

Educación por competencias: reflexiones en torno a una experiencia en formación inicial de profesores de inglés

Competency-based Education: Reflections on an English Initial Teacher Training Experience

Diego Muñoz Campos*

Recibido: 18/12/2015

Aceptado: 21/03/2016

Resumen

La formación de profesores de inglés bajo un currículo por competencias es algo relativamente nuevo en Chile y sobre lo cual existe limitada reflexión e investigación. Este trabajo descriptivo establece problemáticas y evidencias de una experiencia formativa de Pedagogía en Inglés en una universidad regional y constituyen la base de reflexiones sobre las mismas, a la luz de tres aspectos del perfil de egreso de esta carrera: competencias comunicativas y lingüísticas en inglés, competencias pedagógicas y competencias investigativas. La evidencia en este contexto formativo específico sugiere una amplia contribución de este enfoque en la formación inicial de profesores de inglés.

Palabras clave: Educación por competencias, Curriculum por Competencias, Formación Inicial, Profesores y Estudiantes de Inglés

Abstract

Competence-based English Language Teacher Education is relatively new in Chile and there is limited reflective and research work done about it. This descriptive study identifies main problems and evidences in an English Pedagogy program at a regional university, upon which some reflections are made in light of three features of its graduation profile, namely, communicative/linguistic competences in English, and teaching and research competences. Evidence from this particular training context suggests a wide contribution of this approach to initial English teacher education.

Key Words: Competence-based Education, Competence-based Curriculum, Initial Teacher Training, English Language Teachers and Student

*Académico de la Universidad Católica del Maule. Doctor en Literatura Hispanoamericana. Correo electrónico: diegom@ucm.cl

1. Introducción

1.1. Educación por Competencias en formación inicial de profesores

El concepto de *competencia* dista mucho de ser un concepto nuevo y unívoco. Mulder et al. (2008) rastrean su sentido fundamental hasta Platón y examinan las distintas acepciones del mismo en países de la Unión Europea a partir de la década del setenta. Se señala que existen tres tradiciones fundamentales con respecto a la noción de competencia, a saber: la tradición conductista o behaviorista, basada en la descripción de conductas observables o desempeños *in situ*; la genérica, orientada a definir las características principales y genéricas de las personas que han realizado los desempeños más eficaces; y la cognitiva, que considera todos los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño.

A través del tiempo se han dado diferentes definiciones del término competencia, las cuales resaltan aspectos diferentes involucrados en dicho término. Para Mertens (1996), competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo en un contexto dado. Perrenoud (2008) define competencia como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Para Jonnaert et al. (2008), competencia es la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos que la persona moviliza en un contexto determinado. Esta puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y organización de recursos y sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de esta situación. La competencia no puede definirse sin incluir la experiencia y la actividad de la persona.

Un aspecto central de este enfoque es el planteamiento que la formación de un profesional esté dirigida a la práctica, a la acción, vinculada al contexto laboral pertinente, donde quien aprende asume una participación activa. Tal como lo expresa Pavié (2011), el desarrollo de la competencia integrada (competencias dinámicas) requiere de una formación dirigida a la acción; es decir, puede y debe relacionarse con las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido genuino y sea validada. Así, en los procesos de formación basados en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción participativa del discente tomando como referente el marco organizativo en que la situación de trabajo es situación de aprendizaje.

En el contexto de las discusiones internas llevadas a cabo durante el periodo de diseño curricular (2005-06) de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Católica del Maule (UCM), el desafío fundamental que debió enfrentar la comisión ad-hoc de esta carrera, fue hallar un equilibrio entre la decisión institucional de diseñar o rediseñar las matrices curriculares de todas las pedagogías de acuerdo al modelo de formación por competencias (orientado a la “acción”, a la “aplicación de conocimientos”), y la necesidad de generar un currículo que promoviera y potenciara las habilidades de orden superior de los futuros estudiantes y egresados de pedagogía en inglés.

En consonancia con una de las características del perfil de egreso de la carrera, la capacidad reflexivo-investigativa se relaciona con el limitado desarrollo de la investigación en torno a la enseñanza aprendizaje del inglés como idioma extranjero a nivel nacional, por lo que se incluyeron los niveles más altos de dominio cognitivo, a través de la integración de actividades pedagógicas que promueven la capacidad de reflexionar y pensar críticamente, de crear, investigar, sintetizar y evaluar información. Aplicar el modelo formativo por competencias en su versión más pura y ortodoxa en la práctica resultaba insuficiente, sin renunciar a preparar docentes con habilidades de pensamiento de orden superior.

El modelo curricular por competencias diseñado e implementado en la carrera de Pedagogía en Inglés de la UCM a partir del año 2007, ha resultado ser una experiencia de educación por competencias enmarcada en un *currículo híbrido*, en el cual se combinan características de un “enfoque por competencias como un modelo curricular centrado en la competencia”, y otro como “modelo instruccional centrado en el aprendizaje”, de acuerdo a las categorías señaladas por Barraza (2007).

Las características del primer modelo identificables en el proceso formativo en cuestión serían las siguientes:

- Los contenidos del curso basados en tareas medibles;
- objetivos de rendimiento de los participantes especificados antes de la instrucción;
- logro del participante basado en demostrar la competencia;
- participante e instructor corresponsables del logro de las competencias;
- evaluación referida a criterio;
- instructor como administrador y facilitador de la instrucción.

Las características del segundo modelo identificables en este proceso formativo, corresponderían a (Barraza, 2007):

- los componentes instruccionales (ejecución competente, conocimiento del estado inicial del alumno, aprendizaje y procesos de transformación de un estado a otro, evaluación, orientación);
- aspectos inherentes a la génesis de formación de una competencia (actividad mental, apuntar a lo óptimo, lograr motivación, ejercitación gradual y progresiva en busca de niveles de automatización);
- ideas rectoras de un planteamiento constructivista (estudiante responsable último de su propio aprendizaje, actividad mental constructiva aplicada a contenidos elaborados, función docente que engarza los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo, culturalmente organizado);
- principios metodológicos para la formación de competencias (significado por sobre estructuras, habilidades más allá del aula, realización de tareas en una visión integral y contextual, aula centrada en el alumno y el desarrollo de trabajo cooperativo);
- objetivos intelectivos a lograr (favorecer el acceso a la información y su comprensión, el enriquecimiento asociativo, la integración y globalización de contenidos, la aplicación a nivel de elaboración transformativa y aplicar un nivel elaborativo constructivo)

En este contexto, el presente trabajo describe, reflexiona e interpreta aspectos constitutivos, problemáticas y evidencias de un programa de formación de profesores de inglés, implementado bajo un currículo por competencias, considerando tres áreas de desarrollo curricular, características esenciales del perfil de egreso de la carrera, a saber: competencias comunicativas y lingüísticas en idioma inglés, competencias pedagógicas y competencias investigativas.

