos conectados un poco más obviamente lo que no pasaba con nosotros era que al menos nosotros no tenemos mucho esa variedad esa diversidad de estudiantes lo que sí pasa en Estados Unidos y para nosotros Eso sí era nuevo es aparte. Imagínense en una aula de estudiantes de la China, de Afganistán los mismos americanos, creo que es algo que nosotros no lo experimentamos, pero la otra parte si lo del proceso al menos del proceso de cómo se lleva una clase. Creo que eso sí se conectaba.

Entrevistadora. Hubo algún contenido o alguna temática del programa Goteacher que le corrigió algún conocimiento que usted concebía como correcto pero se dio cuenta que estaba erróneo gracias al programa de capacitación?

Claudia. Bueno a ver qué sería. No sé si es decir. Qué es un conocimiento que realmente me corrigió pero sí fue esa parte de que eeee cuando usted está como docente siempre tiene la tendencia de estar corrigiendo continuamente a los chicos. Mientras que haría cuando se cometía errores siempre nos permitieron avanzar y luego venía como la retroalimentación. Entonces a veces nosotros como que cometemos el error de querer corregir el momento mismo que está hablando el estudiante el momento que está haciendo una exposición y no aprendimos de esa parte de lo que, qué sé yo, por medio de una retroalimentación. Eso fue para mí creo muy interesante, justo cuando los estudiantes están produciendo no importa cómo lo producen, Lo

importante es que luego haya esa retroalimentación para que el estudiante sepa sus fortalezas y también sus debilidades. Y eso le ayudan a enmendar. Y otra cosa que sí fue para mí también interesante es de eso de que hasta ahora lo ocupo es parte de hacer eee enseñar diferente de eee trabajar más con hands-on activities que utilizábamos mucho por ejemplo los foldables. Y que al menos yo lo había visto muy positivo. Los chicos realmente desarrollan su creatividad. Al momento de que hacen y tienen la oportunidad de aplicar un conocimiento de pronto haciendo una manualidad, haciendo estos foldables, donde tiene oportunidad de expandirse en y es ahí donde puede ampliar el conocimiento que se vuelve significativo. Porque los chicos recuerdan a eso hicimos cuando doblamos esa cartulina y ah ya! Entonces ee cómo como que les estamos dando un plus, entonces a veces aparentemente pensamos que estamos enseñando manualidades pero no es así. Yo hasta ahora lo sigo utilizando, y me llevado sorpresas y trabajos maravillosos. Entonces eso ha sido algo muy positivo.

Entrevistadora. Con respecto a los 7 meses que usted me dice que le tomó para estar en el programa de capacitación de Goteacher en los Estados Unidos quién los costeo?

Claudia. Bueno como usted sabe ese dinero lo costeo el gobierno por medio de la Senescyt para que nosotros los docentes de inglés tengamos esa oportunidad de asistir a esa capacitación Entonces yo creo que eso sí fue una inversión bastante grande y fue una oportunidad. Yo creo que las personas que tuvimos esa oportunidad de ir a tener esa beca en el extranjero en la universidad con todos estos gastos pagados. Pues yo estoy realmente muy agradecida, buen lo costeo el gobierno y si usted quería hacer gastos extras ya eran personales.

Entrevistadora. Aparte de la beca que usted recibió para la capacitación en los Estados Unidos recibió algún salario de su trabajo que solía estar realizando en ese entonces en el Ecuador ?

Claudia. No, no recibían ningún salario porque en ese tiempo yo trabajaba en el sector privado y para yo poder tener acceso a la beca y yo renuncié a mi trabajo del sector privado, Entonces no percibir ningún sueldo a más de lo que obviamente nos otorgaba la beca para los gastos y ya para cubrir otro tipo de gastos lo hacíamos con nuestros ahorros

Entrevistadora. Y cómo se sintió usted cuando tuvo que renunciar a su trabajo para viajar a los Estados Unidos para asistir a esta beca?

Claudia. Sabe qué esa es una historia muy larga aquí no tendría tiempo para contarle todo por el tiempo. Pero en realidad ese fue un sueño que yo siempre tenía, Que yo siempre me lo dije el momento que me vaya a otro país tenía que ser a estudiar o a trabajar pero en mi profesión. Entonces cuando se me presentó la oportunidad de que podía aplicar seguí todo el proceso y luego resulte ganadora de la beca, fue una sorpresa, y lo acepte sin pensarlo dos veces y no porque no estuviera contenta en mi trabajo en el que llevaba ya un transcurso de 12 años sabía que esta era una oportunidad única en realidad no lo pensé dos veces. Con mucha pena obviamente de la institución donde yo trabajaba en ese entonces pero pues lo hice con gusto sabiendo que yo estaba la puerta de alcanzar uno de mis sueños que haya sido de estudiar en el extranjero. Tuvieron esos sentimientos encontrar qué pena pero también de gusto y de curiosidad de conocer algo nuevo y experimentar algo diferente.

Entrevistadora. Si se cumplieron todas sus expectativas al llegar al extranjero

Claudia. Tomando en cuenta que yo no había estado antes en el extranjero, para mí fue un sueño hecho realidad y un regalo de Dios que se me hizo en la vida. Yo llegué y saber que ya habían personas esperándome allá, ya tenía un departamento, estas son las tarjetas para que vaya a comer, para almorzar y merendar, y q se movilice en transporte, y poco a poco que iban llegando cosas a nuestro departamento para que nosotros estuviéramos cómodos, en la cuestión material. y en la cuestión académica yo me fui siempre con esa predisposición de aprender, entonces sí, yo realmente muy contenta en el aspecto profesional. Así que muy contenta muy satisfecha con lo que aprendí con esas cosas positivas.

Entrevistadora. En el campo de lo académico, que es lo que considera usted lo que puede ofrecer Estados Unidos, qué nosotros no pudiésemos ofrecer en nuestro país con respecto a la capacitación para los docentes de inglés?

Claudia. Qué es lo que hay allá? de pronto ese acceso a la tecnología, más yo creo que no pudiera ser más que eso. Pero sí vamos a hacer una comparación, hablando de cuestión de educación, Cómo pudiéramos trabajar de manera diferente- esa parte de compromiso y de creer que nosotros también podemos hacer lo mismo que ellos hacen. A veces pensamos que ellos sí pueden y nosotros no. eee Entonces yo creo que más bien es esa parte de compromiso profesional y saber que si estoy en una parte es para poder hacer una diferencia y no solamente para un sueldo, obviamente también los sueldos es esa parte, de comparar los sueldos que hay en Estados Unidos y los que tenemos nosotros es diferente. Pero si hablamos de la capacidad de hacer creo que

nosotros también podemos hacer la diferencia en la educación. Sólo que tenemos que cambiar ese chip que tenemos, y no creer que sólo ellos lo pueden hacer porque son americanos.

Entrevistadora. Hubo algún seguimiento luego de su retorno al país en relación a su desempeño y la aplicación de sus conocimientos adquiridos en capacitación docente?

Claudia. Tenemos que presentar nuestros informes mensualmente al instituto de talento humano, e incluso hubo un tiempo en donde los profesores de Kansas States University que venían hacer las observaciones. En mi caso todavía fui afortunada que vinieron a observarme en el colegio donde estaba laborando en la sección vespertina. Y si, vino una profesora hacer la observación y entonces ahí ella se quedó sorprendida, les mando un mensaje a los chicos y también me hizo una retroalimentación a mí, y sí hubo un seguimiento. Lamentablemente eso no continúa pero si me hubiera gustado que eso siga y me hubiera gustado que independientemente de que el programa ya no esté, si me hubiera gustado que haya habido en los docentes en la que fuimos parte del proyecto de los GoTeachers entonces en mi caso yo creo que fue el último de los grupos que vinieron para hacer el seguimiento, al de la observación.

Entrevistadora. Cómo cree que es la contribución de los becarios internacionales? Cómo han contribuido los becarios internacionales en la institución donde usted labora? es decir cómo han contribuido ellos con los docentes que no fueron partícipes de las becas?

Claudia. Bueno creo que la intercesión de los becarios ha sido muy positivo obviamente no puedo negar que al principio hubo como una especie de resistencia porque nos veían como antecedentes, porque nosotros tratábamos de alguna manera de integrar en una de esas clases pero eso fue funcionando poco a poco. Esa experiencia con los compañeros que estuvieron en la institución en ese entonces, y como nuevos que llegábamos en ese entonces, y que luego hubo una buena visión y una acogida que fue muy positivo para la institución, creo que seguimos compartiendo de lo que se hace en nuestra área y haciendo lo mejor para nosotros. Entonces creo que ha sido una experiencia bastante positiva en la institución donde trabajo

Entrevistadora. Y por qué cree que al principio fue difícil crear una relación positiva con los docentes no becarios?

Claudia. Ellos tuvieron algunos docentes, y en vez de ellos llegaron los los becarios. Otra situación era que muchos de los becarios éramos jóvenes, y en ese tiempo eran mal vistos, y se cuestionaban, porque un joven tiene que entrar directamente a la ciudad y no va a ser su experiencia en el campo en el sector rural, como así les a tocado, eso era una de las situaciones, y luego cuando ya se fue viendo el producto lo que se daba en las aulas, incluso en algunos programas que se hacían; yo creo que eso fue abriendo las oportunidades de compartir. Que no éramos simplemente que habíamos llegado a trabajar porque nuestra idea era siempre de compartir de lo que nosotros habíamos aprendido y que ellos también podían aplicar por lo tanto creo que fue positivo, siempre al inicio fue como que estaba este temor y malestar que otros profesores tenían que irse y eso fue el momento y luego ya se fusionó un poco de juventud y la experiencia de los otros compañeros.

Entrevistadora. Entonces así como usted manifiesta que había ese malestar al ver que se tenía que desplazar a algunos docentes de la institución para dar paso a los becarios internaciones, según usted, porqué existía esa preferencia por los docentes becarios internacionales?

Claudia. La razón porque se daba preferencia a los becarios era porque el gobierno había invertido mucho dinero en la preparación de estos becarios y una de las condiciones cuando se regresaba había que ocupar una en una institución pública. Entonces sí hubo esta parte de luchar mucho porque en el distrito no estaban al tanto de las políticas para los becarios, al menos esa parte que eran los docentes becarios tenían que insertarse inmediatamente porque venían recibiendo esa capacitación. Entonces lo ideal era que toda esa capacitación todo lo que se aprendió sea replicado con los estudiantes y ahí vino esa parte cómo incomoda por compañeros no obtuvieron esa beca y obviamente les agradecieron o les reubicaron en otros lugares y por eso había ese malestar sin embargo creo que sí se invirtió en algo tenía que ser replicado en las instituciones educativas por eso fue la preferencia-

Entrevistadora. Usted manifiesta que había que hacer una réplica con los estudiantes y con los colegas del conocimiento que usted recibió de la Universidad de Kansas, verdad? Hubo alguna modificación de ese conocimiento?

Claudia. Yo creo que sí que cambió bastante esa forma de enseñar de que los profesores tienen la última palabra, si lo más que todo es que enseñar a los chicos que el aprender inglés es un proceso que no va a pasar rápido que se necesita el acompañamiento. Por ejemplo en la biography card, que hemos aplicado, hemos adaptado por ejemplo preguntas como si usted aparte de la del colegio que está asistiendo ha aprendido inglés en otras instituciones, para saber los niveles del inglés. Porque algunos estudiantes ya tienen un nivel un poquito más avanzado, también hay la sección de memorias del profesor que más recuerdes y porque para ti es

memorable, son cosas que se han adaptado obviamente y otra cosa cuando selecciona si le gusta trabajar en grupos grandes en grupos pequeños creo que esas son las adaptaciones que se han hecho.

Entrevistadora. Cree usted que sus colegas pueden ser una fuente para su desarrollo profesional?

Claudia. Mis compañeros? yo creo que sí, yo creo que obviamente cada uno de mis compañeros y colegas tienen esas fortalezas que podrían prácticamente, qué lo puedo decir, que hay una cosa positiva que nosotros trabajamos en equipo en donde manifestamos que yo hice esto y el otro con mi aula y nosotros preguntamos cómo lo hiciste, y nos expliquen, y es de esa forma que nos ayudamos.

Entrevistadora. Eso en relación a la enseñanza, a la pedagogía del idioma inglés y que me puede decir sobre el manejo mismo del idioma?

Claudia. En cuanto al manejo del idioma yo creo también que influye mucho. Tenemos profesionales que incluso tienen el nivel C1. Yo también he tenido la oportunidad de trabajar en universidades y con base a esa experiencia nos ayudan a nosotros y nosotros podemos recurrir en caso de que nosotros necesitamos en cuestión del idioma inglés.

Entrevistadora. Con respecto a los niveles de inglés que usted manifiesta, está usted de acuerdo con el reglamento sobre el requerimiento nivel B2 para convertirse en docentes idóneos en el sector público? Es decir el B2 garantiza una buena pedagogía para la enseñanza del idioma inglés?

Claudia. Bueno en eso ha habido cómo siempre como un desacuerdo, usted puede tener un nivel B2, y si no tiene ni siquiera la empatía para dar una clase, no van a poder dar una clase y obviamente si no tenemos los niveles o si tenemos los niveles bajos lo ideal sería de que, bueno el nivel B2 está bien. Es el nivel que exige el Ministerio de Educación. Sin embargo el nivel B2 no le garantiza que sea un buen docente. Hay docentes con el A1, pero saben llegar más a los chicos, se preocupan por conocerlos más. Estaríamos como en el medio pero que esa parte de los exámenes estandarizados son necesarios si usted quiere seguir una maestría y necesita un nivel más bajo y también considero que la realidad de nuestros chicos el aprendizaje se vuelva más fácil. Tampoco se puede hablar de que un docente tenga un nivel tan bajo A1, por ejemplo.

