

## Planificación de la enseñanza y desempeños docentes de estudiantes de pedagogía en inglés: una radiografía preliminar en tres universidades chilenas

*Lesson planning and classroom performance on English teaching preservice teachers: a preliminary scanner in three Chilean universities*

**Claudio Heraldo Díaz Larenas<sup>1</sup>, Diego Ruiz-Tagle<sup>2</sup>, Tania Tagle Ochoa<sup>3</sup>, Paola Alarcón Hernández<sup>4</sup>**

**Resumen:** Tanto planificar la enseñanza como ejecutarla en el aula son dos competencias profesionales clave en la formación de un profesor, que requieren ser analizadas en profundidad para la búsqueda del mejoramiento de la labor docente. Este estudio describe las planificaciones y los desempeños de aula de treinta estudiantes de tres universidades chilenas de la carrera de pedagogía en inglés en temporalidades distintas de su proceso formativo: tercero y quinto año. Mediante el análisis documental de las planificaciones y la observación no participante de los desempeños, queda en evidencia que tanto los estudiantes de tercero como los de quinto muestran competencias inadecuadas para formular objetivos de aprendizaje y estrategias de evaluación, que les permitan ser docentes efectivos. Adicionalmente, el manejo del grupo en el curso es otra competencia que presenta un reto importante para los estudiantes de pedagogía.

**Palabras clave:** planificación de la enseñanza, desempeño docente, inglés, estudiantes de pedagogía, evaluación.

**Abstract:** Both lesson planning and classroom teaching are two key professional competencies for teacher training, which need to be deeply analyzed in the search for teacher improvement. This study describes thirty preservice teachers' lesson planning and classroom performances; they are third and fifth year participants from an English Teaching Program. Through documentary analysis of lesson plans and non-participant observation of classroom performances, it becomes evident that third and fifth year preservice teachers reveal inadequate competencies to formulate learning objectives and assessment strategies that can allow them to be effective teachers. Additionally, group management is another competence that poses an important challenge for preservice teachers.

**Keywords:** Lesson planning, classroom performance, English, preservice teachers, evaluation.

<sup>1</sup> Universidad de Concepción, Chile. Magister en Lingüística, Doctor en Educación, Dirección de Docencia. ([claudioidiaz@udec.cl](mailto:claudioidiaz@udec.cl)).

<sup>2</sup> Universidad de Concepción, Chile. Licenciado en Educación ([diegomrt5@gmail.com](mailto:diegomrt5@gmail.com)).

<sup>3</sup> Universidad Católica de Temuco, Chile. Magister Educación, Doctora en Educación, Facultad de Educación ([ttagle@uct.cl](mailto:ttagle@uct.cl)).

<sup>4</sup> Departamento de Español, Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción, Chile. Magister en Lingüística, Doctora en Lingüística ([palarco@udec.cl](mailto:palarco@udec.cl)).

Recibido: 15/12/2015; Aceptado: 06/04/2016.

Doi:10.18004/riics.2016.julio.15-28

## INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación en Chile ha sido cuestionada por los distintos actores de la educación y por la sociedad en general, y en consecuencia, se ha medido en la formación inicial de profesores por medio de distinto tipo de evaluaciones –ya sea tanto en la orientación de las mallas curriculares universitarias como en el desempeño del estudiante de pedagogía-.

Los estudiantes de pedagogía y las universidades –como formadoras de futuros docentes- necesitan realizar una serie de autocríticas, y estas críticas deben estar basadas en profundas reflexiones acerca de las competencias profesionales que realmente obtiene el estudiante de pedagogía para su futuro desempeño profesional.

Esta investigación se enmarca en la evaluación de estas competencias profesionales –planificación de la enseñanza y de evaluación- en estudiantes de Pedagogía en inglés de 3° y 5° año, con el fin de definir una apreciación de los procesos de formación de estos estudiantes, y sentar bases por medio de estos antecedentes, para futuras mejoras en la planificación de su enseñanza. Este artículo se inserta en el contexto del proyecto FONDECYT 1150889, titulado “Las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del proceso de planificación de aula y su relación con los desempeños pedagógicos en estudiantes de práctica profesional y profesores noveles de pedagogía en inglés”.