1.2. Elementos esenciales del programa formativo

El programa formativo de Pedagogía en Inglés-UCM establece como competencia del perfil de egreso, que el egresado de la carrera: a) “Domina a nivel C1 las 4 habilidades lingüísticas en el idioma inglés para interactuar en ámbitos sociales, académicos y profesionales”; b) “Domina los componentes lingüísticos y culturales del inglés, como idioma extranjero, para favorecer la

comunicación en distintos contextos”. Con esto en mente, describiremos componentes fundamentales de programa relacionados con el logro de estas competencias.

1.2.1. Matrices curriculares

La primera matriz curricular generada esencialmente durante el año 2006, consideró 5 años de duración de la carrera y 4 ejes de desarrollo, a saber: a) competencias lingüísticas; b) competencias pedagógicas; c) competencias reflexivo-investigativas; d) competencias ético-valóricas. Para el logro de las competencias lingüísticas se incluyó 10 módulos (cursos semestrales) de 4 horas cronológicas semanales (72 horas por semestre), orientados a la adquisición de la lengua inglesa, cuyos nombres destacaban el foco temático de los mismos; es decir, nueve de ellos se denominan Competencias Comunicativas en Inglés, con un “apellido” diferenciador (Vida cotidiana I y II; Ámbito laboral I y II; Ámbito académico cultural I y II; Ámbito productivo regional; Inglés para propósitos profesionales e investigativos; Inglés aplicado a la enseñanza; Práctica integrada de habilidades lingüísticas y comunicativas).

Además, se incluyó 2 módulos de Gramática Contextualizada (I y II) con 4 horas cronológicas semanales (72 horas por semestre) y 2 módulos de Fonética y Fonología Inglesa (I y II), con 3 horas cronológicas semanales (52 horas por semestre), durante el primer año de carrera. En el segundo año, también se incluyó 2 módulos de Análisis de Formas y Estructuras del inglés (I y II), con 2 horas cronológicas semanales (36 horas por semestre). El fundamento de incluir los módulos de gramática, fonética y fonología, y los de análisis de formas y estructuras del idioma inglés al inicio de la formación docente, fue la importancia otorgada a la adquisición de ambos subsistemas (sintáctico y fonético-fonológico) desde muy temprano, y evitar así la fosilización de errores gramaticales y de pronunciación.

En el caso de la gramática, tanto la heterogeneidad de conocimientos previos de las 3 cohortes que se formaron con esta matriz curricular, como la concentración de contenidos gramaticales en sólo 2 módulos (2 semestres), no contribuyeron a asegurar que todos los estudiantes lograsen los resultados de aprendizaje esperados ni las competencias relacionadas con el uso de dicho conocimiento.

En relación a la internalización del subsistema fonético-fonológico, la entrega y adquisición del conocimiento teórico superó el tiempo destinado a la aplicación de conocimiento, lo cual en

muchos casos, se tradujo posteriormente en la ausencia de una “sintonía fina” en la producción de elementos segmentales y suprasegmentales del inglés de parte de los docentes en formación.

1.2.2. Ingresos: Heterogeneidad, selección y procedencia de cohortes

Una de las características que incide directamente en el logro oportuno de las competencias declaradas en el perfil de egreso, particularmente aquellas que dicen relación con el dominio y enseñanza del inglés, están asociadas con la heterogeneidad y deficiencia de conocimientos previos del idioma demostrado por un gran número de estudiantes, de acuerdo a los resultados del test de diagnóstico aplicado al ingresar a la carrera.

El ingreso se hace por puntaje PSU y no se administra ningún test de selección de postulantes para medir su conocimiento disciplinar; la razón de no hacerlo es el efecto socialmente discriminatorio que esto tendría, puesto que históricamente la mayoría de ellos procede de colegios particulares subvencionados y colegios públicos municipales; sólo un porcentaje menor proviene de colegios particulares pagados (ver Tabla 1). Con algunas excepciones, los tests de diagnóstico aplicados internamente han revelado que quienes proceden de colegios municipales muestran mayor deficiencia de conocimientos y habilidades en el idioma inglés. Aplicar un test de selección como requisito de ingreso impactaría negativamente en la postulación de estos últimos.

Sin embargo, cabe destacar el rango alto de puntajes PSU y la procedencia de las nueve cohortes que han ingresado a este programa de formación inicial. La Tabla 1 muestra los puntajes PSU máximos, promedios y mínimos, y los porcentajes por grupo de procedencia de las cohortes 2007 a 2015.

Tabla 1

Puntajes de Ingreso PSU y Grupo de Procedencia por Cohorte 2007 a 2015.

Cohorte	Puntaje			Grupo de Procedencia (%)			
	Máximo (PSU)	Promedio (PSU)	Mínimo (PSU)	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	No especificado
				(M)	(PS)	(PP)	
2007	646	567	483	60	37	2	1
2008	681	576	524	55	45	0	0
2009	698	584	536	52	41	2	5
2010	656	584	536	48	47	0	5
2011	729	598	527	60	30	3	7
2012	714	608	532	38	49	4	9
2013	696	578	503	33	55	3	9
2014	696	567	501	48	44	2	6
2015	669	579	505	37	55	7	1

M = Municipal; PS = Particular Subvencionado; PP= Particular Pagado

De la información que muestra la Tabla 1, cabe destacar lo siguiente: i) para todas las cohortes los puntajes máximos (PSU) siempre han sido superior a 600 puntos y en dos cohortes (2011 y 2012) han superado los 700 puntos; ii) los puntajes mínimos (PSU), siempre han sido superior a 500 puntos, a excepción de la cohorte 2007 (483 puntos); sin embargo, el puntaje promedio de esa cohorte fue superior a 550 puntos, específicamente, 567 puntos; iii) los puntajes promedios (PSU) de todas las cohortes han estado en el rango de 550 y 600 puntos, a excepción de una cohorte (2012), que fue superior a 600 puntos, puntualmente, 608 puntos.

Con respecto a la procedencia (tipo de colegio), predominan en todas las cohortes los colegios tipo M y PS. Al promediar los porcentajes de procedencia correspondientes a los cinco primeros años de la carrera (2007-11), se advierte una predominancia de los colegios tipo M (municipales) con un 55%, comparado con el promedio de los últimos cuatro años (2012-15) en los cuales se manifiesta una predominancia de los colegios tipo PS (particular subvencionado) con un promedio ligeramente superior al cincuenta por ciento (50,75%).

1.3. Competencias lingüísticas: Problemáticas, desarrollo y evidencias

1.3.1. Requerimientos

El propósito de todos los módulos que apuntan a la adquisición de la lengua inglesa no es preparar a los docentes en formación para rendir tests estandarizados; sin embargo, la matriz curricular establece lo siguiente: i) todos los docentes en formación deben rendir un test estandarizado internacional de nivel B2 (Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas, MCR o CEFR, por su sigla en Inglés), en este caso, el test First Certificate in English (FCE) durante el cuarto semestre. El resultado obtenido en este test no es vinculante ni retrasa el avance curricular si no se obtiene un resultado satisfactorio; ii) es requisito de titulación rendir el test estandarizado IELTS, nivel C1 (MCER o CEFR en inglés), durante el noveno semestre, y obtener al menos Banda 6.5, como banda general. Si no se logra esta meta, se debe rendir el test hasta alcanzar el nivel mínimo establecido; en tal caso, la preparación debe hacerla cada persona y rendir el test con cargo a su pecunio.

