



Universidad de Concepción – Campus Los Ángeles

Escuela de Educación

Pedagogía en Inglés

**Autopercepción de docentes de inglés con respecto a su conocimiento de
estrategias didácticas para la enseñanza del idioma a estudiantes de
primer ciclo**

Tesis para optar al grado de Licenciado en educación y título profesional de
Profesor de Inglés de la Universidad de Concepción

Por: Patricia Flores Fuenzalida

Leonidas Rivas Pérez

Catalina Sandoval Burgos

Profesor guía: Mg. Ricardo Alfredo Cisternas Leone

Los Ángeles, Chile 2024

© 2024, Patricia Flores Fuenzalida, Leonidas Rivas Pérez, Catalina Sandoval Burgos.

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

*“But you know,
happiness can be found even in the darkest of times,
if one only remembers to turn on the light.”*

Albus Dumbledore

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer, en primera instancia, a todos los docentes que participaron de esta investigación, y a aquellos que se interesaron durante todo el proceso, gracias a cada uno de ellos por contribuir a la realización de este proyecto. Además, damos gracias a nuestros compañeros de carrera, quienes se transformaron en amigos sinceros, y nos acompañaron y prestaron apoyo en aquellos momentos en que nuestras fuerzas flaquearon. Gracias Florencia, Brandon, Julio, María José y Francisco, por su amistad y compañerismo.

Agradecemos a nuestra comisión evaluadora, a la profesora Carmen Claudia Acuña, por su disposición, por sus consejos, y su sabiduría, y a la profesora María José Cares, por su pasión, dulzura y entrega, y porque, a pesar de no pertenecer a nuestra comisión, nos brindó su ayuda cada vez que la necesitamos.

Finalmente, damos gracias a nuestro docente guía Ricardo Cisternas Leone, por su compromiso, su dedicación, su sacrificio y confianza. Gracias por su amistad, su preocupación constante, y por ser un pilar fundamental para llevar a término este trabajo.

Patricia Fernanda Flores Fuenzalida

En primer lugar, agradezco a mi madre, Yenny, por ser mi pilar fundamental a través de todo este proceso, por nunca haber soltado mi mano, por criarme y cuidarme con amor, y por mostrarme cómo con valor, fortaleza, carácter, resiliencia y convicción se construye una gran mujer.

Igualmente, agradezco a cada docente que, a lo largo de mi vida, me ha inspirado a elegir este camino, a las profesoras Carmen Claudia Acuña y María José Cares por sus consejos. Y, por sobre todo, agradezco a nuestro docente guía Ricardo Cisternas Leone, por su disposición plena, su ayuda sincera, su sonrisa amable, su amistad honesta e interés genuino, gracias por unirnos, y por inculcarnos siempre el respeto, la amabilidad, la justicia y el verdadero sentido de ser un docente.

Agradezco a mis compañeros tesistas, Leonidas y Catalina, por su trabajo y esfuerzo. Gracias a mi amigo Leito, por acompañarme, por escucharme, por entenderme y por siempre tener una sonrisa y un abrazo para recibirme. Finalmente, agradezco a la vida, por sus desafíos, oportunidades, y por cada persona que ha puesto en mi camino.

“Después de todo la nostalgia existe, aunque no lloremos en los andenes fantasmales, ni sobre las almohadas de candor, ni bajo el cielo opaco” – M. Benedetti.

Leonidas Rivas Pérez

En primer lugar, quiero agradecer a mis padres, que me entregan sabiduría y resiliencia, quienes me alivian cargas para enfrentar las mías; a mi hermanito, que con un videojuego o sus juguetes me transportaba a mundos repletos de imaginación en momentos de fatiga; y a mi hermana, quien me inspira a seguir mis convicciones y a ser un gran profesional.

Agradecer a mis compañeras de tesis: Patricia, mi compañera y amiga, por cada interminable conversación que manteníamos, por cada reflexión que emergía de estas y por cada consejo que me llenaba de luz en momentos de oscuridad. A Catalina, por dar lo mejor de sí misma y ser fiel a sus sentimientos. Y también a mi mejor amigo, Brandon, por celebrar mis éxitos, soportar mis desdichas y siempre estar conmigo.

Quiero agradecer a mi eterna profesora de inglés del liceo, Ester Alejandra Delgado, la cual es una referencia constante en mi actuar docente. Y, por supuesto, agradecer a mi profesor guía Ricardo, quién con su cercanía, espontaneidad y carisma, moldea el tipo de docente que quiero llegar a ser.

Finalmente, quiero agradecer a la música, por comprenderme y ser parte de cada momento que he vivido y seguiré viviendo. Y quiero agradecer a la vida misma, por permitirme crecer y sorprenderme día a día. Llenarme de pasiones y sueños que me motivan y fuerzan a seguir adelante.

Catalina Sandoval Burgos.

Aunque las palabras no hacen justicia a mi agradecimiento, expreso mi más sincera y profunda gratitud:

A mis compañeros, Patricia y Leonidas, quienes trabajaron en los aspectos más arduos de la investigación con mucha dedicación y compromiso. Aunque compartimos algunas dificultades, también compartimos risas y el logro de culminar. Gracias por todo su esfuerzo.

A nuestro profesor guía, Ricardo, gracias por regalar su paciencia, conocimientos, tiempo y dedicación durante todo nuestro proyecto para siempre encontrar respuestas a nuestras incógnitas. Gracias por ser un pilar en este proyecto.

A Juan, mi compañero de amor y apoyo. Tu presencia me brindó mucha calma cuando la duda me invadía, y tu confianza en mí siempre fue un recordatorio de que todo esto vale la pena.

A mi familia, a quienes les debo mi perseverancia, valores y toda la motivación que me han entregado sin percatarse de ello. Cada esfuerzo y paso que he dado se los debo a ustedes. Sobre todo, a cada uno de mis hermanos, las figuras principales en mi vida.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	4
TABLA DE CONTENIDOS	7
RESUMEN	12
ABSTRACT	13
INTRODUCCIÓN	1
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
II. MARCO TEÓRICO	10
2.1 Formación Inicial Docente	11
2.1.1 Perfil Docente	11
2.1.2 Formación inicial y el proceso de enseñanza en primer ciclo	13
2.2. Implicaciones pedagógicas	15
2.2.1 Conocimientos didácticos	16
2.2.2 Estrategias metodológicas	17
2.2.3 Estrategias didácticas	18
2.3. Autopercepción docente	19
2.3.1. Autopercepción docente y la enseñanza efectiva	21
2.4. El proceso de enseñanza en primer ciclo básico	22
2.4.1 Características de los estudiantes del primer ciclo	22
2.4.2 La enseñanza del inglés en el primer ciclo	25
2.4.3 Características de un docente de inglés para primer ciclo	28
III. METODOLOGÍA	31
3.1. Preguntas de investigación	31
3.2. Objetivos de investigación	31
3.2.1. Objetivo general	31

3.2.2. Objetivos específicos	32
3.3. Paradigma	32
3.4. Tipo de investigación	33
3.5. Diseño y alcance de investigación	35
3.6. Sujetos informantes	36
3.7. Procedimiento	38
3.8. Técnicas de recolección de datos	39
3.8.1. Cuestionario	40
3.8.2. Entrevista semiestructurada	41
3.9. Instrumentos	41
3.10. Técnica de análisis de datos	43
3.11. Categorías	44
3.11.1. Codificación abierta	44
3.11.2. Codificación axial	45
3.11.3. Codificación selectiva	46
IV. RESULTADOS	48
4.1. Formación inicial docente	48
4.2. Conocimiento actual	49
4.3. Autopercepción de su trayectoria	51
4.4. Categoría emergente: Particularidades del primer ciclo	58
4.4.1. Características de los estudiantes de primer ciclo	58
4.4.2. Características del docente de primer ciclo	61
4.4.3. Características de las estrategias didácticas para primer ciclo	64
V. DISCUSIÓN	67
VI. CONCLUSIONES	72
6.1 Conclusiones	72
6.2 Limitaciones	75

6.3 Proyecciones	76
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	79
ANEXOS	85
Anexo 1: Consentimiento informado	85
Anexo 2: Instrumentos de investigación	88
Anexo 3: Instrumentos de investigación	90
Anexo 4: Validación de instrumento	95
Anexo 5: Transcripción entrevistas	104
Anexo 6: Lista de codificación software Nvivo15	190
Anexo 7: Cuestionario de auto reporte sobre contribuciones primarias y secundarias a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.	191

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.	45
Lista de codificación	

RESUMEN

Esta investigación examina la autopercepción de docentes de inglés de establecimientos educacionales de Los Ángeles, Chile, respecto a su conocimiento y uso de estrategias didácticas para enseñar a estudiantes de primer ciclo. Su objetivo es analizar las percepciones sobre la aplicabilidad de los conocimientos de estrategias didácticas adquiridas en la formación inicial y aquellas desarrolladas mediante la experiencia pedagógica, identificando estrategias efectivas para la enseñanza del inglés en este nivel educativo. Utilizando una metodología cualitativa con enfoque descriptivo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a un grupo de docentes, cuyos resultados revelan que, aunque los docentes se sienten seguros en su conocimiento didáctico actual, gran parte de esta competencia fue desarrollada a través de la experiencia más que mediante la formación formal. Lo que resalta la necesidad de mejorar los programas de preparación docente enfocados en la enseñanza de idiomas en la infancia temprana. Asimismo, este estudio subraya la importancia de estrategias contextualizadas y el papel de la autopercepción en prácticas pedagógicas efectivas para estudiantes jóvenes en Chile.

Palabras clave: autopercepción, docentes de inglés, estrategias didácticas, educación en la infancia temprana, enseñanza de idiomas.

ABSTRACT

This research examines the self-perception of English teachers from educational institutions in Los Ángeles, Chile, regarding their knowledge and use of didactic strategies for teaching early elementary students. Its objective is to analyze perceptions of the applicability of didactic knowledge acquired during initial teacher training and developed through pedagogical experience, identifying effective strategies for teaching English at this educational level. Using a qualitative methodology with a descriptive approach, semi-structured interviews were conducted with a group of teachers. The results reveal that, although teachers feel confident in their current didactic knowledge, much of this competency was developed through experience rather than formal training, highlighting the need to improve teacher preparation programs focused on early childhood language education. Furthermore, this study emphasizes the importance of contextualized strategies and the role of self-perception in effective pedagogical practices for young learners in Chile.

Keywords: self-perception, English teachers, didactic strategies, early childhood education, language teaching.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del inglés como segunda lengua es un campo multidimensional que abarca una amplia gama de aspectos cruciales, desde el desarrollo continuo de habilidades y conocimientos en cuanto al contenido a enseñar, hasta la adquisición, desarrollo y aplicación de metodologías de enseñanza específicas para el contexto en que se impartirán dichos conocimientos (Díaz et al., 2010). Para reconocer adecuadamente estos enfoques pedagógicos, el docente debe atravesar diferentes procesos que faciliten el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual será diferente en cada contexto.

Al respecto, uno de los procesos esenciales en la labor de un docente de inglés es la construcción y consolidación de su autopercepción profesional, particularmente en lo que respecta a su nivel de preparación para impartir una enseñanza efectiva del idioma. De acuerdo con Aravena (2013), la autopercepción “involucra directamente a la persona y al medio en el que se desenvuelve, es decir, el profesor y su contexto escolar” (p. 29). Asimismo, Byrd (2002) agrega que un contexto que propicie una percepción positiva del docente permite que este tenga la motivación necesaria para escoger los

métodos de enseñanza más adecuados para sus estudiantes, contribuyendo a un mejor rendimiento cognitivo y académico de cada uno de ellos.

Por esta razón, la autopercepción positiva del docente es un factor clave al momento de seleccionar y utilizar estrategias y metodologías para lograr un aprendizaje efectivo. En cuanto a la enseñanza del inglés, esta selección de métodos tiene un carácter fundamental debido a que, como enfatiza Salas (2019), los docentes deben saber seleccionar determinadas estrategias “con el propósito de que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas, lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas en el área de inglés como lengua extranjera” (p.24).

Por otro lado, ante el progresivo aumento del uso del idioma inglés en términos globales, el Gobierno Chileno a través del Ministerio de Educación (2009) ha tomado medidas para la promoción de la enseñanza de esta lengua en las aulas del país, como lo son el ajuste curricular de la asignatura desde 5° año básico hasta 4° año de educación media, y el enfoque de los contenidos hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma.

Sin embargo, la obligatoriedad de la enseñanza del inglés desde 5° año básico ha provocado una falta de atención en los niveles inferiores. Esta

situación podría generar limitaciones en los resultados esperados de la enseñanza del inglés como lengua extranjera porque, como demuestran Navarro et al. (2019), los estudiantes en edad temprana tienen una madurez lingüística en su lengua materna que les permite hacer asociaciones con una lengua foránea durante la etapa preoperacional del desarrollo escolar. Estas asociaciones se fortalecen a medida que los infantes avanzan en el conocimiento lingüístico nativo y se exponen a otro idioma, de manera que su competencia en la lengua extranjera se desarrolla en paralelo con su lengua natal.

De lo anterior se desprende que la enseñanza del idioma inglés presupone aún más dificultades según el nivel educativo en que el docente se desempeña. Al respecto, Fuentealba et al. (2019) subrayan la necesidad de estrategias efectivas y apropiadas para enseñar un idioma extranjero a estudiantes en etapas tempranas, indicando que la enseñanza de un idioma extranjero para preescolares es incipiente, por lo que se necesita contar con estrategias apropiadas para el trabajo en este nivel educativo que permitan dotar de nuevas herramientas a los docentes.

A raíz de lo anterior, Toledo et al. (2016) mencionan que, los profesores de inglés han experimentado preocupación y desmotivación sobre su propia imagen, debido a que consideran que sus años de estudios no son suficientes para enfrentar la realidad educativa actual, lo cual se traduce en que no se sientan preparados para alcanzar las metas disciplinarias exigidas, generando en ellos una búsqueda constante de nuevas herramientas y estrategias, más eficientes y aplicables a cada realidad.

Debido a lo mencionado anteriormente, este estudio tiene por objetivo describir la autopercepción de docentes de inglés que se desempeñan en establecimientos educacionales de la ciudad de Los Ángeles, con respecto a su preparación para la enseñanza del idioma a estudiantes de primer ciclo, así como también a las estrategias didácticas que han tenido que implementar y/o adaptar para llevar a cabo dicha enseñanza. Para llevar a cabo este objetivo, se utilizó una metodología cualitativa con un enfoque descriptivo, por lo que se realizaron entrevistas semiestructuradas a un grupo de docentes de la ciudad, en las cuales se les consultó acerca de sus reflexiones sobre las debilidades, desafíos, habilidades y conocimientos necesarios para la enseñanza efectiva del idioma en este rango etario de estudiantes.

Es así como esta tesis se organiza en cinco capítulos principales. En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema de investigación mientras que el segundo capítulo describe el marco teórico que sustenta el estudio. En el tercer capítulo se presenta la metodología empleada, detallando el diseño de la investigación, las técnicas de recolección de datos y el análisis utilizado. En el cuarto capítulo, se exponen y analizan los resultados obtenidos. El quinto capítulo está dedicado a la discusión, donde se contrastan los resultados con otros estudios. Finalmente, se recogen las conclusiones, proyecciones y limitantes, ofreciendo una síntesis de los principales aportes del estudio y sugerencias para futuras investigaciones.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La autopercepción de los docentes sobre su propia labor dentro del aula es un aspecto fundamental en cuanto a la efectividad de la enseñanza y los métodos implementados. En palabras de Benoit Ríos et al. (2022) la percepción que tienen los docentes, sobre todo de su formación inicial, significa aprendizajes que serán transferidos al ejercicio dentro del aula, así como también al desarrollo de habilidades esenciales para relacionarse con el entorno y el contexto educativo al que se enfrentan. Al respecto, Barahona (2014) realiza una investigación teniendo como actores principales a los profesores de inglés en formación en nuestro país. La autora demuestra la importancia de la percepción y creencias de los docentes, enfatizando cómo los futuros profesores usan sus creencias sobre la enseñanza y la enseñanza de idiomas para dirigir sus acciones, contribuyendo a la creación de conceptos propios sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Considerando lo anterior, según Carbonero et al. (2014) aún existen números escasos de estudios sobre la autopercepción docente, ya sea de su propia acción como profesor o de enseñanza en general, y que, a su vez, los elementos entregados como respuesta no son totalmente sinceros ni reflejan

su verdad, sino que contienen rasgos de un modelo ideal y estereotipado del docente.

Con respecto al contexto nacional, el British Council (2015) advierte que la falta de estrategias y metodologías apropiadas para enseñar inglés se ha masificado en Chile, comprometiendo la preparación de los docentes para enseñar este idioma de forma adecuada. Dicha situación se ve acrecentada en los primeros años de escolaridad, demostrando que se vuelve difícil para los docentes dirigir cursos con más de veinte estudiantes por aula en el primer ciclo. Así, se enfatiza que los desafíos en cuanto a la calidad de la enseñanza incluyen una carencia generalizada de competencia en el idioma inglés y un conocimiento limitado de las metodologías efectivas para la enseñanza de idiomas (p. 59)¹.

En relación con lo anterior, Nguyen (2018)² advierte que la mayoría de los profesores no están capacitados ni educados para enseñar inglés a estudiantes de preescolar debido a que siempre han sido entrenados para enseñar a educación media. La situación descrita plantea un desafío significativo para el desarrollo futuro de las y los estudiantes, debido a que la

¹ Traducción propia

² Traducción propia

falta de bases sólidas en inglés en las etapas iniciales puede comprometer sus habilidades lingüísticas a medida que avanza su trayectoria educativa. Este aspecto también podría afectar la consecución de metas establecidas por los organismos educativos, sugiriendo de relieve la necesidad de una atención más temprana y efectiva en el proceso de aprendizaje del inglés.

En conclusión, se comprende que para lograr un efectivo desarrollo lingüístico del inglés en las y los estudiantes, la enseñanza del idioma durante el primer ciclo se vuelve un aspecto crucial, considerando que en esta etapa es donde se establecen las bases que definen su futuro aprendizaje. En este sentido, la justificación de este estudio radica en la necesidad de entender cómo los docentes perciben su propia preparación y qué estrategias utilizan para enseñar inglés en este nivel educativo, permitiendo analizar la efectividad de las metodologías que estos emplean dentro del aula. De esta manera, se espera que con los resultados de esta investigación se logre expandir el conocimiento en relación con la autopercepción docente y la enseñanza del inglés para estudiantes de dicho nivel educativo, definiendo estos conceptos como elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero en Chile.

A raíz de lo mencionado anteriormente, esta investigación tiene como propósito dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Cuál es la percepción de los docentes de inglés en relación con su conocimiento de estrategias didácticas para la enseñanza en el primer ciclo básico?

¿Qué estrategias didácticas adquiridas por los docentes, durante su formación inicial y su experiencia pedagógica, han resultado efectivas para la enseñanza del inglés en estudiantes de primer ciclo?

II. MARCO TEÓRICO

Son muchos los conceptos que involucra el comprender la práctica educativa y la enseñanza del inglés como un proceso completo y unificado, por este motivo, es necesario precisar aquellas concepciones y aspectos que resultan esenciales para el desarrollo y fundamento de la presente investigación.

Inicialmente se alude a la formación inicial docente, junto con el perfil docente y los estándares disciplinares, los cuales se gestan desde la propia formación y brindan el modelo según el cual se construirá cada profesor de inglés en nuestro país. Posteriormente, se exponen las diferencias entre estrategias pedagógicas y estrategias didácticas, y cómo estas construyen el conocimiento didáctico de un profesor. Luego, se aborda la autopercepción docente y su importancia en el quehacer educativo, para finalmente enfocar la atención hacia la enseñanza en primer ciclo y sus características.

2.1 Formación Inicial Docente

2.1.1 Perfil Docente

Como recalca Hernández-Pérez (2021), en el ámbito laboral educativo se debe tener en cuenta que el título profesional que habilita a una persona para ejercer como docente no siempre es suficiente para insertarse en algún establecimiento educacional. Esto se debe a que cada profesional en su área específica de trabajo debe cumplir con expectativas y comportamientos indicados a un determinado perfil. En el área educativa, el autor entiende como perfil docente “el agrupamiento de aquellos conocimientos, formas de actuar, tradiciones, destrezas y habilidades, tanto en lo personal como en lo profesional, que desarrolla y expresa durante su labor el profesor” (p. 373). Por lo tanto, según el autor, para ejercer en aula un profesor debe poseer un dominio del área disciplinaria, y, además, se debe considerar cómo el docente actúa dentro de la zona de trabajo, cómo se expresa y cómo responde a las necesidades estudiantiles.

De esta manera, para el área disciplinaria de inglés existe un perfil descrito por el Ministerio de Educación (2021), al que los profesores deben

adecuarse de forma que puedan cumplir con determinados estándares educativos. Dicho documento se conoce como *Estándares Disciplinarios* y se divide en 5 dominios o estándares, los cuales describen diferentes aspectos que un docente de inglés “debe demostrar en cuanto al manejo de los conocimientos propios de su disciplina y el saber didáctico específico para su enseñanza” (p. 71).

Para este contexto particular se hará referencia al dominio B, dentro del cual se encuentran incorporadas las teorías de aprendizaje de la segunda lengua, enseñanza de estrategias para el aprendizaje de la lengua y desarrollo de las habilidades lingüísticas, además del dominio de distintos enfoques y métodos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con el MINEDUC (2021), el estándar B indica que las estrategias, enfoques y herramientas didácticas se deben trabajar junto con la adaptación de estas según el contexto y las necesidades del estudiantado de forma que se pueda desarrollar el aprendizaje de los estudiantes en potencia y no de forma aislada (p. 84).

2.1.2 Formación inicial y el proceso de enseñanza en primer ciclo

En Chile, el British Council (2015) afirma que existe una falta de estándares uniformes entre las universidades y poca coordinación con el Ministerio de Educación. Esto lleva a que los profesores recién graduados no siempre tengan las habilidades necesarias para enseñar efectivamente y a que la calidad de la enseñanza varíe de manera significativa. A raíz de esto, muchos docentes egresan con competencias limitadas en inglés y con poco conocimiento sobre cómo enseñar y gestionar de manera efectiva los diversos tipos de estudiantes que existen en las escuelas públicas, lo cual se traduce en que las escuelas que incluyen la asignatura de inglés desde primer ciclo deban contratar a profesores de segundo ciclo o de educación media para llenar sus vacantes. Esta situación afectaría negativamente tanto la competencia en el idioma de los estudiantes como su proceso de enseñanza aprendizaje debido a que dichos docentes no manejan metodologías efectivas para enseñar a estudiantes tan pequeños al no disponer conocimiento suficiente sobre cómo adecuar y adaptar el contenido para este grupo (p. 25)³.

³ Traducción propia

De igual manera, Nguyen (2018) manifiesta que muchos docentes de niveles iniciales se han visto en la urgencia de aprender de forma autodidacta a planificar una clase, a crear material y a propiciar un ambiente idóneo para sus estudiantes. El autor indica que estos docentes adquirieron conocimientos mediante la experiencia propia con los estudiantes, y no gracias a su formación universitaria para la enseñanza, ya que consideran que no se les proporcionó herramientas relevantes para enseñar a este grupo de estudiantes (p. 25)⁴.

En este sentido, Fuentealba et al. (2019) analizan el conocimiento acumulado en relación con la didáctica de la enseñanza de inglés a estudiantes de preescolar. Los autores recalcan la importancia de que el docente tenga conocimientos sobre el desarrollo social y cognitivo de los alumnos, y de las teorías de enseñanza de una segunda lengua adecuadas a la edad y contexto de cada educando, dado que su experiencia en aplicar principios lingüísticos y didácticos es crucial para emplear metodologías efectivas que promuevan el aprendizaje. Sin embargo, refieren escasez de información relacionada con estrategias de enseñanza para este nivel

⁴ Traducción propia

educativo, e indican que se debería producir conocimiento específico para simplificar el proceso de adquisición del inglés en este grupo de aprendices.

Igualmente, Cisterna et al. (2019) subrayan que los conocimientos metodológicos y lingüísticos constituyen un aspecto fundamental para el desempeño profesional de los docentes de inglés. No obstante, enfatizan que las características pedagógicas, como el manejo de aula, resultan igual de indispensables. Sin embargo, estos autores manifiestan que las habilidades pedagógicas, entendidas como las acciones intelectuales, prácticas y estratégicas, que permiten al educador resolver tareas pedagógicas de forma consciente y eficiente (Martínez Carranza et al., 2023), no se profundizan en la formación inicial de los docentes, por lo que, requieren de una actualización impostergable.

2.2. Implicaciones pedagógicas

Al abordar el proceso educativo desde el punto de vista del docente surgen ciertas aristas del desarrollo de esta labor que guardan relación con los conocimientos que poseen las y los profesores. En términos generales, es el conocimiento didáctico de la enseñanza sobre el que recae mayor atención. Este involucra a la vez diferentes técnicas de enseñanza, las cuales se conocen

como estrategias docentes. Por lo tanto, se debe diferenciar lo que se entiende por estrategias docentes metodológicas y estrategias docentes didácticas, perteneciendo a un aspecto fundamental del quehacer docente y de la construcción su propio conocimiento.

2.2.1 Conocimientos didácticos

Como se mencionó anteriormente, los conocimientos didácticos de la enseñanza son los que adquieren mayor relevancia en esta investigación. Para comprender este concepto, Shulman (1986) sustentó teóricamente lo que hasta hoy se conoce como Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), y lo definió como aquel conocimiento que implica que el profesor busque métodos efectivos para que los estudiantes puedan comprender el contenido presentado. Esto requiere una combinación precisa entre el dominio del tema a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico sobre cómo impartirlo de manera efectiva.

Dicha forma de comprender los conocimientos didácticos de los docentes será la que se considerará para la realización de este estudio.

2.2.2 Estrategias metodológicas

El conocimiento didáctico se construye de diversas estrategias pedagógicas que el docente debe manejar al momento de enseñar. Dentro de estas se encuentran las estrategias metodológicas, las que, para Rodríguez (1993) son la “adecuación del ambiente, tiempo, experiencias y actividades ordenadas en forma lógica a una situación individual y de grupo, de acuerdo con los principios y objetivos preestablecidos y a los que surjan en el proceso” (p. 25).

Al respecto, Patiño (2022) recalca que “el uso de estrategias metodológicas en el aula constituye una secuencia de actividades con planificación y organización de manera sistemática que permite al docente identificar criterios, permitiendo guiar al estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 1133).

De esta forma, se entiende como estrategias metodológicas a la planificación y organización sistemática de actividades y experiencias adaptadas al ambiente, tiempo y necesidades individuales y grupales, que permiten al docente identificar criterios y guiar a los y las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.3 Estrategias didácticas

Asimismo, se entienden dentro del conocimiento didáctico a las estrategias didácticas, las que Montero (2012) define como “un conjunto de todas aquellas técnicas y actividades que faciliten alcanzar una determinada meta de aprendizaje” (p. 4).

