



Colección
FAHU
Facultad de Humanidades

Formación inicial docente: nuevos desafíos y nuevas direcciones

Saúl Contreras, Carolina García
y Ana María Franqueza
(Coords.)

Formación inicial docente: nuevos desafíos y nuevas direcciones

Formación inicial docente: nuevos desafíos y nuevas direcciones
Saul Contreras, Carolina García y Ana María Franqueza

Editorial Universidad de Santiago de Chile, 2025
Av. Víctor Jara 3453, Estación Central
Santiago de Chile
Tel.: +56 2 2718 0080
www.editorialusach.cl

© Saul Contreras, Carolina García y Ana María Franqueza

ISBN edición digital: 978-956-303-750-0

Comité editorial:
Saul Contreras Palma
Carolina García González
Ana María Franqueza Strugo

Director Editorial: Galo Ghigliotto G.
Diagramación: Andrea Meza V.
Diseño de cubierta: Ana Ramírez P.
Corrección de textos: Luz María Astudillo

Primera edición, marzo 2025

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico o mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo de la editorial.

Editado en Chile

Saul Contreras
Carolina García
Ana María Franqueza

Formación inicial docente: nuevos desafíos y nuevas direcciones



EDITORIAL
USACH

Índice

Prólogo.....	9
Introducción	13
Mujeres en la lingüística: visibilización de sus contribuciones en el aula universitaria Carlos Álvarez Escobar.....	17
El impacto de una propuesta de trabajo colaborativo en el <i>Compromiso</i> para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de estudiantes de 7° año en una escuela vulnerable en Chile Javiera Cornejo Aravena, Valentina González Rojas, Lorena Moreno Riquelme y Belén Zamorano Vega	31
“Los niños también lloran”. Deconstruyendo estereotipos de género. Análisis de cuatro trabajos de graduación de futuras y futuros docentes de inglés Erika de la Barra Van Treek y Soffía Carbone Bruna	43
Formación inicial docente en retroalimentación correctiva y su implementación en el aula de clases: percepciones de profesores en formación y egresados noveles Catalina Donoso Kurte, Mónica Donoso Peña y Felipe Flores Hidalgo.....	63
Literatura e identidad en el aula Ana María Franquesa Strugo	71

El uso de preguntas y estilos de supervisión de prácticas pedagógicas en sesiones de retroalimentación con profesores en formación de la especialidad de inglés Manuel Lara Díaz	85
El Movimiento Maker: un marco para la transición a la formación de profesores de inglés en línea Gloria Romero, Víctor Prades Palomera y Manuel Lara Díaz.....	113
Deserción docente: ¿es posible contribuir desde los programas de formación inicial? Sylvia C. Veloso Ponce.....	137
Presentación de los autores y autoras.....	145

Prólogo

Dentro de las múltiples dimensiones que intervienen en la formación inicial docente, una de las que ha adquirido más relevancia en los últimos años es la formación práctica, debido a su importancia en la construcción de la identidad profesional. Por ello, desde la política pública se ha enfatizado en la necesidad de garantizar una participación temprana de los futuros docentes en las instituciones educativas, con el objetivo de enfrentar de manera efectiva los desafíos y complejidades propios de la labor educativa.

En ese contexto, la formación docente requiere potenciar la conexión de dos espacios formativos: la universidad y la escuela. Estos deben operar de manera coordinada y bidireccional para asegurar que la formación reflexiva, situada y colaborativa se desarrolle de manera efectiva. La relación bidireccional entre ambos espacios implica trabajar integrando las expectativas, recursos y necesidades específicas de cada espacio, facilitando la definición de objetivos comunes y la articulación de experiencias para favorecer el aprendizaje tanto del profesorado en formación, como del profesorado que acompaña los procesos formativos desde la escuela, con el objetivo de promover la mejora continua de los procesos educativos y, por tanto, el aprendizaje del estudiantado escolar.

Si bien los sistemas educativos se han visto enfrentados desde sus orígenes a las transformaciones que caracterizan a la sociedad que le da origen, la magnitud y velocidad de los cambios de los últimos años, se han traducido en una multiplicidad de desafíos que han puesto en jaque a los distintos actores que intervienen en los procesos formativos tanto en la escuela como en el espacio universitario.

Por ello, se hace fundamental potenciar el trabajo bidireccional para afrontar desde la colaboración, la complejidad de la labor educativa.

El libro que se les comparte a continuación forma parte de una colección de difusión de conocimiento que la Facultad de Humanidades ha diseñado para potenciar la bidireccionalidad y orientar el trabajo de quienes están comprometidos con el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje equitativos y de calidad. A partir de un compendio de propuestas innovadoras y experiencias inspiradoras sustentadas en el diálogo entre la universidad y la escuela, se busca evidenciar como propuestas creativas, críticas y problematizadoras, pueden transformar de manera positiva la práctica educativa, invitando a descubrir, diseñar e implementar, tanto dentro como fuera del aula, nuevas maneras de pensar y actuar en los diversos espacios educativos.

La finalidad de esta obra no es ofrecer soluciones estandarizadas ni “prácticas seguras” para promover el aprendizaje. Lo que busca es compartir experiencias sustentadas en un análisis reflexivo sobre los desafíos educativos actuales y proponer algunas estrategias que, en un diálogo permanente con cada contexto escolar, permita tanto al profesorado en ejercicio, como al profesorado en formación y a los formadores de profesores, abordarlos en los distintos niveles educativos. Por ello, cada una de las experiencias que se comparten, ha sido construida por docentes, profesores y futuros educadores y educadoras comprometidos con la búsqueda permanente de marcar la diferencia y construir una educación de calidad más activa, justa, equitativa y democrática, desde la convicción de que el cambio es posible cuando se acogen nuevas perspectivas y posibilidades y se trabaja colaborativamente por una meta común.

Consideramos que la formación de profesores es un proceso fundamental para el desarrollo de una educación de calidad, y en este contexto, la bidireccionalidad, la innovación y la transdisciplina juegan roles esenciales. Estos conceptos, cuando se integran en los programas de formación docente, contribuyen a formar profesores más preparados, más flexibles y capaces de enfrentar los desafíos de un entorno educativo en constante evolución. Cada una de las experiencias aquí expuestas, ofrece una nueva perspectiva no solo sobre cómo construir y mejorar la formación de profesores, sino

que además como enseñar y mejorar los resultados de aprendizaje en una disciplina o en un tópico determinado.

Esperamos en las próximas ediciones presentar a la comunidad FAHU experiencias que aborden de manera más explícita estas perspectivas transdisciplinares, en las que se promueva un enfoque integral y holístico, que vaya más allá de las disciplinas, propias de la mención de especialidad. Sabemos que la formación disciplinar, pedagógica y didáctica son fundamentales, y ese compromiso ha dado resultados, no obstante integrar enfoques transdisciplinares, fomentará la integración de diversas áreas del conocimiento, permitiendo que los futuros docentes aborden los problemas educativos desde múltiples perspectivas, se promueva la colaboración entre profesores y futuros profesores de diferentes especialidades, enriqueciendo la enseñanza con enfoques innovadores y metodologías diversas.

Cada uno de los capítulos que se presentan a continuación son ejemplos de cómo se puede generar un diálogo propositivo y bidireccional entre los saberes que se construyen en la escuela y en la Universidad, comprendiendo que los procesos de formación docente no solo preparan a los futuros profesores y profesoras, sino que constituyen un espacio de desarrollo profesional continuo tanto para el profesorado escolar en ejercicio, como para el equipo de académicos y académicas que desde la Universidad buscan impactar en la calidad y equidad de los procesos educativos formando profesores comprometidos con la transformación social y la construcción de sociedades más democráticas.

Dr. Saul Contreras Palma
Dra. Carolina García González

Introducción

I. Identidad y Género: Nuevos Desafíos en la Formación Inicial Docente

Los temas de género son uno de los grandes desafíos hoy en día, no sólo a nivel de la cotidianidad de la sociedad en su conjunto, sino que, y fundamental para la formación de futuros ciudadanos, en el nivel escolar. En un estudio llevado a cabo por tesistas de Pedagogía en Inglés en diversas escuelas, se vio que se mantienen los estereotipos de género, esperándose que las profesoras demuestren su capacidad y conocimientos, a la vez que se conviertan en cuidadoras de facto de los y las estudiantes.

Por otro lado, en las aulas universitarias también se ve la mantención de estereotipos, ya que las contribuciones de las mujeres en las ciencias y en las artes han sido permanentemente invisibilizadas. En ese sentido, es papel de las universidades asumir un rol primordial en la erradicación de sesgos genéricos en las dinámicas de las aulas, correspondiendo tanto a docentes como a estudiantes reflexionar acerca de cómo pueden las universidades ser una punta de lanza hacia la erradicación de estereotipos.

Finalmente, no menos ajeno a los temas de género, está el tema de la multiculturalidad en nuestro país, realidad que permea muy especialmente a nuestro sistema educacional. Una forma de conocer y reconocer esa multiculturalidad, es a través del estudio de literaturas de otras culturas, lo que otorga a los y las docentes un marco de referencia en el cual apoyar su labor en el aula.

II. Nuevas Propuestas Metodológicas en la Formación Inicial Docente

En este segundo apartado se abordan distintas formas de enfrentar metodológicamente la Formación Inicial Docente (FID) en términos prácticos, culminando con una reflexión acerca de la deserción docente y la factibilidad de enfrentarlo desde los programas de FID.

Es así que, en primer lugar, podemos hablar de la importancia del trabajo colaborativo como estrategia para obtener aprendizaje efectivo, trabajo que se ve apoyado por el Compromiso. Este constructo toma en consideración factores tales como los psicológicos y contextuales, sin dejar de lado los factores personales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los resultados están a la vista: tanto el desempeño como el interés por parte de los estudiantes se ha visto incrementado, ambiente en el cual el factible considerar el Compromiso que involucra el nivel de atención, interés y participación mostrado por los estudiantes en el contexto de aula.

Otra estrategia corresponde a la Retroalimentación Correctiva (RC), la que convive con la psicolingüística, adquisición del lenguaje y la enseñanza de un idioma extranjero. Se ha visto que la retroalimentación resulta fundamental para un óptimo proceso de aprendizaje, utilizándose la RC para proveer la información necesaria para una reducción de la brecha entre el desempeño inicial y el desempeño objetivo. Lo fundamental en este aspecto es que los y las docentes de inglés como lengua extranjera necesitan tomar conciencia de la importancia de la RC, tener las herramientas para implementarla y trabajarla de manera óptima.

Por otro lado, basándose en la Teoría Sociocultural de Vygotsky, hay una constante relación entre el supervisor de prácticas profesionales y los futuros docentes, entregando retroalimentación de lo observado en el aula. El aprendizaje significativo está en este sentido muy ligado a las preguntas realizadas por los supervisores.

No se puede dejar de lado la influencia del COVID-19 en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, por cuanto el impacto de la pandemia provocó en el profesorado una necesidad de desarrollar distintas estrategias metodológicas en un plazo muy acotado. La meta fue en todo momento la promoción de aprendizajes significativos dentro del estrés mental y físico y alejado de la presencialidad.

Esto mostró una gran brecha educacional, lo que culminó en tremendas desigualdades sociales y digitales atendiendo a los ambientes socioeconómicos diversos en los que debieron desempeñarse los estudiantes. El cierre de universidades provocó una interrupción de la interacción entre docentes y estudiantes, requiriendo buscar nuevas metodologías que se adecuaran a la nueva situación. Una propuesta metodológica es el Movimiento Maker (MM), el cual ha sido utilizado principalmente en el contexto científico (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), estudiándose, sin embargo, la posibilidad de adecuarlo al ámbito de la formación de profesores en la enseñanza de lenguas extranjeras. El MM comprende creatividad, innovación, desarrollo y expresión de ideas, desarrollando en los estudiantes la creación antes que el consumir contenido, fomentándose la interacción colectiva y trabajo en equipo, fuertemente apoyados por la digitalización.

Finalmente, una reflexión acerca de la deserción docente en nuestro país, debido a la percepción de pocas oportunidades de perfeccionamiento o desarrollo profesional, las condiciones laborales y las dificultades para trabajar con el personal directivo, entre otras. La deserción docente en el sistema educativo nos lleva a buscar acciones concretas, siendo las universidades, agentes directos de la FID, las que juegan un papel preponderante. Los programas pedagógicos deben abordar integralmente la formación de futuros profesores, proveyéndoles de habilidades que vayan más allá de los conocimientos hacia la adquisición de habilidades llamadas ‘blandas’. Sólo así veremos fortalecido el ambiente educativo en Chile.

Mujeres en la lingüística: visibilización de sus contribuciones en el aula universitaria

Carlos Álvarez Escobar¹

La injusta invisibilización de las mujeres en la ciencia

El sentimiento de exclusión y el fenómeno social de invisibilización han afectado, por décadas, a cientos de mujeres en diversas disciplinas científicas. Tal es el caso de la científica austríaca Lise Meitner, quien observó desde la audiencia la obtención del Premio Nobel de Química por parte de Otto Hahn por un descubrimiento que fue posible únicamente por las acertadas interpretaciones que ella había realizado acerca del fenómeno de la fusión nuclear en años previos. La paleontóloga británica Mary Anning vivió una experiencia de similares características: desde temprana edad, Mary Anning examinó minuciosamente los acantilados de la costa de su pueblo natal, lo que le permitió advertir la presencia de fósiles de diversas especies prehistóricas de incalculable valor para la ciencia, entre estas, un plesiosaurio. Pese al importante número de descubrimientos realizados, Mary Anning fue constantemente desacreditada por la comunidad científica y se le negó la posibilidad de publicar sus hallazgos por ser mujer. Una injusticia semejante tuvo que sobrellevar

1 Licenciado en Educación (Universidad de Playa Ancha) y magíster en Lingüística (Universidad de Chile). Desde 2014 realiza docencia en calidad de profesor adjunto en los programas de Pedagogía en Inglés y Magíster en Lingüística de la Universidad de Santiago de Chile. Desde 2015, es profesor asistente del Departamento de Fonoaudiología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile y coordinador de la Unidad de Lingüística Aplicada de dicha entidad académica. Actualmente, es miembro del grupo de investigación KOINÉ de la Facultad de Filología de la Universidad de Santiago de Compostela.

la científica veneciana Agnes Pockels, quien, mediante una descripción empírica y cuantitativa de la tensión superficial del agua, estableció las bases de la ciencia denominada *Surface science*. A diferencia de lo sucedido con Mary Anning, Agnes Pockels publicó en 1891 un artículo titulado “Surface tension” en la revista *Nature*. No obstante, la publicación de su artículo fue posible debido a la solicitud que realizó a la revista el matemático británico John William Strutt, tercer barón de Rayleigh. Para la Real Academia Sueca de Ciencias, Agnes Pockels no reunía los méritos necesarios para recibir un premio Nobel, pero sí los poseía Irving Langmuir, físico y químico estadounidense que recibió el Premio Nobel de Química en 1932 por su investigación sobre las películas superficiales sustentada teóricamente en las observaciones realizadas previamente por Agnes Pockels. Las situaciones vividas por Lise Meitner, Mary Anning y Agnes Pockels evidencian que mujeres y hombres no disfrutaban de las mismas oportunidades en ciencia. Estas situaciones dan cuenta de un sesgo sistemático que relega las contribuciones de las mujeres a las sombras, si no, al silencioso olvido. Pese a que los saberes científicos han sido construidos indudablemente por mujeres y hombres, el sesgo androcéntrico de la ciencia aún prevalece hasta nuestros días.

El lamentable patrón de exclusión e invisibilización de las mujeres en las ciencias también ha sido evidente en la Lingüística. La historia de María Moliner ilustra profusamente este hecho. Desde temprana edad, María Moliner mostró un profundo interés por la cultura y una innata vocación pedagógica. Por años, trabajó aplicadamente en facilitar el acceso al proceso de alfabetización a personas que, por diversos motivos, habían sido postergadas o, definitivamente, olvidadas por las cúpulas gobernantes en España. Durante la Segunda República española, participó en la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas y desempeñó un papel sustancial en la creación de una red de bibliotecas públicas que se extendía por todo el territorio español y que en el año 1935 contaba con, al menos, cinco mil centros. Su obra en favor de la cultura no termina ahí. En 1951, en la intimidad de su hogar y teniendo como herramientas un lápiz, una cuartilla, dos atriles y una máquina de escribir, María Moliner comenzó la elaboración de una obra de extraordinario valor: el diccionario de uso del español. Gabriel García Márquez, en

1981, elogió vivamente la belleza de la obra que contaba con aproximadamente 80.000 entradas en su primera edición y que tardó 15 años en ser confeccionada:

[María Moliner] hizo una proeza con muy pocos precedentes: escribió sola, en su casa, con su propia mano, el diccionario más completo, más útil, más acucioso y más divertido de la lengua castellana. Se llama Diccionario de uso del español, tiene dos tomos de casi 3.000 páginas en total, que pesan tres kilos, y viene a ser, en consecuencia, más de dos veces más largo que el de la Real Academia de la Lengua, y — a mi juicio — más de dos veces mejor. María Moliner lo escribió en las horas que le dejaba libre su empleo de bibliotecaria, y el que ella consideraba su verdadero oficio: remendar calcetines. Uno de sus hijos, a quien le preguntaron hace poco cuántos hermanos tenía, contestó: «Dos varones, una hembra y el diccionario». Hay que saber cómo fue escrita la obra para entender cuánta verdad implica esa respuesta.

El patrimonio cultural que los hispanohablantes heredamos de María Moliner no ha recibido el reconocimiento que merece. Sirva de ejemplo la negativa por parte de la Real Academia Española de concederle, en 1972, el sillón B. En una columna publicada en 2016 en el periódico *El País*, Luis Alegre explica elocuentemente las razones: “La RAE rechazó a María Moliner, cómo no. Era demasiado roja, demasiado artista, demasiado indomable. Demasiado mujer”. Ciertamente, en diversos ámbitos de los estudios del lenguaje, un número importante de mujeres han sido invisibilizadas al igual que María Moliner. No obstante, en años recientes, mujeres lingüistas como Lola Pons, Teresa Moure, Ana Bulnes, Wendy Ayres-Bennett y Helena Sanson, entre otras, han tratado de revertir esta situación mediante la publicación de libros y artículos en medios de comunicación que hacen visible los trascendentales aportes que han realizado mujeres lingüistas en el proceso de construcción del conocimiento acerca del lenguaje y las lenguas. Esto constituye una necesaria e ilusionante iniciativa que invita a ejecutar variadas acciones en favor de la visibilización y reconocimiento de las contribuciones que han emanado del trabajo de cientos de científicas. Las universidades, como agentes sociales que generan y difunden conocimiento

científico y artístico, deben asumir un papel preponderante en la erradicación de los sesgos de género que prevalecen, en ocasiones, de manera oculta, en las ciencias y en las aulas universitarias.

En este contexto, en el año 2020, la Dirección de Género, Diversidad y Equidad de la Universidad de Santiago de Chile publicó un documento que por años fue requerido por la comunidad universitaria, especialmente, por el estudiantado. El documento se titula “Guía para una docencia universitaria con enfoque de género en la Universidad de Santiago de Chile” de la autora Daniela Díaz Seguel y las editoras Mónica Maureira Martínez y Karin Baeza Vásquez. Esta guía, como expresa su autora, es el resultado de un arduo trabajo que se inició hace más de una década con el objetivo de establecer las bases sobre las que se ha edificado progresivamente una “institucionalidad de género, junto con una normativa que apunta a erradicar las prácticas sexistas y discriminatorias en las actividades universitarias” (Díaz Seguel, 2020, p. 7). Para tal propósito, la guía presenta una serie de estrategias para efectuar una docencia con perspectiva de género organizados en cinco grupos. En unos de estos grupos, titulado “Visibilizar a las mujeres en las ciencias y las disciplinas”, la autora presenta cuatro estrategias, dos de las cuales se presentan a continuación:

- a. Cuestionar la visión androcéntrica de las disciplinas. Es necesario dar a conocer las contribuciones que han realizado las mujeres desde el punto de vista científico. Reflexionar acerca de las desigualdades de género tanto en la producción de conocimiento como en las disciplinas y profesiones.
- b. Revelar el conocimiento producido por mujeres como una contribución a los diversos campos de la ciencia, la historia y la cultura.

Tras haber adoptado los principios que sustentan la docencia con perspectiva de género, en general, y las estrategias antes señaladas, en particular, en el curso Introducción a la Lingüística del programa de Licenciatura en Educación en Inglés y Pedagogía en Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile, el presente capítulo tiene como objetivo compartir el

efecto pedagógico positivo que tuvo en las estudiantes la adopción de estos principios a partir de la versión 2022 del curso.

Descripción de la unidad: propósito y actividades

El curso Introducción a la Lingüística es una instancia académica teórico-práctica que aborda la naturaleza multidimensional y funcionamiento sistémico del lenguaje humano a partir de los aportes que emanan de modelos o teorías, desarrollados por lingüistas, y también provenientes de áreas afines, que han abordado este fenómeno a partir de inicios del siglo XIX. El curso tiene carácter obligatorio y se ubica en el cuarto semestre del plan curricular. En el año 2022, se decidió incorporar una unidad temática que contribuyera al necesario proceso de reivindicación y visibilización de los valiosos aportes que diversas mujeres han realizado en la Lingüística. La unidad temática se tituló “Mujeres en la lingüística” y el resultado de aprendizaje específico declarado es “valora los aportes realizados por mujeres lingüistas en las diversas áreas disciplinares que conforman la lingüística y su propósito: el estudio científico del lenguaje humano”. La unidad se organizó en tres actividades que se describen a continuación:

- a. *Lectura de textos que abordan la temática de la unidad.* La actividad tuvo como propósito analizar los aportes que diversas mujeres han realizado a la conformación de los saberes científicos de la lingüística. Los textos seleccionados para abordar el propósito son los siguientes: “Por una lingüística con perspectiva de género” de Teresa Moure, “Queridas lingüistas” de Lola Pons Rodríguez, “Las olvidadas mujeres lingüistas hispanoamericanas” de Ana Bulnes y “Women in the history of linguistics: Distant and neglected voices” de Wendy Ayres-Bennett y Helena Sanson.
- b. *Entrevista a una lingüista.* El propósito de la actividad fue conocer la trayectoria y los aportes a la lingüística por parte de mujeres lingüistas del ámbito académico nacional. Esta actividad se organizó en cuatro etapas: primero, trece lin-

güistas mujeres de distintas universidades del país fueron contactadas mediante correo electrónico. Aceptaron la invitación lingüistas de la Universidad de La Serena, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de los Lagos, Universidad de Chile, Universidad Arturo Prat, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Playa Ancha y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Posteriormente, las estudiantes² del curso se organizaron en grupos de cuatro integrantes. Cada grupo eligió una lingüista que debía contactar mediante correo electrónico para acordar en conjunto la fecha y modalidad de realización de la entrevista. La estructura de esta última se basó en una pauta de ocho preguntas, de las cuales cinco fueron elaboradas por las estudiantes y tres entregadas por el profesor encargado del curso. Las preguntas entregadas por el profesor encargado fueron las siguientes: ¿en que ámbito de la lingüística trabaja actualmente?, ¿en qué momento de su vida decidió dedicarse académica/laboralmente a la lingüística? En su formación de pregrado o posgrado, ¿hubo una lingüista que haya influido positivamente en su decisión de seguir en el ámbito de la lingüística? Es preciso señalar que el orden de las preguntas durante la entrevista fue determinado por cada grupo.

- c. *Presentación en formato oral de la entrevista.* La actividad tuvo como propósito sintetizar en formato de biografía académica la información otorgada por la lingüista en la entrevista previamente realizada. La confección de las presentaciones fue orientada por diversos criterios presentados en una rúbrica de evaluación. El tiempo asignado para cada presentación fue de doce minutos y cada grupo utilizó diversos recursos audiovisuales de apoyo.

2 En este capítulo, se hace uso del determinante femenino *las* en compañía del sustantivo *estudiantes* debido a que el curso estaba compuesto mayoritariamente por mujeres. Por tanto, la expresión *las estudiantes* hace referencia al conjunto total de estudiantes del curso.

- d. *Elaboración de un mapa geográfico ilustrativo.* La actividad tuvo como propósito diseñar un mapa geográfico organizado según la procedencia de al menos diez lingüistas, entre estas, la lingüista que el grupo entrevistó y una lingüista entrevistada y presentada por otro grupo. Para la elaboración, las estudiantes deben consultar los textos estudiados al inicio de la unidad.

Cabe destacar que, para la planificación y ejecución de las actividades antes descritas, los grupos contaron con periodos de tiempo en los módulos horarios del curso. La medición del logro de los propósitos declarados en esta unidad del curso se realizó mediante evaluaciones sumativas y una encuesta de percepción de tres preguntas a las estudiantes. En el siguiente apartado, se presentan algunas opiniones expresadas por las estudiantes en la encuesta de percepción.

Opiniones acerca de la unidad por parte de las estudiantes

Las opiniones de las estudiantes acerca de diversos aspectos de la organización y desarrollo de un curso constituyen un insumo primordial en el contexto educativo. Este insumo permite potenciar las fortalezas y remediar las debilidades con propósito de brindar una experiencia educativa significativa y de calidad. En tal sentido, las opiniones que se presentan a continuación tuvieron un importante alcance en la planificación de la siguiente versión del curso que se inició el segundo semestre de 2023. La primera pregunta planteada fue ¿cómo contribuyó en su formación académica la unidad “Mujeres en la lingüística” del curso Introducción a la Lingüística? Algunas de las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

Fue increíble, aprendí muchísimo sobre la lingüística en sí y cómo desde una mirada femenina se entienden algunos aspectos de la materia. Considero que es fundamental tener variedad de autores y paridad al momento de aprender ya que en la mayoría de las ocasiones los autores solo son hombres.

Me inspiró y motivó para algún día dedicarme a investigar ramas de la lingüística quitándome la inseguridad de que solo hay hombres lingüistas, dado que las teorías y autores que estudiamos generalmente (si es que no todos) son hombres.

El saber y dar reconocimiento a obras, informes y documentos realizados netamente por mujeres, pero que han pasado desapercibidas por la patriarcareidad de esta disciplina. Conocer a mujeres de nuestro país que son participes de la lingüística y se han desarrollado y tenido éxito, como Soledad Chávez, que está realizando un proyecto muy importante, el cual es un Diccionario histórico de la lengua.

Tuve la oportunidad de conocer mujeres cuyo trabajo fue muy poco valorado debido a su género, pero que de igual forma contribuyeron enormemente a esta área.

En mi formación académica, la unidad “Mujeres en la lingüística” contribuyó como una motivación importante para mi futuro, debido a que confirmó mi interés por la lingüística. Además, contribuyó como una inspiración a querer ser como algunas lingüistas mostradas dentro de la unidad debido a su trayectoria.

Dos aspectos resultan interesantes de destacar en las respuestas entregadas por las estudiantes. El primer aspecto es la inspiración y motivación que provocó la unidad en relación con el futuro académico y profesional de ellas. Una de las opiniones expone que la inspiración está relacionada con continuar indagando acerca de la lingüística y poder contribuir de la misma manera que lo ha hecho la lingüista que entrevistaron. En otro caso, la inspiración y motivación se relaciona con la inseguridad que le provocaba a la estudiante el hecho de trabajar en un ámbito científico en el cual las mujeres históricamente han sido invisibilizadas. Probablemente, la inseguridad de la estudiante nace del hecho de haber observado que en diversos libros que dan cuenta del desarrollo histórico de la lingüística no se mencionan las contribuciones que las mujeres han realizado en las diferentes escuelas de pensamiento que conforman esta

ciencia. Lo anterior coincide con la observación de Teresa Moure: “Los manuales de historiografía lingüística que usamos en el siglo XXI no recogen ningún nombre de mujer. Ninguno” (2021, p. 18). El segundo aspecto tiene relación con esta última situación: la necesidad de remediar de manera urgente la invisibilización de las mujeres en la lingüística mediante acciones como establecer criterios de paridad en las bibliografías que sustentan los procesos educativos, tal como denuncia una de las estudiantes. A este respecto, uno de los compromisos que debe asumir de manera urgente el cuerpo académico de las diversas áreas del saber es elaborar las bibliografías de sus cursos con criterios de paridad. Indudablemente, esta acción traería efectos positivos en proceso educativo de las estudiantes.

La segunda pregunta de la encuesta fue ¿cómo valora la posibilidad de haber podido conversar y conocer la trayectoria y experiencia de una lingüista de nuestro país? A continuación, se presentan algunas de las respuestas obtenidas:

Fue definitivamente una muy buena experiencia, ya que nos acercamos de forma aún más puntual a la realidad y problemáticas que viven muchas mujeres lingüistas, conociendo y entendiendo su desarrollo y desempeño en el área y como afrontan instancias un tanto incómodas o de invisibilización solo por el hecho de ser mujeres.

Esta fue una de las mejores experiencias que hemos tenido como estudiantes, conocer a alguien que se desenvuelve en el área, donde además han tenido que enfrentar sesgos a la hora de realizar su labor.

Es muy importante haber podido conversar y conocer la trayectoria y experiencia de una lingüista de nuestro país debido a que podemos saber que hay oportunidades para poder ser parte de la lingüística siendo mujeres. Además, fue bastante interesante haber podido conversar y saber las experiencias de las lingüistas entrevistadas ya que nos hizo saber que el área de la lingüística es bastante amplia.

En una escala numérica, un 10. Y en palabras, como mencioné en el punto anterior, fue sumamente enriquecedor, además de que la lingüista con las que nos conversar fue sumamente amable y abierta a preguntas, además de aconsejarnos sobre congresos, charlas, etc.

La valoro muchísimo, para mí fue más que impresionante especialmente para mi estudio específico de Pedagogía en Inglés. Al final cada estudio de la lingüística se relaciona con otro y va construyendo planos y objetivos para llegar a una sola meta: aprender y enseñar el idioma de la mejor manera posible.

En términos generales, las estudiantes consideraron que las actividades de la unidad fueron enriquecedoras e interesantes. Esta evaluación positiva no solo está relacionada con el haber conocido los importantes aportes que han realizado las mujeres en la lingüística, sino que, además, por el hecho de haber conocido en persona mediante una entrevista a una lingüista de nuestro país. La amabilidad de las lingüistas entrevistadas sin duda contribuyó favorablemente en la percepción positiva que tuvieron las estudiantes acerca de la unidad.

La última pregunta planteada en la encuesta fue ¿mantendría la unidad “Mujeres en la lingüística” en futuras versiones del curso? Algunas de las respuestas de las estudiantes fueron las siguientes:

¡Por supuesto que sí! En su mayoría nuestra carrera es cursada por mujeres, por lo que esta unidad nos permite a nosotras mismas y a nuestros compañeros tener más contexto de cómo las mujeres se enfrentan a la vida laboral y a escenarios incómodos que siendo hombre no nos pasarían. Esta unidad es un bien enfoque para tener una visión completa de esto.