1.3.2. Autonomía del docente

Un aspecto relevante en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los docentes en formación es la autonomía del docente formador, enmarcada en el concepto de *libertad de cátedra*. En el contexto que aquí se describe, dicha autonomía se manifiesta esencialmente en tres ámbitos: a) en la elección de temas y problemáticas incluidas en los módulos; b) en la decisión con respecto al material didáctico a ser utilizado; y c) en la elección de estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas en el aula, en cuanto contribuyan al logro de las competencias declaradas en cada módulo. Estos tres elementos confluyen y potencian el trabajo y compromiso del docente formador.

1.3.3. Material didáctico

Prácticamente, la naturaleza de todos los módulos de la matriz curricular que dicen relación con la adquisición de la lengua inglesa y las competencias pedagógicas, incluyendo las competencias en metodología, evaluación e investigación; permite un alto grado de flexibilidad en la elección de material didáctico. Cada docente tiene la libertad de elegir el material de apoyo que va a utilizar, de acuerdo a la descripción del programa del módulo respectivo. Sólo en primer año de la carrera (2007) se usó un texto comercial para los 2 primeros módulos de Competencias Comunicativas en Inglés (Vida Cotidiana I y II), principalmente porque se pensó que el texto constituía una guía pedagógica para ambos, docente formador y aquel en formación.

No obstante, a partir del segundo año, todos los módulos de este eje formativo se han implementado con total autonomía del docente para utilizar el material didáctico que estime apropiado para lograr las competencias y resultados de aprendizaje de cada programa de curso. Durante la discusión sobre el uso de textos para aprender inglés en este programa formativo se consideraron efectos negativos como los señalados por Richards (2012), a saber: [Los textos] i) pueden contener material inauténtico; ii) pueden distorsionar los contenidos; iii) probablemente no reflejan las necesidades de los estudiantes; iv) pueden convertir al docente en un técnico que sólo presenta material preparado por otros; v) Son caros.

Los logros académicos de los docentes en formación y el grado de satisfacción de los docentes formadores indican que la decisión de operar en un marco de autonomía académica con respecto al material didáctico y a estrategias de enseñanza-aprendizaje fue acertada.

1.3.4. Estrategias de enseñanza-aprendizaje

En relación a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, también se ha actuado con libertad y flexibilidad para aplicar las estrategias más conducentes al logro de las competencias y resultados de aprendizaje establecidos en los módulos. El implementar estrategias tales como el aprendizaje basado en tareas (ABT), aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en problemas (ABP), ha contribuido significativamente a la consecución de competencias y a la integración de saberes adquiridos en módulos de naturaleza diversa. Se promueve regularmente la autonomía y capacidad indagatoria de los docentes en formación, mediante el trabajo de pares y grupos, y la búsqueda, análisis, síntesis y evaluación de información. Sin embargo, se ha evidenciado una problemática que dice relación con la falta de sistematicidad en el uso de estas estrategias que es necesario corregir.

La segunda problemática dice relación con las estrategias de apoyo tendientes a superar el marcado desnivel en el manejo del idioma al ingresar a la carrera. El carácter voluntario de este apoyo ha resultado ser inadecuado, en cuanto queda a criterio de quien ingresa a la carrera la decisión de superar las deficiencias detectadas, lo cual incide en la posibilidad real de lograr las competencias lingüísticas iniciales mínimas.

Puesto que los módulos de esta secuencia no tienen como objetivo la preparación para rendir tests estandarizados, se ofrece en forma paralela talleres de preparación para rendirlos. Los docentes en formación asisten a talleres para FCE (3er y 4to semestre) y IELTS (8^{vo} y 9^{no} semestre).

En ambos casos, una problemática es la baja asistencia a dichos talleres. El resultado final es lograr oportunamente los niveles requeridos, a pesar de las 72 horas de contacto con el idioma inglés en módulos de Competencias Comunicativas en Inglés, y todas las horas de otros módulos disciplinarios dictados en inglés. En la práctica, el tiempo de contacto con el idioma se reduce aproximadamente en un 10-15% por diversas razones: evaluaciones, feriados legales y actividades emergentes.

Una tercera problemática dice relación con la limitada participación en instancias formales e informales de apoyo al logro de competencias comunicativas en inglés. Se ha detectado una baja asistencia a talleres remediales (acciones de apoyo académico, de asistencia voluntaria, para estudiantes con deficiencias en inglés), irregular asistencia a clases y un bajo nivel de uso de las horas de atención de estudiantes. A juicio de varios docentes formadores, muchos docentes en formación “no sienten la motivación de aprender bien el idioma”, “se conforman con lo mínimo”.

Existen otras problemáticas relacionadas con la adquisición de la lengua inglesa y que dicen relación con factores tales como los siguientes, en opinión de docentes en formación y académicos del programa: a) limitadas oportunidades para usar el idioma fuera del aula; carencia de actividades extra-curriculares, sistematizadas, a través de las cuales se incentive la comunicación auténtica en inglés; b) carencia de un ambiente propicio al uso del inglés como herramienta de comunicación cotidiana, hecho agravado por la presencia irregular de hablantes nativos de inglés que prestan servicios en la carrera.

1.3.5. Evaluación de competencias lingüísticas y comunicativas en inglés

Tal vez uno de los inconvenientes más endémicos relacionados con el desarrollo y logro del estándar para las competencias lingüísticas y comunicativas en inglés establecido en el currículo (Banda 6.5 en test IELTS, al 9^{no} semestre), sea la evaluación y calificación de estas competencias durante todo el proceso formativo. Para evaluar las cuatro habilidades en cada uno de los módulos de Competencias Comunicativas en Inglés, se utilizan rúbricas analíticas y holísticas. Para las habilidades de comunicación oral y escritura se utilizan rúbricas analíticas durante el semestre, y rúbricas holísticas asociadas a indicadores de logro del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCER o CEFR en inglés), al término de cada semestre.

La evaluación con ambos tipos de rúbricas pone de manifiesto el factor de subjetividad, tal como lo señala Kohn (2006). No obstante, con el propósito de reducir parcialmente el componente

subjetivo en la evaluación se evalúa en comisiones mixtas, con más de un evaluador; la calificación obtenida es el resultado de una doble apreciación e inmediata deliberación con respecto al desempeño del docente en formación. La etapa de mayor dificultad es la asignación de la calificación, lo cual implica asociar indicadores de desempeño con un número decimal, lo cual no está en sintonía con evaluar desempeños en el enfoque por competencias. En la práctica, determinar la diferencia en el nivel de logro de la competencia comunicativa entre un 4,8 y un 4,9 es prácticamente imposible. Las diferencias decimales obedecen más a apreciaciones subjetivas, probablemente influenciadas más por una evaluación normativa que por otra basada en criterios, que no da cuenta de diferencias secundarias.

