

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR**

**FACULTAD DE COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA**

**TRABAJO DE TITULACIÓN**

**“EL EFECTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL DESEMPEÑO  
PROFESIONAL DE PROFESORES DE INGLÉS DE ESCUELAS Y COLEGIOS  
PÚBLICOS EN EL CONTEXTO ECUATORIANO”**

**CIANA NATALIA ULLOA BALLESTEROS**

**TUTORA: JANINE MATTS**

**2023**

## **DEDICATORIA**

Esta tesis está dedicada a:

A mis padres Hernán y Cianita quienes siempre creyeron en mí y que con su amor, esfuerzo e infinita paciencia me ayudaron a culminar mi carrera. Gracias por enseñarme a nunca rendirme y a luchar por lo que amo. Nada de esto sería posible sin ustedes.

A mis hermanos, José y Elisa por ser mis eternos consejeros y un apoyo incondicional en mi vida, pero sobre todo por enseñarme que los sueños si se cumplen cuando haces las cosas con amor.

Finalmente, quiero dedicar esta tesis a mi hermosa novia Diose quien ha sido mi mayor soporte emocional en tiempos de crisis y quien nunca se rindió conmigo, incluso en los momentos en los que rendirse era la mejor opción. Gracias por creer en mí, por el amor brindado cada día y por tu infinita paciencia.

## AGRADECIMIENTOS

En primera instancia quiero agradecer a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador por los conocimientos brindados, los espacios de aprendizaje puestos a disposición de los estudiantes y por el distinguido personal docente a cargo de la carrera de Lingüística.

Asimismo, quiero agradecer infinitamente a mi tutora de tesis, la docente Janine Matts, quien a través de sus enseñanzas me inspiró a seguir el itinerario de enseñanza de lenguas extranjeras y quien ha sido un apoyo fundamental en el desarrollo de mi carrera profesional. Gracias por educar con amor y por siempre estar dispuesta a ayudarme.

Finalmente, quiero agradecer a mis amigos de la universidad y a mis amigas del colegio que han hecho que esta etapa de mi vida sea memorable y más llevadera. Gracias infinitas por acompañarme incondicionalmente en cada etapa de mi camino.

# Índice de contenido

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>8</b>
OBJETIVO GENERAL .....	10
OBJETIVO ESPECÍFICO.....	10
<b>ESTADO DE ARTE.....</b>	<b>10</b>
A NIVEL MUNDIAL .....	11
LATINOAMÉRICA .....	13
ECUADOR.....	14
<b>MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>16</b>
<b>METODOLOGÍA .....</b>	<b>18</b>
UNIVERSO Y MUESTRA .....	19
HERRAMIENTAS .....	19
TÉCNICAS .....	20
MÉTODO DE ANÁLISIS .....	20
<b>ANÁLISIS DE DATOS .....</b>	<b>21</b>
CUESTIONARIO .....	21
GRUPO FOCAL .....	34
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>36</b>
<b>PROPUESTA .....</b>	<b>38</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>41</b>

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> Edad de los participantes.....	21
<b>Figura 2</b> Provincias donde residen los docentes .....	22
<b>Figura 3</b> Lugar de trabajo de los participantes .....	23
<b>Figura 4</b> Nivel más alto de educación alcanzado por los docentes.....	23
<b>Figura 5</b> Edad a la que los participantes empezaron a aprender inglés .....	24
<b>Figura 6</b> Lugares en donde los docentes aprendieron inglés .....	24
<b>Figura 7</b> Nivel de los participantes al hablar en inglés.....	25
<b>Figura 8</b> Nivel de los participantes al escribir en inglés.....	26
<b>Figura 9</b> Nivel de los participantes al escuchar contenido en inglés .....	26
<b>Figura 10</b> Nivel de los participantes al leer contenido en inglés .....	27
<b>Figura 11</b> Cantidad de docentes que han recibido formación docente .....	28
<b>Figura 12</b> Tipo de formación docente recibida por los participantes .....	29
<b>Figura 13</b> Temas en los que han recibido formación docente .....	30
<b>Figura 14</b> Percepción del efecto de los programas de formación docente .....	31
<b>Figura 15</b> Perspectiva de los participantes respecto al apoyo recibido por parte del Mineduc .....	31
<b>Figura 16</b> Interés de los docentes en participar en el grupo focal.....	33

## **Resumen**

Dentro del sistema de educación del Ecuador existen varias falencias en la capacitación docente. Si bien es cierto existen materias del sistema de educación que sí cuentan con capacitación docente continúa, hay otras que están descuidadas en este ámbito, la materia de inglés es una de ellas. La presente monografía aborda la importancia de la formación docente y la situación de la enseñanza del inglés en el sistema educativo ecuatoriano. La falta de recursos y coordinación destinados para este tipo de actividades ha hecho que los docentes que imparten la materia de inglés no obtengan la capacitación suficiente para elevar la calidad de educación en este ámbito.

Mediante una investigación mixta, por medio de un cuestionario y un grupo focal, se recopilaron datos importantes. Así, se realizó un análisis descriptivo y temático de los datos obtenidos. De esta manera, se evidenció que la formación docente y evaluación constante tienen un efecto positivo en el desempeño profesional.

Por tanto, se sugiere implementar un plan de formación para docentes de inglés del sector público, abordando temas como la adquisición del lenguaje, metodologías de enseñanza, uso de tecnologías educativas, evaluación de los alumnos, reglas gramaticales y pronunciación, manejo de la clase, motivación y estilos de aprendizaje.

Finalmente, se recomienda realizar una evaluación precisa del impacto de la formación docente; investigar la estructura del departamento encargado del inglés en el sector público; realizar un estudio comparativo con el sector privado; y explorar otras opciones de formación docente.

## **Abstract**

Within Ecuador's education system there are several shortcomings in teacher training. While it is true that there are subjects in the education system that do have ongoing teacher training, there are others that are neglected in this area, English being one of them. This monograph addresses the importance of teacher training and the situation of English language teaching in the Ecuadorian education system. The lack of resources and coordination for this type of activity has meant that teachers of English do not receive sufficient training to improve the quality of education in this field.

Using mixed research, by means of a questionnaire and a focus group, important data were collected. A descriptive and thematic analysis of the data obtained was carried out. In this way, it became evident that teacher training and constant evaluation have a positive effect on professional performance.

Therefore, it is suggested to implement a training plan for English teachers in the public sector, addressing topics such as language acquisition, teaching methodologies, use of educational technologies, student assessment, grammar rules and pronunciation, classroom management, motivation and learning styles.

Finally, it is recommended to conduct an accurate evaluation of the impact of teacher training; to investigate the structure of the English department in the public sector; to conduct a comparative study with the private sector; and to explore other teacher training options.

## Introducción

Los profesores, como actores del sistema educativo, cumplen un rol de suma importancia en el desarrollo de la sociedad y las personas que la conforman. Es por esto, que su trabajo debería ser constantemente evaluado para siempre garantizar estándares apropiados de calidad educativa. Cabe recalcar que esto no significa preocuparse únicamente por la cantidad de títulos que un docente posea, sino también por conocer sus necesidades y expectativas. Por consiguiente, una parte fundamental de garantizar una educación de calidad es generar espacios de formación en donde los docentes puedan continuar desarrollándose tanto a nivel profesional como personal. Sin embargo, en el momento en que se plantean espacios de formación docente por parte de instituciones estatales como el Mineduc, no se les otorga la misma importancia a todas las materias que conforman el currículo nacional.

Una de las materias que, desde hace un tiempo atrás, ha sido relegada y reducida en carga horaria es la asignatura de inglés, la cual, conforme con el acuerdo 41014, propuesto por el Mineduc (2014), se imparte obligatoriamente desde 2.º grado de Educación General Básica hasta 3.º curso de Bachillerato en todas las instituciones públicas, privadas, fiscomisionales y municipales. Aunque el inglés es una materia de carácter obligatorio, y de suma importancia en el ámbito académico y profesional actual, no tiene el mismo peso o prestigio que materias como matemáticas, química o física. Esta diferencia abismal, se evidencia en las estadísticas del actual plan de formación docente permanente cuyo propósito es fortalecer la formación permanente a través de un proceso sistemático de reflexión de la práctica que responda de manera pertinente y con calidad a las necesidades del sistema educativo nacional (Mineduc, 2023; Mecapacito, 2023) No obstante, aunque la propuesta es bastante completa y apuesta por capacitar de manera

permanente a todos los docentes a nivel nacional, en este programa no se incluye la asignatura de inglés.

Lo que inevitablemente nos lleva a cuestionarnos qué está pasando con la asignatura y por qué se la deja por fuera del plan de capacitaciones implementado por el gobierno. Tal vez, la razón de que la asignatura de inglés sea excluida del plan de formación docente permanente se debe a que, en el año 2020, tras un convenio firmado entre el Ministerio de Educación del Ecuador y el Gobierno de los Estados Unidos, se implementó el programa *Ecuador habla inglés*. Dicho programa buscaba capacitar y fortalecer las habilidades de los profesores de inglés de escuelas y colegios públicos, ayudándolos a alcanzar un nivel B2, y a incrementar su capacidad de enseñanza del idioma. Como se trata de un programa de formación gratuito, los profesores solo tienen que cumplir algunos requisitos para inscribirse y obtener una plaza. Sin embargo, al haber cupos limitados, no todos los profesores de inglés obtienen uno, lo que provoca el mismo problema: profesores de inglés que siguen sin recibir procesos de formación eficientes para abordar nuevos materiales, metodologías y temáticas.