Entrevistadora. Hablando del mismo tema, en la página web del Ministerio de Educación, está publicado que cualquier profesional o cursando estudios universitarios que tenga el nivel B2, pueda ocupar una vacante como docente de inglés en el sector público, independientemente que seas o no docente de inglés,

Claudia. Poner al B2 como un requisito para entrar al Magisterio hoy en día es un requisito. Yo puedo ser docente de inglés o no o simplemente tengo el nivel B2, y eso me permite estar en el magisterio. Independientemente creo que hay varios tipos de ser docentes y al menos trabajar en el sector público con estudiantes de diversas personalidades y diferentes backgrounds se necesita mucho más allá que un nivel B2, obviamente hay requisitos que nosotros no podemos hacer nada para cambiarlo pero un nivel no determina la efectividad de nuestro enseñar.

Entrevistadora. Conoce usted alguna persona que tiene el nivel B2 y ocupa un cargo como docente de inglés sin ser licenciado para la enseñanza del idioma inglés?

Claudia. Sí, sí conozco algunos conocidos, incluso no sólo B2 y en niveles mucho más alto y son profesores de inglés si hay.

Entrevistadora. Entonces ya encontraron trabajo más bien con el B2 que con su propia profesión?

Claudia. Sí eso si hay personas que no necesariamente han sido docente en inglés. Por ejemplo yo tenía una compañera como docente de inglés pero su profesión era abogada y estudió en un instituto aparte y tuvo la oportunidad de ser docente de inglés y le fue bien. También conozco otros docentes que ahora mismo están siguiendo una maestría que estamos siguiendo juntos en el idioma inglés.

Entrevistadora. Muy bien. Aparte del curso de capacitación de Goteacher y los que haya impartido el gobierno, usted ha seguido otros cursos fuera del ministerio?

Claudia. Sí sí sí, anterior estuve trabajando en el sector privado donde nos capacitan en el mismo instituto donde trabajamos. Ahí siempre ha habido el desarrollo profesional permanente. Aparte he seguido por ejemplo los congresos y los cursos por ejemplo que yo le mencionó del Ecuatesol del 2016. Alguna vez seguí un curso en línea que fue sobre la Organización de las Naciones Unidas acerca de la educación sostenible, y de lo que es el TOEFL. En el 2018, también asistí al TESOL que se lleva todos los años en Estados Unidos Pues en ese sentido estoy buscando siempre la manera de actualizarme. Tengo que buscar plataformas que me permitan también dar clases en el futuro en línea que se pueden hacer cosas en inglés siempre toca estar explorando y no podemos quedarnos fuera de la tecnología

Entrevistadora. En relación a los cursos que ha recibido en la otra institución permanentemente quien costea los costos?

Claudia. Es la misma institución por ejemplo o han sido cursos para el manejo de textos y para el uso de sus plataformas- Cuando han sido cursos afuera, nos han facilitado el permiso y el reemplazo pero otro tipo de cursos que nosotros queramos asistir como seminarios o congresos por dos o tres días obviamente corre por parte de gastos personales.

Entrevistadora. Al invertir cursos por su cuenta personal, afecta su economía?

Claudia. Bueno voy a poner de mis recursos pero a la vez estoy invirtiendo en mi educación Pero al final viene la recompensa. Porque si bien afecta la parte económica esto nos ayuda para nuestro currículo entonces pues toca invertir. Es como ahora mismo estoy estudiando una maestría con la proyección de que un futuro pueda acceder a otro tipo de educación o a otro tipo de oportunidades de trabajo también. Entonces es como que todo va la par

Entrevistadora. Finalmente, cuáles son las recomendaciones que usted haría para que mejoren calidad del docente de inglés?

Claudia. La primera recomendación la haría al Ministerio de Educación, a las personas que están a cargo de la educación. Lamentablemente muchos se dice que el idioma inglés, no progresa en las instituciones públicas. Sin embargo, también hay poco de su parte y hay mucho interés que los profesores que trabajamos en el sector público progrese donde es donde realmente nos faciliten cursos que nos permitan mejorar. Eso por una parte. Por parte del ministerio que los recursos que nos están llegando a la lengua extranjera llegaron tarde. Ahora también hacemos clases en línea. Para todas las asignaturas hay lineamientos y menos para la asignatura de inglés. Entonces en eso estamos fallando no hay una persona al frente. Antes había un departamento de inglés. Los profesores de inglés no sabemos a quién dirigirnos, a quién dirigir nuestras peticiones. Debe estar una persona que sepa de la rama y de la educación que nos sepa guiar porque eso está fallando mucho las cosas. Uno mismo tiene que buscar que hacer las cosas. Entonces si queremos llegar tener cambios en la educación del idioma inglés como lengua extranjera tiene que también haber una buena guía desde el Ministerio de Educación algo permanente. En la plataforma del Ministerio de Educación hay cursos para muchas asignaturas pero no hay para el idioma inglés

Entrevistadora. Le agradezco mucho por su tiempo y muy pronto la estaré molestando nuevamente para hacer un conversatorio con usted y otros docentes no becarios.

Claudia. Gracias a usted, y claro que si, estoy siempre dispuesta a participar de estos diálogos.

ENTREVISTA 2 - Febrero, 2022- Virtual

Oh! OK, entonces como usted sabe, estoy trabajando en esto del desarrollo profesional docente para la tesis de doctorado y tengo planeado una segunda ronda de entrevistas, pues recuerdo hace un año, más o menos, me ayudó usted con la primera. Ahora, pues, las preguntas se tratan, se enfocan más bien, en lo que es el concepto del desarrollo profesional docente?

Entrevistadora: ¿Qué es para usted el desarrollo profesional docente?

Claudia: Bueno, desde mi punto de vista, creo que el desarrollo personal profesional docente viene a convertirse en todo entrenamiento que un docente tiene, desde diferentes perspectivas, puede ser, relacionado al conocimiento, relacionado a la pedagogía, a maneras de enseñar, relacionado, también a crecer como ser humano, porque yo creo que una persona y un profesional incluye todo este balance de situaciones para desarrollarse bien en el campo en el que nosotros nos desempeñamos como es la educación, entonces yo pienso que todo curso, todo webinar o textos o círculos de estudio en los que una persona, un ser humano incurre, aportan al desarrollo profesional porque creo que esa es la manera de irnos formando, de no quedarnos, de saber que tenemos que ir, todos los días vamos evolucionando como seres humanos, también la manera de enseñar y la manera de aprender cambia, entonces no

podemos quedarnos, a veces, entre 2 o 3 años atrás, sino que tenemos que ir a la par, y especialmente ahora, donde estamos enfrentándonos a la era digital, al trabajar de manera diferente, de forma virtual, de forma híbrida, que es un tema muy conocido en estos días. Entonces pues, nosotros no podemos quedarnos rezagados, sino que buscar opciones. Para mí eso es estar en constante crecimiento y en constante preparación. Eso viene a constituir el desarrollo profesional.

Entrevistadora: Muy bien. Muy interesante su perspectiva Claudia, quisiera que, de lo que usted me acaba de nombrar, y muchas cosas sumamente relevantes, ha mencionado por ejemplo; un círculo de estudio. ¿Usted ha experimentado esta experiencia?

Claudia: Especialmente en la cuestión de nuestra asignatura como es inglés, yo creo que siempre hay oportunidades para crecer, y gracias al desarrollo profesional, a cursos a los que uno asiste, tiene esa

oportunidad de establecer un círculo de estudio, se encuentra con personas que tienen los mismos objetivos o los mismos ideales, en cuestión de estudio, de investigación incluso, entonces, más bien, como le digo, estamos nosotros tratando de formar

un círculo de estudio, un grupo de investigación, que es lo que tenemos planeado con dos colegas más que tenemos, ese mismo ideal, compartimos ese gusto por la investigación, por compartimos experiencias, decirnos de pronto esta herramienta está muy buena y la una dice esto aprendí, esto lo puedes hacer tú también, y eso ha sido muy beneficioso. Entonces yo creo que esa parte al menos está como en un progreso, de formar este círculo, este grupo de estudio y a la vez de investigación.

Entrevistadora: Ya, pero ¿ya lo tiene formalmente integrado o está en proceso de integrarse?

Claudia: Estamos en proceso, de hecho estamos ahora, somos dos colegas, bueno de inglés y hay una colega de una asignatura aparte, que es como que hemos tenido ideas así por separadas, hemos dado queriendo trabajar por separado, pero, para empezar, yo creo que es una manera también de apoyarnos, entonces lo estamos conversando, tenemos como una lluvia de ideas de los posibles temas que se podrían investigar, especialmente ahora de acuerdo a la realidad que estamos viviendo y tenemos que hacernos el cronograma y empezar ya a elaborar, objetivos y la manera cómo vamos a trabajar.

Entrevistadora: Ya, ¿entonces ustedes más o menos ya están trazando la metodología para hacer la investigación?

Claudia: Estamos trabajando en eso. Sí.

Entrevistadora: ¿Si me puede compartir de pronto la metodología que tiene planeada?

Claudia: Bueno, en esa manera estamos pensando trabajar en algo relacionado con investigación cualitativa, especialmente de trabajar con percepciones de especialmente los docentes, como se ve la educación luego de regresar después de haber estado algún tiempo trabajando en línea y todos los retos que enfrentamos como docentes al volver a una nueva normalidad, a una nueva forma de trabajo, donde también nos vemos limitados a pesar de que

regresamos a trabajar de manera física, con los estudiantes, también hay algunas restricciones en las que ya no podemos, por ejemplo, hacer los grupos de trabajo, hacer los trabajos en pareja, o de pronto, tener nuestras hojas de trabajo, distribuirlas y luego recogerlas para nosotros vuelta calificar, porque usted sabe que ahora estamos en esa situación, donde se mantiene un poco lo que es Asepsia y por el bien de los chicos y por el bien nuestro no podemos exponernos, todavía a mucho, entonces también de ahí nace la necesidad, o sea,

¿cómo vamos a trabajar?, ¿Qué? ¿cómo? ¿Qué metodología o cómo vamos a empezar a hacer esto? ¿que? ¿que nos trae de nuevo?, ¿qué retos nos trae a nosotros como profesores?, y ¿qué retos vemos que tienen los chicos?. Entonces lo queremos enfocar desde esa manera como las percepciones de los docentes al regresar luego al trabajo, nuevamente en clase, después de la pandemia, entonces más o menos por ahí, lo estamos enfocando, vamos a ver cómo nos va.

Entrevistadora: ¡Qué bien Claudia, felicitaciones! sí, es un reto de hacer, investigación cualitativa, creo que es un reto bastante grande. Y ustedes lo van a hacer súper bien, sobre todo porque tienen esa pasión, que es enseñar, de ser maestra. Bien, Claudia otra preguntita que tengo en mi guía es ¿Cuáles son los saberes necesarios para llevar a cabo la tarea de enseñanza?

Claudia: Bueno, primero, una de las cosas que tiene para enseñar, yo creo que debemos manejar primero el conocimiento de lo que queremos transmitir, yo creo que es algo que lo primero que tenemos que tener claro. Luego pienso que debe tener en cuenta la pedagogía, es decir, la forma en que vamos a llegar, la metodología que se va a utilizar, porque pues, como nosotros, somos docentes en una institución fiscal donde nos encontramos con diferentes realidades, trabajamos con estudiantes de diferentes edades. Entonces la metodología siempre va a ser para los pequeños, quizá haciendo un poco más de juegos. En cambio, para los grandes de pronto ya un poco más de reflexión, pensamiento crítico, trabajo cooperativo. Entonces yo creo que esos son una de las de las 2 herramientas que se tiene que llevar, el conocimiento y la metodología que tienen de ir de la mano, son cosas esenciales para poder

enseñar bien, y obviamente luego vienen las partes como podría ser, no diré como secundarias, pero vienen a formar como complemento, sería la planificación, la evaluación tanto formativa como sumativa, la retroalimentación que se tiene que hacer, pero en definitiva esto vendría a ser como parte de la metodología.

Entrevistadora: Ahá, Bien, en todo caso. A mí me gustaría conocer un poquito a profundidad en este tema que ustedes manifiestan como uno de los saberes, la pedagogía, usted realizó una diferencia bastante clara para niños o para adolescentes, sobre todo por la institución donde usted labora ¿Hay alguna orientación, capacitación o acompañamiento para este tipo de manejo de metodologías o pedagogías, de parte de la institución o del Ministerio?

Entrevistada: Bueno, de parte de la institución es lo que como institución nos basamos en el constructivismo, que es donde el estudiante genera el conocimiento, con la ayuda del docente, que también entre uno de los lineamientos de nuestro currículo 2016 está de que se enfoque especialmente la la asignatura de

inglés, que es la que yo imparto, que se enfoque más al método comunicativo que es en definitiva una de las aspiraciones de que nuestros estudiantes luego de haber culminado su bachillerato, terminen con el nivel B1+.

Pero enfocado, en nuestro currículo se enfoca a esta parte donde se trabaje más la parte comunicativa, porque se viene como con esta experiencia, de que hay estudiantes que trabajan, han estudiado por 12 años, bueno, y no todos los 12 años, pero si de pronto unos de estos 10 años u 8 años han estudiado inglés, y hay estudiantes que aún no logran comunicarse, entonces como que al menos este currículo de inglés se enfoca a la parte del enfoque comunicativo.