Me parece una excelente oportunidad de darle el espacio y atención que se merecen aquellas lingüistas que han aportado en nuestra área.

Sí, mantendría esa unidad debido a la importancia de visibilizar a las mujeres en las áreas donde mayoritariamente está dominado por hombres. Además, esta unidad puede servir de inspiración para estudiantes mujeres que están interesadas en el área de la lingüística, pero tienen el miedo de ser discriminadas por el hecho de ser mujer, por lo que esta unidad puede terminar siendo una motivación para poder continuar estudios futuros en esa área.

Definitivamente sí. Es una manera muy bonita de conocer algunas áreas en las que se aplica la Lingüística, por ende, la unidad va acorde al curso, y aun así logra darle un enfoque mucho más significativo al aprendizaje. Sobre todo, la entrevista, creo que fue una instancia muy importante dentro de mi formación académica.

Sí la mantendría, porque considero que nos hace replantearnos el rol de las mujeres en la sociedad y reconocerlo mucho más, y creo que esto es muy bueno para poder hacer los cambios necesarios para ser reconocidas como mujeres en el área que sea.

Las estudiantes del curso mantendrían la unidad por diversos motivos. El primero está relacionado con la pertinencia que tiene la unidad en un programa académico cursado mayoritariamente por mujeres, tal como fue mencionado previamente en una nota al pie de página. Otro motivo es un aspecto anteriormente mencionado: la unidad motiva a las estudiantes a seguir explorando diversos ámbitos de la lingüística despojándose del miedo de ser discriminadas por ser mujeres. En este sentido, para muchas mujeres constatar que en la lingüística estarán acompañadas por muchas otras mujeres lingüistas es motivo de alegría y de escuchar con claridad ¡no estás sola, estamos todas! Del mismo modo, se menciona nuevamente que la posibilidad que tuvieron de entrevistar a una lingüista fue una experiencia significativa en su proceso de formación académica.

Comentarios finales

El propósito del presente capítulo fue compartir una experiencia pedagógica tras haber adoptado los principios que sustentan la docencia con perspectiva de género, en general, y dos estrategias para visualizar a las mujeres en las ciencias y las disciplinas, en particular, en el curso Introducción a la Lingüística del programa de Licenciatura en Educación en Inglés y Pedagogía en Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile. El inicio de la experiencia pedagógica consistió en incorporar en el curso antes mencionado la unidad temática titulada “Mujeres en la lingüística”. La unidad se materializó en el año 2022 mediante cuatro actividades que permitieron a las estudiantes conocer los aportes realizados por mujeres lingüistas en las diversas áreas disciplinares que conforman la lingüística y su propósito: el estudio científico del lenguaje humano. Las opiniones de las estudiantes acerca de la unidad permiten concluir que esta les brindó una experiencia pedagógica significativa en su proceso formativo. En específico, las cuatro actividades propuestas permitieron a las estudiantes conocer las sustanciales contribuciones que mujeres de diversas partes del mundo han llevado a cabo en la lingüística. Las contribuciones de trece lingüistas chilenas fueron recopiladas mediante una entrevista en persona por las propias estudiantes del curso: una experiencia descrita como motivante, inspiradora, sumamente enriquecedora y que aleja los miedos de sentirse aislada en un área que históricamente ha excluido de sus memorias a las mujeres.

El sesgo de género en favor de los hombres en ciencia debe ser erradicado mediante la implementación de acciones de diversa magnitud en variados contextos sociales, entre estos, la universidad. En conjunto, estas acciones no solo permiten reescribir la historia de diversas disciplinas científicas valorando las contribuciones que han realizado miles de mujeres, sino que, además, promueven una convivencia social basada en los principios de igualdad de género, igualdad de trato y no discriminación. Si bien estas acciones pueden que no reduzcan a corto plazo la abismante diferencia entre mujeres y hombres galardonados con el premio nobel entre los años 1901 y 2022, estas tienen un efecto positivo en las dinámicas educativas que diariamente albergan las aulas universitarias. En concreto, estas

acciones aumentan la motivación e interés de las estudiantes por integrarse a una disciplina científica, desterrando el temor de ser discriminadas o invisibilizadas por ser mujeres. Ciertamente, la unidad “Mujeres en la lingüística” ha sembrado una semilla de justicia que un grupo de estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile cultivará y compartirá los frutos con sus propias estudiantes en un futuro cercano.

Referencias

- Alegre, L. (12 de mayo de 2016). María, mañana. *El País*. http://elpais.com/elpais/2016/05/11/estilo/1462967005_525514.html
- Díaz Seguel, D. (2020). *Guía para una docencia universitaria con enfoque de género de la Universidad de Santiago de Chile*. Dirección de género, diversidad y equidad de la Universidad de Santiago de Chile.
- García Márquez, G. (10 de febrero de 1981). La mujer que escribió un diccionario. *El País*. http://elpais.com/diario/1981//02/10/opinion/350607617_850215.html
- Moure, T. (2021). *Lingüística se escribe con A. La perspectiva de género en las ideas sobre el lenguaje*. Catarata.
- Orera Orera, L. (2001). María Moliner. Sus aportaciones a la política bibliotecaria de la Segunda República. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 16(62), 49-62.
- Sadurní, J. M. (20 de mayo de 2021). Mary Anning, la paleontóloga olvidada. *National Geographic*. http://historia.nationalgeographic.com.es/a/mary-anning-paleontologa-olvidada_16792

El impacto de una propuesta de trabajo colaborativo en el *Compromiso* para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de estudiantes de 7° año en una escuela vulnerable en Chile

Javiera Cornejo Aravena¹

Valentina González Rojas²

Lorena Moreno Riquelme³

Belén Zamorano Vega⁴

Contexto y referentes

A lo largo de los años, ha habido un creciente interés académico en la importancia del trabajo colaborativo y su efecto en los resultados del aprendizaje en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (TEFL, por su sigla en inglés). El aprendizaje colaborativo es una estrategia sólida para lograr resultados de aprendizaje positivos, lo que implica que los estudiantes trabajen juntos, se apoyen mutuamente, asuman roles, resuelvan problemas y participen activamente. De esta manera, aprenden unos de otros, aumentan su confianza y mejoran la comunicación y la interacción, lo cual es fundamental para el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Además, la literatura ha mostrado una relación favorable entre el aprendizaje colaborativo y el *Compromiso*, un constructo que depende de varios factores, como los personales, psicológicos y contextuales. Estudios situados a nivel local (Contreras y Chapetón, 2017, 2022; Palacios y Chapetón, 2014; Vega-Abarzúa

1 Profesora de Estado de Inglés (Universidad de Santiago de Chile) desempeñando funciones en el Liceo Polivalente Moderno Cardenal Caro.

2 Profesora de Estado de Inglés (Universidad de Santiago de Chile). Se desempeña en el colegio Pedro de Valdivia de Providencia.

3 Profesora de Estado de Inglés (Universidad de Santiago de Chile). Diplomada en Convivencia Escolar. Actualmente enseña en el Colegio Alcántara de Talagante.

4 Profesora de Estado de Inglés (Universidad de Santiago de Chile). Realiza clases personalizadas de manera remota.

et al., 2022) han aplicado el trabajo colaborativo en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el aula, indicando que el cambio del foco de la clase del profesor al alumno ha cambiado considerablemente el nivel de desempeño e interés de los estudiantes, dando resultados positivos siempre y cuando la clase colaborativa sea bien implementada. Por esta razón, el *Compromiso* del estudiante, que abarca un sentido de involucramiento y participación activa en el proceso de aprendizaje por su parte, así como la provisión de condiciones institucionales adecuadas para permitir dicho *Compromiso*, representa un componente crítico del éxito académico y aprendizaje efectivo, ya que se refiere al nivel de atención, interés y participación que muestran los estudiantes en el aula. En cuanto a las lecciones en la escuela, el *Compromiso* de los estudiantes puede manifestarse de diferentes maneras dependiendo de cada materia. Según Fredricks et al. (2004), el *Compromiso* se relaciona con tres dimensiones: Emocional, Conductual y Cognitiva, las cuales son cruciales para lograr resultados positivos y, por ende, el éxito de los estudiantes. Estudios empíricos han demostrado que es posible promover la motivación y el posterior *Compromiso* a través de un trabajo colaborativo bien planificado y aplicado adecuadamente que se traducirá en logros académicos a largo plazo. Aun así, se necesita más que una buena estrategia para lograrlo en contextos complejos, especialmente en escuelas vulnerables.

El estudio se llevó a cabo en una corporación educativa libre, una institución de gestión privada ubicada en Puente Alto, Región Metropolitana, Chile. Cabe destacar que la escuela tiene un índice de vulnerabilidad del 98% (JUNAEB, citado en Órdenes, 2020), y sus alumnos enfrentan diariamente penurias en su realidad, entre ellas la delincuencia y la drogadicción. Dado el alto índice de vulnerabilidad dentro de la comuna, la experiencia diaria de navegar realidades tan hostiles puede no ser propicia para el aprendizaje efectivo del idioma inglés, ya que las preocupaciones de los estudiantes pueden diferir de las que se abordan en el aula. Estos desafíos tienen sus raíces en desigualdades sociales más amplias que dan forma tanto a la susceptibilidad como a la respuesta al daño, así como a las características de la comunidad y su entorno (Cutter et al., 2003). Tanto la alta prevalencia de pobreza multidimensional como las barreras que impiden que los estudiantes alcancen los ob-

jetivos de aprendizaje explicarían porqué se requiere un cambio en las metodologías pedagógicas empleadas tradicionalmente.

Objetivos

El presente estudio tiene como objetivo principal determinar el impacto de una propuesta didáctica que promueva el aprendizaje colaborativo del Inglés como Lengua Extranjera en el desarrollo del *Compromiso* de alumnos de séptimo año de una escuela vulnerable de Chile. Con el fin de lograr dicho propósito, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Diseñar actividades interactivas y colaborativas para promover el aprendizaje significativo de EFL en el aula.
2. Identificar las percepciones de los alumnos sobre su participación en la clase.
3. Determinar la relación entre el *Compromiso* y el trabajo colaborativo.

Metodología

Este proyecto de investigación de carácter exploratorio mixto interpretativo incluye la interpretación y análisis de datos recogidos mediante autoevaluaciones respondidas por los estudiantes y observaciones completadas por las investigadoras, durante dos meses. A través de la implementación de un diseño de actividades encaminadas a mejorar la interacción en el aula, con un enfoque comunicativo, se buscó escudriñar en el impacto de las actividades colaborativas en el aula y el *Compromiso* de los estudiantes en una escuela vulnerable.

El estudio fue aplicado en una clase de inglés de 7° año básico, con 27 alumnos entre los 12 y 15 años de edad, que estaban previamente excluidos del sistema escolar, en riesgo de abandono escolar o presentaban inadaptación al medio escolar.

Con el fin de recopilar información sustancial para este trabajo de investigación, se adaptaron y utilizaron dos tipos de instru-

mentos de recogida de datos. El primer instrumento fue una hoja de observación, cuyo objetivo era recoger las impresiones de los investigadores sobre la participación de los estudiantes en el trabajo colaborativo. Este instrumento se utilizó dos veces por semana durante dos meses, logrando recolectar información relevante en diez de las dieciséis ocasiones. La hoja de observación fue adaptada del *Instructor Self-Reflection Journal* (Youngren, 2016), un diario completado por el observador con las reflexiones de cada día sobre el desarrollo de la clase de Inglés y el comportamiento del estudiantado durante dicha clase. Este instrumento fue adaptado añadiendo indicadores por cada pregunta a fin de identificar de manera particular su realización y difiere levemente de la versión original, que consiste en una tabla con preguntas por cada dimensión del *Compromiso* (Cognitiva, Emocional, Conductual). Al final de la tabla, hay espacio para consignar observaciones y percepciones de la lección lo más detalladas posible.

El segundo instrumento utilizado fue un cuestionario de auto-percepción, en el que se recogió información relacionada a la percepción de los alumnos sobre la asignatura de Inglés y el trabajo en grupo. Este cuestionario anónimo de tipo Likert fue aplicado cada dos semanas durante dos meses, logrando cuatro series de respuestas. En cada fecha, entre 17 y 21 estudiantes respondieron el cuestionario, sin embargo, para efectos analíticos, solo se seleccionaron aleatoriamente 17 series de respuestas. Este instrumento se entregó en formato papel en las clases y contenía preguntas sobre sus experiencias generales en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y el trabajo en grupo. El cuestionario de autoevaluación pertenece a Vega-Abarzúa et al. (2022), el cual es una adaptación de Alsowat (2016). La estructura del cuestionario consiste en una tabla con 19 afirmaciones a las que los participantes reaccionaron en una escala de 5 a 1, desde *Totalmente de acuerdo*, *De acuerdo*, *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, *Totalmente en desacuerdo*, hasta *En desacuerdo*.

Herramientas de aprendizaje

La secuencia didáctica planificada para la implementación de esta investigación fue pensada como una propuesta continua de trabajo colaborativo, donde la mayoría de las lecciones contó con actividades colaborativas para el desarrollo de habilidades sociales y, como consecuencia, el desarrollo del *Compromiso* de los estudiantes con la asignatura de inglés. Dicha secuencia didáctica fue ejecutada para ser considerada por los profesores como actividades colaborativas y, eventualmente como instancias de evaluación incidental, formativa y sumativa, cumpliendo de esta manera, con los Objetivos de Aprendizaje (OA) clase a clase de la Unidad 4: *Green Issues*, de séptimo nivel de enseñanza, según MINEDUC. A través de discusiones en pareja sobre la temática de la clase, la realización de actividades grupales y en pares para el desarrollo del liderazgo y delegación en el trabajo en equipo, creación grupal de piezas artísticas visuales, entre otras, se logró innovar en la didáctica para la enseñanza del inglés en un contexto vulnerable. Las actividades anteriormente mencionadas se encuentran descritas en la planificación clase a clase de la unidad y también fueron ejemplificadas en las presentaciones que servirán como insumo para las clases. En su gran mayoría, cada clase sigue una estructura específica de presentación, práctica y producción, como también aprendizaje basado en proyectos en el caso de las actividades evaluadas sumativamente. Cada clase está ordenada por contenido en orden cronológico y en el apartado “anexo”, se puede encontrar el material extra a utilizar, como presentaciones, videos, juegos, entre otros. La aplicación de esta secuencia didáctica no requiere mayores insumos que un pizarrón, un elemento de proyección, componente de audio, hojas blancas e impresiones.

Teniendo en cuenta la absoluta replicabilidad de este material en cualquier contexto, se debe considerar la adaptación como estándar en la presentación del contenido, considerando lo irrepetible que es cada proceso de aprendizaje y cada sala de clases.

Evaluación de la experiencia: principales aprendizajes específicos y/o transversales

Nuestra investigación se centró en la percepción de los estudiantes y de las observadoras sobre el nivel de *Compromiso* con la asignatura de Inglés como lengua extranjera a través de actividades colaborativas, donde se vislumbró que, a través de actividades colaborativas, los estudiantes pueden adquirir una gran variedad de habilidades que son útiles tanto en contextos personales como profesionales. Debido a que el aprendizaje Colaborativo promueve la adquisición y desarrollo de habilidades transferibles a otras áreas (Benito y Cruz, 2005; Cavanagh, 2011; Millis y Cottell, 1998; Pujolàs, 2012; como se citó en Larraz et al., 2017), el nivel de *Compromiso* con la asignatura de Inglés mejoró levemente, afectando positivamente la percepción de los estudiantes sobre el idioma y cómo se desenvuelven con sus compañeros de clase. Así se demostró que la presencia de actividades colaborativas puede mejorar el comportamiento de los estudiantes y la ejecución de dichas actividades, que pueden ser aplicadas transversalmente en las distintas materias a nivel escolar, resultando en una metodología efectiva si el docente las diseña y aplica correctamente de acuerdo al contexto en el que se encuentra. Además, tal tipo de actividades da espacio al desarrollo de habilidades blandas al otorgar oportunidades de conversación y trabajo en equipo en el aula, hecho que resulta particularmente importante debido a la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encuentran los estudiantes participantes de la experiencia y a las circunstancias de la pandemia que no permitieron el propio desarrollo de las habilidades.

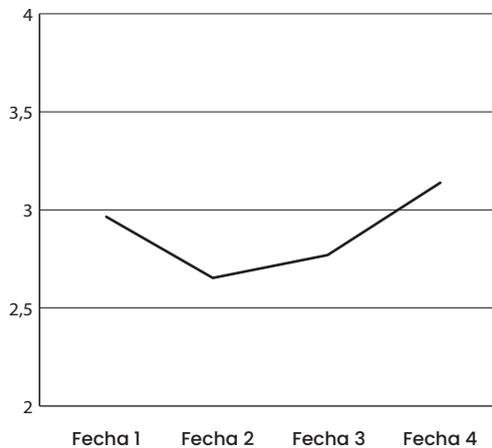
Resultados y propuestas de mejora

Comprensión y motivación

De acuerdo al análisis de los datos cuantitativos recogidos sobre la percepción del estudiantado respecto al mejoramiento de la comprensión del inglés debido al trabajo colaborativo, se logra demostrar que si bien existió desde el principio un número importante

de estudiantes que se sentía completamente en desacuerdo con esta afirmación, a medida que la investigación avanzaba, dicha percepción cambió hacia un espacio neutral, en el cual no estaban de acuerdo ni en desacuerdo, lo que podría considerarse como favorable. Con respecto a la motivación por aprender inglés impulsada por el trabajo colaborativo, se logra evidenciar que el número de estudiantes que se identifica con esta afirmación aumenta de manera sutil pero constante desde la segunda fecha de recolección de datos como es posible ver en el Gráfico 1.

Gráfico 1. Progresión de resultados



Este gráfico presenta el sutil ascenso de las respuestas positivas durante el periodo y la caída en la segunda fecha de la muestra.

A pesar de este aumento positivo, la investigación también arrojó altas respuestas neutrales *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* para las afirmaciones “Siento que las actividades grupales mejoran mi entendimiento del idioma inglés” y “Me motiva aprender inglés cuando trabajo con mis compañeros”. Esta tendencia podría significar desinterés o falta de motivación de parte de los estudiantes, lo que podría afectar el *Compromiso* escolar, como se ha mencionado previamente en este estudio.

Un escenario diferente se aprecia en la percepción de las observadoras respecto de la comprensión y motivación del estudiantado ante las actividades colaborativas. Si bien los estudiantes parecieron estar más motivados en las clases de Inglés al final de la intervención, dicha motivación se ve interrumpida constantemente por comportamientos disruptivos de algunos alumnos que obligan tanto a profesores como estudiantes a interrumpir las clases en algunas ocasiones, para luego reiniciar y retomar la tarea de la lección, procurando avanzar y mantener el flujo de trabajo. De acuerdo con los indicadores de la dimensión cognitiva del *Compromiso* de la hoja de observación del estudio, esta situación se presenta de manera repetitiva durante la clase de Inglés, lo que parece generar una desconexión en el *Compromiso* de los estudiantes con las actividades en curso. Esta desmotivación y falta de *Compromiso* también parece afectar a la comprensión del idioma, dado que no se logra generar una retroalimentación ni una autorreflexión del proceso de aprendizaje del estudiante.

Compromiso emocional y *Compromiso* conductual

Conforme a la observación y percepción del observador, se recogieron los siguientes resultados de carácter cualitativo: durante las actividades realizadas, se pudo observar dos tipos de *Compromiso* de parte del estudiantado, *Compromiso* emocional y *Compromiso* conductual, el último es el más visible durante el periodo de aplicación de las actividades. Durante las actividades, la mayoría de los estudiantes se muestran interesados de manera emocional de acuerdo con el criterio de sentimientos de felicidad donde los estudiantes expresan gratificación en sus rostros, sonrisas y contacto visual con el profesor. Por otra parte, conductualmente hablando, los alumnos se muestran comprometidos, lo cual se observa según el criterio de participación y persistencia, dado que los estudiantes prestan atención, completan las actividades, hacen preguntas, y resuelven dudas.

De acuerdo con el análisis de los datos cuantitativos recogidos sobre la percepción del estudiantado con respecto al *Compromiso* emocional, se logra evidenciar que el número de estudiantes que se identifica con la afirmación “Disfruto aprendiendo nuevas cosas en

la clase de inglés” crece de manera sutil, pero constante a medida que avanza el estudio. Por otro lado, con respecto al *Compromiso* conductual se logra demostrar que el estudiantado se comienza a sentir identificado con la afirmación “Estoy interesado en hacer mis tareas y actividades en la clase de Inglés” a medida que se comienzan a realizar las actividades colaborativas en la sala de clases.

En consideración al tiempo acotado del periodo de investigación y aplicación del plan de actividades colaborativas, el estudio llevado a cabo da cabida al surgimiento de variadas preguntas. Por tal razón existe un amplio margen para seguir avanzando en la determinación de los pros y contras del aprendizaje colaborativo en el *Compromiso* del estudiante considerando los diversos contextos educativos en los que se desarrollaría, sean estos vulnerables o no, del ámbito público o privado, entre otros. En esta línea, y de manera particular, estudios futuros podrían identificar elementos y conceptos como el rol de las necesidades individuales y su interacción en la dinámica grupal, los diferentes orígenes de la falta de *Compromiso*, el abandono escolar, entre otros. Esto permitirá una caracterización cada vez más precisa del papel del *Compromiso* en las actividades colaborativas, contribuyendo a su vez a la construcción del conocimiento que se posee acerca del tema.

Elementos para la innovación

Esta investigación se llevó a cabo, como se mencionó anteriormente, en una escuela vulnerable del país, teniendo como participantes a estudiantes que se hacían parte de una enseñanza poco interesada en ellos y ellas, centralizada en el profesor. En nuestra experiencia como estudiantes del sistema escolar en el pasado, así como también lo observado en nuestras experiencias de práctica profesional, parte de nuestra formación como docentes de Inglés. Es por esta razón que este estudio tuvo como prioridad poder crear un ambiente motivante, entusiasta y respetuoso a través de la implementación de actividades de carácter colaborativo como elemento innovativo en la sala de clases de inglés. Estas actividades colaborativas se diseñaron teniendo en consideración las temáticas a utilizar, si bien las actividades siguen los objetivos curriculares del Ministerio de

Educación y, por consecuencia, las unidades temáticas del libro de texto del estudiante, cada actividad se adapta y relaciona con temas de actualidad e interés del estudiantado. Por esta razón es de suma importancia que el profesor sea capaz de informarse sobre los temas de interés del estudiantado, demostrando una actitud comprensiva hacia ellos. Además, considerando la perspectiva comunicativa que promueve este tipo de actividad, es relevante que el profesor a cargo de la implementación pueda generar ambientes de confianza y respeto. El o la docente encargado debe generar espacios propicios y acogedores no solo entre estudiante y profesor, sino que también entre los mismos estudiantes para poder posibilitar una comunicación respetuosa.

Teniendo en consideración los puntos anteriormente mencionados y los resultados de este estudio, se recomienda implementar el aprendizaje colaborativo no solo en términos de actividades que promuevan la colaboración entre estudiantes, sino también durante toda la lección mediante el refuerzo de objetivos, la comunicación y el respeto. Para ello, por ejemplo, se propone organizar equipos y nombrar líderes, reorganizar los asientos, asignar roles y responsabilidades para crear proyectos a largo plazo y así promover la participación. Estas recomendaciones no requieren recursos económicos para su implementación.

Conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo investigar el impacto de una propuesta de aprendizaje colaborativo en el *Compromiso* de estudiantes de séptimo año básico en una escuela vulnerable en Chile. Si bien investigaciones previas en diferentes contextos escolares habían determinado un aumento considerable del nivel de *Compromiso* gracias a la implementación de actividades colaborativas, lo que se tradujo en altas expectativas, los resultados mostraron un escenario diferente. Tanto el contexto vulnerable en el que se realizó el estudio como las consecuencias de la pandemia por COVID-19 parecen ser factores que afectaron dichos resultados. Por una parte, los datos cuantitativos mostraron un sutil aumento en algunos indicadores de participación, como la motivación, el interés, el disfrute,

el apoyo y la comprensión según lo informado por los propios estudiantes. Por otro lado, el análisis cualitativo concluyó que algunos indicadores de participación solo se alcanzaron durante actividades colaborativas, y no antes o después, de acuerdo a lo observado en clases. Lo más destacable es que, aunque el comportamiento mejoró durante las actividades colaborativas, durante las clases teóricas y actividades individuales permaneció sin modificaciones.

El presente estudio podría ser replicado, considerando que, para la obtención de resultados más determinantes, es posible que sea necesario extender el periodo de observación de clases y la cantidad de autoevaluaciones aplicadas. Nuestra experiencia invita a la academia a tener en consideración la variedad de contextos existentes para la aplicación de metodologías útiles para las problemáticas concretas del quehacer docente, dejando de lado la generalización e idealización de espacios de formación e investigación académica. Por último, se alienta tanto a profesores como instituciones a crear entornos de aprendizaje emocionantes y seguros, que proporcionen una mayor variedad de temas y pautas relacionadas con la vida diaria y el aprendizaje significativo para crear situaciones reales de aprendizaje colaborativo.

Referencias

- Alsowat, H. (2016). An EFL Flipped Classroom Teaching Model: Effects on English Language Higher-order Thinking Skills, Student Engagement and Satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 108-121. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095734.pdf>
- Cutter, S. L., Boruff, B. J. y Shirley, W. L. (2003). Social Vulnerability to Environmental Hazards*. *Social Science Quarterly*, 84(2), 242-261. <http://doi.org/10.1111/1540-6237.8402002>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Hofkens, T. y Rozek, E. (2019). Measuring student engagement to inform effective interventions in schools. En J. Fredrick, A. Reschly y S. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (pp. 309-324). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00021-8>
- Órdenes, M. (2020). *Ciclo Webinar Liderazgo Escolar en tiempos de crisis* [Webinar]. Liderazgo Educativo UDP. https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/07/PPT-SInara-webinar_compressed.pdf
- Vega-Abarzúa, J., Pastene-Fuentes, J., Pastene-Fuentes, C., Ortega-Jiménez, C. y Castillo-Rodríguez, T. (2022). Collaborative learning and classroom engagement: A pedagogical experience in an EFL Chilean context. *English Language Teaching Educational Journal*, 5(1), 60-74. <https://doi.org/10.12928/eltej.v5i1.5822>
- Youngren, J. (2021). *Impacts of collaborative learning on student engagement* [Master of Science in Curriculum & Instruction, Minnesota State University]. MNSTATE. <https://red.mnstate.edu/thesis/483>

“Los niños también lloran”. Deconstruyendo estereotipos de género. Análisis de cuatro trabajos de graduación de futuras y futuros docentes de inglés

Para Emilia, Ignacia, Amanda, Constanza, Paulina, Catalina, Nicolás, Daniela, Tiare, Agustín, Mariaignacia, María Asunción, Pia & Rocío

Erika de la Barra Van Treek¹
Soffía Carbone Bruna²

Introducción

En Chile, aún existen estereotipos de género que les impiden a las niñas y a las mujeres acceder a un desarrollo académico y profesional en plenitud. Estos estereotipos surgen de nociones culturales heteropatriarcales y androcéntricas que ordenan jerárquicamente lo masculino por sobre lo femenino atribuyendo a la primera categoría mayor valor, asignando ciertos roles a los varones y otros a las mujeres. Una prueba de ello es que aún hoy existen carreras universitarias donde la presencia femenina es escasa. Salinas et al. (2020) realizaron un interesante estudio dando cuenta de la poquí-

1 Profesora de Inglés (Universidad de Santiago de Chile) y doctora en Literatura (Universidad de Chile). Sus líneas de investigación incluyen estudios literarios comparativos, equidad en el sistema educativo, estudios de género, aprendizaje cooperativo. Sus principales publicaciones, en coautoría con Soffía Carbone, son “Bridging Inequality: Cooperative Learning Through Literature in two vulnerable schools in Santiago” (2020) e “Introducing Cooperative Learning for ELT in Chile: Two Teachers’ perceptions and Use” (2024).

2 Profesora de Inglés (Universidad de Santiago de Chile), magíster en Enseñanza del idioma del inglés como lengua extranjera-TEFL (Universidad de Jaén, España) y magíster en Educación en Inglés (King ‘s College London, Inglaterra). Sus principales publicaciones, en coautoría con Erika de la Barra, son “Bridging Inequality: Cooperative Learning Through Literature in two vulnerable schools in Santiago” (2020) e “Introducing Cooperative Learning for ELT in Chile: Two Teachers’ perceptions and Use” (2024).

sima participación femenina en carreras del ámbito de la minería, para descubrir que los estereotipos de género que operan en estas carreras se expresan de forma abierta pero también de forma soterrada. Muchas veces se ocultan, pero están presentes tanto a través de gestos como a través del lenguaje y las interacciones verbales. Los datos entregados por el estudio agregan que a pesar de que la minería es una actividad muy importante en Chile, la fuerza laboral femenina alcanza solo el 7,5% en comparación con el 19,6% que logra en países como Canadá y Australia y el 13,6% que alcanza en México. Esta realidad también es visible en otros ámbitos de nuestra sociedad, tales como que hay solo un 22% de profesoras universitarias con jerarquías de titular versus un 78% de varones en las universidades del CRUCH y solo un 36% de mujeres en cargos que involucran liderazgos innovadores versus un 64% de varones (Radiografía de Género, 2018).

Muchas niñas no optan por carreras de este tipo en Chile, porque ya en la educación preescolar y luego en básica y media han sido socializadas para adherir a los estereotipos de patriarcalización. Según datos de la UNICEF (2022) en Alemania, el 10% de los padres piensa que sus hijos deberían dedicarse a profesiones más tecnológicas mientras que solo el 2% cree que esto es apropiado para sus hijas. En Estados Unidos, los sesgos de género de los docentes perjudican a las niñas —sobre todo a las afroamericanas—, en cuanto a su aprendizaje de las matemáticas, así como en Alemania, los prejuicios de género de los docentes siguen considerando que los niños son mejores para las matemáticas y las niñas para el lenguaje.

Por esta razón, uno de los roles importantes de los y las docentes es ayudarles a sus estudiantes a deconstruir estereotipos de género de modo que las opciones de carreras se amplíen para las mujeres y están más basados en sus capacidades reales que en nociones culturales sobre lo que se espera de ellos de acuerdo con su género. Según la Unicef (2022) “los datos de Australia, Hong Kong (China) y Noruega han demostrado que cuando los profesores de educación infantil manifiestan opiniones tradicionales sobre los roles de género en el aula, tanto el comportamiento de los profesores como el de los estudiantes refleja estereotipos de género” (p. 3). Para que esto no ocurra, y el/la docente se transforme en un agente de cambio, es imprescindible que se hagan más conscientes de estos estereotipos

y tengan una postura crítica al respecto. Para las y los docentes en formación, la realización de la tesis de pregrado constituye un hito educativo que les permite reflexionar sobre su identidad profesional y pensar sobre las posturas que tendrán en cuanto a la inclusividad de género.