Desde el año 2020 hasta el presente año se han llevado a cabo 7 convocatorias de *Ecuador habla inglés* en las cuales se han capacitado alrededor de 2300 docentes. No obstante, como se menciona anteriormente, muchos docentes se quedan por fuera de la convocatoria y tampoco hay otro programa de formación que sea gratuito y pueda, de alguna manera, suplir este déficit de cupos. Indudablemente, la falta de atención y preocupación por la asignatura de inglés se refleja en los datos arrojados por el Índice del dominio de inglés de EF (2022), donde Ecuador ocupa el puesto 82 de 111 países y regiones, ubicándose con un bajo nivel de dominio del idioma. Datos que generan varios interrogantes respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Es por esto que esta investigación pretende identificar si los procesos de formación que han recibido los

docentes de inglés de escuelas y colegios públicos en el contexto ecuatoriano, a parte de sus estudios universitarios, han tenido un efecto significativo o positivo en su desempeño profesional. Así como también, busca comprender, de acuerdo con sus perspectivas, su realidad, sus necesidades y cómo se podrían mejorar los programas de formación docente en el país.

### **Objetivo general**

Identificar el efecto que ha tenido la formación docente en el desempeño profesional de profesores de inglés de escuelas y colegios públicos en el contexto ecuatoriano según su perspectiva.

### **Objetivo específico**

- Sintetizar las investigaciones realizadas sobre la formación docente en Ecuador y otros contextos para obtener una visión panorámica del tema.

- Crear y distribuir una encuesta en la página de Facebook Ecuadorian Public School English Teachers, seguida de un grupo focal para conocer a fondo los puntos de vista de los participantes.

- Proponer un bosquejo de lo que podría ser un plan de formación docente basado en los resultados de la encuesta y el grupo focal.

### **Estado de arte**

En esta sección del estudio se sintetizan brevemente varios estudios realizados sobre la formación docente en diferentes contextos. Entonces, por cuestiones de organización, dichos estudios han sido clasificados en tres subtítulos: a nivel mundial, Latinoamérica y Ecuador, los cuales engloban y describen los estudios realizados en cada uno de ellos.

## **A nivel mundial**

En los primeros trabajos sobre formación de profesores, Bray y Howard (1980) investigaron los efectos de tres tipos de formación del profesorado en 38 asistentes de posgrado de enseñanza contemplando el comportamiento docente, la percepción de la capacidad docente y las valoraciones de la eficacia por parte de sus alumnos. Llegaron a la conclusión de que la formación producía cambios significativos en el comportamiento docente, la autoevaluación de la capacidad docente y la evaluación de la instrucción por parte de los estudiantes, en comparación con el grupo de control que no recibió la capacitación.

Años más tarde Rosenshine (1987) avanzó en el tema de la formación docente a través de un estudio en el que describió los pasos del proceso de instrucción directa y, a continuación, analizó cómo los formadores de profesores podrían enseñar esos pasos a los futuros profesores. El proceso de instrucción directa es resumido por Rosenshine (1987) en seis pasos, tales como, revisar y comprobar el trabajo anterior, presentar el material nuevo en pequeños pasos, práctica guiada, proporcionar retroalimentación y correctivos, supervisar la práctica independiente y hacer una revisión semanal y mensual. El autor concluye que no solamente es importante que esta información sea transmitida a los profesores, sino que también se deberían utilizar los mismos procesos para enseñarles cómo aplicar estos conocimientos en sus aulas.

Posteriormente, Freeman (1989), en su artículo “Teacher Training, Development and decision making”, volvió a centrar la formación del profesorado de idiomas en la propia enseñanza proponiendo dos esquemas: un modelo descriptivo que define la enseñanza como un proceso de toma de decisiones basado en las categorías de conocimiento, destrezas, actitud y conciencia; y un marco relacionado de dos estrategias educativas: capacitación y desarrollo para enseñar a enseñar. El autor concluye que la

capacitación y el desarrollo son dos estrategias educativas que comparten el mismo propósito: lograr un cambio en lo que el docente hace y por qué lo hace. De igual forma, menciona la necesidad de entender a nivel teórico y práctico como las personas aprenden a enseñar.

Otros autores, como Snow, Kamhi-Stein, Brinton (2006) ahondan en el tema de la formación docente enfocándola sobre profesores no nativos de inglés y su relación con la preparación del profesorado, tomando en cuenta cuestiones de pedagogía y variedades lingüísticas. Esto los llevó a analizar dos casos de experiencias de preparación del profesorado en Egipto y Uzbekistán. El caso egipcio describe la elaboración de normas para los profesores de inglés y cómo pueden proporcionar un plan de programación para la preparación profesional y la mejora de los conocimientos de inglés. El caso de Uzbekistán ofrece ejemplos de cómo el programa de preparación del profesorado se dirigió a las necesidades percibidas tanto por los formadores como por los profesores locales. En conclusión, los autores mencionan que garantizar la calidad debería ser uno de los principales objetivos de cualquier sistema de formación docente y que el estudio de los mecanismos de control de la calidad debería orientar las políticas y la planificación.

Harris y Sass (2011) ya no solo analizaron la formación docente como un eje fundamental en la enseñanza, sino que estudiaron los efectos de diversos tipos de educación y formación en la productividad de los profesores a la hora de promover el rendimiento de los alumnos. Lo hicieron utilizando un amplio conjunto de datos de panel de registros administrativos escolares de Florida. Sus conclusiones suscitaron que la productividad de los profesores de primaria y secundaria aumenta con la experiencia (aprender haciendo), pero la formación formal adquirida durante la docencia no suele mejorar la capacidad de los profesores para mejorar el rendimiento de los alumnos.

Por otro lado, Wati (2011) dio un paso más allá y empezó a cuestionar la eficacia o el efecto de los programas de formación de profesores de inglés. Este estudio pretendía identificar la eficacia del programa de formación de profesores de inglés de primaria en la provincia de Riau, Indonesia. Así como identificar las necesidades adicionales de los profesores de inglés para asistir al programa de formación. La población del estudio fueron 55 profesores de inglés que asistieron al programa de formación. Los datos se recogieron mediante un cuestionario que constaba de cinco secciones y las respuestas se analizaron utilizando Statistical Package for Social Science (SPSS). Los resultados de la investigación revelaron que el programa de formación en lengua inglesa fue muy eficaz en términos generales y contribuyó a aumentar la confianza y la motivación de los profesores de inglés como lengua extranjera.

### **Latinoamérica**

Considerando en el contexto latinoamericano, el primer estudio sobre la formación docente se da por Villegas-Reimers (1998) quién intentó resumir el estado de la formación docente en América Latina. La información del estudio fue recopilada mediante la revisión de materiales publicados y no publicados disponibles en inglés y español, y visitando países de la región, como Argentina, Chile, Paraguay y Venezuela. De igual forma, mediante la participación en conferencias nacionales y regionales y entrevistas con educadores líderes que trabajaban en Centros de Investigación y Ministerios de Educación. Los resultados arrojaron que la necesidad de profesores bien preparados en esa época estaba ganando reconocimiento en América Latina, pero la formación docente de la región era pobre y llena de desafíos.

Calderón (2012) presentó un estudio que examinó el éxito de la formación permanente de Profesores de Inglés en Costa Rica. La población del estudio fueron 2788 profesores de inglés de distintas modalidades y niveles, quienes participaron en los cursos

de dominio lingüístico. Concluyendo, que tras participar en el proyecto capacitación a docentes de inglés, los docentes de inglés ubicados en nivel superior de dominio lingüístico según el Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas vivas aumentaron en un 45%. Por consiguiente, el autor concluye que la formación docente debería ser permanente y un planteamiento obligatorio para garantizar la calidad del sistema educativo, puesto que, para mantener un nivel alto de dominio lingüístico, el docente debería practicar constantemente el idioma tanto dentro del contexto educativo como por fuera del mismo.

Años más tarde, Vite (2017) presentó un ensayo en el que habla sobre la importancia de la formación docente y como esta puede beneficiar a las instituciones educativas. Tras exponer la situación del sistema educativo mexicano tras la reforma educativa, el autor concluye para que alcanzar la educación de calidad en México es necesario transformar el sistema educativo, proceso por el cual se hace necesario generar una nueva reconfiguración del rol del docente; donde la formación de los maestros sea durante todo su vida laboral ya que solo a través de la capacitación podrán adquirir los conocimientos, habilidades y competencias que se necesitan para garantizar una educación de calidad que se adapte a las necesidades de los alumnos y vaya de la mano con los avances educativos.

## **Ecuador**

Examinando el contexto específico de Ecuador, como se ha mencionado anteriormente, se han realizado algunos estudios sobre la formación docente. Por ejemplo, García, Rueda, Altamirano y Gea-Izquierdo (2014) realizaron un estudio general sobre el impacto del proceso de formación en el desarrollo de competencias en docentes universitarios. Analizaron 64 casos de profesores considerando su desempeño basado en competencias, antes y después de recibir cursos de capacitación. Lamentablemente, el

estudio no pudo concluir si la formación recibida mejoró o no el rendimiento posterior de los profesores.