Obviamente, es un reto que nosotros tenemos, yo creo que más bien en los retos se incluye que tenemos gran cantidad de estudiantes. La diversidad de niveles de los estudiantes, hay estudiantes con los que sí se puede mantener por ejemplo una conversación, y hay estudiantes que realmente les falta mucho.

Entonces es un reto, tenemos unos estudiantes bastante diversos. Entonces tenemos esa metodología, al menos en nuestra institución a nivel general, como el constructivismo y a nivel ya como asignatura al enfoque comunicativo que es, pues lograr que los estudiantes hablen el idioma.

Entrevistadora: Bueno interesante esta partecita porque es como institucional, ¿verdad? De trabajar con esto del constructivismo y en la parte ya específica de inglés, el enfoque comunicativo. Bueno, casi como todos los enfoques o metodologías, tienen sus principios, ¿verdad? Necesita unas condiciones, unos criterios para que funcione. ¿Usted cree que el colegio o las clases cumplen con todos los criterios y las condiciones para llevar a cabo el enfoque comunicativo?

Entrevistada: Yo creo que en nuestra institución tenemos un gran talento humano, cuando hablo del equipo docente y tenemos buena cantidad de estudiantes. No sé si cumple las condiciones, de pronto habrían muchas cosas que nos toca revisar en nuestra institución aún, cuando hablamos especialmente como lo mencioné anteriormente: el número de estudiantes que es uno de los factores donde el docente por más buenas intenciones que tenga para enfocarlos a los estudiantes a comunicarse, de pronto sí pueden comunicarse.

Tenemos aulas donde hay 35, 39, 40 estudiantes, sí se puede llevar a cabo actividades. Sin embargo, viene esta parte donde por el mismo número de estudiantes, el docente quizá no cuenta con el tiempo suficiente como para hacer una evaluación minuciosa, y hacer una retroalimentación bastante enfocada a individualizar con los chicos, es decir, esto está así, esto podemos mejorar, creo que ya la realidad y la experiencia nos da que los docentes ya

tenemos mucha sobrecarga administrativa y entonces nos cuesta mucho esta parte donde quisiéramos hacer muchas cosas más con los estudiantes, pero el número de estudiantes no lo facilita. Tampoco es que contemos con los recursos, por ejemplo, tenemos aulas amplias, es una institución nueva, pero también nos falta esa parte, por ejemplo, la tecnología en el aula y el acceso a poder tener todo ese acceso que podría quizá facilitarnos un poco, todavía está práctica del enfoque comunicativo. Sin embargo, no lo declaró como imposible, pero yo, creo

que sería otra realidad si contáramos con menos cantidad de estudiantes por aula, y si de pronto se lo podría hacer, tener a los estudiantes de pronto clasificados por niveles, pero obviamente es una realidad la que no la tenemos y lo que nos queda hacer es hacer el máximo esfuerzo y buscar técnicas o estrategias que nos ayuden a hacer a desarrollar el enfoque comunicativo, pero basados en nuestro contexto y en nuestra realidad.

Entrevistadora: Si, porque definitivamente, tal como usted dice, cuándo experiencia que uno se tiene es el enfoque del método, la metodología, y ve uno, todas las propiedades y las ventajas que presenta. Pero cuando voy a mi clase, la realidad es “cruda realidad”. Y una de esas, usted lo nombró super claro, es la retroalimentación y la atención personalizada, entonces a veces como que el método se queda fuera de lugar del contexto real ¿no? Y eso es un reto súper grande a pesar de todo lo nuestro ideal.

Claudia: Y bueno le comento que ahí justamente lo estaba, recién he tenido una conversación con la vicerrectora, que esta vez nos tocó evaluar de manera diferente en donde se aplica un poco la metacognición, es decir, que el estudiante reflexione sobre lo que he aprendido. Y venía este cuestionamiento de parte de algunos colegas de inglés que decían o sea cómo les voy a pedir a los chicos que escriban si ni siquiera entienden la pregunta, y no solamente mi institución, sino a nivel nacional y era la queja de todos los docentes. Y como

nuestra institución viene terminando lo que era antes, un bachillerato internacional en donde obviamente teníamos menos cantidad de estudiantes, los estudiantes obviamente iban porque a sabiendas de ¿Qué significa ser estudiante de un bachillerato internacional? donde la demanda, la exigencia, tanto del docente como del estudiante es más, mucho más fuerte, porque uno es evaluado a niveles, a estándares internacionales. De ese rezago del bachillerato internacional, el Ministerio de Educación tiene planteado trabajar con el programa de fortalecimiento a la gestión institucional, qué significa que todo este grupo y este equipo del bachillerato internacional sigue el mismo equipo.

Enfoca ya con el currículo nacional y trabaja, es decir, como de una manera un poco más profunda y con menos cantidad de estudiantes. Y resulta que yo estoy trabajando con un grupo de estudiantes que antes era BI y ahora se quedó así establecido, son 16 estudiantes a los cuales los he tenido desde primero de bachillerato y ahora ya están en tercero de bachillerato, entonces obviamente yo he podido experimentar las 2 formas de trabajar con un Bachillerato de BGU, donde tengo 39, 40 estudiantes, que es lo máximo para bachillerato y con

este grupo de 16 y los resultados son totalmente diferentes porque este grupo de 16 yo sí les puedo aplicar y de hecho les aplique 3 preguntas de metacognición, donde tenían que reflexionar ¿para que me sirve utilizar o escribir correos en inglés o ensayos de opinión? ¿en qué momento de mi vida yo los voy a utilizar? Y era interesante leer ahí sus respuestas, sus reflexiones y veo que sí hay esa parte, si hay esa diferencia entre trabajar con 40 y trabajar con estos 16. Y otro beneficio que ha sido, que es como que ya nos conocemos con ellos, los he tenido por 3 años entonces yo sé, el primer año hasta donde llegamos, el segundo año hasta donde llegamos y el tercer año hasta donde llegamos y ellos también conocen la forma de trabajar, entonces nos adaptamos tanto que yo si veo la diferencia se nota la diferencia de este grupo con otro grupo que puedo tener, porque con ellos yo sé que puedo dar mi clase en inglés y la doy sin necesidad de cambiar al español para que me entiendan. Entonces ha sido muy interesante esta experiencia de tener esos 2 lados en la misma institución.

Entrevistadora: Claro, yo lo veo como las 2 caras de la moneda ¿no? Son opuestos. Quisiera saber su perspectiva. ¿Si es justo que solo un grupo tenga estas oportunidades y otro grupo no?

Claudia: No, de hecho, no, es una de las desigualdades que hay en la cuestión fiscal y ahora le comentó, cuál es la situación de este programa de fortalecimiento a la gestión institucional. Ahora tenemos que el Ministerio aspira a que en el futuro esta propuesta se expanda a toda la institución educativa entonces ahora hemos empezado y ya tenemos, por ejemplo, cuatro paralelos de primero de bachillerato ya con el número ideal que queríamos nosotros tener era 25, sin embargo, por el número de estudiantes nos han dejado en 30.

Entonces estamos con segundos con primero de bachillerato, cuatro paralelos con segundos de bachillerato 3 paralelos y el que nos queda de tercero de bachillerato que son, que es un paralelo de 16 estudiantes. Obviamente estos chicos vinieron acá y ahí también hubo una situación en la que no comparto mucho y si hay esa diferencia de que fueron seleccionados también por sus calificaciones. Entonces, estos chicos están recibiendo una educación un poco más personalizada, se podría decir. Es bonito para nosotros, los profesores también trabajar con un grupo de estudiantes así, seleccionados, un grupo seleccionado, pero me encuentro con la realidad de mis compañeras que tienen el resto de grupos y qué me dicen es que es que tú no experimentas la misma realidad que yo estoy experimentando porque tengo primeros de bachillerato, pero falta mucho. Entonces, sí hay una desigualdad ahí, y no es justo, sin embargo, si por ahora yo tengo la oportunidad de estar en este grupo, de trabajar con esos estudiantes, entonces también es mi responsabilidad darles a estos estudiantes lo mejor que pueda dar como profesora en cuestión del idioma, de metodología, de forma de trabajo, incluso de herramientas tecnológicas, porque estamos trabajando en línea, y muchos de estos chicos tienen y trabajan con su computador, desde casa tienen todas las facilidades, tienen acceso al Internet y lo que no pasa con la mayoría del resto de la institución, trabajan con un celular y usted sabe lo que es trabajar con un celular para hacer un trabajo, o sea hay muchas contradicciones y hay mucha desigualdad. Pero mientras me haya tocado en esta realidad en la que estoy, pues, voy a dar lo mejor para ellos.

Entrevistadora: Así es, y bueno, eso es lo que uno enfrenta, no? con la experiencia de lo justo y lo injusto, las ventajas y desventajas, pero sobrevivimos. Usted me mencionó entre los saberes esta parte de la tecnología. ¿Cómo usted se ha manejado en este tema? Básicamente fue intempestivo el cambio por la pandemia ¿Cómo logró superar o ya conocía todos estos medios?

Claudia: Bueno creo que conocía en cuestión de herramientas tecnológicas, conocía lo básico, sabía un poco de las plataformas, cuando recién empezó la pandemia, estaba recién empezando a utilizar una plataforma ya para trabajar con mis chicos, a pesar de que trabajábamos presencialmente porque quería facilitar un poco esa carga de qué nos toca a veces este calificar manualmente y lo quería agilizar un poco más por el número de estudiantes también. Sin embargo, cuando ya nos tocó la parte de trabajar en tiempo de pandemia y ya nos tocó explorar y ahí viene esta parte donde dice el Networking o las Community practices, que siempre uno tiene un colega que está trabajando en tal lado, al menos nosotros creo que los profesores de inglés siempre tenemos ese plus. Que tenemos conocidos por todos lados. Esa es una gran ventaja. Entonces, de pronto, uno ya comenta que hay tal página, y hay otra página, y hay esta herramienta, pero que en definitiva, aquí viene la parte importante que nos caracteriza a los docentes que es la curiosidad en donde a nosotros nos pueden decir muchas cosas. Nos pueden mostrar en un workshop al que asista porque en el tiempo también de la pandemia, hubieron muchos webinar, es que ofrecían herramientas, Y de las que una avanzada quizá a tomar nota de unas 2 o 3 el nombre. Y ahí viene nuestra parte, la curiosidad. A ver, voy a explorar, voy a ver de quién se trata. Y de hecho, incluso escribí 1 relato que está publicado en un libro que se hizo justamente en tiempo de pandemia, donde hablaba de esa parte de la curiosidad, y de ahí nació, por ejemplo, **Padlet**, que es del que no conocía, pero explorando, ahora lo hemos manejado con mis chicos para diferentes actividades y lo seguimos utilizando. Empezamos a utilizar la herramienta de classroom y claro, obviamente con **Google Meet** nos ofrecen muchas herramientas, por ejemplo, y buscamos la creatividad viene **Google Jamboard** que es una herramienta maravillosa y que la empezamos simplemente a explorar nadie nos lo enseñó yo vi en una exposición de padlet

en un webinar de 30 minutos. Y me pareció super interesante y luego lo explore yo , lo utilicé, y luego ayudé a mi área con una mini capacitación y yo creo que luego se expandió, quizá por toda la institución. Los documentos compartidos el **Google Drive** o sea, se utilizaba antes, pero no con tanta frecuencia, creo, **EDpuzzle** para ver los vídeos, hemos utilizado **Nearpod** que es otra maravillosa herramienta que usted puede

hacer maravillas ahí lo puede conectar con **Google Classroom, Live Worksheets**, que también inmediatamente las conecta a classroom y que muchas de estas herramientas se abrieron por tiempo de pandemia, de forma ilimitada, y entonces fue toda esa experiencia Miriam que fue solamente producto de la curiosidad, las escuchaba alguien me las mencionaba y las tomaba nota, y al menos en ese tiempo los inicios de la pandemia. Creo que hubo mucho tiempo como para estar explorando hasta para, para para estar entretenidos y créanme que he sido una experiencia muy enriquecedora y en ese tiempo también estaba cursando mi maestría, que también mis profesores utilizaban herramientas, me parecían interesantes o nos mandaban alguna tarea y ya las he ido aplicando en la clase entonces. Siempre soy de las personas que trato de ver las oportunidades en los retos. Y ahora, no me puedo decir que soy una experta en esto, pero creo que los he manejado. Y esa era una de las preguntas que les planteaba a mis estudiantes y les

mencionaba en todas estas herramientas que digo que las hemos utilizado y qué han sido muy beneficiosas, al menos sí, para aprender inglés, una maravilla! Entonces, esa es la experiencia de con respecto a la tecnología nos tocó autoeducarnos.

Entrevistadora: Así fue y también un punto muy muy relevante que hizo usted de uno de los saberes, es la planificación, ¿no?, ¿Cómo se maneja en este tema de la planificación? En este tiempo ¿no?, porque prácticamente ha sido un tiempo de transición de modificar muchos esquemas.