El propósito de este trabajo es analizar los resultados, conclusiones, discusión e implicancias pedagógicas en cuatro trabajos de graduación producidos por estudiantes de pedagogía en inglés en su cuarto o quinto año de carrera. Todos estos trabajos tienen la particularidad de abordar temáticas de género debido a indagaciones preliminares realizadas en el periodo previo de práctica profesional o de práctica de observación participante en diferentes colegios de la Región Metropolitana. Las posturas que asumen las y los estudiantes de Pedagogía en sus trabajos es fundamental por cuanto tendrán un impacto en la deconstrucción de estereotipos de género en su futuro rol docente representando una esperanza para que las niñas, niños y adolescentes se desarrollen en contextos escolares menos estereotipados.

Objetivos

Objetivo general

- Examinar las representaciones de la realidad plasmadas en cuatro trabajos de graduación de estudiantes de niveles terminales de Pedagogía en Inglés en cuanto a los estereotipos de género.

Objetivos específicos

- Analizar resultados, conclusiones, discusión e implicancias pedagógicas en cuatro trabajos de graduación producidos por estudiantes de Pedagogía en Inglés.
- Realizar sugerencias en cuanto a la forma como los docentes pueden transformarse en agentes de cambio activos en cuanto a los estereotipos de género.

Marco teórico y referencial

Definición de género

Para De Lauretis (2015), el género es una “construcción semiótica, una representación o, mejor dicho, un efecto compuesto de representaciones discursivas y visuales” de la identidad personal y en este sentido coincide con Kate Millet (1970) en que no necesariamente existe una correspondencia biunívoca entre el sexo biológico y el género de la persona. Tal como señalaba también de Beauvoir (2019), no nacemos mujeres, sino que llegamos a serlo a través de nuestra relación con la cultura. De esta manera, puede distinguirse entre el sexo biológico y el género que aparece entonces como algo más bien de tipo cultural; es decir, como una serie de atribuciones que la sociedad y la cultura otorgan a las personas en virtud del sexo al que pertenece. Por lo mismo, la categoría de género no sería algo de tipo descriptivo sino más bien normativo porque determina cuales son los roles que mujeres y varones pueden desarrollar dependiendo de su sexo biológico.

Dentro de los estudios de género, una de las autoras más influyentes ha sido Judith Butler (1999) que señala que el género tiene una característica performativa. En otras palabras, el género se pone en acción cuando la persona realiza ciertas acciones o ejerce ciertos roles. Es decir, queda determinado mediante actuaciones sociales continuas. Por tanto, según esta autora el género no está asociado al sexo biológico de la persona. Aquello sería una postura esencialista con la que Butler (1999) no está de acuerdo porque finalmente coarta la libertad y la autodeterminación de la persona y la encasilla en estereotipos de género.

Otra autora muy interesante para comprender mejor el problema de los estereotipos de género es la antropóloga Gayle Rubin (1986) que había definido al género como una división de los sexos socialmente impuesta, producto de las relaciones que los individuos establecen con la sociedad. Según esta autora, es la cultura la que establece la diferencia entre los géneros, aunque el deseo de generar diferencias no es casual está impulsado para establecer asimetrías de poder. En las sociedades patriarcales y androcéntricas se normativiza y naturaliza que el género masculino es más valorable

que el femenino y así van surgiendo roles que son los que espera la cultura y la sociedad de los individuos. Por ejemplo, se espera que los varones sean “fuertes, independientes y competitivos, mientras que las mujeres deben ser pasivas, dependientes, sumisas, que fundamentalmente tienen como deseo y objetivo la maternidad y que, por supuesto, ambos sean heterosexuales” (Moreno, 2015, párr. 8).

De ahí entonces que estas diferencias de género, tengan como efecto también la división sexual del trabajo en donde la sociedad y cultura asignan ciertos roles a cada uno de los sexos surgiendo los llamados estereotipos de género que enmarcan y delimitan lo femenino o lo masculino atribuyéndose solamente a ciertos roles. Aquellos individuos que están en los bordes de estos estereotipos a menudo son excluidos y rechazados por la sociedad.

Esterotipos de género

Como se señaló con anterioridad los estereotipos de género surgen de una concepción heteropatriarcal y androcéntrica que jerarquiza los roles asociados a distintos géneros, otorgando mayor valor a los masculinos que a los femeninos. En este sentido, podemos distinguir al menos cuatro aspectos que aún operan en nuestra cultura y que pueden considerarse estereotipos. Por supuesto que hay muchos otros, pero para fines de este trabajo y en consonancia con su impacto en educación, nos referiremos a la tipología descrita por Uribe et al. (2008), en cuanto a los estereotipos de género en la publicidad, pero que según nuestro punto de vista tiene plena validez para la cuestión educacional.

1. **Lo privado versus lo público.** Este estereotipo otorga al género femenino una mayor conexión con el mundo del hogar y la familia. Es decir, las mujeres son concebidas socialmente como los seres nutricios de los hijos y el esposo. La vida pública asociada al desarrollo profesional y al liderazgo son más propias del varón. La razón de porqué es más valorado el mundo público es porque por mucho tiempo se asoció la vida privada y pequeña del hogar y los problemas domésticos al territorio de los esclavos y no el espacio de ciudadanos

libres (Cadahia, 2022). El ambiente hogareño evoca además el ambiente cálido de la madre/esposa siempre disponible para los demás, pero nunca con tiempo para sí misma. Este estereotipo está asociado al clásico “ángel del hogar” que le otorga como rol central a la mujer el estar completamente dedicada al hogar, a lo doméstico, con capacidad de donación. Y cierta negación de sí misma y su sexualidad. La madre es lo más importante.

2. **El género femenino es jerárquicamente subalterno al masculino.** En este sentido, y relacionado con el anterior, las mujeres son vistas ocupando roles domésticos o si trabajan en posiciones más bien secundarias en comparación con los varones que son los que toman las grandes decisiones y están en cargos de mayor liderazgo como directores, por ejemplo.
3. **Las mujeres son dependientes de los varones.** Un estereotipo bastante evidente es el que muestra a las mujeres como dependientes de los varones, incapaces de realizar su propia gestión. Esta dependencia no sería sólo de tipo profesional sino también de tipo emocional. La idea detrás de este estereotipo es que, sin los varones, las mujeres no pueden existir. Salinas et al. (2020) dan cuenta que la subalternidad y dependencia de las mujeres, lo cual se puede observar en que se las considera frágiles e incapaces de conducir maquinaria pesada, por ejemplo, que son inseguras frente a sus compañeros varones.
4. **Los varones son más racionales e intelectuales.** Este estereotipo enfatiza que los varones tienen más inteligencia teórica, son más intelectuales, mientras que las mujeres son más bien emocionales, más cariñosas y afectivas y que ellos tienen una mayor capacidad de abstracción que ellas, las cuales tienden a ser más concretas. Salinas et al. (2020) dan cuenta de este estereotipo en el estudio porque los profesores de carreras como metalurgia o minas no consideran a las mujeres como interlocutores válidos. Solo se dirigen a los varones de la clase. Hacen preguntas generales, donde la gran mayoría de las veces responden ellos y las pocas mujeres del curso tienen que alzar más la voz para ser oídas.

Asimismo, el profesor solo conversa y usa lenguaje informal con los varones del curso y no con las mujeres.

Rol docente en la deconstrucción de estereotipos de género

Como se señaló en la introducción de este trabajo, la cosmovisión que tengan los docentes sobre el género y los estereotipos tiene un impacto importante en el desarrollo de los estudiantes. Por ejemplo, si los y las docentes piensan que las niñas son mejores para los idiomas y los niños para las matemáticas, seguirán existiendo brechas de mujeres en las carreras universitarias científicas.

Tal como señala el estudio de la Unicef (2022), en intervenciones realizadas en países como Hong Kong, Australia y Noruega cuando los y las profesores/as expresan opiniones que promueven estereotipos de género tradicionales, los y las estudiantes comienzan a actuar de acuerdo a ellos. El lenguaje que utilizan los y las docentes entonces es fundamental para deconstruir estos estereotipos. En efecto, Maturana (1995) ya había señalado que el lenguaje es un mecanismo de interacción social y que como tal permite comprender la realidad y modificarla. En efecto, es “el ser humano el que otorga los significados a las palabras, entendidas como nodos de coordinaciones conductuales consensuales, siempre como observador inmerso en este lenguaje” (Maturana, 1995, citado por Urrejola, 2021, p. 168). Esto quiere decir, que, si deseamos una sociedad y una cultura que trascienda los estereotipos de género que han puesto a las mujeres en una posición de subalternidad, hay que partir por el lenguaje, de modo que cuando surjan aquellas afirmaciones como que “los hombres son más racionales”, “las mujeres son dependientes” exista una mirada crítica que vaya superando esta concepción de lo que nos rodea. La importancia del lenguaje y la representación de la realidad también ha sido estudiada por autores como Van Dijk (2010) que explora, por ejemplo, los efectos de un lenguaje racista que permite que un grupo predominantemente blanco adquiera poder por sobre otro. En el caso del género es lo mismo, un lenguaje que promueve estereotipos perpetúa una representación de la realidad que instala una concepción de subalternidad para las niñas y las mujeres.

Lo anterior confirma la idea de que los y las docentes tenemos una misión en cuanto a la forma que utilizamos el lenguaje en el aula. Oxford (2013) en sus estudios sobre las características del lenguaje que se asocia a la paz, señala que el lenguaje debe ser transformador, de modo que desactive las violencias potenciales que puedan surgir. Lo mismo que Oxford señala con respecto al lenguaje de la paz, puede aplicarse al tipo de lenguaje que se necesita para deconstruir estereotipos de género. En otras palabras, como profesores/as, debemos creer que es posible deconstruir estereotipos a través del lenguaje. Es importante ver la realidad con mayor profundidad y no mantenerse en concepciones estereotipadas; asimismo hacerse cargo de las formas verbales y no verbales que sustentan estos estereotipos.

La oportunidad que tenemos como profesores/as en las aulas de deconstruir los diferentes tópicos de género es privilegiada porque trabajamos con el lenguaje. El ayudar a nuestros/as estudiantes a mirar la realidad con mayor profundidad y no de manera sesgada aporta mucho en la construcción de una sociedad mejor. Los estereotipos de género también movilizan situaciones violentas y esto puede evidenciarse en el número de ocho femicidios que llevamos hasta este momento en Chile, según cifras del SERNAM.

Metodología

El método que se utilizó para realizar esta investigación corresponde a un análisis de tipo cualitativo textual que utiliza como *corpus* de análisis los resultados, conclusiones, discusión e implicancias pedagógicas de cuatro tesis de pregrado de estudiantes de Pedagogía en Inglés de dos universidades de la Región Metropolitana. Las tesis de grado para optar a Licenciatura en Educación corresponden a una fuente de datos y documentación muy valiosa, por cuanto contiene la reflexión y el análisis de estudiantes de pedagogía en su fase terminal y previa al ingreso al mundo laboral.

Una tesis corresponde a un trabajo de investigación, donde los y las estudiantes deben crear un marco teórico y posteriormente contrastarlo con la realidad observada a través de preguntas de investigación para llegar posteriormente a unas conclusiones que ilu-

minen esa realidad que están estudiando. Es por esto que una tesis es un material de estudio valioso porque permite conocer los relatos y las narraciones que forman parte de las representaciones de la realidad de los estudiantes. Como señala Hernández Sampieri (2018), “la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen [textos] y narran, o delinean sus historias y estatus actuales. Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él” (p. 415). Por otro lado, el análisis textual permite obtener y categorizar significados a partir de comunicaciones escritas con la finalidad de lograr un entendimiento más profundo de la realidad. Para realizar el análisis se utilizará el método de tipo temático lo que permite estructurar, organizar y categorizar las ideas principales surgidas del análisis de los resultados, conclusiones y discusión de las tesis de los estudiantes.

Las tesis fueron producidas por 14 estudiantes (12 mujeres y 2 varones) de Pedagogía en Inglés de una universidad pública y una universidad privada entre los años 2021 y 2022. Todas tuvieron en cuenta la problemática del género y de los estereotipos que pueden encontrarse en el ámbito escolar. Mucha de la reflexión producida por los y las estudiantes surgió durante sus prácticas profesionales y a través de una observación detallada de situaciones que ocurrían en sus centros de práctica. Posteriormente, utilizaron esta información como insumos en los trabajos de tesis que presentaron como requisitos de titulación en sus carreras. De este modo, el trabajo de tesis se vincula directamente también a las experiencias de práctica profesional que prepara a los y las futuros docentes para tener un pensamiento crítico en torno a la realidad que les toca vivir.

Corpus de análisis

Antes de utilizar sus trabajos para esta investigación, los y las estudiantes fueron contactados y se les pidió que firmaran un consentimiento informado donde se les explicó cuáles eran los fines de este trabajo, poniendo especial énfasis en que se protegería en todo momento el derecho de autor, haciendo alusión a sus trabajos

utilizando el formato APA 7° edición. A continuación, en la Tabla 1, aparecen singularizados los trabajos de graduación.

Tabla n° 1. *Corpus* de análisis

Tipo de universidad	Nombre de la tesis	N° asignado	Autores	Año de realización
Privada	<i>The Effects of Female teacher's stereotypes on students' classroom performance.</i>	1	Aravena, E., Arraño, I. y Ramírez, A.	2022
Pública	<i>My Shadow is Pink: Fighting Gender Roles by Using Children's Books</i>	2	Caballero, C., Palma, P. y Silva, C.	2022
Privada	<i>Gender stereotypes and their influence on career choices at co-educational schools.</i>	3	Concha, N., Godoy, D., Díaz, T. y Parra, A.	2021
Privada	<i>The impact of gender roles in the personal development and social environment in 11th grade students</i>	4	Cuevas, M., Jimenes, M., León, P. y Figueroa, R.	2022

Análisis y resultados

1. Lo privado versus lo público

Respecto a que lo femenino es asociado a lo privado, al hogar y a lo materno, específicamente al rol de “maternar”, se puede apreciar en tres de las tesis que este estereotipo está aún muy arraigado, principalmente en las investigaciones número 1 y 4. En el trabajo de investigación número 1, se puede levantar la información de que las mujeres están relacionadas a la pedagogía por el rol maternal que desempeñan en esta. Además, las profesoras se perciben como seres más calmados, dulces y maternos que sus colegas varones. En una de las encuestas realizadas en esta tesis, se puede ver que, dentro de

un universo de 15 estudiantes, un 87% prefiere tener a una profesora en su aula, por sobre un profesor, debido a que la primera es vista como una “madre”. E incluso es considerada en el mismo rol dentro de todo el contexto de la escuela y no solo en la sala de clases.

En la misma línea, en la tesis número 4, podemos ver que la mayoría de los estudiantes, ven a las docentes como “protectoras”, ya que las mujeres cumplen dicho rol en la sociedad. En esta investigación, se aprecia además que los estereotipos de género siguen presentes en temas relacionados a vestimenta y comportamiento. Una de las estudiantes entrevistadas, indica que ella siente la presión de usar colores asociados a lo femenino, tales como el rosado o el morado, y que normalmente asume el rol de “madre” con amigos y familia. Por otro lado, uno de los estudiantes entrevistados, explica que su rol dentro de la familia en el futuro será el de proveer económicamente, dejando fuera todo tipo de apoyo emocional o de cuidado. Otro punto interesante que arroja esta tesis, es que, de los estudiantes entrevistados, aquellos que se identifican como varones, ven que hoy en día el trabajo del hogar está equitativamente distribuido, lo que también opina un estudiante no-binario. Sin embargo, las estudiantes expresan que las mujeres se llevan la mayor carga de trabajo en la casa, y que “sería un milagro” si esto alguna vez se equilibra.

Por su parte, en la tercera tesis, se discute que las mujeres son una población vulnerable, ya que, al atravesar periodos como el embarazo, lactancia y maternidad, estas van quedando excluidas o retrasadas en sus carreras profesionales, perpetuando así la inequidad en el desarrollo de las mujeres.

Podemos concluir entonces, que las y los autores de estas tesis levantan información relevante sobre el rol de la mujer en la sociedad, y como el estereotipo de que la misma pertenece más al mundo privado, entendido como el hogar, que, al público, entendido como el mundo laboral sigue arraigado. En suma, se espera además que las mujeres maternen, protejan y cuiden a los que están en su entorno, ya sea este privado o público.

2. El género femenino es subalterno al masculino

La subalternidad de las mujeres con respecto a los varones puede observarse en los cuatro trabajos de graduación. Con ciertos matices, todos los/las tesisistas perciben que este estereotipo está aún presente en nuestra cultura y asumen posturas críticas frente a esta realidad, así como sostener una cosmovisión que da cuenta de la necesidad de deconstruir este estereotipo especialmente en educación por el impacto que tiene en desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes.

En la tesis 1, los hallazgos principales dan cuenta que a las profesoras se las percibe como menos capaces en algunas áreas como liderazgo, independencia y asertividad. Asimismo, se las percibe como más sensibles, calmadas y sobre todo dedicadas al cuidado de otros. Al mismo tiempo, las profesoras se ven en la necesidad de demostrar su conocimiento, mientras que los profesores varones nunca tienen que demostrar que saben sus materias y su autoridad y capacidad no es cuestionada.

En la tesis 2, las tesisistas, también asumiendo una postura crítica, coinciden con el trabajo anterior al señalar que las mujeres tienen las mismas habilidades y conocimiento que los varones, pero que debido a su género (femenino) sus oportunidades de desarrollo y reconocimiento son limitadas. Esto es explicado por las estudiantes como parte del sistema patriarcal que está enraizado en nuestra sociedad y que finalmente permite la dominación y subyugación de lo femenino.

En la tesis 3, las estudiantes apuntan al hecho de que la subalternidad de las mujeres se ve claramente en las diferencias salariales haciéndose eco de los hallazgos de los trabajos anteriores, enfatizando que tanto los varones como las mujeres tienen la misma capacidad para realizar cualquier trabajo y que esta es una de las formas en que se produce la subalternidad, al pagar menos por el mismo trabajo que hacen los varones, las mujeres quedan en una posición secundaria.

Por último, en la tesis 4, la subalternidad se aprecia en las creencias de algunos profesores/as que asumen que los niños tienen más fuerza que las niñas por lo cual a estas últimas no se les permite realizar ejercicios físicos como los que hacen los niños. También se

aprecia que a las niñas no se les está permitido tomar ciertas menciones tales como electricidad, porque culturalmente en esa comunidad educativa donde se llevó a cabo el trabajo, eso no era apropiado. Los resultados y conclusiones en este trabajo daban cuenta de que se había normalizado que los roles que cada género asumen están basados en el sexo biológico y no en la construcción personal de identidad de cada uno de los sujetos/as.

Lo interesante es que los trabajos producidos por los/las estudiantes tesisistas indistintamente si pertenecen a una institución pública o privada, dan cuenta de una cosmovisión que supera este estereotipo de subalternidad, ya que en todos ellos hay una postura crítica y deconstructiva, lo cual representa una esperanza ya que todos y todas están en proceso o en los inicios de la vida laboral y han adquirido una mirada crítica de la realidad en este sentido.

3. Las mujeres son dependientes de los varones

La visión de que las mujeres son emocional y físicamente frágiles. Que las mismas no pueden autogestionarse sin consultar a un hombre, ya sea en temas profesionales o personales, y que las mismas no son nada sin los hombres, es lo que discute este estereotipo, el cual también se pudo evidenciar en tres de los trabajos; las tesis número 1, 2 y 4.

En el primer trabajo, un profesor admite desde su experiencia profesional, que las y los estudiantes parecen temerle debido al tono ronco y fuerte de su voz. En el otro extremo, una profesora explica que esta diferencia en el tono de voz, así como en la apariencia física, les da una ventaja a los docentes por sobre las docentes, ya que solamente por presencia, imponen mayor respeto ganando la atención de las y los alumnos de forma más fácil. Las profesoras, en cambio, deben esforzarse el doble para obtener la atención y respeto del curso mientras a su vez, intentan desprenderse de la imagen de fragilidad que el contexto tiene de ellas.

La segunda tesis discute cómo cada sociedad capitalista cuenta con una persona superior y una persona trabajadora. Esto se replica dentro de cada hogar, en dónde el hombre suele cumplir el rol de superior, y la mujer el de subalterno. La mujer es vista como una he-

herramienta de reproducción bajo el alero del varón, la cual debe cumplir el rol de madre y cuidadora. El varón en cambio, se desarrolla profesionalmente generando ingresos que le permiten manejar la casa y a todos quienes habitan en ella, estando en una posición de superioridad. Esta investigación demuestra entonces que el patriarcado es un problema sistémico y real en dónde los varones cuentan con una posición privilegiada, mientras las mujeres deben esforzarse el doble para poder obtener derechos básicos.

La cuarta tesis entrega información muy interesante respecto a la fragilidad física de las mujeres y como se espera que los hombres sean fuertes. Estos últimos indican que se les suele pedir a ellos tareas de tipo mover muebles o cosas pesadas, lo cual realizan sin ningún cuestionamiento, y todo lo que conlleve fuerza física, lo cual no se les pide a las estudiantes. Las mujeres, por su parte, indican que se espera que los varones hagan las tareas de fuerza física. Estos son los que normalmente tienen instancias de trabajo corporal, como por ejemplo talleres deportivos ofrecidos por el colegio, los cuales son exclusivamente para varones.

Podemos concluir entonces que las y los autores de estos trabajos, pesquisaron las diferencias que aún se dan entre varones y mujeres, ya sean en el contexto escuela, hogar o profesional. La imagen de una mujer más frágil, débil, maternal, herramienta de reproducción y sin fuerza física, mientras que el hombre es más fuerte física y emocionalmente, sigue estando arraigada en las percepciones de las y los estudiantes participantes de estos estudios.

4. Los varones son más racionales e intelectuales

Este estereotipo que enfatiza que la inteligencia teórica y abstracta está en los varones, mientras que las mujeres son seres más emocionales también está presente en los cuatro trabajos de tesis. En el primero de ellos, los principales hallazgos dan cuenta que la descripción que hacen los estudiantes de sus profesores/as muchas veces atribuyen calificativos como “serio” para los varones y “simpática” para las profesoras. Esta forma de describir a los y las docentes está en consonancia con los estereotipos de género que inconscientemente operan en los estudiantes del curso donde se realizó el estudio.

El segundo trabajo demuestra que también esta superioridad racional está dada por una superioridad en fuerza física, lo cual da cuenta de un estereotipo masculino de dureza y firmeza opuesto al prototipo femenino que es pura emocionalidad. En efecto, el niño de la narración en esta segunda tesis, tienen un importante conflicto interior porque le gustan cosas “de niñas” y su sombra es rosada. El color aquí tiene una carga semántica importante que incluye la inocencia, la emocionalidad, y la delicadeza que se opone a la fuerza física y potencia racional del estereotipo varonil.

Esto último se ve refrendado por la tercera tesis en donde se contrapone la racionalidad y la competitividad masculina y la emocionalidad y cooperación femenina. En otras palabras, a los varones se les caracteriza como individuos competitivos e individualistas, a diferencia de las niñas que son más cooperadoras, aunque la mayoría de los participantes de la muestras que colaboraron en la realización del estudio de la tercera tesis, concordaba en que ambos géneros son capaces de desarrollar las mismas tareas, había un porcentaje pequeño en donde prevalecía la lectura de la realidad a través del estereotipo, especialmente pensando en las carreras universitarias más matemáticas, o ingenieriles en donde se esperaba que éstas fueran sólo para varones, por la necesidad de pensamiento abstracto requerido.

Por último, en la tesis 4, se percibe que este estereotipo surgió bajo la idea de que los varones no lloran. Esto, porque el estereotipo interpreta como puramente masculino, la fortaleza, la racionalidad y el conocimiento. Por lo tanto, la emoción de llorar es desplazada como indeseable hacia el género femenino. Los varones que fueron parte de la muestra de la tesis número 4, pensaban que las lágrimas son señal de debilidad, lo que se contrapone al ideal de racionalidad, e inteligencia que usualmente se atribuye a los varones.

Para concluir esta parte, es posible constatar que los y las tesisas asumen en su discurso una postura totalmente opuesta al estereotipo, reconociendo que la inteligencia está presente en personas de ambos géneros, y que el cultivo de la inteligencia depende más de la crianza, estimulación temprana y oportunidades de educación que al género de las personas. Asimismo, su cosmovisión es que todos y todas tienen las mismas capacidades y que el rol de la educación debe ser siempre potenciar los talentos de todas y todos.

Elementos para la innovación

La siguiente sección pretende entregar ideas para la innovación docente mientras se trabaja en la deconstrucción de los estereotipos previamente explicados. El propósito de esta sección es que las y los docentes las puedan implementar en su quehacer profesional. Estas ideas han sido creadas en base a ser simples y que no requieran de mucho tiempo de preparación desde el profesor o profesora.

La primera sugerencia tiene que ver con promover que en colegios técnicos las menciones que tradicionalmente han sido concebidas para varones estén abiertas también a mujeres. Además, que, en los colegios científico-humanistas, se inste a las estudiantes a elegir especialidades relacionadas al área de las matemáticas y ciencias naturales.

Respecto a la práctica docente dentro del aula, se entregan las siguientes sugerencias; la realización de debates en dónde los y las estudiantes participen discutiendo temas de equidad de género, concientizando así la igualdad de capacidades y que no hay un género por sobre el otro. Esto también se puede trabajar al evitar competencias por “género” del tipo hombres versus mujeres, y más bien reforzar el trabajo en equipos paritarios, cautelando que los roles sean bien distribuidos. Otra sugerencia para reforzar este concepto tiene que ver con preparar bibliografías paritarias en las que se lean a autoras y autores, idealmente en la misma cantidad.

En la misma línea, destacar a mujeres y hombres relevantes en la sociedad y en diferentes áreas; política, artes, ciencias etc., mientras se enfatizan aquellas áreas donde hombres y mujeres han roto paradigmas, por ejemplo: hombres bailarines de ballet, educadores de párvulos, matrones y mujeres científicas, mujeres choferes de camiones, constructoras etc., puede ser de gran utilidad para romper estereotipos de género dentro de la sala de clases.

Es importante también, promover que los varones asuman roles de cuidado y apoyo. Un ejemplo sería generar sistemas de apadrinamiento para acompañar a estudiantes de cursos inferiores en temas relacionados al desempeño escolar o al bienestar emocional. Por lo mismo, sería interesante llevar a cabo talleres de manejo de las emociones, para que niños y niñas aprendan a reconocerlas, sentir las y aprender lo que estas pueden aportar a su desarrollo personal.

Una última sugerencia tiene que ver con, por ejemplo, resignificar con los estudiantes los distintos colores. Esto se puede realizar llevando a cabo grupos de conversación en donde se invite a que las y los estudiantes asignen nuevos significados a los colores para quitarles la carga semántica patriarcal.

Conclusiones

Una de las conclusiones importantes de este trabajo es que en algunas de nuestras escuelas aún existe un pensamiento patriarcalizado que representa la realidad en forma estereotipada y aunque es evidente que ha habido cambios significativos, los trabajos de las estudiantes tesistas de pedagogía en inglés demuestran que también queda mucho por avanzar. Tal como señalan Concha et al. (2021), algunas escuelas aún promueven estereotipos de género que los estudiantes internalizan a través de diversas prácticas y esto es para los autores algo que impide el desarrollo integral del ser humano y que la escuela debería propender a desarrollar. Esto es concordante con lo planteado por Caballero et al. (2022), quienes, a su vez, citando a Butler, dan cuenta que los estereotipos de género siguen estando muy anclados en la cultura y esto es lo que genera las diferencias salariales entre mujeres y varones, o los problemas de sobrecarga en las labores de cuidado en las profesoras como señalan Aravena et al. (2022).

Por otra parte, resulta esperanzador que los y las actuales estudiantes de Pedagogía en Inglés seleccionados como parte de la muestra son muchos más conscientes de estas situaciones y que, gracias a las observaciones que muchas veces ocurre en contextos de práctica profesional, pueden después elaborar un trabajo académico, riguroso en donde dan cuenta de estas situaciones y asumen una postura al respecto. En el caso de los trabajos de tesis analizados, tanto los estudiantes de universidad pública como de universidad privada demostraron posturas similares y una mirada crítica de la sociedad y la cultura que permite aún hoy que la realidad sea experimentada desde una forma estereotipada.

Como reflexión final y como formadoras de profesores de inglés, solo podemos sentir gratitud y admiración por el aporte que

los y las estudiantes tesistas hacen a la profesión docente y a los programas de Pedagogía que las formaron, puesto que es lo que se necesita para fortalecer el vínculo universidad-escuela: enriquecerse tanto de la experiencia de los docentes que ya llevan años en el sistema y los aportes de las nuevas generaciones de profesores que podrán marcar la diferencia para los niños, niñas y jóvenes.

Referencias

- Aravena, E., Arraño, I. y Ramírez, A. (2022). *The Effects of Female teacher's stereotypes on students' classroom performance* [Tesis inédita para optar al grado de Licenciatura en Educación. Universidad Mayor]. Santiago de Chile.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa. El Feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Caballero, C., Palma, P. y Silva, C. (2022). *My Shadow is Pink: Fighting Gender Roles by Using Children 's Books* [Tesis inédita para optar al grado de Licenciatura en Educación]. Universidad de Santiago.
- Cadahia, L. (2022). Hacia una radicalización de la democracia: feminismo y campo popular en América Latina. *Disenso: Revista de Pensamiento Político*, 4, 12-36. https://www.academia.edu/71207337/Filosof%C3%ADa_Feminismo_y_Campo_Popular_en_Am%C3%A9rica_Latina_Castellano_2022
- Concha R., Diaz, T., Godoy, D. y Parra, A. (2021). *The impact of gender roles in the personal development and social environment in 11th grade students* [Tesis para optar al grado de Licenciatura en Educación]. Universidad Mayor. <http://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/8263>
- Cuevas, M., Jimenes, M., León, P. y Figueroa, R. (2022). *Gender stereotypes and their influence on career choices at co-educational schools* [Tesis inédita para optar al grado de Licenciatura en Educación]. Universidad Mayor. Santiago de Chile.
- de Beauvoir, S. (2019). *El segundo sexo*. PRH grupo editorial.
- De Lauretis, T. (2015). Género y teoría queer. *Mora* 21(2), 00-00. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2015000200004&lng=es&tlng=es
- Hernández- Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las Rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6 ed.). Mc Graw Hill.
- Maturana, H. (1995). Biología del fenómeno social. En *Desde la biología a la psicología* (pp. 69-83). Editorial Universitaria.
- Millet, K. (1970). *Sexual politics*. Ballantine books.