Un año después, Calle, Argudo, Cabrera, Calle, M y León (2015) dirigieron un estudio de caso sobre el impacto de la formación docente en profesores de inglés de escuelas públicas de Cuenca. La población de esta investigación fueron doce profesores de escuelas públicas que asistieron a un curso de 110 horas en el que recibieron formación sobre estrategias comunicativas. Así, los autores plantearon dos fases: una pre-observación (antes de la formación) y otra post-observación (después de la formación). Los resultados demostraron resultados significativos y positivos durante la fase de post-observación. En consecuencia, los autores sugieren que los programas de formación se deben desarrollar permanentemente, y que futuras investigaciones al respecto podrían considerar otras variables.

Finalmente, una investigación especialmente útil para este trabajo pertenece a Calle, Calle, Heras y León (2019) el cual es un estudio de caso sobre las percepciones de profesores de inglés acerca de experiencias de formación en Ecuador. El estudio se desarrolló mediante una entrevista semiestructurada para conocer las percepciones de 19 docentes de inglés respecto a dos tipos de formación; una centrada en el docente; y otra basada en la visión del Ministerio de Educación. Los resultados demostraron que los educadores consideran significativa la Formación Docente cuando se tiene en cuenta el contexto y la realidad de los profesores. Además, los autores afirmaron que es necesario investigar más en América Latina sobre la Formación Docente. Así, la realidad de los docentes será expuesta, y sus voces serán escuchadas por las instituciones gubernamentales pertinentes.

A pesar de que se han realizado varios estudios respecto la formación docente y su efecto, ninguno ha estudiado esta población en particular. Además, hay muy pocas

investigaciones que describan la situación actual de los profesores de inglés de escuelas y colegios públicos en Ecuador. Por esta razón, el presente estudio busca suplir esta falta de información respecto a los programas de formación docente para profesores de inglés. Así como también pretende dar a conocer las necesidades y expectativas de los docentes respecto a este tema, exponer lo que se puede mejorar y a breves rasgos describir como debería estructurarse el curso de capacitación destinado a los docentes de inglés en el sector público.

## **Marco teórico**

Tras haber descrito los procesos de formación docente en el país, es importante definir algunos conceptos que se usan a lo largo de esta investigación. El primer concepto por definir es el de formación docente, término que hace referencia a cualquier apoyo y desarrollo de capacidades que permita a los docentes y demás personal de la educación enseñar y evaluar eficazmente a los estudiantes sobre los currículos (INEE, 2010).

Siguiendo la misma línea, Herdoiza (2014) la define como la formación inicial de maestros en cualquier tipo de institución especializada mediante la cual se preparan con las herramientas básicas en distintos ámbitos: metodológico, psicopedagógico, didáctico y en el contenido respectivo de cada asignatura. Específicamente en el campo educativo, el concepto se inscribe en la formación continua, se asocia a perfeccionamiento y actualización docentes y, cuando es pertinente a su profesionalización. Con base en tal concepción general, la capacitación esta llamada a coadyuvar al mejor desempeño profesional de los educadores en servicio (Herdoiza, 2014).

De acuerdo con el Departamento de educación de Navarra (2012) hay cinco modalidades formativas mediante las cuales se puede capacitar al profesorado: cursos, seminarios, grupos de trabajo, congresos y jornadas, y conferencia y sesión informativa.

Todas las modalidades mencionadas varían en duración y estructura. En este trabajo sobre todo tomaremos en cuenta el curso como modalidad formativa. Dicha modalidad se programa con la finalidad de contribuir a la actualización científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado, por medio de las aportaciones de especialistas. (Departamento de Educación Navarra, 2012).

Por otra parte, Richards (1990) usa el término SLTE (*second language teacher education*) para aproximarse en términos generales a la formación docente y sus tres ejes fundamentales: la preparación, capacitación y educación a profesores que enseñan una segunda lengua. Bajo este umbral entra la Enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), la misma que se utiliza en contextos en los que el inglés no se utiliza de forma generalizada para la comunicación ni como medio de enseñanza. Brasil, Japón, Corea, Tailandia y México son países en los que el inglés se enseña como lengua extranjera, ya sea como parte del plan de estudios de primaria y secundaria, o en centros privados y otros entornos educativos (Freeman, 2001 p. 2). Lo mismo pasa en Ecuador en donde el currículo está diseñado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación primaria y secundaria.

Ahora bien, tomando en cuenta específicamente los programas formación a docentes de inglés, Cambridge English, líder mundial en la enseñanza y certificación del idioma inglés, ofrece una amplia gama de cursos de formación y apoyo para ayudar a los profesores a desarrollar sus competencias profesionales en cada etapa de sus carreras. Estos cursos de formación son específicamente diseñados para promover el desarrollo de los conocimientos teóricos y las habilidades prácticas dentro de una gran variedad de contextos docentes (Cambridge Assesment English, s. f).

Algunos de los cursos ofertados se centran en las competencias y los conocimientos que necesitan los profesores para enseñar y motivar a los alumnos en la

enseñanza primaria y secundaria, justamente lo que se necesita reforzar en el sistema educativo ecuatoriano. Dentro de las certificaciones de Cambridge se encuentran las siguientes: Teaching Knowledge Test para probar su conocimiento de áreas específicas de la enseñanza de inglés, Language for Teaching para mejorar inglés de los profesores para su uso profesional y en el aula; Certificate in English Language Teaching – Primary and Secondary para que desarrollen sus destrezas en el aula y la confianza en su capacidad docente; y Train the Trainer para profesores experimentados que buscan desarrollar los conocimientos y las destrezas que necesitan para formar a profesores de inglés que trabajen en la escuela primaria o secundaria (Cambridge Assesment English, s. f)

Todas las certificaciones mencionadas tienen validez internacional y cubren los niveles desde A2 hasta B2 de acuerdo con el Marco Común de Referencia Europeo. Además de estos cursos particulares Cambridge Assesment English también ofrece una gran variedad de recursos gratuitos como actividades para realizar en el aula y seminarios web para profesores.

Finalmente, el concepto que queda por definir es el de desempeño profesional del profesor. Término que se refiere al conjunto de acciones cotidianas que realiza el maestro en la organización y conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, así como en la interacción con sus alumnos, la comunidad escolar y la comunidad en general, con el propósito de obtener resultados significativos en términos de aprendizaje y cambios de conducta (Castañeda y Álvarez, citado en Puig, Martínez y Valdés 2016).

## **Metodología**

Para el desarrollo de este estudio se empleó un método de investigación mixto con la intención de identificar el efecto que ha tenido la formación docente en el desempeño profesional de profesores de inglés de escuelas y colegios públicos en el contexto

ecuatoriano según su perspectiva. El método de investigación mixto, de acuerdo con Shorten y Smith (2017) es un enfoque de investigación en donde los investigadores recopilan y analizan datos cuantitativos y cualitativos dentro del mismo estudio.

### **Universo y muestra**

El universo y muestra para esta investigación fue tomado de la página de Facebook Ecuadorian Public School English Teachers, que tiene aproximadamente 8435 miembros. Como el tipo de muestreo fue voluntario, de la totalidad de los miembros de la página, participaron únicamente 68 miembros de esta. Por tanto, se puede decir que la muestra utilizada en este proyecto no es representativa de la población de la que se extrajo. Al no ser representativa, los resultados no tienen validez externa, lo que significa que no pueden ser generalizados para la población completa.

### **Herramientas**

Las herramientas utilizadas en esta monografía son dos: un cuestionario y un grupo focal. El cuestionario se creó a través del programa formularios de Google y constaba de 17 preguntas, 15 de ellas eran de carácter cerrado, en donde los participantes podían escoger entre varias opciones y solamente 2 de ellas de carácter abierto en las cuales los participantes tenían la posibilidad de dar su opinión libremente respecto a temas específicos.

Para complementar el estudio y poder profundizar en los resultados más destacados de la encuesta, se realizó un grupo focal a través de la plataforma Zoom, al cual asistieron 7 docentes de inglés del sector público interesados en discutir las respuestas obtenidas en las preguntas de carácter abierto, así como también dar su opinión o perspectiva sobre la formación docente.

## **Técnicas**

La encuesta fue publicada el 19 de abril de 2023 en la página de Facebook Ecuadorian Public School English Teachers y se mantuvo abierta hasta el 27 de abril del mismo año. La participación fue de carácter voluntario, y durante este periodo de tiempo se obtuvieron únicamente 68 respuestas de docentes de inglés de escuelas y colegios públicos provenientes de distintas provincias del Ecuador. Una vez finalizado el periodo de recepción de respuestas, se empezó a organizar y manejar los datos obtenidos.