Claudia: La planificación. Yo pienso que es esencial para lograr un objetivo. Y en este tiempo, si bien es cierto, antes lo presentamos de manera física, y, aquí está lo que voy a hacer y se lo presentaba. Ahora seguimos teniendo nuestra planificación, pero ha cambiado totalmente, yo creo que ha cambiado en el sentido de que ahora nos encontramos con muchos más links, sobre todo de plataformas que les re direccionan a tal parte, pero también nos toma mucho más tiempo. Pienso que la planificación actualmente que estamos en este tiempo de pandemia nos toma mucho más tiempo. Quizá si yo voy a dar 2 horas de clase me he quedado siquiera unas 2 o 3 horas buscando algo que me adapté y teniendo todo listo, y también es la oportunidad, la planificación es la oportunidad para ver, a ver, voy a hacer esto, incluso nosotros como somos así, lo planificamos hasta por tiempos para darlo para tal actividad vamos a utilizar este tiempo. Y ahí también vienen las posibles preguntas que nos hagan los estudiantes, las posibles interrogantes que haya, y también viene la parte de tener el plan B en caso de que una situación no funcione. Porque así como hay plataformas maravillosas y links maravillosos y contamos con toda la información. Así también es maravilloso que en un abrir y cerrar de ojos no funcione, entonces debemos tener un plan B, **por ejemplo:** Si yo a veces digo, a ver, voy a utilizar un **Google Jamboard**. Entonces les paso el link, facilitó, y todos

trabajan y todos interactúan, y me encuentro con esta situación que me dicen los chicos, estoy trabajando desde el celular y utilizar **Google Jamboard** desde celular es bastante complicado, entonces tengo que tener el plan B, no le puedo decir al estudiante a bueno, entonces no trabajas, pero viene, por ejemplo, la parte del chat. De la clase que estoy utilizando, la plataforma que utilizamos classroom, a ver aquellas personas que no tienen acceso acá van a utilizar el chat. Eh, también viene esa parte donde uno va buscando herramientas o simplemente es la oportunidad también de interactuar un poco más con los chicos. Entonces la planificación siempre va a ser importante, siempre va a ser esencial y siempre va a ser necesaria. Que hay diferentes formatos y que de pronto ahora nosotros tenemos la facilidad de presentar unas diapositivas, hay páginas muy interactivas donde podemos presentar ahí y también la misma página tiene, por ejemplo, la sección de notas. Entonces yo ahí, por ejemplo, voy teniendo las notas, tengo ahí mismo los links, tengo ahí mismo ya por ejemplo, los grupos. Esta es una herramienta que me gusta mucho, es **Canva**, es muy interesante y a la vez porque me gusta **Canva** y porque me gusta **Google Jamboard**, es porque yo estoy presentando y a la vez voy ahí mismo editando con ellos con las respuestas, O de pronto cubro las respuestas y vamos descubriendo poco a poco al momento de hacer ya el feedback. Entonces son pequeños detalles que me han servido mucho de pronto. Y también tengo, tenemos y hacemos los planes que los tenemos todavía escritos y que ahora es muy importante, o sea, por ejemplo a ver que voy a utilizar como un **warm up** como algo para engancharlos, ¿Cómo voy a presentar este vocabulario? ¿O cómo voy a enseñar tal cosa? Entonces todavía es importante, la planificación es esencial creo yo, que veces por situaciones, a veces sí, como después de haber acumulado experiencias, de pronto, uno puede decir, bueno, voy a improvisar esta clase si lo puede hacer, pero quizá lo puede hacer una vez, pero si nos damos cuenta, la planificación es importante porque cuando usted planifica después ni siquiera regresamos a ver la planificación al momento que estamos enseñando, porque mientras planificamos y ahí vamos sabiendo a ver, va esto es, entonces, siempre se planifica, la planificación, nos ayuda a tener claro cuál es el horizonte, que objetivo aspira a alcanzar en esta elección en esta clase, entonces es esencial.

Entrevistadora: Ya y con respecto a este plan escrito, Claudia ¿Por qué lo mantiene al plan escrito, o al plan convencional? no sé como llamarlo...

Claudia: El plan escrito me sirve a mí como guía, primero como guía, luego, porque estamos trabajando de una forma virtual y también nos exigen evidencias.

Entrevistadora: ¿Y es un formato para todos o cada quien tiene su propio formato?

Claudia: Cuando hemos estado hablando de planificación tenemos nosotros un formato como para todos, de hecho, últimamente estamos trabajando con una ficha, estamos trabajando de manera interdisciplinar

donde se ingresa muchas asignaturas a la vez, todas esas asignaturas aspiran a lograr un producto final. Entonces, desde vicerrectorado nos comparten a nosotros un modelo de micro planificación y un modelo de ficha de clase, y a esos modelos se los va retroalimentando semana por semana. Entonces, más o menos esa es como algo institucional y también viene esa parte cuando uno ya tiene su propio estilo, su propia clase hace sus propias notas, pero básicamente tenemos algo como institucional que lo enviamos con formato y lo tenemos también como evidencia, tenemos que subirlo o enviarlo a nuestros coordinadores.

Entrevistadora: Ya, qué interesante lo que usted menciona de esto de interdisciplinar dónde están todas las asignatura y ahí la parte micro curricular de inglés, ¿no?

Claudia: Si este año estamos empezando y nos ha costado mucho, nos sigue costando, todavía nos falta esa parte de desaprender también a los docentes porque a veces nos enfocamos o no nos queremos mantener siempre en un formato y obviamente no podemos decir que es todo perfecto, que yo pienso a veces también que el Ministerio de Educación toma decisiones de acuerdo a la realidad que que estamos viviendo y nos llega la información y en las instituciones nos toca otra vez este leer y redireccionarlo de acuerdo a nuestro contexto. Ha sido bastante fuerte, ha sido muy fuerte, ha habido mucha resistencia al cambio de trabajar de manera interdisciplinaria, creo que no hemos estado preparados, no recibimos la suficiente capacitación para decir, bueno, esto se trabaja así, entonces viene esa parte y que también los comprendo y de hecho me incluyo, o sea, si no hay esa preparación previa van a haber errores, que si hubiera una preparación, a pesar de que a veces nos entrenan bien y también hay errores porque todo inicio trae consigo las falencias, las debilidades y las fortalezas. Pero también soy de las personas que me gusta estar abierta al cambio y también esa parte de la curiosidad, entonces hay muchos docentes que, por ejemplo, empezaron a seguir los cursos del aprendizaje basado en proyectos del aprendizaje basado en retos y entonces así nos estamos manejando. Ahora mismo estamos enfrentando este reto de trabajar de manera interdisciplinaria, no siempre van todas las materias pero hay algunas que siempre están, por ejemplo, Lengua y Literatura, Matemáticas y también ha habido esa resistencia porque habemos los que decimos, no es que esta es mi metodología y a mí nadie me va a cambiar y yo no voy a trabajar de esta manera, entonces, estamos enfrentando este reto en la institución y creo que es a nivel de toda de toda la cuestión, el campo educativo, los proyectos interdisciplinarios.

Entrevistadora: Y, en este formato que provee la institución, en donde se integran las diferentes asignaturas, así como se menciona en ciertas asignaturas. ¿Ustedes fueron parte de esa elaboración? o ¿ya viene dado o hay que buscar, digamos, de elementos de algún lado, que ya está normado y las va ubicando?

Claudia: Sí, del Ministerio de Educación nos vienen las matrices micro curriculares, donde nos viene y nos dice el objetivo general del proyecto es este, las materias que incluyen en este proyecto interdisciplinarios son tales y tales, y ahí también viene la opción abierta para quienes trabajamos de manera disciplinaria, y si yo digo a ver, bueno, inglés no está incluido en este grupo que viene desde el Ministerio, pero, a nosotros sí nos gustaría integrarnos porque creemos que este tema está bastante interesante y si lo podemos ampliar, nos incluimos. Pero, pues de querer incluirse, le comenté que, son muy pocos, más bien hay de las que quieren salirse del proyecto interdisciplinar. Entonces, ha venido ese reto en realidad, y sabe que, especialmente vienen los lineamientos del Ministerio, llegan a la institución, ahí en el estamento que se llama de la Junta Académica que se encarga de darles dirección, de enfocarlos al contexto. Y luego pues se los traslada a los coordinadores de área, a los coordinadores de proyectos, se les pasa ya con algunas directrices, para que se puedan guiar. Y bueno, ahora mismo estamos trabajando, le cuento, el proyecto STEAM, estamos trabajando con bachillerato, este es un proyecto, obviamente por sus siglas en inglés que incluye Science Technology, Engineering, Art and Mathematics. Ajá, pero obviamente es el primero que vamos a empezar este lunes que dura cuatro semanas, el tema general está relacionado a la donación de órganos y creación de órganos artificiales. Entonces, son temas bastante interesantes, pero es realmente un reto para nosotros, es realmente un reto. Es más o menos como hacer una tesis, pero cuando usted hace la tesis, la hace usted sola o de pronto con un compañero, y a pesar de que trabaja con el compañero, a veces hay diferencias, ¿no cierto? Entonces, en cambio, si lo trabajas solo, o sea, hago yo, pero incluyó, por ejemplo, si voy a incluir estadística viene esto, voy a escribir, va lo que es literatura, investigación y todo esto, todo se conecta en una sola. Ahora lo que significa, el reto que significa, es trabajar diferentes profesores para apuntar a un solo producto, ese es el reto que nos está costando bastante y que, a veces quisiéramos decir, no yo... mejor me quedo sola y trabajo de forma disciplinaria.

Entrevistadora: La verdad es que me parece super interesante, yo nunca he tenido una experiencia de esas, me gustaría ser parte de, pero la verdad es que, tal como usted dice, creo que es algo cultural, en donde prefiero hacerlo sola, ¿verdad? porque está mi criterio y ese es el que manda. Tal vez será que la dificultad, más bien, radica en esa parte cultural, justamente que, no podemos socializar ¿Cree usted que puede ser eso?

Claudia: Sí, yo creo que sí. Y también viene esta parte... si, yo creo que es la parte cultural, donde en realidad, es parte nuestra, y realmente desprendernos y a veces escuchar que otra persona me venga a decir de pronto, con un criterio nuevo, no voy a decir "mejor", pero de pronto, con otro criterio, y no pues yo quiero que salga lo mío, viene esa parte. Y otra cosa que yo considero es que, somos diversos, seres humanos con diferente pensamiento, diferente formación, diferente edad también, donde también ha influido esta parte, entonces ... y diferente conocimiento incluso hasta de la tecnología, de los recursos tecnológicos. Entonces viene esa parte

donde, yo prefiero hacerlo solo, y no tengo porque estar socializando con otros y capaz que si yo socializo está mal. Y viene esa parte también cultural, que usted lo acaba de mencionar que “poco nos gusta leer”, poco nos gusta investigar...

Entrevistadora: No somos lectores

Claudia: No, entonces, un educador que no nos guste leer, los muchachos nos van a dejar siempre el polvo, quizá.

Entrevistadora: Así es. Justamente decía esta parte porque otra pregunta que tengo es, de esta experiencia de esta perspectiva acerca de las comunidades profesionales, no, mi pregunta estaba enfocada a los profesionales docentes de inglés, primeramente, pero este rato, como que usted manifiesta. De ese proyecto interdisciplinar y a esa comunidad docente en general, entonces quisiera que esa pregunta me ayude. Por favor de su perspectiva con la comunidad

profesional de docentes de inglés. ¿Si usted ha tenido experiencia, ser parte de o le gustaría ser parte de? ¿Cuáles serían las expectativas de ser parte de esta comunidad profesional de docentes de inglés?

Claudia: Bueno, esa parte, como dije la parte de la de las comunidades de aprendizajes y son muy enriquecedoras. Creo que la primera que tengo con respecto a mi área, es el área de inglés del Colegio en el que trabajo siempre se ha caracterizado por ser un área bastante creativa, innovadora, abierta al cambio y después también a aprender. Siempre estamos con esa disposición para aprender. Entonces, esa es la primera, al menos en mi área. La otra segunda que puedo tener qué puedo decir que tengo ahora, por ejemplo, termine recién en el mi maestría y también tenemos nuestros contactos, que que fue gracias a Dios un tiempo la pudimos hacer presencial, entonces teníamos conocidos de todas partes del Ecuador. ¿Creo?, y son profesionales excelentes que cada uno se desempeña en su rol y de alguna u otra manera están aportando al crecimiento del uno o del otro. Entonces eso es bueno, porque siempre estamos compartiendo a ver, hay este Congreso, hay este simposio, hay este tal curso o va a haber tal cosa, a ver si se apuntan y si quieren hacer parte de esto. Otra práctica, otra community, Comunidad de aprendizaje que también tengo recientemente es un grupo que hicimos luego de haber culminado el Grupo de la Preparación del curso Celta, que también son es otro tipo de de comunidad práctica que siempre está compartiendo, o si alguien requiere un docente en tal lado lo están poniendo, lo están. Es decir, ¿te gustaría venir? O tal cosa. Entonces yo creo que es también una manera de apoyarnos si tenemos también creo que

a nivel nacional, profesores de inglés también tenemos. Hay un grupo en el Facebook donde siempre estamos involucrados, compartiendo especialmente cosas relacionadas al Ministerio, incluso hay los creadores de los módulos con los que están para inglés. Casi siempre están dando unos webinar, unas indicaciones que nos pueden ayudar. Ajá. Eso con respecto al área entonces, yo siempre digo, el área de inglés siempre es como que muy rica, muy enriquecedora y siempre estamos aprendiendo y enseñándonos, ¿no? Sí y debería incluso reforzarse más, o sea darnos oportunidad entre nosotros. O sea, si usted tiene un instituto, si usted tiene una academia y no necesariamente para que me den trabajo, sino para hacer ese compartir de experiencias, de metodologías, de estrategias, ¿qué está funcionando ahora? ¿Qué es lo que los chicos están aplicando? Entonces eso es muy bueno. ¿Y la otra me dijo sobre..?