- Ministerio de Ciencia y tecnología. (2018). *Radiografía de género en ciencia, tecnología, conocimiento e innovación*. <https://minmujeryeg.gob.cl/wp-content/uploads/2021/02/Radiograf%C3%ADa-de-G%C3%A9nero-CTCI.pdf>
- Molina, T., González, E., Leal, I. y Sáez, R. (2020). Calidad de la educación sexual recibida en el contexto escolar y su asociación a conductas sexuales en adolescentes chilenos, según datos VIII Encuesta Nacional de la Juventud. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 85(2), 139-146. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262020000200139>
- Moreno, B. (9 de marzo, 2015). *El Sistema sexo-género. Masculinidad vs. Femenidad*. <https://www.bmcpsicologia.com/blog/el-sistema-sexo-genero-masculinidad-vs-femenidad>
- Oxford, R. (2013). *The Language of Peace: Communicating to created Harmony*. Information Age Publishing, University of Maryland.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, VIII (30), 95-145.
- Salinas, P., Lay Lisboa, S. y Romani, G. (2020). Estereotipos de género: una aproximación a la cultura académica desde las interacciones docentes en carreras mineras. *Estudios pedagógicos*, 46(2), 231-250. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200231>
- Sernam. (2023). *Feminicidios*. FEMICIDIOS-2023-al09032023.pdf (sernameg.gob.cl)
- Unicef. (2022). #SuEducaciónNuestroFuturo #RompeElSesgo: cuestionar los sesgos y estereotipos de género en la educación y a través de ella; datos más recientes sobre la igualdad de género en la educación. *Global Education Monitoring Report Team*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380827_spa
- Uribe, R., Manzur, E., Hidalgo, P. y Fernández, R. (2008). Estereotipos de género en la publicidad: un análisis de contenidos de las revistas chilenas. *Academia latinoamericana de Administración*, 41,1-18. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/127653>
- Van Dijk, T. (2010). Análisis del discurso del racismo. *Crítica y emancipación*, 2(3), 65-94. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ojs/index.php/critica/article/view/168>

Formación inicial docente en retroalimentación correctiva y su implementación en el aula de clases: percepciones de profesores en formación y egresados noveles

Catalina Donoso Kurte¹

Mónica Donoso Peña²

Felipe Flores Hidalgo³

Introducción

La retroalimentación correctiva (RC) ha sido objeto de debate por largos años, no obstante, el rol que juega en los campos de la psicolingüística, adquisición del lenguaje, y la enseñanza de un idioma extranjero es indiscutible. Sin una adecuada retroalimentación, el proceso de aprendizaje en un segundo idioma no sería el más óptimo. Como tal, la mayoría de los estudios consideran la RC como un aspecto clave que provee la información necesaria para reducir la brecha entre el desempeño inicial y aquel que se requiere para alcanzar un objetivo deseado (Duijnhouwer, 2010). En esta misma

1 Profesora de Inglés (Universidad de Santiago de Chile). Realizó un intercambio estudiantil en Radboud University en Países Bajos. Actualmente, ejerce como profesora de enseñanza prebásica de inglés en un colegio particular pagado de Linares. Sus intereses se centran en la enseñanza de un idioma extranjero a niños y en la metodología para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

2 Profesora de Inglés (Universidad de Santiago de Chile). Actualmente se encuentra trabajando en el área administrativa de un centro de investigación de la Universidad de Santiago de Chile y continúa sus estudios en el área STEM ligada a la computación. Sus intereses se enfocan en el aprendizaje de segundas lenguas a través de la tecnología y el procesamiento de lenguaje natural.

3 Profesor de Inglés (Universidad de Santiago de Chile). Actualmente se encuentra ejerciendo en un colegio particular subvencionado de La Florida. Cuenta con experiencia en realización de clases no sólo en establecimientos educacionales, sino que también en institutos de idioma y en el ejercicio de ayudantías de cátedra dentro de su programa de estudios. Sus intereses abarcan la formación inicial docente y evaluación en la asignatura de Inglés como lengua extranjera.

línea, Lyster et al. (2013) sugieren que el *feedback* juega un “papel crucial en el tipo de andamiaje que los profesores necesitan construir para así propiciar un desarrollo sólido y continuo de la segunda lengua” (p. 3). Bajo este preámbulo, los y las docentes de inglés deberían ser conscientes de tales materias, poseer las herramientas necesarias para proveer retroalimentación de buena calidad, y saber cómo llevarlas a cabo de manera que sea significativa.

A pesar de la evidencia histórica que ha fundamentado la relevancia de las temáticas ya planteadas, algunos datos muestran que, en la práctica ciertas problemáticas salen a la luz. A modo de ejemplo, “varios estudios han reportado una falta de calidad percibida con respecto a la entrega de retroalimentación” (Ferguson, 2009, p. 1). Esto revela que ciertos elementos de la formación inicial docente podrían estar afectando dicha deficiencia. Por otro lado, recientes investigaciones como la de Contreras y Zúñiga (2019), añaden que los estudiantes valoran positivamente una retroalimentación significativa y que esto pone en manifiesto la “necesidad de incluir la RC dentro de las mallas curriculares de pedagogía en inglés, para así proveer de un marco formal que establezca lineamientos de cómo entregar una retroalimentación útil y enriquecedora para los estudiantes” (Contreras y Zúñiga, 2019, p. 4). Ciertamente, lo anterior también es apoyado por estudios similares que coinciden en la necesidad de diseñar e implementar cursos sobre retroalimentación para lidiar con las dificultades que surgen a la hora de dar y recibir *feedback* (Bravo et al., 2019; Orrego et al., 2019).

Sin embargo, por más que los autores estén de acuerdo con dichos cambios en los programas de Pedagogía, poco se ha discutido sobre las creencias de las y los profesores en cuanto a su formación en retroalimentación correctiva dentro de sus respectivas universidades, especialmente en instituciones públicas.

Formulación de preguntas y objetivos de investigación

Las preguntas de investigación que este estudio busca responder son:

- ¿Cuáles son las percepciones de profesores en formación y profesores recién egresados sobre su educación en retroali-

mentación correctiva en un programa de Pedagogía en Inglés en una universidad pública?

- ¿Cómo los profesores perciben que su educación sobre retroalimentación correctiva ha impactado su práctica docente?

Objetivo general

Examinar las percepciones de profesores en formación y egresados sobre su formación en retroalimentación correctiva en un programa de Pedagogía en Inglés en una universidad pública, y su implementación en la sala de clases.

Objetivos específicos

- Examinar cómo los profesores perciben la enseñanza de retroalimentación correctiva en su carrera universitaria.
- Examinar cómo la formación de retroalimentación correctiva de profesores ha impactado en sus prácticas docentes.
- Contribuir al conocimiento sobre retroalimentación correctiva desde el punto de vista del contexto chileno.

Revisión de la literatura

Las diversas fuentes revisadas convergen en que una deficiencia principal en la formación inicial docente en programas de Pedagogía en Inglés es la falta de contextualización y relevancia a las realidades escolares chilenas, lo cual se atribuye principalmente a la carencia de mayor instancias de prácticas en aula, la poca vinculación con las escuelas y una especie de “divorcio” entre la disciplina y la pedagogía dentro de la malla curricular (Abrahams y Farías, 2010; Barahona, 2014; Gómez y Walker, 2020).

Por otra parte, en cuanto a los estudios sobre retroalimentación correctiva realizados en Chile, estos abordan dos grandes aristas: la efectividad y eficacia de ciertas estrategias correctivas en la enseñan-

za y aprendizaje del inglés, y las diversas percepciones de estudiantes o profesores sobre las prácticas correctivas realizadas en distintos contextos de aprendizaje (en su mayoría contextos universitarios).

Lo anterior ciertamente deja en descubierto un nicho de investigación que no logra responder interrogantes que entrelacen la formación inicial docente y la retroalimentación correctiva. Ante este vacío es que como grupo nos propusimos examinar cómo los profesores de inglés en formación y aquellos recién egresados perciben la forma en que la retroalimentación correctiva es enseñada dentro de la carrera de Pedagogía en Inglés, y cómo esta formación ha influido en la entrega de retroalimentación en sus respectivas aulas de clase.

Metodología

Con el propósito de lograr los objetivos planteados, el proyecto de investigación sigue un enfoque de métodos mixtos, pues pretende analizar tanto información cuantitativa como cualitativa. Para ello, se diseñaron dos instrumentos de recolección de datos. Por un lado, se confeccionó una encuesta *online* que fue distribuida por Google Forms a los estudiantes de Pedagogía en Inglés cursando 3er, 4to y 5to año de la carrera, así como también a recién egresados del mismo programa, obteniendo un total de 53 respuestas. Esta encuesta constó de aproximadamente 30 preguntas, tanto abiertas como cerradas, las cuales se distribuyeron en diversas secciones.

Por otro lado, y con el fin de triangular los datos recogidos de la encuesta, se diseñó una entrevista en línea semiestructurada (llevada a cabo vía Zoom) dirigida a las mismas personas que respondieron la encuesta. Cabe recalcar que el tipo de preguntas llevadas a cabo se extrajeron del instrumento inicial y fueron de índole abierta.

Además, tanto las preguntas de la encuesta como las de la entrevista fueron validadas por dos académicos del programa de Pedagogía en Inglés, USACH. De esta forma, los comentarios y recomendaciones recibidos de los académicos se utilizaron para mejorar la comprensión de los dos conjuntos de preguntas.

A la hora de reclutar participantes, se decidió que estos fueran docentes en formación (de 3º, 4º y 5º año) pertenecientes al programa de Pedagogía del Inglés (PEI) de la Universidad de Santiago

de Chile, así como también docentes en servicio recién egresados (es decir, profesores novatos hasta con tres años de experiencia) del programa de formación de profesores de inglés de la misma universidad.

Luego de tener una muestra objetivo clara, para recolectar respuestas, se contactaron vía correo electrónico a los docentes en formación y principiantes con la ayuda de la secretaria de la carrera de Pedagogía en Inglés. Para la etapa de entrevista, al final de la encuesta se destinó una sección especial para que los participantes interesados se comunicaran con el equipo de investigación.

Análisis de datos y resultados preliminares

Una vez recolectada suficiente información, las respuestas de carácter cuantitativo fueron analizadas mediante gráficos generados con la ayuda de herramientas de Google Forms, mientras que la evidencia cualitativa se examinó por medio de un levantamiento de categorías utilizando herramientas y funciones de Microsoft Excel. Cabe mencionar que, para las entrevistas, estas se transcribieron y se leyeron detalladamente para poder identificar temáticas en común.

A partir de los datos preliminares obtenidos en la encuesta y entrevistas, los estudiantes de Pedagogía en Inglés (docentes en formación) dicen poseer una sólida base teórica en lo que respecta a retroalimentación correctiva. Tienen nociones adecuadas sobre la temática y admiten haber estudiado una serie de estrategias correctivas en su contexto universitario. Por ende, a pesar de su limitada experiencia, los participantes dicen sentirse preparados para entregar retroalimentación correctiva a sus estudiantes.

Ahora bien, en cuanto a aquellos que ya egresaron del programa de Pedagogía en Inglés, los resultados obtenidos son bastante similares pues, al igual que el primer grupo de encuestados, manifiestan haber abordado la retroalimentación correctiva desde una mirada holística y teórica en donde pudieron poner en práctica algunas estrategias mediante *micro-teachings*. También dicen sentirse seguros de sí mismos a la hora de entregar *feedback* y corregir a sus estudiantes, pues hasta ahora han podido hacer uso de algunas técnicas aprendidas en la universidad.

Sin embargo, al analizar detalladamente las respuestas preliminares recogidas a partir de las entrevistas semiestructuradas, las percepciones y creencias son más bien negativas. Tanto docentes en formación como profesores de inglés recién egresados critican el exceso de fundamentos teóricos en los diferentes cursos de la carrera y lo poco contextualizados que están con la realidad escolar chilena. En este sentido, además, se pone énfasis en las escasas instancias de práctica que existe en la malla curricular como tal. Bajo este preámbulo, estudiantes y profesores recién egresados de la carrera de Pedagogía en Inglés coinciden en esta insatisfacción con su formación inicial. Ellos explican que, en las aulas chilenas, es complejo implementar algunas de las técnicas aprendidas, ya que no saben cómo adecuar la teoría adquirida en sus contextos educativos.

No obstante, ambos grupos admiten que la responsabilidad no recae netamente en su formación universitaria, sino que además en el sistema educativo chileno que no propicia las condiciones necesarias para que se dé una retroalimentación correctiva significativa. Según expresan, esto es debido al hecho de que la cultura escolar no promueve instancias formativas, el tiempo no alcanza para corregir y retroalimentar a los estudiantes (muchos alumnos por sala), y otros factores estudiantiles, tales como el bajo nivel de inglés y la poca motivación por aprender un idioma extranjero.

Conclusiones

La presente investigación revela diferentes percepciones y creencias que sostienen tanto docentes en formación como profesores de inglés novatos. A través de la evidencia obtenida, se infiere que los participantes cuentan con las herramientas teóricas para retroalimentar a sus estudiantes; no obstante, a la hora de verse enfrentados a diversas realidades escolares, expresan inseguridad y hasta disconformidad con su formación universitaria. Lo anterior pone en mesa la necesidad de una mejor y más contextualizada instrucción en retroalimentación correctiva que permita a los docentes implementar estrategias adecuadas al contexto circundante, de manera que se genere un aprendizaje significativo dentro de las salas de clases.

La educación es un mundo que está en constante cambio y la labor docente debe reinventarse continuamente para satisfacer las necesidades que presenta el estudiantado. Así como los profesores deben mantenerse actualizados, las instituciones de educación superior que forman futuros docentes también deben perfeccionarse constantemente. Por ende, los programas de Pedagogía en Inglés tienen la tarea de adecuarse no solo a las nuevas teorías y fundamentos metodológicos propios de la disciplina, sino que además a las realidades educativas del país. En este sentido, el presente proyecto de investigación actúa como un marco referencial que da indicios sobre qué tipo de cambios y mejoras pueden llevarse a cabo para contribuir al desarrollo profesional docente y, consecuentemente, aportar a la enseñanza del inglés como idioma extranjero.

Referencias

- Abrahams, M.J. y Farías, M. (2010). Struggling for change in Chilean EFL teacher education. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(2), 110-118.
- Barahona, M. (2014). Exploring the curriculum of second language teacher education (SLTE) in Chile: A case study. *Perspectiva Educacional*, 53(2), 45-67.
- Bravo, L., Concha, V., Leiton, F., Sandoval, J.P. y Vásquez, A.M. (2019). *Perceptions about written corrective feedback in pre-service and in-service EFL teachers from a Chilean university* [BA Tesis]. Universidad de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.
- Contreras, G. y Zúñiga, C. (2019). *Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente. Educação e Pesquisa*, 45(1), 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192953>
- Duijnhouwer, H. (2010). *Feedback Effects on Student's Writing Motivation, Process and Performance* [Phd Tesis]. Universiteit Utrecht, Pays-Bas.
- Ferguson, P. (2009). Students' perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/02602930903197883>
- Gómez, E. y Walker, W. (2020). Modernising English Teacher Education in Chile-A Case Study from a Southern University. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(1), 101-114. <https://doi.org/10.14483/22487085.14638>
- Lyster, R., Saito, K. y Sato, S. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Cambridge Journals*, 46(1), 1-40.
- Orrego, R., Singer, N., Úbeda, R. y Yáñez, S. (2019). Criterios y frecuencia de uso de estrategias de retroalimentación correctiva: Un estudio de caso sobre las percepciones de estudiantes y profesores universitarios. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 57(1), 51-78.

Literatura e identidad en el aula

Ana María Franquesa Strugo¹

Introducción: identidad e identificación

Un punto de partida para esta reflexión podría ser plantearnos la pregunta “¿qué es la identidad?” o, muy relacionada con esta pregunta, “¿en qué consiste la identificación?”. Al respecto, siguiendo a Stuart Hall (1997), el concepto de identidad, o más bien, de identificación, es uno de los conceptos menos comprendidos, por cuanto tiene significado tanto en términos discursivos como psicológicos, sin limitarse a ninguno de ellos. En términos comunes, la identificación se construye en el reconocimiento de algún origen común o características compartidas con otra persona o grupo, entendiéndose la solidaridad como entidad fundacional. En términos discursivos, la identificación es vista como un proceso en construcción, indeterminado, ya que no puede ganarse, perderse, sostenerse o abandonarse. En este sentido, la identificación se ve como un proceso articulador. La identidad que surge de este proceso es el resultado de una articulación exitosa, el amarre del sujeto al discurso. Esto convierte al proceso de identificación y, por tanto, a la identidad resultante, en un proceso doble: por un lado, se tiene al sujeto y, por otro, al discurso con el que dicho sujeto se identifica.

1 Profesora de Inglés (Pontificia Universidad Católica de Chile), magíster en Lingüística Aplicada (Pontificia Universidad Católica de Chile) y doctora en Estudios Americanos (Universidad de Santiago de Chile). En la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago dicta asignaturas del área de Literatura y Cultura. Además, ha incursionado en la escritura creativa, publicando poemas de su autoría en diversas revistas académicas.

A partir de lo anterior, Hall, en Hall y Du Gay (eds.) (2003 [1996]), define la identidad como contextualizada, sujeta a permanente cambio y transformación y, como se dijo anteriormente, cada vez se presentan más fragmentadas, “multiply constructed across different, often intersecting and antagonistic, discourses, practices and positions” (p. 4). Aún más, las identidades se construyen a través de la diferencia, y no fuera de ella; es decir, es en la relación con el “otro”, con aquello que no es, que se construye la identidad. Las identidades son, entonces, las posiciones que necesariamente debe tomar el sujeto con la permanente conciencia que son representaciones, construidas a partir del “otro” y, por lo tanto, nunca idénticas a los procesos incorporados en ellas.

A este respecto, en *Modernity. An Introduction to Modern Societies* (s.f.), se distinguen tres concepciones de identidad: en primer lugar, la del sujeto ilustrado, basado en una concepción de la persona como un individuo centrado, unificado, racional, consciente y activo, siendo la identidad su parte más interna. En ese sentido, se trataba de una concepción individualista tanto del sujeto como de su identidad. En segundo lugar, está el sujeto sociológico, el cual reflejaba la creciente complejidad del mundo moderno y cuya interioridad se formaba en relación con los otros “significativos” que incorporaban al sujeto los valores, significados y símbolos —en una palabra, la cultura— de los mundos que él habitaba. En esta visión, la identidad se construye en la interacción entre el sujeto y la sociedad que le rodea y por tanto está sujeta a modificación constante. Finalmente, en tercer lugar, se sitúa al sujeto posmoderno, el que surge del anterior por cuanto no posee una identidad fija, esencial o permanente. Es definida históricamente: el sujeto asume identidades distintas en diferentes tiempos, identidades “which are not unified around a coherent “self” (Hall et al., 598).

Una forma de expresar lo anterior es ver la identidad surgiendo a partir de conceptos que son interpretados, tanto por el individuo como por la sociedad en su conjunto. A partir de esta interpretación surgen las representaciones culturales, las que desembocan en una cultura compartida que conforma la sociedad. Los sujetos construyen culturas al identificarse con construcciones discursivas que las y los ubican dentro de diversas posiciones sociales. Esto conlleva

un relativismo cultural, traduciéndose cada concepto de una cultura a otra.

Las y los individuos forman parte de distintos conjuntos socio-culturales (por ejemplo, diversas etnias, diversos géneros, diversas clases sociales, diversos roles, por nombrar algunos), que conlleva el relativismo cultural que provoca que la identidad esté en constante cambio. La identidad, por lo tanto, se construye a partir del enfrentar al otro, de lo que “no se es”. Citando a Ezequiel Adamovsky y Dario Sztajnszrajber en su charla en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación argentino en el ciclo “Las palabras las cosas y las ciencias” (22 de julio de 2016): “yo soy lo que no soy”. Por lo tanto, de acuerdo a estos filósofos, la identidad corresponde a posiciones que debe tomar el sujeto desde representaciones construidas a partir del “otro”. Se pueden entonces enumerar las siguientes características de la identidad:

- Es inestable.
- Hay una reconceptualización del sujeto, descentrándolo por una “crisis de identidad” actual.
- Es contextualizada.
- Se construye a través de la diferencia.
- La identidad es única para cada sujeto.

La crisis de identidad actual nombrada anteriormente, se produce más que nada por el fenómeno de la globalización, el que pone en contacto diversas culturas y sociedades, cada una con una interpretación propia de los conceptos que manejan. La literatura, por su parte, tal como dice Umberto Eco, “(...), al contribuir a formar la lengua, crea identidad y comunidad” (2012, p. 11).

Una de las formas de crear identidad y comunidad al contribuir a formar la lengua es enfrentar a las y los estudiantes con literatura que sea en alguna medida significativa para ellas y ellos. En esta reflexión se presentarán dos posibilidades de trabajo con textos literarios e identidad con estudiantes: uno en relación a la identidad de género y otro en relación a la identidad de comunidades étnicas minoritarias en Estados Unidos (la comunidad nativo americana y la comunidad afroamericana).

Identidad y género

Dentro de la representación cultural e identidad, un aspecto fundamental lo constituyen las temáticas de género. En los inicios se consideró únicamente el género femenino como punto focal de la discusión, pero desde los 70, con la incorporación de nuevas aproximaciones a la subjetividad y a la constitución de los sujetos femeninos, se comenzó a problematizar además el tema de la masculinidad dentro de los estudios de género. Esto tuvo como consideración el privilegiar “lo social y lo simbólico sobre lo biológico en la explicación de las diferencias entre hombres y mujeres” (1995, p. 22). Es así como poco a poco se ha ido entendiendo una serie de definiciones de lo que constituye “género” biológico y la “diferenciación sexual”. Scott (1999) ve una ventaja de la utilización del concepto “género” para dar cuenta de las relaciones sociales entre los sexos: “mostrar que no hay un mundo de las mujeres aparte del mundo de los hombres, que la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres” (p. 151).

Teresa Valdés, en *Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, plantea la imagen que existía acerca de los hombres en detrimento de las mujeres: la cabeza de los primeros frente al cuerpo —exclusivamente— de las segundas. Aun así, surgieron transgresoras que han sido recogidas en cuentos, novelas y relatos en general: “desde los intersticios de la cultura patriarcal, feministas de ayer y de hoy se rebelaron y comenzaron a reescribir el ser/hacer mujer, en su práctica cotidiana y también en textos, ensayos, análisis y otros escritos” (p. 15). Por su parte, Consuelo Flecha comenta que el género funciona como una categoría en la que se da “significado y valor a todas las realidades, además de ser una forma de organizar las relaciones sociales; (...). Todas las personas (...) han tenido una socialización de género. El lugar tanto de las mujeres como de los hombres en el sistema sexo-género está socialmente construido” (s. f., p. 234).

Es así que, por ejemplo, hoy en día gran parte de los hombres considera su ser en tanto individuos jerárquicamente establecidos, como algo inherente a su naturaleza sexualmente definida, en oposición a una definición netamente cultural. Por otro lado, son las mujeres quienes se consideran discriminadas primeramente den-

tro de la correspondiente cultura y no necesariamente a partir de su naturaleza sexual. Esto ha significado que muchos de los temas abordados dentro de los estudios de género estén marcados por la diferencia sexual antes que por la diferencia cultural:

lo que solemos considerar problemas, conceptos, teorías y verdades trascendentales que abarcan todo lo humano son, en muchos casos, productos del pensamiento de quienes los crean, marcados por imágenes y estereotipos sexuales sobre las identidades, las conductas, los roles y los deseos. Gran parte de lo que los hombres consideran “naturaleza” en oposición a “cultura”, para las mujeres pertenece a “cultura” (p. 235).

La perspectiva de la utilización del término “género” por parte de los estudios feministas ha permitido mostrar las distintas formas en que las mujeres están representadas hoy en día. De acuerdo a Irigaray, la introducción de esta perspectiva ha permitido que haya una respuesta a tres intereses fundamentales:

Primero: a la búsqueda de un modo que permita romper con las representaciones tradicionales, procedentes del esencialismo o del biologicismo, de las relaciones sociales que se establecen entre hombres y mujeres.

Segundo: a la necesidad de conocer mejor cómo se producen las relaciones de poder entre hombres y mujeres.

Tercero: a la pertinencia de ajustar la teoría feminista a ciertos cánones de la legitimidad académica, a lo que parece ha contribuido la sustitución del término mujer por el de género (citada en Flecha, s. f., p. 236).

Identidad y cultura

Otra forma de definir las identidades culturales es como identidades representadas como un conjunto de significados. De aquí se desprende que una nación no sólo corresponde a una entidad política, sino que es algo que produce significados, definidos como un sistema de representación cultural. Ahora bien, las culturas nacionales

no sólo están compuestas por instituciones culturales, sino también de símbolos y representaciones: “a national culture is a discourse - a way of constructing meanings which influences and organizes both our actions and our conception of ourselves” (Hall et al., p. 598). Es a través de este discurso que las culturas nacionales construyen identidades.

Muy relacionado con lo anterior, Escosteguy plantea que los estudios culturales en general son investigaciones contextualizadas, históricamente específicas que producen teorías sustentadas en diferencias culturales. De esta manera, por ejemplo, los estudios culturales latinoamericanos tienen un desarrollo singular propio de su realidad histórico-social, si bien, al mismo tiempo, este desarrollo singular no difiere en lo sustantivo de los estudios culturales que surgieron en Inglaterra en la década de los 50. Esto, que podría ser visto como una desventaja, una especie de vasallaje de América Latina hacia las teorías europeas o norteamericanas, facilita el diálogo con lo que ocurre más allá de las fronteras del subcontinente americano. El discurso de la cultura nacional, nos dice Hall, construye identidades ambiguas que se ubican entre el pasado y el futuro, una posición anacrónica que, a la vez que busca retornar a la identidad histórica, busca posicionarse dentro de un futuro que surge, precisamente, teniendo como base esa historicidad. Es decir, para Hall dicho anacronismo solo refleja la ambigüedad de la identidad individual de nuestro tiempo.

Ahora bien, aunque los estudios culturales latinoamericanos surgieron dentro de un contexto académico, Escosteguy los plantea dentro de un proceso de redemocratización de la sociedad y, muy específicamente, dentro de los procesos políticos que se dieron en América Latina durante la década de los 70: efervescencia social, consolidación de lo que ella denomina “mercados culturales” y el desarrollo de industrias culturales regionales que sobrepasaron las fronteras nacionales. Por otro lado, los estudios culturales latinoamericanos también recibieron influencia de los procesos globalizantes, por lo que es en la intersección de los movimientos de transformación política con dichos procesos de globalización en los que emerge una valorización de lo cultural. Esto por cuanto se produjo una problematización de la idea de dominación y una reorientación del tema de la identidad en América Latina. Dicha identidad surge

principalmente de la emergencia de lo popular —entendiéndose por “popular” la vida del día a día y no lo popular folklórico— centrándose los estudios culturales precisamente en los estudios de la vida cotidiana, y por lo tanto fuertemente relacionados con las situaciones de poder y connotación política. Es por esto que los estudios culturales latinoamericanos se desarrollan dentro de un marco de interdisciplinariedad con aspectos sociopolíticos propios de la región.

De acuerdo a Alicia Ríos, existen dos aspectos a tomar en cuenta cuando se trata de estudios culturales latinoamericanos: la dificultad para definirlos y el abarcar un amplio espectro conceptual. En términos amplios, los estudios culturales latinoamericanos pueden definirse como “un campo de estudio configurado dentro de la tradición crítica latinoamericana (...), que se mantiene en un diálogo constante, muchas veces conflictivo, con las escuelas de pensamiento europeas y norteamericanas” (p. 247). De acuerdo a Ríos, el objeto de estudio de los estudios culturales latinoamericanos, fundamentalmente, corresponde a la producción simbólica de la realidad social latinoamericana, ya sea en su materialidad como en sus producciones y procesos. Es así que en este objeto cabe cualquier obra que pueda ser leída como objeto cultural y que contenga en sí misma “un significado simbólico socio-histórico capaz de disparar formaciones discursivas” (p. 247).

Metodológicamente, los estudios culturales latinoamericanos, y en general, constituyen un campo transdisciplinario que “apuesta al resquebrajamiento de [los lazos académicos tradicionales], proponen un nuevo archivo —donde lo cultural y lo político resultan determinantes— y reclaman una reflexión y autocrítica continuas” (Ríos, p. 248). Este proceso tiene especial relevancia en el subcontinente latinoamericano, ya que, de acuerdo a Ríos, se trata de una continuidad del desarrollo crítico de esta zona geográfica. Esto por cuanto la tradición académica de América Latina está atravesada por preocupaciones que marcan su pensamiento crítico, i.e., lo nacional y lo continental; lo rural y la ciudad; la tradición y la modernidad; la memoria y la identidad; los sujetos y sus ciudadanías; y, por sobre todo, el rol que juegan las instituciones intelectuales en las prácticas y discursos sociales, culturales y políticos.