Por otra parte, de acuerdo con Feo (2015), las estrategias didácticas consisten en los procesos afectivos, cognitivos y procedimentales que facilitan la construcción del aprendizaje por parte del estudiante y la implementación de la instrucción por parte del docente. Así, el autor define las estrategias didácticas como:

(...) los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (p. 222).

De la misma manera, Cock-Martínez (2022) recalca que las estrategias didácticas “no son un plan estático de preparación, sino que a partir de una situación dada entran en una dinámica que lee el contexto en que se da el

conocimiento” (p. 46), como lo es el uso de la música, los juegos, la literatura, la creación de proyectos, la exploración, entre otros.

De esta forma, se comprenden las estrategias didácticas como los métodos, técnicas y actividades utilizadas por el docente y los estudiantes para alcanzar metas previstas e imprevistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por esto que se diferencian de las estrategias metodológicas, las cuales se adaptan a las necesidades de los participantes de manera significativa y no son un plan estático, sino que se ajustan dinámicamente a la situación y contexto en el que se desarrolla el proceso educativo.

2.3. Autopercepción docente

En un primer acercamiento, Guillen (1992) explica que tener en consideración la autopercepción del docente “permite conocer y comprender la imagen que tiene el profesor de sí mismo, tanto a nivel general como en aspectos concretos de su propia actividad docente” (p. 137). Adicionalmente, Aravena (2013) puntualiza que esta implica tanto al individuo como al entorno en el que se desenvuelve, es decir, cada persona se define “con base a su sistema de autopercepción que reúne a la vez, conceptos, actitudes,

deseos, dinámico, que si bien forman parte de la realidad externa cobra autonomía en su interior” (p. 7).

Por su parte, Gutiérrez et al. (2015) determinan que la autopercepción del docente “está enfocada a percibir la naturaleza del quehacer pedagógico como algo reflexivo, como una herramienta de autoconocimiento que se estructura y organiza a través de la práctica del ejercicio docente y que apunte a la construcción de la profesionalidad” (p. 7).

Para Benoit et al. (2022), se entiende la autopercepción de futuros profesores como la “capacidad que tiene el docente en formación de percibirse a sí mismo respecto de sus características personales, capacidades, cualidades, debilidades, aprensiones y límites asociados al rol docente y su futuro desempeño profesional.” (p. 792)

De este modo, se entiende la autopercepción docente como la visión que el profesor tiene de sí mismo, en términos generales y específicos de su propia praxis, y la capacidad que posee para evaluar sus características, habilidades y debilidades relacionadas con su papel de educador.

2.3.1. Autopercepción docente y la enseñanza efectiva

Para Covarrubias et al. (2015) la autopercepción es un aspecto importante para lograr una educación de calidad, ya que considera que no solo se necesita un amplio rango de conocimientos y habilidades para un buen rendimiento en las tareas de profesorado, sino que también poseer una autopercepción docente que sea de fuerte convicción, es decir, sentirse y juzgarse como capaces de cumplir eficientemente con su funcionamiento laboral.

Por otra parte, el sentimiento respecto a la autopercepción de los profesores está estrechamente relacionado con el logro y motivación de los estudiantes, pues el profesor es quien se encarga de promover el aprendizaje al ser un agente de alta influencia (Caprara et al., 2006).

Considerando lo anteriormente mencionado, entonces “la autopercepción se construye desde la autoeficacia” (Aravena, 2013, p. 41), es decir que, si los niveles de autoeficacia del docente son altos, se propondrá metas altas y, en consecuencia, escogerá métodos de enseñanza que favorezcan el desarrollo de aprendizaje del estudiantado, con lo que se

predispondrá a nuevas experiencias, aumentando el grado de responsabilidad sobre sus alumnos (Bueno, 2009).

2.4. El proceso de enseñanza en primer ciclo básico

2.4.1 Características de los estudiantes del primer ciclo

En el contexto educativo chileno, el primer ciclo básico abarca los niveles comprendidos entre 1° y 4° año de enseñanza básica, correspondiendo, por lo general, a estudiantes cuyas edades fluctúan entre los 6 y 9 años. Es decir, infantes que, de acuerdo con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1990), se encuentran en transición entre su etapa preoperacional y la etapa de operaciones concretas. A pesar de encontrarse en etapas que podrían considerarse distintas, es posible destacar características que este grupo de estudiantes posee en común, ya que para el autor “ha de quedar claro que la aparición de cada nuevo estadio no suprime en modo alguno las conductas de los estadios anteriores y que las nuevas conductas se superponen simplemente a las antiguas” (Piaget, 1990, p.316).

De esta manera, Jean Piaget (1990) considera dentro de la etapa preoperacional a niños de entre 2 y 7 años, mientras que en la etapa de operaciones concretas se incluyen aquellos de entre 7 y 12 años. En la primera de estas etapas realiza una subdivisión, distingue la etapa preconceptual (2 a 4 años) y la etapa prelógica o intuitiva (4 a 7 años). Es en esta última en la que se encuentran los estudiantes de 1ro y 2do básico, mientras que aquellos de 3ro y 4to se incluyen en la etapa de operaciones concretas.

Para homogenizar a ambos grupos de estudiantes se realiza un breve acercamiento a las características que el autor destaca como preponderantes en estas etapas del desarrollo. Según Piaget (1990), al inicio del primer ciclo escolar, los niños manifiestan una marcada curiosidad, expresada a través de preguntas frecuentes y un interés en comprender las causas y razones de los fenómenos que observan. En esta etapa, tienden a centrarse exclusivamente en una característica de una situación, desatendiendo otros aspectos relevantes. Además, requieren de representaciones visuales concretas para procesar la información y presentan limitaciones en el uso de la lógica básica para establecer relaciones entre elementos. Por último, su lenguaje es

predominantemente egocéntrico, lo que implica que perciben el mundo desde una perspectiva centrada en sí mismos, sin considerar otros puntos de vista.

A medida que avanzan de nivel se agregan nuevas concepciones a las características ya adquiridas, demostrando un progreso en su desarrollo. Luego de los 7 años los estudiantes empiezan a resolver problemas de manera lógica, aunque limitada, a objetos o eventos concretos. Pueden desarrollar el razonamiento inductivo, o la capacidad para generalizar a partir de observaciones específicas, pero tienen problemas con el razonamiento deductivo, al aplicar principios generales a situaciones específicas. Además, disminuye gradualmente el pensamiento centrado en sí mismos. Pueden considerar más de una característica de un estímulo simultáneamente, pero se limitan al pensamiento concreto, por lo que solo aplican su lógica a lo que han experimentado a través de los sentidos; el pensamiento abstracto aún no se desarrolla. (Piaget, 1990)

A causa de esto, se comprende que al hablar del primer ciclo básico es aún más crucial tener en consideración cuáles son las características de los estudiantes con los que se está trabajando. En resumen, como teoriza Piaget (1990) los estudiantes de primer ciclo son curiosos, egocéntricos y necesitan

representaciones visuales, ocupan el razonamiento inductivo, y pueden resolver solo problemas concretos, ya que el pensamiento abstracto aún no se manifiesta.

2.4.2 La enseñanza del inglés en el primer ciclo

Tomando en cuenta las características previamente descritas, autores como Gordon y Browne (2001) consideran a la enseñanza del inglés a estudiantes de temprana edad un área esencial dentro de lo que significa la formación educativa, por lo cual, indican que es fundamental que los docentes comprendan no solo cómo aprenden los niños en general, sino también cómo adquieren una lengua diferente a su lengua materna. De la misma manera, para Harmer (2007), los profesores de aprendices jóvenes necesitan dedicar tiempo a entender cómo piensan y cómo operan sus estudiantes, así como también motivarlos a aprender⁵.

Sin embargo, según Copland y Garton (2014), no existe suficiente recopilación de información sobre didácticas de la enseñanza para estudiantes de temprana edad que sean efectivas dentro del aula, teniendo en

⁵ Traducción propia

consideración que los aprendices tienen escasas oportunidades de *input* lingüístico respecto al idioma y pertenecen a cursos con una cantidad numerosa de estudiantes. Sumado a que, como apuntan Quidel et al. (2014), los estudiantes en edad temprana prefieren que durante la clase no se utilice el inglés para conversar, dar indicaciones u órdenes, ya que para ellos esto genera un gran obstáculo al momento de comprender las actividades, provocando desmotivación y una imagen negativa hacia la segunda lengua.

De acuerdo con Ikhfi y Nargis (2017) los aprendices jóvenes tienen un período de concentración que dura entre 5 a 10 minutos antes de que se desconcentren y se aburran en clases. Por esto, los autores señalan que los profesores deben enriquecer el repertorio de actividades para un determinado tiempo, teniendo en cuenta que los estudiantes de este grupo etario aprenden descubriendo, creando, imaginando, etc., puesto que su principal forma de aprendizaje es a través de la movilidad, escucha activa, e incluso, el tacto.

Asimismo, los autores recalcan que el profesor debe involucrarse y valorar los intereses de sus estudiantes para incluirlos en la creación de herramientas y materiales de acuerdo con el contenido educativo,

incrementando la motivación del alumnado por las clases de inglés (Ikhfi y Nargis, 2017).

Por su parte, Nguyen (2018) advierte que las prácticas pedagógicas tradicionales, como, por ejemplo, enseñar estructuras gramaticales de forma explícita, métodos de traducción gramatical, la enseñanza centrada en el docente, etc., no son adecuadas para aprendientes tan jóvenes, pues las y los estudiantes de estos niveles se enfocan más en el significado que en las formas y estructuras del lenguaje. En cambio, métodos más dinámicos como la Respuesta Física Total (*Total Physical Response* o *TPR* en inglés), la adquisición de vocabulario, o la enseñanza con un enfoque comunicativo serían más efectivos para la adquisición del idioma en la etapa temprana. De acuerdo con el autor, la enseñanza dirigida a estudiantes de primer ciclo debe considerar tanto las particularidades individuales de este nivel educativo como los aspectos comunes de la enseñanza de idiomas (p. 14)⁶.

Sin embargo, Albornoz et al. (2021) observan que en los establecimientos educacionales chilenos aún se utilizan de forma transversal modelos tradicionales de enseñanza, en los que el docente desempeña un

⁶ Traducción propia

papel como mero transmisor de conocimientos, mientras que los estudiantes escuchan y repiten el contenido gramatical que se les entrega.

Por otra parte, Carvajal et al., (2023)⁷ indican que los estudiantes de nivel inicial continúan en la transición de aprender a escribir y leer en su idioma natal, por lo cual, su aprendizaje se vuelve más complejo al momento de implementar la lectoescritura en inglés. Además, los autores añaden que al notar este tipo de atrasos en los alumnos se deben comprender los procesos de educación en pandemia, ya que, el brote de dicha emergencia de salud a nivel mundial no permitió que todos los estudiantes alcanzaran el nivel necesario para dicho grado.

2.4.3 Características de un docente de inglés para primer ciclo

Sánchez et al. (2018) indican que, para una enseñanza apropiada dirigida a primer ciclo, el docente de inglés debe reflexionar sobre sus estudiantes, considerando que, para la mayoría de estos, posiblemente sea el primer acercamiento hacia un idioma extranjero.

⁷ Traducción propia

Según los mismos autores, el profesor que enseñe a estudiantes de edades tempranas no debe enfocarse simplemente en la comunicación de palabras, sino que también hacer uso del lenguaje corporal de forma que se logre un proceso de enseñanza óptimo, pues este grupo de estudiantes suele obtener el significado de lo que se esté indicando a través de características no lingüísticas. También, enfatizan que cuando el docente comience a dirigir las clases en inglés utilice un lenguaje natural, y que priorice el uso de gestos faciales y entonación porque esto les resulta más llamativo.

A raíz de lo anterior, Sánchez et al., (2018) entregan recomendaciones al momento de trabajar con estudiantes de primer ciclo como, por ejemplo, el optar por un modelo de evaluación continua, de manera que permanentemente se esté verificando el progreso, y dejar completamente de lado los exámenes escritos. Añaden que las lecciones de inglés para los estudiantes más jóvenes no deben enfocarse en las estructuras gramaticales del idioma, pues el profesor debe fomentar actividades que mantengan la atención y concentración de forma que jueguen con el lenguaje.

Es así como el profesor debe ser consciente de la relevancia del juego para los estudiantes de edad temprana, teniendo en cuenta que este grupo de

estudiantes dedica gran parte de su tiempo a jugar, ofreciendo al docente la oportunidad de conocer sus intereses y conductas durante estas actividades lúdicas (Chapela, 2002).

Con motivo de lo anterior, para Espinoza et al. (2020), el docente de primer ciclo debe trabajar en adquirir habilidades pedagógicas como la adaptación en causa de que las demandas de la población estudiantil evolucionan, y la diversidad dentro de los establecimientos es una realidad cada vez más frecuente, por lo que, los criterios curriculares tradicionales y los profesores se deben ajustar a los cambios requeridos.

Es así como, de acuerdo con los autores, las habilidades para la gestión emocional en conjunto con un buen clima de confianza potencian “habilidades intrapersonales (autoconocimiento, autorregulación, autoestima) e interpersonales (empatía, habilidades sociales) para mejorar las relaciones con el alumnado, la promoción de la afectividad y desarrollo emocional del alumnado en cualquier situación o espacio educativo” (p. 140).

III. METODOLOGÍA

3.1. Preguntas de investigación

¿Cuál es la percepción de las y los docentes de inglés en relación con su conocimiento de estrategias didácticas para la enseñanza de inglés en el primer ciclo básico?

¿Qué estrategias didácticas adquiridas por los docentes, durante su formación inicial y su experiencia pedagógica, han resultado efectivas para la enseñanza del inglés en estudiantes del primer ciclo de la educación básica?

3.2. Objetivos de investigación

3.2.1. Objetivo general

Describir la autopercepción de docentes de inglés de establecimientos educacionales de la ciudad de Los Ángeles, con respecto a su conocimiento de estrategias didácticas para la enseñanza del inglés a estudiantes de primer ciclo.

3.2.2. Objetivos específicos

1. Describir la autopercepción de docentes de inglés en ejercicio con respecto a la relevancia y aplicabilidad de sus conocimientos didácticos para la enseñanza del inglés en el primer ciclo.
2. Comparar las diferencias identificadas por los docentes entre los conocimientos didácticos aprendidos en su formación inicial docente y los utilizados en la actualidad.
3. Identificar la percepción de los docentes en cuanto a las estrategias didácticas que han resultado efectivas para la enseñanza del inglés en el primer ciclo de la educación básica, adquiridos tanto en la formación inicial docente como a través de la experiencia pedagógica.

3.3. Paradigma

Para la construcción de esta investigación se utilizó como base el paradigma interpretativo, ya que como afirma Martínez (2013), el objetivo de este paradigma utilizado en investigación cualitativa "es el desarrollo de conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en medios

naturales dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes.” (p. 4). Así, este paradigma permite enfocar el análisis a partir de las experiencias y autopercepciones de los docentes participantes, quienes entregan vivencias y perspectivas útiles para la construcción de nuevo conocimiento con respecto a la enseñanza del inglés en el primer ciclo básico.

3.4. Tipo de investigación

Para dar respuesta a la pregunta de investigación y lograr la concreción de los objetivos establecidos, se ha decidido utilizar una metodología con enfoque cualitativo, debido a que, como definen Hernández et al. (2014), el enfoque cualitativo “se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p. 358). Tal definición se alinea en profundidad con el objetivo de describir la autopercepción de los docentes de inglés en el área de la enseñanza del idioma a estudiantes de primer ciclo.

De la misma manera, para Flick (2015) la investigación cualitativa se basa en la idea de que las realidades objeto de estudio son construcciones sociales, enfocándose en las perspectivas de los participantes, así como en sus prácticas y saberes cotidianos relacionados con el tema investigado. Por lo cual, guiar la presente investigación de acuerdo con este enfoque permite analizar la interpretación que le dan los docentes de inglés a su propia práctica con estudiantes de primer ciclo, pudiendo así identificar aquellos aspectos determinantes de la enseñanza en este nivel educativo desde la perspectiva de quienes construyen la realidad misma.

De este modo, el enfoque seleccionado permitirá obtener una comprensión integral de la autopercepción docente con respecto al conocimiento de estrategias didácticas que poseen para la enseñanza del inglés en el primer ciclo básico.

En otras palabras, el enfoque metodológico de carácter cualitativo se convierte en el más adecuado para esta investigación, considerando las técnicas seleccionadas y los resultados que se espera conseguir.

3.5. Diseño y alcance de investigación

De acuerdo con el enfoque cualitativo, la presente investigación fue abordada mediante el diseño de la Teoría Fundamentada, la cual, como manifiesta Salgado (2007), tiene como planteamiento básico que “las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos.” (p. 72). Así, mediante el contraste entre la teoría existente y la información recabada durante el proceso de investigación, es posible formular conceptualizaciones que permitan analizar y comprender el fenómeno estudiado.

Por otra parte, el alcance de esta investigación se delimita como uno de carácter exploratorio-descriptivo, utilizando las características de ambos para configurar un análisis integral. En primera instancia, como indican Hernández et al. (2014), un estudio exploratorio se realiza "cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas.” (p. 91). En este caso, la investigación previamente realizada con respecto a la autopercepción docente sobre la enseñanza del inglés en primer ciclo arrojó la necesidad de

enfocar nuevos estudios en esta área, evidenciando que, si bien existe información sobre ambos aspectos por separado, es urgente construir líneas investigativas en cuanto a la relación que se proyecta entre los dos.

Adicionalmente, los autores mencionados definen un estudio descriptivo como aquel que “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población.” (p. 92). Así mismo, el presente estudio busca describir las diferentes perspectivas de los docentes entrevistados, en relación con sus propias experiencias enseñando inglés a estudiantes de primer ciclo, identificando características de las estrategias didácticas utilizadas y conceptos relevantes para los propios docentes.

3.6. Sujetos informantes

En primera instancia, la población considerada para esta investigación fueron todos los docentes de inglés en ejercicio en establecimientos educacionales de la ciudad de Los Ángeles mientras que la muestra seleccionada para llevar a cabo las entrevistas y posterior análisis fueron los

docentes de inglés que cuentan con experiencia en primer ciclo básico, extraídos del grupo anteriormente mencionado.

El acceso a la muestra se realizó con un enfoque intencionado o de conveniencia, considerando que estas muestras están formadas por los casos disponibles a los que se tiene acceso (Battaglia et al., 2008). El cuestionario fue respondido inicialmente por 10 docentes de inglés de la ciudad, otorgando información referente a su experiencia en primer ciclo y disposición de participar de la investigación, dentro de los cuales se contactó solo a aquellos que cuentan con experiencia en primer ciclo básico.

De esta manera, se logró entrevistar a un grupo final de 5 docentes de inglés pertenecientes a 4 establecimientos educacionales de la ciudad. Estos participantes son hombres y mujeres de entre 25 a 38 años, quienes tienen un promedio de 2,5 años de experiencia con primer ciclo y cuentan con título de profesor de inglés; algunos con especialización académica en diferentes áreas.

3.7. Procedimiento

En primer lugar, se determinó la muestra con la que se esperaba trabajar de acuerdo con los objetivos planteados, para posteriormente construir el cuestionario que se utilizó para la selección definitiva y el consentimiento informado correspondiente.

Luego, se contactó mediante correo electrónico a un total de 40 docentes de inglés de la ciudad. Posterior a esto, se les explicaron los objetivos y etapas de la investigación, se les solicitó su participación y se adjuntó el consentimiento informado, además del enlace para responder al cuestionario.

Se otorgó un plazo de 4 a 5 semanas para recibir respuestas al cuestionario, mientras que se construía la pauta de entrevista para solicitar su validación.

Después de validar la pauta de entrevista, se revisaron las respuestas del cuestionario inicial, logrando seleccionar solo a 7 de los 10 docentes que participaron debido a que no todos cumplían con las características de poseer título de profesor de inglés y experiencia en primer ciclo.

Se contactó a los posibles participantes para coordinar la realización de la entrevista. Como resultado, se logró concretar dicha instancia solo con 5 docentes, debido a complicaciones en horarios y problemas de salud.

Tras concretar la comunicación con los docentes seleccionados, se realizaron las entrevistas grabadas en audio en el establecimiento de cada docente a través de previa coordinación con UTP.

Por último, se realizó la transcripción y posterior análisis de las entrevistas realizadas.

3.8. Técnicas de recolección de datos

Antes de aplicar las técnicas para recopilar información, se envió a los participantes un consentimiento informado (ver anexo 1), en el que se explicitó la confidencialidad de las respuestas otorgadas, así como también se solicitó su autorización para utilizar la información recabada solo con fines académicos. De igual forma, a los docentes entrevistados se les pidió firmar dicho documento en formato físico. La privacidad de las respuestas e integridad de los participantes se respetó durante toda la investigación, tal como exige el Comité de Ética de la Universidad de Concepción.

Para esta investigación se utilizaron dos instrumentos para la recolección de datos: un cuestionario (ver anexo 2) y una pauta de entrevista semiestructurada (ver anexo 3).

3.8.1. Cuestionario

De acuerdo con Hernández et al. (2014) el cuestionario es una de las técnicas más utilizadas para recolectar datos, y da una flexibilidad que genera mayor respuestas y rapidez a los participantes que contestan las preguntas; acata problemas y ofrece conocer diversos puntos de vista sobre esta; además, facilita el análisis de datos recolectados por su fácil codificación. En este caso, se solicitó responder a este cuestionario a todos los docentes que realizan clases de inglés en establecimientos educacionales dentro de la ciudad, se realizó en línea por correo electrónico, e incluyó preguntas que facilitaron la selección de los participantes que cumplían con los requisitos necesarios para esta investigación.

3.8.2. Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada fue la segunda técnica de recolección de datos que se aplicó, debido a que como indica Flick (2007) esta se enfoca “en la experiencia individual del participante, que se considera relevante para entender la experiencia de otras personas en una situación similar” (p. 140). De esta forma, mediante la realización de entrevistas a aquellos docentes de inglés que cuentan con experiencia en primer ciclo, fue posible analizar su perspectiva en cuanto a la forma de enseñar este segundo idioma, utilizando la información recuperada para describir la autopercepción de las y los profesores de inglés en este contexto educativo.

3.9. Instrumentos

En la primera fase de recolección de datos se utilizó un cuestionario de creación propia, que recabó información sobre rango etario, experiencia laboral en años, título profesional, tipo de establecimiento y ciclo en que se desempeñan. En caso de ser docentes de primer ciclo se les consultó si cuentan con especialización y/o autorización por parte de la Superintendencia

de la Educación para realizar clases en este nivel educativo. La información recolectada se utilizó para determinar la muestra con la que se trabajaría en la siguiente etapa de la investigación.

Tras seleccionar a los participantes adecuados para este estudio se les aplicó una pauta de entrevista, que se construyó según las necesidades de la investigación. Dicha entrevista contiene preguntas relacionadas con la autopercepción que poseen los entrevistados sobre su conocimiento de estrategias didácticas para primer ciclo, considerando aquellas aprendidas durante su formación inicial y aquellas adquiridas a través de la experiencia pedagógica. Adicionalmente, se preguntó cómo perciben la efectividad de sus estrategias y las modificaciones que han tenido que realizar para adecuarlas correctamente al nivel educativo en cuestión. Antes de ser aplicada, esta entrevista fue sometida a juicio de expertos de la Universidad de Concepción campus Los Ángeles, quienes realizaron recomendaciones y comentarios para mejorar dicho instrumento, y luego aprobaron su utilización. (ver anexo 4).

3.10. Técnica de análisis de datos

El proceso de análisis de resultados de esta investigación se llevó a cabo siguiendo las etapas que formula la Teoría Fundamentada, utilizando el software Nvivo15 como medio para integrar y analizar temáticamente la información. La selección de esta técnica tiene como sustento su flexibilidad y concordancia con la metodología cualitativa y el diseño de investigación propuesto, así como mencionan Lora et al. (2017) la Teoría Fundamentada “despliega un conjunto de fases que, mediante el inductivismo como método científico, produce una teoría que le da explicación a un fenómeno particular estudiado” (p. 240).

De esta manera, al momento de analizar los datos, según los gestores de la Teoría Fundamentada Glaser y Strauss (2002), se realiza una categorización sistemática de los conceptos fundamentales para la investigación. Este proceso se conoce como codificación y consta de tres partes: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. A través de este proceso surgen categorías, subcategorías y códigos que orientan el análisis de los resultados.

En síntesis, de acuerdo con los autores, la codificación se realiza para simplificar la comparación continua de casos y fragmentos, con el propósito de analizarlos e interpretarlos desde una perspectiva conceptual.

3.11. Categorías

Como se indicó anteriormente, para el proceso de análisis de los datos y la determinación de categorías se utilizó el procedimiento de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (2002). Siguiendo cada una de sus etapas, con el apoyo de las entrevistas transcritas (ver anexo 5) y el software Nvivo15, como se detalla a continuación.

3.11.1. Codificación abierta

En primera instancia, durante la fase de codificación abierta se identificaron categorías y códigos tanto a partir de las dimensiones previas consideradas para la investigación⁸ como de los datos aportados por las entrevistas. Se organizó la información en tres grandes apartados: (1) autopercepción docente, (2) conocimiento didáctico del profesor y (3)

⁸ Contenidas en Capítulo II sobre el marco teórico

formación inicial docente (FID). Se analizaron las transcripciones de las entrevistas para lograr identificar con qué categoría inicial se asociaba cada respuesta y/o porción de estas.

3.11.2. Codificación axial

Luego, se realizó la codificación axial, momento en que se reorganizaron los códigos, volviendo a analizar la creación inicial de categorías y tomando en cuenta aquellos conceptos que se distinguían dentro de estas. Así, se ampliaron las dimensiones iniciales, convirtiéndose en: (1) autopercepción del desempeño docente en primer ciclo, (2) conocimiento didáctico del profesor y (3) formación inicial docente (FID). Mientras que las subcategorías y códigos se formularon de la siguiente manera: (1.a) desafíos de la enseñanza en primer ciclo, (1.b) debilidades en su desempeño, (1.c) evolución del desempeño, (1.d) desarrollo profesional, (1.e) posesión actual del conocimiento didáctico, (2.a) contenido enseñado, (2.b) estrategias didácticas utilizadas, (2.c) propuesta curricular, (3.a) formación académica y (3.b) percepción de la FID.

3.11.3. Codificación selectiva

Por último, mediante la codificación selectiva fue posible identificar en profundidad la relación teórica entre los códigos y sus familias o categorías principales. Así como también, contemplar la adición de una cuarta categoría, la cual surgió de forma emergente gracias a las respuestas de los docentes y demostró ser relevante para el desarrollo de la investigación. Esta categoría se conceptualizó como: Particularidades de la enseñanza en primer ciclo; y se compone por los códigos: características de los estudiantes, características de las estrategias didácticas y características del docente.

En la siguiente tabla, se presentan todas las categorías, junto con sus subcategorías, códigos y descripciones.