El concepto de competencia profesional refiere al despliegue de saberes, habilidades y actitudes que permiten el desempeño en un contexto determinado. Un individuo competente emplea sus propios recursos y aquellos que el contexto le ofrece y orienta su actuación hacia la práctica y ejercicio profesional. En esta tarea el individuo debe ser capaz de analizar, detectar recursos y ejecutar una acción, integrando el saber, saber hacer y saber ser (Avalos, 2004; Martinet, Raymond y Gauthier (2004). La competencia constituye un proyecto, una finalidad sin fin, puesto que en el campo de la formación de profesores no se puede afirmar que un estudiante haya logrado plenamente una competencia ya que siempre está la posibilidad de superación de la misma.

Según Butt (2006), la competencia profesional de un docente se asocia al proceso de planificación de la enseñanza y del aprendizaje en el contexto donde se desempeña. Desde esta perspectiva, el docente debe considerar qué contenidos los estudiantes serán capaces de aprender, la metodología y procedimientos

apropiados para que ellos puedan desarrollar ciertas competencias, y los tipos de actividades que deberían ser planificadas e implementadas. Gareis y Grant (2008) consideran que la competencia profesional de los docentes involucra la forma en que los mismos evalúan a los estudiantes. Al respecto, estos autores estipulan que la evaluación debe ser entendida como una competencia profesional que cada profesor debería ser capaz de desarrollar y evidenciar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, Danielson (2007) plantea que los docentes evidencian la competencia profesional por medio de su actuación y desempeño en el aula, asociándose esta actuación a diferentes prácticas, tales como: la explicación clara de conceptos, las respuestas a preguntas por parte de estudiantes, la habilidad de motivar y comprometer a los estudiantes en tareas académicas, entre otras. En función del contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, Richards y Farrell (2011) señalan que el correcto uso de la lengua extranjera es un elemento clave de la competencia profesional. Lo anterior involucra la consideración de perspectivas apropiadas de enseñanza del idioma, como también la habilidad para usar efectivamente el mismo en la sala de clases.

En relación con el concepto de competencia profesional y a los elementos que la misma debe incluir, el Ministerio de Educación chileno ha propuesto ciertos estándares de desempeño para la formación inicial de los docentes (MINEDUC, 2001). Los estándares son definidos como patrones o criterios que permiten emitir, de manera apropiada, juicios sobre el quehacer profesional. Estos estándares están divididos en facetas, las que dicen relación con el proceso de planificación, la implementación de los procesos de enseñanza, y el profesionalismo docente.

En cuanto a la planificación de aula, diferentes autores consideran el proceso de planificación de aula como la base del proceso de enseñanza y aprendizaje. A través del mismo, los docentes articulan sus diversos constituyentes, tales como objetivos, contenidos, recursos y evaluación, además de los roles ejercidos por los estudiantes y el docente (Farrell, 2014; Mishra, 2008). Adicionalmente, es posible destacar que en la planificación de aula se verá plasmada la naturaleza de los sujetos respecto de las formas de enseñar una lengua extranjera, las que se asocian a una perspectiva centrada en las estructuras lingüísticas, en la comunicación o en una mezcla de ambas (McGrath, 2013; Brunn, 2010; Richards y Rodgers, 2014). En el marco de la formación inicial de docentes, las variables didácticas tienden a variar, dependiendo de las características que subyacen en las concepciones sobre el proceso de enseñanza y

aprendizaje que poseen los futuros docentes (Prieto y Contreras, 2008; Blázquez y Tagle, 2010). En este sentido, la práctica profesional provee oportunidades de reflexión para que los estudiantes de pedagogía articulen su conocimiento profesional y reformulen su desempeño docente (Cote, 2012; Farrell, 2013).