No obstante las realidades señaladas, hay evidencias de logro de Competencias lingüístico-comunicativas, expresadas en los resultados del test estandarizado IELTS obtenidos en los cinco años en que se ha rendido dicho test. La Tabla 2, a continuación, muestra las cohortes, el número de estudiantes que rindió el test y el número de estudiantes que logró cada banda.

Tabla 2
Resultados Test Internacional IELTS. Cinco Cohortes y Número de Estudiantes por Banda.

Cohorte	Test Rendidos	Banda	Banda	Banda	Banda	Banda	Banda
		6.0 o menos	6.5	7	7.5	8	8.5
2007	45	0	30	8	7	0	0
2008	41	2	22	11	4	2	0
2009	47	4	17	15	9	1	1
2010	24	2	9	9	4	0	0
2011	15	1	3	3	4	3	1
Totales	172	9	81	46	28	6	2

Como se muestra en la Tabla 2, las Bandas predominantes son la Banda 6.5 y la Banda 7, las cuales en conjunto representan un 73,8% del total. Es importante hacer notar que un 16,2% del total ha obtenido Banda 7.5. También, hay que señalar que el número bajo cada Banda y cohorte no significa necesariamente que cada persona obtuvo esa Banda en cada una de las habilidades evaluadas. El requisito de titulación sólo establece Banda 6.5 como Banda global.

1.4. Competencias pedagógicas: desarrollo, problemáticas y evidencias

Con respecto a las competencias pedagógicas, el perfil de egreso de Pedagogía en Inglés-UCM, establece que el egresado de esta carrera: a) domina teorías del lenguaje y de la adquisición de una lengua extranjera para mejorar su quehacer profesional y fundamentar proyectos de investigación; b) aplica, reflexivamente, metodologías y modelos pedagógicos y evaluativos coherentes con el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Tal como sostienen Skubic et al. (2015), la teoría desarrolla las herramientas que permiten la evaluación crítica de la práctica. En este sentido, los docentes en formación sujetos de estas reflexiones efectivamente se familiarizan con los fundamentos teóricos relacionados con el ejercicio de su profesión en el futuro. Además de los módulos del eje formativo en educación relativos a este ámbito, en la línea de formación disciplinar se adquieren los conocimientos teóricos que constituyen los cimientos de las competencias pedagógicas.

El desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes en formación descansa en los módulos de ambas matrices curriculares (2007 y 2010). En este eje de desarrollo, la matriz curricular 2007 incluía un módulo de Teorías de la Adquisición de una Lengua Extranjera (5to semestre); dos módulos de metodología: Teorías y Aplicación de Métodos y Enfoques en la Enseñanza del Inglés I, II (6^{to} y 7^{mo} semestres); siete módulos de Prácticas Progresivas, a partir del tercer semestre, más la Práctica Profesional, un semestre.

Desde una perspectiva investigativo-reflexiva, esta matriz incluía 1 módulo de Observación, 2 módulos de Interpretación, 1 módulo de Verificación, 2 módulos de desarrollo de Juicio Crítico, más la Práctica Profesional o Pedagógica. Bajo esta matriz curricular egresaron tres cohortes (2007, 2008 y 2009).

La matriz curricular 2010, mantiene los módulos de Teorías de Adquisición de una Lengua Extranjera y los dos módulos de Metodología en los mismos semestres de la matriz anterior. Sin embargo, se redujo a 5 el número de módulos de Prácticas Progresivas, que se inician a partir del cuarto semestre, más la Práctica Profesional en el noveno semestre. La matriz 2010, también desde una perspectiva investigativo-reflexiva, incluyó un primer módulo de Inducción en el cuarto semestre, el cual no considera trabajo en terreno; 1 módulo de Observación que sí contempla trabajo en terreno; 1 módulo de interpretación; 1 módulo de verificación; 1 módulo de juicio crítico; más la Práctica Profesional o Pedagógica. Las razones fundamentales para reducir el número de

Prácticas Progresivas fueron las siguientes: 1) la dificultad para disponer de un número suficiente de centros de práctica (entre 50-60 practicantes); 2) la naturaleza del módulo I (Práctica de Observación del contexto escolar), que implicaba una presencia prolongada innecesaria en los centros de práctica, lo cual no siempre era bienvenido por las jefaturas administrativas de los centros.

Con respecto a la formación teórico-práctica relacionada con competencias pedagógicas, el módulo de Teorías de la Adquisición de una Lengua Extranjera (5^{to} semestre) trata las principales teorías y problemáticas acerca de la adquisición de una primera y segunda lengua, y de una lengua extranjera. Llama la atención que los planteamientos teóricos más internalizados por los docentes en formación son aquellos propuestos por Krashen (1987) en su Teoría del Monitor (Monitor Theory) y sus cinco hipótesis.

Por el contrario, la teoría que les presenta mayor dificultad parece ser la Teoría de la Procesabilidad (Processability Theory) desarrollada por Pienemann (1998). Se ha observado, además, un creciente interés por los planteamientos de Kumaravadivelu (2001) sobre Pedagogía Postmétodo, expresados en los parámetros de Particularidad (Particularity), Practicabilidad (Practicality) y Posibilidad (Possibility); con base en nuestras observaciones en los centros de práctica, este interés aún se traduce muy débilmente en actividades didácticas en el aula escolar vinculadas a estos principios.

Además de clases expositivas, presentaciones orales, test(s) escrito(s), se incluye una actividad de aprendizaje basada en problemas (ABP), donde los docentes en formación se enfrentan a problemas ficticios que replican potenciales situaciones que pudiesen enfrentar en aulas reales en el futuro, y que requieren de un trabajo colaborativo en relación a la búsqueda, análisis, evaluación y síntesis de información, para finalmente proponer posibles soluciones (Boud y Feletti 1997). Este desafío implica integrar saberes de áreas de conocimiento diversas y fomenta el desarrollo de habilidades para el trabajo grupal, habilidades investigativo-reflexivas y de pensamiento de orden superior. A continuación, dos ejemplos de problemas utilizados en dicho módulo.

Problem 1

Most senior students (4^{to} medio) in a 40-student class come from working class families in poor neighborhoods; they have shown racist behavior towards a new student from a different cultural and ethnic background. Their language also reveals their racist prejudices. You want them to

develop their critical language awareness, as well as their speaking skills based on the Nativist Approach and using Mineduc English textbooks. What can you do?

Problem 2

Fifteen year old students from a co-ed public school come from different social backgrounds and are keen on studying English using traditional textbooks. They enjoy celebrating English culture festivities such as Halloween. You want them to develop their speaking skills as well as their critical thinking skills, but they think the material is too difficult; they are unable to talk in English because they get anxious and are afraid of making mistakes. Some of the students have questioned the adoption of such festivities in Chile. What can you do?