El grupo focal se realizó el 16 de mayo de 2023 con 7 docentes de la población estudiada y este giró en torno a las 2 preguntas de carácter abierto del cuestionario. La primera de ellas pedía a los participantes del estudio que expliquen, de acuerdo con su perspectiva, si el Mineduc da apoyo suficiente a los profesores de inglés de escuelas y colegios públicos, y la segunda pregunta les pedía que indiquen las temáticas que ellos incluirían en un programa de capacitación docente para el Ministerio de Educación. A partir de estas dos preguntas, se formularon 8 preguntas específicas para conocer la opinión de los participantes respecto a estos temas. El grupo focal se llevó a cabo a través de la plataforma Zoom y tuvo la duración aproximada de 1 hora y 17 minutos.

## **Método de análisis**

Para analizar las 15 preguntas de carácter cerrado en la encuesta se utilizó estadística descriptiva. La cual, de acuerdo con López (2019) es una de las dos grandes ramas de la estadística que como bien lo dice su nombre se encarga de describir los datos obtenidos de manera cuantitativa. Asimismo, la estadística descriptiva ofrece modos de presentar y evaluar las características principales de los datos a través de tablas, gráficos y medidas de resumen (Orellana, 2001).

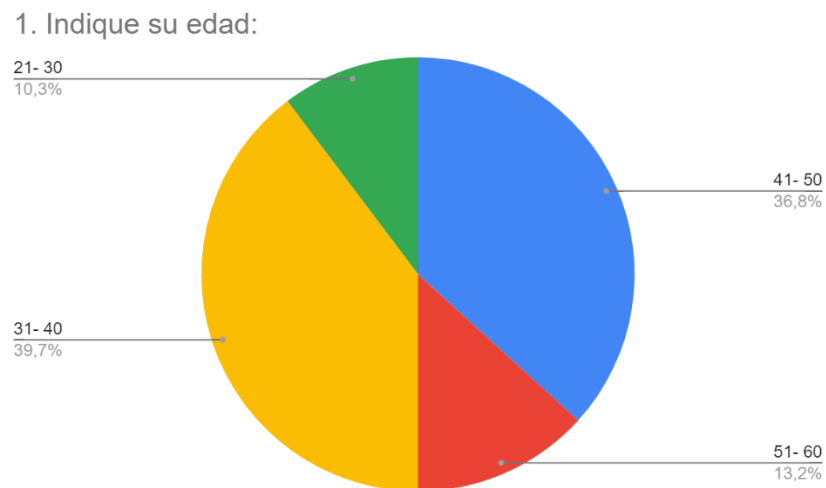
Como las 2 preguntas de carácter abierto que forman parte de la encuesta están directamente relacionadas con el desarrollo del grupo focal, para analizarlas se escogió el análisis temático. El cual, de acuerdo con Escudero (2020), es una técnica de investigación que sirve para identificar, analizar e informar sobre patrones encontrados en los datos obtenidos. Sobre todo, cabe recalcar, que la intención de utilizar este tipo de análisis era la de encontrar patrones entre las respuestas de los participantes, así como también interpretar aspectos relevantes de los temas tratados.

## Análisis de datos

En esta sección se analizan los resultados obtenidos en el cuestionario y durante el grupo focal que se llevaron a cabo.

### Cuestionario

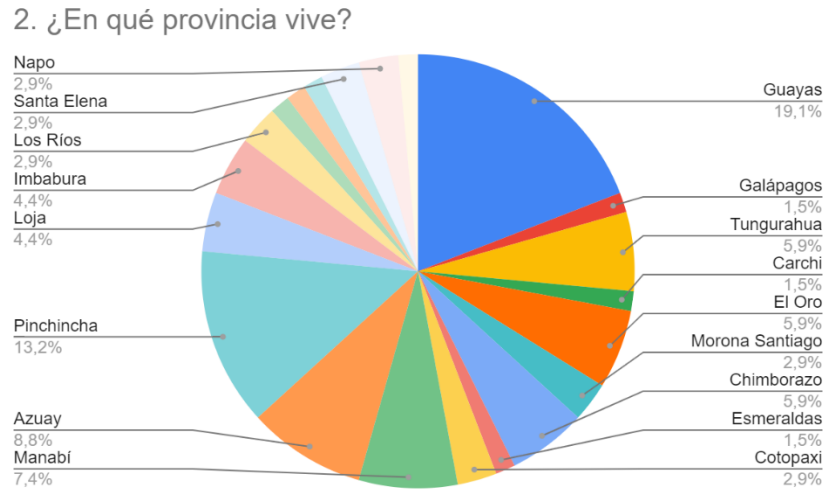
**Figura 1** *Edad de los participantes*



En la figura 1 se refleja la edad de los participantes. Como se puede observar la mayoría de los docentes que participaron en el estudio se ubican en el rango etario entre 31-40 años (39,7 n=27), seguidos por los que tienen edades entre 41-50 años (36,8%

n=25). Los grupos con menor número de participantes son los de 51-60 años y 21-30 años, con el 13,2% (n=9) y el 10,3% (n=7) respectivamente.

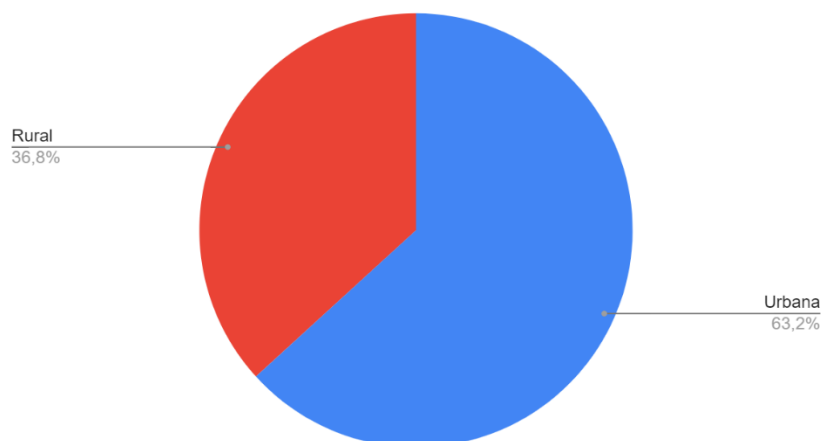
**Figura 2** Provincias donde residen los docentes



En la figura 2, como se puede observar, los participantes provienen de distintas provincias del país. Guayas tiene el mayor número de participantes con el 19,1% (n=13), seguido por Pichincha con el 13,2% (n=9), Azuay con el 8,8% (n=6) y Manabí con el 7,4% (n=5). Después aparecen Tungurahua, Chimborazo y el Oro, los tres con el 5,9% (n=12). De ahí se puede evidenciar que el resto de las provincias tienen porcentajes menores; sin embargo, se puede decir que, de las 24 provincias del país en este estudio figuran 17 con al menos un participante por cada una de ellas.

**Figura 3** Lugar de trabajo de los participantes

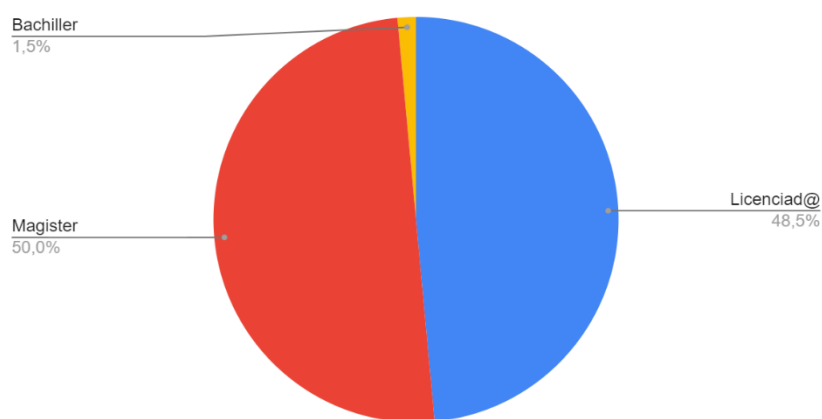
3. ¿Trabaja en una zona rural o urbana?



En la figura 3, se puede evidenciar que el 63,2% (n=43) de los participantes trabajan en una zona urbana, mientras que el 36,8% (n=25) lo hacen en una zona rural. Este último resultado puede estar estrechamente relacionado con el acceso a internet en el país, puesto que en las zonas rurales es mucho más difícil acceder a este servicio.