Arends (2011) determina que los saberes profesionales de los docentes en formación guían su forma de actuar dentro del aula. Al respecto, diferentes autores plantean que prácticas inefectivas en el aula podrían ser la causa de que los alumnos de pedagogía no hayan desarrollado determinados saberes pedagógicos, los cuales son requeridos para afrontar las demandas del contexto (Janga, Guana y Hsieha, 2009; Abdullah y Halim, 2010). Por su parte, Farrell y Bennis (2013) manifiestan que es posible que los docentes principiantes, al no recurrir a procesos que involucren metacognición, no se percaten sobre cómo hacer que otro aprenda ni de las estrategias de aprendizaje más efectivas. Inconvenientes similares podrían encontrarse en el marco de actitud, personalidad y niveles de ansiedad de los futuros docentes, aspectos que podrían ser obstaculizadores de su desempeño profesional (Estepa, 2004).

El desempeño docente involucra el desarrollo de diversas competencias por parte de los futuros profesionales de la educación, siendo una de ellas el proceso de planificación de aula (Shimizu, 2008). Al respecto, es posible que la planificación conduzca a un desempeño favorable o desfavorable en el marco del ejercicio pedagógico (Richards y Farrell, 2011). Los docentes en formación suelen reflexionar sobre las debilidades y fortalezas que presenta este proceso, estableciendo conexiones entre la teoría y sus propias acciones (Sayago y Chacón, 2006; Aravena, 2013; Santrock, 2014). En este contexto, también es posible hacer referencia a la práctica profesional que se caracteriza por ser una instancia que provee instancias de reflexión a los futuros docentes y, al mismo tiempo, les permite autoevaluarse constantemente (Scrivener, 2011; Prieto, 2008).

Diferentes especialistas (Andrews, 2007) sostienen que, cuando los futuros docentes se ven sometidos a procesos de planificación de aula, activan diversos saberes profesionales. Lo anterior involucraría conocimiento sobre áreas como el contenido, la pedagogía y el contexto (Pelton, 2014; Phillips, 2003). No obstante, existe la posibilidad de que los docentes posean dificultades para comprender estos elementos, siendo incapaces de aplicarlos a contextos de aprendizaje (Shin, 2012). El presente estudio tiene por objetivo describir las planificaciones y los desempeños de aula de treinta estudiantes de tres universidades chilenas de tercero y quinto año de la carrera de pedagogía en inglés.

## **METODOLOGÍA**

Corresponde este estudio a una investigación no-experimental descriptiva donde las planificaciones de aula y los desempeños docentes de treinta participantes son comprendidos desde la lógica de lo que ocurre antes de la enseñanza (planificación) y durante la implementación de esta (desempeño en aula). Los participantes fueron treinta estudiantes de la carrera Pedagogía en Inglés, asociados a tres universidades chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores.

Los participantes corresponden a una muestra de treinta de sujetos que aceptaron participar voluntariamente en la investigación en el entendido de que se asegurara la confidencialidad de sus identidades, universidades y respuestas, según los protocolos estandarizados de investigación. Quince de ellos se encontraban cursando el tercer año del programa de formación profesional y los quince restantes estaban en su quinto año de formación. Cabe mencionar que este artículo no pone el foco en las diferencias posibles entre las tres universidades involucradas en este estudio. El énfasis está en las planificaciones y desempeños que estos estudiantes evidencian en dos momentos de su formación: tercero y quinto año.

Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron el análisis de documentación y la observación no participante. El análisis de documentación se entiende como la revisión de las planificaciones y registros derivados de las clases que realizarán los estudiantes. Referente a este punto, Rodríguez, Gil y García (1996), sostienen que en el grupo de material documental se incluye un conjunto de materiales de registro que desde su origen adoptan una forma diversa, sean documentos escritos y materiales audiovisuales, y en donde ambos pueden ser tanto de carácter privado como público. En este estudio se analizaron las planificaciones realizadas por los estudiantes de tercer y quinto año de las tres universidades participantes. Para tal efecto se utilizó una escala de apreciación de cinco niveles, donde el nivel inadecuado es el más deficiente y el nivel distinguido es el que presenta una satisfacción total del ítem. La observación no-participante de los desempeños de los estudiantes se concretó asistiendo, previa autorización de los establecimientos educacionales, a una de las clases donde los estudiantes realizaban sus prácticas pedagógicas. Se filmó una clases de cuarenta y cinco minutos, la que fue analizada mediante la utilización de una escala de apreciación de tres niveles de desempeño, de la cual, debido a su extensión, se presenta a continuación un extracto (Tabla 1).