Los siguientes esquemas resumen lo anteriormente expuesto en torno al concepto de identidad:

Figura 1. Representaciones culturales

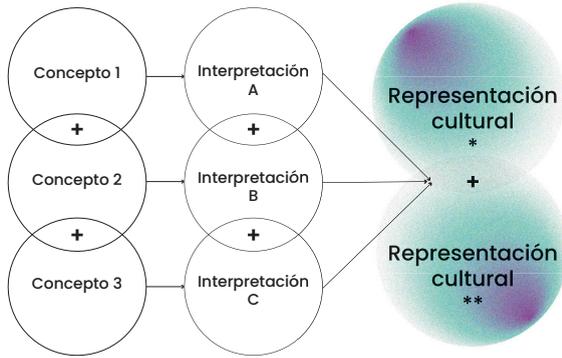


Figura 2. Sociedad

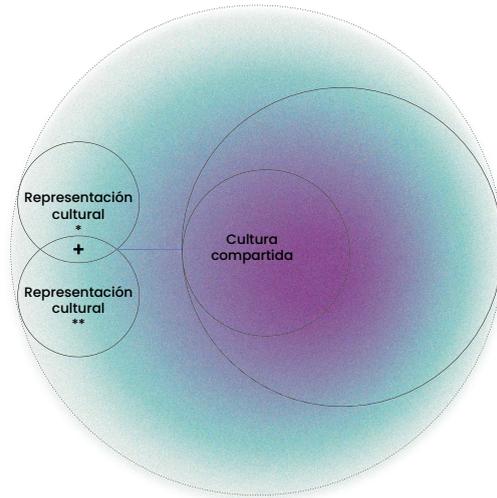
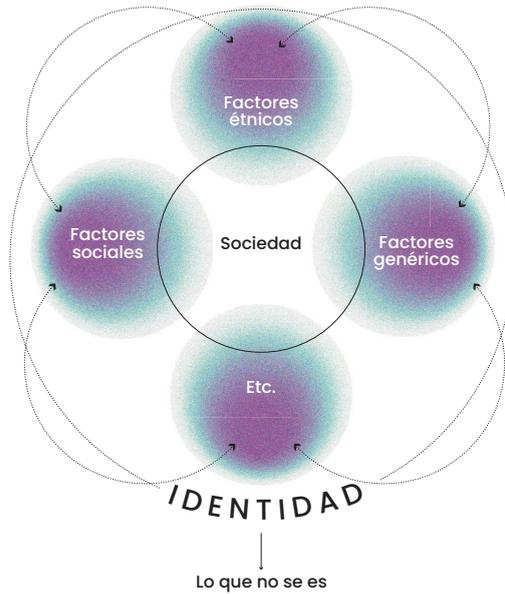


Figura 3. Identidad



Identidad en culturas americanas: nativos americanos y afroamericanos

Con relación a la cultura nativo americana, por otro lado, el tema de la identidad ha estado fuertemente unido a imágenes simbólicas que han marcado a esos grupos étnicos como “noble/ignoble savages, good/bad natives, real/unreal Indians” (Trout, 1999, pp. 1-2) y otros varios estereotipos. Si bien eso comenzó con la idea de Cristóbal Colón de que había llegado a “las Indias” (de ahí la denominación de ‘indios’ a los habitantes del continente americano), esta dualidad de imágenes positivas y negativas **continúa** incluso hoy en día “as Indians are portrayed as real and unreal” (p. 2).

Como respuesta al conflicto de la definición de la identidad nativo americana, nos dice Trout, se ha utilizado como ‘medida’ “the individual ‘s quantum of Indian ‘blood’” (p. 2). Ahora bien, los grupos nativo americanos siempre han tenido su forma propia de definirse, ya sea por lazos familiares, lenguas, y herencias: “Native

American groups have always had their own definitions of themselves and have always upheld their sovereignty to determine their memberships” (p. 2). Algo central para la identidad de las culturas nativo americanas es la pertenencia a una tribu, lo que es definido por los propios grupos étnicos. Por ejemplo, los Kiowas ven como esencial el hablar su lenguaje para definir a los pertenecientes a su tribu; para otros, lo es participar de danzas tribales; o el aprendizaje de la cosmovisión tradicional; y otras manifestaciones culturales.

Hoy en día, de acuerdo a Trout:

a native person asking, “Who am I?” inherits centuries of complications. Each one must piece together a giant puzzle to create an identity. At the center of his or her complex answer are six anchors: self, family, community, the land, sovereignty, and culture. As a citizen of the United States, a state, a perhaps and Indian nation (tribe), he or she is subject to three sets of legal and cultural demands (p. 3).

El tema de la identidad, por lo tanto, es crucial para autores nativo americanos, ya que no hay un único modelo ni una única definición. Esta crisis identitaria, sin embargo, ha sido fuente de inspiración en la literatura nativo americana. De allí se desprende que los nativos americanos nunca han pertenecido a una población homogénea:

they are not represented by the stereotypes of Hollywood or most fiction; they are not peoples without history, languages, literatures, sciences, and arts; and they are not vanishing. Native Americans are individuals who share common bonds with other humans, including love for family, a sense of humor, and a wish for the good of their people. They change and adapt, taking that which works for them and leaving the rest from other cultures. As part of multicultural America, they persist in spirit, body and heart to this moment (p. 3).

Las reflexiones no se agotan en la literatura nativo americana, sino que pueden extrapolarse a nuestras propias culturas originarias o, lo que también resulta interesante es que se puede extrapolar a situaciones personales, incluyendo problemáticas de género. En ese sentido, son iluminadoras las reflexiones de mis estudiantes, que-

nes se vieron reflejadas/os en obras que nos muestran la frustración de un hablante cuando nadie lo escucha o lo escucha sin tomarlo en cuenta. Un ejemplo es el poema “Reading Poems in Public”, de Maurice Kenny. El hablante comienza con un tono optimista, esperando que las preguntas que le realice la audiencia mientras lee su poema en un escenario sean un motivo de profundización en los temas por él presentados (utilizo el pronombre masculino solamente por proyección del poeta). Sin embargo, poco a poco se va dando cuenta que las preguntas son superficiales y llenas de estereotipos. Esto lleva a que el hablante adopte un tono de desesperación, centrandó varias líneas en su intento por transmitir su mensaje. Es así como la repetición del pronombre “I” en cuatro líneas seguidas nos produce una sensación de abandono por parte de la audiencia, a la que el hablante no sabe cómo atraer. Su actitud es de búsqueda de empatía de parte de su público, pero siente, y con justa razón, que sus palabras caen en el vacío. Finalmente, y tras demostrar su disgusto por lo que sabe que ocurrirá una vez que termine su lectura, toma conciencia de que está realmente solo leyendo sus poemas, poemas que hablan de su gente quienes no son de ningún interés para un público no nativo.

Otro poema nativo americano que muestra los estereotipos que se le atribuyen a quienes pertenecen a una tribu, es “Sure You Can Ask Me a Personal Question”, de Diane Burns, perteneciente a las culturas Chippewa y Chemehuevi. En un diálogo poético lo que podemos apreciar son varios estereotipos atribuidos a nativo americanos: referencias a “peyote”, “archery”, “drink”, etc. Igualmente, la hablante nos permite intuir que su contraparte en el diálogo es también descendiente de nativo americanos, pero al parecer su receptor niega serlo y se identifica con los norteamericanos blancos.

Al igual que en el poema de Kenny mencionado anteriormente, este se inicia con un tono de esperanza de reconocimiento del hablante por parte de su contraparte, sobre todo cuando lo identifica como Cherokee. Sin embargo, al ver que el receptor se considera parte de la comunidad blanca de Estados Unidos, la poeta introduce un tono sarcástico que lleva a elaborar los estereotipos mencionados en el párrafo anterior, hasta finalizar el poema con una frase que denota cierto grado de ira, mostrando a la vez el orgullo que siente

por ser nativo americana, resumiendo todo lo dicho en la idea de “ésta es mi cara: todo lo anterior soy yo”.

Por otro lado, las comunidades afro americanas de los Estados Unidos tienen también mucho que aportar en términos de identidad. En ellas “identity is often shaped by knowledge of one’s ancestors and cultural practices. As a group of people, African Americans have survived slavery, injustice, and inequality by celebrating survival and the promise of tomorrow” (Worley y Perry, 1998 p. 225). Una muestra inequívoca de esto lo entrega el poema “I, too” de Langston Hughes.

Lo que Hughes nos presenta en ese poema es el orgullo del afro americano: “verán lo hermoso que soy”. Si se toma en consideración el contexto histórico en que este poema fue escrito, correspondiente a los años posteriores a la Primera Guerra Mundial (los años 20), y el hecho de que muchos afroamericanos sirvieron como soldados en ese conflicto, refuerza el sentido de orgullo de la línea final del poema: “Yo también soy América”. En otras palabras, lo que el poema nos está entregando es la reflexión de un joven que luchó por los Estados Unidos y se siente parte de ese país, aun cuando la comunidad blanca lo discrimina.

Uno de los aspectos propios de las comunidades afroamericanas en Estados Unidos lo constituye lo que se ha llamado Standing Ground: “To stand ground means to have a belief that you refuse to give up. No matter what conditions you are faced with, if you stand your ground, you will hold on to your convictions” (Worley y Perry, p. 189). Un ejemplo de este concepto se puede ver en el poema “If We Must Die”, de Claude McKay, quien a través de su poesía se rebela contra la discriminación.

En ese poema se presenta claramente el concepto de *standing ground*: “Si debemos morir, déjennos morir noblemente, / Para que nuestra preciosa sangre no se vierta / en vano”. Hay aquí una esperanza de futuro. El camino que la voz del poema indica es que, si mueren, serán un símbolo y guía para los que continúen viviendo, y su sangre no habrá sido derramada en vano. Standing ground lleva consigo una esperanza de un futuro mejor. En este caso, ese futuro mejor se infiere a partir de lo indicado anteriormente. Al mismo tiempo, Standing ground refiere a una actitud de fuerza, calificando de cobardes a los asesinos y el uso de la palabra *pack* indica un trato

negativo hacia ellos, al asimilarlos a una jauría de perros. Igualmente, el poema nos habla de luchar mientras se enfrenta la muerte, mostrando el coraje y valentía de los condenados.

Todos los aspectos mencionados anteriormente pueden ser presentados en el aula escolar desde un nivel sugerido de 7° básico en adelante. Esto porque la temática de la identidad y los conceptos asociados a ella, comienzan a hacerse patente en adolescentes más que en niños y niñas de cursos previos. Huelga decir que en el aula universitaria resulta un esquema muy positivo para que las y los alumnos dialoguen y desarrollen su pensamiento crítico en torno a los temas y contenidos aquí mostrados. En todos los casos corresponderá a la profesora o profesor de la asignatura el decidir qué texto(s) de apoyo utilizará que sean representativos de los temas tratados.

Referencias

- Arango, L.G., León, M. y Viveros, M. (Comps.). (1995). *Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. T M Editores.
- Eco, U. (2012). *Sobre literatura* (Helena Lozano Miralles, Trad.). Sudamericana.
- Escosteguy, A.C. (2002). Una mirada sobre los estudios culturales latinoamericanos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas* (VIII) 15, 35-55.
- Flecha, C. (s. f.). Género y ciencia. A propósito de los “Estudios de la Mujer” en las universidades. *Educación XXI*, 223-244.
- Hall, S. (1997). El trabajo de la representación. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (Elías Sevilla Casas, Trad.). Sage.
- Hall, S. y Du Gay, P. (Eds.). (2003 [1996]). *Questions of Cultural Identity*. Sage.
- Hall, S., et al. (Eds.). *Modernity. An Introduction to Modern Societies*. Blackwell.
- Ríos, A. (2002). Los estudios culturales y el estudio de la cultura en América Latina. En D. Mato (Coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (pp. 247-254). CLACSO.
- Trout, L. (1999). *Native American Literature. An Anthology*. NTC. (Instructor’s Edition).
- Worley, D. y Perry, Jr., J. (1997), *African-American Literature. An Anthology* (2nd ed.). NTC. (Instructor’s Edition).

El uso de preguntas y estilos de supervisión de prácticas pedagógicas en sesiones de retroalimentación con profesores en formación de la especialidad de inglés

Manuel Lara Díaz¹

Introducción

El presente capítulo utiliza como marco de referencia a la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978), enfocándose en la manera que el profesorado supervisor de prácticas profesionales interactúa con futuros docentes de la especialidad de inglés al entregar retroalimentación del desempeño observado en aula. Más específicamente, el estudio busca analizar las preguntas que los profesores supervisores formulan a los docentes en formación durante su práctica como medio de proporcionar aprendizajes significativos. También se analizan diferentes enfoques de supervisión de prácticas utilizados durante las sesiones de retroalimentación e informa sobre las opiniones de los participantes sobre la entrega de la retroalimentación.

La teoría sociocultural (TSC) ha atraído una gran atención en la investigación de la primera y segunda lenguas. Esta conceptualización postula que el lenguaje se construye socialmente a través del diálogo entre un aprendiz y un individuo más experimentado (Randall y Thornton, 2005, p. 51). El andamiaje (*scaffolding* en inglés)

¹ Magíster en Lingüística Aplicada para la Enseñanza de Idiomas (Universidad de York). Profesor adjunto de la Universidad de Santiago de Chile. En los últimos años, ha impartido clases para la carrera de Pedagogía en Inglés en las áreas de Metodología de la Enseñanza de la Lengua inglesa, Inglés para Propósitos Específicos, cursos del área de Inglés General y Lingüística Aplicada. También se desempeña como profesor tutor de prácticas profesionales de docentes en formación en su último año de carrera. Sus intereses de investigación se enfocan en la formación inicial docente y en las prácticas pedagógicas de la especialidad.

es uno de los conceptos clave de la TSC, que se refiere al proceso mediante el cual una persona con más conocimientos guía a un individuo para lograr un objetivo o concepto lingüístico que no puede lograr solo pero que está listo para adquirir (Lantolf y Poehner, 2014). McCormick y Donato (2000) afirman que uno de los mecanismos comunicativos principales del andamiaje de asistencia es la formulación de preguntas en las conversaciones.

Según Bailey (2006), la supervisión de prácticas de la enseñanza de idiomas está ligada a interacciones en las que el aprendizaje se produce gracias a la actividad colaborativa entre un profesor novel y un profesional más experimentado. Sin embargo, no hay suficiente evidencia empírica sobre cómo la supervisión de la enseñanza de idiomas aborda la TSC (Bailey, 2016; Engin, 2013). Además de esto, Engin (2013) afirma que los estudios sobre andamiaje (*scaffolding*) en contextos de supervisión de prácticas en la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera no se han centrado en el análisis de los mecanismos de preguntas de los formadores de docentes en detalle. En el contexto nacional tampoco se han encontrado estudios que analicen conexiones entre ambas temáticas. Este capítulo intenta abordar tal vacío de investigación.

Los profesores supervisores de práctica utilizan diferentes enfoques, también llamados estilos de intervención, cuando brindan retroalimentación durante las sesiones posteriores a la observación de clases impartidas por docentes en formación. Freeman (citado en Bailey, 2006) identifica tres enfoques diferentes para la supervisión en las sesiones de retroalimentación posteriores a las clases: directiva, no-directiva y alternativa. En el modelo directivo, el observador es considerado como un experto que aporta todas las respuestas con opiniones y orientaciones para la actuación futura. En el estilo no directivo el formador escucha al profesor quien da sus propias interpretaciones de las acciones experimentadas en el aula. El supervisor puede dirigir la conversación haciendo preguntas sin formular juicios de opinión. En el enfoque alternativo, el supervisor da sugerencias y diferentes alternativas al profesor quien elige la mejor opción. Gebhard (citado en Randall y Thornton, 2005) incluye un cuarto estilo de intervención que es la supervisión colaborativa. Bajo este enfoque, el docente en formación y el profesor supervisor

trabajan juntos para encontrar soluciones a los problemas que enfrentan en el aula.

De acuerdo con Malderez y Bodóczy (1999), los resultados de las sesiones de retroalimentación posterior a las clases deben alentar futuras y exitosas prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la retroalimentación constructiva en esta etapa debe abarcar “descripciones o evidencias de las características del trabajo de un docente, comentarios evaluativos vinculados a criterios que indiquen aquellas características que contribuyen o restan valor a la alta calidad y al establecimiento de objetivos de mejora” (Tang y Chow, 2007, p. 1069).

Por otra parte, la investigación acumulada a nivel internacional sobre las percepciones de las sesiones de retroalimentación muestra que los supervisores de prácticas de Inglés como Lengua Extranjera tienen opiniones muy positivas sobre su propia retroalimentación (Akcan, 2016; Jyrhama, citado en Bailey, 2006; Le, 2007). Sin embargo, esto difiere de las opiniones de la mayoría de los futuros docentes que, si bien valoran positivamente los comentarios recibidos por sus profesores, también expresan algunas críticas a la labor de ellos incluyendo el énfasis prioritario en aspectos negativos, orientación insuficiente o imposición de ideas (Le, 2007).

Los profesores supervisores de prácticas son responsables de evaluar el desempeño de los docentes en formación en el aula, promoviendo el aprendizaje a través de comentarios significativos y efectivos. En otras palabras, al ser individuos con más conocimientos, utilizan técnicas discursivas apropiadas, incluidas la formulación de preguntas y diferentes enfoques de supervisión, para apoyar el aprendizaje de los futuros docentes. Sin embargo, ¿los supervisores de prácticas son conscientes de la relevancia de su elección de preguntas y estilos de intervención durante las sesiones de retroalimentación? El presente capítulo aborda estos temas e intenta proporcionar conocimientos e implicaciones para la instrucción de las nuevas generaciones de profesores de idiomas.

Teniendo en cuenta estas ideas, el presente trabajo intenta responder a las siguientes preguntas de investigación en el marco de TSC:

1. ¿Cuál es el papel de las preguntas de los supervisores de prácticas de la especialidad de inglés durante las sesiones de retroalimentación posteriores a la observación con docentes en formación?
2. ¿En qué medida los estilos de intervención están vinculados a las preguntas de los supervisores de prácticas de inglés durante las sesiones posteriores a la observación?
3. ¿En qué medida las percepciones y creencias de los participantes con respecto a la retroalimentación posterior a la observación promueven el desarrollo y la mejora futura?

Metodología

Esta sección proporciona una descripción de los procedimientos metodológicos empleados en el presente estudio e incluye: una explicación de cómo se abordarán las preguntas de investigación en este trabajo, la descripción de los participantes de la investigación y los métodos utilizados para recopilar los datos.

Abordar las preguntas de investigación

Este estudio examinó la calidad de la retroalimentación proporcionada durante la supervisión de prácticas en programas de formación docente de dos universidades de la Región Metropolitana. Su enfoque está en el análisis de las preguntas de los supervisores de prácticas profesionales de programas de Pedagogía en Inglés durante las sesiones de retroalimentación y las interacciones con los maestros en formación.

Para abordar las preguntas de investigación de este trabajo, se utilizó un enfoque de investigación cualitativa que resultó útil para analizar el lenguaje de la supervisión y, especialmente, el tipo de preguntas utilizadas por los supervisores de prácticas para apoyar el aprendizaje de los profesores en formación. En particular, el estudio empleó la metodología de estudio de casos que respalda la triangulación mediante el uso de observación y cuestionarios como métodos de recopilación de datos en el análisis de las preguntas de

los supervisores de práctica durante la entrega de retroalimentación posterior a la observación de clases.

Aunque el presente estudio es principalmente de naturaleza cualitativa, la recopilación y el análisis de los datos incorpora algunas características de la investigación de métodos mixtos, como lo señala Dörnyei (2008). Parte de los datos serán útiles para cuantificar el número de eventos observados (preguntas de los supervisores en las sesiones de retroalimentación), así como el uso de cuestionarios con preguntas abiertas, elementos de tipo Likert y preguntas de opción múltiple. Por lo tanto, los datos fueron analizados cualitativa y cuantitativamente.

A continuación, se explica la metodología de investigación para el presente estudio.

Participantes de la investigación

La muestra del estudio estuvo constituida por cuatro supervisores de prácticas de programas de Pedagogía en Inglés de dos universidades de la Región Metropolitana y ocho profesores en formación que realizan sus prácticas en centros escolares. Todos los supervisores tienen diez o más años de experiencia en sus funciones y se reúnen regularmente con sus estudiantes, observan sus primeras lecciones en las escuelas y brindan retroalimentación en inglés en función del desempeño de los alumnos en el aula. Los ocho futuros docentes que también participaron de esta investigación cursan el último año de carrera.

Métodos de recopilación de datos

Para llevar a cabo esta investigación se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos:

- a) Ocho sesiones de retroalimentación grabadas en audio.
- b) Un cuestionario para supervisores sobre retroalimentación efectiva y uso de preguntas.

- c) Un cuestionario de los profesores en formación sobre sus opiniones sobre la eficacia de la retroalimentación proporcionada por sus supervisores.

Sesiones de retroalimentación grabadas en audio

Ocho sesiones de retroalimentación entre cuatro supervisores de prácticas de inglés como Lengua Extranjera y sus estudiantes formaron el *corpus* de este estudio. Las interacciones ocurrieron después de la observación de las clases y la duración de las sesiones osciló entre diez y veintisiete minutos. Durante la entrega de la retroalimentación, los supervisores proporcionaron descripciones de los eventos de enseñanza y del aula observados con frecuentes opiniones y sugerencias sobre acciones futuras. Los supervisores tendieron a enfocarse en los aspectos positivos y negativos del desempeño de sus alumnos y guiaron la conversación formulando preguntas que ayudaron a los docentes en formación a reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades. Los temas recurrentes en las sesiones incluyeron la discusión de los resultados de las clases observadas, la implementación de técnicas de enseñanza-aprendizaje, técnicas de corrección de errores en el uso del inglés y el uso de L1/L2 en el aula.

Se observaron y se realizaron grabaciones en audio de las ocho sesiones de retroalimentación que se llevaron a cabo en inglés. Estas conversaciones fueron posteriormente transcritas y las preguntas formuladas por los profesores supervisores fueron clasificadas para encontrar posibles relaciones con los enfoques de supervisión.

Cuestionario para profesores supervisores de prácticas

Este cuestionario fue diseñado y piloteado por el autor con el apoyo de dos profesores supervisores de práctica. Posteriormente, la versión final del cuestionario fue administrada en línea a los cuatro supervisores que participaron en este estudio. El instrumento consiste en una serie de afirmaciones y preguntas cuyo propósito era indagar sobre tres temas principales: el conocimiento de los super-

visores sobre la interacción del andamiaje (*scaffolding*) incluidas sus funciones, sus puntos de vista sobre la retroalimentación efectiva y sus razones para elegir preguntas particulares durante las sesiones de retroalimentación. El instrumento fue diseñado para responder a dos de las preguntas de investigación: PI1 (sobre el papel de las preguntas de los capacitadores durante la entrega de retroalimentación) y PI3 (relacionado con las opiniones y creencias de los supervisores sobre las sesiones de retroalimentación para promover la mejora futura de los docentes).

En el diseño de este instrumento se siguieron las pautas proporcionadas por Dörnyei (2003) y Wagner (2010), quienes afirman que los cuestionarios bien contruidos obtienen información sobre temas específicos en diferentes formas y empleando una variedad de tipos de preguntas. El instrumento consta de tres partes e incluye preguntas abiertas y cerradas, ítems de opción múltiple y una sección de escala Likert. En cuanto a la cantidad de ítems y tipos de preguntas en el instrumento, se consideraron cuidadosamente el equilibrio entre el tiempo necesario para responder las preguntas y la recopilación de descripciones suficientes para responder las preguntas de investigación. Para evitar el cambio de enfoque de los supervisores durante la entrega de la retroalimentación basada en el conocimiento de los ítems del cuestionario y sus temas, este instrumento se administró después de recopilar las grabaciones de las sesiones de retroalimentación con sus profesores en formación.

Cuestionario para docentes en formación

Este instrumento fue diseñado y piloteado por el autor del presente capítulo con un grupo de tres estudiantes de último año de Pedagogía en Inglés quienes comparten características similares a la muestra. La versión final del instrumento fue respondida por los ocho profesores en formación que participaron en el estudio. Su propósito es conocer las opiniones de los futuros docentes sobre la eficacia de la retroalimentación proporcionada por sus supervisores y sus creencias sobre la medida en que la retroalimentación recibida puede promover mejoras futuras. Este cuestionario aborda la tercera pregunta de investigación y consta de una variedad de ítems que

incluyen preguntas abiertas, ítems de opción múltiple y una sección de escala de Likert.

Validación de métodos de investigación

Procedimiento de sesiones de retroalimentación grabadas en audio

La transcripción literal de las sesiones de retroalimentación resultó útil para responder la segunda pregunta de investigación que vincula las preguntas realizadas por los supervisores con los estilos de intervención. La investigación cualitativa requiere un proceso riguroso para codificar categorías y eventos en las observaciones para aumentar su validez y confiabilidad (Flick, 2006; Wilkinson, 2000). Esto implica el uso de un marco de codificación preciso y el análisis de los datos recopilados por dos o más codificadores independientes que aseguren la confiabilidad entre evaluadores (Cohen et al., 2000; Cowie, 2009).

La transcripción de las sesiones de retroalimentación fue útil para identificar todas las preguntas que formaron el *corpus* del estudio. Esas preguntas se agruparon en unidades o segmentos que cubren el mismo tema en cada sesión de retroalimentación. Este estudio empleó a dos codificadores, incluido un evaluador externo que recibió capacitación para identificar las diferentes categorías (códigos). Los evaluadores trabajaron de forma independiente en la primera etapa seguida de una interacción en línea para llegar a un consenso sobre aquellos elementos en los que hubo desacuerdos después del primer análisis.

El uso de códigos inequívocos para clasificar los datos, así como el nivel de confiabilidad entre evaluadores, se volvió esencial para el análisis e interpretación objetivos de las sesiones grabadas en audio. El uso de este enfoque tenía como objetivo reducir el sesgo en la categorización de las preguntas de los supervisores.

En el desarrollo del marco de codificación fue necesario discriminar entre diferentes tipos de preguntas que serían consideradas o eliminadas del análisis. La codificación incluyó las siguientes formas interrogativas utilizadas por los supervisores en este estudio:

- Preguntas directas e indirectas.
- Wh-questions y Yes/No Questions (presentes en el idioma inglés).
- Preguntas de una palabra que promuevan la participación y reflexión de los participantes en la conversación como se observa en el siguiente ejemplo:
 - (1) T.T: Porque cuando los estudiantes tenían que... mmm... usar o aplicar lo que habían aprendido, era muy natural que usaran la estructura que hemos aprendido en la clase.
 - Sup.: ¿Sí?
 - T.T: Por eso creo que funcionó...

Este estudio no consideró las siguientes herramientas discursivas que en ocasiones pueden funcionar de manera similar a otro tipo de preguntas:

- Preguntas retóricas en las que no es necesaria ni se espera una respuesta por parte del oyente.
- “Question Tags” que no promueven conversaciones.
- Formas interrogativas de una palabra que funcionan como rellenos lingüísticos, como se ilustra en el siguiente segmento:
 - (2) Supervisor: Por supuesto que contextualizaste lo que se supone que debes hacer. ¿Sí? Que el tema de la unidad. ¿Correcto? Y conectaste eso con las celebraciones. Veo que tomaste mi sugerencia al pie de la letra....

Resultados y análisis

Esta sección presenta los principales hallazgos que surgieron de la recopilación de los datos. Los resultados proporcionados por los instrumentos se presentan en relación con la(s) pregunta(s) de investigación que abordan en el siguiente orden: sesiones de retroalimentación, cuestionarios para supervisores y cuestionarios para docentes en formación. Esta sección presenta los hallazgos y el análisis, incluidos los datos cualitativos y cuantitativos.

Resultados de las sesiones de retroalimentación

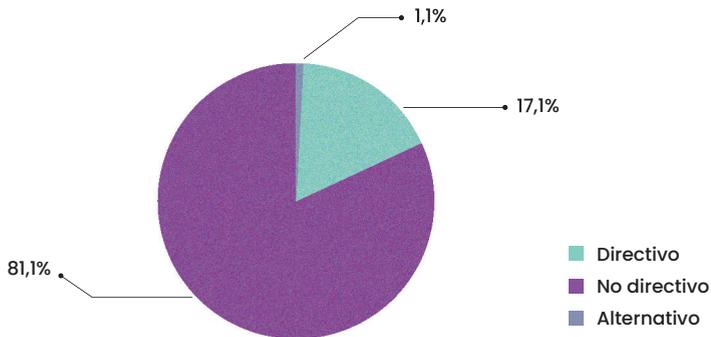
Preguntas y enfoques de supervisión de los supervisores de prácticas de TEFL

Esta sección presenta los resultados del cuestionario de los supervisores con respecto a los vínculos entre las preguntas de los profesores supervisores y los cuatro estilos de intervención. El análisis de la codificación de datos mostró que:

- 31 preguntas de los supervisores (17,1%) se emparejaron con el estilo de intervención directivo.
- 148 preguntas de los supervisores (81,8%) se emparejaron con el estilo de intervención no directivo.
- 2 preguntas de los supervisores (1,1%) se relacionaron con el estilo alternativo de intervención.
- Ninguna de las preguntas de los supervisores coincidió con el estilo colaborativo de intervención.

Estos hallazgos se ilustran en el siguiente gráfico.

Figura 1. Preguntas de los supervisores vinculadas a los estilos de intervención



A continuación, se describen los hallazgos con extractos de los datos para ilustrar cómo cada estilo de intervención está vinculado con la selección de preguntas de los supervisores.

Enfoque Directivo (ED)

Este estilo fue el segundo enfoque más favorecido en los datos con menos de una cuarta parte de todas las preguntas emparejadas con él (17,1%). Al usar este enfoque, los supervisores dieron instrucciones o sugerencias sobre acciones futuras y evaluaron explícitamente diferentes aspectos del desempeño de los alumnos en el aula. En ocasiones, después de juzgar aspectos específicos, los instructores dejaban participar a los docentes en formación en la conversación formulando preguntas que implicaban comentar las ideas que habían mencionado anteriormente. Esto se ilustra en el siguiente extracto:

Segmento 1

Supervisor: ... Sin embargo, creo que a veces tiendes a usar demasiado el español. Entonces sigues usando demasiado español. ¿Cómo se puede evitar el uso del español? (ED)
 ¿Por cuánto tiempo has estado enseñando la clase? (ED)
 Docente en Formación: dos meses.

Sup: ... Creo que es hora de reducir un poco la cantidad de español que se usa en el salón de clases. ¿Correcto?

DF: Porque es que me miran como 'no entiendo'.

Sup: Por eso por ejemplo hay otros recursos. ¿Qué otros recursos se te ocurren para evitar demasiado el uso del español? (ED) ...Porque si insistes en el español sentirán que no hay necesidad de aprender inglés, ella traducirá todo. ¿Correcto? ¿Qué otros recursos se te ocurren para evitar o reducir...? (ED)

Docente en Pr: No sé.... mmm... Estoy pensando en vocabulario, ayudas visuales, eh, tratando de llegar a... inferir... a partir del contexto.

Enfoque No Directivo (END)

El END fue el estilo más frecuente favorecido por los supervisores al formular preguntas durante las sesiones de retroalimentación (81%). Esto permitió a los futuros docentes reflexionar sobre su desempeño sin la interferencia de los juicios y opiniones de los

expertos promoviendo de esta forma cierto nivel de autonomía. Cuando los supervisores siguieron el Enfoque No-Directivo, guiaron la conversación y describieron varios aspectos de las clases de los alumnos evitando dar sus puntos de vista personales sobre esos temas, lo que ayudó a que se llevara a cabo el andamiaje (*scaffolding* en inglés) como se observa en el siguiente ejemplo:

Segmento 2

Supervisor: ¿Qué pasa con la corrección? (END) ¿Lo corregiste? (END).

Docente en Formación: Sí.

Sup: ¿Cómo lo hiciste? (END).

DF: Corrijo especialmente en términos de pronunciación.

Sup.: ¿Sí? (END).

DF: Cuando los alumnos decían algo mal o era... era un error, los corregía y luego hacía que toda la clase repitiera la pronunciación correcta.

Sup: Correcto. Está bien. ¿Crees que eso fue efectivo en términos de corrección? (END).

DF: Creo que sí.

Sup: ¿Fue efectivo? (END).

DF: Sí. Porque de esa manera los estudiantes aprendieron sobre la forma correcta de leer en voz alta porque ...