**Figura 4** Nivel más alto de educación alcanzado por los docentes

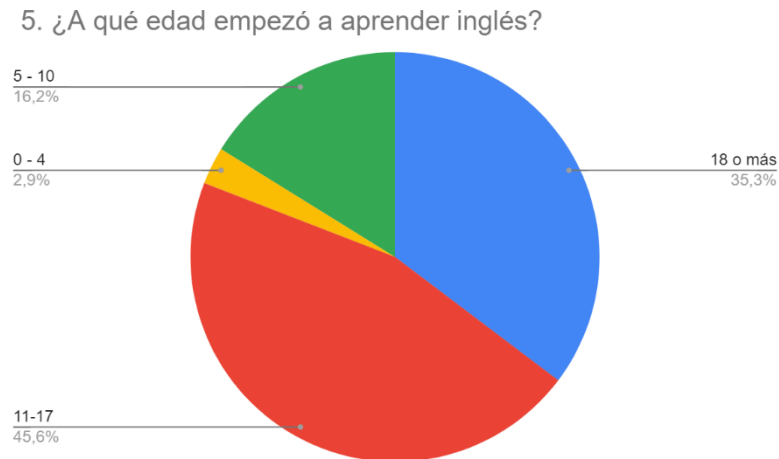
4. Indique el nivel más alto de educación que ha alcanzado en su vida profesional:



Es interesante observar el nivel de educación más alto alcanzado por los docentes. Como se evidencia en la figura 4, el 50% (n=34) son Magísteres, el 48,5% son

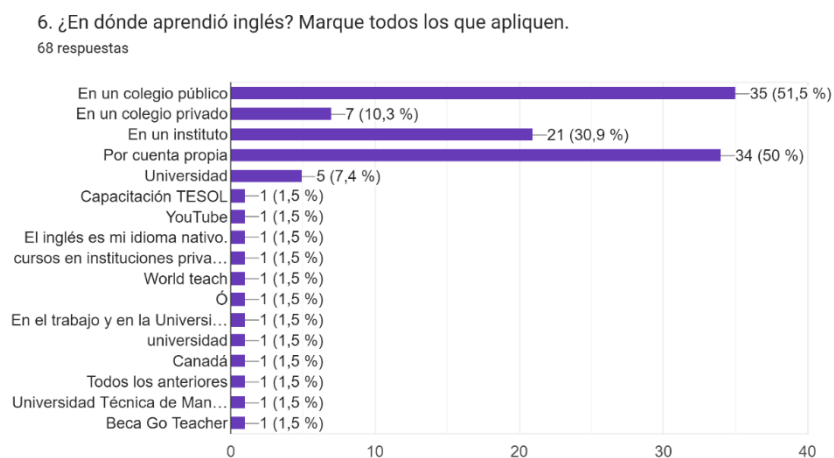
Licenciados (n=33), y tan solo el 1,5% (n=1) es bachiller, lo cual es verdaderamente intrigante.

**Figura 5** Edad a la que los participantes empezaron a aprender inglés



En la figura 5, se refleja la edad a la que los participantes empezaron a aprender inglés. El 45,6% (n=31) empezó su aprendizaje de inglés entre los 11-17 años, el 35,3% (n=24) empezaron en el rango etario de 18 o más años, el 16,2% (n=11) iniciaron su aprendizaje entre los 5-10 años y tan solo el 2,9% inició su aprendizaje de inglés entre los 0-4 años.

**Figura 6** Lugares en donde los docentes aprendieron inglés

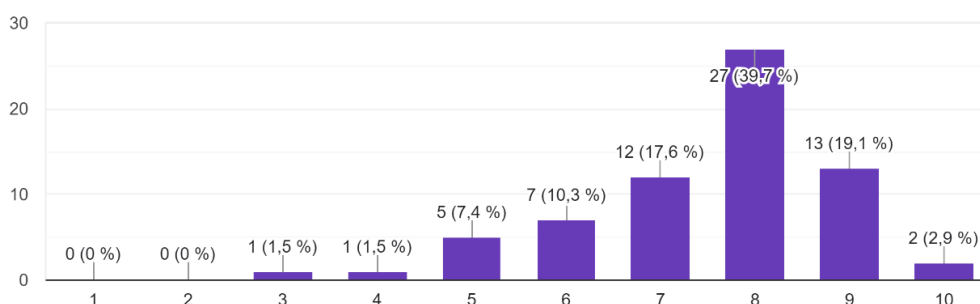


En la figura 6, los participantes indicaron en que lugares aprendieron inglés. Para analizar los resultados obtenidos en esta pregunta es importante considerar que los participantes podían escoger más de una opción y además agregar más información. Por tanto, las cifras no llegan al total de la muestra. Es así como La mayoría de ellos con el 51,5% (n=35) aprendieron en un colegio público, 50% (n=34) por cuenta propia, 30,9% (n=21), 10,3% (n=7) en un colegio privado. En la opción de otros en dónde podían agregar más información cada participante encontramos opciones como beca Go Teacher, en el trabajo y la universidad, capacitación TESOL, entre otros, todas con el 1,5% (n=12) respectivamente.

**Figura 7** Nivel de los participantes al hablar en inglés

7. En una escala de 1 a 10, siendo 1 muy malo y 10 excelente como calificaría su nivel de inglés al hablar:

68 respuestas



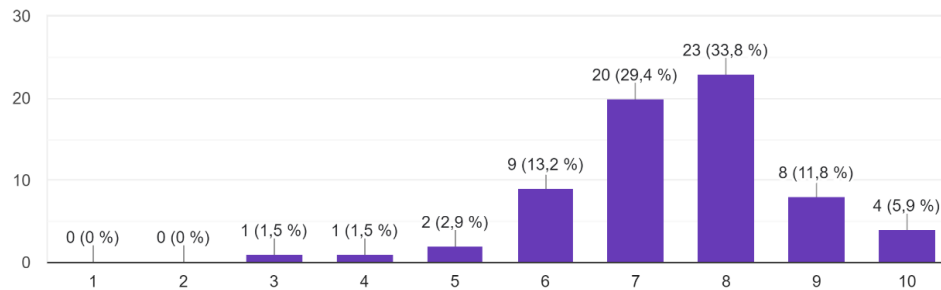
En la figura 7, se puede observar en una escala del 1 al 10 el nivel de los participantes al hablar en inglés. La mayoría con el 39,7% (n=27) calificaron su nivel de inglés hablado como 8/10. El 19,1% (n=13) se otorgó la calificación de 9/10. El 17,6% (n=12) se acreditaron la calificación de 7/10 y el 10,3% (n=7) de los docentes calificaron su habilidad de hablar en inglés como 6/10. El resto de los participantes con porcentajes menores se ubicaron en la escala desde 5/10 hasta 3/10. Sin embargo, algo que llama la

atención es que tan solo el 2,9% (n=2) de los docentes participantes calificaron su nivel de inglés al hablar como 10/10.

**Figura 8** Nivel de los participantes al escribir en inglés

8. En una escala de 1 a 10, siendo 1 muy malo y 10 excelente como calificaría su nivel de inglés al escribir:

68 respuestas

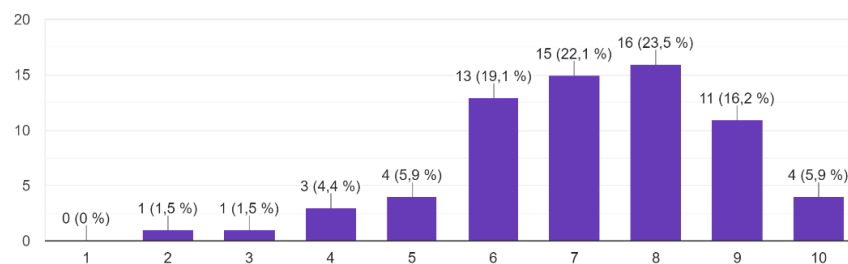


En la figura 8, se puede observar en una escala del 1 al 10 el nivel de los participantes al escribir en inglés. La mayoría con el 33,8% (n=23) calificaron su nivel de inglés escrito como 8/10. El 29,4% (n=20) se otorgó la calificación de 7/10. El 13,2% (n=9) se acreditaron la calificación de 6/10 y el 11,8% (n=8) de los docentes calificaron su habilidad de escribir en inglés como 9/10. El resto de los participantes con porcentajes menores se ubicaron en la escala que va desde 5/10 hasta 3/10. Tan solo el 5,9% (n=4) de ellos calificaron su nivel de escuchar contenido en inglés como 10/10.

**Figura 9** Nivel de los participantes al escuchar contenido en inglés

9. En una escala de 1 a 10, siendo 1 muy malo y 10 excelente como calificaría su nivel de inglés al escuchar:

68 respuestas

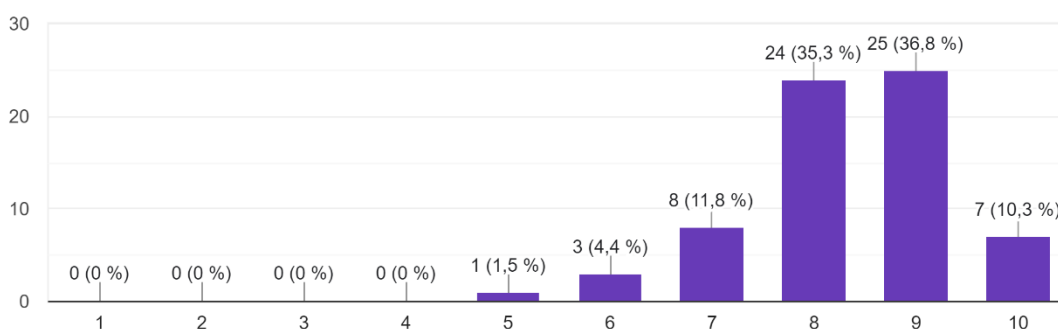


En la figura 9, se puede observar en una escala del 1 al 10 el nivel de los participantes al escuchar contenido en inglés. La mayoría con el 23,5% (n=16) calificaron su nivel de escuchar contenido en inglés como 8/10. El 22,1% (n=15) se otorgó la calificación de 7/10. El 19,1% (n=13) se acreditaron la calificación de 6/10 y el 16,2% (n=9) de los docentes calificaron su habilidad de escuchar en inglés como 9/10. El resto de los participantes con porcentajes menores se ubicaron en la escala que va desde 5/10 hasta 2/10. Tan solo el 5,9% (n=4) de ellos calificaron su nivel al escuchar contenido en inglés como 10/10.