Entrevistador: Sobre la comunidad docente con este proyecto interdisciplinar ¿Qué tal la experiencia? ¿Hay esa opción de hacerla o no?

Claudia: Es una buena opción, de hecho nosotros tenemos en el colegio el grupo de fortalecimiento, que es un grupo específico donde estamos trabajando de una manera diferente. Es como que profundizamos un poco más. Eso sería el primero, al menos en la institución y de ahí, pues viene el Grupo el grupo Interdisciplinario que lo conformamos creo que serían unos 15 o 20 profesores por grupo. Pero también viene esta parte donde como no quiero ser parte de esto, entonces mejor no, a veces no opino, entonces viene esa parte. Ha habido mucha resistencia y pues vamos a ver cómo nos va, creo que ahí también hay otro. Hay otro tema de investigación, **el de los proyectos interdisciplinarios y su impacto tanto en los docentes como en el aprendizaje de los estudiantes**, porque es algo nuevo y nos ha costado, nos ha costado mucho porque en realidad yo prefiero trabajar a solas, es mi idea, es mi punto de vista. Pero también recuerdo a un docente que nos decía de la maestría, incluso un examen, si yo hago un examen siempre es bueno que yo lo haga revisar por otro más o por otros 2 mas, porque van a haber cosas que me las van a hacer de pronto aquí, mira qué tal si le cambias, entonces viene esa parte, que es como que siempre hay más la confianza como en nuestro campo y porque a veces incurrir en otro campo donde hay varios y diversos grupos, nos va a costar, e imagino que nos tomará todavía un tiempo más.

Anexo 6. Transcripción de entrevistas – Alexa

ENTREVISTA 1 – FEBRERO 2020 (PRESENCIAL)

Entrevistadora. cuál es su percepción sobre los cursos que realiza el Ministerio de educación dirigido a los profesores de inglés? ya sea mediante las becas que hemos tenido la oportunidad de ser parte, que son becas al extranjero o los programas que hace aquí, los programas de capacitación para manejarse los cursos.

Alexa. Bueno, yo creo que los cursos, en realidad a nivel local o nacional, para los profesores de inglés siempre han sido escasos y cuando ha habido han sido bastante deficientes. Y en cuanto a la oportunidad de la beca que tuvimos, yo creo que eso sí fue una oportunidad bastante de destacar porque fue una fue una vivencia que nos permitió a nosotros experimentar, primero vivir en un país de donde hablen inglés para conocer la cultura, para conocer también cómo funciona el idioma en la vida real y luego pues para perfeccionar nuestras prácticas docentes. Entonces hablando de esa oportunidad yo creo que fue una iniciativa bastante acertada No sé si generosa y, para nuestro grupo, creo que con algunas tal vez novedades pero para los demás yo creo que fue bastante bien planificada.

Entrevistadora. con respecto a lo que hice en manifesté hace un momento con los cursos de capacitación a nivel local, es obligatorio seguirlos?

Alexa. hay la invitación, así por ejemplo unas 2 semanas tuvimos un curso y se decía el nombre, porque estamos trabajando con un material diferente, ya no hay libro sino unos módulos y el título de la capacitación decía "manejo de textos" y nos reunió la directora de currículo para conocer como estamos manejando los textos pero del trabajo que nos hicieron hacer, que fue de llenar unas encuestas sobre cómo estamos utilizando, o sea no pasó más, nunca hubo tal capacitación.

Entrevistadora. El curso o la capacitación estaba especialmente pensada para el manejo de los textos? Pensada para los profesores de inglés para el manejo de los textos? Y era patrocinada exclusivamente por el Ministerio.

Alexa. Era del ministerio porque la directora del currículo nos reunió. De ahí, cursos o sea para mejoramiento profesional con parte del dominio del idioma, no ha habido.

Entrevistadora. Muy bien, entonces las temáticas prácticamente es el manejo del texto?

Alexa. En ese caso sí pero que tampoco se dio, o sea, no hubo tal.

Entrevistadora. Bien, con respecto a las becas que fuimos parte en el 2012, cuáles eran sus expectativas antes de llegar al extranjero?

Alexa. yo esperaba, en primer lugar, poderme desenvolver en un país donde se habla inglés, porque era mi primera vez y luego yo esperaba aprender diferentes maneras de trabajar, de enseñar el inglés, de aprender diferentes técnicas, diferentes métodos para cambiar, para evaluarme a ver cómo estoy enseñando y ver qué cosas puedo mejorar para que mi trabajo, para que sea efectiva en el aula.

Entrevistadora: y si se cumplieron todas sus expectativas?

DB2: Se cumplieron, yo creo, que en parte. En cuanto al uso del idioma yo creo que si. Yo estuve bastante satisfecha de ver como si me podía desenvolver. De analizar también las diferencias, porque eso se convierte en un aporte, para uno como docente, poder enseñar cómo es realmente el idioma, digámoslo así, en vivo. Y por otra o sea, yo creo que las clases todo, por el tiempo corto quién fue nuestro caso, fueron muy apresuradas, muy aceleradas y no hubo mucha profundidad en los temas

Entrevistadora. Y qué le pareció la organización de las autoridades de la universidad de Kansas cuando nos encontramos en los grupos exclusivamente con ecuatorianos?

DB2: yo creo que, como fuimos el primer grupo, ellos tenían bastante definido una manera de acogernos y en cuanto, por ejemplo, a la situación habitacional, yo creo que estuvo bien, sin embargo cuando uno ya empieza a escuchar las cosas de los demás grupos uno se da cuenta que sí hubo una manera de hacerlo mejor. En cuanto a las a las clases, por ejemplo, me parece que estuvo eso bien hecho porque para ubicarnos en las clases nos evaluaron, entonces, de acuerdo a la necesidad de cada uno, pudieron hacer esa diferenciación y darnos las clases que nos podrían servir.

Entrevistadora. Cuáles fueron sus obligaciones luego de retornar al país? Cuando ya teníamos que estar aquí, recuerde que firmamos un contrato para una compensación. Cuáles fueron sus obligaciones?

Alexa. La compensación incluía el trabajo en el sector público por mínimo 2 años. En mi caso yo ya tenía nombramiento en la institución donde estaba, entonces fue simplemente seguir ahí en la institución y presentar un informe semestral al distrito o la unidad de talento humano de la zonal y sobre las obligaciones del trabajo que había hecho en el período.

Entrevistadora. Y si tuvo algún obstáculo para cumplir la obligación de compensación?

Alexa. No, en realidad no hubo obstáculo pero si una novedad que es reciente. Que nos han convocado de la secretaría de talento humano para informarnos que no hemos compensado. Que parece que ha habido ahí errores administrativos, no sé qué será, se han perdido los informes y que nos iban a hacer devolver algo así, pero justo la semana pasada ya nos informaron que no, que ya estaba todo bien porque, bueno, una manera fácil de comprobar era con los aportes al Instituto de Seguridad Social, y eso pero ellos querían el informe en realidad, el reporte que nosotros hayamos presentado, pero que aparentemente se ha extraviado, no sé, pero eso sí fue un impase que se solucionó pronto, de ahí para compensar en sí, no hubo problema.

Entrevistadora. Bueno, todo caso usted tenido la gran oportunidad, ha sido privilegiada porque ha tenido ya nombramiento, pero conoce, por ejemplo, algún caso de un profesor becario que haya tenido algún obstáculo?

Alexa. Yo sí he escuchado que no tenían plazas de trabajo pero no, en realidad no puedo decir de un caso específico.

Entrevistadora. Y conoce algún caso que se haya destituido al docente contratado? Porque usted sabe cómo es la política pública en el sector de la educación, si estamos contratados no tenemos seguridad, no hay estabilidad. Entonces ha habido casos en los que el docente contratado, que no ha sido becario, ha tenido que ceder su posición, su vacante, al becario. Conoce algún caso?

Alexa. Si, en mi colegio una compañera que tenía unos 15 años trabajando ahí, y bueno, no siguió estos procesos también del "Quiero ser Maestro" y llegó una compañera que tenía nombramiento y que era Go Teacher, entonces ocupó ocupó su lugar.

Entrevistadora. Habiendo experimentado la capacitación presencial en una universidad prestigiosa en el extranjero; qué es lo que hay allá que no hay aquí en nuestro país?

Alexa. Bueno en primer lugar la exposición real al idioma. Tal vez el tipo de preparación que tienen los docentes a nivel de la universidad. No podría hablar mucho de tecnología, yo creo que ahora también tenemos bastante avance y podemos hacer uso en el aula, pensé que no es la realidad de todos las instituciones. Pero algo más es la manera de ver la situación de Kansas, hablémoslo así. Ellos tienen otro enfoque para ver la enseñanza del inglés como segundo idioma porque son un país que acogen a personas de diferentes lugares del mundo. Entonces su enfoque siempre está centrado en la diferenciación para esas personas que tienen dificultad en aprender el idioma. Nosotros no tenemos eso así. Nosotros enseñamos a todos el inglés como segunda lengua, pero ellos siendo nativos tienen bastante claro y hacen un esfuerzo bastante grande por enseñar a los maestros como ayudarles a que las personas que no hablan inglés, incluso en un país inglés hablante, puedan aprender.

Entrevistadora. y qué le parece la diversidad cultural de los Saraguro? Por ejemplo. Su lengua materna es quichua. Su segunda lengua es español. Pero en los colegios ellos tienen que aprender inglés porque no hay otra opción a pesar de que ahora hay la educación bilingüe. Sin embargo, no será eso un caso de diversidad también?

Alexa. Yo no creo, no lo veo de esa manera comparándolo con Estados Unidos, porque allá necesitan el idioma para desenvolverse en el país en el que están. Por eso es el esfuerzo de enseñar este a esas personas que luchan mucho con el idioma, a los niños que aprenden un segundo idioma, en esas circunstancias. En cambio nuestro caso el inglés, como segunda lengua, es opcional, como lengua extranjera, no la necesitan en realidad para desenvolverse, no la necesitan ni siquiera para las evaluaciones del colegio cuando termina el bachillerato.

Entrevistadora. Con esa experiencia suya Alexa, que me acaba de mencionar, es muy interesante lo que usted dice, porque ciertamente este enfoque que ellos tienen, de llenar las expectativas de acoplar la diversidad que viene de diferentes partes del mundo, en Estados Unidos es su fortaleza, y usted dice que aquí en nuestro país no tenemos eso. ¿Entonces de qué nos sirve aquello que es útil en su contexto pero no resulta práctico en el nuestro?

Alexa. Yo creo que ahí solamente, lo que podemos hacer, es tener un proceso de discernimiento para adaptar, así como la manera de que ellos son tan comprometidos por enseñar a la persona para que sobreviva y

utiliza el idioma para desenvolverse, simplemente nosotros adaptar eso a la diversidad de necesidades que tienen los estudiantes en el aula, que necesitan aprender el idioma para pasar una materia, no lo necesitan para sobrevivir, pero lo necesitan para pasar una materia, de año.

Entrevistadora. Bien, hace un momento estábamos hablando de las obligaciones que teníamos, una de esas era estar dos años, pero también recuerde que también teníamos que replicar nuestros conocimientos. Lo pudo hacer?

Alexa. La manera como yo pude replicar solamente fue dentro de mi colegio, en reuniones de área. En nuestro caso, en nuestra área, somos tres personas que fuimos becarias de diferentes grupos. Entonces nosotros nos propusimos compartir alguna estrategia que hayamos aprendido con los demás compañeros y nos poníamos en el cronograma y la explicábamos, la trabajábamos ahí con los compañeros.

Entrevistadora. Entonces era esto un componente de los contenidos que estaba en la metodología de las estrategias. Aparte de esta iniciativa de ustedes, de compartir aquello que se aprendió, yo recuerdo tan patente, Mágico Books, los Foldables, que resultaron bastante novedosos y se volvieron bastante populares porque ya empezaron a haber bastantes Go Teachers y para unos docentes les resultaba incómodo, para los que no eran becarios porque no sabía cómo manejarlo, cómo tomaron sus colegas estas estrategias?

Alexa. Yo creo que la acogieron bien lo cogieron bien pero no todos lo usaron. En otra parte, porque yo soy parte de los profesores de Bachillerato Internacional, también me pidieron alguna vez socializar alguna estrategia y me parece que fue o Foldable o Magic Book, o los 2 y yo sí he visto, como por ejemplo la profesora de gestión empresarial utiliza, lo utilizan. Entonces les parece bien, pero eso está complementado con lo que hemos podido aprender también del Bachillerato Internacional, cuando un compañero nos dio una charla de que los chicos aprenden de acuerdo o en la medida en que más sentido se involucre. Entonces, hablando de eso, se viene el foldable, hablábamos de lo visual, del tacto y todo, entonces lo asumieron así conectado a eso. Entonces sí hay algunos que utilizan, profesores de español que lo han utilizado.

Entrevistadora. El punto es que, cuando usted me estaba describiendo los componentes del curso de Kansas, que era pues la beca que fuimos adjudicados, menciona dos cosas que se aprendió básicamente, las estrategias, la metodología, y el idioma y nosotros estamos obligados a replicar. En ese caso usted me menciona que ha replicado las metodologías a través de estrategias y ese tipo de actividades. Y qué tal el idioma, lo ha hecho?