**Tabla 1.** Rúbrica de evaluación con respecto a enseñanza (Algunas descripciones de los niveles de desempeño fueron tomadas del texto 'Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de docentes' (MINEDUC, 2001)).

<b>Criterios</b>	<b>Desempeño inadecuado</b>	<b>Desempeño adecuado</b>	<b>Desempeño distinguido</b>
1. Propicia un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre sí.	No es equitativo en su trato con los alumnos y permite comportamientos obviamente injustos entre ellos.	Es injusto en su trato con los alumnos pero no acepta comportamientos obviamente injustos entre ellos.	Es justo en su trato con los alumnos y media para que los alumnos aprendan a resolver conflictos pacíficamente.
2. Establece relaciones empáticas con los alumnos.	Demuestra distancia afectiva en la interacción con los alumnos, no les permite expresar sus inquietudes ni les ayuda a resolver sus problemas.	Demuestra cercanía afectiva con sus alumnos, en algunos casos escucha sus inquietudes y discusiones, pero no les guía en sus resoluciones.	Es una persona significativa afectivamente para los estudiantes y los ayuda en la resolución de sus conflictos.
3. Propone expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos.	No explicita a sus alumnos lo que espera de ellos ni los criterios para saber cuándo han hecho un buen trabajo, situación que desencadena la desmotivación de los alumnos.	Comunica sus alumnos lo que espera que aprendan, pero éstos no saben cuándo un trabajo está bien hecho, situación que desencadena el desconcierto de sus alumnos.	Comunica a sus alumnos lo que espera que aprendan y les entrega claves para discriminar cuando han realizado un buen trabajo, situación que motiva a los estudiantes con las expectativas de aprendizaje.
4. Establece y mantiene normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula.	Brinda una respuesta asistemática frente a los problemas de comportamiento de los alumnos, quienes muchas veces sienten que los castigos que reciben son injustos.	Responde sistemática y coherentemente a los problemas de comportamiento, pero los alumnos sienten muchas veces que los castigos que reciben son injustos.	Responde sistemática y coherentemente a los problemas de comportamiento, según las normas definidas, conocidas y aceptadas por el curso, razón por la que los alumnos comparten los procedimientos preestablecidos.
5. Procura que las metas y los procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros.	No entrega información o presenta información confusa o incorrecta sobre las metas de aprendizaje o los procedimientos instruccionales a usar durante la clase.	Los alumnos reciben información correcta sobre las metas de aprendizaje.  El futuro profesor les proporciona información clara y correcta sobre los procedimientos instruccionales a usar durante la clase que la mayoría de los alumnos parece comprender.	Además de lo correspondiente al nivel anterior, los alumnos parecen comprender cabalmente cuáles son las metas de aprendizaje. El futuro profesor se asegura que todos los alumnos, incluyendo aquéllos que pueden haber causado problemas al comienzo, entienden y son capaces de desarrollar los procedimientos instruccionales durante la clase.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Análisis de la planificación y los desempeños en aula de los estudiantes de 3° año

En una mirada inicial a la Tabla 2, se evidencia que un 57% de los participantes presenta un nivel de desempeño distinguido en la planificación de actividades y los recursos asociados a ellas. En este mismo nivel distinguido, se ubica un 47% de los participantes respecto al dominio de los contenidos que enseña y las relaciones que establece entre los conocimientos previos y los nuevos.