**Figura 10** Nivel de los participantes al leer contenido en inglés

10. En una escala de 1 a 10, siendo 1 muy malo y 10 excelente como calificaría su nivel de inglés al leer:

68 respuestas



En la figura 10, se puede observar en una escala del 1 al 10 el nivel de los participantes al leer contenido en inglés. La mayoría con el 36,8% (n=25) calificaron su nivel de leer contenido en inglés como 9/10. El 35,3% (n=24) se otorgó la calificación de 8/10. El 11,8% (n=8) se acreditaron la calificación de 7/10. El resto de los participantes con porcentajes menores se ubicaron en la escala que va desde 5/10 hasta 6/10. Tan solo el 10,3% (n=7) de ellos calificaron su nivel al leer contenido en inglés como 10/10. Si se toma en cuenta esta pregunta en relación con las anteriores, se puede evidenciar que de

las cuatro habilidades lingüísticas en inglés los participantes de este estudio tienen más desarrollada su habilidad de leer en inglés que la de hablar, escuchar y escribir.

Hay que tener en consideración que los resultados obtenidos desde la pregunta 7 hasta la 10 pueden ser sesgados puesto que son producto de la autoevaluación de los docentes participantes. Además, porque a los docentes no se les aplicó ninguna prueba que determine su nivel de inglés ya que esto queda por fuera del alcance de este proyecto.

**Figura 11** Cantidad de docentes que han recibido formación docente

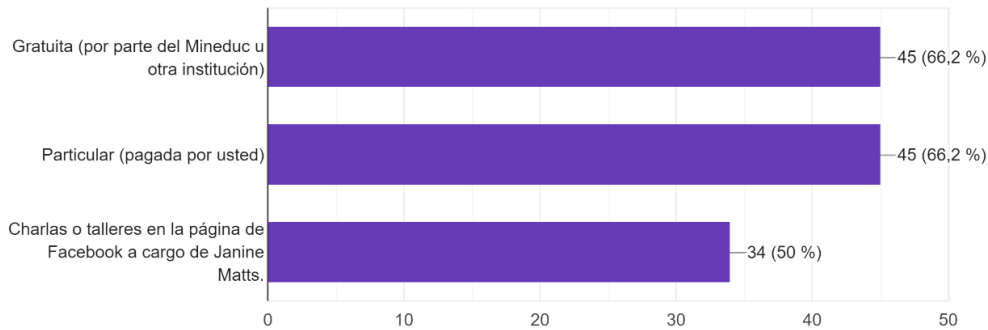


Como se evidencia en la figura 11, la mayoría de los docentes que participaron con el 97,1% (n=66) afirman haber recibido formación docente a parte de sus estudios universitarios, mientras que, tan solo el 2,9% (n=2) de ellos niega haber recibido procesos de formación docente a parte de sus estudios universitarios.

**Figura 12** Tipo de formación docente recibida por los participantes

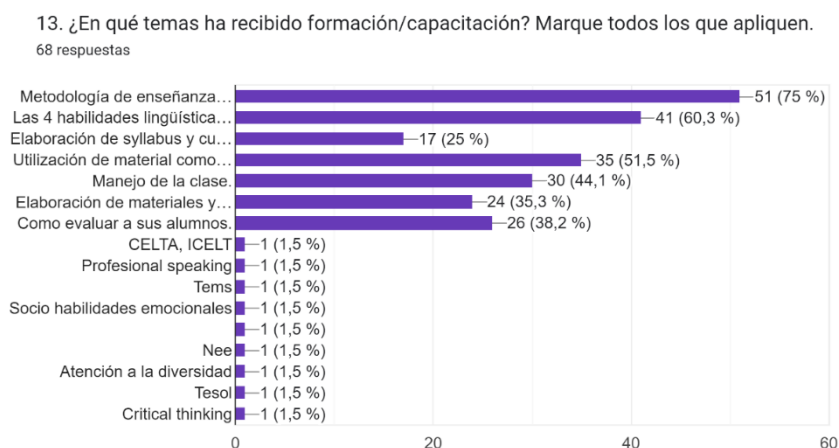
12. Si su respuesta anterior fue sí, por favor indique el tipo de formación docente recibida: Marque todos los que apliquen.

68 respuestas



La Figura 12 está estrechamente ligada con la figura 11, puesto que si la respuesta en la figura 11 fue afirmativa los participantes debían indicar el tipo de formación docente que han recibido: gratuita (por parte del Mineduc u otra institución), particular (pagada por ellos), charlas o talleres en la página de Facebook a cargo de la docente Janine Matts. Al ser una pregunta de selección múltiple, la mayoría de los participantes han recibido uno o más de los programas de formación propuestos. Por tanto, se podría decir que el 66,2% (n=45) de ellos han recibido tanta formación docente gratuita como particular, mientras que el 50% (n=34) han recibido charlas o talleres en la página de Facebook a cargo de la docente Janine Matts.

**Figura 13** Temas en los que han recibido formación docente



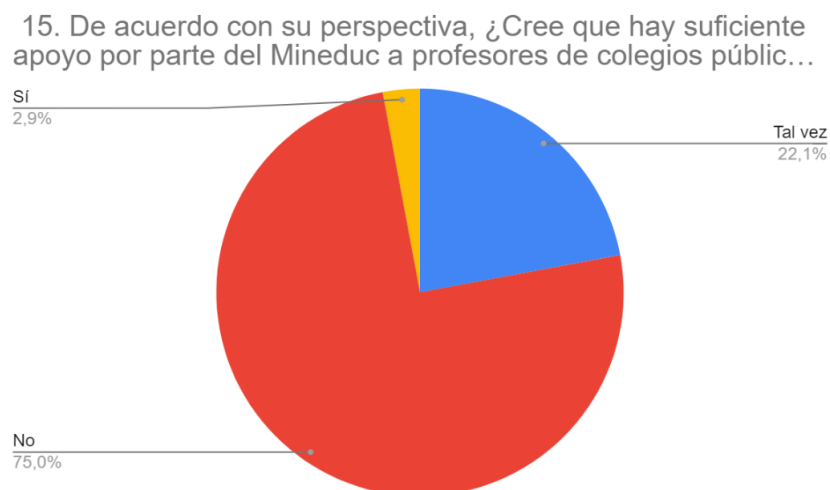
Como se indica en la figura 13, los docentes debían seleccionar o añadir las temáticas que han sido tratadas durante sus programas de formación docente. Al ser una pregunta de opción múltiple en la que los participantes tenían la libertad de escoger más de una opción o agregar datos, lo que genera que las cifras obtenidas no lleguen al total de la muestra. En esta pregunta la mayoría de los participantes con el 75% (n=51) indicaron haber recibido formación en metodología de enseñanza del inglés, mientras que, el 60,3% (n=41) de ellos indicaron haber recibido proceso de formación respecto a las 4 habilidades lingüísticas del inglés: escuchar, leer, escribir y hablar. El 51,5% indicaron haber recibido capacitación sobre la utilización de material como libros o plataformas educativas. El resto de los participantes indicaron que se les enseñó como elaborar syllabus y currículo, mientras que otros añadieron opciones específicas que recibieron durante sus respectivos programas de formación docente tales como, necesidades educativas especiales, CELTA e ICALT, *professional speaking*, *critical thinking*, entre otros.

**Figura 14** *Percepción del efecto de los programas de formación docente*



En la figura 14 se les pidió a los participantes que seleccionen la opción que mejor describa el efecto que ha tenido la formación docente en su desempeño profesional. El 48,5% (n=33) afirman que la formación docente sí les ha ayudado de alguna manera con su desempeño profesional. El 25% (n=17) dicen que ha tenido un efecto positivo, mientras que el 20,6% (n=14) manifiestan que en general los programas de formación han tenido un efecto altamente positivo en su desempeño profesional y únicamente el 5,9% (n=4) mantiene que los programas de formación docente no les han ayudado con su desempeño profesional.

**Figura 15** *Perspectiva de los participantes respecto al apoyo recibido por parte del Mineduc*



En la figura 15, los participantes indicaron de acuerdo con su perspectiva si hay o no suficiente apoyo por parte del Mineduc a profesores de colegios públicos. A lo que el 75% (n=51) de ellos respondió no, el 22,1% (n=15) dijeron que tal vez y solo el 2,9% (n=2) de los participantes dijeron que sí. A continuación de esta pregunta había un espacio para que los docentes expliquen su respuesta en la figura 15, sin embargo, esas respuestas se analizan más adelante en conjunto con los resultados obtenidos en el grupo focal.