Enfoque Alternativo (EA)

A diferencia de los otros estilos, las preguntas emparejadas con el EA se limitaron a dos casos en los datos. Los supervisores favorecieron este estilo de intervención que permitía a los docentes en formación elegir la mejor alternativa para enfrentar situaciones o problemas específicos. Esto se puede observar en el siguiente segmento:

Segmento 3

Supervisor: ... me parece muy buena idea la idea de escribir la definición, pero yo lo hubiera hecho de la misma forma que lo hiciste tú, en un papel. Pero luego pensé que no era una muy buena idea porque no hay ningún registro en sus cuadernos. Entonces, ¿qué

piensas? ¿Qué pasa con estas dos posibilidades cuando se suponía que debían crear sus preguntas sobre “Transantiago”? (EA)

Docente en Formación: ...Creo que les hubiera pedido que las escribieran, las descripciones en sus cuadernos....

Resultados del cuestionario de supervisores de prácticas de TEFL

Los hallazgos en esta sección abordan los siguientes temas: elección de preguntas durante las sesiones de retroalimentación y percepciones sobre su efectividad. Dado que el cuestionario incluye diferentes ítems como preguntas abiertas y una sección de escala de Likert, los resultados se dividen en datos cuantitativos y cualitativos.

Datos cuantitativos- cuestionario de supervisores

Esta sección proporciona resultados cuantitativos de la escala de Likert y los ítems de opción múltiple del cuestionario. En la parte 2A del instrumento, los encuestados expresaron su nivel de acuerdo con diferentes afirmaciones sobre las sesiones de retroalimentación en una escala de cinco puntos que va desde “Estoy totalmente de acuerdo” hasta “Estoy totalmente en desacuerdo”. Las preguntas 1, 2, 3 y 8 se refieren a la elección de preguntas de los supervisores durante las conferencias posteriores. Los resultados muestran las medias más altas para los enunciados 8 ($M = 3,25$, $SD = 1,708$) y 1 ($M = 3,00$, $SD = 1,414$):

(P8) No veo la utilidad en formular preguntas a los docentes en formación cuando lo más importante es darles mi opinión, evaluarlos y darles consejos para futuras lecciones.

(P1) Durante las sesiones de retroalimentación, prefiero hacer preguntas a los participantes que los hagan reflexionar antes de que puedan responder.

Las comparaciones entre los encuestados para estas aseveraciones muestran diferentes puntos de vista y enfoques al tratar las

preguntas. Esto podría reflejarse en la cantidad de preguntas que formulan los supervisores, así como en cuándo y cómo usan las preguntas al brindar retroalimentación.

La media más baja se mostró en la pregunta 3 ($M = 2,50$, $DT = 1,732$) en la que todos los encuestados están en desacuerdo con la afirmación. Mientras que en la pregunta 2 ($M = 2.75$, $SD = 1.50$) dos supervisores no están de acuerdo con la afirmación y los demás encuestados expresaron su acuerdo.

(P3) Durante las sesiones de retroalimentación, corrijo los errores lingüísticos y metodológicos de mis alumnos, pero no hago preguntas. Prefiero decirles lo que hicieron bien y/o mal y lo que deberían hacer en futuras lecciones.

(P2) Durante las sesiones de retroalimentación, prefiero hacer preguntas que los alumnos puedan responder de inmediato sin pensar mucho.

La encuesta también recolectó información de parte de los profesores supervisores sobre las sesiones de retroalimentación durante las cuales los docentes en formación no logran darse cuenta de las debilidades en su desempeño en el aula. En relación al uso de estrategias que los supervisores utilizan en tales situaciones, las respuestas de la encuesta mostraron que:

- El 75% de los encuestados cambia sus preguntas para fomentar la participación en la conversación.
- La mitad de los supervisores formulan preguntas reflexivas incluso si los docentes en formación no pueden responder de inmediato.
- El 50% de los supervisores da a los docentes en formación instrucciones a seguir en sus clases futuras.

Resultados cualitativos-cuestionario de supervisores

Esta sección describe los resultados relevantes de los datos cualitativos del cuestionario proporcionados por preguntas cerradas y abiertas. La información está organizada de acuerdo con dos temas

principales: conocimiento del concepto de andamiaje (*scaffolding*) y puntos de vista de los supervisores sobre la retroalimentación y el progreso futuro.

Con respecto al concepto de andamiaje, el 50 % de los encuestados mencionaron que están familiarizados con el andamiaje y pudieron explicarlo con sus propias palabras, incluidas ideas como la importancia de brindar oportunidades a los alumnos al brindarles la información necesaria para ayudarlos a “descubrir el contenido” por sus propios medios”. Sin embargo, ninguno de los supervisores conoce las funciones/niveles del andamiaje.

Dos preguntas investigaron las percepciones y creencias de los supervisores con respecto a las sesiones de retroalimentación para promover el desarrollo futuro. Todos los encuestados creen que la retroalimentación que brindan a sus supervisados debería conducir efectivamente a una mejora futura en su desempeño docente. Para lograr esto, una de las supervisoras mencionó que durante las sesiones frecuentemente incluye preguntas como: “¿Qué faltó en la clase para que los estudiantes logaran la meta de aprendizaje? ¿Qué puedes hacer para que alcancen ese objetivo?”.

En cuanto al uso de estrategias que utilizan los supervisores para promover la reflexión y la autonomía de los docentes en formación sobre su desempeño docente, el 75% de los encuestados está de acuerdo en que el uso de registros escritos de observaciones y formularios de evaluación que están a disposición de los supervisados para su análisis es un recurso que emplean con frecuencia. Dos supervisores mencionaron que promueven el uso de clases grabadas en video en las que los alumnos pueden observarse a sí mismos y a otros maestros en el aula, seguido de la reflexión y el análisis de las fortalezas y debilidades. Una de las supervisoras comentó que promueve que los docentes en formación se enfoquen en los problemas y dificultades que enfrentan durante las clases para que puedan pensar en posibles soluciones.

Resultados del cuestionario de docentes en formación

El objetivo principal de este cuestionario fue averiguar en qué medida las percepciones y creencias de los futuros docentes con res-

pecto a la retroalimentación de sus supervisores promueven mejoras futuras. Debido a la naturaleza de los ítems del cuestionario, los resultados se dividen en datos cuantitativos y cualitativos. Debido a limitaciones en el número de palabras de este capítulo, a continuación, solo se discuten los aspectos más relevantes para responder a las preguntas de investigación.

Datos cuantitativos-cuestionario para profesores en formación

Esta sección proporciona resultados cuantitativos de los ítems del cuestionario.

En la parte 2 del cuestionario, los encuestados evaluaron diferentes aspectos de la retroalimentación proporcionada por sus supervisores después de las sesiones eligiendo números en una escala que va del 1 al 7 (donde 1 es muy malo, 4 es satisfactorio y 7 es excelente). Los resultados se resumen en la siguiente tabla.

	N	Min	Max	Mean	Standard Deviation
1. Your supervisor's feedback	8	4	7	5,75	1,035
2. The length of the feedback sessions session(s).	8	2	7	5,13	1,553
3. The effectiveness of the feedback session(s).	8	3	7	5,38	1,408
4. Valid N	8				

En general, los encuestados evaluaron positivamente diferentes aspectos de los comentarios de sus supervisores. La mayoría de los docentes en formación (87,5%) evaluó la retroalimentación recibida sobre su desempeño docente con puntajes superiores a 5 y solo uno de ellos (12,5%) calificó las reuniones como satisfactorias (4 puntos). La eficacia de las sesiones también fue muy valorada por el 75% de los encuestados que asignaron puntuaciones superiores a 5.

La duración de las reuniones recibió opiniones mixtas con un 75% de respuestas por encima de 5 y un 25% de respuestas con puntuaciones entre 2 y 4.

Datos cualitativos-cuestionario para profesores en formación

En la parte 1 del cuestionario, dos preguntas abiertas tienen como objetivo investigar las percepciones y creencias de los encuestados sobre las sesiones de retroalimentación para promover futuras mejoras. Primero, cuando se les preguntó si las preguntas de sus supervisores durante las sesiones de retroalimentación los ayudaron a reflexionar sobre su propio desempeño en el aula, el 100 % de los participantes respondió afirmativamente. Entre las razones que dieron para justificar sus respuestas, el 62,5% de los encuestados explicó que las preguntas de sus supervisores les ayudaron a reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades y pensar en aspectos que necesitan mejorar en el futuro. Por ejemplo, uno de los encuestados mencionó:

...Recuerdo que las preguntas estaban enfocadas en cómo podía cambiar las prácticas negativas en la sala de clases y cómo hacer que los estudiantes trabajaran más. Entonces, tuve que pensar en las metodologías utilizadas.

Otra futura maestra comentó que las preguntas de sus tutores fueron útiles ya que la ayudaron a darse cuenta de algunas cosas que no había notado en la sala de clases. Finalmente, una de las docentes en formación valoró positivamente las preguntas ya que “le permitían notar y tener un punto de vista crítico en lugar de solo informarle sobre lo que estaba bien o mal”.

Una segunda pregunta abierta buscaba indagar si los docentes en formación creen que los comentarios de sus supervisores los ayudarán a enfrentar situaciones similares en el futuro de manera más exitosa. También se les pidió que justificaran sus respuestas. Las respuestas mostraron que:

- El 50% de los futuros docentes respondieron afirmativamente a esta pregunta y dieron opiniones diferentes para justificar sus respuestas. Por ejemplo, uno de ellos mencionó:

Dado que la enseñanza es un proceso continuo y creciente, creo que sus comentarios de alguna manera iniciaron un camino de reflexión hacia mis propios métodos y actitud de enseñanza, que es algo que puedo hacer en los próximos años de esta profesión y en cada clase que imparto.

- El 25% de los docentes en formación encuestados cree que la retroalimentación de sus supervisores no los ayudaría a mejorar y enfrentar situaciones similares en el futuro de manera más exitosa. Ellos consideran que la cantidad de clases que sus supervisores observan durante su práctica docente es insuficiente para promover mejoras futuras. Entre las respuestas para justificar este punto de vista uno de los encuestados comentó:

Creo que el monitoreo del supervisor debería haber sido más frecuente, en paralelo con más observaciones. Esto habría fortalecido los aspectos positivos y me permitiría evitar o aprender de los más pobres... Mi punto es que, por la falta de retroalimentación, no podré recuperar sus consejos cuando me enfrente a situaciones similares.

- El 25% de los encuestados reconoció la utilidad y los efectos de la retroalimentación de sus supervisores en su desarrollo futuro como docentes, pero al mismo tiempo expresaron algunas críticas ya que creen que la retroalimentación que recibieron no los ayudaría en algunas áreas o situaciones particulares. Por ejemplo, uno de los encuestados comentó:

...Los comentarios de mi supervisora fueron una contribución valiosa para mejorar mi enseñanza. Me orientó sobre el manejo del aula, actividades que podían fomentar la participación de los estudiantes y otras áreas que me resultaban difíciles. Sin embargo, creo firmemente que lo que haces en el salón de clases depende de una variedad de factores que mi supervisora no consideró cuando me dio retroalimentación. Si bien ella me animó a buscar actividades diferentes, creo que

ella esperaba que yo planificara actividades que no se adecuaban ni al contexto educativo, ni a las características de mis alumnos.

Discusión

Esta sección analiza las respuestas a las preguntas de investigación proporcionadas por los resultados de los instrumentos de recolección de datos en relación con estudios de investigación anteriores. La información está organizada en torno a tres temas principales: 1) el papel de las preguntas de los supervisores en las sesiones de retroalimentación en el marco de la TSC; 2) las preguntas de los supervisores y sus vínculos con los estilos de intervención; y 3) las percepciones de los participantes sobre la retroalimentación y la mejora futura.

El papel de las preguntas de los supervisores en la teoría sociocultural

La primera pregunta de investigación de este estudio buscó analizar el papel de las preguntas de los supervisores de prácticas de inglés durante las sesiones de retroalimentación con los profesores en formación en el marco proporcionado por la TSC. Se encontró muy poco en la literatura sobre el análisis de las preguntas de profesores supervisores de práctica y sus posibles vínculos con el concepto de andamiaje en contextos de práctica de Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Engin (2013) investigó las interacciones con *andamiaje* (*scaffolding*) de los supervisores en las sesiones de retroalimentación a través de la categorización de cuatro tipos de preguntas de acuerdo con sus propósitos (hipótesis, recordar información, llenar espacios de conversación con preguntas y formular preguntas). Concluyó que el uso de esos cuatro tipos de preguntas en las interacciones con los alumnos ayudó a estructurar el aprendizaje de manera eficaz.

Los hallazgos de la presente investigación son consistentes con los de Engin (2013) con respecto a la relevancia y variedad en la elección de las preguntas de los supervisores para “andamiar” el

aprendizaje en los futuros docentes. Ambos estudios demostraron que las preguntas brindan una guía adecuada para apoyar el proceso de andamiaje dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de los individuos. Sin embargo, las categorizaciones de las preguntas de los profesores difieren en los dos estudios debido a los diferentes propósitos de la investigación.

Otro objetivo del estudio actual fue descubrir cómo los supervisores usan las preguntas cuando brindan retroalimentación. Los hallazgos de la presente investigación mostraron que la elección de preguntas por parte de los profesores supervisores depende de los resultados de la conversación, los temas discutidos y el desempeño docente observado en el aula. También se comprobó que las formas interrogativas apoyan el aprendizaje y están vinculadas con los enfoques de supervisión.

En cuanto a las opiniones sobre el uso de preguntas durante la retroalimentación posterior a la observación de clases, todos los supervisores coinciden en que la selección de preguntas es fundamental para promover el aprendizaje y la práctica reflexiva. Sin embargo, la mitad de ellos expresó que dar opiniones y sugerencias, así como evaluar el desempeño en el aula de sus alumnos es más importante que la inclusión de preguntas. Estas opiniones deben interpretarse con cautela debido al reducido número de participantes de la presente investigación. A pesar de ello, todos los profesores supervisores formularon preguntas durante sus sesiones de retroalimentación.

Estilos de intervención y preguntas de los profesores supervisores

El análisis de las sesiones de retroalimentación confirmó la asociación entre las preguntas de los supervisores y tres de los cuatro enfoques de supervisión: los estilos de intervención directivos, no directivos y alternativos. Estos resultados proporcionan evidencia para responder a la segunda pregunta de investigación que buscaba investigar hasta qué punto el uso de los estilos de intervención estaba relacionado con las preguntas formuladas por los supervisores

de prácticas pedagógicas durante las sesiones de retroalimentación posteriores a la observación de clases.

Los resultados de este estudio indican que los estilos de intervención están relacionados con la elección de las preguntas de los profesores supervisores durante las sesiones de retroalimentación y pueden contribuir al aprendizaje de elementos del lenguaje, conceptos metodológicos y habilidades y estrategias de enseñanza en los futuros maestros. En particular, el presente estudio muestra que los supervisores favorecieron en mayor medida el enfoque no directivo al formular preguntas a los alumnos durante la entrega de comentarios (en el 81 % de los casos en comparación con otros enfoques). El estilo no directivo parece proporcionar el mayor potencial de reflexión y autonomía para apoyar y “andamiar” el desarrollo y el aprendizaje de los futuros docentes. En las sesiones de retroalimentación, los supervisores hábiles pueden guiar las interacciones con los alumnos mediante el uso de preguntas reflexivas complementadas con sus descripciones de los eventos del aula y los resultados de la clase sin dar opiniones personales o juicios sobre el desempeño docente de los supervisados.

Otro hallazgo importante en este estudio fue que el estilo directivo de intervención se combinó con las preguntas de los capacitadores en solo el 17% de los casos. Al utilizar este enfoque los supervisores juzgan varios aspectos del desempeño docente de sus supervisados en el aula con instrucciones sobre acciones futuras. La formulación de las preguntas de los expertos en este enfoque solicita a los docentes en formación que comenten los juicios o sugerencias previamente dados sobre el desempeño docente. Se podría argumentar que el “andamiaje” también puede tener lugar cuando se utiliza un enfoque directivo. Vale la pena señalar aquí que el nivel de apoyo y orientación de los supervisores en tal caso tiende a ser más explícito que en el estilo de intervención no directivo.

Los resultados del estudio también mostraron que el enfoque alternativo se combinó con las preguntas de los supervisores en solo el 1% de los casos. Aunque esta cifra podría considerarse estadísticamente insignificante, el uso de este estilo de intervención parece promover cierto nivel de autonomía y puede ayudar a interacciones de andamiaje exitosas con el apoyo explícito de los supervisores.

Los futuros docentes son responsables de elegir la mejor alternativa sugerida por sus formadores aplicable a su propio contexto.

Percepciones de retroalimentación y mejora futura

La tercera pregunta de investigación de este estudio buscaba analizar las percepciones y creencias de los participantes con respecto a las sesiones de retroalimentación y determinar cómo esos puntos de vista podrían promover el desarrollo futuro. Varias investigaciones previas han estudiado las opiniones de los supervisores de inglés como lengua extranjera y de los maestros en formación sobre la eficacia de la retroalimentación de la observación posterior a la clase (Akcan, 2016; Jyrhama, citado en Bailey, 2006; Le, 2007). Los hallazgos de investigaciones anteriores revelaron que los supervisores evaluaron su propia entrega de retroalimentación como altamente efectiva, mientras que los docentes en formación tenían opiniones menos positivas y expresaron algunas críticas al respecto. Se informó que los supervisores creían que su propia entrega de retroalimentación promovía la reflexión y la mejora futura.

Los hallazgos de este estudio coinciden con los observados en los primeros estudios. Todos los supervisores que participaron en la presente investigación creen que la retroalimentación que brindan durante el proceso de práctica docente es efectiva y útil para los futuros maestros que dan sus primeras lecciones en las escuelas. Los formadores de profesores piensan que sus comentarios y preguntas realizadas durante las sesiones de retroalimentación con sus supervisados promueven la reflexión que conduce a la mejora futura de las prácticas docentes. Por ejemplo, entre las estrategias que utilizan para promover la autonomía y el desarrollo futuro, el 75% de los supervisores comparten notas de campo y registros escritos de clases observadas con sus docentes en formación para que puedan realizar un seguimiento de su propio progreso.

Con respecto a las percepciones de los futuros docentes en este estudio, la mayoría de los participantes evaluaron la retroalimentación de sus supervisores como efectiva, ya que promovió la reflexión sobre sus propias fortalezas y debilidades en el aula. Sin embargo, solo la mitad de los profesores en formación piensa que

los comentarios de sus supervisores los ayudarían a enfrentar situaciones similares en el futuro de manera más exitosa. Entre las principales críticas mencionaron que algunos de los comentarios de los tutores no eran aplicables a otros contextos, así como el número limitado de clases observadas durante su práctica, lo que podría impedir una mejora efectiva en el futuro.

Conclusión

Este capítulo examinó la calidad de la retroalimentación proporcionada por profesores supervisores de práctica profesional de inglés durante las interacciones de retroalimentación posteriores a la observación de clases de docentes en formación dentro del alcance de la TSC. En particular, se analizaron tres preguntas de investigación. En primer lugar, se centró en el papel de las preguntas de los supervisores durante las sesiones de retroalimentación con los futuros docentes. En segundo lugar, se intentó proporcionar vínculos entre las preguntas de los supervisores y los cuatro estilos de intervención. Finalmente, el estudio consideró las opiniones de los participantes de la investigación sobre las sesiones de retroalimentación para promover el desarrollo y la mejora futuros.

Con respecto a la primera pregunta de investigación, el uso de preguntas de los supervisores para apoyar el aprendizaje de los docentes en formación proporciona un enfoque útil que no ha sido analizado en detalle por estudios anteriores. El análisis de las sesiones de retroalimentación en esta investigación mostró que los supervisores usan variedad de preguntas que apoyan el aprendizaje del lenguaje, conceptos, estrategias y habilidades de los maestros en formación que aún no dominan por sí mismos. Tal “apropiación” de nuevos conocimientos está al alcance de los futuros docentes (o en la ZDP). El nivel de apoyo de los supervisores puede ser explícito o implícito según los resultados de la conversación y los eventos observados en el aula.

El segundo hallazgo fue que la elección de las preguntas de los supervisores durante las sesiones de retroalimentación coincide con tres de los cuatro estilos/enfoques de intervención: directivo, no-directivo y alternativos. El enfoque no directivo se combinó

con mayor frecuencia con las preguntas de los supervisores (en el 82% de los casos en los datos). Es este estilo el que muestra mayor potencial de reflexión, mejora futura y andamiaje (*scaffolding*) efectivo con el apoyo menos explícito de los profesores supervisores.

Con respecto a la tercera pregunta de investigación, los hallazgos de este estudio mostraron diferencias en las percepciones de los participantes sobre la calidad de la retroalimentación y la forma en que promueve el desarrollo y la mejora futura. Tales resultados son consistentes con estudios previos. Mientras que todos los profesores supervisores consideran que su propia retroalimentación es altamente efectiva, ya que, en su opinión, podría conducir a una práctica reflexiva y una mejora en el desempeño docente, los docentes en formación de la muestra tienen opiniones encontradas sobre la calidad de la retroalimentación que recibieron. Aunque la mayoría de los futuros docentes valoran el trabajo de sus supervisores, el 50% de ellos expresaron algunas críticas ya que creían que la retroalimentación de sus supervisores no les ayudaría a lidiar con situaciones similares en el futuro.

En esta investigación se han identificado dos limitaciones principales. Primero, la generalización de estos resultados está sujeta a ciertas limitaciones debido a la metodología de estudio de casos empleada. Los estudios realizados en diferentes contextos o que involucran una muestra más grande pueden brindar conjuntos más amplios de hallazgos.

En relación con el punto anterior, se deben realizar más estudios a nivel nacional sobre el papel de las preguntas para apoyar el aprendizaje en varios contextos de supervisión de prácticas de inglés para validar aún más los hallazgos de la investigación proporcionados en este capítulo. Esta es un área en la TSC que aún no se ha explorado en detalle. Además de esto, se deben realizar más investigaciones para examinar cómo los diferentes enfoques de supervisión abordan TSC y el andamiaje a través de la elección de preguntas de los profesores supervisores de práctica profesional.

Los hallazgos de este estudio tienen dos implicaciones prácticas principales. En primer lugar, el andamiaje (*scaffolding*) por medio de la formulación de preguntas puede considerarse como una herramienta útil para mejorar el aprendizaje de los futuros docentes durante su proceso de práctica profesional. Durante la entrega de co-

mentarios, los profesores experimentados deben estar conscientes de los efectos que su uso del lenguaje, la elección de preguntas y los estilos de intervención podrían tener en sus supervisados. Además, se necesitan mayores esfuerzos para garantizar que los programas de formación inicial docente estén haciendo lo suficiente para abordar las críticas de los alumnos sobre la calidad de la retroalimentación proporcionada por sus supervisores de prácticas. El desafío consiste en que estos profesionales requieren de capacitación y análisis constante sobre la forma en que entregan la retroalimentación. Esto podría hacerse mediante el estudio de sus propias sesiones de retroalimentación grabadas en audio o video, así como también por medio del diseño e implementación de instrumentos de evaluación de la retroalimentación recibida por los docentes en formación.

Referencias

- Akcan, S. (2016). Novice non native English teachers' reflections on their teacher education programmes and their first years of teaching. *Profile*, 18(1), 55-70.
- Bailey, K. M. (2006). *Language teacher supervision: A case based approach*. Cambridge University Press.
- Casanave, C. P. (2010). Case studies. En B. Paltridge y A. Phakiti (Eds.), *Continuum companion to research methods in applied linguistics* (pp. 66-79). Continuum.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge Falmer.
- Cowie, N. (2009). Observation. En J. Heigham y R. A. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 165-181). Palgrave Macmillan.
- Dörnyei, Z. (2008). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Engin, M. (2013). Questioning to scaffold: An exploration of questions in pre-service teacher training feedback sessions. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 39-54.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Hall, J. K. y Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186-203.
- Heigham, J. y Croker R. A. (Eds.). (2009). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. Palgrave Macmillan.
- Holliday, A. (2007). *Doing and writing qualitative research*. Sage.
- Holliday, A. (2010). Analysing qualitative data. En B. Paltridge y A. Phakiti (Eds.), *Continuum companion to research methods in applied linguistics* (pp. 98-110). Continuum.
- Hood, M. (2009). Case study. En J. Heigham y R. A. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 66-90). Palgrave Macmillan.

- Ibrahim, A. S. (2013). Approaches to supervision of student teachers in one UAE teacher education programme. *Teaching and Teacher Education*, 34, 38-45.
- Lantolf, J. P. y Appel, G. (1994). An introduction to Vygotskian perspectives on second language research. En J. P. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 1-32). Ablex.
- Lantolf, J. P. y Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. Routledge.
- Lantolf, J. P. y Thorne S. L. (2009). *Sociocultural theory and genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Le, T. A. P. (2007). School supervisors' feedback to student teachers: Inside out. *Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 195-216.
- Malderez, A. y Bodóczy, C. (1999). *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge University Press.
- McCormick, D. E. y Donato, R. (2000). Teacher questions as scaffolded assistance in an ESL classroom. En J. K. Hall y L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 183-201). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mitchell, R. y Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. Hodder Arnold.
- Randall, M. y Thornton, B. (2005). *Advising and supporting teachers*. Cambridge University Press.
- Tang, S. Y. F. y Chow, A. W. K. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1066-1085.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wagner, E. (2010). Survey research. En B. Paltridge y A. Phakiti (Eds.), *Continuum companion to research methods in applied linguistics* (pp. 22-38). Continuum.
- Wilkinson, J. (2000). Direct observation. En G. M. Breakwell, S. Hammond y C. Fife-Schaw (Eds.), *Research methods in psychology* (pp. 224-238). Sage.

El Movimiento Maker: un marco para la transición a la formación de profesores de inglés en línea

Gloria Romero¹

Víctor Prades Palomera²

Manuel Lara Díaz³

Introducción

El COVID-19 permeó para siempre el tejido de nuestra sociedad en todos los niveles y de varias maneras. En el ámbito educacional, desde el comienzo de la emergencia sanitaria, la docencia se vio impactada fuertemente y el profesorado experimentó la urgente necesidad de desarrollar y actualizar sus saberes pedagógicos y tec-

-
- 1 PhD in Second Language Education. Profesora asistente de la Universidad de Santiago de Chile. Trabaja en el área de Metodología de la Enseñanza de la Lengua inglesa con docentes en formación y en servicio, investiga y desarrolla proyectos, planes y programas de estudio en educación de una segunda lengua. Su investigación está enfocada en temas socioculturales, como la desigualdad en la enseñanza y aprendizaje del inglés y las comunidades escolares de práctica.
 - 2 Magíster en Lingüística mención Teorías del Aprendizaje. Profesor asistente de la Universidad de Santiago de Chile. Trabaja en el área de Metodología de la Enseñanza de la Lengua inglesa en formación inicial docente, impartiendo clases en la carrera de Pedagogía en Inglés. Desarrolla proyectos de vinculación con el medio e innovación en el aula, centrando su interés investigativo en la formación inicial docente y en el área de Metodología de la Enseñanza del Inglés como idioma extranjero.
 - 3 Magíster en Lingüística Aplicada para la Enseñanza de Idiomas (Universidad de York). Profesor adjunto de la Universidad de Santiago de Chile. En los últimos años, ha impartido clases para la carrera de Pedagogía en Inglés en las áreas de Metodología de la Enseñanza de la Lengua inglesa, Inglés para Propósitos Específicos, cursos del área de Inglés General y Lingüística Aplicada. También se desempeña como profesor tutor de prácticas profesionales de docentes en formación en su último año de carrera. Sus intereses de investigación se enfocan en la formación inicial docente y en las prácticas pedagógicas de la especialidad.

nológicos, en un muy breve plazo. En este escenario, educadores de todo el mundo debieron revisar sus propias creencias docentes y modificar sus estrategias metodológicas para continuar así promoviendo aprendizajes significativos en un contexto de estrés mental y físico, y de no presencialidad. Cabe señalar además que la crisis expuso una enorme brecha en la educación, exacerbando las desigualdades sociales y digitales entre estudiantes de entornos socioeconómicos diversos (Naciones Unidas, 2020).

A nivel de educación terciaria, el cierre de universidades durante la pandemia interrumpió el trabajo de docentes y estudiantes, quienes debieron encontrar formas creativas de interactuar, construir conocimiento y, en particular en los programas de formación inicial docente, proveer y ofrecer metodologías que resguardaran la calidad en la formación (Carrillo y Flores, 2020). En el presente capítulo buscamos por una parte (a) revelar la disrupción en el ámbito docente en el contexto de un curso de metodología de enseñanza del idioma inglés (ELT: English Language Teaching) a un grupo de profesores en formación de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), y por otra parte (b) destacar innovaciones en aula que permitieron ir más allá de los parámetros tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje, lo que abre posibilidades para que el aprendizaje coconstruido se desarrolle a partir del trabajo colaborativo entre formadores y profesores en formación.

La mencionada y conocida disrupción en el ámbito educativo fue resultado de la rápida transición de la enseñanza y el aprendizaje presenciales a la enseñanza y aprendizaje en línea, lo que significó enfrentar realidades tecnológicas y socioeconómicas del estudiantado, antes no visualizadas, así como también satisfacer la necesidad de cubrir el programa de estudios. Para abordar esta disrupción, se buscó tomar distancia de la reacción primaria y natural adoptada en gran parte del mundo, llamada “enseñanza remota de emergencia” (Ferri et al., 2020) y ofrecer al profesorado en formación una experiencia significativa de formación docente en línea. Con este enfoque, el diseño, implementación y desarrollo del curso de Metodología en ELT estuvo basado en el marco *Maker Movement* (MM) (Hatch, 2014), así como también fue utilizado para abordar las interacciones virtuales con el profesorado en formación de la

carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile (USACH).

Este capítulo comienza con una descripción del contexto, es decir, una visión general de la realidad de la conectividad en Chile, luego una caracterización del curso de Metodología en ELT (impartidos durante un año de instrucción virtual), y las realidades sociales y tecnológicas del profesorado en formación participante. A esto le sigue una revisión de la literatura sobre la formación docente durante la pandemia, para después describir cómo el marco del MM dio forma al diseño, implementación y evaluación del curso. Finalmente, se presentan las opiniones de los profesores en formación, así como también las propias reflexiones críticas de los formadores, concluyendo con la visión de los mismos sobre el uso del MM, no solo para la formación docente en línea, sino también para futuras instancias de presencialidad, desde la perspectiva del formador de profesores después de la pandemia.