**Tabla 2.** Evaluación de la planificación de la enseñan en tercer año.

criterio	1	2	3	4	5
1: Formula metas de aprendizaje claras y apropiadas para todos los alumnos y coherentes con el marco curricular nacional.	20%	30%	17%	3%	30%
2: Demuestra dominio de los contenidos que enseña, hace notar relaciones entre los contenidos ya conocidos, los que se están estudiando y los que proyecta enseñar	23%	-	27%	3%	47%
3: Demuestra habilidad para planificar los recursos y las actividades apropiadamente	20%	-	23%	-	57%
4: Crea o selecciona estrategias de evaluación apropiadas para los alumnos y congruentes con las metas de enseñanza	52%	48%	-	-	-

Ref: 1. Inacecuado, 2. Proceso hacia lo adecuado, 3. Adecuado, 4. Proceso hacia lo distinguido, 5. Distinguido.

Al ser profesores en formación resulta lógico que existan rasgos a mejorar. Si bien es cierto que es posible evaluar la capacidad de planificación que tengan, habría que considerar, más allá de un criterio descendido ante otros, las relaciones de dependencia de un criterio con otro. En la medida en que se analizan los criterios en su conjunto se puede determinar un punto crítico de alcance para intervenir el plan de formación.

Así –considerando que más de la mitad de los evaluados demuestra dominio de contenidos y de planificación de actividades-; por un lado, se tiene que el 50% de los profesores en formación no planifica adecuadamente los objetivos de

aprendizaje (criterio 1 de planificación), lo cual naturalmente influye en que ese mismo grupo no sea capaz de seleccionar adecuadamente estrategias de evaluación congruentes con estas metas (criterio 4 de planificación), porque no reflejaron antes, en las metas de aprendizaje, lo que ya tenían pensado evaluar después; y por otro lado, se infiere que los demás profesores en formación evaluados fallan en el sentido contrario, ya que no saben evaluar lo que planificaron. De esta forma, el refuerzo o énfasis del perfeccionamiento debiese estar centrado en los puntos críticos de planificación de objetivos y en cómo evaluar una meta de aprendizaje.

La Tabla 3 muestra que en tres de los criterios evaluados, un 77% de los participantes se ubica en un nivel de desempeño distinguido, a saber: el fomento de un clima apropiado para el aprendizaje, el establecimiento de relaciones empáticas con los estudiantes, y la utilización efectiva del tiempo de enseñanza.

**Tabla 3.** Evaluación del desempeño en aula del tercer año.

<b>Criterio</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1: Propicia un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre sí	-	23%	-	-	77%
2: Establece relaciones empáticas con los alumnos	-	-	23%	-	77%
3: Propone expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos	10%	-	83%	-	7%
4: Establece y mantiene normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula	17%	83%	-	-	-
5: Procura que las metas y los procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros	3%	47%	30%	-	20%
6: Procura que el contenido de la clase sea comprensible para los alumnos	10%	-	43%	-	47%
7: Demuestra habilidad para focalizarse en el lenguaje: la forma, el significado y la pronunciación, y realiza una práctica adecuada para el desarrollo del mismo	16%	27%	47%	3%	7%
8: Demuestra habilidad para seguir procedimientos adecuados y utiliza actividades para desarrollar las habilidades de los estudiantes	7%	36%	47%	3%	7%
9: Demuestra habilidad para establecer y desarrollar actividades que involucren a cada alumno, al grupo o a la clase completa, utilizando materiales, recursos y apoyos de forma efectiva	7%	-	36%	-	57%
10: Demuestra habilidad para usar el inglés de forma apropiada	34%	3%	53%	-	10%
11: Más allá del conocimiento de hechos o datos, el futuro profesor estimula a los alumnos a ampliar su forma de pensar	13%	-	60%	-	27%
12: Demuestra habilidad para monitorear a los alumnos y para proveer retroalimentación sobre el lenguaje o las actividades, incluyendo corrección oral y escrita	10%	10%	7%	17%	56%
13: Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza de forma efectiva	3%	-	20%	-	77%

Ref: 1. Inacecuado, 2. Proceso hacia lo adecuado, 3. Adecuado, 4. Proceso hacia lo distinguido, 5. Distinguido.