Alexa. Yo una vez escuché a mi rector diciendo "este colegio era uno de antes de que venga Alexa y otro después de que vino ella", cuando yo llegué al colegio el 2011 y después al siguiente año me fui. Entonces nosotros, incluso con algunas compañeras, siempre estábamos conversando en inglés

Entrevistadora. Pero eran becarias o no becarias?

Alexa. Ella no era becaria al principio, luego se fue. Con las otras compañeras también. Entonces de vernos conversar en inglés, nuestro rector, todos, se sorprendían y yo creo que unos también ganaron confianza en desarrollar las clases en inglés porque es algo que, aparentemente uno da por hecho, pero no sucede en todas las instituciones y yo, desde que he trabajado ahí, doy las clases en inglés. Entonces yo he podido experimentar, porque tenido chicos que yo he sido maestra 3 años, hasta 5 años he sido maestra de los mismos chicos, entonces yo he visto como ellos al principio se frustran, que dicen que no me entienden, "pero que por qué no incluyó algo de español?", y yo persisto en buscar las maneras de cómo no recurrir al español y a la final da resultado, porque ellos también reflexionan así, dicen "es que también aprendemos de lo que le escuchamos, de lo que todos los días por lo menos unos 45 minutos se habla". Entonces yo creo que esa ha sido la manera de replicar, o sea yo soy la "teacher" y a veces hasta me dicen afuera "Teacher, ya no hable (inglés), ya no estamos en el aula", pero yo sigo. Entonces ellos están muy acostumbrados a que las clases sean en inglés y ya saben que tienen que hacer el esfuerzo y a la final ellos reconocen los frutos.

Entrevistadora. Entonces básicamente de lo que yo entiendo, y corríjame si me equivoco, antes de irse las becas usted si las impartía en español pero después de la beca decidió hacerlo completamente en inglés.

Alexa. No, siempre las di en inglés, pero cuando vine de la beca yo tuve más confianza de seguirlo haciendo.

Entrevistadora. Ah, pero, prácticamente, usted continuó con su método.

DB2: Yo continúe, sí. Porque yo si veía que en el colegio era algo normal que las maestras den la clase en español. Entonces yo pensaba que eso debía también yo hacer para que los chicos no se frustran mucho. Cuando yo vine de la beca estuve convencida de que no es en realidad es el camino, o sea que yo sí puedo continuar así.

Entrevistadora. Como que ganó confianza en manejar el idioma?

Alexa. sí

Entrevistadora. Porque básicamente usted ya lo hacía, verdad? Con respecto a esto del manejo del idioma Inglés, sabemos que ahora el Ministerio de Educación, a partir del 2012, tenemos la obligación de tener, los docentes de inglés, mínimo el B2. Cómo usted cree que el nivel B2 del idioma inglés garantiza la buena práctica docente?

Alexa. Yo creo que garantiza en la medida de que uno puede enseñar, de lo que uno sabe en cuanto al manejo del idioma. Porque yo sí identificó unas colegas mías que se resisten y siempre en las reuniones estamos insistiendo en que se debe utilizar inglés, que debe ser al inglés y ellos encuentran la barrera y recurren a la traducción, y yo pienso que no tienen tal vez el nivel para desarrollar y hasta responder y explicar todo en inglés. Entonces de esa manera puede garantizar, en alguna forma, que uno pueda utilizar el idioma con confianza para dar la clase.

Entrevistadora. Usted dice que sólo de alguna forma puede, cierto? De qué otra forma completaría, sería, una garantía que el docente tenga una buena práctica?

Alexa. Yo creo que es la actualización constante, pero que viene, yo creo, de la motivación personal, de uno buscar las oportunidades, los recursos. Porque esperar del ministerio es algo como que no hay mucha esperanza. Yo recuerdo que nosotros, cuando nos enfrentamos al nuevo currículo en el 2016, el ministerio nunca nos dio capacitación. Ofreció una capacitación la universidad San Francisco de Quito, pero costaba. Uno se puede tener esa actitud de decir "no, si no me dan, yo no voy a invertir", pero a la final ésta es una necesidad para poder realizar el trabajo bien hecho, para poder hacer bien las cosas entonces ya viene, yo creo, de la motivación interna, uno debe buscar la manera.

Entrevistadora. Entonces, de lo que le entiendo, Alexa, es que, aparte de lo poco o casi nada que imparte el gobierno, nosotros tenemos que buscar los propios medios. En ese caso, por ejemplo usted ha invertido de su salario personal para capacitarse. Encuentra alguna otra forma de capacitarse, aparte de ser pues los cursos externos? Usted encuentra alguna otra oportunidad para hacerlo o lo ha hecho?

Alexa. Yo creo que una cosa bastante positiva en la educación fue que se adoptará el programa de Bachillerato Internacional en algunas instituciones. Yo he sido maestra del bachillerato internacional por 5 años, yo siento que por eso mismo, por esa por esa modalidad, yo tengo que estar siempre buscando capacitarme o buscar material novedoso para llevar a mis estudiantes para que puedan salir bien en las evaluaciones. Entonces eso hace un poco de diferencia. Porque, si hablamos del bachillerato general unificado, terminan tercero de bachillerato y no pasa nada, si sabe inglés está bien, si no sabe no hay problema. Pero con el Bachillerato internacional ellos tienen que pasar una evaluación de inglés, entonces es absoluta responsabilidad de la maestra, prácticamente, de ver las formas, de ver los medios, de ver la bibliografía, de buscarse por ahí material y de hacer que los chicos salgan, hacer que los chicos aprendan para que estén listos para esas evaluaciones. Entonces yo sí veo que eso es algo positivo, que puse un poco de presión. Gracias a eso y yo pienso el estudiar una maestría, en seguir cursos que a veces oferta el Bachillerato Internacional. Ahora estaban ofreciendo unas becas para maestría en inglés también y son oportunidades enfocadas a eso, a ayudar a los chicos del Bachillerato Internacional y trabajar también con chicos que son prácticamente los mejores de los años, los mejores de cada año, hace que a uno le presionen porque ahí vienen chicos que incluso tienen un poco de mejor nivel, ellos pueden conversar, entonces hace que uno esté escuchando, leyendo, para que pueda estar a la altura de lo que se requiere para esas evaluaciones.

Entrevistadora. Cuando regresamos de las becas todos teníamos que dar el examen TOEFL incluso los docentes no becarios. Qué experiencia tuvo con este proceso de alcanza el nivel B2?

Alexa. Sí. Cuando nosotros regresamos de la beca dimos el examen entonces yo en ese tiempo me ubiqué en el nivel B1, y de ahí yo tomé un curso que me ayudó a entender cómo funcionaba el examen, que yo creo que es una de las claves para poder pasar el examen, para tener buen resultado. Entonces yo di de nuevo, yo tuve el nivel B2. Entonces de ahí yo he dado unas dos o tres veces pero siempre ha sido, claro, pagado, el examen pagado y también la preparación. Porque en ese tiempo yo necesitaba para poder tener nombramiento, esa era la presión, que a la final nunca pidieron porque no había profesores con nivel B2. Ganadores de concurso igual no tenían y era cosa inútil pedirles. Lo otro de la plataforma yo no tuve conocimiento pero si el grupo de compañeros míos necesitaban tener el certificado y ellos, por ejemplo, pagaron un instituto aparte y tenían que, además de cargar con el trabajo docente de todos los días, terminaban clases y se iban a los cursos en las tardes. Entonces sí, yo creo que sí pasaron un tiempo de bastante estrés, bastante alejamiento de las tareas de la casa que son las que uno puede hacer en la tarde

Entrevistadora. Y en su caso personal cuando usted se preparó por su cuenta, tuvo algún efecto en su vida personal? Alteró algo o no?

Alexa. Fue complicado porque mi esposo no trabajaba aquí entonces, yo siempre las tardes paso con mi hija, me tocaba dejarle encargando, salir del curso de noche, ir a retirar, a veces dormida, solo cambiarle a veces sin lavarse los dientes y si fue unos meses difíciles.

Entrevistadora. ¿valió la pena?

Alexa. Si valió la pena porque si pasé pues el examen. Tuve por fin el B2 y lo tenía listo para cuando me lo pidan. Qué me sirvió ahora o sea en el proceso de recategorización del ministerio yo di una evaluación y pasé. Luego pidieron que nos presentemos otra vez a evaluación si es que queremos recategorizar pero que si tenemos el certificado del B2 ya estamos exonerados, entonces lo presenté y ya.

Entrevistadora. En la plataforma del Ministerio Educación permanece publicado "cualquier persona que tiene el B2 puede ser docente de inglés". Considera que el nivel B2 convierte a cualquier persona en idóneo para ser docente de inglés?

Alexa. No. Yo creo que no. Porque incluso así podríamos asumir que algún americano puede ser buen profesor y yo no creo eso, yo creo que ellos manejan el idioma porque es su idioma, pero, así como nosotros nos costaría enseñar español, enseñar lengua y literatura de español a español, a ellos no se les haga muy fácil. Manejar el idioma en un nivel B2 no significa que yo puedo lidiar con un grupo de 40 chicos a quienes les tengo que enseñar un segundo idioma porque debo tener dominio de la metodología.

Entrevistadora. Usted alguna vez se ha propuesto cuestionar al gobierno por esta facilidad de ocupar una vacante como docente de inglés por tener el B2, a pesar de no ser docente?

Alexa. Yo, en realidad, no. Eso ha sido como una cosa un poco ajena. Bueno, siempre reflexionando incluso en que el inglés siempre está tan abandonado, siempre está dirigido por personas que no están preparadas, porque se nota en los módulos, se nota en la capacitación, se nota en la manera de llevar la asignatura de acuerdo al ministerio, pero no, en realidad no. El ministerio nos da unos módulos, nos da unos libros pero yo creo que es el enfoque que yo tengo aprendido de la beca complementando con el Bachillerato Internacional. Porque ellos no nos dan libros, ellos nos dan unos contenidos y ahí veremos cómo hacemos. Entonces yo más o menos veo que quiere el currículo nacional, porque se me hace a mí que el currículo está como un poco bien puesto pero los recursos no son los que complementan, no ayudan, ni nada Entonces tomando como referencia el currículo busco la manera de tratar de enseñarles a los chicos algo. Nunca he seguido el libro del ministerio así como ellos indican.

Entrevistadora. a partir del 2012, ya pasada la beca, ha asistido a otros cursos de capacitación de otras instituciones que no sean del Ministerio, aparte de la de los cursos de preparación para el examen TOEFL?

Alexa. Asistí a un curso del Bachillerato Internacional en Ibarra, un congreso de 4 días.

Entrevistadora. Pero eso no oferta el ministerio?

Alexa. Fue del ministerio

Entrevistadora. Pero era obligatorio?

Alexa. Claro, para poder ser profesor en Bachillerato Internacional, si. Estudié la maestría.

Entrevistadora. Bueno, prácticamente, la maestría es una educación formal y la investigación que yo estoy haciendo es más de instrucción informal.

Alexa. el Ministerio hizo un convenio con el cuerpo de paz y ofertaban unos cursos en los fines de semana que me pareció súper interesante pero creo que se dieron dos cursos, se suspendió y no se retomó nunca más.

Entrevistadora. Pero igual estuvo ahí el Ministerio de Educación.

Alexa. Fue coordinada con el cuerpo de paz pero nunca progresó, fueron unas dos veces. Aparte nosotros tenemos en el colegio un plan de capacitación docente. Ellos nos están dando los cursos pero no de inglés si no en español. También tenemos el acceso a los cursos de la UTPL. Actualmente estamos en un curso del colegio, de teorías de aprendizaje en español. Son gestionados por la institución mismo pero no para la docencia de inglés. Nos ofreció el Ministerio un curso para septiembre del año pasado, pero hasta ahora no hemos tenido.

Entrevistadora. Para terminar. Cuáles son sus recomendaciones para mejorar la calidad profesional de los docentes de inglés del sector público? Exclusivamente estoy hablando de educación básica y bachillerato.

Alexa. Yo creo que hay muchas cosas que influyen. Yo veo que, en la institución en donde yo trabajo, nosotros somos privilegiados por tener tecnología, para tener acceso a la tecnología. Tal vez por los estudiantes, por la clase de estudiantes que tenemos, pero esa no es la realidad de todas las instituciones. En un encuentro que tuvimos la última vez, de profesores de inglés, ellos hablaban que no tienen ni siquiera donde conectar la grabadora. Nosotros en nuestro colegio tenemos instalados parlantes, parlantes incluso con conexión Bluetooth. Tenemos, en los cursos del BI, internet, los chicos pueden acceder al internet, les prestamos computadoras, la institución tiene computadoras para que ellos hagan uso. Entonces, es bastante, pero yo veo que eso no es en todo lado. Hay mucho que hacer pero la concepción del inglés tiene que cambiar empezando por cambiar las personas que lo dirigen y, de ahí, tratando de mejorar las circunstancias en las que uno se tiene que enseñar el inglés porque hay muchos lugares en la provincia, en las parroquias también, que los niños nunca aprenden inglés, sino en el colegio. Tenemos un número excesivo también de estudiantes, qué es algo que juega en contra cuando queremos que el idioma se aprenda entre menos con más exposición pero ese número elevado de estudiantes a veces no lo hace posible porque hay diversidad de niveles. Pero yo también estoy siempre diciendo que se debe aumentar una evaluación de inglés a los bachilleres, sería más presión, pero, si se aumentara una evaluación a los bachilleres, una evaluación de inglés, se tendría que mejorar todas las condiciones para la enseñanza. Pero como conocemos que el Ministerio no da una solución integral es bastante difícil. Pero yo sí digo, si por lo menos les evaluarán en algo, hubiera un poco más de presión y, así mismo, los maestros pudiéramos, en vez de resignarnos a que no aprendieron nada, exigir del gobierno, del ministerio, que mejoren las condiciones para qué realidad los chicos puedan aprender y puedan evaluarse al final.