Tabla 1. Lista de codificación

Lista de codificación			
Categoría	Descripción	Códigos	Subcódigos
Formación inicial docente en didáctica para la enseñanza	Proceso educativo que preparó a los docentes de inglés para enseñar este idioma, considerando las	Formación académica	Título académico
		Percepción de la formación	Estrategias didácticas aprendidas
			Efectividad de la formación recibida

	competencias didácticas adquiridas.		Reformación de la formación con enfoque en primer ciclo
Conocimiento didáctico actual del profesor	Qué contenido enseña y cómo entrega ese contenido cada docente de inglés de primer ciclo en la actualidad.	Contenido enseñado en primer ciclo	
		Relación con la propuesta curricular	
		Estrategias didácticas utilizadas	
Autopercepción de su trayectoria en primer ciclo	La manera en que los docentes evalúan y perciben su propia eficacia, habilidades, resultados y mejoras en su labor educativa con estudiantes del primer ciclo.	Debilidades en su desempeño	
		Desafíos de la enseñanza en primer ciclo	
		Desarrollo profesional	
		Evolución del desempeño	Nota primer año
			Nota actualmente
Posesión actual del conocimiento didáctico			
Particularidades de la enseñanza en primer ciclo	Características específicas de la enseñanza del inglés en los primeros años escolares, desde la perspectiva de los docentes y su experiencia en aula.	Características del desarrollo de los estudiantes de primer ciclo	
		Características de las estrategias didácticas efectivas para primer ciclo	
		Características idiosincráticas y pedagógicas de un docente de primer ciclo	

Fuente: Creación propia. Construida en base a información integrada en software Nvivo15

(Ver anexo 6).

IV. RESULTADOS

4.1. Formación inicial docente

Durante las entrevistas los docentes mencionan que las estrategias didácticas aprendidas durante su formación inicial estaban mayormente relacionadas con enfoques comunicativos y con el uso de medios audiovisuales, tales como canciones y videos.

Sin embargo, al preguntarles sobre la aplicación de lo aprendido durante su formación inicial, los docentes perciben estas estrategias como poco efectivas para estudiantes de primer ciclo, ya que mencionan que la teoría está poco contextualizada, algunos destacan que no existían ramos enfocados en la didáctica.

“No me enseñaron técnicas de manejo del aula, no me enseñaron técnicas didácticas, (...) Me enseñaron como la estructura general de una clase y nos mandaron a leer algunos textos, (...) no fue para nada relevante porque de verdad no me acuerdo.” (Docente 1)

“(...) la teoría no es lo más apropiado, no es lo más contextualizado para poder ejecutar una clase efectiva.” (Docente 2)

“(...) la malla curricular no consideraba cómo enseñar a los niveles y estaba como todo pensando entre adolescentes hacia adultos.” (Docente 3)

“(...) no sé si a ustedes les ha pasado, pero como lo que enseñan en la universidad de repente no es como lo más efectivo en el aula finalmente.” (Docente 4)

4.2. Conocimiento actual

Los docentes mencionan que el contenido que enseñan actualmente en primer ciclo está directamente relacionado con aspectos de la realidad inmediata de los estudiantes, como por ejemplo animales, familia, vestimenta, números, colores, etc.

“(...) siempre se le da más énfasis a lo que es el vocabulario. Partiendo por el vocabulario del clima, del cuerpo humano, de las estaciones, de la vestimenta (...)” (Docente 3)

“(...) hablamos de animales, habilidad, tenencia como have got/has got, can/can’t; se repasan colores, ropa, en el presente continuo: he’s wearing, she’s wearing. Pero uno no trabaja, por ejemplo, “they are wearing, you are wearing”. Sino que el foco es más en el pronombre que en el verbo.”
(Docente 5)

Los profesores entrevistados indican que para enseñar estos contenidos utilizan, en su mayoría, estrategias enfocadas en la adquisición de vocabulario, con el apoyo de medios audiovisuales. Además, perciben que las más efectivas son aquellas que cuentan con un carácter lúdico y un enfoque en el uso de la tecnología.

“(...) emplear hartas clases de adquisición de vocabulario previo. No sé, tú, si al chico lo vas a exponer a una canción al final de una unidad, por ejemplo, y la idea es que todos aprendan esa canción y la puedan cantar (...)” (Docente 2)

“(...) el tema de los videos, las canciones, juegos también, porque en realidad eso era lo que más les llamaba la atención a los chicos (...) Pero yo

me iría por la parte de la tecnología en realidad, como que otra cosa no me ha funcionado como tan tan tan bien.” (Docente 4)

“También uso hartos videos, hartos recursos audiovisuales, flashcards, mapas mentales, organizadores gráficos (...)” (Docente 5)

4.3. Autopercepción de su trayectoria

Los docentes sienten que actualmente poseen el conocimiento de estrategias didácticas efectivas para enseñar inglés a estudiantes de primer ciclo. Sin embargo, afirman que este conocimiento fue adquirido durante su experiencia laboral, debido a la necesidad de encontrar las herramientas que no poseían al terminar su formación académica.

“(...) y yo dije no, tengo que mejorar, porque tampoco me enseñaron bien a hacer como guías didácticas en la U, ahora ya uno después aprende.”
(Docente 3)

“(...) creo que a medida que pasó el tiempo acá, fui buscando más estrategias que me fueron un poco más efectivas. Porque la teoría y la práctica al final fueron muy diferentes.” (Docente 4)

A raíz de lo anterior, destacan como una debilidad de su formación inicial la falta de oportunidades para observar y trabajar con estudiantes en esta etapa escolar, debido a que durante el proceso de práctica no se vieron inmersos en este contexto educativo, lo que provocó que su primer acercamiento fuera al momento de ejercer la docencia.

“(...) cuesta hacer esa como... como enlace con los estudiantes, teniendo en cuenta que las prácticas casi nunca son con básica. O sea, lo son, pero con quinto, sexto básico.” (Docente 1)

Debido a lo anterior, los docentes mencionan que debieron enfrentar diferentes desafíos a lo largo de su trabajo con esta etapa escolar, como lo ha sido la elección de técnicas efectivas para abordar el desarrollo de habilidades lectoescritoras, pues son competencias que aún se están afianzando en la propia lengua materna.

“(...) en primer ciclo los chicos todavía están realizando su proceso de lectoescritura. Entonces en primero y segundo básico cualquier técnica que yo hubiera podido tener no me servía si no sabían escribir.” (Docente 1)

“(...) pero en realidad trataba de enfocarlo en esas dos habilidades más que en otra cosa, porque si todavía no estaba el proceso lecto-escritor, no se podía más allá.” (Docente 4)

“(...) y un niño dice “pero yo no sé leer, tía.” Y ahí quedas, no puedes hacer la dinámica. (...) sobre todo, por esto de que no están bien afianzadas las competencias lectoescritoras, entonces no podemos pasar de la base.” (Docente 5)

Por otra parte, describen cómo la madurez emocional de los estudiantes y la necesidad de estimulación de sus habilidades blandas ha dificultado la gestión del aula en diferentes niveles, ya sea impactando el seguimiento efectivo de la planificación de clase, o complicando el control del comportamiento de los pupilos, como consecuencia de su falta de

autorregulación socioemocional. Tal situación se agrava considerablemente cuando se enfrentan a cursos con un gran número de estudiantes.

“(...) los estudiantes tienen periodos de atención súper cortos, 25 minutos, 30 minutos máximo. Y yo como venía de enseñanza media y tampoco tuve muchos cursos de didáctica en general. (...) yo esperaba que los estudiantes tuvieran, no sé, dos horas de atención conmigo. Y no era así, me costaba un kilo.” (Docente 1)

“(...) en etapas tempranas es más difícil, o sea, es un desafío superior el hecho de planificar una clase. Que esa clase, (...) puedas darle un cierre efectivo es un desafío tremendo, es súper difícil. Más que nada porque a los chiquillos les cuesta regularse más a sí mismos.” (Docente 2)

“(...) necesitan más estímulo cerebral, tareas que no sean de mucha demanda para los span de atención que sean de 5 minutos o así sucesivamente, para cambiar y que no pierda el incentivo y la motivación.”
(Docente 3)

“además de que ellos deberían trabajar la autonomía (...), pero a la vez el trabajo colaborativo porque más adelante lo necesitan en todo aspecto de la vida.” (Docente 4)

“(...) quizás a uno le gustaría, no sé, “oh vamos a hacer este juego de, no sé, tirarnos la pelota”, pero como son muchos estudiantes en el aula, además, quizás es algo que también dificulta.” (Docente 5)

Adicionalmente, algunos docentes hacen referencia a la diversidad en el aula. Uno de ellos destaca el desafío de implementar y adecuar estrategias que aborden las distintas necesidades educativas especiales de los estudiantes, las cuales son numerosas, variadas y corresponden a una porción mayoritaria dentro del aula. Al respecto, otro docente menciona los distintos niveles de inglés que se pueden encontrar en la sala de clases, dificultando aún más la graduación del conocimiento y la selección de estrategias efectivas.

“Yo creo que lo primero es el tema de que en la teoría uno no incluye todas estas minorías educativas. Al final tantas minorías al juntarse llega a

ser la mayoría del curso (...) Buscar estrategias que sean inclusivas es un desafío” (Docente 5)

Para contrarrestar todos estos desafíos, los docentes mencionan diversos métodos que les han ayudado en su desempeño con el objetivo de poder adaptarse y actualizarse a las necesidades de este grupo estudiantil específico. Entre ellos, mencionan métodos más informales como el trabajo autodidacta, ya sea a través de lecturas tanto de libros como de información encontrada en internet; el uso de herramientas digitales como redes sociales y foros; y enfatizan el intercambio de experiencias con otros profesores, tanto cercanos como a través de comunidades docentes encontradas en línea.

“Entonces hay que sentarse a aprender cosas, digamos, técnicas. Técnicas del desarrollo, del cerebro, de didáctica principalmente.” (Docente 1)

“Es súper bueno, y la comunidad, si está en el Reddit adecuado, es súper positiva. Yo recomiendo harto eso, el boca a boca, saber que le sirvió a otros profesores.” (Docente 2)

“(...) las herramientas digitales han servido bastante para encontrar nuevas estrategias para enseñar. Los profesores que hacen videos en las redes sociales, a mí la verdad que me han dado muchas ideas que yo creo que por mi sola no las hubiese encontrado.” (Docente 4)

No obstante, todos los docentes mencionan que se han visto en la necesidad de volver a la academia con tal de adquirir conocimiento más concreto y profundo acerca del trabajo con estudiantes de etapas menores, como a través de cursos, diplomados, capacitaciones y asistencia a congresos.

“(...) empezaron a abrirse postítulos de didáctica, diplomados de didáctica, y yo decidí tomar uno como para aprender más, y una certificación para aprender más para enseñar a niños, porque si bien no es lo que a mí más me gusta, sé que se puede lograr más.” (Docente 3)

“(...) no desapegarse tanto de esto en la academia no solo leyendo papers, sino que, teniendo, más que formaciones, así como capacitaciones, es tener como congresos donde tú converses con otros docentes.” (Docente 5)

4.4. Categoría emergente: Particularidades del primer ciclo

4.4.1. Características de los estudiantes de primer ciclo

A lo largo de las entrevistas realizadas los docentes dieron cuenta de diversas características inherentes al primer ciclo, entre ellas fue posible extrapolar ciertas generalidades de los propios estudiantes de este rango etario, en relación con su desarrollo cognitivo, social y emocional.

Dentro de estas características se enfatiza el diferente nivel cognitivo que poseen en comparación con niveles educativos superiores. Lo que, por una parte, les facilita el procesamiento de conceptos concretos en cuanto al aprendizaje de idiomas, como lo es la adquisición de vocabulario. Pero, por otra parte, les dificulta la comprensión de conceptos abstractos, como la gramática. De acuerdo con algunos de los entrevistados, en este nivel se deben comenzar a afianzar las competencias lectoescritoras, siendo un factor clave al momento de aprender otro idioma⁹.

⁹ Relacionar con apartado “Autopercepción de su trayectoria” -> desafíos

“(...) los cursos chicos son complicados, tienen (...) una química cerebral distinta los niños. Entonces, hay que tener técnicas distintas, y hay que tener un bagaje como distinto también con los estudiantes.” (Docente 1)

“(...) los estudiantes tienen una plasticidad cerebral que hace que sea mucho más fácil que ellos puedan adquirir un segundo idioma.” (Docente 3)

Paralelamente, señalan los docentes que en este rango etario están en pleno desarrollo de habilidades socioemocionales. De esto emerge una necesidad de estimular el desarrollo de sus habilidades blandas, como lo son la interacción con sus pares y la autonomía, sumado a una constante búsqueda de validación.

“(...) los estudiantes más pequeños van a estar siempre queriendo participar, que no es lo mismo que en los adultos.” (Docente 3)

La autorregulación de su propio comportamiento es una dificultad preponderante en los estudiantes del primer ciclo. De la mano con lo anterior, los docentes mencionan que en esta edad los estudiantes tienen periodos de atención más cortos que estudiantes más maduros, requiriendo estar

constantemente estimulados durante el largo de la clase y así evitar cualquier tipo de quiebre o vacío que les permita distraerse.

“(...) en primero y segundo básico “háblenme de todo lo que sepan” es literal háblenme de todo lo que sepan (...)” (Docente 1)

“(...) necesitan mucha estimulación, necesitan verse completamente sumergidos en una actividad. Son muy energéticos los muchachos y apenas terminan, su atención cambia rápidamente hacia otro foco.” (Docente 2)

De la misma manera, comentan que estos estudiantes están en una etapa de exploración sensorial, lo que los hace estar interesados en actividades que involucren el uso de su cuerpo y sus sentidos. De acuerdo con la experiencia de los entrevistados, los niños se ven más atraídos a los juegos, la música, a dinámicas que involucren la actividad física y el movimiento, y al uso de la tecnología, pues como menciona uno de los docentes, los niños de la actualidad son “nativos digitales”, debido a que estos nacen inmersos en la tecnología y saben utilizarla de forma intuitiva.

“(...) la idea es como jugar, ocupar TPR y que desde eso el estudiante aprenda de forma inductiva.” (Docente 1)

“(...) yo creo que el tema de la música es algo que los mantiene muy inmersos.” (Docente 2)

“(...) ellos son nativos digitales, nacen con las tecnologías, saben más rápido cómo encender un tablet o un celular sin ningún problema, de manera intuitiva (...)”. (Docente 3)

4.4.2. Características del docente de primer ciclo

Para poder abordar las características previamente mencionadas y lograr que los estudiantes adquieran el conocimiento entregado de forma más eficiente, los docentes mencionan que se vieron en la necesidad de adquirir ciertos rasgos particulares tanto en su forma de ser como de enseñar. Es así como señalan características idiosincráticas y pedagógicas como parte fundamental de su labor en el primer ciclo.

En cuanto a su identidad como docentes, destacan como el uso de habilidades kinestésicas y lúdicas mantienen inmersos a los estudiantes, llevando a que los profesores deban atreverse a jugar, bailar, cantar, expresarse corporalmente, teniendo que salir muchas veces de su zona de confort.

“(...) trataba de meter canciones, pero yo tampoco soy muy... con mucha personalidad que digamos. Entonces, en ese sentido, pero como que me daba vergüenza cantar con los niños.” (Docente 1)

“(...) a mí me daba vergüenza todo lo que era kinestésico, de jugar, bailar cantar y después cuando lo empecé a probar yo mismo me daba cuenta de que los niños se entusiasmaban mucho más.” (Docente 3)

De la misma manera, debían ser llamativos, no solo a través de su forma de enseñar, sino que también en la manera de presentarse con los estudiantes. Uno de los docentes menciona que el uso de colores incluso en su propia vestimenta es una característica que debía considerar.

“(…) Yo llegué terneado de negro dos meses. Entonces de repente, claro, los estudiantes ven llegar a alguien terneado y es como seriedad total. Y las tías ocupan cositas, no sé, delantales bonitos y todo.” (Docente 1)

Por otra parte, dentro de las particularidades pedagógicas que se deben tener en cuenta en la enseñanza a estudiantes de edades tempranas, comprenden aquellas que son más transversales, como el conocer el interés de los estudiantes con el fin de crear contenido más significativo y el uso de refuerzo positivo, lo que a su vez toma mayor relevancia en el primer ciclo debido a la constante búsqueda de validación que poseen los niños en esta edad, una característica mencionada en el apartado anterior.

“(…) creo que el desafío hoy en día es encontrar la forma en que uno, dentro de una clase normal, pueda acercar ese contenido a los muchachos y generar ese interés (…)” (Docente 2)

“(…) el cabro te trae su juguete favorito, y estás vinculando algo que a él le importa, cuando tú generas un vínculo de que algo a él le importa o a ella le importa vas a lograr de generar su atención.” (Docente 3)

Por otro lado, es mencionada recurrentemente la importancia de que el docente tenga una buena gestión del aula, sabiendo controlar al grupo curso y siendo capaz de manejar situaciones emergentes provocadas por el comportamiento poco regulado de los estudiantes. Un entrevistado resalta la intuición pedagógica, lo que le ha permitido tomar decisiones de forma contextualizada, considerando todas las características de sus propios estudiantes, sabiendo que omitir y agregar al momento de enseñar el contenido con el fin de disminuir la aparición de cualquier imprevisto dentro del aula. Para esto también, según los mismos entrevistados, un docente debe ser flexible y adaptarse al contexto, al nivel de los estudiantes, y también al *curriculum*.

“(...) la intuición pedagógica te enseña a saber qué metodología cambiar, qué funciona con un curso, qué con otro no (...)” (Docente 3)

4.4.3. Características de las estrategias didácticas para primer ciclo

Para apoyar lo anterior, es necesario que el docente también cuente con ciertas herramientas didácticas específicas para estudiantes de primer ciclo, que tal como se vio se entienden como los métodos, técnicas y actividades

utilizadas para alcanzar metas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, las cuales sean adaptables con respecto a los desafíos predominantes en esta etapa escolar (Montero, 2012; Feo, 2015; Cock-Martínez, 2022).

Así, algunos docentes mencionan que es necesario saber estrategias que les permitan a los estudiantes aprender a escribir en inglés, con el fin de apoyar e ir de la mano con el proceso de desarrollo lectoescritor que están vivenciando, tanto en la adquisición de una lengua extranjera como en la materna. Otro de los entrevistados suma a lo anterior el conocimiento de estrategias que acerquen el idioma a los estudiantes pequeños, las cuales son diferentes a aquellas enfocadas a las utilizadas con ciclos mayores como lo es el segundo ciclo o la educación secundaria.

“(...) si los estudiantes no tienen su proceso lectoescritor completo, yo tengo que adaptarme a apoyar el proceso lectoescritor con el inglés, o simplemente no ocupar lectura ni escritura. Y eso implica que yo tenga que ocupar juegos o tengo que hacer actividades físicas u otras, canciones.”

(Docente 1)

“(...) ahora todo es digital y los estudiantes valoran más, ponle a un niño un juego en una tablet para aprender o ponle una guía, el niño se va a aburrir con la guía, pero el juego te lo va a responder.” (Docente 3)

V. DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados de esta investigación, existe una estrecha relación entre las percepciones de los docentes entrevistados y su formación inicial. Al respecto, Kelly (2018) menciona la importancia de las creencias de un profesor en formación al momento de realizar su práctica profesional, destacando su rol durante el proceso de enseñanza en el aula. La autora menciona que el docente debe enfrentar su ejercicio profesional utilizando sus propias creencias y percepciones acerca de cómo son sus estudiantes, cómo aprenden y, por ende, cómo enseñarles, basados únicamente en el conocimiento adquirido durante su propia formación.

Por otra parte, otro estudio que examinó los programas de siete carreras universitarias pedagógicas concluye que para preparar a docentes que se sientan capaces de impartir clases eficientemente desde el primer día, un programa debe contar con un *curriculum* basado en el conocimiento del desarrollo y el aprendizaje tanto de los niños como de los adolescentes, siendo enseñado bajo el contexto de la propia práctica (Darling-Hammond, 2006).

En esta investigación, se puede evidenciar que los docentes entrevistados no se vieron inmersos en el contexto del primer ciclo durante su práctica profesional. Esto sumado a que el conocimiento didáctico que poseían no se encontraba contextualizado a este nivel educativo. En consecuencia, los docentes tuvieron su primer contacto con primer ciclo al momento de iniciar su labor.

Al respecto, Aghabari y Rahimi (2020) indican que las prácticas profesionales transforman al estudiante de pedagogía en un profesor como tal, por lo que se vuelve un proceso estresante para los futuros docentes debido a las diferencias que existen entre las creencias que desarrollaron durante el proceso académico y las que toman lugar en las escuelas con la propia práctica, a pesar de lo aprendido en la teoría. Lo anteriormente comentado convierte este proceso en un aspecto crucial para la formación inicial docente, ya que la ausencia de una contextualización en la enseñanza específica de ciertos grupos etarios de estudiantes, considerando todas las diferencias y particularidades explicadas anteriormente, provoca que exista un vacío pedagógico sustancial en el desempeño del profesor, reflejado en lo dicho por los entrevistados.

Una situación similar se puede observar en el contexto internacional. De acuerdo con un estudio conducido por Karea (2016), la mayoría de los docentes de escuelas primarias en Indonesia son en realidad profesores preparados para enseñar a estudiantes de secundaria, ya que en el país no existen programas o carreras enfocadas específicamente en la enseñanza de inglés a educación primaria. Esto lleva a que los profesores no conozcan el contexto teórico-metodológico de cómo ejercer su profesión eficientemente en esta etapa escolar, coincidiendo con las experiencias relatadas por los docentes del presente estudio.

En este sentido, es posible identificar que los docentes entrevistados debieron prepararse a través de la misma experiencia pedagógica, tanto de manera informal como formal, reconociendo características en común de los estudiantes, para así adaptar tanto su metodología como el contenido a enseñar. Al respecto, las particularidades encontradas en los resultados están en la misma línea de diversas investigaciones, de las cuales se pueden rescatar los cortos períodos de atención que poseen los estudiantes a esta edad, el procesamiento de conceptos concretos, el desarrollo de las habilidades lectoescritoras, y el interés por actividades lúdicas, que involucren el movimiento y la estimulación de la exploración sensorial (Piaget, 1990;

Karea, 2016; Ikhfi & Nargis, 2017; Nguyen, 2018; Sanchez et al. 2018; Carvajal et al., 2023).

Considerando estas observaciones, los docentes notaron que el uso de *realia* como estrategia didáctica para el aprendizaje ha sido una de las herramientas más efectivas para poder atraer y motivar a los estudiantes de edades tempranas. Y es que ellos traen a la sala de clases sus personalidades, gustos, disgustos, intereses, sus propios estilos cognitivos individuales y capacidades, y sus propias fortalezas y debilidades (McKay, 2006)¹⁰, permitiendo que el uso de elementos que representen de mejor manera su vida cotidiana y su personalidad fortalezca el aprendizaje significativo y los motive a seguir aprendiendo.

Total Physical Response (TPR) también fue mencionada por los entrevistados como otra estrategia didáctica efectiva en la enseñanza de inglés en primer ciclo. Con respecto a esto, Karea (2016) menciona que los niños no aprenden a través de reglas abstractas, por lo que se les necesita demostrar cómo funciona el lenguaje en diferentes contextos, atrayéndolos con acciones, interacciones y demostraciones físicas y gráficas. De esta manera, el uso de TPR posee estas características en común con el uso de

¹⁰ Traducción propia

Realia, los cuales estimulan esta etapa de exploración sensorial en la que se encuentran los estudiantes.

De acuerdo con lo descrito tanto por los resultados de esta investigación, como por estudios focalizados en distintos contextos, es posible evidenciar que existe una necesidad educativa importante en la enseñanza del inglés a estudiantes del primer ciclo escolar. De esta forma, el conocimiento teórico didáctico en la formación inicial y la experiencia adquirida en prácticas profesionales contextualizada a esta etapa pudo haber ayudado y beneficiado a los docentes que participaron en esta investigación, potenciando aún más sus habilidades profesionales.

VI. CONCLUSIONES

6.1 Conclusiones

En coherencia con las interrogantes formuladas y a partir del análisis de los resultados obtenidos, el presente estudio logra cumplir con el objetivo general establecido, al describir de manera integral la autopercepción de los docentes entrevistados. En este marco, se enfatiza la relevancia de fortalecer tanto la formación inicial como la continua de los docentes de inglés, con un enfoque particular en las competencias necesarias para la enseñanza efectiva en el primer ciclo de educación básica.

En relación con el primer objetivo específico, referente a la percepción docente sobre el conocimiento actual y el adquirido durante la formación inicial, se identificó que gran parte del conocimiento didáctico actual no se adquiere durante los años de formación universitaria, sino mediante la experiencia y el autoaprendizaje. Como refieren los docentes entrevistados, en su búsqueda de especialización en el primer ciclo, se vieron en la necesidad de acceder a postgrados y de un constante aprendizaje autodidacta para cubrir las debilidades percibidas en su formación inicial.

Con respecto al segundo objetivo específico, los docentes advierten que una de las principales diferencias entre el conocimiento didáctico aprendido durante la formación inicial y el utilizado en la actualidad es la descontextualización que poseían las estrategias en la teoría. Por lo tanto, al momento de poner en práctica este conocimiento, se vieron enfrentados a desafíos para los que no estaban preparados, como por ejemplo la diversidad de aprendizajes, el manejo de estudiantes en edad temprana, la regulación emocional de los estudiantes, entre otros.

Esta realidad evidencia la necesidad de integrar contenidos específicos en los programas de formación inicial docente que aborden las particularidades del primer ciclo, incluyendo estrategias didácticas adaptadas al desarrollo contextual, cognitivo y socioemocional de los estudiantes en este nivel.

Asimismo, con respecto al tercer objetivo específico, enfocado en la percepción de los docentes en cuanto a las estrategias didácticas que han resultado efectivas para la enseñanza del inglés en el primer ciclo, los resultados resaltan la efectividad de estrategias como *Total Physical Response*, *Realia*, el uso de tecnología, las estrategias musicales, y el carácter

lúdico, que, de acuerdo con los docentes, debe estar presente en cualquier estrategia que se quiera utilizar. Sin embargo, también se identificaron desafíos significativos, como la falta de preparación para gestionar aulas diversas y numerosas, y la necesidad de estrategias más inclusivas. Estos desafíos han obligado a los docentes a desarrollar estrategias para enfrentarlos directamente, ya que coinciden en que la formación teórica recibida durante su preparación inicial resultó insuficiente para abordar las complejidades de la realidad educativa.

Por último, esta investigación pone en valor la relación entre la autopercepción docente y la implementación de prácticas pedagógicas efectivas, sugiriendo que una autopercepción positiva y fundamentada puede traducirse en mejores resultados educativos y un mejor desempeño profesional. Se espera que estos hallazgos contribuyan al desarrollo de programas formativos más completos y pertinentes, impactando positivamente en la calidad de la enseñanza del inglés en Chile y fomentando futuras investigaciones en esta área.

6.2 Limitaciones

Dentro de las limitaciones que presentó la investigación realizada es posible destacar el número acotado de docentes entrevistados. Si bien se consideró un grupo mayor de participantes, fue complejo contactar a la mayoría, por lo que, el número inicial de docentes se redujo significativamente a medida que las etapas de investigación avanzaban. Por este motivo, la muestra no es estadísticamente representativa.