Por un lado, al considerar la evaluación del desempeño en aula de los profesores en formación, se comprueba el punto crítico hallado en la evaluación de planificación. Más del 50% de los evaluados no procura que las metas y los procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros (criterio 5 de la evaluación de la enseñanza). Esto es coherente con la habilidad de los evaluados de planificar las mismas metas de aprendizaje, y resulta lógico suponer que al no hacerlo adecuadamente, tampoco pueden informarlo adecuadamente a sus estudiantes, ya que no tienen del todo claro el objetivo.

Por otro lado, la evaluación de la enseñanza deja otras aristas abiertas al evidenciar un manejo inadecuado del idioma que se enseña en un número importante de evaluados (criterio 10 de la evaluación de la enseñanza). Esto contrasta con la evaluación de la planificación (criterio 2 de la evaluación de la planificación) donde más de la mitad de los evaluados tendría un manejo adecuado del inglés, y la diferencia podría explicarse por la consideración del manejo del idioma como un contenido, según el enfoque de enseñanza-aprendizaje en el cual se enmarque –ya sea una clase de inglés expositiva y teórica, o ya sea comunicativa práctica-.

Otra relación importante entre criterios de la evaluación del desempeño en aula es la que se da en el trato con el grupo-curso. Dejando a un lado el hecho de que el manejo grupal es algo que requiere práctica y tiempo para su perfeccionamiento y efectividad, existe un contraste entre las relaciones empáticas con el estudiante (criterio 2 de la evaluación de la enseñanza) y las normas establecidas y consensuadas con el curso (criterio 4 de la evaluación de la enseñanza), ya que se esperaría que una relación empática con el estudiante resultara en un manejo grupal adecuado y una contención en cuanto a la disciplina y al clima agradable propiciado (criterio 1 de la evaluación de la enseñanza).

### **Análisis de evaluación de la planificación y del desempeño en aula en estudiantes de quinto año**

Un 79% de los participantes demuestra un desempeño distinguido al momento de seleccionar las actividades y los recursos necesarios para la enseñanza, según muestra la Tabla 4. Un 50% es capaz de mostrar un desempeño distinguido al momento de formular metas efectivas de aprendizaje y manejar los contenidos que va a enseñar.

**Tabla 4.** Evaluación de la planificación de la enseñanza en quinto año.

<b>Criterio</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
1: Formula metas de aprendizaje claras y apropiadas para todos los alumnos y coherentes con el marco curricular nacional.	8%	25%	17%	-	50%
2: Demuestra dominio de los contenidos que enseña, hace notar relaciones entre los contenidos ya conocidos, los que se están estudiando y los que proyecta enseñar	13%	-	37%	-	50%
3: Demuestra habilidad para planificar los recursos y las actividades apropiadamente	4%	-	17%	-	79%
4: Crea o selecciona estrategias de evaluación apropiadas para los alumnos y congruentes con las metas de enseñanza	63%	29%	8%	-	-

Ref: 1. Inadecuado, 2. Proceso hacia lo adecuado, 3. Adecuado, 4. Proceso hacia lo distinguido, 5. Distinguido.

A pesar de que existe un alto porcentaje de estudiantes de quinto año que posee un nivel distinguido en la planificación (79% en el criterio 3 de la evaluación de planificación) y el dominio de los contenidos que enseña (50% en el primer criterio de la evaluación de planificación), existe un alto porcentaje que no crea o selecciona estrategias apropiadas de evaluación. Esto podría deberse a que la formulación de las metas sigue siendo deficiente para un porcentaje importante (33% en el primer criterio de la evaluación de planificación), por lo que nuevamente, al igual que en los 3° años, al no tener claridad de qué objetivos o metas de aprendizaje se ajustan a la edad de los estudiantes y al marco curricular nacional, no se seleccionan estrategias de evaluación coherentes. En este sentido, existe un contraste entre estos criterios descendidos y los criterios adecuados (más de un 80% en el criterio 2 y 3 de la evaluación de planificación), con lo que se podría concluir que los puntos críticos no estarían relacionados con la teoría de la disciplina o de la planificación, sino que estarían relacionados con cuánto se apropian los docentes del contexto en el cual están insertos –perfil del grupo-curso: nivel de inglés, estilos de aprendizaje, motivaciones, etc.