Conectividad en Chile

Con el COVID-19, la conectividad aumentó su importancia en todo el mundo, principalmente debido a su impacto en el campo de la educación. Chile mostraba cifras positivas, siendo uno de los tres países más conectados de América Latina (CEPAL, 2016), lo que indicaba que la gran mayoría de las personas tenían acceso a la web y podían estar conectadas al mundo. La persistente agenda política digital nacional favoreció durante años el acceso móvil y la compra de teléfonos inteligentes, muy generalizados entre los chilenos, llegando a mostrar en 2020 que un 94,3% del total de conexiones móviles a internet se realizó a través de estos dispositivos (SUBTEL, 2021). Desde este punto de vista, pareciera ser que, en el escenario de enseñanza virtual, Chile presentaba algunas ventajas. Sin embargo, acceder a Internet exclusivamente a través de teléfonos inteligentes tiene limitaciones, llegando a ser un impedimento para el aprendizaje, en variadas instancias. En este sentido, existen estudios que muestran que, las personas que utilizan conexión móvil para acceder a clases, han exhibido capacidades digitales disminuidas en comparación con quienes se conectan en línea a través de

computadoras (Correa et al., 2018). Sobre este punto, Pearce y Rice (2013) afirman que la conexión exclusivamente móvil representa una barrera de inclusión digital, minimizando e impidiendo usos más diversos, tales como actividades relacionadas con el trabajo, la búsqueda de información y la creación de contenido.

No obstante Chile muestra ser uno de los países más conectados de la región, con un incremento en la conectividad WiFi en los hogares chilenos de 60,4% en 2012 a 87,4% en 2017, la pandemia evidenció que la conexión a internet es baja, débil e inestable, restringiendo los usos intensivos de datos y permitiendo el uso de aproximadamente sólo un computador por hogar. Además de esto, el *hardware* de mala calidad convierte a la conectividad en un problema importante para muchas personas, principalmente en áreas rurales y de bajos ingresos, lo que genera una experiencia de usuario negativa. Sin duda, esta conectividad deficiente, más el acceso desigual a la tecnología, tuvo un impacto negativo en la educación y en la manera en que el estudiantado y profesorado universitario se involucraron con el aprendizaje virtual en el programa de formación inicial de profesores de Pedagogía en Inglés en nuestra universidad.

Nuestro curso

El curso de Metodología en ELT forma parte del programa de formación inicial de profesores de inglés de la USACH. Previo a la pandemia, el curso se impartía en formato presencial y duraba dieciséis semanas, semestralmente. Cada semana se realizaban dos lecciones de noventa minutos, orientadas a proporcionar, a los profesores en formación de tercer año, conocimientos teóricos y prácticos que les permitían reflexionar y enseñar inglés como idioma extranjero, más tarde, en los niveles de escuela primaria y secundaria. Además, el curso presencial pre pandemia, incluía una serie de diversos recursos didácticos preparados por los formadores, lecturas críticas de libros y artículos, hojas de trabajo, videos, *flashcards*, el uso de la pizarra, actividades de debate en grupos pequeños y sesiones individuales de microenseñanza reflexiva. Sin embargo, cuando estalló la pandemia, el curso tuvo que impartirse, por primera vez, íntegramente en línea, lo que implicó la adaptación de la enseñanza, las

actividades y los procedimientos de evaluación a la virtualidad con muy poco tiempo de preparación. Como parte de la estrategia de enseñanza remota de emergencia, la universidad ofreció un marco de acción para enfrentar la no presencialidad, incluyendo (a) el uso de plataformas y *software* para actividades en línea sincrónicas y asincrónicas, como Zoom, y la plataforma institucional denominada “Campus virtual”; (b) reducción de la duración de las sesiones sincrónicas de noventa a sesenta minutos; (c) grabación de todas las clases en línea para compartir con los estudiantes para referencia futura; y (d) evaluación sumativa que incluye únicamente tareas asincrónicas.

Como parte del programa de Pedagogía en Inglés, el profesorado en formación asumió una carga académica de aproximadamente 6 a 8 cursos durante el año 2020. Esto hizo que su carga de trabajo fuera agitada, con altos niveles de estrés, incertidumbre y preocupación debido a la gran cantidad de horas que pasaban conectados en frente al computador. En este contexto, era crucial para nosotros, como formadores, estructurar un curso que les permitiera *crear* en lugar de *digerir* contenido, en un espacio en línea que les ofreciera interacción, trabajo en equipo y también tiempo para estudiar el material, además del contenido, y reflexionar sobre sus aprendizajes en su propio tiempo y a su propio ritmo. Con esto en mente, se optó por una organización de cursos modulares, es decir cuatro módulos desarrollados en cuatro semanas de instrucción cada uno. Cada semana hubo una sesión de Zoom de una hora para discusión y consolidación de contenidos, y una sesión asincrónica de una hora para el desarrollo de actividades grupales y trabajo autónomo, que implicó el estudio de los contenidos del curso, lecturas, además del desarrollo de actividades colaborativas compartidas en línea. Algunos de los temas de los módulos fueron planificación y enseñanza de habilidades receptivas y productivas; enseñanza léxico-gramática y manejo de errores; técnicas de gestión de aula y aprendizaje a distancia/*online*. Los objetivos del curso giraron en torno al desarrollo de diversas habilidades o competencias docentes para: (a) la enseñanza del inglés como lengua extranjera con base en los fundamentos y teorías del aprendizaje de una segunda lengua; (b) desarrollar prácticas reflexivas y de trabajo colaborativo; (c) diseñar experiencias de enseñanza y aprendizaje para los niveles

de primaria y secundaria que consideren procedimientos metodológicos apropiados, el currículo nacional y el uso diverso de materiales y recursos TIC; (d) desarrollar el pensamiento lógico, crítico y creativo en los estudiantes; y (e) desarrollar la integración y el aprendizaje de las cuatro habilidades lingüísticas.

Para abordar los desafíos de la transición abrupta al aprendizaje virtual, se decidió incorporar los principios del Movimiento Maker (MM) a nuestras actividades de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se presentan los detalles de cómo se llevó a cabo la implementación.

Nuestros profesores en formación

El curso contó con cuarenta y nueve estudiantes matriculados, de los cuales el 68% eran mujeres y el 32% hombres. La mayoría de los estudiantes eran de ascendencia chilena, provenían de estratos socioeconómicos medio-bajos y vivían en la capital, Santiago; el 85,6% residía en las zonas urbanas y el 14,4% en la periferia. Es interesante señalar que el 52% de nuestros profesores en formación fueron la primera generación de sus familias en cursar una carrera universitaria. En cuanto al acceso a la tecnología, el 90% tenía acceso a un computador personal y el 98% a internet. Si bien estas cifras parecen prometedoras, la calidad de la conectividad de los estudiantes fue reportada como deficiente, coincidiendo con la realidad nacional en Chile.

Formación de profesores de idiomas durante la pandemia

El cierre de escuelas y universidades obligó a los y las docentes a transformar todas las formas de enseñanza presencial, en un formato nuevo y desconocido, lo que presentaba el desafío inmediato de ajustar, tanto sus contenidos, actividades, materiales de instrucción en el aula, así como también su práctica. Incluso los docentes con experiencia previa en la enseñanza en línea se vieron afectados por la situación que desató el COVID-19, ya que la emergencia mundial expuso una variedad de dificultades, como la accesibilidad a di-

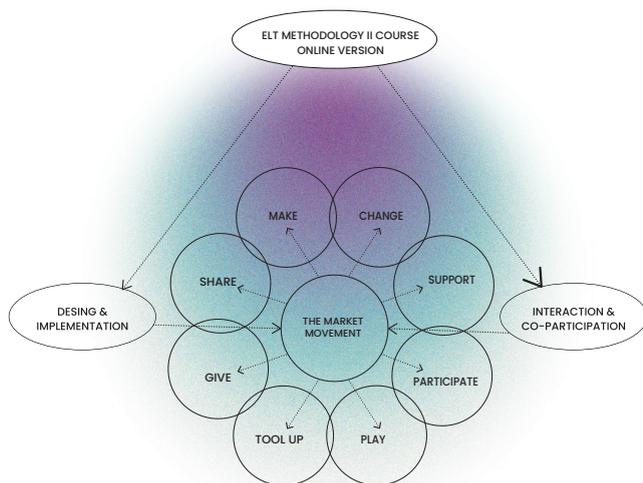
ferentes herramientas y la preocupación constante por las necesidades cambiantes del estudiantado en este contexto inusual (Bozkurt y Sharma, 2020). Bozkurt y Sharma (2020) hacen una distinción importante entre educación y/o aprendizaje a distancia y enseñanza remota de emergencia. La educación a distancia ha sido frecuentemente la solución para aquellos estudiantes no tradicionales, como trabajadores a tiempo completo, estudiantes en el extranjero o estudiantes en lugares remotos, que no pueden estar presentes en el aula de manera física para sus lecciones (Simonson y Berg, 2016), y ha demostrado ser una respuesta exitosa a diferentes necesidades de aprendizaje. El progreso sostenido de la educación a distancia ha representado un campo interdisciplinario en sí, brindando oportunidades de prácticas educativas flexibles. En efecto, la educación a distancia, en el tiempo y el espacio, enfatiza las interacciones entre diferentes miembros y a través de diferentes canales para favorecer el compromiso del alumno con el proceso de aprendizaje (Moore, 1989; Riggs, 2020). Por el contrario, la enseñanza a distancia de emergencia, se entiende como una reacción ante una situación inesperada o una respuesta limitada a un problema urgente (Golden, 2020) que proporciona soluciones temporales virtuales. Como tal, durante el COVID-19, numerosos dispositivos digitales y tecnológicos apoyaron la enseñanza remota de emergencia, lo que hizo posible la continuidad de las lecciones, reduciendo el impacto educativo negativo del periodo de distanciamiento mundial. Una herramienta fundamental en la educación virtual ha sido Zoom. Según Dean (2021), Zoom se ha convertido en la respuesta a la enseñanza y el aprendizaje virtuales, las teleconferencias, el teletrabajo y las relaciones sociales, mostrando un aumento en los participantes de reuniones de 10 millones de personas conectadas diariamente en 2019, a 300 millones en 2021.

Si bien la tecnología se ha convertido en una herramienta poderosa para apoyar y promover el aprendizaje en el escenario de pandemia, brindando soluciones prácticas, es importante reflexionar y ver más allá de la enseñanza remota de emergencia. Hoy, ya superada la crisis sanitaria, es fundamental considerar que la enseñanza y el aprendizaje necesitan utilizar las TIC más allá de su uso complementario en la enseñanza tradicional (Bozkurt y Sharma, 2020).

De STEM a la formación de profesores de idiomas

Una característica única del curso de Metodología en ELT impartido antes de la pandemia fue la interacción continua entre los profesores en formación y nosotros —los formadores de profesores a cargo del curso—, los debates abiertos sobre temas acerca de la enseñanza y aprendizaje del inglés, y la participación en actividades y presentaciones de microenseñanza individuales y grupales. Para nosotros, fue primordial brindar el mismo tipo de interacción personal con el objetivo de lograr una fructífera coconstrucción de conocimiento. De hecho, nuestro principal objetivo consistió en transformar el curso presencial en una experiencia de aprendizaje en línea significativa que ofreciera a los alumnos “agencia, responsabilidad, flexibilidad y elección” (Bozkurt y Sharma, 2020, p. ii), evitando así la tentación de simplemente poner a disposición una gran cantidad de materiales del curso en la plataforma virtual, y que quedasen desatendidos. Para lograr esto, utilizamos el enfoque teórico del Maker Movement o Movimiento Maker (MM) (Hatch, 2014) en el diseño de cursos, implementación, trabajo en equipo e interacciones con y entre nuestro profesorado en formación.

El Diagrama 1 a continuación muestra los principios más significativos del MM que inspiraron el diseño de nuestro curso.



El Movimiento Maker

El Maker Movement o Movimiento Maker (MM) está asociado principalmente a las áreas de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (proveniente del STEM en inglés). Sin embargo, el uso del MM se ha extendido a otras áreas, como la educación general (Martin, 2015) pero raramente en la formación de profesores de lenguas extranjeras. Los principios más importantes que sustentan el MM son que “aprender es hacer” (Halveson y Sheridan, 2014, p. 498), y “hacer es una actividad humana fundamental” (Sang y Simpson, 2019, p. 66). Como tal, hacer implica creatividad, innovación, desarrollo y expresión de ideas, compartir y “participar en la acción colectiva” (Sang y Simpson, 2019, pp. 66-67). Asimismo, el MM conceptualiza a los estudiantes como creadores en lugar de meros consumidores de contenido. A través de la creación, la línea entre el aprendizaje formal controlado por el docente (ej., en aulas escolares y universitarias) y el aprendizaje informal adquirido mediante visitas a terreno (ej., en visitas a bibliotecas, museos, o excursiones) se vuelve borrosa, principalmente porque el aprendizaje puede ocurrir en cualquier espacio. Por lo tanto, los educadores deberían “pensar más ampliamente sobre dónde y cómo ocurre el aprendizaje” (Halveson y Sheridan, 2014, p. 498). En esos espacios de creación para el aprendizaje, los estudiantes experimentan y juegan con “diversas formas de exploración, experimentación y compromiso” (Wong, 2013, p. 35) y, al mismo tiempo, fomentan interacciones colectivas, intereses, innovaciones y trabajo en equipo para resolver problemas a través de la construcción digital (Hughes, 2017).

Con esto en mente, visualizamos un curso que le permitiría al profesorado en formación conceptualizar el aprendizaje como un fenómeno integrado; es decir, un *espacio maker* (*makerspace* en inglés) en línea, que consideró los intereses del estudiantado, brindó oportunidades de compromiso y colaboración, y les permitió trabajar en grupos y adquirir conocimientos creando insumos prácticos con los contenidos del curso (West-Puckett, 2014). Para operacionalizar los conceptos del MM, nos basamos en el *Manifiesto del Movimiento Maker* de Hatch (2014). De particular relevancia para el diseño de nuestro curso fueron los nueve principios de Hatch para la creación de un espacio *maker* o *makerspace*: construir, com-

partir, dar, aprender, equipar, jugar, participar, apoyar y cambiar. Estos principios se entretrejieron en el diseño de nuestro curso y la implementación del programa, como se describe a continuación.

Construir

Hacer y construir son actividades inherentemente humanas. Por lo tanto, para desarrollarse, los individuos “deben hacer, crear y expresarse para sentirse completos” (Hatch, 2014, p. 1). Como resultado, todas las cosas pequeñas o grandes que hacemos son “pequeños trozos de nosotros mismos y parecen encarnar partes de nuestra alma” (p. 1). En el contexto del curso, la construcción se manifestó de dos maneras en nuestro programa. Primero, como equipo, estábamos al tanto de la carga de cursos en línea de nuestros estudiantes, sus realidades y desigualdades tecnológicas y la necesidad de mantener la naturaleza práctica del curso de Metodología en ELT. Para personalizar nuestro curso, decidimos evitar el consumo de conocimientos teóricos (Sang y Simpson, 2019), manteniendo los componentes teóricos sencillos y asincrónicos. De hecho, un tercio de todo el curso se dedicó a la teoría y se podía acceder a través de los PowerPoint con audio y video, publicados en nuestro curso en línea ubicado en la plataforma virtual de la universidad. Además, nuestro profesorado en formación, consciente de las múltiples formas de construcción del conocimiento, utilizaron la información obtenida de la teoría y contenidos para diseñar actividades prácticas de enseñanza, tales como, escribir reflexiones, hacer presentaciones y hacer materiales visuales en línea (ej., líneas de tiempo, mapas conceptuales, infografías, videos) y, al mismo tiempo, hacían conexiones con la realidad y el contexto del aula de inglés en Chile.

Compartir

No se puede desligar el hacer o construir del compartir. De hecho, “hacemos para compartir” (Hatch, 2014, p. 15) junto a otros el proceso y los resultados de nuestras creaciones. Es más, “cometer errores, retroceder, descubrir y compartir con otros” (Sang y Simpson,

2019, p. 74) son componentes educativos esenciales en los espacios maker. Compartir puede entenderse desde dos dimensiones: (a) las contribuciones colaborativas abiertas a la comunidad que mejoran la motivación y la retroalimentación positiva entre pares, produciendo una sensación de logro (Hatch, 2014); y (b) la participación de la comunidad que fomenta la co-construcción colectiva del conocimiento a través del intercambio de aprendizajes, habilidades, pensamiento, ayuda, crítica constructiva y orientación (Hatch, 2014; Hughes, 2017). La manifestación más aparente del compartir en nuestro curso ocurrió a través de discusiones abiertas con y entre nuestros estudiantes sobre puntos de vista colectivos y creencias acerca de ELT en Chile en relación con los contenidos del curso, y acerca de sus sentimientos y experiencias sobre el aprendizaje del inglés en la escuela o durante su programa universitario. Esto les ayudó a comprender situaciones de enseñanza de la vida real y la complejidad de ELT en diversos entornos de aprendizaje. Además, para mejorar la construcción del conocimiento, se utilizaron dos repositorios de libre acceso. Por un lado, utilizamos la plataforma Moodle oficial de la universidad, “Campus virtual”, para organizar los contenidos y los materiales semanales del curso (video y audio, los PowerPoint grabados, asignaciones de lectura, videos, podcasts, enlaces a noticias de periódicos, actividades). Por otro lado, se utilizó Google Docs para el trabajo de actividades colectivas donde creamos carpetas virtuales para cada módulo del curso con documentos semanales que el profesorado en formación utilizó para realizar las actividades. Algunas actividades requerían que (a) grupos individuales hicieran ciertas tareas (ej., lecturas utilizando sistema de rompecabezas o “jigsaw reading”, resúmenes escritos e informes grupales, responder preguntas de reflexión, crear representaciones visuales de los contenidos semanales, como infografías y mapas conceptuales), o (b) que todos los grupos a la vez realizaran actividades tales como, ver videos educativos y completar tablas con preguntas claves, leer artículos o capítulos académicos y realizar lluvia de ideas colectiva acerca de los temas esenciales presentados en los documentos.

Dar

Un principio clave del Movimiento Maker es llevar a cabo el acto “desinteresado y satisfactorio” de “regalar algo que has hecho” (Hatch, 2014, p. 18). Dar puede expresarse dando ideas (Hatch, 2014), consejos, evaluaciones, libertad y opciones (Sang y Simpson, 2019), o atención a las necesidades, y apoyo o resolución de problemas del estudiantado (Lock et al., 2020). En nuestro curso, a los profesores en formación se les dio regularmente opciones de trabajo, como por ejemplo, elegir su disponibilidad de tiempo más conveniente para realizar el trabajo asincrónico -para esto se les brindó una semana para la entrega y realización de actividades con enfoque *maker*, en vez de limitarlos a la entrega el día y hora que indicaba el calendario del curso; escoger los grupos de trabajo, temáticas y tipos de evaluaciones *maker*; o elegir insumos provenientes de los planes de estudios del idioma inglés del Ministerio de Educación de Chile para la realización de materiales y planificaciones de clase. Esto se complementó con la práctica sistemática de dar retroalimentación constructiva entre pares, además de la retroalimentación semanal que entregamos a cada grupo acerca de las actividades *maker* diseñadas para cada módulo. Todos los comentarios y retroalimentación tenían acceso abierto y estaba disponible para que todos los profesores en formación los examinaran.

Aprender

Para Hatch (2014), “aprender es fundamental para hacer” (p. 21); por lo tanto, “hacer genera un interés natural en el aprendizaje” (p. 20) que se logra a través de la observación, la indagación, el cuestionamiento y la resolución de problemas, fomentando la participación activa y el compromiso de los estudiantes. Cuando diseñamos nuestro curso, fue primordial que los profesores en formación ampliaran sus nociones de aprendizaje y conceptualizaran el acto de aprender no como algo que se logra solamente cuando se dicta una clase, sino como el resultado de múltiples modos de acceso a la información, múltiples modos de interacción y múltiples formas de trabajar juntos. En este proceso de aprendizaje multidimensional,

cuando los profesores en formación evaluaron este curso, ellos y ellas manifestaron haber aprendido unos de otros, de los formadores de profesores, del contenido, del material didáctico (videos, sitios web, lecturas del curso) y principalmente del proceso de colaboración y el trabajo en equipo.

Equiparse con herramientas

Las herramientas y los materiales son críticos en el desarrollo de un *makerspace*. De hecho, la selección y el uso de las herramientas y los suministros adecuados hacen que sea “más fácil para los estudiantes crear contenido multimodal. Es importante destacar que esto posiciona a los estudiantes como productores y no solo como consumidores” (Hughes, 2017, p. 2). La gran ventaja actual es que las herramientas digitales hoy en día son de bajo costo, accesibles, fáciles de usar y diversas, lo que permite que “los creadores salgan a vivir, trabajar y jugar” (Hatch, 2014, p. 23). Como tal, el objetivo del espacio *maker* determinará qué herramientas se necesitan para que los estudiantes compartan, fabriquen y colaboren (Hughes, 2017; Lock et al., 2020). Para seleccionar las herramientas apropiadas para nuestro programa, tomamos en consideración los antecedentes socioeconómicos de nuestro profesorado en formación, la desigualdad tecnológica a la cual se enfrentaron, y la fatiga experimentada debido al trabajo generado por la gran cantidad de cursos que estaban tomando como parte de su programa de formación docente. Por lo tanto, seleccionamos una serie de aplicaciones, materiales, lecturas y videos gratuitos y atractivos que motivarían al profesorado a participar en el curso y a crear actividades y materiales didácticos en ELT basados en los contenidos. Durante la pandemia utilizamos herramientas en línea como Moodle, Google Docs, Padlet, Canva, Menti, videos de YouTube, Screen-cast-o-matic, Kahoot, PowToon, el sitio web del British Council y el New York Times, recursos didácticos del Ministerio de Educación de Chile, artículos periodísticos en línea y trabajos académicos de acceso abierto, entre otros.

Jugar

Los espacios *maker* deben ser lúdicos ya que fomentan el descubrimiento y promueven la curiosidad, la colaboración, la investigación y la creatividad (Honey y Kanter, 2013; Sang y Simpson, 2019). De hecho, tales entornos de aprendizaje se caracterizan por el humor, la risa y las ideas divertidas, lo que hace que los participantes de dichos espacios de creación se sientan “sorprendidos, emocionados y orgullosos” (Hatch, 2014, p. 26) por las cosas que hacen y descubren. Al poner el juego en el centro de nuestro curso, queríamos alejarnos de un entorno de aprendizaje formal en el aula y desarrollar un ambiente relajado de aprendizaje en línea que le permitiera a nuestros profesores en formación hacer frente al estrés experimentado durante la pandemia. El humor fue clave y se manifestó en tiempos de conversación distendida planificados al inicio de cada lección, uso de juegos didácticos y realia para ejemplificar conceptos y técnicas de enseñanza, incorporación de viñetas para ilustrar el contenido del curso en la plataforma universitaria, juegos en línea para comprobar el aprendizaje y la creación de tareas utilizando videos, infografías u otras representaciones visuales elegidas por el profesorado.

Participar

El aprendizaje es una actividad social mejorada a través de la participación en comunidades y espacios de creación (Hatch, 2014). Tales experiencias sociales permiten a los creadores compartir su trabajo, experiencia y construir relaciones con otros (Dougherty, 2013) mientras “descubren la alegría de hacer” (Hatch, 2014, p. 28). De hecho, es crucial poner la participación de los estudiantes en el centro del *makerspace* a través del diseño e implementación de actividades que involucren “resolución de problemas, investigación, explicación y argumentación” (Quinn y Bell, 2013, p. 23). Algunos ejemplos de participación pueden llevarse a cabo a través del trabajo en equipo, presentaciones, participación en seminarios o actividades sociales como fiestas o clubes (Hatch, 2014). Uno de los principales desafíos de la enseñanza en línea durante la pandemia

fue mantener la motivación y participación de los estudiantes (Ferri et al., 2020). Para aumentar la participación, nuestro curso tomó diferentes formas y fue entendido desde una perspectiva diferente: la participación ya no era algo estático que ocurría en el contexto del aula y en un momento determinado en el horario del curso, sino que se percibía como un acto versátil que se manifestó en diferentes marcos de tiempo y a través de diferentes actividades sincrónicas y asincrónicas, como chat en línea, encuestas, foros de discusión, actividades colectivas realizadas en Google Docs, encuestas rápidas, presentaciones o asistencia a seminarios.

Apoyo

Uno de los principales objetivos de las pedagogías *maker* es apoyar el aprendizaje de los estudiantes a través de la creación de artefactos. Sin embargo, para que se produzca este proceso, es fundamental que los estudiantes y los profesores cambien su mentalidad de aprendizaje tradicional a una mentalidad creadora (Hughes, 2017; Lock et al., 2020). Esto no puede suceder de la noche a la mañana y requiere que “los educadores no solo tengan que adoptar una mentalidad creadora, sino que también deben modelar y crear condiciones para ayudar a los estudiantes a desarrollar esa mentalidad” (Lock et al., 2020, p. 5). Esto se puede llevar a cabo mediante la realización de proyectos que van más allá de hacer “cosas” triviales y “avanzan hacia un aprendizaje más significativo y contextualizado” (Hughes, 2017, p. 2). El apoyo se extiende a las actividades de creación y de aula de los docentes y se manifiesta en “apoyo emocional, intelectual, financiero, político e institucional” (Hatch, 2014, p. 2).

El apoyo fue una característica dominante de nuestro curso de Metodología en ELT. Para nosotros, la transición de la enseñanza presencial a la enseñanza en línea durante la pandemia requirió mucho apoyo moral que implicó (a) estar siempre disponible cuando los estudiantes necesitaban ayuda; (b) mantener un diálogo abierto y un canal de comunicación específico (horario especial de atención virtual a solicitud del estudiante y concertado a su conveniencia); (c) reducir la carga de trabajo de las actividades y el número de horas de trabajo en línea individual; (d) ser flexible con los plazos de

entrega de evaluaciones; y (e) comenzar cada lección con una pequeña actividad de conversación de cinco minutos para socializar con ellos, y saber de su situación durante el encierro. También, buscamos ir más allá de la unidireccionalidad del apoyo brindado por nosotros, es decir, todas las actividades del curso fueron diseñadas con el propósito de promover el trabajo en equipo del estudiantado, y el apoyo entre pares.

Cambiar

Embarcarse en una *aventura maker* (Hatch, 2014) implica inevitablemente un cambio que requiere pasar de una mentalidad de aprendizaje tradicional a una mentalidad de creador, o una “mentalidad de crecimiento que alienta a los estudiantes a creer que pueden aprender a hacer cualquier cosa” (Dougherty, 2013, p. 10). De hecho, una pregunta decisiva que estudiantes y educadores deben formular es “¿qué puedes hacer con lo que sabes?” (p. 10). Además, el cambio es actitudinal y está relacionado con las disposiciones y creencias sobre el aprendizaje a través de la participación en una comunidad. Como tal, la interacción en una comunidad se vuelve versátil y se entrelaza con conocimientos, herramientas, materiales y otros miembros (Martin, 2015). Nuestra primera aproximación al cambio fue principalmente personal, a través del replanteamiento y cuestionamiento de creencias y prácticas docentes. Estábamos muy conscientes de que nuestra enseñanza presencial pre-pandemia tendría que ser cuestionada y rediseñada para que el curso virtual de Metodología en ELT fuera significativo para nuestros profesores en formación. Un ejercicio que realizamos fue hacer una lista de nuestras creencias sobre nuestras experiencias previas de enseñanza y aprendizaje en clases presenciales. Primero realizamos este listado individualmente y luego comparamos y discutimos nuestras ideas como equipo. Tres ideas centrales coincidieron: afecto (es decir, la enseñanza en presencialidad es un proceso afectivo; las relaciones interpersonales son fundamentales para el aprendizaje); emociones (es decir, las emociones y reacciones del estudiantado percibidas en entornos de aprendizaje presencial, son fuentes importantes de retroalimentación para la adaptación y mejora del curso); y colabo-

ración (es decir, la metodología en ELT se trata de analizar, adaptar, modificar e implementar estrategias y herramientas de enseñanza de idiomas que requieren observar a otros, modelar y dar y recibir retroalimentación constructiva). Este sencillo ejercicio nos ayudó a reflexionar y analizar cómo llevar estos tres elementos a nuestra aula virtual.

Con respecto al afecto y las emociones, notamos que los profesores en formación experimentaban tres tipos principales de ansiedad: una causada por la tecnología, debido a la mala conexión a Internet y la falta de dispositivos tecnológicos apropiados (ej., cámaras, computadoras portátiles, PC); otra, el cansancio provocado por la gran cantidad de cursos que debían realizar y la sobrecarga de trabajo en línea que esto implicaba, con numerosas horas frente a la pantalla; y finalmente, ansiedad provocada por la motivación disminuida, debido a que las prácticas docentes universitarias replicaban la enseñanza presencial sin las modificaciones adecuadas a la virtualidad. En términos concretos, enfrentamos estos desafíos a través de la realización de ajustes necesarios al programa de estudios y la *creación con el contenido* en lugar del *estudio del contenido*. Un ejemplo que ilustra lo anterior, tiene relación con el cambio sustantivo realizado a las evaluaciones del curso. Antes de la pandemia, los profesores en formación eran evaluados individualmente en dos actividades de microenseñanza, las cuales eran grabadas en video y posteriormente analizadas metacognitivamente por los estudiantes utilizando una rúbrica de autoevaluación, recibiendo retroalimentación del profesorado a cargo de la asignatura y retroalimentación de sus compañeros de clase. Además, se realizaba un examen oral con preguntas seleccionadas de un conjunto de temas, en base a los contenidos del curso. Inspirados en los principios del MM, diseñamos evaluaciones formativas y sumativas que implicaron trabajar en grupos, construir representaciones visuales del contenido (ej. mapas conceptuales, infografías, presentaciones de video, cápsulas de enseñanza breves, planificaciones de clases y guías de ejercicios), evaluación de pares, así como también reflexiones escritas basadas en la experiencia del profesorado en formación en dichas actividades. Como tal, las evaluaciones realizadas se volvieron más detalladas y reflexivas, y fueron el resultado de la colaboración en lugar del trabajo individual.

Implementación del Movimiento Maker: reflexiones críticas

En esta sección, presentamos nuestras reflexiones críticas las cuales complementamos con los comentarios que recibimos de nuestros profesores en formación al evaluar el curso de Metodología en ELT.

Aspectos destacados de la implementación de MM

Después de adoptar el MM para el diseño del curso de Metodología en ELT, creemos que el modelo fue útil para la transición presencial a la modalidad en línea en la formación docente, ya que nos permitió pasar de la enseñanza remota de emergencia a la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales. De hecho, el MM nos ayudó a ver la formación docente desde una perspectiva diferente y más versátil, y a diversificar nuestras prácticas de enseñanza en el aula en línea, al mismo tiempo que nos brindó un conjunto de herramientas y opciones para enfocarnos en la dinámica del aula presencial.