Adicionalmente, los docentes que se logró entrevistar contaban con menos de 5 años de experiencia con primer ciclo. Si bien, todos han realizado clases en este nivel educativo, se podría considerar que su experiencia es reducida, lo cual limita las posibilidades de adquirir conocimiento mediante la práctica educativa.

Por otra parte, de los 5 docentes entrevistados, solo 2 se encuentran actualmente dictando clases en primer ciclo, pues los demás trabajan en niveles superiores. Esto podría significar que sus conocimientos relacionados con estrategias para dicho nivel educativo no se encuentren actualizadas por completo.

Finalmente, la mayoría de los docentes indicó que los contenidos enseñados en primer ciclo no estaban alineados en su mayor parte con la propuesta curricular del ministerio debido a que los colegios en los que impartían clases utilizan programas curriculares propios. Aun cuando en general las temáticas son las mismas, cambian contextos y formas de enseñanza, lo cual entrega una variedad muy amplia de programas y secuenciación de contenidos, dificultando el análisis de lo contextualizada que puede ser la propuesta curricular del MINEDUC.

6.3 Proyecciones

A partir de los hallazgos de esta investigación, se identifican algunas proyecciones que pueden contribuir al desarrollo del ámbito educativo y la formación docente en la enseñanza del inglés para el primer ciclo.

En primer lugar, se propone incluir en los programas de formación inicial contenidos específicos sobre estrategias didácticas para la enseñanza de inglés en niveles educativos tempranos. Esto podría abordarse mediante cursos, talleres prácticos o experiencias directas en contextos de enseñanza

para niños pequeños, lo cual fortalecería la Formación Inicial Docente, tal como indicaron los propios entrevistados.

En el mismo sentido, mejorar el desarrollo de programas de Formación Continua, ofreciendo capacitaciones y diplomados orientados a la enseñanza del inglés en el primer ciclo, con énfasis en estrategias lúdicas, uso de tecnología y técnicas de manejo de aula adaptadas a las necesidades de este rango etario.

Por otro lado, la creación de redes de colaboración emerge como una necesidad destacada por los docentes. En este sentido, se recomienda promover el desarrollo de comunidades de aprendizaje entre profesores de inglés que se desempeñan en el primer ciclo, con el propósito de facilitar el intercambio de experiencias, materiales pedagógicos y prácticas efectivas que enriquezcan su labor profesional.

En relación con investigaciones futuras, se plantea como recomendación llevar a cabo este estudio con una muestra más amplia, lo que permitiría obtener resultados más representativos y generalizables sobre la realidad de la enseñanza del inglés en el primer ciclo educativo.

Adicionalmente, se espera que estudios venideros puedan profundizar en la efectividad de estrategias específicas, como la incorporación de

tecnología, juegos y dinámicas interactivas, en el aprendizaje del inglés en edades tempranas. Asimismo, analizar la relación entre la autopercepción docente y los resultados académicos de los estudiantes en este contexto. Además, un ámbito importante a considerar es la enseñanza del inglés y la diversidad del aprendizaje, resaltando la necesidad de los docentes de conocer estrategias relacionadas a la adquisición del idioma para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Las acciones descritas radican en optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el primer ciclo educativo, garantizando una formación docente más sólida y asegurando que los estudiantes accedan a una educación de alta calidad, alineada con sus necesidades y contextos específicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aghabarari, M., Rahimi, M. (2020). *EFL Teachers' Conceptions of Professional Development during the Practicum: Retrospective Perceptions and Prospective Insights*. *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ.* 5(6)<https://doi.org/10.1186/s40862-020-00084-0>
- Albornoz, J., Del Pozo Veas, B. & Oróstica, V. (2021). *Efectos de la pandemia en la enseñanza de la asignatura de inglés en la región de Ñuble*. <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/3641U>
- Aravena, C. (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. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000100002>
- Barahona, M. (2014). Pre-service teachers' beliefs in the activity of learning to teach English in the Chilean context. *Kul'turno-istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-historical Psychology*, 10(2), 116–122.
- Barahona, M. (2022). *La deuda de la formación de profesores de inglés en Chile: la justicia social*. (50), 234-239. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/2109>
- Battaglia, M., Sampling, N., & Lavrakas, P. J. (2008). *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Sage Publications.
- Benoit Ríos, C. G., & Vega Pinochet, H. (2022). Autopercepciones del profesor en formación sobre su rol docente y desempeño laboral. *Mendive. Revista De Educación*, 20(3), 790–808. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2864>
- British Council. (2015). *English in Chile. An examination of policy, perceptions and influencing factors*. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English%20in%20Chile.pdf>

- Bueno Álvarez, J.A., Bermúdez Rey, M.T., Martín Palacio, M.E. (2009). El profesor y el sentimiento de autoeficacia en el ámbito de las competencias del autoconocimiento personal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD: Revista de Psicología*, 1(2), 681-690. ISSN 0214-9877
- Byrd, L., (2002). The impact of teacher efficacy on the academic achievement of third-grade students. [Thesis, South Carolina State University] *Dissertation Abstracts International-A* 63(2), 432
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). *Teachers' Self-Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study at the School Level*. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Carbonero, M., Román, J, Martín, L, Valdivieso, J., Reoyo, N., & Freitas, A. (2014). Habilidades docentes y estilos de afrontamiento en profesores de educación primaria. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*., 5(1), 215–226. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.670>
- Carvajal, M.A, Sánchez, N.A., Alarcón, S.Y & Bautista, D.F. (2023). Exploring how to teach English as a foreign Language in First Grade. *ENLETAWA Journal*, 16(1), 1-36. e16150. <https://doi.org/10.19053/2011835X.16150>
- Chapela, L. M. (2002). *El juego en la escuela*. Paidós Mexicana. ISBN 968-853-486-2.
- Cisterna, C., Díaz, C., Boudon, J., & Larenas, M. (2019). Conocimiento pedagógico del profesorado de inglés en Chile y su necesidad percibida de actualización. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 132-157. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i2.37000>
- Cock Martínez, J. (2022). Estrategias didácticas que utilizan los docentes de inglés para el uso y disfrute del aprendizaje en el inglés. *Revista Palabra “palabra que obra”*, 22(1), 42-60. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.22-num.1-2022-4094>

- Copland, F., & Garton, S. (2014). Key themes and future directions in teaching English to young learners: introduction to the Special Issue. *ELT Journal*, 68(3), 223–230. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu030>
- Covarrubias, C., & Mendoza, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 63-78. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100004>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). La enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula: una mirada a las cogniciones pedagógicas de un grupo de jóvenes estudiantes de pedagogía. *Investigación y Postgrado*, 25(2-3), 020-036. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200002&lng=es&tlng=es
- Espinoza, E., Granda, D., & Ramírez, J. (2020). Competencias profesionales de los docentes de educación básica. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(3), 132-148.
- Feo, R. (2015). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 221–236. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fuentealba, L., Philominraj, A., Ramirez-Muñoz, B., & Quinteros, N. (2019). Inglés para Preescolares: Una Tarea Pendiente en la Formación Inicial Docente. *Información Tecnológica*, 30(3), 249–256. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642019000300249>
- Guillen, Felix. (1992). Autopercepción y evaluación del profesor según diferentes niveles de enseñanza. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 14, 137-148.

- Gutiérrez, J., & Guerrero, A. (2015). *Autopercepción docente en el Colegio Nuevo Compartir San Nicolás factor de motivación para estudios postgraduales* [Tesis, Universidad La Gran Colombia]. <http://hdl.handle.net/11396/4296>
- Gordon, A. M., & Browne, K. W. (2001). *La infancia y su desarrollo* (5th ed). Delmar Publishers.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Longman
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Pérez, F. (2021). Perfil docente de profesores que asisten al Centro de Investigación Educativa y Formación Docente. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social/Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 58(3). <https://doi.org/10.24875/rmimss.m20000044>
- Hersa, A. & Syafradin. (2022). Teachers' obstacles and solutions on integrating ICT in English language teaching. *Journal of Applied Linguistics and Literacy*, 6(2), 101. <https://doi.org/10.25157/jall.v6i2.7686>
- Ikhfi, I., & Nargis, T. (2017). *Teaching English for Young Learners*. FKIP UMT Press.
- Karea, S. (2016). Teachers' Knowledge of English Young Learners In the Indonesian Context. In *Proceedings of the Ninth International Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 9)*, 170-175. Atlantis Press. <http://doi.org/10.2991/conaplin-16.2017.37>
- Kelly, L. B. (2018). Preservice Teachers' Developing Conceptions of Teaching English Learners. *TESOL Quarterly*, 52(1), 110–136. <http://www.jstor.org/stable/44984814>
- Lora, A., Cavadias, L., & Miranda, A. (2017). La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. *Saber Ciencia Y Libertad*, 12(1), 236–245. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.1475>
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una investigación desde la*

- Martínez Carranza, M. L., Moreno Ricard, V. E., & Ferrer Madrazo, M. T. (2023). *Las habilidades profesionales pedagógicas del estudiante de la primera infancia desde la disciplina integradora*. *Revista Varona*, (76), 1–10. Universidad Pedagógica Enrique José Varona. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360674839016>
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733093>
- Ministerio de Educación. (2009). *Ajuste curricular. Principales énfasis y modificaciones curriculares para continuar fortaleciendo el aprendizaje de los alumnos y alumnas del país*. Unidad de Currículum, UCE.
- Ministerio de Educación. (2012). *Decreto 439: Establece bases curriculares para la educación básica en asignaturas que indica*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1036799>
- Ministerio de Educación. (2021). *Estándares Disciplinarios Inglés. Estándares de la Profesión Docente Para Carreras de Pedagogía en Inglés*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP, 29.
- Montero, R. L. (2012). "El viejo y el mar" una estrategia didáctica para la enseñanza del inglés. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 12(3), 1-19. <https://scholar.google.com/citations?user=zvLJp0gAAAAJ&hl=es>
- Navarro, J., Enríquez, I., & Pérez, E. (2019). La enseñanza del inglés en el primer ciclo de la Educación Primaria. *Revista Conrado*, 15(71), 222-230. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Nguyen, C. D. (2018). The construction of age-appropriate pedagogies for young learners of English in primary schools. *Language Learning Journal*, 49(1), 13–26. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1451912>
- Patiño, I. (2022). *Prácticas innovadoras y efectivas educacionales para el proceso enseñanzas-aprendizajes del idioma inglés*. *Ciencia Latina Revista Científica*

- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia*. Crítica.
- Quidel, D., del Valle, J., Arévalo, L., Ñancucheo, C., & Ortiz, R. (2014). La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de escuelas públicas. *Vivat Academia*, (129), 34-56.
- Rodríguez, D. (1993). *Métodos docentes en educación preescolar*. Maturín: INFORHUM. Postgrado y Extensión.
- Sánchez, M. & Galán, V. (2018). La enseñanza del inglés en primer grado de primaria. *Escuela Normal del Valle de Toluca*.
- Salas, I. (2019). *Estrategias didácticas en entornos virtuales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes de educación primaria en la institución educativa El Recuerdo*. [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología].
- Salgado Lévano, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Toledo, F. & González, A. (2016). El aprendizaje del idioma inglés y desigualdad: formación inicial docente y propuestas curriculares para primero básico. *Revista Némesis*, 13, 6-22. <https://revistas.uchile.cl/index.php/RN/article/view/66197>

ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento informado

Consentimiento informado

Estimado(a) docente:

Se extiende a usted la invitación a participar de la investigación de tesis titulada *autopercepción docente y la enseñanza del inglés a estudiantes de primer ciclo*. Estudio que se desarrolla en el marco de la obtención del grado Licenciado en Educación y título de Profesor de inglés de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, llevado a cabo por los estudiantes Patricia Flores, Leonidas Rivas y Catalina Sandoval.

El propósito de este estudio es describir la autopercepción de las y los docentes de inglés de la ciudad de Los Ángeles, con respecto a su conocimiento didáctico para la enseñanza del inglés a estudiantes de primer

ciclo. Para cumplir con este objetivo, solicitamos su participación y colaboración.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en dos instancias distintas, un cuestionario en formato online y una entrevista de manera presencial. Este segundo instrumento se aplicará solo en aquellos casos en que el participante cumpla con los criterios de selección, y será coordinada con antelación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los establecidos para esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. La participación en este estudio no tendrá consecuencias

sociales ni psicológicas, ni redundará en algún tipo de compensación monetaria ni tangible.

Si está de acuerdo con ser parte de la presente investigación, le solicitamos completar la información que aparece a continuación.

Luego de haber leído lo antes expuesto, yo declaro que he sido informado e invitado a participar de la investigación *autopercepción docente y la enseñanza del inglés a estudiantes de primer ciclo*, y autorizo mi participación voluntaria en las diferentes etapas de este estudio.

Firma participante

Fecha

Anexo 2: Instrumentos de investigación

Cuestionario

Nivel educativo en que se desempeña actualmente. Puede seleccionar más de uno *

- Nivel parvulario (Sala cuna, NT1, NT2)
- Primer ciclo básico (1° a 4° básico)
- Segundo ciclo básico (5° a 8° básico)
- Enseñanza media (1° a 4° medio)

A lo largo de su carrera ¿ha realizado clases de inglés a estudiantes de primer ciclo básico? *

- Sí
- No

Enseñanza del inglés en primer ciclo básico

¿Cuenta con algún tipo de especialización en relación con la enseñanza en primer ciclo básico? (Postítulo, Magister, Capacitaciones) *

- Sí
- No

Si su respuesta anterior fue Sí ¿Qué tipo de especialización? Especificar

Tu respuesta _____

¿Durante cuantos años realizó o ha realizado clases de inglés a estudiantes de primer ciclo? *

- Menos de 5 años
- Entre 5 y 10 años
- Entre 10 y 15 años
- Más de 15 años

¿Cuenta con autorización por parte de la Superintendencia de Educación para realizar clases de inglés en enseñanza básica? *

- Sí
- No

Anexo 3: Instrumentos de investigación

Pauta de entrevista semiestructurada

La presente entrevista será tratada con absoluta confidencialidad, toda la información personal y respuestas proporcionadas por el entrevistado serán utilizadas exclusivamente con fines de investigación y análisis de datos. Los objetivos de esta entrevista son los siguientes:

1. Describir la autopercepción del profesorado de inglés en ejercicio respecto a la relevancia y aplicabilidad de sus conocimientos didácticos para la enseñanza del inglés en el primer ciclo en establecimientos de la ciudad de Los Ángeles.
2. Identificar los conocimientos didácticos que han resultado efectivos para la enseñanza del inglés en el primer ciclo de la educación básica, adquiridos tanto en la formación inicial docente como a través de la experiencia pedagógica.

Instrucciones

Esta es una entrevista semiestructurada y contiene 16 preguntas, las cuales se encuentran divididas en 3 dimensiones relacionadas con los objetivos de nuestra investigación. El tiempo estimado para realizar la entrevista es de aproximadamente 45 minutos.

Para efectuar esta entrevista de forma correcta es necesario comenzar definiendo algunos conceptos clave para nuestra investigación, para evitar cualquier malentendido al momento de responder las preguntas.

En primer lugar, se comprende como **conocimiento didáctico** aquel conocimiento que implica que el profesor busque métodos efectivos para que los estudiantes puedan comprender el contenido presentado, combinando el dominio del tema a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico sobre cómo impartirlo de manera efectiva.

Por otra parte, se entiende por **efectividad de la enseñanza** a la capacidad de alcanzar los niveles deseados de aprendizaje en los estudiantes. Por último, se indicarán como **estrategias didácticas** a los métodos, técnicas y actividades utilizadas por el docente y los estudiantes para alcanzar metas previstas e imprevistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Leer consentimiento, solicitar que lo firmen y dar comienzo a la entrevista.

I. Presentación

1. ¿Cuál es su nombre? (Confidencial, no se usará para la investigación)
2. ¿En qué Universidad estudió?

3. ¿Hace cuántos años dicta clases de inglés?
4. ¿Cuántos años de experiencia tiene en primer ciclo básico?

II. Percepción de la formación inicial docente recibida respecto de estrategias didácticas

1. Con respecto a su formación inicial docente ¿Qué estrategias didácticas recuerda haber aprendido durante esta etapa? (Mencionar al menos dos)
2. ¿Considera que las estrategias aprendidas son adecuadas para estudiantes de primer ciclo? ¿Por qué?
3. ¿Qué características deben tener estas estrategias para ser aplicadas de forma efectiva con estudiantes de primer ciclo? ¿Por qué?

Profundizar en: Efectividad de las estrategias didácticas aprendidas para primer ciclo.

III. Conocimiento didáctico del profesorado

1. En las clases de inglés ¿Qué contenidos enseña a sus estudiantes de primer ciclo? (Mencionar al menos dos)
2. ¿Estos contenidos se adecuan a los presentados en la propuesta curricular del Ministerio de Educación?

3. ¿Qué estrategias didácticas implementa para enseñar estos contenidos?
¿Usted evalúa su efectividad?

Profundizar en: Estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza del inglés en primer ciclo.

IV. Autopercepción del profesorado respecto de los conocimientos didácticos

1. En su experiencia como docente de aula ¿Qué es lo más difícil para usted al momento de integrar prácticas pedagógicas acordes a primer ciclo? ¿Por qué?
2. En este sentido ¿Cree usted que actualmente posee los conocimientos didácticos que le permitan adecuar sus clases a las necesidades estudiantiles de esta etapa escolar? ¿Por qué?
3. ¿Qué aspectos considera que podría mejorar en cuanto a su desempeño como docente de inglés en primer ciclo? ¿Por qué?
4. ¿De qué forma busca potenciar sus conocimientos didácticos para estudiantes de primer ciclo? ¿Por qué?
5. Del 1 al 7 ¿Cómo calificaría su desempeño como docente durante su primer año haciendo clases a estudiantes de primer ciclo? y ¿Cómo lo calificaría actualmente?

Profundizar en: Cómo se siente el docente respecto de su conocimiento didáctico para enseñar en primer ciclo cómo se percibe a si mismo sobre la efectividad de su enseñanza, cómo se evalúa.

V. Cierre

1. ¿Considera que es necesario que los futuros profesores de inglés adquieran conocimientos didácticos específicos para la enseñanza en primer ciclo durante su formación inicial docente? ¿Por qué? ¿Cómo?

Anexo 4: Validación de instrumento

Entrevista semiestructurada

Estimada/o docente:

Junto con saludar, nuestro grupo tesista, conformado por Patricia Flores, Leonidas Rivas y Catalina Sandoval de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, solicita su cooperación en la validación del instrumento de recolección de datos que se pretende utilizar para el proyecto de tesis denominado "Autopercepción docente y la enseñanza del inglés a estudiantes de primer ciclo".

Este instrumento consiste en una entrevista semiestructurada y se pretende aplicar a aquellos profesores que cumplan con el perfil que requiere nuestra investigación, los cuales han sido reconocidos a través de un formulario en línea que se envió a la comunidad docente por correo electrónico.

Objetivos de la entrevista:

Describir la autopercepción del profesorado de inglés en ejercicio respecto a la relevancia y aplicabilidad de sus conocimientos didácticos para la enseñanza del inglés en el primer ciclo en establecimientos de la ciudad de Los Ángeles.

Identificar los conocimientos didácticos que han resultado efectivos para la enseñanza del inglés en el primer ciclo de la educación básica,

adquiridos tanto en la formación inicial docente como a través de la experiencia pedagógica.

Su ayuda y retroalimentación es fundamental para el efectivo desarrollo de nuestra investigación y correcta aplicación del instrumento que queremos utilizar. Es por esto por lo que instamos su participación en este proceso y agradecemos cualquier comentario que nos permita mejorar dicho instrumento.

Validación docente 1

Dimensión	Preguntas	Mantener	Eliminar	Modificar	Comentarios
Presentación	¿Cuál es su nombre?	x			Antes de la presentación, incluir una breve instrucción del instrumento explicando el propósito de la encuesta y asumiendo la confidencialidad de las respuestas.
	¿Qué carrera estudió? ¿En qué Universidad?	x			
	¿Hace cuántos años hace clases de inglés?	x			
	¿Cuántos años de experiencia tiene en primer ciclo?	x		ciclo básico	
Percepción de la formación inicial docente recibida respecto de estrategias didácticas	Con respecto a su formación inicial docente ¿Qué estrategias didácticas recuerda haber aprendido durante esta etapa?				Sugiero que en las instrucciones se explicita el término “estrategias didácticas”, muchas veces tiende a confundirse
	¿Estas estrategias aprendidas son aplicables para				

	estudiantes de primer ciclo?				con técnica, método y hasta actividad; para ser más precisos, el objetivo dice “conocimientos didácticos” y no estrategias. En este caso, modificar “conocimiento” por “estrategia”.
	¿Qué características deberían tener estas estrategias para ser efectivamente aplicadas con estudiantes de primer ciclo?				
Conocimiento didáctico del profesorado	En las clases de inglés ¿Qué contenidos enseña a sus estudiantes de primer ciclo?	x			
	¿Estos contenidos se adecuan a los presentados en la propuesta curricular del Ministerio de Educación?	x			
	¿Qué estrategias didácticas implementa para enseñar estos contenidos? ¿Usted evalúa su efectividad?	x			
Autopercepción del profesorado respecto de los conocimientos didácticos	En su experiencia como docente de aula ¿Qué es lo más difícil para usted al momento de integrar prácticas pedagógicas acordes a primer ciclo?	x			
	En este sentido ¿Cree usted que actualmente posee	x			

	los conocimientos didácticos que le permitan adecuar sus clases a las necesidades estudiantiles de esta etapa escolar?				
	¿Qué aspectos considera que podría mejorar en cuanto a su desempeño como docente de inglés en primer ciclo?	x			
	¿De qué forma busca potenciar sus conocimientos didácticos para estudiantes de primer ciclo?	x			
Cierre	¿Considera que es necesario que los futuros profesores de inglés adquieran conocimientos didácticos específicos para la enseñanza en primer ciclo durante su formación inicial docente?	x			

Validación docente 2

Dimensión	Preguntas	Mantener	Eliminar	Modificar	Comentarios
Presentación	¿Cuál es su nombre?	X			Creo que la dimensión "Presentación" es una sub-dimensión. Porqué es relevante que el docente se
	¿Qué carrera estudió? ¿En qué Universidad?	X			
	¿Hace cuántos años hace clases de inglés?	X			

	¿Cuántos años de experiencia tiene en primer ciclo?	X			presente y entregue esta información?
Percepción de la formación inicial docente recibida respecto de estrategias didácticas	Con respecto a su formación inicial docente ¿Qué estrategias didácticas recuerda haber aprendido durante esta etapa?			X	La primera pregunta se basa en un recuerdo. Sugiero apuntar a que estrategia adquirida en pregrado usa actualmente. En las dos preguntas restantes sugiero agregar la pregunta porqué, a modo de que el docente pueda ahondar en su respuesta y pueden surgir nuevas categorías.
	¿Estas estrategias aprendidas son aplicables para estudiantes de primer ciclo?			X	
	¿Qué características deberían tener estas estrategias para ser efectivamente aplicadas con estudiantes de primer ciclo?			X	
Conocimiento didáctico del profesorado	En las clases de inglés ¿Qué contenidos enseña a sus estudiantes de primer ciclo?			X	Porqué los contenidos son relevantes? Sugiero modificar la pregunta y considerar una follow up question. Por ejemplo, puede nombrar 2 contenidos que enseñe en primer ciclo y la estrategia que utiliza para hacerlo? Se adecuan o se “ajustan” a
	¿Estos contenidos se adecuan a los presentados en la propuesta curricular del Ministerio de Educación?			X	
	¿Qué estrategias didácticas implementa para enseñar estos contenidos? ¿Usted evalúa su efectividad?			X	

					la propuesta curricular ministerial? En la ultima pregunta se pueden enfocar solo en al efectividad, ya que lo anterior se aborda en la primera pregunta.
Autopercepción del profesorado respecto de los conocimientos didácticos	1. En su experiencia como docente de aula ¿Qué es lo más difícil para usted al momento de integrar prácticas pedagógicas acordes a primer ciclo?			X	En todas las preguntas se podría agregar el porqué? A modo de generar mas elaboración en las respuestas y levantar variables que probablemente no tienen en vista.
	2. En este sentido ¿Cree usted que actualmente posee los conocimientos didácticos que le permitan adecuar sus clases a las necesidades estudiantiles de esta etapa escolar?			X	
	3. ¿Qué aspectos considera que podría mejorar en cuanto a su desempeño como docente de inglés en primer ciclo?			X	
	4. ¿De qué forma busca potenciar sus conocimientos didácticos para estudiantes de primer ciclo?			X	
Cierre	1. ¿Considera que es necesario que			X	Porqué? Y podrían

<p>los futuros profesores de inglés adquieran conocimientos didácticos específicos para la enseñanza en primer ciclo durante su formación inicial docente?</p>				<p>ahondar con mas preguntas, no es necesario que tenga solo una.</p> <p>recuerden contextualizar la entrevista antes de iniciar con las preguntas, generar un ambiente ameno y seguro. Mencionar en ese momento que la información será confidencial y anónima. Además mencionar la cantidad de preguntas base y el tiempo que tomará esta entrevista</p>
--	--	--	--	--

Validación docente 3

Dimensión	Preguntas	Mantener	Eliminar	Modificar	Comentarios
Presentación	¿Cuál es su nombre? ANONIMATO Y CONF.		X		No es lógico que sea de inglés?
	¿Qué carrera estudió? ¿En qué Universidad?	✓			
	¿Hace cuántos años hace clases de inglés? dicta +	✓			
	¿Cuántos años de experiencia tiene en primer ciclo?	✓			
Percepción de la formación inicial docente recibida respecto de estrategias didácticas	Con respecto a su formación inicial docente ¿Qué estrategias didácticas recuerda haber aprendido durante esta etapa?	✓			
	¿Estas estrategias aprendidas son aplicables para estudiantes de primer ciclo? *			✓	
	¿Qué características deberían tener estas estrategias para ser efectivamente aplicadas con estudiantes de primer ciclo? *			✓	
Conocimiento didáctico del profesorado	En las clases de inglés ¿Qué contenidos enseña a sus estudiantes de primer ciclo? + (muchos q' dice)	✓			Porque de asom...
	¿Estos contenidos se adecuan a los presentados en la propuesta curricular del Ministerio de Educación?				
	¿Qué estrategias didácticas implementa para enseñar estos contenidos? ¿Usted evalúa su efectividad?	✓			
Autopercepción del profesorado respecto de los conocimientos didácticos	En su experiencia como docente de aula ¿Qué es lo más difícil para usted al momento de integrar prácticas pedagógicas acordes a primer ciclo?	✓			
	En este sentido ¿Cree usted que realmente posee los conocimientos didácticos que le permitan adecuar sus clases a las necesidades estudiantiles de esta etapa escolar?	✓			
	¿Qué aspectos considera que podría mejorar en cuanto a su desempeño como docente de inglés en primer ciclo?	✓			

	¿De qué forma busca potenciar sus conocimientos didácticos para estudiantes de primer ciclo?				
Cierre	¿Considera que es necesario que los futuros profesores de inglés adquieran conocimientos didácticos específicos para la enseñanza en primer ciclo durante su formación inicial docente?				