En la Tabla 5 queda en evidencia que los participantes demuestran un nivel distinguido en la dimensión afectiva de la enseñanza, puesto que el 96% es capaz de establecer un ambiente apropiado de aprendizaje y establecer relaciones empáticas con los estudiantes.

**Tabla 5: Evaluación del desempeño en el aula del quinto año**

<b>Criterio</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1: Propicia un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre sí	-	-	4%	-	96%
2: Establece relaciones empáticas con los alumnos	-	-	4%	-	96%
3: Propone expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos	21%	-	50%	-	29%
4: Establece y mantiene normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula	13%	54%	13%	-	20%
5: Procura que las metas y los procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros	8%	29%	-	25 %	38%
6: Procura que el contenido de la clase sea comprensible para los alumnos	4%	-	50%	-	46%
7: Demuestra habilidad para focalizarse en el lenguaje: la forma, el significado y la pronunciación, y realiza una práctica adecuada para el desarrollo del mismo	12%	17%	54%	17 %	-
8: Demuestra habilidad para seguir procedimientos adecuados y utiliza actividades para desarrollar las habilidades de los estudiantes	8%	29%	46%	17 %	-
9: Demuestra habilidad para establecer y desarrollar actividades que involucren a cada alumno, al grupo o a la clase completa, utilizando materiales, recursos y apoyos de forma efectiva	-	-	42%	-	58%
10: Demuestra habilidad para usar el inglés de forma apropiada	12%	17%	46%	-	25%
11: Más allá del conocimiento de hechos o datos, el futuro profesor estimula a los alumnos a ampliar su forma de pensar	17%	-	62%	-	21%
12: Demuestra habilidad para monitorear a los alumnos y para proveer retroalimentación sobre el lenguaje o las actividades, incluyendo corrección oral y escrita	8%	17%	17%	12 %	46%
13: Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza de forma efectiva	8%	-	25%	-	67%

Ref: 1. Inacecuado, 2. Proceso hacia lo adecuado, 3. Adecuado, 4. Proceso hacia lo distinguido, 5. Distinguido.

El criterio más descendido al igual que en el caso de los estudiantes de pedagogía en inglés de 3° año, es el que hace referencia al manejo grupal por parte del docente en la sala de clases. A su vez, esta baja contrasta con los dos primeros criterios (1 y 2 de evaluación de la enseñanza) con una evaluación distinguida, ya

que al igual que con tercer año, una relación empática bajo un clima ameno debiese corresponderse con una disciplina particular de parte del grupo-curso.

La instancia de enseñanza debiese contar con actividades motivadoras y desafiantes para los estudiantes, y es en este criterio donde también se evidencia un rendimiento deficiente (criterio 3 de la evaluación del desempeño en aula). En este sentido, podría deberse al mismo desconocimiento presentado por los estudiantes en cuanto al marco curricular nacional (criterio 1 de la evaluación de planificación).

## **CONCLUSIÓN**

Si bien en el análisis de datos se evidencia un desarrollo en cuanto a la competencia profesional de los estudiantes de 3° en comparación a los de 5°, ya más experimentados, existen tendencias en ciertos criterios que presentan una opción de mejora en su desempeño profesional y por qué no, también en futuros ajustes a la formación universitaria en su área.

El manejo grupal y las normas consensuadas en el aula resultan ser criterios descendidos en ambos niveles, lo que se presenta como un desafío a considerar, ya que la práctica profesional –el docente en formación inserto dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje, en 3°, 4° y 5°- no resulta suficiente para mejorar la habilidad antes de graduarse.

Existe un descenso también en lo que respecta a la planificación de objetivos de aprendizaje y de evaluación de este aprendizaje. En este sentido, el desconocimiento del marco curricular nacional es un elemento clave para poder mejorar este criterio.