A continuación, se analizan dos interrogantes del cuestionario: la explicación de la pregunta 15 y la pregunta 16, ambas de carácter abierto y por lo tanto aportan datos cualitativos a la investigación. En la primer de estas se les solicitó a los participantes que expliquen la respuesta que dieron en la pregunta 15 referente al apoyo brindado por el Mineduc. Los comentarios en esta parte fueron bastante preocupantes puesto que muchos de los participantes consideran que el Mineduc no da suficiente apoyo. Un participante comenta, “No creo que hay suficiente apoyo por parte del Mineduc a profesores de inglés, especialmente en las escuelas rurales, nadie nos da seguimiento...cada profesor de inglés enseñe lo que le da la gana y no hay coordinación. Siempre se olvidan de nosotros y de nuestra materia”. Otro dice, “En la plataforma MeCapacito no hay ningún tipo de curso para los profesores de inglés”. Mientras que otros recalcan la necesidad de recibir capacitación continua y afirman que los textos de inglés no son entregados gratuitamente como en las otras asignaturas que conforman el currículo nacional. En general se observa, que hay un descuido total a la materia de inglés por parte del Mineduc.

La segunda pregunta de carácter abierto se realizó con el afán de conocer, según la perspectiva de los docentes, que temáticas incluirían en un programa de formación docente. Entre las respuestas más frecuentes están las siguientes temáticas: TICS, classroom management, metodología y estrategias de enseñanza, Language acquisition practice, evaluation and motivation, fonología del idioma inglés, escuela para padres,

juegos en el aula, elaboración de material de apoyo y como evaluar. Hay quienes también comentan que, “Incluiría el manejo de clase aplicando proyectos interdisciplinarios. Cómo evaluar en aulas con más de 40 niños. Incluiría capacitaciones acerca del uso de material didáctico en el aula”. Otro menciona que es importante considerar la “Planificación e implementación de clases con student-centered approach, observación de clases y evaluación de aplicación de dichas metodologías, seguimiento posterior a la capacitación, elevar el nivel de inglés de los docentes, aprender haciendo.” Se nota con estas respuestas que los docentes buscan ampliar sus conocimientos no solo respecto a su nivel de inglés, sino también en otras temáticas que tienen un rol fundamental en el aula de clase y en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

**Figura 16** *Interés de los docentes en participar en el grupo focal*



En la figura 16 se evidencia el interés de los docentes en participar o no en un grupo focal a través de la plataforma Zoom para profundizar en las respuestas más destacadas del cuestionario. La mayoría de los participantes representados por 76,5% (n=52) afirman su interés en participar en el grupo focal, mientras que, el 23,5% (n=16) de ellos admiten no estar interesados en participar. Cabe recalcar, que las tres últimas

preguntas del cuestionario están estrechamente ligadas al planteamiento o desarrollo del grupo focal que se analiza a continuación.

### **Grupo focal**

El grupo focal se planteó y desarrolló en torno a 8 preguntas realizadas a partir de las respuestas obtenidas en las preguntas de carácter abierto del cuestionario. En cuanto a los asistentes del grupo focal, a pesar de que hubo 49 interesados que dejaron su número de contacto, a la sesión de Zoom terminaron asistiendo solamente 7 docentes, por tanto, los resultados obtenidos no se pueden generalizar para el total de la muestra.

Los 7 docentes que participaron en el grupo focal provenían de distintas provincias del Ecuador, lo que permitió conocer al menos un pequeño fragmento de la situación actual de algunos docentes de inglés situados en diferentes contextos sociales y económicos. Debido a que el grupo focal se desarrolló en torno a 8 preguntas, el análisis del este gira en torno a los puntos de vista expuestos por los participantes en los temas propuestos por la entrevistadora.

La primera pregunta que se planteó para iniciar la discusión hacía referencia a la relación que existe entre la falta de recursos y la falta de capacitación. Respecto a esta pregunta, un participante mencionó que los docentes de escuelas privadas están más capacitados que los docentes de escuelas públicas, puesto que en las escuelas privadas se capacita a los docentes dentro de la institución, lo cual no sucede en el sector público en donde el docente de inglés debe buscar capacitarse por sus propios medios.

La segunda pregunta se propuso con el afán de conocer que recursos están utilizando los docentes en sus clases actualmente puesto que muchos de ellos mencionaron la falta de materiales y recursos. Al responder muchos participantes compartieron comentarios similares mencionando que creaban su propio material y

buscaban apoyo complementario en páginas de internet pagadas como Twinkl, Teacher Pay Teachers, entre otras, y páginas gratuitas como YouTube. Asimismo, los docentes comentaron que muchos de ellos se organizan en conjunto con los docentes del área de inglés para apoyarse y que también buscan la colaboración externa de los padres de familia. Sin embargo, pese a que buscan apoyos internos y externos para solventar la falta de material, en la mayoría de los casos cada docente termina proveyendo todo el material a sus estudiantes invirtiendo sus propios ingresos y recursos.

A continuación, se les preguntó respecto a los programas de formación *Me capacito* y *Ecuador habla inglés*. En cuanto a esto los participantes comentaron que el programa de formación docente permanente *Me capacito* toma en cuenta todas las asignaturas del currículo nacional menos la de inglés y afirman que ninguno de ellos tuvo la posibilidad de participar en el programa *Ecuador habla inglés* debido a que ellos ya contaban con un nivel B2 en el idioma. Esto se debe a que *Ecuador habla inglés* es un programa específicamente diseñado para apoyar a los docentes de inglés a obtener el B2, entonces muchos docentes se quedan por fuera de la convocatoria. Un comentario general al respecto menciona que debería haber una convocatoria para que los docentes puedan elevar su nivel a C1 y no solo mantenerse en el B2, pues afirman que cuando se trata de enseñar una lengua extranjera es vital permanecer en constante práctica y capacitación.

Por otra parte, se les preguntó su opinión respecto a si el Mineduc debería preocuparse únicamente por que los docentes de inglés alcancen un nivel B2 o debería ir más allá y cubrir otras temáticas de importancia, tales como: metodología de enseñanza de inglés, uso de material, como evaluar, etc. A lo que todos los docentes respondieron que sí, pues opinan que a más de centrarse en que los docentes tengan un nivel estándar, también deberían capacitarlos en utilizar metodologías que se enfoquen en las necesidades de los estudiantes de la sociedad actual. Otros mencionan que la metodología

a seguir no depende del ministerio sino de cada institución. Sin embargo, en general, afirman que el Mineduc al menos debería capacitarles sobre el uso y aplicación del nuevo currículo, pues muchos de ellos admiten haber tenido que leer el currículo por su cuenta e intentar auto capacitarse al respecto ya que no recibieron ningún tipo de guía en el proceso.

Acto seguido, los docentes mencionaron que el estudiante debería salir del colegio con cierto perfil de inglés, sin embargo, el currículo, la reducción de la carga horaria, la falta de seguimiento y planificación a la asignatura hacen imposible la tarea de que los estudiantes del sector público alcancen el perfil de egreso establecido por el ministerio. De igual forma aseguran que el descuido a la materia de inglés se debe a que el departamento encargado de manejar el área de inglés dentro del Mineduc es prácticamente inexistente y nadie da razón de nada.

Finalmente, para concluir la sesión se les preguntó a los docentes si a lo largo de su formación como docentes de inglés se les ha explicado o no la importancia de la lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras. La mayoría de ellos tenían ciertas ideas de lo que es la lingüística, pero la conocían vagamente. No obstante, uno de los participantes afirmó que el “estudio científico del lenguaje es de suma importancia para explicar el funcionamiento de una lengua a nivel psicológico, social y cultural, y no podríamos vivir como docentes de inglés sin la lingüística como fundamento”.

## **Conclusiones**

En conclusión, en cuanto a los objetivos planteados para el desarrollo de este estudio, se podría decir que en medida de lo posible se cumplió el objetivo general y por ende los objetivos específicos. Por consiguiente, el cuestionario y grupo focal propuestos como parte de los objetivos específicos se desarrollaron en una pequeña muestra de la

población y expusieron a breves rasgos la situación actual de la enseñanza de inglés en escuelas y colegios públicos en Ecuador, y aunque los resultados obtenidos no se puedan generalizar para toda la población, estos proporcionan información valiosa sobre la falta de recursos y capacitación que aqueja a la asignatura de inglés en el sector público.

Por otra parte, en cuanto al objetivo general, aunque la mayoría de los participantes afirman que recibir formación o capacitación docente si ha tenido un efecto positivo en su desempeño profesional, pero al no tratarse de una capacitación permanente o continúa, con el tiempo esta ha ido perdiendo su efecto. Sin embargo, es de vital importancia informar que la relación entre la formación docente y desempeño profesional no ha sido estrictamente determinada durante este estudio a través de una evaluación que pueda o no comprobar su efecto, pues todas las respuestas obtenidas provienen de la autoevaluación personal de cada participante. De modo que este tema queda pendiente para futuros estudios.

El estudio de Calle et al. (2015) presentado en el estado de arte llega a conclusiones similares mencionando que los resultados del programa de formación docente *Enhancing Communicative Strategies*, que fue impartido a docentes de inglés en escuelas fiscales en Cuenca, fueron positivos, pero 2 años después de que terminó el proceso, no se mantiene el cambio o progreso en la aplicación de estrategias comunicativas. Por tanto, los autores mencionan que los programas de formación docente deberían ser permanentes y no deberían enfocarse únicamente en la actualización de conocimientos, sino también a mejorar las capacidades necesarias para manejar y gestionar una clase. Lo mismo se sugiere en este caso, pues una forma de solucionar la falta de capacitación podría ser implementar un curso de formación continua que no solo se centré en el nivel de dominio del idioma del profesor, sino también en mejorar sus

habilidades y capacidades para enseñar para que su efecto en el desempeño profesional de los profesores sea significativo y constante.