Si/NO → pregunta de asurance

Referencia

Barahona, M., & Darwin, S. (2021). Exploring tensions in integrating core practices into initial EFL teacher education programs in the Chilean context. *Language Teaching Research*, 136216882110541. <https://doi.org/10.1177/13621688211054145>

que conoc. didácticos considera
vd. que

Anexo 5: Transcripción entrevistas

Entrevista docente 1

[Entrevistador 1] ¿Hace cuántos años dicta clases de inglés?

[Docente] Clases de inglés... hace nueve años.

[Entrevistador 1] ¿Cuántos años de experiencia tiene usted específicamente en primer ciclo básico?

[Docente] Dos años.

[Entrevistador 1] Dos años. Ahora, con respecto a su formación inicial docente en su vida universitaria ¿Qué estrategias didácticas recuerda haber aprendido durante esta etapa? Ojalá mencionar al menos dos.

[Docente] Es que no, mis clases de didáctica fueron bien escuetas.

[Entrevistador 1] ¿O qué habilidades o qué tipo de metodología le habrán enseñado para específicamente enseñar clases a estudiantes de primer ciclo?

[Docente] Nada. Nada en particular, es que mis clases de didáctica se centraron mucho en el *rapport*, inicio, desarrollo y cierre, y sería.

[Entrevistador 1] Y de estas estrategias que aprendió usted en general, no enfocada en ningún...

[Docente] Curso en particular.

[Entrevistador 1] Sí. De estas estrategias que aprendió ¿estas son adecuadas para estudiantes de primer ciclo?

[Docente] No.

[Entrevistador 1] Cuando hizo clases.

[Docente] No, porque me enseñaron... de las técnicas que me enseñaron podría acordarme que era básicamente el... No sé, didáctica de las cuatro habilidades y en eso se centraron, en las tareas de prelectura, *while* y el *post*, pero de la actividad en sí. No me enseñaron técnicas de manejo del aula, no me enseñaron técnicas didácticas, no me enseñaron... Me enseñaron como la estructura general de una clase y nos mandaron a leer algunos textos, pero es que no me acuerdo la verdad, no fue para nada relevante porque de verdad no me acuerdo.

[Entrevistador 1] Y usted, como profesor de primer ciclo ¿qué características cree usted que estas estrategias debieron haber tenido para poder haber sido aplicadas de forma efectiva en estudiantes de primer ciclo?

[Docente] Carácter lúdico. Un carácter lúdico, actividades con harta participación física más que nada, estrategias para recordar vocabulario, estrategias de retención y estrategias para desarrollar pronunciación y pensamiento crítico, diría yo. Porque la pronunciación en los cursos más

pequeños se trabaja de forma espontánea y con canciones y con actividades, y generalmente no se prioriza para nada la gramática. Y la idea es como jugar, ocupar TPR y que desde eso el estudiante aprenda de forma inductiva. Y eso en realidad como que lo fui aprendiendo con el tiempo solo no más.

[Entrevistador 2] Entonces ¿usted diría que durante su formación inicial docente no recibió ningún tipo de preparación para hacer clases en primer ciclo?

[Docente] No. Sí, a lo que me dijo, no en realidad.

[Entrevistador 2] Ya.

[Entrevistador 1] Ahora, considerando que usted en este momento no está haciendo clases a estudiante de primer ciclo, pero sí hizo durante esos dos años. En esas clases de inglés, ¿qué contenido enseñó a sus estudiantes de primer ciclo?

[Docente] Los que entrega al ministerio.

[Entrevistador 2] ¿Y estaban 100% alineados con la propuesta curricular del ministerio de educación?

[Docente] Sí. Es que el contenido lo entregaba, ¿de qué manera lo entregaba? Ahí varía un poco, pero los contenidos del ministerio sí los enseñaba. ¿Por

qué me quieren preguntar eso? Porque el contenido es lo que está, por ejemplo, en los programas.

[Entrevistador 2] Sí, por eso, pero los programas para primer ciclo son solo propuestas, por eso mi pregunta...

[Docente] Ah, tiene toda la razón. Sí, no, en primer ciclo trabajaba con las propuestas, porque las propuestas a pesar de ser propuestas también tenían el contenido que había que enseñar.

[Entrevistador 1] ¿Y cómo qué contenido? En general.

[Docente] En general, me acuerdo de que la primera unidad era como... de primero básico era... como las cosas de la casa, la familia, artículos escolares, el colegio... creo que un poco la comida, pero son cosas como de la inmediatez de la vida diaria de los estudiantes, principalmente en primero o segundo básico.

[Entrevistador 2] ¿Y muy enfocado en vocabulario?

[Docente] Sí, principalmente vocabulario. Sin embargo, los textos que mandaba el ministerio partían al tiro con gramática en primero básico. Entonces, como *I have got*, todas esas cosas. Y más encima el ser británico igual era un cacho, porque era como... No había una concordancia uno a uno,

entonces, *I have got* son dos palabras para decir *tengo*. Entonces, enseñarle ese concepto abstracto a un estudiante de primero básico es un cacho.

[Entrevistador 2] Sí.

[Entrevistador 1] De hecho, yo cuando estaba en la media siempre me preguntaba por qué *have got*. Porque no lo entendía.

[Entrevistador 2] Y nunca me lo explicaron.

[Entrevistador 1] Sí. Y la profe...

[Docente] Claro.

[Entrevistador 1] Era la misma mi profe mentora que fue... Pero igual nunca como que nos... Y claro, ahora recién me enteré de que era porque eran británicos.

[Docente] Británicos. Porque el americano es el *I have*, que es como que ese tiene concordancia de uno a uno...

[Entrevistador 1] *I ate. I ate breakfast.*

[Docente] *I ate*, claro. Pero principalmente vocabulario, sí.

[Entrevistador 1] Con respecto a estos contenidos que usted enseñó, ¿qué estrategias didácticas implementó para enseñarlos?

[Docente] Nada, la verdad, nada. Lo pasé de la mejor forma que pude, pero... trataba de meter canciones, pero yo tampoco soy muy... con mucha

personalidad que digamos. Entonces, en ese sentido, pero como que me daba vergüenza cantar con los niños, entonces no lo hacía mucho.

Hacía maquetas, pero eso ahora como que me arrepiento un poco porque no tiene sentido hacer maquetas, ¿que están practicando lingüísticamente? Nada. Canciones, maquetas... Eso. Con niños de kinder es más fácil jugar, pero eran juegos súper sencillos. La verdad es que no apliqué ninguna estrategia muy de libro, que digamos.

[Entrevistador 2] ¿De qué forma entonces entregaba el contenido?

[Docente] En la pizarra, improvisándolo de la mejor forma que podía. Hacía dibujos en la pizarra tratando de explicar vocabulario. Me acuerdo mucho de que en segundo se ve el tema de los animales, entonces ahí uno entra a dibujar bastante también, a tratar de enseñar vocabulario... Denme un segundo, que me están escribiendo... ¿Cuál es la pregunta, perdón? Se me fue la onda.

[Entrevistador 1] Era qué estrategia utilizaba.

[Docente] Ninguna de libro. No ocupé, por ejemplo, dictado, no ocupé *TPR*, no ocupé canciones. O sea, ocupé canciones un par de veces, la de *head, shoulders, knees and toes*, que la ocupé como tres clases seguidas.

La verdad era como mucha repetición. *Repeat after me, drills*. La estrategia de aplicar *drills*, la verdad, pero nada muy de libro que digamos.

[Entrevistador 1] ¿Y en ese momento usted evaluaba la efectividad de la estrategia que utilizaba con los alumnos?

[Docente] Visualmente solamente. Porque uno lo puede ver generalmente como en la kinestésica de los niños, o en la cara que ponen, o en las expresiones que usan. Y ahí me daba cuenta yo de que, en realidad, o no les importaba o la clase estaba muy fome, o no estaban entendiendo.

[Entrevistador 1] ¿Y ahí usted iba discriminando “ya, esto va funcionando, esto no me funciona, esto sí me funciona”? ¿O se quedaba así no más?

[Docente] No, claramente. De hecho, una vez me acuerdo de que vimos los números, toda la clase viendo del 1 al 20. Repetimos toda la clase, de verdad, dos horas. Mi mejor día.

Y a la siguiente clase no se acordaban los niños. Entonces, como que la verdad me daba cuenta de que la repetición sin sentido no servía para nada. En general también las estrategias tienen que ser de aprendizaje profundo y de... ¿cómo se llama esto? De aprendizaje significativo, porque si uno no lo conecta con la realidad instantánea del estudiante, poco le va a quedar también. Y yo hacía clases en el campo, entonces la verdad todo estaba desarticulado. El capital cultural de los chicos tampoco era muy alto que digamos. Entonces la verdad, no tenían uso para el inglés, yo no les podía dar

un uso, explicar un uso a ellos. Y ellos tampoco lo veían también, entonces de repente sentía que lo que enseñaba caía en oídos vacíos. Pero necesitaba ganar mi sueldo, entonces tenía que hacer la clase igual. Entonces, no lo hice de la mejor forma que pude. Y no era muy bien recepcionado, pero yo me daba cuenta si cuando no pasaba.

[Entrevistador 1] Bueno, y dentro de esta misma experiencia, cuando usted era docente para estudiantes de primer ciclo ¿qué fue lo más difícil o cuáles fueron las mayores dificultades que se le presentaron al momento de integrar estas prácticas pedagógicas? Que sean acordes a este primer ciclo.

[Docente] Claro. Formas de mantener la atención principalmente. Porque, por ejemplo, los estudiantes tienen periodos de atención súper cortos, 25 minutos, 30 minutos máximo. Y yo como venía de enseñanza media y tampoco tuve muchos cursos de didáctica en general. Mi clase era mi clase y yo esperaba que los estudiantes tuvieran, no sé, dos horas de atención conmigo. Y no era así, me costaba un kilo.

La atención, formas de mantener... Graduar el conocimiento. Porque yo como tenía poca experiencia, creía que todo lo que estaba en el plan tenía que ser incluido dentro de la clase, entonces de repente se me iba de las manos la cantidad. Estaba gramática, vocabulario, pronunciación, la tarea que tiene

que ser divertida, reflexión, *feedback*, etc. Entonces como que no lograba hacer calzar todas esas cosas. Yo creo que lo más difícil fue graduar el conocimiento como...

Lo otro, en primer ciclo los chicos todavía están realizando su proceso de lectoescritura. Entonces en primero y segundo básico cualquier técnica que yo hubiera podido tener no me servía si no sabían escribir los niños, entonces era como anoten de la pizarra. O, no sé, vamos a hacer un *brainstorming*... Y como que ya ¿qué es eso, profe?... háblenme de todo lo que sepan de esto, y en primero y segundo básico “háblenme de todo lo que sepan” es literal háblenme de todo lo que sepan, entonces no había como algo ordenado.

Yo creo que me costó mucho... me faltó la didáctica que... o como no sé, más como psicología del desarrollo. Lo que les pasé en inglés para niños en algún momento. Como que eso después yo lo estudié solo, porque se supone que uno tiene que ir acorde a la etapa del desarrollo del estudiante ir haciendo esas cosas. Entonces, si los estudiantes no tienen su proceso lectoescritor completo, yo tengo que adaptarme a apoyar el proceso lectoescritor con el inglés, o simplemente no ocupar lectura ni escritura. Y eso implica que yo tenga que ocupar juegos o tengo que hacer actividades físicas u otras, canciones. Pero no hacer lo que hice.

[Entrevistador 2] Entonces, considerando eso, porque eso fue durante dos años. Y ahora, después de tanto tiempo ¿Cree usted que actualmente posee los conocimientos didácticos que se necesitan para hacer clases de inglés en primer ciclo?

[Docente] Sí.

[Entrevistador 2] ¿Por qué?

[Docente] Porque tuve que aprender. Tuve que aprender solo, porque si no uno se va quedando atrás. Y es súper penca esa... ese sentimiento de... de no logro. Ustedes lo han tenido también en sus prácticas, como de irse a la casa sintiendo que uno fue a hacer el payaso dos horas nomás. Es penca. Es un día perdido.

Y claro que finalmente tuve que aprender a través del tiempo. Pero... hay que sentarse a aprender, porque si uno cree que la experiencia va a ser un aprendizaje como inductivo de forma natural no po. Hay que estudiar algo, porque si no... la experiencia sola sin apoyo no es nada, es puro error no más. Ensayo y error. Entonces hay que sentarse a aprender cosas, digamos, técnicas. Técnicas del desarrollo, del cerebro, de didáctica principalmente.

Y bueno, después me puse a hacer clases de eso, entonces estuve obligado a leer material. Y después de analizar tantas actividades, creo que podría llevar un curso de no sé... primer ciclo. Hasta de kinder yo creo.

[Entrevistador 1] O sea, usted dice que aparte de la experiencia que le ha enseñado, también tuvo que sentarse y ponerse a estudiar cosas nuevas.

[Docente] A aprender y estudiar cosas nuevas. Pero de forma autodidacta también. Y de forma de que también no va a llegar de mano de un título, o sea de repente uno tiene que estudiar sin esperar que va a hacer un diplomado u otras cosas.

O sea, uno claramente lo va a hacer para especializarse, pero hay un montón de cosas que uno no va a tener el tiempo ni plata de pagar, entonces hay que sentarse a aprender no más, leyendo.

[Entrevistador 1] Y en este tiempo, volviendo ahí a cuando era profesor de primer ciclo ¿Qué aspectos considera que podría haber mejorado?

[Entrevistador 2] Personalmente. No solo de sus clases sino como docente.

[Docente] Miren que buena pregunta... Yo creo que ser autodidacta. Porque mientras estaba aprendiendo era tanto la... como la carga laboral, porque uno pasa de la práctica de 20 horas a 44 horas completas, a hacer todo, todo, todo, todo uno. Y no me daba tiempo y yo creo que tampoco eran las ganas de

sentarme a aprender yo como podía hacerlo mejor, ni pedir consejos. Entonces creo que igual fue como bien arrogante de parte mía. Y bien poco autodidacta... Arrogante más... Denme un segundo...

Si, yo creo que fue como una suerte de dejarse estar, como que pensaba que eventualmente iba a aprender solo, pero nunca pasaba. Finalmente, uno claro aprende qué cosas hacer y qué no hacer con ciertos grupos, pero siempre fue como dando... ¿Cómo es la expresión? Como dando palos de ciego. Como que tampoco sabía muy bien para donde iba, y esperaba lo mejor siempre. Entonces después cuando ya me pude sentar y tener tiempo.. Yo creo que ahora podría entrar con propiedad a un aula y ponerme a jugar con los niños sin temor a que eso sea visto mal, porque también cuando yo entré tenía esta visión de que si uno juega con los estudiantes uno no está haciendo clase. Y las dos cosas pueden llevarse bien, puedo hacer ambos. Siempre y cuando la actividad esté enfocada. No sé si le respondí su pregunta.

[Entrevistador 2] Sí.

[Entrevistador 1] Bueno, considerando todo lo que nos dijo, y también de esta necesidad de aprender cosas más técnicas ¿Considera usted que es necesario que los futuros profesores de inglés adquieran conocimientos

didácticos específicos para la enseñanza en primer ciclo durante su formación inicial docente?

[Docente] Sí, absolutamente sí.

[Entrevistador 2] ¿Por qué y cómo?

[Docente] ¿Por qué y cómo? Yo creo que es necesario aprenderlo porque finalmente, bueno, la experiencia que les di ahora. Es como... creo que el no enseñarle eso a los estudiantes y tener como excusa de que el título es profesores de enseñanza media, estamos siendo súper poco visionarios con el tema porque finalmente no hay profesores de primer ciclo de inglés. Y finalmente todos tienen que hacer en primer ciclo, pero a nadie le enseñan para primer ciclo. Entonces, creo que todos comparten mi experiencia de ¿cómo hago esto con estos cursos en particular? Y, los cursos chicos son complicados, tienen una... No sé ¿cómo decirlo? Una química cerebral distinta los niños. Entonces, hay que tener técnicas distintas, y hay que tener un bagaje como distinto también con los estudiantes. Y son cosas súper chicas como, por ejemplo, de repente vestirse de colores con los estudiantes. Yo llegué terneado de negro dos meses. Entonces de repente, claro, los estudiantes ven llegar a alguien terneado y es como seriedad total. Si las tías ocupan cositas, no sé, delantales bonitos y todo.

Yo creo que es súper necesario que los profes aprendan en la U principalmente, y cosas prácticas. Porque finalmente también nos vamos en un montón de lecturas y de libros, y al estudiante le cuesta hacer esa como... como enlace con los estudiantes, teniendo en cuenta que las prácticas casi nunca son con básica. O sea, lo son, pero con quinto, sexto básico ¿Alguno de ustedes tuvo experiencia en primero o segundo básico?

[Entrevistador 1] Sí. Cuando estuve en el Bernardo O'higgins me tocó con cuarto básico, ese era mi curso. Y después en la semana de internado, obviamente la profe era la profe de todo el colegio, entonces me tocó varias clases con primero y segundo. Y con kinder y prekínder incluso.

[Docente] La profesora tiene súper buenas técnicas, porque probablemente ella jugaba, ella cantaba. Y la idea es que como que sea de forma inductiva. Pero esto es todo un campo completo nuevo, y yo creo que... me dijeron cómo y por qué.

Por qué, bueno, yo creo que un poco ya di la respuesta a eso. Y el cómo, yo creo que finalmente sacar algunas asignaturas de las carreras que no están tributando a nada. Por ejemplo, y sin desmerecer, pero Psicología Educacional. A todos les pasan Psicología Educacional, pero ¿Cómo la

aplicamos? En nada, absolutamente en nada, ni se acuerda uno de las asignaturas.

[Entrevistador 1] Y además que es un semestre, es como que no tiene sentido, porque nadie lo recuerda.

[Docente] No. Y Psicología Educacional, no sé. Finalmente yo creo que podrían incluirse como asignaturas en el syllabus. Creo que eso es, no crear una carrera nueva, sino que incluir asignaturas de eso, así como tenemos didáctica, pero tiene que ser dictada por especialistas. Entonces, por ejemplo, especialistas de didáctica en media y especialistas de didáctica en básica, que los profesores reciban de todo.

Yo creo que vamos trabajando para eso, pero es que la universidad está teniendo un cambio igual, por algo están incluyendo tantas cosas prácticas. Pero sigue esa idea antigua de que la universidad entrega como este... tomen esta guía. Léanlo. Ahora lo saben. Y no es así, uno tiene que poder aplicar esto de forma concreta.

Y lo otro es que, haciendo clases, haciendo clases a profesores universitarios, me doy cuenta de que para mí es súper fácil llegar y hacer que lean algo. Pero hacer que conecten ese conocimiento con cómo tienen que hacerlo en la práctica y cómo se proyecta eso en la planificación es súper difícil de lograr.

Y creo que hay que incluir más cosas prácticas dentro de la clase, y de repente no da el tiempo.

Yo creo que finalmente hay que hacer una reestructuración curricular. Sacar algunas cosas que no se están utilizando e incluir otras cosas que sí se podrían utilizar. Técnicas, formas de hacer clases, psicología y desarrollo, etcétera.

[Entrevistador 1] Bueno, esta ha sido la entrevista. Muchas gracias por su cooperación.

Entrevista docente 2

[Entrevistador 1] ¿Hace cuántos años dicta clases de inglés?

[Docente] Estoy desde el 2021 dictando clases.

[Entrevistador 1] ¿Y cuánto tiempo, años de experiencia tuvo con primer ciclo básico?

[Docente] Yo creo que, si esto lo trazamos en una línea, yo creo que podría ser, así como días efectivos, podría juntar un par de meses. Lo que pasa es que me ha tocado reemplazar por un par de meses en otros colegios y acá también he tenido la experiencia de enseñar en primer ciclo, pero han sido días precisos. Yo creo que un semestre, así como mucho, al menos en primer ciclo, si contamos los días efectivos. Me atrevería a hacer esa estimación.

[Entrevistador 1] Ahora, así yendo bien atrás, con respecto a su formación inicial docente, ¿qué estrategias didácticas recuerda haber aprendido durante esta etapa? Ojalá mencionara al menos dos.

[Docente] Nunca me voy a olvidar que una vez un profesor en gramática, estábamos estudiando algunas funciones del orden de la oración y la intercambiabilidad de las partes, de los componentes de las word classes. El profesor puso la canción “What is love?” y después puso “I want to know what love is”. Ahí nos pudimos dar cuenta del orden del sujeto y todo eso. Y

nunca me voy a olvidar que efectivamente, mediante la música, y al final el profesor se puso a bailar, fue un momento súper agradable, pero te abre un poquito la mente cuando el profesor emplea la música y canciones tan conocidas. Ese me acuerdo, el método, un approach más bien musical. Y junto con eso, también otro profesor llegó con una guitarra y me acuerdo que estábamos en una clase, no me acuerdo de qué tema, pero llegó y se puso a cantar “I wanna rock”. Y también se puso a cantar con una guitarra en la sala. Y al final terminamos todos cantando y creo que eso me quedó como en la retina. Es algo que me gustaría poder llegar a aplicar. No recuerdo en este momento cuáles son los fundamentos técnicos de esa metodología, pero sí un enfoque musical es algo que te queda en la retina y te ayuda en la memorización de ciertas funciones. En inglés es un idioma bien musical. Sí.

[Entrevistador 2] Que para nosotros como latinos lo conocemos bastante por la música.

[Entrevistador 1] Y la cadencia que se tiene que hablar en inglés es rítmica.

[Docente] Yo creo que eso, si tengo que responder la pregunta, me acuerdo de esas dos instancias. Musicales, particularmente.

[Entrevistador 1] ¿Considera que estas estrategias son adecuadas para estudiantes de primer ciclo o pueden ser adecuadas para estudiantes de primer ciclo?

[Docente] Por supuesto. Sobre todo, para los estudiantes de primer ciclo que yo me he dado cuenta de que necesitan mucha estimulación, necesitan verse completamente sumergidos en una actividad. Son muy energéticos los muchachos y apenas terminan, su atención cambia rápidamente hacia otro foco. Yo creo que sí, yo creo que el tema de la música es algo que los mantiene muy inmersos. Creo que sí, creo que es totalmente aplicable y lo he recomendado en mi experiencia.

[Entrevistador 1] ¿Y qué características deberían tener estas estrategias para que sean aplicadas de forma efectiva en estos estudiantes?

[Docente] A ver ¿Estamos hablando de las estrategias del método?

[Entrevistador 2] Hablando como estrategia, digamos, como las canciones, la música en general. Para no entrar en tecnicismos, para entenderlo como música. Porque la música, claro, la podemos aplicar de diferentes formas, con diferentes estudiantes. Entonces, ¿qué características debería tener esta música en específico para poder aplicarla con estudiantes de primer ciclo? O las estrategias musicales, digamos.

[Docente] Sí, sí, sí. Creo que, bueno, lo que me he dado cuenta, más que por teoría, sino que por experiencia y relato también de mis colegas, que es algo que eventualmente les va a tener que, o sea, se van a dar cuenta que la teoría no es lo más apropiado, no es lo más contextualizado para poder ejecutar una clase efectiva. Al menos esa es mi experiencia. Lo que me di cuenta que servía mucho fue emplear hartas clases de adquisición de vocabulario previo. No sé, tú, si al chico lo vas a exponer a una canción al final de una unidad, por ejemplo, y la idea es que todos aprendan esa canción y la puedan cantar, etc. Y los chicos reconozcan cuáles son las palabras claves de esa canción. Ojalá dentro de cierto marco de unidad, por ejemplo, estamos viendo el futuro simple, estamos viendo viajes, por dar un ejemplo, que la canción tenga que ver efectivamente con eso. Una clase de vocabulario dedicada, un par de clases de vocabulario dedicadas, y ya después va a ir un poquito introduciéndola. Tiene cierta progresión. No sé si respondí a la pregunta, me distraje.

[Entrevistador 2] Claro, esto en el caso específico de la música. Entonces, como un poco para cerrar el tema de la formación inicial. Usted rescata la estrategia musical, digamos, la música y todo eso. Pero el resto de estrategias,

no sé, digamos, repetición, dictado, o qué sé yo. ¿Usted cree que ese tipo de estrategias se aplican a estudiantes de primer ciclo?

[Docente] Sí, también. Ahora que lo pienso, también me he visto aplicando dictados. Sí, es cierto. Sí, también los típicos drillings: “Ya, muchachos, repitan conmigo”. Sí, también. Sí, son cosas que, al igual que al cocinar, el momento en el que uno prepara la clase, todas estas cosas como que florecen. Al mismo tiempo tienen internet a tu disposición, entonces te puedes ir enriqueciendo de muchos métodos, muchos approaches. Y, efectivamente, he recurrido a esto no solo en el primer ciclo, sino que también en el segundo ciclo. Son cosas que, sobre todo, debido a veces a la brecha con la que llegan los muchachos, tanto a séptimo como en primero medio. Sé que es como la típica respuesta que le van, no, si los muchachos llegan sabiendo nada. Pero, lamentablemente, en algunos casos es así. Muchos estudiantes reportan que nunca tuvieron clases de inglés de primero a octavo al momento en que llegan acá, o de primero básico a séptimo cuando también llegan acá. Existe una brecha gigante de conocimientos que, lamentablemente, el contenido de séptimo y primero medio a veces se tiene que repetir. Porque necesitamos tener un piso común para trabajar.

[Entrevistador 2] A propósito de lo mismo, sobre los contenidos, hablando de los momentos que tuvo que hacer clase en primer ciclo, ¿qué contenidos enseñaba o qué criterio utilizaba para seleccionar los contenidos que iba a enseñar?

[Docente] La primera vez que me tocó trabajar con quintos y sextos, me acuerdo que ese colegio trabajaba con un software de Macmillan. La profesora que se fue a reemplazo me dijo, mira, los muchachos durante este periodo tienen que ver de la unidad, por dar un ejemplo que no recuerdo bien, me acuerdo así que eran animales. Era como de la unidad cinco a la unidad ocho. E idealmente en esos meses que ella no iba a estar, que eran como dos, tenía que cubrir eso. Y el sistema te entregaba todas las actividades, simplemente uno tenía que, justamente como dicen, adaptarla a los muchachos, crear el contexto para el cual se puedan desarrollar esas actividades y ahí emplear un poquito de creatividad. Pero el software te empleaba, pero era de mucha ayuda, te daba mucho tiempo.

Lo que les va a pasar más adelante, chicos, es que si creen que en la universidad no tienen tiempo, trabajando es cuadro. O sea, perdón, my language. Es súper drástico el cambio.

Es muy poco el tiempo que se tiene. Y que eso sea sustentable en el tiempo, la verdad es que no. Si pueden extraer material de todas las fuentes que les sean disponibles, por ejemplo, todo el material que tienen en el sistema de... Siempre se comparte, nosotros teníamos una plataforma que se llamaba Eva. No sé cómo se llamará la de ustedes. Todo el material que le comparten los profes, sáquenlo, todos esos libros, todas las piezas, sáquenlo porque les va a servir de banco de trabajo.