Como se aprecia en la descripción de estos problemas, el desafío apunta a integrar saberes de áreas distintas, tales como economía, psicología, sociología, teoría sociocultural y etnicidad, desarrollo de pensamiento crítico, teoría sobre adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera y adaptación de material didáctico. Esta actividad de ABP constituye la última instancia evaluativa del módulo, con una ponderación en la calificación de 20 %.

Un estudio interno basado en dos cohortes acerca de su percepción con respecto a esta actividad, revela una apreciación altamente favorable (entre 80 y 100%) en relación con su contribución al desarrollo cognitivo, a las habilidades investigativo-reflexivas, a la capacidad para integrar saberes, a la reflexión crítica, a la preparación integral en la formación inicial docente y al desarrollo personal. Esta percepción fue algo menos favorable con respecto a la contribución al aprendizaje autónomo (65-80%), al desarrollo de habilidades sociales (70-75%), y muchísimo menos favorable con respecto al desarrollo de la personalidad (30-50%). En líneas generales, en este módulo se adquieren saberes pedagógicos y se desafía a los docentes en formación a pensar cómo aplicar dichos saberes en contextos escolares diversos, a través de tareas o proyectos de más envergadura, como la actividad de ABP.

En concordancia con otras experiencias internacionales, el ABP efectivamente enfrenta a los docentes en formación a situaciones que son un remedo de potenciales situaciones que podrían enfrentar en el futuro.

Naturalmente, los módulos de metodología I y II (6^{to} y 7^{mo} semestre) constituyen un pilar fundamental en el desarrollo de las competencias pedagógicas, pues se estudian los principales métodos y enfoques comúnmente utilizados en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés (Richards & Rodgers, 2001). La aplicación del conocimiento ocurre en actividades de micro-enseñanza, frente a una audiencia constituida por otros docentes en formación. Obviamente, esto agrega un elemento de irrealidad a la práctica pedagógica en esta etapa puesto que los “escolares” irreales distan mucho de parecerse a los escolares reales, en conocimientos, motivación y conductas. El contra-argumento es que las actividades de micro-enseñanza forman parte de una primera etapa de la adquisición de las competencias pedagógicas, las cuales se afianzan durante los periodos de prácticas progresivas y profesional.

A partir del año 2014, se implementaron talleres de didáctica (4 horas semanales) como extensión práctica de los módulos de metodología I y II; consecuentemente, a juicio de quienes dictan dichos módulos, se ha observado un mejoramiento de las actividades de micro-enseñanza en tales módulos. También se han advertido iniciativas integradoras de conocimientos, teniendo presente nociones de aprendizaje significativo, contextualización, particularidad y “localización” de estrategias y material didáctico, las cuales eventualmente podrán ser traspasadas a la docencia en un contexto escolar real, durante las prácticas.

1.5. Prácticas progresivas y práctica profesional

1.5.1. Prácticas progresivas

El desarrollo de las competencias pedagógicas se potencia con las actividades de aprendizaje implementadas en los módulos de Prácticas Progresivas tempranas, orientadas al desarrollo de la capacidad investigativo-reflexiva. Éstas incluyen clases teóricas, un estudio etnográfico, intervenciones paulatinas en los centros de práctica, ensayos reflexivos, proyectos grupales de intervención en el aula basados en observación y conocimiento del entorno escolar, y entrevistas individuales y grupales relacionadas con las experiencias en el aula.

Posterior a un periodo de inducción, módulo de carácter teórico implementado en el 5^{to} semestre (currículo 2010), se inician los módulos teórico-prácticos correspondientes a las Prácticas Progresivas, cuatro (4) en total, que implican permanencia en un centro de práctica y dos visitas programadas de supervisores por cada módulo. Las actividades didácticas realizadas están en concordancia con la naturaleza de cada módulo, es decir, el conocimiento y la acción fundamental

se orienta a la Observación, Interpretación, Verificación o Juicio Crítico. La retroalimentación dada por los supervisores, basada en las clases observadas, constituye un factor relevante en esta etapa del proceso formativo.

Una problemática en esta etapa de adquisición de las competencias pedagógicas es la ausencia de una práctica progresiva inmediatamente anterior a la práctica profesional (a diferencia de la matriz curricular 2007, en la matriz 2010 la última Práctica Progresiva ocurre en el 8^{vo} semestre). Es altamente probable, con base en observaciones en aula durante al menos dos periodos, que esto incida en la ejecución de la Práctica Profesional del décimo semestre, situación que amerita un mayor seguimiento.

1.5.2. Práctica Profesional

Durante esta etapa final del proceso formativo, los docentes en formación permanecen 22 horas pedagógicas semanales en un centro de práctica, de cualesquiera de las tres dependencias administrativas (municipal, particular subvencionado y particular pagado). Su práctica implica enseñar inglés en 2 ó 3 cursos, normalmente de Enseñanza Media, cumplir tareas de jefatura de curso (como dictar clases de Orientación), además de horas de permanencia en el recinto correspondiente. El docente practicante recibe 5 visitas de un supervisor: 3 en clases de inglés, 1 en clases de Orientación y 1 en clases de Jefatura de Curso. La evaluación se realiza utilizando una rúbrica para cada tipo de clase, previamente proporcionada por la Coordinación de Prácticas. Los supervisores de las prácticas progresivas y profesional son parte del equipo de docentes formadores de la carrera, familiarizados con el programa formativo y las rúbricas respectivas. La Coordinación de Prácticas establece vínculos formales con centros de práctica, vela por la adecuada implementación de los módulos de este eje formativo y organiza la entrevista final personalizada, ante una comisión de dos académicos, acerca de la experiencia de práctica profesional. La calificación final contempla una nota del profesor(a) guía (30%), una nota del supervisor (50%), y una nota por el desempeño en la entrevista final (20%).

1.6. Problemáticas relacionadas con las Prácticas Profesionales

1.6.1. Desempeño enmarcado en prácticas pedagógicas tradicionales

A través del tiempo, se ha podido detectar problemáticas de distinto tipo en esta etapa final de desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes practicantes. Un lugar destacado lo constituye el marco de enseñanza establecido por casi la totalidad de los profesores(as) guía de los

centros de práctica, en el sentido de mantener el enfoque didáctico implementado tradicionalmente, profundamente arraigado como práctica pedagógica, y que dista mucho de estar orientado a enseñar el idioma inglés como herramienta de comunicación oral.

Las observaciones en aula indican que se enseña esencialmente la gramática inglesa, en desmedro de la expresión oral, en muchos casos, con ejercicios descontextualizados, escasa planificación desde una perspectiva de aprendizaje significativo y limitado aprovechamiento del potencial de aprendizaje en actividades interactivas. Es común escuchar a docentes en formación hacer comentarios tales como “mi profesor guía no quiere que haga la clase en inglés”, “mi profesor guía dice que los alumnos no entienden nada”.

Cualquiera sea la razón, lo concreto es que el enfoque que se implementa en muchos centros de práctica no está en armonía con lo establecido por la literatura en el sentido de que la adquisición de una lengua requiere de frecuente exposición oral al idioma, idealmente graduada; los procesos mentales involucrados deben dar cuenta de una amplia gama de subsistemas de la lengua que se pretende adquirir (fonético, sintáctico, semántico y prosódico), los cuales son internalizados de manera inconsciente (Hipótesis de Entrada - Input Hypothesis) (Krashen, 1987).