Resulta interesante comprobar que el conocimiento coconstruido desarrollado en nuestra comunidad en línea de Metodología en ELT desestabilizó la noción del educador “experto” tan común en los entornos universitarios. Más bien, teníamos que estar abiertos a aprender de nosotros mismos y de nuestros profesores en formación, quienes nos brindaron retroalimentación durante todo el proceso. Por ejemplo, un estudiante comentó: “Siento que las clases de metodología son más dinámicas que los otros cursos [del programa]. La mejor parte son las actividades. Son activas y efectivas”. También, como equipo formador, pudimos reconocer nuestras propias debilidades, y nos vimos a nosotros mismos como tantos educadores que tuvieron que adaptarse rápidamente al cambio. Al respecto, un estudiante señaló: “en las circunstancias actuales [la pandemia], los docentes han sido flexibles con los contenidos y han adaptado la evaluación para que sea significativa y útil”. De hecho, hubo varios momentos en los que tuvimos que salir de nuestras zonas de *confort* y nos vimos obligados a cuestionar lo que sabíamos sobre la formación docente, y sobre cómo hacer que la enseñanza sea significativa en la virtualidad, considerando lo que nuestros

profesores en formación sentían durante la pandemia, y cómo su proceso de enseñanza y aprendizaje se vio afectado.

Desde una perspectiva docente, la implementación del MM incrementó significativamente la participación de los estudiantes en las *actividades maker* asincrónicas semanales (100% de finalización del trabajo por el 90% de los estudiantes) y las sesiones sincrónicas de Zoom (80% de asistencia). Estas cifras son altamente positivas, puesto que el escenario de enseñanza virtual durante la pandemia se caracterizaba por una disminuida capacidad de concretar actividades por parte del estudiantado, además de una baja asistencia por motivos de agotamiento virtual y problemas de conectividad. El incremento en la participación fue destacado por el estudiantado, quienes reflexionaron acerca de su compromiso con el curso. Por ejemplo, un estudiante señaló: “las actividades propuestas en el curso son bastante dinámicas y requieren un trabajo en pequeños grupos o en conjunto. Esto nos ha ayudado a todos a comprometernos con el curso y hacer que este proceso [de aprendizaje] sea más activo”.

Además, el profesorado en formación consideró valioso el aprendizaje y el apoyo entre compañeros, así como también la retroalimentación otorgada entre pares y las actividades colaborativas como resultado de las oportunidades de reflexión individual y grupal compartidas en la plataforma utilizada en el curso. De hecho, los y las participantes del curso valoraron positivamente la creación conjunta de productos didácticos, como mapas conceptuales, videos, infografías, etc., ya que los contenidos de este se volvieron más claros, debido a que la multimodalidad en la entrega de contenidos y el desarrollo del conocimiento fueron novedosos para el estudiantado. Finalmente, la retroalimentación como parte del proceso de evaluación del curso fue fundamental. Nosotros, como formadores, proporcionamos comentarios semanales por escrito durante la parte asincrónica del curso y comentarios orales durante las sesiones sincrónicas, recibiendo, el profesorado en formación, comentarios detallados sobre sus tareas, destacando siempre los aspectos positivos de su trabajo y las áreas de mejora. Como ha sido señalado anteriormente, la retroalimentación también procedía de los futuros docentes, quienes examinaron el trabajo de sus pares, proporcionando comentarios constructivos por escrito. Sobre este

punto, un estudiante señaló: “los aspectos más destacados de este curso son la colaboración y la retroalimentación entre pares. Esto se ha convertido en uno de los principales enfoques del curso. Es importante considerar nuestros propios puntos de vista, así como los puntos de vista de nuestros compañeros para trabajar de manera colaborativa y efectiva”.

Desafíos en la implementación de MM

Al mirar en retrospectiva, la implementación del MM no estuvo libre de desafíos. La planificación y la preparación de las clases requerían de mucho tiempo, especialmente el diseño de actividades semanales asincrónicas que se correlacionaron con los principios del MM. Como tal, brindar retroalimentación semanal a todos los grupos fue un proceso extenso, sin embargo, considerando lo valioso que fue para los docentes en formación, valió la pena. Por ejemplo, un estudiante afirmó: “hemos tenido que investigar, discutir y llegar a un consenso en nuestro grupo. Las actividades [del curso] y la retroalimentación constante que recibimos de todos los miembros de la clase promueven la reflexión y el aprendizaje”.

Otro desafío importante que enfrentamos, relacionado con el principio de equipamiento con herramientas (*tool-up principle*), fue la dificultad de encontrar aplicaciones en línea gratuitas, accesibles y fáciles de usar, requiriendo de mucho tiempo de navegación en línea, investigación, ensayo y error. Además, al pedir al profesorado en formación que realizara sus *actividades maker*, discusiones grupales y reflexiones, se hizo evidente la desigualdad en el acceso a la conectividad y la tecnología. La mayoría de los participantes del curso contaban con dispositivos tecnológicos modestos en el hogar como computadoras portátiles desactualizadas, sin cámaras, dispositivos de audio débiles, WiFi inestable, etc., lo que dificultó el desarrollo de algunas actividades. Al respecto, un estudiante indicó: “en lo personal, he perdido muchas clases por problemas tecnológicos. Esto ha afectado mi aprendizaje y no soy un autodidacta [tecnológico]”. Además de esto, algunos de nuestros docentes en formación enfrentaron el problema de las malas instalaciones y distracciones ambientales en el hogar. Un estudiante describió elocuentemente

este problema: “por un lado, mi WiFi es muy inestable. Es una molestia porque a veces Zoom no funciona. Por otro lado, me distraigo fácilmente en casa y no siento que esté estudiando una carrera universitaria. Prefiero las clases presenciales porque las distracciones [ambientales] son menores y es mucho más fácil interactuar con el profesor”. Se requirió de una selección de recursos y aplicaciones virtuales cuidada, con el fin de disponer de aquellas que tuvieran un alto valor educativo y, al mismo tiempo, estuvieran al alcance del estudiantado.

Un punto interesante, que se convirtió en un desafío, ocurrió en la introducción del curso al inicio del semestre académico, al no presentar explícitamente los principios del MM a los participantes del curso, quienes fueron expuestos directamente a las *actividades-maker* y realizando los ajustes necesarios a medida que el curso avanzaba. Esto no coincidió con las expectativas que algunos de nuestros profesores en formación tenían del curso, ya que sintieron que tenían que estudiar el contenido sin la profundidad y el ritmo que necesitaban para su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, uno de ellos dijo: “Creo que el contenido es interesante, pero desafortunadamente se ha cubierto demasiado a la ligera, como si tuviéramos prisa constantemente”. No obstante, la creación de *espacios-maker* activos con diversas actividades prácticas, dificultó replicar lo que los estudiantes experimentan en un aula presencial, por ejemplo, cuando realizan actividades de microenseñanza o presentaciones frente a sus compañeros de clase. Al respecto, un estudiante afirmó: “Creo que en términos teóricos el curso estuvo muy bien. Sin embargo, este curso tiene un fuerte componente práctico dentro del aula que lamentablemente se perdió”.

En resumen, el curso diseñado en base al MM fue valorado positivamente por el profesorado en formación y por nosotros como formadores. Nos proporcionó una nueva perspectiva y formato para reflexionar sobre la enseñanza de la metodología en ELT en tiempos de cambio e incertidumbre.

Conclusiones

Este capítulo describe el diseño e implementación de un curso de Metodología en ELT impartido de manera virtual a un grupo de profesores en formación de la Universidad de Santiago de Chile, inspirado en la orientación MM, que enfatiza el aprender haciendo y en colaboración. Adoptamos este enfoque con la creencia de que la transición abrupta de la enseñanza presencial a un aula virtual puede ser una experiencia de aprendizaje significativa para los futuros docentes que eventualmente experimentarán la educación virtual en el futuro. Conectar el curso con los principios del MM nos permitió (a) desafiar la noción de docente universitario experto y transformarla en nueva forma de enseñanza, en la que el conocimiento se construye en colaboración con y entre los estudiantes, y que es potenciada por su libre acceso; (b) deconstruir el diseño e implementación del curso original para satisfacer las necesidades socioeducativas experimentadas en la pandemia; y (c) organizar los recursos disponibles en relación a los principios de aprendizaje significativo y creativo del MM. Además, durante el curso notamos un aumento en la participación, la reflexión, la colaboración y creatividad de los estudiantes, y el valor significativo de la retroalimentación como herramienta para promover el aprendizaje virtual.

Somos conscientes de que no estamos revolucionando la formación inicial docente y que el MM no está exento de mayores desafíos. Sin embargo, creemos que un modelo que se origine en las ciencias puras como STEM puede refrescar la mirada, aportando con enfoques interdisciplinarios que fortalezcan la formación inicial docente, mediante innovaciones concretas en aula. Considerando que las escuelas y universidades ya han regresado a la presencialidad pospandemia y que los profesores y estudiantes regresaron a sus aulas, un paso presente y futuro para nosotros es continuar mejorando nuestras prácticas de enseñanza y promover la utilización de los principios del MM en un entorno de enseñanza presencial. Esperamos que esta experiencia motive a otros a desafiar sus prácticas en el aula a través de la creación.

Referencias

- Bozkurt, A. y Sharma, R. (2020). Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Carrillo, C. y Flores, M. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487.
- CEPAL. (2016). *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40528-estado-la-banda-ancha-america-latina-caribe-2016>
- Correa, T., Pavez, I. y Contreras, J. (2020). Digital inclusion through mobile phones? A Comparison between mobile-only and computer users in internet access, skills and use. *Information, Communication & Society*, 23(7), 1074-1091.
- Dean, B. (2021, October 27). *Zoom user stats: How many people use Zoom in 2021?* Backlinko. <https://backlinko.com/zoom-users>
- Dougherty, D. (2013). The maker mindset. En M. Honey y D. Kanter (Eds.), *Design, make, play. Growing the next generation of STEM innovators*. Routledge.
- Ferri, F., Grifoni, P. y Guzzo T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(86), 1-18.
- Golden, C. (2020, March 23). *Remote teaching: The glass half-full*. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/remote-teaching-the-glass-half-full>
- Hatch, M. (2014). *The Maker Movement Manifesto*. McGraw Hill Education.
- Honey, M. y Kanter, D. (2013). Introduction. En M. Honey y D. Kanter (Eds.), *Design, make, play. Growing the next generation of STEM innovators*. Routledge.
- Hughes, J. (2017). *Meaningful making: Establishing a Makerspace in your school or classroom*. http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/meaningful_making_en.pdf

- Lock, J., Gill, D., Kennedy, T., Piper, S. y Powell, A. (2020). Fostering learning through Making: Perspectives from the International Maker Education Network. *International Journal of E-learning and Distance Education*, 35(1), 1-26.
- Martin, L. (2015). The Promise of the Maker Movement for Education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 5(1), 30-39.
- Moore, G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.
- Pearce, K. y Rice, R. (2013). Digital divides from access to activities: Comparing mobile and personal computer internet users. *Journal of Communication*, 63(4), 721-744.
- Quinn, H. y Bell, P. (2013). How designing, making, and playing relate to the learning goals of K-12 Science education. In M. Honey & D. Kanter (Eds.) *Design, make, play. Growing the next generation of STEM innovators*. Routledge.
- Riggs, S. (2020, April 5). *Student-centered remote teaching: Lessons learned from online education*. EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/blogs/2020/4/student-centered-remote-teaching-lessons-learned-from-online-education>.
- Sang, W. y Simpson, A. (2019). The Maker Movement: A global movement for educational change. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(1), 65-83.
- Simonson, M. y Berg, G. (2016). Distance learning education. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>
- SUBTEL. (2021). *Conexiones móviles alcanzan los 19,8 millones e internet fijo crece cerca del 8% a septiembre de 2020*. <https://www.subtel.gob.cl/conexiones-moviles-alcanzan-los-198-millones-e-internet-fijo-crece-cerca-del-8-a-septiembre-de-2020/>
- United Nations. (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- West-Puckett, S. (2014). Remaking education: Designing classroom makerspaces for transformative learning. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/blog/classroom-makerspaces-transformative-learning-stephanie-west-puckett>

Deserción docente: ¿es posible contribuir desde los programas de formación inicial?

Sylvia C. Veloso Ponce¹

Introducción

La deserción de docentes en Chile es una problemática que ha generado preocupación en el sistema educativo del país. Estudios realizados por la Fundación Aequalis (2021) y Eligeeducar (2020) han evidenciado un aumento en el número de docentes que abandonan la profesión, lo que proyecta un déficit de profesores y profesoras para el año 2025. El estudio realizado por Aequalis en 2021 reveló que el 10,7% de los docentes nóveles en Chile desertaron del aula tras su primer año de ejercicio entre los años 2014 y 2021. Por su parte, Eligeeducar en su estudio de 2020 identificó que las tasas de deserción docente en algunas regiones del país llegaron a alcanzar hasta el 30%. Estos datos evidencian la magnitud del problema y la necesidad de abordarlo de manera integral.

Las razones detrás de la deserción docente son muy complejas y multifactoriales, ya que van más allá de la persona que toma la decisión. De acuerdo con el estudio realizado por Ávalos y Valenzuela (2016), los principales motivos para este abandono son, en orden

1 Profesora de Inglés (Universidad Nacional Andrés Bello) y magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés (Pontificia Universidad Católica de Chile). Tiene más de 15 años de experiencia en la enseñanza del inglés en establecimientos educacionales chilenos y 10 años trabajando en el área formación inicial docente en carreras de Pedagogía en Inglés. Sus áreas de interés de investigación son: sistema educativo chileno, metodologías de la enseñanza de una lengua extranjera y formación del profesorado. En la carrera de Pedagogía en Inglés USACH dicta cursos de Lengua Inglesa y Práctica Profesional. Actualmente además se desempeña como coordinadora de Prácticas (encargada de Vínculo con la Escuela) de la carrera.

de importancia, la percepción de contar con pocas oportunidades de perfeccionamiento o de desarrollo profesional, las condiciones laborales y las dificultades para lidiar con personal directivo, entre otras.

En cuanto a la primera razón, podemos deducir que en general, las y los docentes buscan crecer profesionalmente y adquirir nuevas competencias para mejorar su práctica docente, pero el limitado —y costoso— acceso a programas de formación continua, capacitaciones o actualización profesional, los lleva experimentar frustración y sensación de estancamiento en su desarrollo. Esta *desprofesionalización* (Gaete et al., 2017) va muy de la mano con desvalorización del ser docente. Al sentirse poco valorados se genera esta sensación de haber estudiado una profesión con estatus negativo, asumiendo que el Estado y la sociedad en general no reconocen la relevancia de esta labor (Hernández-Silva et al., 2017), y por eso no se les ofrece oportunidades accesibles para su desarrollo profesional.

Con respecto a las condiciones laborales, las y los docentes enfrentan diariamente desafíos en sus condiciones de trabajo: inestabilidad por alta rotación docente en el sistema, altas cargas laborales, falta de recursos y apoyo, y ambientes educativos desfavorables, entre otros. En esta línea, Díaz (2021) menciona que la baja remuneración en sí no es un factor decisivo a la hora de abandonar la profesión, sino más bien las condiciones no pecuniarias de esta. Y, lamentablemente, hay un alto porcentaje de profesores que desconocen el contexto laboral-legal en el que se desempeñan. Detalles de cómo funciona la carrera docente, qué beneficios tiene el trabajar en un establecimiento según sea su dependencia administrativa, o cómo se calcula la proporción de horas lectivas y no lectivas, etc. son aspectos que muchas y muchos profesores aprenden tras sufrir una mala experiencia. Sumado al hecho de que, a diferencia de otras profesiones, existen dos regulaciones que pueden aplicar para el profesorado en ejercicio: Estatuto Docente y Código del Trabajo.

Por otro lado, en cuanto la relación con sus directivos; se percibe que la “práctica directiva está enfocada a controlar asuntos administrativos por sobre el trabajo académico docente” (Navia, 2020, p. 77), lo que da cuenta de una gestión directiva que contraviene la idea un liderazgo basado en la toma de decisiones efectivas, la comunicación clara, el apoyo y reconocimiento al trabajo del personal

docente. Según Navia (2020), un liderazgo bien ejercido desempeña un papel fundamental en la incidencia de la rotación y/o abandono de las y los docentes en las instituciones educativas; por lo tanto, una gestión directiva sólida, basada en la planificación, organización, dirección y control de los recursos y procesos educativos, es fundamental para establecer un entorno de trabajo favorable y un clima laboral positivo que promueva la retención del personal docente

Las tres condiciones adversas identificadas anteriormente pueden generar estrés, agotamiento y desgaste profesional, y eventualmente derivar en el abandono de la profesión. Sin embargo, este abandono no sólo impacta al o la docente que deserta, sino que trae consigo múltiples consecuencias negativas para el sistema educativo chileno: por un lado, genera un déficit de profesores y profesoras, lo que implica una mayor carga de trabajo para el grupo de docentes restantes, y una disminución en la calidad y equidad de la educación. Además, la deserción de docentes nóveles significa una pérdida de recursos invertidos en su formación inicial y una disminución en la continuidad y estabilidad de los equipos educativos. En este contexto, y ya que las universidades juegan un papel fundamental en la formación de los futuros docentes, se puede deducir que también comparten la responsabilidad de contribuir a la disminución de la deserción docente en Chile.

En primer lugar, y además de otorgar formación inicial, las universidades pueden contribuir a disminuir la deserción docente mediante la oferta de programas de formación continua más accesibles. Entendiendo que la educación es un proceso constante de aprendizaje y actualización, resulta fundamental que las y los profesores tengan acceso a oportunidades de desarrollo profesional a lo largo de su carrera. Las universidades podrían ofrecer programas de capacitación, actualización y especialización en áreas relevantes para el ejercicio docente, y en retribución, las y los profesores podrían abrir sus espacios escolares para dar paso a la investigación y el fortalecimiento de iniciativas de vinculación con el medio. Estos programas podrían ayudar a mejorar las competencias y la confianza de los docentes en su trabajo, lo que a su vez puede aumentar su satisfacción laboral, y, por ende, reducir la probabilidad de deserción. Sin olvidar además que un o una docente con competencias

profesionales y personales desarrolladas será un mejor mentor para las y los profesores en formación, lo que impacta positivamente a los programas de Pedagogía, convirtiendo la relación en un círculo virtuoso.

Concatenado con lo anterior, otra estrategia que las universidades pueden implementar para disminuir la deserción docente es promover la investigación en educación. La investigación educativa puede contribuir al desarrollo de políticas y prácticas educativas basadas en la evidencia, lo cual puede mejorar la calidad de la educación y generar un entorno laboral más satisfactorio para las y los docentes. Además, las universidades pueden crear espacios de colaboración y diálogo entre profesores, investigadores y expertos en educación, con el objetivo de generar un intercambio constante de ideas y experiencias que contribuyan a la mejora de la práctica docente y a la identificación de soluciones a los desafíos de diversa índole que enfrenta el profesorado en Chile.

Como tercera estrategia, es fundamental fortalecer la formación inicial de las y los docentes en aspectos laborales y brindarles herramientas y conocimientos que les permitan comprender y enfrentar las dinámicas laborales de la profesión. Esto implica revisar y actualizar los programas de formación inicial, incorporando cursos, talleres y actividades que aborden temas tales como la legislación laboral, los derechos y deberes de las y los docentes, las condiciones de trabajo, y los procedimientos para la contratación y asignación de cargos. De esta manera, las y los futuros profesionales estarán mejor preparados para comprender su situación laboral una vez que ingresen al sistema educativo y podrán tomar decisiones informadas acerca de su futuro. Conjuntamente, es importante promover la participación de las y los docentes novatos en instancias de reflexión y análisis sobre la realidad laboral de la profesión, como espacios de diálogo y discusión, guiados por docentes con experiencia y profesionales expertos en esos temas. En la misma línea, establecer convenios y alianzas con instituciones gubernamentales, sindicatos y otras organizaciones relevantes puede ser una estrategia efectiva para proporcionar a las y los docentes nóveles acceso a información actualizada y capacitación en aspectos laborales.

La cuarta estrategia está relacionada con la importancia que tiene el promover una cultura de valoración y reconocimiento de la

labor docente en la sociedad. Las universidades pueden contribuir a esto mediante la formación de docentes comprometidas y comprometidos con una educación de calidad, que sean capaces de liderar cambios y transformaciones en la comunidad educativa. Esto implica integrar actividades para el desarrollo de habilidades de liderazgo, trabajo en equipo, comunicación efectiva y resolución de problemas en todos los programas de formación inicial docente. El potenciar las llamadas habilidades blandas, que van más allá de lo disciplinar y pedagógico, resultarían muy ventajosas para las y los estudiantes de Pedagogía, docentes, y también para quienes en un futuro pueden ser parte del equipo directivo de un colegio. Además, las universidades pueden promover la participación de los docentes en ejercicio en instancias de reflexión y análisis sobre la educación y su rol en la sociedad, con el fin de generar conciencia sobre la importancia de su labor y la necesidad de valorarla y reconocerla en todos los niveles de la sociedad.

También relacionada con la valoración docente, las universidades pueden promover una cultura de valoración y reconocimiento de la labor docente en la sociedad, destacando la importancia de su rol en la formación de las futuras generaciones y el impacto positivo que generan en la sociedad. Esto puede realizarse a través de campañas de sensibilización, eventos académicos, y la promoción de espacios de diálogo y reflexión sobre la labor docente en la comunidad educativa y en la sociedad en general.

En conclusión, la deserción docente en el sistema educativo chileno es un problema preocupante que requiere de acciones concretas para ser abordado y en el que las universidades tienen un rol esencial, ya que son los agentes responsables de la formación inicial de las y los futuros docentes. Para ello, es necesario que los programas de pedagogía sean integrales, abordando no sólo los conocimientos pedagógicos y disciplinarios, sino también, aspectos como la formación en aspectos laborales, el desarrollo de habilidades socioemocionales y de liderazgo, la reflexión sobre la realidad educativa y la participación en investigaciones educativas. Asimismo, las universidades pueden establecer alianzas con instituciones relevantes y promover una cultura de valoración y reconocimiento de la labor docente en la sociedad. Solo a través de una mirada integral y colaborativa se podrán implementar acciones efectivas para

disminuir la deserción docente y fortalecer el sistema educativo en nuestro país. Tal como lo señala el proverbio africano: “Para ir rápido, camina solo. Para llegar lejos, camina en grupo”.

Referencias

- AEQUALIS Foro de Educación Superior. (Junio de 2021). *Proyección del número de titulados de carreras de pedagogías en Chile hacia 2025*. <https://aequalis.cl/wp-content/uploads/2021/11/AEQUALIS-proyecci%C3%B3n-profesores-a-2025.pdf>
- Ávalos, B. y Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290.
- Centro de Políticas Públicas. (2012). *Propuestas para una carrera docente*. Elige Educar.
- Díaz Sacco, A. (2021). *Trayectorias laborales de docentes principiantes: una aproximación a la permanencia en escuelas con alto índice de vulnerabilidad* [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica de Chile.
- EducarChile. (2021). *Estudio “Retención, rotación, salidas de aula y reincorporación docente en Chile” (2004-2021)*. <https://eligeeducar.cl/investigaciones-realizadas/trayectoria-docente-retencion-rotacion-salidas-de-aula-y-reincorporacion-docente-en-chile/>
- Elige Educar. (6 de enero de 2021). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile: actualización de resultados*. Elige Educar
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F. y Mancilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 123-138. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000100008>
- Hernández-Silva, C., Pávez-Lizarraga, A., González-Donoso, A. y Tecpan-Flores, S. (2017). ¿Se sienten valorados los profesores en Chile? *Educación y Educadores*, 20(3), 434-447. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.6>
- Navia, R. (2020). *Rotación docente: estudio de caso en un colegio particular subvencionado de la comuna de Maipú: fortaleciendo el proceso de selección docente y evaluación de desempeño* [Tesis de Magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica de Chile.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>

Presentación de autores y autoras

Carlos Álvarez Escobar

Licenciado en Educación (Universidad de Playa Ancha) y Magíster en Lingüística (Universidad de Chile). Desde 2014 realiza docencia en calidad de Profesor Adjunto en los programas de Pedagogía en Inglés y Magíster en Lingüística de la Universidad de Santiago de Chile. Desde 2015, es Profesor Asistente del Departamento de Fonoaudiología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile y coordinador de la Unidad de Lingüística Aplicada de dicha entidad académica. Actualmente es miembro del grupo de investigación KOINÉ de la Facultad de Filología de la Universidad de Santiago de Compostela.

Soffia Carbone Bruna

Profesora de Inglés (Universidad de Santiago de Chile), Magíster en Enseñanza del idioma del inglés como lengua extranjera-TEFL (Universidad de Jaén, España) y Magíster en Educación en inglés (King's College London, Inglaterra). Sus principales publicaciones en co autoría con Erika de la Barra son “Bridging Inequality: Cooperative Learning Through Literature in two vulnerable schools in Santiago.” (2020); “Introducing Cooperative Learning for ELT in Chile: Two Teachers’ perceptions and Use.” (2024).

Javiera Cornejo Aravena

Profesora de Estado de Inglés (Universidad de Santiago de Chile) desempeñando funciones en el Liceo Polivalente Moderno Cardinal Caro.

Erika De la Barra Van Treek

Profesora de Inglés (Universidad de Santiago de Chile), y Doctora en Literatura (Universidad de Chile). Sus líneas de investigación incluyen estudios literarios comparativos, equidad en el sistema educativo, estudios de género, aprendizaje cooperativo. Sus principales publicaciones en co autoría con Soffia Carbone son “Bridging Inequality: Cooperative Learning Through Literature in two vulnerable schools in Santiago.” (2020); Introducing Cooperative Learning for ELT in Chile: Two Teachers’ perceptions and Use. (2024)

Catalina Donoso Kurte

Profesora de Inglés (Universidad de Santiago de Chile). Realizó un intercambio estudiantil en Radboud University en Países Bajos. Actualmente, ejerce como profesora de enseñanza pre básica de inglés en un colegio particular pagado de Linares. Sus intereses se centran en la enseñanza de un idioma extranjero a niños y en la metodología para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Mónica Donoso Peña

Profesora de Inglés (Universidad de Santiago de Chile). Actualmente se encuentra trabajando en el área administrativa de un centro de investigación de la Universidad de Santiago de Chile y continúa sus estudios en el área STEM ligada a la computación. Sus intereses se enfocan en el aprendizaje de segundas lenguas a través de la tecnología y el procesamiento de lenguaje natural.

Felipe Flores Hidalgo

Profesor de Inglés (Universidad de Santiago de Chile). Actualmente se encuentra ejerciendo en un colegio particular subvencionado de La Florida. Cuenta con experiencia en realización de clases no sólo en establecimientos educacionales, sino que también en institutos de idioma y en el ejercicio de ayudantías de cátedra dentro de su programa de estudios. Sus intereses abarcan la formación ini-

cial docente y evaluación en la asignatura de inglés como lengua extranjera.

Ana María Franquesa Strugo

Profesora de Inglés (Pontificia Universidad Católica de Chile), Magíster en Lingüística Aplicada (Pontificia Universidad Católica de Chile) y Doctora en Estudios Americanos (Universidad de Santiago de Chile). En la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago dicta asignaturas del área de Literatura y Cultura. Además, ha incursionado en la escritura creativa, publicando poemas de su autoría en diversas revistas académicas.

Valentina González Rojas

Profesora de Estado de Inglés (Universidad de Santiago de Chile). Se desempeña en el colegio Pedro de Valdivia de Providencia.

Manuel Lara Díaz

Magíster en Lingüística Aplicada para la Enseñanza de Idiomas (Universidad de York). Profesor Adjunto de la Universidad de Santiago de Chile. En los últimos años, ha impartido clases para la carrera de Pedagogía en Inglés en las áreas de Metodología de la Enseñanza de la lengua inglesa, Inglés para Propósitos Específicos, cursos del área de Inglés General y lingüística aplicada. También se desempeña como profesor tutor de prácticas profesionales de docentes en formación en su último año de carrera. Sus intereses de investigación se enfocan en la formación inicial docente y en las prácticas pedagógicas de la especialidad.

Lorena Moreno Riquelme

Profesora de Estado de Inglés (Universidad de Santiago de Chile). Diplomada en Convivencia Escolar. Actualmente enseña en el Colegio Alcántara de Talagante.

Víctor Prades Palomera

Magíster en Lingüística Mención Teorías del Aprendizaje. Profesor asistente de la Universidad de Santiago de Chile. Trabaja en el área de Metodología de la Enseñanza de la lengua inglesa en formación inicial docente, impartiendo clases en la carrera de Pedagogía en In-

glés. Desarrolla proyectos de vinculación con el medio e innovación en el aula, centrando su interés investigativo en la formación inicial docente y en el área de Metodología de la Enseñanza del Inglés como idioma extranjero.

Gloria Romero

PhD in Second Language Education. Profesora Asistente de la Universidad de Santiago de Chile. Trabaja en el área de Metodología de la Enseñanza de la lengua inglesa con docentes en formación y en servicio, investiga y desarrolla proyectos, planes y programas de estudio en educación de una segunda lengua. Su investigación está enfocada en temas socioculturales, como la desigualdad en la enseñanza y aprendizaje del inglés y las comunidades escolares de práctica.

Sylvia C. Veloso Ponce

Profesora de Inglés (Universidad Nacional Andrés Bello) y Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés (Pontificia Universidad Católica de Chile). Tiene más de 15 años de experiencia en la enseñanza del inglés en establecimientos educacionales chilenos, y 10 años trabajando en el área formación inicial docente en carreras de pedagogía en inglés. Sus áreas de interés de investigación son: sistema educativo chileno, metodologías de la enseñanza de una lengua extranjera y formación del profesorado. En la Carrera de Pedagogía en Inglés USACH dicta cursos de Lengua Inglesa y Práctica Profesional. Actualmente además se desempeña como Coordinadora de Prácticas (Encargada de Vínculo con la Escuela) de la Carrera.

Belén Zamorano Vega

Profesora de Estado de Inglés (Universidad de Santiago de Chile). Realiza clases personalizadas de manera remota.

Director
Galo Ghigliotto

Equipo editorial
Luz María Astudillo
Daniella Gutiérrez
Katherine Hoch
Consuelo Olguín

Equipo diseño
Andrea Estefanía
Andrea Meza
Ana Ramírez

Equipo administrativo
Martín Angulo
Daisy Farías
Claudia Gamboa

Equipo comercial
Darío Núñez
Javier Solís



EDITORIAL
USACH

Esta primera edición de
*Formación inicial docente: nuevos desafíos
y nuevas direcciones*
se terminó de editar en marzo de 2025.

Para los textos de portada se utilizó
la tipografía Arsenica Variable y para el
interior se utilizó la tipografía Steampel
Garamond Lt.