Traten de formarse... Espera que estoy hablando leseras. Traten de formarse un banco de trabajo que les va a ayudar muchísimo.

[Entrevistador 2] Es que nos interesa porque, sobre todo en primer ciclo, bueno, de primero a cuarto específicamente, solamente hay una propuesta curricular del Ministerio de Educación que no es obligatoria. Entonces nos interesa saber si los establecimientos están siguiendo esta propuesta o si tienen otros métodos.

[Docente] Justamente ya me acordé de la pregunta. Perdón, es que me voy por la rama. Ya mira, después de eso me tocó trabajar acá con algunos séptimos y algunos octavos. Como me pedían cubrir las actividades que a mí me daban, el material que a mí me ofrecían para poder trabajar, era contextualizado a la unidad. Estaban viendo particularmente tecnología,

vocabulario, ejercicios de vocabulario, comprensión lectora acerca de, no sé, por ejemplo, data projector, mobile phone, y después del reconocimiento del vocabulario, identificación y asociación con la definición en una guía de ejercicio. No me ha tocado clases así como de inicio a fin, sino que son ciertas clases que me ha tocado cubrir. Pero sí, si se trata de responder la pregunta respecto a qué tan contextualizado es con la propuesta curricular, sí, sí lo es.

[Entrevistador 1] ¿Qué estrategias didácticas implementó para enseñar estos contenidos?

[Entrevistador 2] ¿Habían estrategias como que venían ya incluidas o qué tipo de estrategias usted tuvo que adecuar o utilizar para enseñarlos?

[Docente] La verdad, siendo completamente honesto, no sé si conscientemente, en ese entonces, planifiqué una estrategia didáctica. No sé si servirá, pero lo que me ayuda son estrategias más de carácter socioemocional. De hecho, les va a servir mucho por el filtro afectivo. De repente les va a llegar algún estudiante con cierto contenido, algo que pasa en la mayoría de las asignaturas, diciendo: “pucha, no entiendo nada”. De repente, creando un vínculo muy, aunque sea muy breve, con un estudiante, una palmadita, un “¿cómo estás?”, etcétera. Me gusta, dentro de las posibilidades, crear un fuerte ambiente donde las personas se sientan en

confianza. Ya ese sería como el piso, pero es de carácter socioemocional, no es una estrategia didáctica, al menos. Quizás no lo sé. Pero desde ahí, ya empezar con el desarrollo de las actividades. Y lo que pasaba era que el libro y el software te traía la actividad... Bueno, los chicos tenían el libro que se complementaba con el software. Por ejemplo, ya los estudiantes van a resolver un ejercicio tanto, tanto, tanto, etcétera. Y tenía lo audio y todo. Las clases estaban prácticamente hechas con ese software. Entonces, si se trata de aplicar algo para impartir el currículum a los estudiantes, estaba totalmente hecho y mi contribución era más de carácter socioemocional.

[Entrevistador 2] ¿Y crees que todo eso que venía hecho servía? O sea, ¿era efectivo?

[Docente] Los estudiantes estaban habituados a trabajar de esa manera. No se produjo, en mi percepción, ningún desconocimiento de la metodología. O sea, los estudiantes estaban habituados a esa forma de trabajo y efectivamente daba resultados. Los chicos en ese colegio, el cual era uno de concepción. Los chicos desde ya primero básicos que tienen clases de inglés. Y sabían hablar relativamente bien. Uno se podía comunicar súper bien con ellos. Así que yo me atrevería a decir, a responder que sí. Que sí funcionaba.

[Entrevistador 2] Si comparamos, entonces, porque ese fue un colegio particular subvencionado ¿cierto?

[Docente] Sí.

[Entrevistador 2] Eso con los estudiantes que ustedes llegan ahora en séptimo, en primero medio a un colegio público, digamos. ¿Es diferente? ¿De qué manera es diferente? Hablando de la importancia del inglés desde primero básico.

[Docente] Sí, de todas maneras. Es súper importante. Más que nada porque los estudiantes no es que lleguen acá diciendo “es que yo no entiendo nada”. Lo que al menos llegan diciendo en séptimo y en primero de lo que he escuchado es que no tuvieron clases de inglés antes. Porque tenían, claro, la asignatura de inglés desde quinto básico en adelante, pero clases de inglés no tenían. Eso es lo que he escuchado de la boca de ellos. Ni siquiera les impartían las clases de inglés. Tenían otras actividades.

[Entrevistador 1] Bueno, con respecto ahora a su experiencia como docente en el aula, ¿qué fue lo más difícil para usted al momento de integrar estas prácticas pedagógicas en los estudiantes de primer ciclo?

[Docente] Ah, claro. Creo que lo que recuerdo, quizá hay más cosas, pero lo primero que se me viene a la mente es intentar acercar el inglés a los

chiquillos y que les genere cierto interés. Me acuerdo que preparando algunas clases y pensando “vamos a ver cómo reaccionan”, me di cuenta que hay mucho desinterés, hay mucha desconexión, no sienten el inglés como una herramienta que les pueda brindar un apoyo en su futuro. Para esto empecé a mencionar las oportunidades que tenían para irse de viaje, un viaje de intercambio, ir estudiar a otro lado, dirigido específicamente a los estudiantes que no mostraban interés por la asignatura, así como también otras oportunidades que les podría brindar la asignatura a futuro. También el tema cultural. O sea, hay muchos chicos que también están interesados en el tema del anime y también me iba por allá, como también el tema de la música. Los chismes, en especial, siempre funcionan. Siempre, siempre, siempre funcionan. Por ejemplo, “Oye, ¿supiste lo que le pasó a Diddy?”

Y con todo ese tema, creo que el desafío hoy en día es encontrar la forma en que uno, dentro de una clase normal, pueda acercar ese contenido a los muchachos y generar ese interés, porque yo creo que va a pasar mucho que hay gente que simplemente no va a pescar, incluso llegando uno a generar el mejor ambiente posible, con el mayor entusiasmo, no siempre va a resultar.

[Entrevistador 1] ¿Y cómo usted acercaría a los niños de primer ciclo, si usted hiciera clases ahora, a niños pequeños? ¿Cómo los acercaría a usted?

[Docente] Primero necesito conocer a los chiquillos, necesito conocer cuáles son sus intereses. Hay muchos estudiantes que incluso me dicen, “¿profe, por qué no vamos a jugar a la pelota afuera?”, “Ya, ok, vamos a preparar una clase de cómo jugar a la pelota, cuáles son las instrucciones”. Eso lo he hecho y me ha servido también. Particularmente en la semana de inglés del año pasado organizamos un partido de volleyball y otro partido de fútbol y fue súper bacán. Bueno, no todo, no el 100% fue en inglés, pero sí una gran porción del lenguaje utilizado, fue en inglés y de las cosas que vimos en clase. Y eso fue satisfactorio, fue bacán. Yo creo, bueno, otra vez me fui por la... No, no, para nada.

[Entrevistador 1] O sea, ¿usted considera que es súper importante el aprendizaje significativo para los niños?

[Docente] Por supuesto, por supuesto, sí. Ese era el término técnico, por supuesto. Definitivamente, yo creo que es lo más importante.

[Entrevistador 2] Que algo transversal, independiente del nivel educativo, que sea significativo. Se comprende.

[Entrevistador 1] ¿En este sentido cree usted que posee los conocimientos didácticos que le permitan adecuar sus clases a las necesidades estudiantiles del primer ciclo?

[Docente] Yo creo que sí, pero un refresco no me vendría mal. Porque hay mucho tecnicismo que, claro, en la universidad uno se siente una máquina, en ese sentido, en la parte teórica, incluso en la fluidez con la que uno habla en inglés, ya después se va perdiendo con el tiempo. Sin embargo, he buscado la oportunidad, o sea, no es que me he quedado. Siempre he estado haciendo cursitos, hace poquito hice uno de aprendizaje basado en proyectos, pero tiene que ver con otro tipo de metodología. Y lo estoy aplicando efectivamente, no en primer ciclo, pero estamos haciendo un proyecto con los muchachos de un mini-reel en el cual identificamos un problema en la comunidad, como por ejemplo: “¿Ustedes saben cuál es el origen de Halloween?” No mucha gente sabe el origen de la Navidad. Y esto justo se enmarca en lo que es la unidad de tradiciones y festividades. Al final lo daremos a dar a conocer a la comunidad. Pero sí, es verdad, uno tiene que continuar perfeccionándose.

[Entrevistador 1] ¿Qué aspectos considera usted que podría mejorar en cuanto a su desempeño en esta etapa escolar, en primer ciclo? ¿Qué cree que podría mejorar?

[Docente] Sí, ya pude identificar completamente que me falta una gran pincelada de lo que son los conocimientos técnicos, la teoría, que son cosas

que lamentablemente después se van perdiendo en el tiempo. Nada me impide realmente más que, siendo completamente honesto, de repente uno prefiere descansar que, no sé, llegar a la casa y leer un paper. Yo creo que es un tema de voluntad, de repente falta la voluntad, el tiempo, la energía de poder seguir perfeccionándose por sus propios medios. O sea, haciendo una autocrítica, yo creo que definitivamente es una cuestión personal.

[Entrevistador 2] Que por lo mismo, de hecho, su título es de profesor de inglés en la enseñanza media, ¿no es cierto? Como todos. Entonces ¿usted cree que deberíamos todos, digamos, tratar de seguir estudiando para prepararse más, sobre todo si uno va a hacer clases en primer ciclo, y no quedarse solo con lo de la universidad? Porque durante cinco años uno puede olvidar muchas cosas.

[Docente] Muchísimas cosas. Definitivamente. Y lo otro es que pocas de las inversiones que he hecho en mi vida me han hecho tan feliz como haber hecho ese curso. Y lo digo así honestamente, fue muy bonito volver a estudiar. De hecho no estudiaba desde que salí de la U, me titulé el 2021, y fue el primer curso que hice. Ahora este año dije, “¿por qué no tomar este desafío?” Y son sesiones online, igual te da la oportunidad para poder contar tus experiencias, hablar, estudiar un poquitito, vas desarrollando trabajo, y se

siente bien, se siente bien volver a estudiar, volver a impregnarte con ese contenido. Yo creo que en la U igual sentía eso, de repente era, “Oh, por fin nos toca clase con este profe, ya que bacán, vamos a aprender algo”. Es bonito eso, no pierdan eso muchachos. Si puedo transmitir algo, les transmito eso. No pierdan la constancia del estudio de ir aprendiendo cosas, pero no solo se aprende de las investigaciones de carácter académico, aprendan también hartos de lo que son los relatos de los demás profesores. Hay mucha sabiduría, y cosas que en realidad no se van a encontrar. El manejo de situaciones en contextos reales es totalmente diferente. Yo creo que ahora recién, a esta altura de mi experiencia, estoy encontrando mi estilo.

[Entrevistador 1] ¿O sea que su forma de potenciar sus conocimientos didácticos sería a través del estudio teórico y los relatos de la experiencia de otros profesores?

[Docente] Hay hartos foros, no sé si conocen Reddit, hay hartas consultas que ustedes pueden hacer también, por ejemplo, de profesores en Chile. Es súper bueno, y la comunidad, si está en el Reddit adecuado, es súper positiva. Yo recomiendo hartos eso, el boca a boca, saber que le sirvió a otros profesores. En YouTube también hay hartas cositas. Por ejemplo, sigo a un youtuber que se llama El Profesor Inquieto, un español que da hartos

consejos. De repente llega con la palabra justo es el momento necesario, creo que eso es bacan.

[Entrevistador 1] Ahora, en calificación. Del 1 al 7, ¿cómo calificaría su desempeño como docente durante su época haciendo clases en primer ciclo?

[Docente] Es súper difícil. O sea, considerando que un 1 significa que ni lo intentó, un 4 es que cumplió de manera precisa para no reprobar. Y el 7 ya es superar la expectativa. Si tuviera que mirar atrás veo muchas falencias y el día de hoy tampoco soy perfecto. Yo creo que me pondría un 5.5. Hay muchas cosas que, por experiencia, ahora sé y en ese momento no sabía. Y también hay muchas cosas que en ese momento sabía y que ahora ya fui perdiendo. Mejoraría cosas como el conocimiento y el manejo de situaciones. Quizás ese es otro tema que no abordamos. Pero, por ejemplo, su conocimiento no solo tiene que ver con acercar el inglés a los estudiantes, sino que también tiene que ver con el manejo de ciertas situaciones en el aula. Antes había casos que no podía creer y me quedaba así como... “Uy, ¿por qué este niño hizo esto?” Y me quedaba pensando. Ahora ya, con la experiencia, vas sabiendo cómo manejar ciertas situaciones que antes te descolocaban y a no reaccionar de la misma forma.

Yo les planteo un problema, qué pasa si en una prueba un estudiante dice: "No voy a hacer ni una W-word". Y se va de la sala enojado dando un portazo. Esas cosas les van a pasar y hay que anticiparse. Una cosa es planificar y saber lo que voy a hacer y la otra es tener la confianza, la certeza de saber que vas a hacer lo que estás pensando, porque en momentos no siempre puede ser así. Sin mucho piso te les puedo decir un 5.5 porque encuentro que no lo hice mal, para nada. Pero también podría haber mejorado mis prácticas muchísimo. Y creo que un 5.5 es una nota que refleja eso.

[Entrevistador 1] ¿Cómo la calificaría actualmente?

[Docente] Igual, siendo completamente honesto, me siento súper desaventajado en el sentido de ese conocimiento del cual ustedes están pero fresquísimos. Me siento desaventajado. Pero al mismo tiempo sé que puedo hacer clases y acercar el inglés a estudiantes de una mejor forma que años atrás. Yo creo que podría calificar mi performance en ese sentido como un 6. Podría ser una fair score, porque tengo más herramientas pero al mismo tiempo podría mejorarlas.

[Entrevistador 1] Como cierre, ¿considera que es necesario que los futuros profesores de inglés adquieran conocimientos didácticos específicos para la enseñanza en primer ciclo durante su formación inicial docente?

[Docente] Sí, por supuesto. Todo conocimiento previo es súper válido y va a aflorar en momentos de necesidad. Igual que al cocinar, uno piensa “¿Qué cocino mañana?”, ¿qué planifico? Si es que, por ejemplo, el liceo no tiene un software y tienes que estar planificando tus clases. Clase a clase, y piensas “¿Y qué es lo que voy a hacer con los muchachos?”, y tienes 44 horas y no te dan el tiempo. Todo conocimiento previo te va a servir. Pero al mismo tiempo yo encuentro que la adaptabilidad también es importante. Si alguien te menciona, “oye, nosotros trabajamos de esta forma, ¿qué te parece si realiza esto?”. El ser flexible, el ser maleable a nuevos conocimientos es súper valioso y te va a dar los frutos también.

[Entrevistador 2] Una última pregunta. Pensando que usted hizo clase en primer ciclo un tiempo y ahora está haciendo clase en enseñanza media. ¿Cuál diría usted que son las diferencias clave al momento de emplear una estrategia? Porque podemos usar la misma estrategia tanto en primer ciclo como en enseñanza media, pero siempre va a ser de diferente forma. Entonces, ¿qué es clave al momento de adaptar esa estrategia? ¿Qué cree usted que se debe considerar al adaptar una estrategia con niños más pequeños a diferencia de niños más grandes?

[Docente] Lo que podría decir es que a la mayoría de los estudiantes de... Bueno, en mi contexto, a los estudiantes que están en un ciclo como tercero, cuarto medio, incluso segundo medio, ya la mayoría ya los conozco de antemano. Entonces, ya no hay que romper el hielo, no hay que acercarse tanto a los estudiantes. Los estudiantes se regulan un poco más a ellos mismos. El tema de restablecer un ambiente para el aprendizaje en la clase no es tan necesario enfocar todos los esfuerzos ahí. No sé si el pasar a tercero medio los hace madurar o darse cuenta de que ya no son los más jóvenes del colegio. Algo pasa. Pero ya no es tan necesario aplicar estrategias para restablecer la clase.

En otras palabras, es más fácil hacer clases de segundo en adelante. Ya desde séptimo a primero medio yo creo que ahí es fuerte el tema. Es como casi tribal, una sociedad tribal esa cuestión donde tratan de establecer ciertas jerarquías. Es casi como, no sé, lo veo como un hormiguero de repente. Se pueden ver muchas conductas instintivas. Por lo que una diferencia importante es que en etapas tempranas es más difícil, o sea, es un desafío superior el hecho de planificar una clase. Que esa clase, con su objetivo de aprendizaje, con su fase, su práctica, puedas darle un cierre efectivo es un desafío tremendo, es súper difícil. Más que nada porque a los chiquillos les

cuesta regularse más a sí mismos. Yo creo que esa sería la diferencia, respondiendo a la pregunta.

[Entrevista 1] Esa ha sido una entrevista, profesor. Muchas gracias por su respuesta y su participación.

Entrevista docente 3

[Entrevistador 1] ¿Hace cuántos años dicta clases de inglés?

[Docente] Hace 13 años.

[Entrevistador 1] ¿Y cuántos años de experiencia, o cuánto tiempo de experiencia tuvo con primer ciclo básico?

[Docente] En total, yo diría que, de esos, 5 años.

[Entrevistador 1] 5 años. Con respecto a su formación inicial docente, ¿qué estrategias didácticas recuerda haber aprendido durante esta etapa?

[Docente] Varias. *Communicative Language Teaching, TPR, Total Physical Response, Community Language Learning, Content and Language Integrated Learning*. Varias, pero no con un enfoque digamos 100% en *Young Learners*.

[Entrevistador 1] Claro ¿Considera usted que estas estrategias que aprendió son adecuadas para estudiantes de primer ciclo?

[Entrevistado] No.

[Entrevistador 1] ¿Por qué?

[Docente] En primera instancia porque tienen diferentes niveles cognitivos y también diferentes niveles lingüísticos y esto también, de alguna manera,

incide con lo socioeconómico, con factores culturales que los estudiantes vienen desde antes.

Entonces, ¿qué pasa? Que generalmente los niveles de primer ciclo o de primero a cuarto básico, o de prekínder a cuarto básico, los estudiantes tienen una plasticidad cerebral que hace que sea mucho más fácil que ellos puedan adquirir un segundo idioma, pero el defecto más grande era que los profesores hasta el momento no tenían la capacidad para enseñar en esos niveles. Generalmente se enseñaba inglés para obtener la licenciatura de educación en la enseñanza media. Después fue como pedagogía en inglés sin especificar básica o media.

Hoy hace, yo diría, unos 5 años ya los títulos, las primeras generaciones están saliendo como básica y media. Pero pensando en que todas las generaciones anteriores se formaron con profesores de básica que tenían una mención en inglés, lo más probable es que esos profesores en un año de capacitación o perfeccionamiento no lograban tener un nivel avanzado B2 o C1 para poder enseñar y transmitir los conocimientos, digamos a nivel lingüístico, no a nivel pedagógico y didáctico, porque cuando estamos hablando de las didácticas definitivamente son distintas, cómo uno enseña a un adulto, cómo uno enseña a un niño.

Por eso creo que igual uno de los factores principales que incidió en mí fueron las experiencias pedagógicas previas, o sea, las prácticas de observación, intermedia, profesional, donde ahí pude efectivamente darme cuenta de que había un vacío, que el currículum, que la malla curricular no consideraba cómo enseñar a los niveles y estaba como todo pensando entre adolescentes hacia adultos.

[Entrevistador 1] Usted me mencionó que no eran adecuadas porque el nivel cognitivo era muy avanzado con relación a las estrategias que aprendió, entonces, ¿qué características cree que deben tener estas estrategias para que puedan ser aplicadas de forma efectiva?

[Docente] De partida tiene que considerar el ecosistema en el cual se desenvuelven los niños en distintas etapas por ejemplo, cuando hablamos ahora del siglo XXI y de las habilidades blandas, de que estamos hablando de un contexto multicultural, de que la tecnología es parte de su... ellos son nativos digitales, nacen con las tecnologías, saben más rápido cómo encender un *tablet* o un celular sin ningún problema, de manera intuitiva, necesitan más estímulo cerebral, tareas que no sean de mucha demanda para los *span* de atención que sean de 5 minutos o así sucesivamente, para cambiar y que no pierda el incentivo y la motivación hacia el logro, y el logro no

necesariamente tiene que ser una calificación o un estímulo, pero sí una completación de una tarea.

[**Entrevistador 1**] Bueno, ahora en sus clases de inglés, o en los momentos en que enseñó en el primer ciclo, ¿qué contenido enseñó a estos estudiantes?

[**Docente**] Generalmente parte siempre por la base, desde el vocabulario, siempre se le da más énfasis a lo que es el vocabulario. Partiendo por el vocabulario del clima, del cuerpo humano, de las estaciones, de la vestimenta, de los tipos de vestimentas que se utilizan, por ejemplo dependiendo de la estación del año. Y yo recuerdo de que lo que era como más fuerte eran como *chunks of the language*, como frases pre-construidas, que creo que hasta cierto punto era muy útil en ese nivel, pero después se deja la continuidad en quinto y sexto básico, se deja de utilizar esa estructura entonces los niños como que la pierden. Porque por ejemplo yo recuerdo haber utilizado el *ing*, pero para decir como *chunks*, *I'm running after a cat*, cosas así que ellos inconscientemente no sabían que era gramática pero igual era gramática, ellos lo entendían como perseguir el gatito, pero no como la estructura gramatical que hay detrás.

Pero harta kinestesia, harto movimiento, que se mantengan constantemente en movimiento y con tareas variadas y siempre por ejemplo desde el trabajo

dirigido en la gestión de trabajo individual, trabajo en pareja y trabajo grupal, porque ellos necesitan interactuar, el socio constructivismo dice que los estudiantes tienen que interactuar con pares de distintas índoles, cosa de que aprendan, porque el aprendizaje se crea ahí a través de la comunidad

[**Entrevistador 1**] Y, por ejemplo, enfocado más en la adquisición de vocabulario, ¿cómo que contenido así específico?

[**Docente**] Vocabulario asociado a por ejemplo las partes de la casa, la vestimenta las estaciones del año, el clima, eh... ¿qué más podría ser? la familia los números el abecedario, los *school items* que es como básico

[**Entrevistador 2**] ¿Todo eso estaba relacionado digamos con la propuesta curricular ministerial?

[**Docente**] No, no. Yo creo que ese es un déficit grande porque recién en los últimos años se han preocupado, siempre ellos propusieron cosas, pero los colegios que tomaron iniciativas por ejemplo de enseñar de pre-kinder en adelante, como antes no era obligatorio, eran los colegios subvencionados. Entonces ¿qué pasa? que los colegios subvencionados hubo un periodo digamos desde el 2000 o un poco antes, subvencionados no estoy hablando de los privados, ellos empezaron a hacer vínculos con editoriales o como con empresas, como Librería Inglesa, *Books and Bits*, cosa de que ellos tenían

una oferta y de esa oferta dependiendo si tú querías alinearte al Marco Común Europeo de lenguas de referencia, hacia allá yo quiero que mi estudiante en cuarto medio salgan con un B1, o en octavo que terminen con un A2, pero ahí trabajamos con libros de editoriales como *Macmillan*, *Oxford*, *Cambridge*, pero generalmente *Macmillan* y *Oxford* que eran como más accesibles y que tienen como creo yo un enfoque un poco más didáctico porque *Cambridge* es como un poco más academicista y como que es como más para adultos.

[**Entrevistador 1**] Y como usted me dice que no se guiaba por la propuesta ministerial, ¿cuáles eran los lineamientos que utilizaba para enseñar estos contenidos en primer ciclo?

[**Docente**] Cuando hablamos de primer ciclo, ahí el departamento de inglés se reunía y hacía como una propuesta, entonces en base a esos libros, porque como son libros más avanzados y con una editorial que tiene un respaldo académico grande por su universidad a la que pertenecen, y además porque son de la línea británica o norteamericana, claramente, ellos te ofrecen la estructura, digamos el esqueleto de lo que son las redes de contenido y en el mismo libro tú vas siguiendo una página y en una página tu tenías no solo una habilidad, 4 habilidades, leías, hablabas, discutías, trabajabas en grupos

y terminabas con una reflexión. Entonces nosotros planificábamos prácticamente en base al libro, en esa propuesta que tenía el libro.

[Entrevistador 2] ¿Y este mismo libro venía como con la forma en la que tenían que enseñar los contenidos o eso ya era solamente decisión de ustedes?

[Docente] Yo creo que, si, efectivamente vienen siempre los libros con propuestas, ahora la diferencia es que cada profesor siempre abraza una metodología o estrategia didáctica. Eso quiere decir que por ejemplo, no sé, yo todavía conozco profesores que son como bien conductistas, que van a las clases hasta el día de hoy de inglés que hacen una guía, que explican la instrucción, que le pasan la guía, que le dan 10 minutos, después el mismo profe anota las respuestas y después pasa la guía y sigue los otros 10 minutos para el siguiente ejercicio. O con un enfoque más comunicativo, por lo menos yo siempre he tratado de utilizar un enfoque más comunicativo, independiente si son niños o adultos pero que sea comunicativo, en base al error como oportunidad de aprendizaje.

[Entrevistador 1] Ahora en su experiencia como docente en el aula, ¿qué ha sido lo más difícil al momento de integrar prácticas pedagógicas acorde al primer ciclo?

[Docente] Yo creo que lo más difícil siempre es la gestión en el aula porque por ejemplo tú puedes tener dinámicas muy entretenidas, pero la gestión en el aula es algo que no se aprende en la universidad, que es como las dinámicas que tú generas cuando logras vincularte con los estudiantes. Porque dependiendo igual del tipo o sector siempre lo socioeconómico tienen un énfasis fuerte porque una escuela pública no es igual que una escuela subvencionada o un particular, generalmente existe una reluctancia por el área pública de utilizar el inglés porque no le ven mayor provecho, mayor utilidad, a diferencia de un subvencionado donde ya tienen por último conocimientos básicos clave, ideas generales del inglés o en un privado donde ellos tienen que estar preparándose porque tienen que dar un FCE, un KET, un PET o la evaluación internacional que sea, pero tienen que prepararse para eso. Entonces el desafío son los prejuicios que existen preconcebidos antes de, y lo otro tiene que ver con la buena gestión del aula y de los tiempos, porque por ejemplo cuando tú conoces a los estudiantes y planificaste bien, no necesariamente una planificación tipo PPP, pero por ejemplo si planificaste bien y tú conoces a tus estudiantes tú sabes cómo cambiar el ritmo, vas a saber que esta actividad funciona o no funciona y después cambiarla por otra. O las dinámicas, “no, esta es mejor para hacerla

en pareja”, “esta es mejor para hacerla en grupo” y así va funcionando, porque si logras mantener una alta motivación en los estudiantes y expectativas, el factor sorpresa, los estudiantes más pequeños van a estar siempre queriendo participar, que no es lo mismo que en los adultos.

[**Entrevistador 1**] Y en este sentido después de toda la experiencia que adquirió ¿Cree usted que actualmente posee los conocimientos didácticos que le permitan adecuar sus clases a las necesidades estudiantiles de esta etapa?