Por otro lado, la interacción oral en la cual se utiliza la lengua objetivo es parte esencial del proceso de adquisición de dicha lengua. La Hipótesis de Salida o de Expresión Oral (Comprehensible Output Hypothesis) (Swain, 2000) y los planteamientos del Interaccionismo (Interactionism) (Ellis, 2003), (Gass y Mackey, 2015) establecen que sólo la exposición al idioma no es suficiente. Se requiere exposición al idioma y enfrentar el desafío de comunicarse utilizando el conocimiento acumulado en dicha etapa, ya sea en contextos formales o informales.

Esto pone a prueba conocimientos al tener que formar “hipótesis” acerca de cómo los subsistemas de la lengua objetivo se pueden reorganizar de manera que la creación lingüística, *Interlanguage*, en el cual confluyen elementos de la lengua materna (L1) y la lengua objetivo (L2) esté de acuerdo a los patrones sintácticos, fonéticos y semánticos mínimos, de modo que lo hagan comprensible. Esto ocurre sólo cuando existe la posibilidad de usar el idioma, en forma oral o escrita. Normalmente, con la presencia de excepciones, lo que ocurre en muchas aulas no concuerda con esto; por el contrario, se adopta un enfoque deductivo y sólo se trata de explicar y aplicar un componente lingüístico (preposiciones, sustantivo, adjetivos, verbos, adverbios, una estructura o tiempo verbal, etc.). Esta modalidad centrada en el idioma (language-centered

approach) se evidencia transversalmente en escuelas y colegios, sin importar su dependencia administrativa.

El propósito fundamental, comunicarse oralmente usando la lengua objetivo, está esencialmente ausente; la instrucción se centra en entregar contenidos lingüísticos mínimos establecidos institucionalmente o en preparar a los escolares para rendir pruebas estandarizadas, cuyo objetivo fundamental tampoco es desarrollar la habilidad de comunicación oral. La experiencia de supervisión de prácticas indica que, en general, no se enseña ni se aprende inglés, sino “acerca” de él; éste es el marco dentro del cual deben desenvolverse los docentes practicantes.

1.6.2. Limitado empoderamiento profesional del practicante

Ya sea por la visión pedagógica y el marco operativo impuesto por los centros de práctica, o por la falta de convicción con respecto a sus competencias pedagógicas, lo cierto es que los docentes practicantes manifiestan un limitado empoderamiento profesional durante la última etapa de su formación. Esta situación se hace evidente en la planificación de clases, cuyos objetivos son predominantemente objetivos lingüísticos; por consiguiente, las actividades didácticas están en congruencia con tales objetivos.

Es común ver objetivos de clases redactados así: “At the end of the lesson, you will be able to use regular verbs”, o “At the end of the lesson, students will be able to use the present progressive to describe what they are doing”. No obstante, pareciera haber conocido teorías de la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera, métodos y enfoques que potencian el desarrollo y dominio oral del idioma, planes y programas del subsector inglés, los cuales también apuntan al desarrollo de la comunicación oral, muchos docentes practicantes tienden a replicar en el aula modelos didácticos tradicionales, focalizados en conocimiento pasivo “acerca” del inglés, durante su práctica profesional.

Sin duda, ellos enfrentan un dilema puesto que, por un lado, deben actuar dentro de los parámetros establecidos por los centros de práctica, incluyendo la perspectiva y prácticas pedagógicas de los profesores/as guías, y por otro, las expectativas de parte de los docentes supervisores de favorecer el logro de objetivos orientados al manejo oral del inglés. Finalmente, predomina la primera modalidad, favorecida por las actitudes y el limitado nivel de dominio de la lengua inglesa de los propios escolares, por el control ejercido por los profesores guías y por la falta de empoderamiento profesional de los docentes practicantes.

Tal vez, un medio de favorecer el empoderamiento profesional sea potenciar el manejo de estrategias de aprendizaje no convencionales, tales como el Aprendizaje basado en tareas, proyectos, problemas (ABP) o servicio. Cada uno de estos enfoques favorece el desarrollo de competencias comunicativas orales, aparte de otras áreas de significación profesional, tales como el trabajo de equipo, habilidades indagatorias, reflexivas y de carácter social. Sería útil integrar, además, los conceptos de *formación estratégica* y *contextos estratégicos* en la formación de competencias durante el proceso formativo.

Tovar & Cárdenas (2012) destacan la importancia de la formación estratégica en la formación de competencias, entendida como el enfoque educativo a través del cual se fortalece el desarrollo de la dimensión administrativo-metodológica del aprendizaje, la que a su vez se entiende cómo la capacidad de realizar diseños, la proposición y ejecución de procedimientos y de algoritmos, la planeación, la organización, la formulación de estrategias, la ejecución de planes, las prácticas de laboratorio y las formas de abordar situaciones.

Por su parte, Monereo (2007) se refiere a aquellos contextos que potencian el surgimiento de comportamientos autónomos y auto-regulatorios como contextos estratégicos. La implementación de estrategias no convencionales como las señaladas y la planificación orientada por conceptos como *formación* y *contextos estratégicos* podrían equipar de más herramientas pedagógicas que apunten a potenciar el empoderamiento de los docentes en formación. Es en el aula escolar donde debiera ocurrir la transferencia de conocimientos y competencias pedagógicas y, por lo tanto, este ámbito se convierte en un nodo crítico de la formación inicial.

1.6.3. Transferencia de competencias y conocimientos pedagógicos

La rendición del test estandarizado TKT (Teaching Knowledge Test) da cuenta de los conocimientos pedagógicos adquiridos durante el proceso formativo, el cual debe rendirse en el décimo semestre (currículos 2007 y 2010), como requisito de titulación. El test tiene cuatro niveles de logro o Bandas (1 al 4); el requisito sólo establece rendir el test (3 módulos), no la Banda a lograr. La Tabla 3, a continuación, muestra los resultados de este test por cohorte y Bandas obtenidas.

Tabla 3
Resultados Test TKT por Cohorte y Bandas.

Cohorte	Test Rendidos	Bandas 2 y 3	Banda 3	Bandas 3 y 4
2007	43	2	32	9
2008	42	2	29	11
2009	42	1	26	15
2010	17	0	12	5

Como se aprecia en la Tabla 3, la mayoría obtuvo Banda 3 en los tres módulos; un número considerable en cada cohorte obtuvo Banda 3 y 4 en uno o dos módulos, incluyendo un número menor que obtuvo Banda 4 en los tres módulos.

Probablemente el ámbito donde se manifiesta con más fuerza una debilidad detectada durante el ejercicio de la práctica profesional es en la transferencia al aula de la capacidad de integrar conocimientos y competencias pedagógicas. En primer lugar, considerando observaciones de clases de práctica profesional durante el segundo semestre de los tres últimos años (2013-15), no se aprecia con claridad la integración de conocimientos teórico-prácticos relacionados con la enseñanza-aprendizaje del inglés.