Entrevistadora. Qué porcentaje le pondría usted de lo que ha contribuido el Ministerio de Educación o el gobierno, porque estuvimos dentro de un periodo Correista prácticamente en esa temporada, lo que es usted ahora como una profesora de inglés de calidad? Qué porcentaje le da al gobierno y qué porcentaje le da a su iniciativa propia?

Alexa. Es complicado. No sé si decir un 50 o un 30 al gobierno, porque yo estudié en una universidad pública pero yo el inglés aprendí en una academia privada. Entonces yo estudiar en academia mientras estudiaba en el colegio, entonces no puedo decir que la universidad me enseñó el inglés, por ejemplo. O sea sí contribuyó en parte a la información. Luego el otro estudio también me lo tuve que costear yo. Entonces yo creo que tal vez un 30%.

Entrevistadora. y el 70% ha sido iniciativa propia

Alexa: Sí y también las exigencias de la institución, tiene que ver el programa que estoy qué es el Bachillerato Internacional?

Entrevistadora. Entonces también es un problema de la formación inicial de la universidad que, de acuerdo a lo que usted me menciona, falló.

Alexa. Sí. Porque yo veo que, los compañeros con los que nos graduamos, todos tienen trabajo todos trabajan en diferentes lugares, pero no todos han podido, por ejemplo, acceder a una maestría, porque le piden un nivel B2. Porque el Ministerio lo disfraza con diferentes evaluaciones que a la final se hacen fáciles pero en las universidades ya no se puede. Entonces sí es una deficiencia.

Entrevistadora. Muchas gracias Alexa por su participación.

ENTREVISTA 2 - FEBRERO 2022- PRESENCIAL

¿Qué es para usted? El desarrollo profesional docente?

Desarrollo profesional docente? yo lo entiendo como programas de mejoramiento ofrecidos a los profesionales para mejorar sus prácticas, mejorar sus prácticas educativas

¿Con qué programas por ejemplo podría ser?

Bueno yo conozco que, dentro de los estándares, por ejemplo, del ministerio de educación se obliga a las instituciones a diseñar un programa de desarrollo profesional constante, en nuestro colegio, por ejemplo, se diseña un plan para el año de las capacitaciones que vamos a tener, de acuerdo a las necesidades que nosotros expongamos, entonces es como un programa, tener un programa institucional para apoyo al profesional.

¿Prácticamente estos programas son hechos por otras personas dirigidos a los docentes?

Son hechos por la... en nuestro caso son hechos por las personas por los administrativos pero que recogen el sentir o las necesidades de los profesores a través de encuestas y de socialización y reuniones de área, de ahí parte el diseño de este programa.

¿Y estos son específicamente dirigidos a la enseñanza del idioma Inglés o es en pedagogía en general?

De acuerdo a las necesidades, por ejemplo nosotros recientemente, bueno hace algunos meses, se nos consultó sobre qué queríamos, en que queríamos profundizar tanto en la cuestión pedagógica tal vez la cuestión socioemocional, de recursos, de manejo de tecnología y así que especifiquemos si queremos lograr el conocimiento o tal vez el desarrollo de destrezas a través de talleres, entonces todas esas opciones se nos dio, y ahí los profesores de acuerdo a la necesidad pues, pudimos destacar nuestra inquietudes en cuanto a conocimiento, en manejo de tecnología, en estrategia de evaluación por ejemplo, cuestiones, didácticas, pedagógicas y también la cuestión de la inteligencia emocional, ahora destacamos eso de cómo manejar las emociones a nivel de docentes, porque estamos, esté, siempre capacitándonos de cómo manejar las emociones de los estudiantes, como ayudarles a identificar y todo, pero, nos sentimos como que necesitamos también un poco de dominio del manejo de las emociones del docente, para poder estar como que más prestos a ayudar a los chicos, pero también a manejar nuestro trabajo, así como, con tranquilidad.

Entrevistadora: ¿Están basados en los contenidos de la salud emocional del docente?

Alexa: En este caso fue una encuesta personal, que pongamos en que ámbito necesitamos, sea conocimiento o desarrollo de habilidades y luego socializamos en los equipos, en las áreas de acuerdo a lo que habíamos respondido, si queríamos añadir o si queríamos definir por prioridades cuál deber ser a corto, mediano y largo plazo, ya en consenso, de ahí todos los aspectos pedagógicos o socio emocionales de acuerdo a como lo percibimos, como consideramos prioridad.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los saberes necesarios para llevar a cabo la tarea de enseñanza?

Alexa: Bueno en este caso, por ejemplo, la enseñanza del idioma Inglés, es fundamental el dominio del idioma, en primer lugar, luego hay que tener los conocimientos didácticos, pedagógicos y yo creo que también los conocimientos en el aspecto psicológico, dependiendo del grupo de estudiantes con los que trabajamos para poder tener una cercanía...

Y tener más cercanía como ser humano y no solo como un alumno, y actualmente creo que esta cuestión de las pedagogías activas y manejo de la tecnología se ha vuelto bastante demandante y desafiante.

Entrevistadora: ¿Y de dónde provienen estos conocimientos tanto como usted menciona de inglés, obviamente que tenemos que enfocarnos juntos con los conocimientos pedagógicos didácticos? De donde provienen?

Alexa: En primer lugar, de la formación que hemos tenido como profesionales y de ahí lo otro es así que ya cómo a medida que asoman las necesidades de suplirlas de manera personal como iniciativa personal apoyados también con las decisiones que la institución frente a los contextos que se nos presentan y de ahí yo creo que es también hábito del docente, y siempre estamos buscando como estar a la par de los chicos y que podemos hacer para mejorar nuestra práctica que nos vuelve constantes investigadores de estar buscando que más aprender para trabajar.

Entrevistadora: ¿Puede darme un ejemplo de esa forma que usted dice que buscamos, guiándome yo misma? Cómo usted se acopló durante la pandemia, o sea adaptarse? -

Alexa: Cuando empezamos la pandemia y ya bueno terminamos como sea el quimestre y de ahí sabíamos que en agosto íbamos a volver los profesores para iniciar un nuevo año lectivo, en Septiembre del 2020 de forma virtual, entonces yo me planteé la pregunta digo ... ¿Ahora que hago?... ...¿Cómo voy a responder a esto?...

Entonces me adelanté antes de esperar de que iba hacer la institución. Por ejemplo en el mes de agosto yo tuve acceso a un curso en línea de IEF creo que era de Cambridge, sobre cómo ser un online teacher, entonces seguí este curso creo que era de cuatro semanas para aprender herramientas tanto para la evaluación como para el trabajo en clase y para el desarrollo de todas las cuatro destrezas, esa fue así como el primer o la primera decisión que yo tomé, ..Aya... Eso fue así como independiente, entonces yo me sentí más tranquila porque ahí yo aprendí a cómo usar mas el zoom como usar más aplicaciones como Flipped y así pues cosa que yo sabía que me podía servir, por que yo dije alguna cosa que se haga a nivel institucional va hacer general pero para específico para la enseñanza del idioma inglés fue ese curso, y de ahí si cuando regresemos en agosto en nuestro caso la institución emprendió un programa de capacitación. Primero la forma que íbamos a utilizar era el Gisset, el google classroom incluso hicimos talleres de google classroom, creo que hicimos como unos tres talleres y luego también como trabajar con las pizarras, aplicaciones que podíamos usar, entonces eso era para estar más o menos equipada.

Entrevistadora: ¿ En qué aspecto de su profesión se siente más fuerte y en que otro se siente más débil ?

Alexa: En aspecto de mi profesión, en la cuestión de metodologías yo creo que me siento un poco fortalecida y puedo decir así como de forma personal, yo tengo un enfoque diferente al que trabajamos incluso con los compañeros, entonces la experiencia que ya he tenido trabajando con chicos para prepararlos para el bachillerato internacional que era antes y trabajar con ellos tres años seguidos sin tanta presión en gramática y eso, entonces yo he visto que eso me ha dado resultados, trabajar en base a ese enfoque metodológico yo me siento bien, me siento así como muy fortalecida y en otros aspectos.

Entrevistadora ¿Aspectos débiles?

Alexa: Actualmente trabajan de manera híbrida, en la cual brindan clases presenciales a los estudiantes en clase y al mismo tiempo de manera virtual a los que no, el reto de esto es controlar las actividades de los estudiantes que se encuentran recibiendo las clases virtuales, ya que no se obtiene una seguridad de que estén presentes a las clases recibiendo de manera correcta las actividades. Es difícil encontrar actividades las cuales se puedan controlar en ambos grupos.

Entrevistadora: ¿Ha tenido alguna experiencia de pertenecer formalmente a una comunidad profesional de docentes de inglés?

Alexa: No realmente, únicamente a través de la plataforma digital más conocida como Facebook, dentro de un grupo público de docentes del área de inglés, la cual es liderada por una docente nativa llamada Janine Max quien es la directora y editora de los módulos de inglés del ministerio, entonces tuve un acercamiento personal con ella mientras elaboraba material para los otros subniveles para apoyar a los módulos y ahí tuve la oportunidad de ingresar a un curso de cómo utilizar los módulos bajo el enfoque comunicativo por el que la mayoría lo pasa, a través de este grupo estamos al tanto de las novedades, a la vez pude colaborar con la representante del currículum del ministerio, la cual había convocado personal para unas sesiones de trabajo para diseñar fichas modelo que puedan orientar a los docentes de la Costa. Dentro de esta comunidad profesional estoy ligada, no realizando algo en específico, pero teniendo contacto o recibiendo información correspondiente.

Entrevistadora: A través de esta experiencia ¿Usted ha visto cómo han funcionado estas fichas?

Alexa: No realmente, debido a que hubo el cambio de ministra de educación, sólo se supo que las fichas iban a ser modelo para los de la región Costa.

Entrevistadora. ¿Cómo daría seguimiento a esas fichas?

Alexa: la idea era crear fichas modelo para poder diseñar las otras fichas que daban en el currículum priorizado, que daba el ministerio para proyectos y todo esto. Hemos notado que se ha quedado en nada ya que en el currículum de este año ninguno de los proyectos incluye inglés, no se si porque esas fichas ayudaron a

entender que inglés puede trabajar solo disciplinariamente o porque fue complicada su inclusión, hemos estado deslindados de esos proyectos. Para fortalecer el seguimiento yo fortalecería estos grupos, trabajar con coordinadores de área de colegios fiscales a través de estas redes y reuniones virtuales.

Entrevistadora. ¿Que impide que haya esta comunidad para activar esta red de seguimiento?

Alexa. Tal vez una estructura ya establecida con líderes de tiempo completo dedicados a fortalecer estas redes. Como profes fiscales tenemos una carga extensa y eso limita nuestra disposición y actividad para estas redes. designar líderes, no se, por zonas, ciudades.

Entrevistadora. ¿Usted sería capaz de liderar un grupo?

Alexa. Si, si tuviera esas condiciones si tenemos ideas maravillosas pero la cantidad de trabajo nos agobia.

Entrevistadora. ¿Qué expectativas tiene sobre oportunidades de desarrollo profesional?

Alexa: Hablando de la institución, parece que ya se formuló el plan de capacitaciones, y los que formamos parte del bachillerato internacional estamos a cargo de una parte de la capacitación docente, hablando de ese equipo, esperamos que las habilidades que hemos desarrollado como docentes de bachillerato internacional puedan ser transmitidas de manera clara. Por otro lado, tenemos el plan general de capacitación que esperamos nos beneficie en cuanto a investigación. Estamos fortaleciendo la parte de sistematización de experiencia para llevar a que los docentes publiquen artículos.

Entrevistadora. Prácticamente, ¿Sería diferente a los tradicionales cursos?

Alexa: Si, esto es más específico. Aunque es un beneficio doble, veo bastante beneficio personal porque es tener un apublicacion adicional a la vez que compartimos nuestras experiencias que puedan ser útiles en otros lados Esto es así como un poco mas especifico para que beneficie, ¿Beneficio doble no? Más bien, este... Yo veo bastante beneficio personal por que es tener una publicación adicional a la vez que contribuimos con compartir nuestras experiencias para que se puedan utilizar en otros colegios y otros lados.

Entrevistadora.- ¡Claro! ¿Si se ve cerca, digamos, esa actividad en su colegio?

Alexa.- Tendríamos que trabajar, este, de hecho nosotros trabajamos en sistematización de experiencias. En este año se sistematizaron como 25 experiencias, creo, una de ellas también fue ganadora del concurso de Rosalía Arteaga, este del premio a la excelencia. Una de esas experiencias fue que las maestras de primaria ganaron pero nosotros como área, por ejemplo, no hemos hecho todavía, hemos propuesto, hemos querido proponer y bueno, con una compañera hemos querido trabajar en un proyecto así como para publicarlo, pero esto de coincidir en los horarios y de dedicarnos tiempo nos limita, entonces si, está ahí como el resto, depende de nuestra organización porque apoyo por ejemplo como para que nos orienten si tenemos, nosotros tenemos un equipo de investigación que es aceptado, como somos una red de colegios en todo Colombia y Ecuador que tenemos, se llama Nixe Nazaret que es un estudio de investigación y ciencia, entonces a través de ese instituto publicamos, y ellos también tienen un equipo que orientan a los profesores en cuanto a la redacción, a la forma de presentar los apartados de la investigación y todo eso. Pero primero debe recoger una experiencia significativa para que merezca ser publicada y eso.