Respecto a la falta de recursos y capacitación, según la perspectiva de los participantes, esto se debe a que el departamento dentro del ministerio encargado de planificar, coordinar y monitorear dicha asignatura es prácticamente inexistente y no hay ningún encargado que pueda dar fe del trabajo que se debería estar haciendo para mejorar la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Dicho de otro modo, los participantes afirman que no se trata la asignatura de inglés con la debida importancia, y que además se descuida e ignora por completo las necesidades, expectativas y realidades de los docentes que la imparten.

Para finalizar, se puede decir que, dentro de la muestra de la población estudiada, se evidencia un déficit de programas de formación docente que contribuyan significativamente al desempeño profesional de los docentes de inglés del sector público. Por tanto, es fundamental hacer un especial énfasis en que, aunque existen instituciones como Cambridge English Teaching que ofertan recursos tanto pagados como gratuitos para fomentar la auto preparación docente, esto no le resta responsabilidad al estado ecuatoriano el cual tiene el deber legal de proporcionar espacios de formación continua que incentiven el desempeño profesional y la innovación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Ecuador.

## **Propuesta**

Tomando en cuenta las opiniones compartidas por los participantes, a continuación, se propone un bosquejo de lo que podría ser un Plan de Formación diseñado para docentes de inglés del sector público que gire en torno a dos ejes fundamentales: el

primero es la actualización de conocimientos y el segundo el desarrollo de capacidades necesarias para suplir las necesidades educativas actuales.

- **Teoría básica de la adquisición del lenguaje y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras:** Como lo menciona VanPatten (2021) es fundamental que los docentes de lenguas extranjeras conozcan respecto a los siguientes temas, pues permiten conocer cómo funciona el lenguaje en el cerebro y como se puede contribuir a este proceso como docentes de inglés.
  - Qué es el lenguaje y como existe en nuestro cerebro.
  - La naturaleza de la comunicación y como sucede.
  - Como se da la adquisición de lenguaje.
- **Metodologías, enfoques y técnicas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera:**
  - Enfoque comunicativo
  - Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
  - Aprendizaje basado en proyectos
  - Gamificación
- **Las 4 habilidades lingüísticas (leer, escuchar, escribir y hablar) y como crear su propio material para desarrollar cada una de ellas.**
  - La importancia del *input*
  - *Pre listening/reading activities*
  - *Comprehension activities*
  - *Assimilation activities*
  - *Writing process*
- **Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)**
  - Uso de plataformas educativas basadas en Moodle.

- Creación de aulas virtuales.
- Manejo de herramientas como Excel y Access para el manejo de datos.
- Uso de plataformas de inglés como la de Cambridge.
- **Como evaluar a sus alumnos.**
  - Creación de rúbricas para evaluar las 4 habilidades lingüísticas (leer, escuchar, escribir y hablar).
  - Como enseñar y evaluar reglas gramaticales a través del enfoque comunicativo.
- **Pronunciación**
  - Teoría básica de la fonética y fonología del inglés.
  - Como enseñarla a estudiantes de cualquier edad.
- **Manejo de la clase**
  - Como manejar clases grandes.
  - Como manejar la disciplina.
- **Motivación**
  - Inteligencias múltiples
  - Estilos de aprendizaje
  - Como trabajar el filtro afectivo.
  - Como motivar a estudiantes con ansiedad y depresión.

Se sugiere que los detalles del programa de formación propuesto se desarrollen en futuras investigaciones.

## Recomendaciones

Este estudio fue un primer acercamiento al tema de la formación docente de los profesores de inglés del país, del cual surgieron muchas preguntas que dan paso a posibles investigaciones a futuro. En primera instancia se recomienda realizar una evaluación que determine con precisión si la formación docente tiene un efecto positivo en el desempeño profesional de los docentes.

También queda por responder que está pasando con el departamento encargado de coordinar, planificar y monitorear la asignatura de inglés en el sector público ecuatoriano. Para esto habría que investigar cómo se estructura, quien está a cargo y que gestiones se han realizado por y para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Asimismo, se podría realizar un estudio similar que identifique el efecto de la formación docente en profesores de inglés del sector privado, para posteriormente conducir un estudio comparativo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el sector público y privado.

Finalmente, queda pendiente investigar sobre otros cursos de formación docente existentes en el país más allá de los programas *Me capacito* y *Ecuador habla inglés*, para informar sobre posibles alternativas que puedan suplir las necesidades de los docentes de inglés en Ecuador y contribuir a su desempeño profesional.

## Referencias

- Bray, J. & Howard, G. (1980). Methodological Considerations in the Evaluation of a Teacher-Training Program. *Journal of Educational Psychology*. 72. 62-70. 10.1037/0022-0663.72.1.62.
- Calderón, R., & Mora, Y. (2012). formación permanente del docente de inglés: una experiencia exitosa en Costa Rica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 103-113.

- Calle, A., Argudo, J., Cabrera, P., Calle, M., & León, M. (2015). El impacto de la capacitación a profesores fiscales de inglés de Cuenca. *Maskana*, 6(1), 53–67. <https://doi.org/10.18537/mskn.06.01.05>
- Calle, M. D., Calle, A. M., Heras, G. E., & León, V. (2019). Percepciones de los profesores de inglés sobre experiencias de capacitación: un estudio de caso. *Pucara*, 1(30), 133–156.
- Cambridge Assessment English. (s.f.). *Teaching qualifications brochure* [PDF]. Retrieved from <https://www.cambridgeenglish.org/Images/teaching-qualifications-brochure.pdf>
- Departamento de Educación de Navarra. (2012). *Plan de formación 2012-2013: Modalidades formativas. Gobierno de Navarra*. <https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/plan-de-formacion-2012-2013/modalidades-formativas>
- Escudero, C. (2020). El análisis temático como herramienta de investigación en el área de la Comunicación Social: contribuciones y limitaciones. *La trama de la comunicación*, 24(2), 89-100. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-56282020000200005&lng=es&tlng=](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-56282020000200005&lng=es&tlng=).
- Feo, R. (2011). Una mirada estratégica a la Formación Docente de Calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), pp. 1–13. doi:10.35362/rie5631517.
- Freeman, D. (1989). Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27–45. <https://doi.org/10.2307/3587506>
- García Oquendo, M. V., Rueda Fierro, I. A., Altamirano Cumbajín, J. P., & Gea Izquierdo, E. (2014). Impacto de la capacitación en el desarrollo de competencias en el profesorado universitario. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 49-63.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7–8), 798–812. <https://doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2010.11.009>
- Herdoiza, M. (2004). *Capacitación docente*. Strengthenmg Achievement in Basic Education (SABE) Project. Recuperado de <http://pdf.usaid.gov/pdf/does/PNACG311.pdf>, 1283. (Segunda definicion marco teorico) (la última parte es una cita textual).
- INEE. (2010) *Teacher Training* | INEE. <https://inee.org/eie-glossary/teacher-training>
- López, J. (2019). Estadística descriptiva. Economipedia. Recuperado de <https://economipedia.com/definiciones/estadistica-descriptiva.html>
- Loya Chávez, H. (2008). Los Modelos Pedagógicos en la Formación de Profesores', *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), pp. 1–8. doi:10.35362/rie4631996.

- Orellana, L. (2001). Estadística descriptiva. Recuperado de [https://www.dm.uba.ar/materias/estadistica\\_Q/2011/1/modulo%20descriptiva.pdf](https://www.dm.uba.ar/materias/estadistica_Q/2011/1/modulo%20descriptiva.pdf)
- Puig, M., Martínez, M. y Valdés, N. (2016). Consideraciones sobre el desempeño profesional del profesor. *Revista Cubana de Enfermería*, 32(3), e317. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-03192016000300017](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192016000300017)
- Rosenshine, B. (1987). Explicit Teaching and Teacher Training. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 34–36. <https://doi.org/10.1177/002248718703800308>
- Shorten, A., & Smith, J. (2017). Mixed methods research: expanding the evidence base. *Evidence-based nursing*, 20(3), 74–75. <https://doi.org/10.1136/eb-2017-102699>
- Snow, M., Kamhi-Stein, L., & Brinton, D. (2006). TEACHER TRAINING FOR ENGLISH AS A LINGUA FRANCA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 261-281. doi:10.1017/S0267190506000134
- Villegas-Reimers, E. (1998). *The Preparation of Teachers in Latin America: Challenges and Trends*. Human Development Department. LCSHD Paper Series No. 15
- Vite, H. R. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia huasteca boletín científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 5(9).
- Wati, H. (2011). The Effectiveness of Indonesian English Teachers Training Programs in Improving Confidence and Motivation. *ERIC*, 4(1), 79–104. <https://doi.org/ED522911>
- Way, D. (2021). *Speaking My Language: Episode 4- Dr. Bill VanPatten on language acquisition and teaching*. [YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=vsX7ADtB2Pg>