Se presenta además en los niveles de 3° y 5° una tendencia a dejar de lado la labor formativa del docente como agente de cambio de estudiantes integrales, ya que por sobre esto primaría la idea de enseñar la disciplina –criterio n°11 de la evaluación de la enseñanza-.

Finalmente, si bien se expresa cierta cercanía del docente con el grupo-curso en 3° y en 5°, esta cercanía se ve disminuida y contrasta en la práctica, al momento de que el docente en formación no presenta la habilidad para manejar su disciplina, o se aleja –ya sea por desconocimiento o no- de lo que el grupo-curso requiere: explicación adecuada de las instrucciones en actividades durante la clase

y adecuación del nivel de inglés de parte del docente hacia la realidad del alumnado. La habilidad para manejar la propia disciplina, el manejo del inglés en teoría y práctica, termina repercutiendo en la práctica docente, al no poder monitorear y retroalimentar adecuadamente al grupo-curso frente a sus inquietudes.

## REFERENCIAS

- Abdullah, S. y Halim, L. (2010). Development of instrument measuring the level of teachers' Pedagogical Content Knowledge (PCK) in environmental education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 174-78.
- Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aravena, F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: La autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 27-44.
- Arends, R. I. (2011). *Learning to teach*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Avalos, B. (2004). *Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Brunn, P. (2010). *The lesson planning handbook: Essential strategies that inspire students thinking and learning*. Nueva York: Scholastic.
- Butt, G. (2006). *Lesson planning*. Nueva York: Continuum.
- Cote, G. (2012). The role of reflection during the first teaching experience of foreign language preservice teachers: An exploratory-case study. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 24-34. 22. C23. ediation analysis. *Social Psychology of Education*, 17(1), 73-104.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: a framework for teaching*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Estepa, J. (2004). La investigación sobre el conocimiento profesional de los profesores para enseñar ciencias sociales. *Cuadernos de Investigación Didáctica en las Ciencias Sociales*, 1-20.
- Farrell, T. S. C. (2014). *Reflective practice in ESL teacher development groups: From practices to principles*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Farrell, T. S. C. y Bennis, K. (2013). Reflecting on ESL teacher beliefs and classroom practices: A case study. *RELC Journal*, 44(2), 163-176.
- Gareis, C. y Grant, L. (2008). *Teacher-made assessments: How to connect curriculum, instruction, and student learning*. Larchmont: Eye on Education.
- Janga, S., Guana, S. y Hsieha, H. (2009). Developing an instrument for assessing college

- students' perceptions of teachers' pedagogical content knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1, 596-606.
- Martinet, M., Raymond, D. y Gauthier C. (2004). *Formación de docentes: Orientaciones, competencias profesionales*. Québec: Ministerio de Educación de Québec.
- McGrath, H. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: Practice and theory*. London: Bloomsbury Academic.
- McMillan, B. A. y Rivers, D. J. (2011). The practice of policy: Teacher attitudes toward English only. *System*, 39, 251-263.
- Ministerio de Educación de Chile (MIDEDUC) (2001). *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Mishra, R. C. (2008). *Lesson planning*. Nueva Delhi: APH Publishing Corporation.
- Pelton, J. A. (2014). Assessing graduate teacher training programs: Can a teaching seminar reduce anxiety and increase confidence? *Teaching Sociology*, 42(1), 40-49.
- Phillips, S. (2003). *Contributing factors to music attitude in sixth-, seventh-, and eighth-grade students* (Tesis doctoral). Universidad de Iowa.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Richards, J. C. y Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Farrell, T. (2011). *Practice teaching: A reflective approach*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching (3ª ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Santrock, J. W. (2010). *Educational psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Sayago, Z. B. y Chacón, M. A. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: Hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching (3ª ed.)*. Oxford: Macmillan.
- Shimizu, Y. (2008). Exploring Japanese teachers' conception of mathematics lesson structure: Similarities and differences between pre-service and in-service teachers' lesson plans. *ZDM – The International Journal of Mathematics Education*, 40(6), 941-950.
- Shin, S. (2012). It cannot be done alone: the socialization of novice English teachers in South Korea. *TESOL Quarterly*, 46(3), 542-567.