[**Entrevistado**] Mira, en primera instancia no. En primera instancia, cuando salí de la U, no. Pero empecé a ver por ejemplo lo mismo que les comentaba al principio porque esto igual es como una reacción en cadena de un viaje que tiene todo profesional. Yo antes de llegar aquí siempre vi que el foco en Chile se venía con el *Young Learners* porque no había nada que preparara a profesores para enseñarle a niños. De hecho, a Patricia se lo comenté más de alguna vez, porque no hay, no había, yo creo que hasta hace poco recién hace dos años, un año, salió el primer magister de enseñanza del inglés con mención didáctica para niños, porque todo era como para adultos, o grandes. Pero ¿qué pasó? como a nivel más bajo empezaron a abrirse postítulos de didáctica, diplomados de didáctica, y yo decidí tomar uno como para aprender más, y una certificación para aprender más para enseñar a niños,

porque si bien no es lo que a mí más me gusta, sé que se puede lograr más y siento yo que los mejores profesores, los mejores profes, tienen que estar en básica ¿por qué? porque aquí (enseñanza media) la altura de la madurez cognitiva de los estudiantes ya eso está fosilizado, entonces ellos vienen con preconcepciones que o sé o no sé, o boto un ramo, por ejemplo matemática, ya no, me fue mal, lo dejo, pero le doy énfasis para pasar al otro ramo.

Entonces ¿qué pasa? que cuando tú tienes una base sólida, concreta, te vas a la media, al liceo que sea, y se te va a hacer fácil porque vas a entender de que esto ya lo viste de alguna manera, por el nivel de exigencia. Y ahí decidí tomar un postítulo en la enseñanza del inglés para niños y ahí como que me empecé a sentir más porque a mí me daba vergüenza todo lo que era kinestésico, de jugar, bailar cantar y después cuando lo empecé a probar yo mismo me daba cuenta de que los niños se entusiasmaban mucho más, incluso involucrando cosas que son de su... no sé, por ejemplo, si estás hablando de *toys* tú le presentas no sé, *this is my favorite toy, can you bring your own favorite toy?* y el cabro te trae su juguete favorito, y estás vinculando algo que a él le importa, cuando tú generas un vínculo de que algo a él le importa o a ella le importa vas a lograr de generar su atención.

[**Entrevistador 1**] Ahora con respecto a esto ¿qué aspectos considera que podría mejorar en cuanto a su desempeño como docente en primer ciclo?

[**Entrevistado**] Yo creo que más experiencia nomás en el aula porque por lo general ahora ya no trabajo en primer ciclo, si bien hago clases particulares a niños de distintas edades, pero yo creo que el ejercicio hace la perfección, ahí tú vas viendo, tú vas conociendo, vas desarrollando una capacidad que siempre hablo yo que ni la inteligencia artificial la va a tener que la intuición pedagógica, la intuición pedagógica te enseña a saber qué metodología cambiar, qué funciona con un curso, qué con otro no, y también la flexibilidad del currículum, que tienes que entender que no siempre tienes que seguirlo al pie de la letra porque los chiquillos no esperan eso los chiquillos esperan algo que va a ser útil para ellos y que esté asociado a su ecosistema, que hoy en día es digital.

[**Entrevistador 1**] Tomando en cuenta que también usted se ha preparado profesional y académicamente para poder hacer clases de mejor forma a estudiantes pequeños ¿De qué otras formas usted busca potenciar estos conocimientos didácticos?

[**Entrevistado**] Generalmente siempre a través de la lectura porque ¿qué pasa? si bien hay libros que son clásicos, por eso les decía Carol Red, Jimmy

Harmer, Jeremy Harmer, existen varios autores que hablan de esto y no ha cambiado mucho, el tema es que acá no se le ha dado nunca énfasis a eso, acá en Chile nunca se le ha dado énfasis a lo que es la enseñanza para niños pequeños porque no era el foco, pero ahora que se están dando cuenta de que sí, ahora ha habido un cambio de paradigma yo te podría decir que hay como 5 o 6 universidades que ya están ofreciendo programas para enseñar, pero para profesores de inglés que adquieran herramientas para enseñar a niveles menores, no para profesores de básica que enseñen inglés, porque ahí hay algo que es bien distinto que ustedes tienen que marcar la diferencia, los niveles de competencia lingüística de un profesor de básica en un año no se alcanzan, uno estudia 4 o 5 años para lograr un nivel B2-C1, por dar un ejemplo, que es lo mínimo que tú tienes que tener para poder enseñar de manera confiada, segura y lograr que los estudiantes puedan adquirir una segunda lengua. Un profe de básica lo que sí tiene, lo que nos faltaba a nosotros en su periodo, eran las habilidades kinestésicas y didácticas para crear material concreto, que hoy en día ya no es necesario, porque ahora todo es digital y los estudiantes valoran más, ponle a un niño un juego en una *tablet* para aprender o ponle una guía, el niño se va a aburrir con la guía, pero el juego te lo va a responder y te va a decir que mostró un certificado que

ganó y que para él va a ser importante, entonces ahí hay que ir mezclando los tipos de didáctica y de material didáctico.

[**Entrevistador 1**] Ahora, del 1 al 7 ¿Cómo calificaría su desempeño como docente durante su primer año haciendo clases en estudiantes de primer ciclo?

[**Docente**] Yo diría que como un 4 o un 3.

[**Entrevistador 1**] ¿Y cómo lo calificaría actualmente?

[**Docente**] No, yo actualmente me siento bien. Es muy autorreferente decir que 7, pero es cuando tú te das cuenta de que hay algo que sabes hacer bien, a mí me pasa, yo sé hacerlo bien pero no me gusta hacerlo, pero yo sé que después me dicen “mi hijo disfrutó de la clase”, porque ya sabes, si sabes la teoría y te pones el antifaz de que ya eres profe y empiezas a enseñar con lo que tú sabes, con lo que te has preparado, mezclas juegos y toda la cosa, y ves que el cabro transmite eso a través de su entusiasmo, del factor sorpresa, de estar estimulándole y haciendo *scaffolding*, también refuerzo positivo durante todo el periodo, el cabro va a agarrar confianza y va a entender de que aprendió.

Pero al principio no, yo recuerdo que mi primera guía, mi profesora guía me dijo “esta guía está horrible _____”, y ahí yo quedé traumatado, se llamaba _____ . Y yo dije no, tengo que mejorar porque tampoco

me enseñaron bien a hacer como guías didácticas en la U, ahora ya uno después aprende. Y ojo con eso igual, porque, por ejemplo, que creo que es un factor que yo he visto aquí mismo, en la internet está todo, pero cuál es la diferencia, tú incluso a *chat GPT*, a *Claude* o a *Gemini* le puedes pedir que te haga una guía, pero tú tienes que adaptarla después. Es fácil, tú pillas guías bonitas y todo, la descargas y pagas la membresía y todo, pero ¿qué pasa? que tú conoces a tus estudiantes, entonces esa misma guía que es estandarizada probablemente no va a tener ningún efecto en tus estudiantes ¿por qué? porque tú no la hiciste. Probablemente de repente va a haber una palabra que no conoces y en inglés es distinto “oiga profe, ¿qué significa, por ejemplo, no sé, *Nearport*” y hasta a mí me ha pasado acompañando, palabras antiquísimas, que no se utilizan. La guía era linda y todo, pero no es relevante para los estudiantes, entonces ahí es donde tú qué quieres maximizar ¿el aprendizaje o el tiempo de docencia o preparación de material? y ahí hay un vacío igual.

[**Entrevistador 2**] En cuanto a la capacidad de adaptar las cosas más allá como de crear desde cero, porque crear desde cero igual es difícil, pero como tratar de utilizar el material disponible pero siempre...

[Docente] Sí, siempre pensando en que tú conoces a tus estudiantes, tú sabes hasta qué punto pueden dar y darle énfasis igual a los que tienen potencial más amplio.

[Entrevistador 1] Ahora como cierre, ¿considera que es necesario que los futuros docentes de inglés adquieran conocimientos didácticos específicos para la enseñanza del idioma en el primer ciclo, durante su formación inicial?

[Docente] Sí, absolutamente. Yo creo que, ¿sabes qué? en lo personal yo siempre le daría más énfasis a lo que es didáctica que lingüística ¿por qué? porque yo creo que, por lo menos a nivel inicial, ¿por qué digo yo esto? porque por ejemplo yo he conversado con varios profes, yo mismo en el magister tuve como dos ramos de *material design*, y fue como nulo, fue como, o sea, sí, pero nulo porque al final tú te das cuenta de que, al ir experimentando con plataformas, con otras cosas con *Genially*, con *Canva*, iba a ser mejor. Pero por ejemplo era como mucha teoría, pero poca práctica al momento de cómo tú poder hacer mejores cosas, y se van mucho en el tema de la lingüística y creo que la lingüística es una base, pero no debiese ser el foco, quizás para un nivel de post grado sí, si es que quieres, porque siento que va como más para el área de investigación. Es necesario que uno como profesor tenga que tener conocimientos de lingüística aplicada, de la

adquisición de segundas lenguas, pero tú puedes ser un perfecto hablante de inglés nativo hasta el nivel C2 siendo no nativo, pero si no sabes enseñar no te va a servir de nada.

Y eso fue lo que le pasó a la gran caída a los nativos que estuvieron del programa Inglés Abre Puertas que vinieron con un objetivo que era generar debate en las escuelas, los chiquillos conocieron todo Chile pero no lograron hacer ninguna muestra de un gran evento que ellos hayan hecho donde al ser nativos contribuyeron con el aprendizaje, porque eran nativos no más, hablaban inglés, pero tú no necesitas un diccionario hablante, tú necesitas alguien que sea un mentor, un guía para el aprendizaje. De otra manera, usas internet, hoy en día usas *chat GPT* o cualquier otro asistente virtual, y en ese sentido creo que más énfasis a la didáctica, porque eso te va a enseñar de repente cómo llegar más a los estudiantes, porque si no las clases se van a poner monótonas, aparte que los contenidos no varían mucho, no han variado en años, quizás lo que te piden más o menos, pero no han variado en años, tú sigues enseñando el cuerpo humano, sigues enseñando las estaciones del año, hasta el *present perfect*, que es lo más avanzado en lo público, pero *Passive Voice* nada, o sea, no sé, *Conditionals*, nada. Y son cosas que después entras la U, sin estudiar pedagogía en inglés, estudiando cualquier carrera,

“¿Conditionals? esto nunca lo vi”, entonces tiene que haber un orden sistemático de la red de contenido y con alcance de logro, que creo que eso está pendiente, pero es del ministerio.

Pero sí, absolutamente tiene que haber más énfasis en la didáctica para niños y la transición, porque la andragogía aquí en Chile, la enseñanza de adultos, para eso están los institutos de idiomas, pero formación profesional, formación, digamos universitaria, tiene que haber más énfasis. O, por último, dar la especialidad después, de que tú escojas electivos que estén asociados a *Young Learners* o a *Technology* o lo que ustedes estimen que es el área de expertise que quieren después continuar.

[**Entrevistador 1**] Esa ha sido la entrevista, muchas gracias, profesor por su participación y por todas sus respuestas.

[**Docente**] Ok, gracias a ustedes.

Entrevista docente 4

[**Entrevistador 1**] ¿Hace cuántos años dicta clases de inglés?

[**Docente**] Este es mi tercer año ya ejerciendo la profesión.

[**Entrevistador 1**] ¿Y cuántos años de experiencia tiene, o tiempo de experiencia, tiene en primer ciclo básico?

[**Docente**] En primer ciclo serían dos años.

[**Entrevistador 1**] Dos años.

[**Docente**] Sí, porque el primer año que trabajé ahí estuve con toda la básica y el año pasado aquí en el colegio trabajé con primero y segundo básico.

[**Entrevistador 1**] Entonces, con respecto, yendo hacia atrás, con respecto a su formación inicial docente, ¿qué estrategias didácticas recuerda haber aprendido durante esta etapa? Ojalá mencionar al menos dos.

[**Docente**] ¿Tú dices durante la universidad?

[**Entrevistador 1**] Si. En general, básicamente.

[**Docente**] A ver, por ejemplo, el tema de cambiar los de puesto. Uy, no me acuerdo tanto de lo que veíamos en la U.

[**Entrevistador 1**] A ver, o sea, entendemos estrategias didácticas como, no sé, a ver, puede ser...

[**Entrevistador 2**] Alguna metodología específica para enseñar un contenido.

No sé, puede ser...

[**Entrevistador 1**] Aula invertida también puede ser.

[**Entrevistador 2**] Claro, puede ser, o algún juego, algún, no sé, utilizar...

[**Entrevistador 1**] O esto que está también muy de moda, las estaciones.

[**Entrevistador 2**] Claro, algo que le hayan enseñado...

[**Entrevistador 1**] Claro. Y que se le haya quedado.

[**Docente**] Es que es difícil un poco volver tan para atrás porque, no sé si a ustedes les ha pasado, pero como lo que enseñan en la universidad de repente no es como lo más efectivo en el aula finalmente.

Entonces, así como algo que se me venga a la mente, me acuerdo de juegos que nos decían que podíamos tener con los chiquititos. Por ejemplo, en la pizarra que ellos fueran y pusieran ciertas imágenes, que relacionaran algunas letras o vocales o sonidos con imágenes. Me acuerdo que eso lo hice una vez en una de estas intervenciones que iban a observar los profesores. Eso fue un juego que me acuerdo de que funcionó bien igual para los chicos. Que les gustó porque era más dinámico y aparte no eran tantos niños en la sala, entonces todos pudieron pasar a la pizarra.

[**Entrevistador 1**] O sea, estrategias así que ahora les resultan efectivas a usted muy a lo lejos.

[**Docente**] Así como relacionándolo con la universidad, sí. Más que nada, creo que a medida que pasó el tiempo acá, fui buscando más estrategias que me fueron un poco más efectivas. Porque la teoría y la práctica al final fueron muy diferentes.

[**Entrevistador 2**] Claro, es que por lo mismo ahondamos un poco en eso, porque queremos saber la efectividad de las estrategias que usted aprendió comparadas a la práctica hoy en día. Si es que hay algo que le quedó, así como “sí, esto yo me lo aprendí muy bien” o en realidad fue todo un poco al olvido porque no se ocupó.

[**Docente**] Sí, un poquito más lo segundo. Igual uno de repente busca en los materiales quizás, pero más que nada, no sé, las cosas han cambiado mucho porque además nosotros cuando estábamos estudiando fue antes de pandemia y la cosa cambió bastante en realidad después de la pandemia con los chicos.

[**Entrevistador 1**] Por ejemplo, en general así estrategias sin considerar tanto enfocadas en niños pequeños, estrategias en general que le hayan enseñado.

[**Docente**] En general yo diría más que nada por ejemplo el uso de la tecnología, ya sea los videos, tratar de buscar contenido que sea un poquito

más significativo que quizás que no sea como tan aislado respecto al mundo exterior. Buscar algo que a ellos les guste, pero yo creo más que nada la tecnología es lo que más ha ayudado en este tiempo, sobre todo.

[**Entrevistador 1**] Ya, entonces usted según su percepción, ¿qué características cree que estas estrategias deben tener para que puedan ser aplicadas de forma efectiva en estudiantes de primer ciclo?

[**Docente**] Yo diría que más que nada tratar de buscar estrategias que sirvan en el contexto que uno está enseñando, porque varía, yo creo eso, que varía mucho dependiendo con los niños que uno está, la cantidad de alumnos por sala también influye mucho en realidad en lo que uno puede y no puede hacer. A uno quizás le gustaría hacer un millón de cosas más, pero a veces el tiempo o el recurso humano en realidad como que no da abasto para hacer todo lo que uno quisiera. Otra cosa que quizás sí servía mucho es el tema de hacer como grupitos de trabajo para que entre ellos mismos pudieran, no sé, la parte de *speaking*, por ejemplo, porque uno no alcanza lamentablemente a escucharlos a todos hablar, en grupitos de trabajo, el trabajo colaborativo, eso es algo que aquí se trata de trabajar mucho en realidad.

[**Entrevistador 1**] ¿O sea, el trabajo colaborativo podría ser como una característica que sea esencial para trabajar con niños pequeños?

[Docente] Sí, sí, porque bueno, además de que ellos deberían trabajar la autonomía es como un poquito, no sé si es contradictorio o no, pero la autonomía, pero a la vez el trabajo colaborativo porque más adelante lo necesitan en todo aspecto de la vida. Así que por lo menos aquí en el colegio se trata de trabajar harto proyecto, trabajo en equipo, ¿cómo se llamaba esto? *Project Based Learning*, también trabajamos, en inglés por lo menos, trabajamos harto con proyectos igual. Tratamos de hacerlo un poquito más amplio, no como la pura nota o prueba al final, aunque a veces sí igual uno ocupa pruebas.

[Entrevistador 1] Sí, es que siempre va uno a ocupar, siempre va a llegar el momento de usar lo tradicional.

[Docente] Claro, así que ahí vamos variando, depende del curso también, varía mucho.

[Entrevistador 1] Ahora actualmente, en las clases de inglés, ¿qué contenido enseña a sus estudiantes de primer ciclo?

[Docente] Bueno actualmente yo no estoy...

[Entrevistador 1] O en el momento cuando estaba, claro.

[Docente] La materia que más me acuerdo, por ejemplo, no sé, el tema de la ropa, los colores, los números, vocabulario de los animales. Relacionar por

ejemplo la parte del habla con que ellos escucharan, que ellos siguieran instrucciones que yo les decía en inglés, más que nada eso es como el contenido que recuerdo, bueno igual vocabulario básico para presentarse, que ellos de a poquito pudieran ir trabajando su parte comunicativa.

[Entrevistador 1] ¿Y estos contenidos se adecuaban a los que eran presentados en la propuesta curricular del Ministerio de Educación? ¿O tenían otra forma de poder guiarse para entregar los contenidos al estudiante?

[Docente] Sí, varía porque acá hay programas de inglés propios del colegio, entonces actualmente no estamos ocupando los del Ministerio, sino que sería el programa propio, pero sí los objetivos son los mismos que los objetivos de aprendizaje, son los mismos que están en los del Ministerio, en el programa del Mineduc.

[Entrevistador 2] ¿Estos contenidos que ustedes enseñan por su propio programa están relacionados de alguna manera? ¿O la progresión de contenidos, por ejemplo, son más o menos similares o es totalmente diferentes?

[Docente] Tienen ciertas cosas parecidas, sí, pero igual, a ver ¿cómo decirlo?... no tienen como haber el mismo... el mismo contenido no es. Pero sí se trata de hacer como una concordancia. Por ejemplo, hay una unidad que

vivimos ahora con los grandes que se llama Tía Yoli, que es por esta señora que hacía como el tarot, porque el vocabulario es, no sé, supersticiones, futuro simple, predicciones, entonces es como un poquito enfocado en la parte chilena, por así decirlo. Hay una unidad que se llama Masterchef, por ejemplo.

[Entrevistador 1] O sea, muy contextualizado.

[Docente] Claro, un poquito más contextualizado.

[Entrevistador 2] ¿Y estos contenidos son, o sea, ustedes los trabajaron aquí como programa de inglés? ¿Hicieron este, digamos, como programa?

[Docente] Claro, lo que pasa es que ese trabajo yo no estaba todavía aquí en el colegio cuando lo hicieron, fue justo el año anterior, pero me parece mucho que se juntaron entre...

[Entrevistador 1] Departamentos.

[Docente] Sí, pero de todos los colegios de la fundación, porque al final están todos los colegios trabajando con los programas como propios. Así que me parece que fue un trabajo colaborativo entre todos los docentes de los colegios de la fundación.

[**Entrevistador 1**] ¿Y no seguían, sí, en algún, por ejemplo, algunos colegios usan, no sé, Oxford o programas así? ¿Fue algo de creación de los mismos profesores?

[**Docente**] Claro, fue creación de los profesores, pero igual hay como un acceso a una plataforma de... No me acuerdo cuál era, sí, porque al final se vencieron las licencias, no las pudimos ocupar tampoco.

Ah, lo otro que sí hay es lo del plan lector, también tenemos plan lector, y esos libros tienen que ver con el Oxford también. Así que eso tiene un poquito de relación con esas instituciones.

[**Entrevistador 1**] Y durante su tiempo en que hizo clases en primer ciclo, ¿qué estrategias didácticas implementó para enseñar esos contenidos?

[**Docente**] Bueno, por ejemplo, plan lector ahí no teníamos con primero o segundo porque es de tercero en adelante, pero lo que más yo me acuerdo en realidad es el tema de los videos, las canciones, juegos también, porque en realidad eso era lo que más les llamaba la atención a los chicos. Igual algunas cositas manuales que también les llamaban la atención, aunque a algunos les costaba un poquito más porque son chiquititos y todavía no podían ver esa parte motriz. Pero yo me iría por la parte de la tecnología en realidad, como que otra cosa no me ha funcionado como tan tan tan bien.

[Entrevistador 2] ¿Cree usted que, considerando eso que nos decía que los niñitos todavía no aprenden quizás a leer o escribir 100% o qué sé yo, ¿cree usted que como docente tiene que tener usted alguna habilidad comunicativa, o de algún tipo, más específica cuando trabaja con primer ciclo?

[Docente] Yo creo que sí, debería tenerla, pero no sé si la tengo.

[Entrevistador 2] No, pero como docente en general, digamos, que trabajan en primer ciclo, ¿debería haber algo como característico o algo diferente para poder trabajar con los niños?

[Docente] Yo diría que por lo menos lo que en ese tiempo hacía era adecuar bastante todos los contenidos para que fuera más que nada *listening* y *speaking*. Trataba de en algunas actividades que ellos pudieran escribir algunas cositas, pero en realidad trataba de enfocarlo en esas dos habilidades más que en otra cosa, porque si todavía no estaba el proceso lecto-escritor, no se podía más allá.

Entonces ahí el trabajo con los demás colegas es importante porque, claro, los demás le estaban enseñando a leer, a escribir, y claro, a veces uno podía aportar un poquito a eso, pero como docente de inglés creo que no tengo esa parte para enseñarlo, no sé si se entiende.

[Entrevistador 1] ¿Es como ese perfil o esa característica?

[Docente] Claro, creo que ahí, claro, el profesor de general básica es él que sabe un poquito más específico esa parte. No lo había pensado, como que claro, creo que no me enseñaron a enseñar a escribir en inglés, no sé si se entiende.

[Entrevistador 2] Si, sí. Si se entiende.

[Entrevistador 1] Regresando un poquito a las estrategias que utilizó, ¿usted evaluaba la efectividad de esas estrategias con sus estudiantes? ¿Cómo lo evaluaba? ¿Cómo veía que realmente eran efectivas?

[Docente] Bueno, las evaluaciones que hacíamos funcionaban bien, las calificaciones eran siempre con la nota como mínima para aprobar, siempre. Quizás, ¿dónde lo veía yo? Quizás cuando pasaba el tiempo y yo les volvía a preguntar algo y ya todavía se acordaban, la mayoría por lo menos se acordaba de lo que uno les había enseñado.

Quizás eso, como en la re-enseñanza de contenidos veía un poquito más, luego de la evaluación, re-enseñar el contenido y ahí como que todavía estaba.

[Entrevistador 1] Claro, durante la retroalimentación.

[Docente] Sí, ahí quizás lo veía un poquito más.

[**Entrevistador 1**] Ahora en su experiencia como docente, ¿qué fue lo más difícil para usted al momento de integrar prácticas pediátricas que sean acordes al primer ciclo?

[**Docente**] Yo creo que específicamente eso del tema de la escritura, porque de repente igual era un poquito complejo siempre tener que enfocarse en las mismas dos habilidades y no poder avanzar un poquito más allá, o que no pudieran seguir ciertas instrucciones sin que uno estuviera repitiéndolo.

[**Entrevistador 1**] Sin el monitoreo.

[**Entrevistada**] Claro, sin el monitoreo, sobre todo con los chiquititos, bueno con los grandes igual en realidad uno tiene que estar encima, así que no sé si en algún momento eso deja de... Siempre el monitoreo es importante en realidad.

[**Entrevistador 1**] Pero igual con los niños pequeños hay menos como autocontrol.

[**Docente**] Claro, hay ciertos estudiantes que requerían más apoyo, más monitoreo. Lo bueno que igual en primer ciclo hay asistentes de aula, así que en ese sentido tampoco yo estaba solita y casi siempre estaban ellas. Ellas me colaboraban ya sea con la disciplina o con también ayudar a las actividades que hacíamos.

Así que igual, a los niños en realidad les gustaba harto el tema de las guías, por ejemplo. No que fuera como todo tan así de solo hablar y escuchar, sino que igual la parte manual, pero no escribir. No sé, completar, recortar ciertas cosas, pegar, eso más que nada lo visual, lo visual diría yo que es lo más efectivo con los chiquititos.

[Entrevistador 1] Y en este sentido, ¿cree usted que actualmente posee los conocimientos didácticos que le permitan adecuar sus clases a las necesidades estudiantiles del primer ciclo?

[Docente] No creo que sea perfecto, pero sí creo que tengo la habilidad para poder adecuarlo. Yo creo que podría mejorar, sí, pero hasta el momento por lo menos ha servido lo que hemos hecho.

[Entrevistador 1] ¿Qué aspectos considera usted que podría mejorar en cuanto a su desempeño como docente de inglés en primer ciclo?

[Docente] A ver, encontrar más estrategias en realidad, buscar más estrategias. En un tiempo sí pensé, por ejemplo, buscar un diplomado. Había un diplomado que justamente decía estrategias para primer ciclo. Que el año pasado cuando estaba ahí yo decía, ¿cómo más podría engancharlos quizá un poco más la clase? O hacer que el contenido sea como más significativo al final de cuentas.

[**Entrevistador 1**] Bueno, aparte usted me decía que obviamente para potenciar estos conocimientos didácticos que necesita para estudiante de primer ciclo, usted dice que podría ser a través de seguir estudiando más, seguir perfeccionándose de manera técnica. ¿De qué otra forma podría usted buscar potenciar sus conocimientos didácticos? O en ese momento cuando estaba haciendo clases en primer ciclo y sentía “pucha, ¿cómo lo puedo hacer?” ¿De qué forma lo hacía? Porque obviamente no podía llegar y estudiar sin tener el tiempo.

[**Docente**] Bueno, a ver, el apoyo colaborativo entre los colegas es súper importante porque en realidad aquí nosotras somos tres profesoras de inglés. Cuando uno ya como que no podía, “¿cómo lo puedo hacer aquí? ¿Algún consejo?” a alguien que tiene más experiencia.

Y lo otro, igual las herramientas digitales han servido bastante para encontrar nuevas estrategias para enseñar. Los profesores que hacen videos en las redes sociales, a mí la verdad que me han dado muchas ideas que yo creo que por mi sola no las hubiese encontrado. Así que creo que esa red que se forma entre los profesores es buena, compartir esos conocimientos. Ciertas páginas, hay muchas cosas digitales que sirven para mejorar la clase.

[**Entrevistador 1**] Y del 1 al 7, ¿cómo calificaría su desempeño como docente durante su primer año haciendo clases en estudiantes del primer ciclo?