En muchos casos esto se refleja en: a) el tipo de objetivos y actividades didácticas orientadas esencialmente a practicar léxico y estructuras del inglés que ameritan mayor contextualización; b) forzar la aplicación de estructuras lingüísticas y léxico a tópicos de escasa relevancia y significación para los escolares (por ej., enseñar los nombres en inglés del equipamiento que usan los bomberos en Estados Unidos, como ocurrió realmente); c) hacer que los escolares memoricen diálogos cuyos componentes semánticos, léxicos y sintácticos probablemente jamás utilizarán en la vida real (por ej., pedirles que memoricen un diálogo en inglés con un dentista), lo cual no se condice con un aprendizaje contextualizado y significativo.

La literatura pertinente identifica ciertos factores que facilitan la transferencia de los aprendizajes al campo laboral. Un estudio realizado por Oliveira et al. (2015) en Portugal, basado en el modelo de transferencia de Holton (1996), da cuenta de los factores que facilitan o dificultan la transferencia de los aprendizajes. Entre los aspectos específicos más importantes asociados a estas reflexiones, resaltan los siguientes:

- a) la preparación previa de los docentes en formación;
- b) la motivación para transferir;
- c) la capacidad personal para transferir, que involucra tiempo, energía y el *espacio mental* (disponibilidad para aplicar lo aprendido en el lugar de trabajo);
- d) el diseño de la transferencia, (naturaleza teórico-práctica de la formación, similitud de la formación con el contexto laboral y las competencias pedagógicas);
- e) oportunidades para utilizar lo aprendido (tiempo transcurrido entre el periodo final de la formación y las oportunidades para aplicar lo aprendido, recursos o condiciones físicas del lugar de trabajo y autonomía).

Los aspectos a, b y c señalados anteriormente, contextualizados en la realidad formativa en cuestión, dicen relación con el periodo de formación docente; naturalmente, para que dichos aspectos se desarrollen requiere un trabajo sistemático, integrado al currículo, lo cual en este caso, es algo que amerita más atención.

Por otra parte, es altamente probable que las falencias pedagógicas detectadas durante la práctica profesional de los sujetos observados, se vinculen además, con los tres ámbitos pertenecientes al factor denominado “Diseño de la transferencia”, referidos a cuánta teoría y cuánta práctica durante la formación, el grado de similitud entre la formación y el contexto laboral, y el grado de logro de las competencias pedagógicas durante la formación. Todos estos ámbitos están dentro de la gestión e implementación curricular, de modo que son variables sobre las cuales se puede impactar sistémica y estratégicamente. Pero existe otro factor externo, limitante, que actúa en el espacio operativo de los centros de práctica, que reduce significativamente el ámbito de acción de los docentes en formación; dicho factor se refiere a las “Oportunidades para utilizar lo aprendido”, lo cual apunta a los elementos condicionantes existentes en los centros de práctica.

El primer ámbito de este factor, el lapso de tiempo entre la etapa final de la formación y la oportunidad de aplicar conocimientos y competencias adquiridas, es algo sobre lo cual tiene injerencia directa la entidad formadora a través del diseño e implementación curricular. En el caso del programa de formación en cuestión, es probable que el intervalo entre el último módulo de práctica progresiva (8^{vo} semestre) y la práctica profesional (10^{mo} semestre) explique en parte la

dificultad para realizar la movilidad de saberes y competencias al aula. Lo lógico sería que no hubiese tal intervalo.

Con respecto a la disponibilidad de recursos o condiciones físicas que impactan en la movilidad de los aprendizajes, lo más sobresaliente es el tipo de ambiente, en ocasiones pernicioso, que se genera en el aula al impartir la clase. Con frecuencia, se evidencia la limitada capacidad de los docentes en formación de controlar la indisciplina y crear un entorno propicio al aprendizaje, situación que también se repite con los propios docentes de los centros de práctica. Tener la expectativa de que un entorno de este tipo provea de oportunidades adecuadas para demostrar movilidad de aprendizajes y competencias resulta completamente ilógico. Lo normal es que dicha movilidad sea mínima y el nivel de logro de los resultados de aprendizaje sea bajo.

Un tercer ámbito dentro del factor “Oportunidades para utilizar lo aprendido” lo constituye la *autonomía* del docente en formación durante su practicum, lo cual se relaciona con su empoderamiento dentro del aula. Las observaciones con respecto al espacio pedagógico demasiado prescriptivo demarcado por el profesor(a) guía es algo que ocurre con frecuencia. Las prácticas pedagógicas centradas en el docente, el uso de estrategias didácticas que favorecen una enseñanza-aprendizaje de las formas del idioma inglés y el desarrollo de habilidades receptivas, las interpretaciones parciales de las Bases curriculares y Planes y programas de inglés (las cuales incluyen el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma), son un lugar común en muchos centros de práctica y dificultan el ejercicio de la *autonomía* de parte de los docentes practicantes. En tal situación, las posibilidades de movilizar aprendizajes adquiridos se reducen drásticamente.

Pero a pesar de estas condicionantes externas y de una observable autocensura al planificar y gestionar las clases, se aprecian intentos de utilizar enfoques alternativos a las prácticas pedagógicas tradicionales, tales como el Aprendizaje basado en tareas (ABT). Sin embargo, las observaciones en terreno indican la necesidad de orientar este enfoque con mayor fuerza al desarrollo de la comunicación oral, cuyo principio esencial del planteamiento de Ellis (2006) se refiere a la práctica habitual de trabajo en parejas o grupos pequeños.

En este ámbito de ejercicio de la *autonomía* también debemos señalar el papel que desempeña la identidad personal (los *selves*) y las emociones del docente practicante durante el ejercicio de su practicum; el *espacio mental* al que se refieren Oliveira et al. (2015), opera en un contexto de mucha ansiedad y altas expectativas de parte del profesor(a) guía y del supervisor de prácticas

presentes en el aula. De acuerdo a Monereo (2007), activar los distintos *selfs* para leer bien los contextos y adaptarse a ellos correspondería a la competencia para actuar de forma autónoma. Preguntas como, ¿Cuál es el impacto que tienen las emociones y la capacidad de activar los *selfs* identitarios del docente practicante en la movilidad de los aprendizajes?; ¿Cuál es su capacidad de leer correctamente los contextos?; ¿Cómo afecta esto su autonomía?; son preguntas aún sin respuestas en el contexto de este trabajo. Con seguridad, se hace necesario prestarle más atención a la dimensión psicológica del docente practicante, de modo que esto facilite la movilidad de los aprendizajes y se promuevan mejores ambientes de aprendizaje basados en la capacidad reflexiva e indagatoria del docente en formación.

1.7. Competencias en investigación: desarrollo, problemáticas y evidencias

La característica del perfil de egreso relacionada con la capacidad de investigar de este programa formativo establece que el egresado: desarrolla competencias investigativas para reflexionar críticamente e intervenir su propia práctica pedagógica. Esta capacidad indagatoria y de investigación de los docentes en formación se desarrolla en módulos de ambas matrices curriculares (2007 y 2010), las cuales incluyen dos módulos de investigación educativa, además de un módulo de investigación en enseñanza aprendizaje del inglés y un Seminario de tesis (currículo 2010).

La matriz curricular 2007 incluía dos Seminarios de tesis, lo cual favorecía el logro de esta competencia. Equipados con estos conocimientos, los docentes en formación llevan a cabo una Síntesis de Grado en Educación como requisito para obtener la Licenciatura; en el ámbito disciplinar, elaboran un proyecto grupal de investigación en enseñanza-aprendizaje del inglés, o en problemáticas que no requieren intervención en aula. Además, este eje formativo se potencia a través de trabajos etnográficos en distintos módulos de práctica y de trabajos basados en proyectos y problemas.

Las problemáticas esenciales que sobresalen en este ámbito dicen relación con: a) el grado de adquisición de competencias investigativas durante el periodo formativo; b) el tiempo limitado para poder llevar a la práctica proyectos de intervención en aula de más envergadura y mayor impacto; c) término del trabajo de tesis en el semestre programado; d) la necesidad de perfeccionar anticipadamente la competencia de escritura académica de los docentes en formación, lo cual incide en el tiempo de corrección y en la calidad del producto final. El punto a) debiera mejorar con

trabajos prácticos sistemáticos; el punto b) amerita un ajuste o modificación curricular; con respecto al punto c), más del 90% de los grupos tesistas logran completar este requisito en el plazo establecido; y para resolver lo planteado en el punto d), se requiere más práctica y apoyo permanente al desarrollo de la habilidad de escritura académica en distintos módulos.

No obstante las dificultades señaladas anteriormente, el nivel de logro de esta competencia profesional se evidencia en diversas áreas, tales como: i) el cumplimiento de todas las etapas de una investigación científica, demostrado en la presentación oral, en inglés, del trabajo investigativo; ii) la cantidad de tesis de pregrado, escritas en inglés y disponibles a la fecha en biblioteca. Existen más de treinta trabajos de tesis que incluyen una gran diversidad de problemáticas referidas tanto al contexto escolar como al propio programa formativo en cuestión.

Algunos de ellos son: How contextualized materials enhance motivation to develop English speaking skills in 9th graders; Achieving cross- curricular objectives through English language teaching in 7th grade in a public school; A comparative study of third year commercial and MINEDUC high school English textbooks with regard to the development of critical thinking skills in English; Backward design applied to reading comprehension; Promoting critical thinking skills in 8th graders through the implementation of Postmethod Macrostrategies.

La incidencia de las intervenciones en el sistema escolar, breves y puntuales, relacionadas con estas investigaciones amerita estudios de seguimiento posteriores; no obstante, su contribución al eje de desarrollo profesional de los docentes en formación en cuestión, es innegable.

1.8. Resultado final del proceso formativo

Los resultados finales del proceso formativo se resumen en la Tabla 4, que muestra el número de titulados y los años de titulación.

Tabla 4

Número de Titulados por Año y Tiempo de Titulación.

2012		2013		2014		Total titulados	Promedio titulación en años
Titulados	Titulación en años	Titulados	Titulación en años	Titulados	Titulación en años		
17	5,5	37	5,9	49	5,8	103	5,7

Tal como se muestra en la Tabla 4, al año 2014, el total de titulados era de 103 profesores(as), con un promedio de titulación de 5,7 años, es decir, dentro del año que se considera titulación oportuna.

2. Conclusiones

El examen de esta experiencia de formación de Profesores de Inglés bajo un currículo por competencias, con las complejidades y problemáticas señaladas aquí, revela que este enfoque efectivamente contribuye a la formación de profesionales competentes en áreas claves para su ejercicio profesional, específicamente en el dominio avanzado de la lengua inglesa, capacidad procedimental en el ámbito de conocimientos pedagógicos, y competencias indagatorias, reflexivo-investigativas. Sin embargo, hay ciertas condiciones que, a la luz de esta particular experiencia, deben considerarse para que este enfoque rinda los frutos esperados.

Primero, la necesidad de “hibridizar” el currículo de modo que integre ambos modelos: el curricular y el instruccional, y además, que potencie las habilidades de pensamiento superior.

Segundo, la necesidad de integración permanente y sistemática de teoría y práctica durante todo el proceso formativo.

Tercero, la inclusión de estrategias no-convencionales de aprendizaje que potencian el dominio de la lengua inglesa y las competencias pedagógicas e investigativas, tales como el Aprendizaje basado en tareas, proyectos, problemas o servicio.

Cuarto, la necesidad de fortalecer la vinculación permanente con los centros de práctica, orientada a buscar maneras de flexibilizar posturas y prácticas de enseñanza demasiado rígidas, de modo que la experiencia en aula de los docentes practicantes efectivamente sea un espacio propicio a la movilización de aprendizajes.

Sin duda, más investigación sobre experiencias semejantes resulta imprescindible, si consideramos que validar el enfoque de formación por competencias de profesores de inglés es una tarea pendiente.

3. Referencias bibliográficas

- Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 131-153.
- Boud, D., & Feletti, G. (1997). *The challenge of problem-based learning* (2 ed.). London: Kogan Page.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S., & Mackey, A. (2015). Input, interaction and output in second language acquisition. In B. VanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (2 ed., pp. 180-206). New York: Routledge.
- Holton, E. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Evaluation Quarterly*, 7(1), 5-21. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hrdq.3920070103/epdf>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-32. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf>
- Kohn, A. (2006). The Trouble with Rubrics. *English Journal*, 95(4). Recuperado de <http://www.alfiekohn.org/article/trouble-rubrics/>
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice-Hall International.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT. Recuperado de http://www.oitcinterfor.org/livedrupal/sites/default/files/file_publicacion/mertens.pdf
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social. *Educacion & Psychology*, 13(5), 497-534.
- Mulder, M., Wigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-23. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>

- Oliveira, A., Silva, M., Silva, I., & Caetano, A. (2015). Factores que afetam a transferência da aprendizagem para o local de trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, 55(2), 188-201. Recuperado de http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/fatores_que_afetam_a_transferencia_da_aprendizagem_para_o_local_de_trabalho_0.pdf
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Pianemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Richards, J. (2012). The Role of Textbooks in a Language Program. Recuperado de <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skubic, C., Zivkovic, N., & Spasenovic, V. (2015). Theory, practice and competences in the study of pedagogy - views of Ljubljana and Belgrade university teachers. *CEPS Journal*, 5(2), 35-55. Recuperado de http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10993/pdf/cepsj_2015_2_SkubicErmenc_et_al_Theory_practice_and_competences.pdf
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Tovar, J., & Cárdenas, N. (2012). La importancia de la formación estratégica en la formación por competencias: evaluación de las estrategias de acción para la solución de problemas. *REDIE*, 14(1), 122-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15523175008>