Entrevistadora.- Ah ya! ¿Y en qué consiste esta sistematización de experiencias? Usted me comenta que han hecho en las otras asignaturas.

Alexa.- Si, esteeee, significa proponer o en dar fe de alguna estrategia o alguna estrategia metodológica que le haya servido a usted para la enseñanza de cualquier área de cualquier materia pero que usted vea que pueda servir en otros contextos y que sea significativo y que ha dado resultado por lo menos 3 años desde que usted la haya ejecutado, entonces ahí es cuando usted puede dar fe como maestra o como otro tipo de docente de que esa estrategia funciona y que puede funcionar para otros colegios, entonces comprende el trabajo de sistematizar, claro que antes de eso debe tener resultados, por ejemplo, encuestas, observaciones, algo que valide que su estrategia sirve y de ahí se hace la parte formal de sistematizar que es de leer artículos, de redactar, de poner las partes correctamente a manera de un artículo científico para publicarlo, se publica con el registro de ISBN entonces son a la final publicaciones de los maestros que tienen a su nombre pero con el apoyo de esta institución de investigación que está en la red de colegios.

Entrevistadora.- De igual manera ustedes ya tienen el respaldo.

Alexa.- Si si, si tenemos, parece que se presentó, yo decía entre nosotros, esa es una fortaleza, yo creo que en muchos colegios hay profesores así haciendo cosas buenas y necesitan orientación de como poner eso en una publicación, entonces nos podríamos convertir en un colegio que aliente a otros profesores. No sé, creo que presentaron ahora porque según se, participando de nuevo en el concurso de excelencia con tres proyectos más y en uno de esos debe ser el ganador. Entonces si, por parte del colegio se esta promoviendo que nos hagamos investigadores.

Entrevistadora.- Entonces el área de inglés todavía no lo ha hecho.

Alexa.- El area de ingles aun no ha hecho nada, el único artículo que tenemos publicado en inglés y que esta asi como adicional nomas es el mio, pero como le pertenece a la otra revista esta en el repositorio nomas como para enlazar y que lo puedan leer pero no es propio de los profesores del Calazans para presentarlo.

Entrevistadora. Ya, entonces lo que entiendo es que cuando se hace esta sistematización de experiencias es todo un... una preparación.

Alexa. Todo un proceso.

Entrevistadora. Un tiempo donde tiene que haber una planeación, todo, y ahí pues aparecería la comunidad profesional, ¿no?

Alexa. Si, si, si, si, si.

Entrevistadora. Pero todavía ustedes no la... no la hacen.

Alexa. O sea, tenemos hay... hay... las personas, a ver, hay... en el colegio hay tres personas que están encargadas, hablemos de provincia Nazaret, o sea, Colombia, Ecuador y Perú, hay un equipo... hay un equipo que se llama Nixi Nazaret, que orienta en esta sistematización. Cada colegio tiene un equipo de, por lo menos, 2 personas que se dedican así... que se dedican directamente a trabajar con el área o con el grupo de docentes que vaya sistematizar y ellos hacen un cronograma, ellos tienen reuniones periódicas, van revisando los avances entonces ellos se encargan de manera cercana a orientar. O sea hay el equipo, lo que nos falta a nosotros hacer, como área, es ser parte de... o sea... dejarnos ayudar, dejarnos orientar para sistematizar alguna experiencia significativa.

Entrevistadora. O sea, les falta formalizar, ¿no?

Alexa. Formalizar alguna experiencia que nos haya servido.

Entrevistadora. Super bueno.

Alexa. Si, si, esa es una de las fortalezas que tenemos, también, como colegio.

Entrevistadora. Vaya, super bueno.

Alexa. Si, estamos promoviendo eso y con este año que hubo las maestras de primaria ganaron este concurso, este, está dándole bastante importancia a la sistematización.

Entrevistadora. Y, ¿cuánto tiempo, más o menos, tiene este convenio el colegio con estos investigadores?

Alexa. Este... no es tanto convenio, sino que es parte de, somos parte, de porque si algo se hace a nivel de provincia Ecuador, Colombia y Perú, todos hacemos. Pero, por ejemplo, Colombia tiene muchas más publicaciones que nosotros. Nosotros recién en este año, participamos del... de las, creo que hay veinticinco publicaciones o veinticinco maestros haciendo publicaciones, tal vez, este, lleguemos a unas diez y se publicó un libro con las experiencias. Pero... eh... este año recién se vio los resultados, pero ya empezamos a trabajar, de por lo menos unos tres años antes. Y eso se va de largo, porque se supone que tenemos que, o sea, tenemos que, no nos podemos quedar, o sea los colegios de Colombia están publicando, están sacando, los... los colegios de Ecuador también tenemos que hacerlo y, así mismo, los de Perú.

Entrevistadora. Claro, gráficamente, está basado en toda la práctica.

Alexa. Si, si, si, son experiencias docentes, si, es como ser así la investigación-acción, en el que usted propone algo, hace un diagnóstico, sin que propongan de recoger las experiencias de todos sus años, o sea, qué le ha servido, qué cree usted que merece la pena divulgar y hacerlo.

Entrevistadora. Super bueno, le felicito, la verdad es que pocos colegios tienen esas oportunidades.

Alexa. Si, si ahí empezamos trabajando con esto.

Entrevistadora. Super bien.

Alexa. Esto es un componente también de... del mejoramiento profesional porque cuando hablamos de publicaciones, por ejemplo, a nivel del ministerio, el ministerio dice "Tiene que publicar", "Tiene que hacer algo", "Tiene que hacer..." incluso para mejorar el sueldo, pero nunca viene un camino, así "De esta manera se hace". En cambio, nosotros, a través de este instituto se está haciendo lo que siempre ha querido el ministerio: que sistematicen experiencias, que hagan, que publiquen, pero que nunca han tenido una línea trazada para decir "De esta manera le vamos a orientar". En cambio nosotros sí, hay este instituto y a través del instituto hacemos, o sea, es el Instituto de Ciencias "Calasanz" pertenece a los colegios Calasanz de ahí sale, pero es, específicamente, guiado o se dedica a brindar a los profes a sistematizar sus experiencias para que publiquen.

Entrevistadora. Qué bien, super bueno, hay que aprovecharlo.

Alexa. Si, si, si, si, si.

Entrevistadora. Muy bien, Alexa.

Alexa. Esa es la idea.

Entrevistadora. Si, muy bien. Muchas gracias.

Anexo 7. Segundo Grupo de Preguntas

Este segundo grupo de preguntas trataban de indagar las percepciones y componentes sobre los programas de desarrollo profesional docente impartido por el ministerio de educación.

- ¿Cuáles son los cursos de capacitación que imparte el Ministerio de Educación dirigidos a los docentes de inglés?
- ¿A qué cursos de capacitación ha asistido? ¿Recuerda más o menos hace que tiempo asistió a estos cursos? ¿Qué duración tenían?
- ¿Es obligatorio seguir todos los cursos impartidos por el gobierno? ¿Por qué?
- ¿Qué modalidad de estudio tenía o tienen los cursos? ¿Recibió orientaciones previas para seguir el curso? ¿Estaba familiarizado con este tipo de modalidad de estudio? ¿Qué hizo para familiarizarse con la organización y presentación de estos cursos?
- ¿Se asignaba un tiempo dentro de su jornada laboral para seguir los cursos?
- ¿Tuvo alguna dificultad para seguir o aprobar los cursos?
- ¿Cuáles fueron las temáticas/contenidos que se han abordado en los cursos de capacitación del gobierno?
- Describa lo más destacado sobre las temáticas abordadas ¿Cómo las ha aplicado dentro de sus clases de inglés? ¿Y con sus colegas? ¿Qué reacción tuvieron sus estudiantes/colegas? ¿Hizo algunas modificaciones en el contenido/temática? Explique
- ¿Hubo alguna estrategia o tema que usted ya manejaba o al menos era familiar dentro de su campo de conocimiento? ¿Hubo alguna modificación en la misma, luego de recibir el curso?
- ¿Los contenidos de los programas de capacitación corrigió alguna mala concepción de alguna teoría o conocimiento o práctica que usted manejaba? Describa con un ejemplo.
- ¿Cómo ha contribuido la inserción de los becarios internacionales, más conocidos como los GoTeachers en el mejoramiento profesional de los docentes no becarios de su institución?
- ¿Describa la relación de usted con los becarios internacionales GoTeachers?
- ¿Conoce algún caso que se haya destituido a un docente contratado para abrir una vacante a un docente becario con el pretexto de que éste último cumpla su compensación por la beca?
- ¿Alguna vez ha trabajado en equipo con sus colegas para su desarrollo profesional en el manejo del idioma inglés, o en el manejo del currículo, o en las metodologías para la enseñanza?

Anexo 8. Tercer Grupo de Preguntas

Componentes de los programas de desarrollo profesional docente impartido por otras instituciones que no sean del ministerio de educación

- ¿Ha asistido a cursos de capacitación impartidos por otras instituciones que no sean del Ministerio de Educación?
- ¿Cuáles han sido sus motivaciones para asistir a estos cursos?

- ¿Cuáles fueron las temáticas/contenidos que se han abordado en los cursos de capacitación?
- Describa lo más destacado sobre las temáticas abordadas. ¿Cómo las ha aplicado dentro de sus clases de inglés? Y con sus colegas? ¿Qué reacción tuvieron sus estudiantes/colegas? ¿Hizo algunas modificaciones en el contenido/temática? Explique
- ¿Hubo alguna estrategia o tema que usted ya manejaba o al menos era familiar dentro de su campo de conocimiento y campo profesional? Hubo alguna modificación en la misma, luego de recibir el curso?
- ¿Los contenidos de los programas de capacitación corrigió alguna mala concepción de alguna teoría o conocimiento o práctica que usted manejaba? Describa con un ejemplo.
- Al contrastar los programas de capacitación impartidos por el Ministerio con otras instituciones ajenas a éste, cuáles prefiere? ¿Qué les cambiaría?

Anexo 9. Cuarto Grupo de Preguntas

El nivel B2 del MCER para convertirse en docente idóneo

- Con respecto al nivel B2 para la idoneidad del docente de inglés que se inició con el gobierno Correista en el año 2012, ¿considera que este nivel garantiza la buena práctica docente?
- ¿Qué opina de la plataforma virtual como un medio para preparación de exámenes internacionales como el FCE o el TOEFL?
- ¿Ha tomado cursos de preparación para exámenes internacionales? En qué consistía el curso?
- ¿Qué duración tuvieron? ¿Quién auspició los costos?
- ¿Que modalidad tuvieron los cursos? ¿Qué metodología le pareció más destacado de estos cursos?
- ¿Qué examen tomó? ¿Para qué no mas sirve este examen?
- ¿Tuvo que tomar tiempo de su familia para prepararse para estos exámenes? ¿Cómo afectó su situación familiar? ¿Tuvo apoyo de su familia para ello?
- ¿Considera correcto tomar el tiempo de la familia para su desarrollo profesional?

Anexo 10. Quinto Grupo de Preguntas

Expectativas para mejorar su calidad profesional como docente de inglés

- ¿Cuáles son sus recomendaciones/expectativas para mejorar la calidad profesional de los docentes de inglés del sector público?

Anexo 11. Sexto grupo de preguntas

Contexto laboral

- ¿Cuáles son las fortalezas de su institución en relación a la docencia del idioma inglés? Las debilidades?
- ¿Cuán satisfecho se encuentra de laborar en esta institución educativa?
- ¿Cuál es su misión como docente de inglés en el sector público?
- ¿Cuáles son las limitaciones que obstaculizan para cumplir cabalmente tu misión, y rol como docente?
- ¿Si tuviese la oportunidad de cambiar de empleo con el mismo sueldo y estabilidad, lo haría?
- Si tuviese la oportunidad de tomar decisiones dentro del ministerio de educación y en especial del departamento de inglés: ¿qué les diría a los docentes de inglés para que mejoren su práctica docente?, ¿qué no funciona bien?, ¿qué se puede mejorar?

Anexo 12. Guía de preguntas grupo focal

- Qué le dirían a los educadores universitarios de la Carrera de Inglés para que fomenten en los estudiantes en formación su desarrollo profesional permanente durante su futuro ejercicio profesional?
- ¿Cuáles son los saberes necesarios que debe poseer un docente de inglés para ejercer su profesión con excelencia? ¿De dónde provienen estos conocimientos?
- ¿Cómo se podría sacar el máximo provecho a las reuniones de área para el desarrollo profesional de los docentes de inglés? ¿Con qué frecuencia se realizan las reuniones de área?
- ¿Qué pasaría si los docentes de inglés pertenecientes al bachillerato internacional tuviesen la oportunidad de replicar sus experiencias exitosas con los docentes que no han tenido la oportunidad de ser parte de este programa? ¿Cómo sería la réplica?
- ¿Qué lección nos ha dejado la pandemia en nuestra práctica docente como profesores de inglés?
- ¿Cómo contribuye el uso de los módulos, la ficha pedagógica, y el currículo para la enseñanza del idioma inglés? ¿Cambiarías algún componente de los módulos? ¿Y de la ficha pedagógica? ¿y del currículo?
- ¿Cuál es el papel del idioma inglés en los procesos de empleabilidad a nivel mundial y nacional? ¿Cómo afecta esto a los estudiantes ecuatorianos?