[**Docente**] ¿El primer año? A ver, yo creo que un 5. Creo que un 5. No creo que... no era tan mala, pero bueno, es que siempre uno tiene que mejorar. Voy en el tercer año y todavía siento que tengo mucho que mejorar en realidad. Así que yo diría, humildemente yo creo que un 5.

[**Entrevistador 1**] ¿Y cómo lo calificaría actualmente? Si tuviera que hacer clases así ahora.

[**Docente**] Me quedo entre un 5 y un 6. Es que uno nunca sale todo perfecto, entonces creo que siempre se puede buscar algo de mejora.

[**Entrevistador 1**] Pero ahora que ya, por ejemplo, vio cómo funciona el aula, ¿ya podría estar más preparada para afrontar ciertas situaciones?

[**Docente**] Sí, ya hay más experiencia, ya no es como en primer año que ahí estábamos casi a la vida nomás.

[**Entrevistador 1**] Claro, solamente con lo que nos enseñaron en la universidad.

[**Docente**] Claro. Pero al final el tiempo es el que da un poco más, la experiencia en realidad va dando un poquito más, el control de grupo igual

que eso es lo que cuesta tanto al inicio también. Así que eso, el control de grupo y los contenidos son como dos cosas muy aparte igual, pero que tienen que estar si o si complementadas para que funcione bien.

[Entrevistador 1] Para finalizar, ¿considera que es necesario que los futuros profesores de inglés adquieran conocimientos didácticos específicos para la enseñanza del inglés en primer ciclo durante la universidad?

[Docente] Sí, yo creo que sí, quizás darle un poco más de énfasis a eso, porque en realidad, como persona que estudió ahí, yo no recuerdo como algo tanto ahora que diga “oye, en la U me enseñaron esto y me funcionó fantástico ahora” y no lo siento tan así. A pesar de que, claro, la formación fue buena, y uno aprendió el segundo idioma, pero de repente creo que las estrategias que se proponen son un poco muy utópicas, como la clase ideal, la clase perfecta, y en realidad no es así. Pero eso, creo que quizás falta algo por actualizar tal vez en ciertos contenidos, creo yo, en algunos ramos.

[Entrevistador 2] ¿Y usted diría que a usted se le preparó para enseñar inglés a primer ciclo?

[Docente] No, yo creo que no tan específico, la verdad.

[Entrevistador 2] Considerando que el título, bueno, al menos el nuestro y casi todos los títulos de inglés son en enseñanza media.

[**Entrevistador 1**] Bueno, igual en la misma universidad.

[**Entrevistador 2**] Sí, el suyo también debe haber sido en la enseñanza media.

[**Docente**] Es que ahí yo siempre tuve la confusión, porque según yo era media igual, pero en el título dice solo profesor de inglés, según yo en algún momento eso cambió, porque yo me acuerdo haber visto en la página que decía en media, pero después ya no estaba eso, entonces creo yo que cambió.

[**Entrevistador 2**] Creo que cambió el título, pero la educación no cambió, por eso preguntaba.

[**Docente**] Sí, interesante, no lo había pensado de esa manera. Falta entonces más estrategias para el tema de los chiquititos, porque en realidad es muy distinto estar con los grandes, que ya por lo menos saben escribir, algunos más o menos.

[**Entrevistador 1**] Claro, y cómo considera también usted el aspecto de que, volviendo a la misma respuesta que nos dio delante, que a pesar de haber salido de la universidad recientemente, usted tenga que seguir buscando más medios técnicos para poder enseñar clases a otros estudiantes.

[**Docente**] Claro, sí, de hecho, siento yo que eso es como un sentimiento bastante generalizado entre casi todos los profesores. Claro, el tema del inglés es fantástico, de hecho, tenemos la misma malla yo creo, de los seis ramos,

cuatro eran en inglés y los otros dos de educación, pero siento yo que en educación siempre faltaba algo, había hartó ramo teórico, pero que al final yo no sentí que me ayudara mucho. A mí me gustaban en la U en todo caso, pero como siendo un poco objetivo, siento que faltaba un poquito hacia esa parte.

[Entrevistador 1] Bueno, esa ha sido la entrevista profesora, muchas gracias por su participación y por sus respuestas.

[Entrevistador 2] Muchas gracias.

[Docente] Gracias.

Entrevista docente 5

[Investigador 1] ¿Hace cuántos años dicta clases de inglés?

[Docente] De egresada, tres años. Clases particulares de hace como seis años.

[Investigador 1] ¿Cuántos años de experiencia tiene en primer ciclo básico?

[Docente] Tres años laborales.

[Investigador] Ahora con respecto a su formación inicial docente, ¿Qué estrategias didácticas recuerda haber aprendido durante esta etapa? En general.

[Docente] No recuerdo un ramo específico, pero la única práctica presencial que tuve, la tuve con mi jefa de carrera, la profesora María Jesús, y ella tenía muchas estrategias. Ella se especializaba en Young Learners, entonces ella tenía muchas estrategias de, por ejemplo, el tema de los chunks cantados para el tema de la presentación, para tener como canciones según las unidades, entonces uno a través de la canción, retoma el contenido que trabaja con los Young Learners. Me acuerdo también de haber visto teóricamente en algunos Total Physical Response, pero también lo vi en práctica con ella. Y eso me acuerdo con estrategias, algo muy acotado y más bien observado que enseñado.

[Investigador] Claro, ya, o sea, igual tuvo como la dicha o la suerte de que su profesora de práctica haya tenido ese conocimiento.

[Docente] Claro, es que yo en realidad, bueno, mi historia de la práctica, yo no tuve prácticas, no tuve prácticas presenciales, solo tuve una que se alargó porque ese año nos cancelaron a toda la universidad esa práctica en el 2019, entonces tuvimos que repetir la práctica el segundo semestre, y yo justo había salido seleccionada para un proyecto que tenía esta profesora, entonces éramos como nueve docentes en formación en el aula. Entonces yo solo observaba, no tuve contacto directo con los niños, pero era una práctica de observación, y estuve todo el año en eso.

[Investigador 1] Y dentro de las estrategias que aprendió, o sea, teóricamente en general, en los ramos durante su etapa en la universidad, considerando todas las estrategias que aprendió, ¿estas, considera que hayan sido adecuadas para estudiantes del primer ciclo?

[Docente] Algunas, porque yo creo que sobre todo la parte escrita, como la de elaborar, está muy relacionada al segundo ciclo. En el primer ciclo, yo trabajo en tercero y cuarto específicamente, y todavía les cuesta el tema de la producción en español, entonces producir en inglés sigue siendo un desafío muy grande, tanto oral como escrito. Entonces todas esas estrategias que

enseñaban, de... a ver, ¿cómo puedo nombrar una? Recuerdo que había, por ejemplo, esto de las estructuras de la clase, cuando querían hacer el foco, normalmente nosotros utilizamos más vocabulario y gramática que el desarrollo del skill-based. Como que por ahí es un poco aplicable al 100% a niños del primer ciclo.

[Investigador 1] Claro. En especial ahora que está muy inserto el communicative approach.

[Docente] Claro, es difícil si. Uno intenta el communicative approach, pero por ejemplo acá nosotros tenemos evaluación estandarizada en quinto y en séptimo, entonces eso quita totalmente el communicative approach de base.

[Investigador 1] ¿Y qué características usted considera que deberían tener estas estrategias para ser aplicadas de forma efectiva en los estudiantes del primer ciclo?

[Docente] Yo creo que cuando se enseñan podrían tener como una categorización por nivel de uso. Porque en tercer y cuarto igual tengo niños que son prácticamente bilingües por sus propios méritos, ¿no? uno contribuye nomás, pero ahí extraen mucho de la casa. Entonces si uno pudiera saber, esta estrategia es para usuarios que no son tan avanzados, serviría como transversalmente a lo largo del ciclo escolar de los chiquillos. Entonces poder

aplicar, poder nivelar a los chicos y saber que tal herramienta o estrategia me sirve para este curso, creo que eso lo mejoraría quizás, como que lo clasificaría quizás.

[Investigador 2] Usted mencionaba que tuvo esta profesora que le enseñó estrategias específicamente para pequeños, ¿cierto? ¿Pero qué pasa con el resto de su formación inicial? ¿Considera que todo lo demás se podría aplicar al primer ciclo?

[Docente] Difícil, porque como te digo, todo está como en la teoría, todo es muy de que los chiquillos tienen que escuchar, que ellos colaboran entre sí. Pero en niños pequeños es difícil, más con 45 alumnos en la sala, y 45 de los cuales 10 tienen necesidades educativas especiales, de esos 10, 2 todavía no saben escribir, de esos 10, 5 todavía no saben leer, entonces es difícil que te digan “mira, hagamos un filling de gaps”, “pongamos un juego de roles, tú eres el A, yo soy el B, y tratemos de buscar información usando wh-questions”, y un niño dice “pero yo no se leer, tía.” Y ahí quedas, no puedes hacer la dinámica. Entonces no sé qué tan aplicable es para primer ciclo, sobre todo, por esto de que no están bien afianzadas las competencias lectoescritoras, entonces no podemos pasar de la base.

[Investigador 1] Entonces, actualmente ¿A qué cursos hace clases?

[Docente] En este momento, de primer ciclo, tercero y cuarto. Además, hago en kinder y séptimo, tercero y cuarto.

[Investigador 1] En el primer ciclo, ¿qué contenido se enseña a sus estudiantes?

[Docente] Aquí las unidades están como por temática, y la temática lleva al punto gramatical, el foco escolar, etc. Entonces “rebobinando”, hablamos de animales, habilidad, tenencia como have got/has got, can/can’t; se repasan colores, ropa, en el presente continuo: he's wearing, she's wearing. Pero uno no trabaja, por ejemplo, “they are wearing, you are wearing”. Sino que el foco es más en el pronombre que en el verbo. La gramática quedas un poco de lado en ese sentido. Es más la estructura hecha y que ellos vayan completando con vocabulario base. Voy a completar con el verbo que corresponde, no con el tiempo verbal, conjugación de verbos todavía no lo vemos.

[Investigador 1] ¿Y estos contenidos se adecúan a los presentados en la propuesta curricular del Ministerio de Educación?

[Docente] No, porque el colegio tiene planes y programas propios. Entonces los contenidos algunos coinciden, pero la mayoría no. Son muy diferentes.

[Investigador 1] ¿Y este programa cómo lo organizaron? ¿Cómo se formó?

[Docente] El del primer ciclo fue creado por unos colegas que ya no están, y en el del segundo ciclo yo sí estuve involucrada. Y estos se hicieron hace dos años atrás.

[Investigador 2] ¿Con qué criterio organizaron los contenidos? ¿Se guiaron de alguna forma por la propuesta?

[Docente] Claro, es que aquí como es sólo básica, se trabaja con la propuesta, no con el plan y programa específico. Entonces, sí, como que lo vimos un poco, pero en realidad, como yo trabajé solo la del segundo ciclo, en realidad nos tomamos de la del primer ciclo para que tuviera como una continuidad. Por ejemplo, la unidad número dos del año, de quinto a octavo, habla de comida. Entonces la idea es que, por ejemplo, ya en tercero nosotros vemos verbos de cocina, en cuarto también hablamos de la comida, pero diálogos de restaurante. Entonces, es la misma dinámica, pero va avanzando en complejidad, se supone. Pero no sabría decirte cómo se organizó el del primer ciclo, porque no estaba. No nos valimos de ese para seguir en el del segundo ciclo.

[Investigador 1] Ahora, relacionado con estos contenidos, ¿qué estrategias didácticas implementa para enseñarlos?

[Docente] Bueno, yo creo que, con los más chiquitos, uso sobre todo el tema de las canciones, como algo catchy que ellos puedan recordar. También trabajo con chunks de discurso, porque a ellos los ayuda a poder combinar con palabras que van aprendiendo, pero algo que esté fixed. También adecuaciones, tener como varias versiones del mismo ejercicio, por las diferentes necesidades de los estudiantes. A veces no todos están inscritos en el programa de integración, pero sí hay mucha variedad.

También uso hartos videos, hartos recursos audiovisuales, flashcards, mapas mentales, organizadores gráficos, con tal de que ellos puedan organizar la información en su cuaderno y así ir viendo si es que van entendiendo las categorías de las cosas, cómo lo expresan, etc. Pequeñas actividades grupales también, e instancias donde puedan discutir, para que así tengan la auto y la co-evaluación. Si van a hacer alguna performance de cualquier tipo, escrito o hablado, que se evalúen primero con una checklist y que así tengan esa autonomía. También el uso del color-coding, como lo básico de que ellos también reconozcan el verde como positivo, el rojo como negativo, para ir diferenciando un poco las estructuras. ¿Qué más puede ser? Representación gráfica de las cosas, pronunciación inicial de las cosas para que vayan asociando los sonidos. Uso también minimal pairs, pero en el tema de la

gramática, así como “qué tiene de diferente de esta otra”. Que ellos descubran el error, también les ayuda en el proceso inverso. Que ellos descubran cuál es el patrón, etc. Esas cosas como que suelen servir.

[Investigador 1] ¿Cómo evalúa la efectividad de estas estrategias?

[Docente] Depende de muchos factores en realidad. Desde personal hasta el grupo curso, digamos. Pero en general yo creo que bien, porque si no yo creo que las habría dejado usar. De alguna manera sirven. Quizás no para todos, pero uno va viendo que de a poquito van afianzando. Creo que sí, dentro de la teoría, no está tan alejado de eso. Sí sirven. Para todos, no. Entonces uno tiene que sacar muchas estrategias durante el día.

[Investigador 1] Ahora, en su experiencia como docente en el aula, ¿qué es lo más difícil que ha sido para usted al momento de integrar prácticas pedagógicas acorde a este ciclo escolar?

[Docente] Yo creo que lo primero es el tema de que en la teoría uno no incluye todas estas minorías educativas. Al final tantas minorías al juntarse llega a ser la mayoría del curso. Entonces, la estrategia, claro, está aquí, pero como les comentaba antes, a veces no se puede aplicar porque hay tantos casos específicos que se vuelve imposible aplicar algunas estrategias. Yo creo que ese ha sido como el gran desafío. Buscar estrategias que sean

inclusivas es un desafío. Y dificulta, porque quizás a uno le gustaría, no sé, “oh vamos a hacer este juego de, no sé, tirarnos la pelota”, pero como son muchos estudiantes en el aula, además, quizás es algo que también dificulta. Y eso que yo trabajo con tía asistente. A veces en algunos cursos tengo la bendición de tener un asistente diferencial también. Y cuando tenemos evaluación, la educadora diferencial también está con nosotros. Entonces yo puedo tener hasta cuatro personas en el aula trabajando y ahí recién se puede hacer algo.

Yo creo que eso, el número de personas, la cantidad de estudiantes con necesidades educativas especiales, y agregar también los diferentes niveles de inglés, que también es un tema, porque los chiquillos avanzados se tienden a aburrir. Eso sería lo más dificultoso, según yo.

[Investigador 1] ¿Considera usted también que, por ejemplo, que la teoría que le entregaron en su formación inicial docente está descontextualizada o desactualizada con los niños de hoy en día?

[Docente] Yo creo que más que desactualizada, descontextualizada. Como que uno podría quizá estudiar en casos intentar aplicarlo en la vida real. Porque igual cuesta, yo en mi primer año de trabajo me acuerdo que siempre

he tratado de usar el skill-based, que es el planning gigante que uno tiene y no se puede.

Era muy difícil. Al final terminaba haciendo el closure en la clase siguiente y era todo un desastre. Entonces, igual es un poquito descontextualizado. Eso sí, mi caso es muy diferente del de mi colega que puede estar en otro curso, en el mismo colegio. Por ejemplo, a mi este año me dieron los dos terceros, pero el tercero A me toca el primer bloque y el tercero B el segundo bloque. Entonces como es el primer bloque, en el tercero A, llega la mitad del curso tarde. Yo empiezo mi clase con 20 alumnos y la termino con 45. Entonces, no puedo hacer lo mismo que en el otro curso que tomo después del segundo recreo.

Por lo que todas esas variables te influyen, pero no te enseñan como afrontar y superar estas cosas.

[Investigador 1] Y en este sentido, ¿cree usted que actualmente posee los conocimientos didácticos que le permitan adecuar sus clases a las necesidades estudiantiles del primer siglo?

[Docente] Yo creo que, en mi contexto, ahora, sí, se puede, pero por la experiencia, digamos, en este contexto. No podría decir, así como “ya póngame en cualquier colegio en primer ciclo y voy a ser un éxito” porque

ahora, yo conozco a mis estudiantes, conozco el contexto, entonces puedo aplicar las cosas y más o menos hacer lo que resulta y lo que no resulta, sabiendo lo que puedo y lo que no puedo hacer. Pero si me cambian de aquí, yo tendría que hacer partir de cero otra vez.

[Investigador 1] ¿Qué aspectos considera que podría mejorar en cuanto a su desempeño como docente de inglés en primer ciclo?

[Docente] Yo creo que el uso del inglés me frustra mucho no poder que los chiquillos logren esa esa meta de hablar inglés. Pero a veces el tema de la evaluación también, porque uno tiene que sacarles una nota, tiene que cumplir con lo curricular y mi mente a veces no da para poder encontrar la evaluación, así como, “oye, aquí lo voy a sacar que hable, que se comunique”, ese enfoque que uno al final quiere que ellos suelten, que hablen, que puedan sentirse capaces. A veces eso me frustra, como que me gustaría tener esas competencias de las estrategias precisas para que ellos pudieran hablar en inglés, utilizar el idioma, porque al final uno le enseña como cosas muy específicas, como el pasado de los verbos, o como se dice batir en inglés cuando es un verbo que nunca lo sé ni en español, entonces como, pero ese sería un desafío.

[Investigador 1] ¿De qué forma igual busca, o podría buscar potenciar sus conocimientos didácticos para estudiantes de esta etapa?

[Docente] Yo creo que quizá el no desapegarse tanto de esto en la academia no solo leyendo papers, sino que teniendo, más que formaciones, así como capacitaciones, es tener como congresos donde tú converses con otros docentes. Nosotros acá en el colegio, algo muy positivo que encuentro que tenemos es la CAP, que es la Comunidad de Aprendizaje Profesional que es como un departamento, pero a nosotros también se nos pide compartir estrategias, compartir “oye mira esto me sirvió, esta guía tengo, esta guía que es tuya me puede servir a mí para una evaluación”. Entonces creo que eso quizás a nivel de una red que hubiera, porque yo sé que hay una red de profesores de inglés, pero que hubiera instancias quizás más amplias para uno poder compartir, creo que eso sería muy positivo para mejorar uno como tomando contextos. Como aprender de la experiencia de otros, porque de la teoría está bien, pero llevar el contexto en la parte que igual uno va a errar, a cambio de la experiencia uno puede evitar ciertas cosas.

[Investigador 1] Del 1 al 7, ¿cómo calificaría su desempeño como docente durante su primer año haciendo clases en estudiantes del primer siglo?

[Docente] Uy, primer año, yo creo que con suerte un 4. Qué manera de cometer errores, Dios mío. Uno lo intentaba, yo te juro que llegué con todas las ganas de intentarlo. Me acuerdo de que la primera evaluación que hice yo como profesora fue un fiasco, era un fiasco horrible, me daba hasta vergüenza, porque yo les mandé una comunicación a mi papá súper explícita “Vamos a hacer un proyecto clase a clase” y nunca consideré, por ejemplo, que iban a haber algunos que iban a faltar una clase y a la otra iban a llegar. Y me entrampe entera, llegaron cabros con la tarea hecha. Oh, fue un desastre ¡lo juro! Pero por empeño voy a poner un 4, porque yo tenía todas mis anotaciones, incluso con mis anotaciones de la U. Iba realmente con la mente en el juego pero no funcionó en nada. Así que yo creo que un 4, por esfuerzo no más

[Investigador 1] ¿Y cómo lo calificaría actualmente?

[Docente] Mmm, 5 - 6, se puede, ahora en realidad uno maneja mal las cosas. Impresionante que han sido solo 3 años, chiquititos, pero comparando con mis años anteriores he mejorado bastante. Yo creo que ahora puedo decir que tengo un set de actividades en las que me puedo dedicar al 100%. Cuando puedo descansar, digo “ya, tengo actividades de esto, tengo esta guía, tengo esta evaluación, tengo esta rúbrica”, y ya lo puedo manejar. Ahora solo las

voy actualizando, pero ya hay una base de la que yo me puedo agarrar y sé que funciona, sabiendo que es lo más auténtico que puedo lograr, porque uno igual lo intenta, pero hasta cierto punto igual una se queda en su zona de confort. Yo creo que me voy a dar un 5,8.

[Investigador 1] Bueno, considerando también todo lo que nos dijo con respecto a su experiencia y como su experiencia le ha enseñado muchas de las cosas que ahora está poniendo en práctica ¿Considera usted que es necesario que los futuros profesores de inglés adquieran conocimientos didácticos específicos para la enseñanza del primer ciclo durante su formación inicial docente?

[Docente] Sí, quizás no sólo en primer ciclo, porque en nuestro título solo dice “profesores de inglés”, no tenemos ni siquiera especificado si somos profesores de media o básica. Entonces quizás en la universidad deberían darnos estrategias específicas para ciertos niveles de aprendizaje, ya sea para aprendices jóvenes o aprendices iniciales de tal nivel de inglés. De esta manera podríamos saber que estrategias son un poquito más avanzadas o están acordes al nivel de los estudiantes que les quiero aplicar. Porque por ejemplo, me pasa con Kinder, ellos son demasiado pequeños, entonces es otro mundo, es otra estrategia que debemos usar. Y con séptimo es otro mundo y

se usa otra estrategia completamente diferente. A veces funcionan las mismas, otras veces no. Así que igual yo creo que a uno le falta más que la simple teoría, porque yo ahora me encuentro en un proceso académico de postgrado, entonces yo sé que las cosas teóricas están, me consta que yo lo leo y digo “ah sí, cierto que están”, pero en pregrado o que me acuerde, si me hubieran dicho que esto no me servía para niños que todavía no saben hacer lo básico, quizás me hubiera enfocado en otra cosa desde un principio.

[Investigador 2] Y para cerrar ¿Usted considera que un profesor, digamos de inglés debería tener ciertas cualidades específicas como docente para enseñar en el primer ciclo?

[Docente] Bueno, yo creo que aparte de las características de ser un buen docente digamos, lo moral, lo ético, lo profesional, etc., la flexibilidad también es muy importante, ya que la planificación no siempre resulta. Y no despegarse del idioma como profesor de inglés, porque aquí nosotros, por ejemplo, a mí me pasa que yo en inglés hablo poco y nada tristemente. Entonces que este contexto que no es del inglés te saque a ti el inglés de la mente, no puede pasar. Creo que uno tiene que saber mantenerse apegado al idioma, porque si no va a caer en repetir lo mismo siempre y nunca le vas a dar el contexto natural. El idioma siempre va cambiando, entonces creo es

importante no despegarte de tu especialidad que es el idioma, ya sea usando música, películas, videos, etc.

[Investigador 1] Esa ha sido la entrevista, muchas gracias por su participación y por todas sus respuestas.

Anexo 6: Lista de codificación software Nvivo15

The image displays two screenshots of the NVivo15 software interface, showing a list of coded items (Códigos) with their respective metadata.

Top Screenshot: Full List of Códigos

Nombre	Archivos	Referencias	Creado el	Creado por	Modificado el	Modificado por
Autopercepción de su trayectoria en primer ciclo	5	79	11/29/2024 11:56	P.F	12/05/2024 09:58	P.F
Debilidades	5	11	11/29/2024 12:07	P.F	12/08/2024 15:18	P.F
Desafíos	5	30	11/26/2024 13:41	P.F	12/08/2024 15:18	P.F
Desarrollo profesional	5	23	11/29/2024 12:07	P.F	12/08/2024 15:18	P.F
Evolución del desempeño	5	10	11/29/2024 11:58	P.F	12/05/2024 09:35	P.F
Posesión actual del conocimiento didáctico para P.C	5	5	11/29/2024 11:57	P.F	12/08/2024 15:18	P.F
Conocimiento didáctico del profesor	5	69	11/26/2024 13:40	P.F	12/05/2024 09:34	P.F
Contenido enseñado	5	12	11/26/2024 13:40	P.F	12/08/2024 15:18	P.F
Estrategias didácticas utilizadas	5	44	11/26/2024 13:41	P.F	12/08/2024 15:18	P.F
Propuesta curricular	5	13	11/26/2024 13:41	P.F	12/08/2024 15:18	P.F
Formación inicial docente	5	73	11/26/2024 13:39	P.F	12/05/2024 09:34	P.F
Formación académica	5	24	11/26/2024 13:39	P.F	12/05/2024 09:34	P.F
Estrategias didácticas aprendidas	5	19	11/26/2024 13:39	P.F	12/08/2024 15:18	P.F
Título académico	5	5	11/26/2024 13:40	P.F	12/08/2024 15:18	P.F
Percepción de la formación	5	49	11/26/2024 13:39	P.F	12/05/2024 09:34	P.F
Efectividad de la formación	5	33	11/26/2024 13:40	P.F	12/08/2024 15:18	P.F
Reformación con enfoque en P.C	5	16	11/29/2024 15:14	P.F	12/08/2024 15:18	P.F
Particularidades primer ciclo	5	81	11/26/2024 13:41	P.F	12/05/2024 12:07	P.F
Características estudiantes	5	22	12/05/2024 11:47	P.F	12/08/2024 15:18	P.F

Bottom Screenshot: Filtered List of Códigos

Nombre	Archivos	Referencias	Creado el	Creado por	Modificado el	Modificado por
Título académico	5	5	11/26/2024 13:40	P.F	12/08/2024 15:18	P.F
Percepción de la formación	5	49	11/26/2024 13:39	P.F	12/05/2024 09:34	P.F
Efectividad de la formación	5	33	11/26/2024 13:40	P.F	12/08/2024 15:18	P.F
Reformación con enfoque en P.C	5	16	11/29/2024 15:14	P.F	12/08/2024 15:18	P.F
Particularidades primer ciclo	5	81	11/26/2024 13:41	P.F	12/05/2024 12:07	P.F
Características estudiantes	5	22	12/05/2024 11:47	P.F	12/08/2024 15:18	P.F
Estrategias didácticas	5	33	11/29/2024 11:55	P.F	12/08/2024 15:18	P.F
Perfil docente	5	26	11/26/2024 13:44	P.F	12/08/2024 15:18	P.F
Tiempo de experiencia	5	10	11/26/2024 13:43	P.F	12/05/2024 09:35	P.F

Anexo 7: Cuestionario de auto reporte sobre contribuciones primarias y secundarias a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Bloques	Objetivos	1 o	2°
Personas	1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en el mundo.		
	2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible		
	3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos y todas las edades.		
	4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.	X	
	5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.		
Planeta	6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.		
	12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenible.		
	13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.		
	14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.		
	15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e		

	invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.		
Prosperidad	7. Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos.		
	8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.		
	9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.		
	10. Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.		
	11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.		
Paz	16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles institucionales eficaces e inclusivas que rindan cuentas.		X
Asociaciones	17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible		