

# **Percepciones de los profesores de inglés sobre experiencias de capacitación: un estudio de caso**

Perceptions of english teachers about training experiences:  
a case study

Percepções de professores de inglês sobre experiências de  
treinamento: um estudo de caso

**Calle, Ana María**

**Calle, María Daniela**

**Heras, Gerardo Esteban**

**León, Verónica**

Universidad de Cuenca, Ecuador

## **Resumen**

Las percepciones que los profesores de inglés tienen con respecto a las diferentes capacitaciones que ellos reciben ha sido un fenómeno de interés de varios investigadores en los últimos años, ya que permiten encontrar herramientas útiles que conduzcan hacia una reflexión, desarrollo profesional y una mejor práctica docente. El objetivo principal del presente estudio fue indagar sobre las percepciones de 19 docentes de inglés con respecto a dos tipos de capacitación; una centrada en el docente; y otra abordada desde el Ministerio de Educación de Ecuador. El instrumento utilizado fue una entrevista semi-estructurada. Los resultados muestran que los docentes consideran que una capacitación tiene trascendencia cuando se toman en cuenta el contexto y la realidad de los maestros.

**Palabras clave:** Capacitación, desarrollo profesional, enfoque institucional, enfoque centrado en el docente

## **Abstract**

Recent studies on English teachers' perceptions regarding training and professional development have allowed researchers to find useful tools that lead to reflection, professional development and a better teaching practice. The main objective of the present case study was to investigate, using a semi-structured interview, the perceptions of 19 English teachers with respect to two types of training; one teacher-centered; and the other was based on the Ministry of Education view. The results show that educators consider that training is significant when the context and reality of teachers are taken into account.

**Key words:** training, professional development, bottom up, top down

## **Resumo**

As percepções que os professores de inglês tem com relação às diferentes capacitações que recebem tem sido um fenômeno de interesse de vários pesquisadores nos últimos anos, uma vez que permitem encontrar ferramentas úteis que conduzam a uma reflexão, desenvolvimento profissional e uma melhor prática docente. O presente estudo de caso teve como objetivo principal indagar sobre as percepções de 19 docentes de inglês à respeito de dois tipos de capacitação: uma centrada no docente; e outra abordada sob a ótica do Ministério da Educação. O instrumento utilizado foi uma entrevista semi-estruturada. Os resultados mostram que os docentes consideram que uma capacitação tem transcendência quando se levam em conta o contexto e a realidade dos professores.

**Palavras chaves:** capacitação, desenvolvimento profissional, enfoque institucional, enfoque centrado no docente

## 1. Introducción

Varios estudios (Cárdenas, González & Álvarez, 2010; Giraldo, 2014; Trejo Guzmán & Mora Vázquez, 2014) han demostrado que el desarrollo profesional en maestros de inglés es importante para poder adquirir conocimiento y experiencia, realizar procesos de autorreflexión, y, en general, para lograr un cambio positivo que se verá reflejado en una práctica docente efectiva y satisfactoria para los estudiantes y el profesor.

Está generalmente aceptado que no existe una definición clara y exclusiva de lo que es el desarrollo profesional. Este es cualquier intento de incrementar el conocimiento profesional de los profesores tanto en la fase inicial de su preparación como después de esta (Craft, 1996). Es decir, el desarrollo profesional lo constituyen las actividades que los docentes realizan para su crecimiento profesional.

Varios autores han presentado diferencias entre lo que es entrenamiento (*training*) y desarrollo (*development*) en el área de la enseñanza de inglés (ver Freeman, 1989; Richards & Lockart, 1994; Wallace, 1991). Entrenamiento o capacitación es, principalmente, el aprendizaje de ítems de enseñanza discretos, tales como presentar vocabulario, responder las preguntas de los estudiantes, etc. Por otro lado, el desarrollo profesional pretende asistir a los docentes a concientizarse y reflexionar sobre su práctica y su experiencia como profesionales, a través de intervenciones que se relacionan con aspectos complejos e integrados de la enseñanza (Freeman, 1989).

El presente estudio se enmarca en estas diferencias. Es decir, la capacitación o *training* es entendida como el desarrollo de un aspecto puntual del ámbito profesional; mientras que el desarrollo profesional (DP) profundiza una serie de elementos que incluyen la autorreflexión de los docentes y su praxis (Cárdenas, González, & Álvarez, 2010). Por lo tanto, coincidiendo con estos autores, consideramos que el DP promueve cambios significativos a largo plazo en las prácticas docentes y debe ser ejercido en mayor medida que la capacitación.

Giraldo (2014) hace hincapié en la necesidad de que los programas que contribuyan al desarrollo profesional de los profesores de inglés deben estar centrados en las características y necesidades de los docentes y su contexto. A este enfoque se lo conoce como *bottom-up* (de abajo hacia arriba) (Giraldo, 2014), lo que Trejo Guzmán y Mora Vázquez (2014) denominan enfoque centrado en el profesor. Mientras que muchos de los programas de capacitación adoptan un enfoque *top-down* (de arriba hacia abajo) (Giraldo, 2014; Mora, Trejo, & Roux, 2014), en el que los contenidos vienen impuestos desde las autoridades, sin considerar las condiciones de los docentes y su contexto. A este último sistema se lo conoce también como enfoque institucional, constituyéndose en programas que se originan desde ministerios de educación, distritos escolares y escuelas (Mora, Trejo, & Roux, 2014; Trejo Guzmán & Mora Vázquez, 2014).

Estos últimos autores resaltan que una de las principales ventajas del enfoque institucional (*top-down*) es el hecho de que se pueden producir cambios observables en un corto período de tiempo, reiterando que desde instancias superiores no se toman en cuenta los intereses de los docentes. Mencionan, citando a Craft, que en estos programas se enfatiza lo técnico, antes que lo humano o moral (Mora, Trejo, & Roux, 2014; Trejo Guzmán & Mora Vázquez, 2014). Otra característica del enfoque *top-down* es que en él se emplea un modelo de transmisión que ignora el aspecto reflexivo y crítico de los maestros cuyos contenidos e implementación son planteados por actores que desconocen las realidades específicas de los docentes (Fandiño-Parra, 2017).

Por otra parte, Trejo Guzmán y Mora Vázquez (2014) indican que, dentro del enfoque *bottom-up* “el rol de sus identidades adquiere mayor importancia” (p. 1249). Los profesores participan de manera activa en su desarrollo profesional, ya que este se basa en sus necesidades individuales, buscando un balance entre lo que se espera del profesor por parte de las autoridades y lo que el propio maestro desea aprender.

Fandiño-Parra (2017) señala la necesidad de brindar procesos formativos que promuevan el empoderamiento entre los docentes como “conocedores activos y agentes críticos” (p. 132). Así para este autor, el desarrollo docente permite a los maestros ser capaces de comprender sus conocimientos “para transformar sus prácticas y circunstancias” (Fandiño, 2010, p.112). Siguiendo un enfoque de abajo hacia arriba, Correa y Usma (2013) plantean la necesidad de consensuar entre todos los actores del proceso educativo las decisiones y acciones con el propósito de alcanzar cambios profundos dentro del marco del programa Colombia Bilingüe, por ejemplo; el escuchar todas las voces y las especificidades de cada contexto son aspectos primordiales. En la misma línea Guerrero Nieto y Quintero Polo (2016) destacan el capital cultural que poseen los maestros de inglés cuyas ideas no han sido consideradas en la planeación de políticas educativas, rescatando así la importancia de su participación en estas.

El presente estudio intenta recoger las percepciones de los maestros de inglés sobre una experiencia de capacitación centrada en el docente y una capacitación institucional llevada a cabo a este mismo grupo por parte del Ministerio de Educación de Ecuador (ME) con el propósito de que estas se constituyan en insumos y sean consideradas en la planificación y ejecución de eventos de capacitación y desarrollo profesional y así contribuir al mejoramiento profesional de los maestros. Cabe señalar que no se pretende comparar las capacitaciones mencionadas, en cuanto a objetivos y contenidos específicos, sino auscultar las percepciones de los docentes sobre ellas, al margen de sus diferencias.

## **2. Antecedentes: el caso de Ecuador**

En el caso de Ecuador, y de acuerdo con la información del ME y de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología e Innovación (SENESCYT), se inició una serie de programas de capacitación como medidas adoptadas para mejorar el bajo nivel de inglés

de los profesores demostrado en una evaluación realizada a docentes de esta lengua (SENESCYT, 2014).

Es así que, en el año 2012 junto a una reforma curricular, el ME inicia una etapa de evaluación a los docentes de inglés con el propósito de establecer su nivel de suficiencia (Ministerio de Educación, 2013). Los resultados no fueron favorables; según Chicaiza (2013), un 8,2% de los docentes lograron un nivel B2 en la prueba TOEFL y el resto alcanzaron diferentes niveles, desde el A1 hasta el B1<sup>1</sup>.

## 2.1. Capacitación institucional a docentes de inglés

En este contexto se suscribe el convenio entre el Gobierno Ecuatoriano y el *English Testing Service* (ETS) para la preparación en el examen TOEFL-IBT de los profesores públicos de inglés; se emprendió así, un proceso de capacitación y evaluación en la suficiencia del idioma (Calle, Argudo, Cabrera, Calle, & León, 2015) para superar su nivel. Los objetivos de esta capacitación, según el ex gerente de Proyecto de Lengua Inglesa para el ME, Jean-Michel Mosquera, fueron contribuir a que los docentes “alcancen un nivel B2 en inglés [...] y que mejoren su habilidad de enseñar inglés como lengua extranjera” (Ministerio Coordinador de Talento Humano, 2012). Sin embargo, la entidad que administra esta prueba (ETS), señala que este instrumento sirve, *únicamente, para evaluar la competencia comunicativa de esta lengua en un contexto académico* (ETS, 2017).

En la página web del ME (2013), se ofertaron tres módulos de inglés para los docentes que no alcanzaron el nivel requerido, distribuidos de la siguiente manera: A2-B1, B1- B2 y módulo TOEFL. Durante la

---

1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Estándares internacionales que describen las habilidades en el lenguaje) determina 6 niveles de suficiencia: Nivel básico o inicial (A1 y A2), nivel independiente o intermedio (B1 y B2) y nivel avanzado o competente (C1 y C2) (*Cambridge English Language Assessment*).

capacitación, se desarrollaron actividades relacionadas con el uso del idioma y las destrezas comunicativas enmarcadas en una unidad semanal por diez semanas consecutivas<sup>2</sup>.

El Programa “Enseña Inglés” o conocido como “Go Teacher” promovido por la SENESCYT, (2014), se inserta también en esta política de capacitación que persigue mejoras en los conocimientos y metodologías de los docentes para que incidan luego en el mejor nivel de inglés del estudiantado. Al finalizar su programa de capacitación, en el que los participantes asisten a cursos en universidades estadounidenses y del Caribe, los becarios deben aprobar un examen de suficiencia de inglés que les acredite un nivel B2.

Estos programas de capacitación han formado parte del apoyo brindado por el gobierno ecuatoriano a los docentes de inglés. Por otro lado, desde otros espacios locales como es la Universidad de Cuenca (UC), específicamente desde el Centro de Consultoría para la Enseñanza de Inglés (*Consulting Center for English Language Teaching*, CONCELT por sus siglas en inglés) también se contribuyó en esta misión de desarrollo profesional y capacitación. Justamente este centro que estuvo adscrito a la UC, capacitó a un grupo de profesores de inglés de instituciones fiscales de la urbe en el marco de un proyecto de intervención auspiciado por la Dirección de Investigación de la UC.

## **2.2. Una experiencia de capacitación centrada en el docente (CONCELT)**

Luego de un estudio exploratorio llevado a cabo en la ciudad de Cuenca con profesores de inglés en colegios fiscales, se determinó que estos docentes utilizaban estrategias de enseñanza enmarcadas en una metodología tradicional en la que el maestro es el centro de la clase sin

---

2. Los docentes debían tomar un módulo, dos o todos ellos, situación que dependía de la nota obtenida en su primera evaluación.

promover la interacción en el aula (Calle, Calle, Argudo, Moscoso, Smith, & Cabrera, 2012). De ahí surgió la necesidad de impartir un programa de desarrollo profesional ofrecido a lo largo de un total de 110 horas (Calle *et al.*, 2015). En vista de que el lenguaje es el medio para la interacción y la comunicación (Richards & Rodgers, 2004), el programa se centró en un enfoque comunicativo y en el Aprendizaje Basado en Tareas (ABT). También, los docentes participantes elaboraron conjuntamente con los facilitadores una guía didáctica<sup>3</sup> de 30 lecciones de clase para estudiantes de colegio.

Luego de dos años de finalizada esta capacitación se inició un estudio que perseguía determinar su impacto a través de un análisis cuantitativo. Los autores señalan efectos positivos de este programa, pues a pesar de haber transcurrido dos años, se pudo evidenciar un incremento en el uso de estrategias comunicativas (Calle *et al.*, 2015). Posterior a esta investigación, se realizó un estudio cualitativo, el que nos indica resultados favorables ya que se observa el uso apropiado del ABT por parte de algunos de los docentes quienes recibieron esta formación (Calle, Calle, Heras & León, 2017). En este estudio también se llevaron a cabo entrevistas con el fin de conocer la perspectiva de los docentes acerca del proceso de formación recibido. Surge de esta manera información sobre sus percepciones de la capacitación realizada por el ME en la temática del TOEFL y también información sobre la capacitación dictada por CONCELT.

Vale destacar que todos los participantes mencionan sus percepciones sobre estos dos eventos, a pesar de que no se indagó nunca sobre la capacitación del TOEFL. Es en este marco que nace el presente artículo. De los antecedentes anotados, la capacitación institucional ha sido específicamente dirigida a mejorar el dominio de la lengua inglesa (capacitación TOEFL) y la metodología, a través de las diferentes convocatorias del programa “Enseña Inglés”. Por su parte, Chicaiza (2013) señala que, en Ecuador, a partir del año 2006 y debido a las políticas

---

3. Guía didáctica titulada: *Speak Out with Task-based Activities. Our World Through English Skills Reinforcement* (Calle *et al.*, 2012).



del gobierno de turno, las oportunidades de capacitación para docentes de diferentes asignaturas se han incrementado. Sin embargo, indica que, en el área de inglés como lengua extranjera, dichas capacitaciones han sido mínimas y no cuentan con una estructura que permita satisfacer las necesidades de los docentes, medir el impacto de estas capacitaciones y apoyar a los profesores de inglés. La autora resalta, también, que una de las razones por las que los colegiales tienen un nivel bajo de inglés, se debe a la escasa formación continua que reciben los docentes de esta asignatura.

Otro problema detectado es que “no se dispone [de la] existencia de investigaciones específicas en detección y análisis de necesidades de capacitación para profesores del idioma inglés” (Chicaiza, 2013, p.25). De la misma manera, el estudio realizado en Cuenca (Calle et al., 2012) exploró la realidad de la enseñanza del inglés en algunos colegios públicos de esta ciudad lo que permitió determinar necesidades de formación docente relacionadas con la metodología de la lengua extranjera. Con el afán de contribuir a la construcción de propuestas de capacitación y formación docente, se hace necesario analizar a través de los ojos de sus actores, las llevadas a cabo, como es la brindada por CONCELTEC y la del ME, para que con esta lectura se pueda contribuir a generar propuestas que consideren nuestro contexto y sus realidades. Por lo tanto, este estudio plantea analizar y así comprender las perspectivas de los educadores sobre estas dos capacitaciones.

### **3. Metodología**

Se empleó una metodología cualitativa (Dörnyei, 2007) utilizándose una observación y una entrevista. La observación se ejecutó luego de dos años de finalizada la capacitación de CONCELTEC. Luego de la observación, se empleó la entrevista semi-estructurada que se profundizó debido a las inquietudes de los participantes. Posteriormente, el análisis de contenido (Dörnyei, 2007) fue utilizado en el presente estudio.

Diecinueve<sup>4</sup> docentes de los 23 capacitados fueron observados ejecutando cada uno de ellos una clase de una duración de 30 minutos en el caso de los colegios nocturnos y de entre 40 a 80 minutos en el caso de los colegios diurnos y vespertinos<sup>5</sup>. Luego de sus clases todos los docentes fueron entrevistados. La entrevista fue grabada y transcrita, utilizando seudónimos para mantener la confidencialidad de los participantes. El propósito de este instrumento fue auscultar la práctica observada y las percepciones de los docentes, así como también analizar la influencia de la capacitación recibida hace dos años, surgiendo la temática de sus apreciaciones sobre la capacitación recibida por parte del Ministerio y de CONCELTA. Es este el campo que el presente estudio aborda.

Las entrevistas transcritas fueron analizadas a través del análisis de contenido. Para el efecto se utilizó el Software Nvivo 10. Una vez importadas las entrevistas a Nvivo, se codificó la información a través de un análisis profundo que incluyó varios ciclos de reflexión. A través de una lectura reiterativa de las entrevistas, se delimitaron y clasificaron temas que fueron codificados. Se volvió a proceder varias veces con nuevas lecturas eliminando, reclasificando y creando categorías y subcategorías (nodos y subnodos). Una de estas categorías fue justamente la percepción de los participantes sobre la capacitación, surgiendo subcategorías de esta.

### 3.1. Muestra

Los docentes que fueron parte de esta investigación, aceptaron su participación voluntaria de manera verbal y a través de la firma de un consentimiento informado.

---

4. De los 23 docentes que recibieron la capacitación de CONCELTA, 19 aceptaron ser entrevistados; los cuatro restantes no participaron en este estudio por diversas razones.

5. Los resultados de las observaciones se encuentran analizados en un artículo previo (Ver Calle *et al.*, 2017).

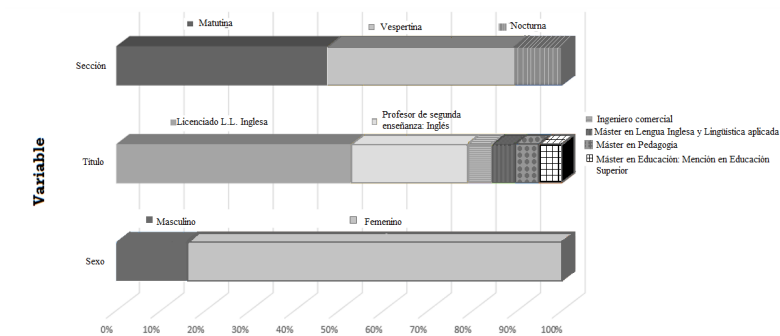


Figura 1. Muestra de docentes participantes

#### 4. Resultados

Los resultados nos arrojan dos grandes categorías (Percepciones sobre la capacitación de CONCELTY y del TOEFL) con sus subcategorías y correspondientes características.

Categoría	Subcategoría	Características/Elementos de las subcategorías
Percepciones sobre la capacitación de CONCELTY	Actitudes / Opiniones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiantes motivados por nuevas estrategias aplicadas</li> <li>- Alto involucramiento de los estudiantes.</li> <li>- Después de la capacitación, el rol del profesor en clase cambió (centrado en el estudiante).</li> <li>- Docentes adquieren nuevas estrategias metodológicas</li> <li>- Creación de un <i>Booklet</i> (actividades, lecciones y material didáctico) por parte de los docentes capacitados.</li> <li>- El proceso apropiado de capacitación.</li> </ul>

Tabla 1. Categoría: Percepciones sobre la capacitación de CONCELTY, subcategorías y características.

Dentro de las percepciones sobre el curso impartido por CONCELT, emergen tres subcategorías: Objetivos comunicativos, estrategias aprendidas y actitudes/opiniones<sup>6</sup>. En general, los maestros indican que las estrategias aprendidas son de gran utilidad.

[...]me gusta mucho trabajar lo que aprendí ahí [...] las estrategias grupales que nos enseñaron en el CONCELT, nos dan muy buenos resultados porque es la única manera de mantener, eh, con la disciplina [...]. (Entrevista a Maurixi)

Un cambio importante es el hecho de que, después de la capacitación, los docentes se centran en el alumno y en objetivos comunicativos:

*El objetivo principal, y que a raíz de lo que seguimos el curso en la universidad con ustedes, era el que los estudiantes produzcan. Antes quienes nos lucíamos éramos los profesores. ¡Uuy! Un aplauso al profesor (risas); ahora es que el estudiante produzca, que hable, o escriba [...]. (Entrevista a Laura)*

Los docentes expresan su complacencia por el uso de las estrategias aprendidas pues promueven la motivación entre los estudiantes, quienes, se sienten cómodos para expresarse en la lengua meta, en un ambiente de camaradería.

*Cuando empleamos estas actividades los estudiantes participan, pierden el miedo de hablar; a veces se sienten en confianza, se están riendo, hablan ellos mismos de los errores que hacen, se van se van riendo, [...] preguntan y ahí está entre ellos mismos se van corrigiendo [...]. (Entrevista a Jaime)*

---

6. No se presentan ni se analizarán las dos primeras subcategorías, ya que estas hacen referencia a los contenidos de la capacitación, y el interés de este estudio se enfoca en las percepciones relacionadas con la implementación de este tipo de eventos y los elementos que promovieron mejoras.

Por otro lado, cabe señalar la importancia que dan los docentes a la forma como se llevó a cabo el proceso de capacitación, pues a más de los beneficios en cuanto a nuevas estrategias metodológicas, los docentes indican que la metodología y el tiempo utilizados durante el proceso fueron los más convenientes.

*Fue grandioso para mi caso capacitarme en el CONCELTE [...] el tiempo que nos dan para la capacitación es muy reducida<sup>7</sup>, por ejemplo, la del CONCELTE, dos años excelente [...].* (Entrevista a Maurixi)

Un último factor es la utilidad del material de apoyo (*Booklet*) para sus clases.

*Yo le diré con, con sinceridad el libro que ustedes nos dieron... es mi clave (risas) sí, sí, sí y me gusta mucho porque nos ayuda, nos ayuda, sabemos que también con esfuerzo lo hicimos.* (Entrevista a Eugenia)

Sin embargo, al margen de los beneficios mencionados sobre esta última capacitación brindada por CONCELTE, los docentes también señalaron las dificultades de implementación de las estrategias metodológicas aprendidas en sus aulas de clase. Estas dificultades se relacionan principalmente con el entorno familiar y escolar de los estudiantes. El contexto familiar, que incluye limitaciones de tipo económico y carencias afectivas provocadas por la migración, hace que los estudiantes se sientan desmotivados con respecto al aprendizaje. La infraestructura y recursos limitados tampoco favorecen a la implementación de estrategias comunicativas (aulas estrechas con muchos estudiantes; falta de recursos básicos, entre otros). El hecho de que los contenidos de cada bloque curricular deban ser finalizados a determinado tiempo y de manera obligatoria, hace que su terminación sea una prioridad para los docentes.

---

7. La docente se refiere a la capacitación intensiva que recibió del TOEFL.

Por lo tanto, este factor impide la constante aplicación o adaptación de estrategias comunicativas que contribuyan a reforzar los contenidos. Además, el tiempo limitado que disponen los profesores por diferentes responsabilidades<sup>8</sup>: encargo de tutorías de tesis, seguimiento a estudiantes con bajo rendimiento y llenado de una serie de informes para evidenciar su trabajo, preparación para TOEFL, entre los factores más destacados, no les permite planificar sus actividades docentes considerando las estrategias aprendidas.

A continuación, se presentan las percepciones de los docentes sobre la capacitación del TOEFL.

Categoría	Subcategoría	Características de las subcategorías
Percepciones sobre la capacitación del TOEFL	Favorable	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fácil acceso a capacitación</li> <li>- Oportunidad para la capacitación</li> <li>- Apertura del docente hacia la capacitación</li> </ul>
	Desfavorable	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exceso de actividades en línea</li> <li>- Presión por culminar todas las actividades en un tiempo reducido</li> <li>- Agotamiento físico y mental</li> <li>- Desmotivación</li> <li>- Inseguridad con respecto al manejo del idioma</li> <li>- Esfuerzo infructuoso</li> <li>- Falta de capacitación en metodología</li> </ul>

**Tabla 2.** Categoría: Percepciones sobre la capacitación de TOEFL, subcategorías y características.

---

8. Idea expresada por Mariuxi en la entrevista después de la observación de su clase.

Justamente, luego del análisis de las entrevistas en las que se les auscultaba sobre la capacitación recibida por CONCELTA, surgió, de los entrevistados, la temática de la capacitación planteada por el ME con respecto a la preparación para el examen TOEFL. Se menciona este asunto en vista de que todos los participantes manifestaron una serie de opiniones relacionadas con esta capacitación. En general los docentes la valoraron, en la medida en que sentían la necesidad de mejorar su dominio de la lengua:

*...a mí me parece una oportunidad maravillosa que, que, nos den esto de los cursos, porque realmente a veces por falta de dinero, los profesores no podemos acceder, pero para mí eso ya es una gran ayuda. (Entrevista a Jessica)*

Sin embargo, hubo opiniones desfavorables con respecto a la implementación de esta capacitación. Todos los docentes concordaron que la manera intensiva en la que se desarrolló este curso no contribuyó a alcanzar resultados positivos; por el contrario, provocó agotamiento físico y mental, incomodidad en su entorno familiar y frustración debido a la presión de culminar sus actividades en un tiempo reducido.

*De ahí, o sea, yo estoy encantada de aprender más [...], pero sí me hubiera gustado, que no, no nos den así como mucha presión, sino que nos den como un poquito más de tiempo para ir hasta asimilando mejor lo del TOEFL. [...] Algunos días son bien pesados; una vez me tocó estar cuatro horas para terminar ese cronograma entonces es muy cansado porque ya físicamente Ud. se agota [...] nos tienen a full toda la tarde estudiando [...]. (Entrevista a Jessica)*

También se pudo observar la inseguridad del docente sobre el dominio de la lengua meta, por ende, el posible fracaso en la prueba TOEFL<sup>9</sup>. En otras palabras, el esfuerzo realizado resulta, a la larga, infructuoso.

---

9. Luego de las entrevistas, algunos docentes manifestaron su temor a la pérdida de su trabajo, pues en esa época no se informaba con claridad sobre este aspecto.

*[...] ahora la evaluación del TOEFL IBT que eso sí, o sea... no, no es que me da miedo pero sí, sí me da un poco de resistencia porque ni yo no estoy tan bien preparada para rendir esa prueba. (Entrevista a Raquel)*

Otros docentes manifestaron la necesidad de también capacitarse en procesos didácticos y metodológicos como parte importante de su desarrollo profesional además del dominio de la lengua.

*[...] necesitamos [...] un poco en metodología, en actividades, eso, el TOEFL es más bueno, sí necesitamos para la lengua pero las otras actividades también van de la mano; para ser un profesor en clase, no se necesita simplemente el inglés [...] es una ayuda sí, pero en cambio las actividades, la metodología, todas las cosas que van con un profesor; sí, sí son necesarias. (Entrevista a Isabel)*

Finalmente, la siguiente cita engloba las percepciones de los docentes sobre las dos capacitaciones brindadas, tanto la de CONCELTEC como la del ME. Esta cita surge cuando la docente fue auscultada sobre sus necesidades como maestra de inglés.

*Como docente de inglés, la capacitación [...] fue grandioso para mi caso capacitarme en el CONCELTEC, y ahora que nos están capacitando con el TOEFL, eso es lo que necesitábamos los docentes [...] queremos capacitarnos, deseamos capacitarnos, lo que sí nos cuesta mucho es no [...] una capacitación a presión, [...] a presión, muy rápida, muy acelerada, que exige mucho tiempo porque [...], tenemos hogares, somos estudiantes [...] trabajamos ocho horas y [...] entonces el tiempo que nos dan para la capacitación es muy reducida, por ejemplo la del CONCELTEC, dos años excelente, pero esta, me estoy refiriendo a la capacitación del TOEFL, nos dieron muy poquito tiempo, nos abren la plataforma [...] el 9 de Marzo y nos van a cerrar el día lunes 31 de Marzo para más de 500 actividades; eh... no sabemos si vamos a lograr terminar [cumplir] [...], entonces es una capacitación muy a presión, que sinceramente los profesores*



*nos estamos enfermando [...] Entonces estamos de acuerdo con la capacitación, agradecemos la capacitación, nos gusta pero no de la manera esta ...por la rapidez [...]. (Entrevista a Maurixi)*

De acuerdo a lo expuesto en el acápite introductorio, se puede apreciar que el enfoque conocido como *top-down* en el caso del presente estudio, representado por la capacitación para rendir el examen TOEFL, provoca estrés y malestar en los docentes debido, fundamentalmente, a la presión del tiempo y exceso de actividades. En este caso específico, este enfoque no consideró el tiempo que los docentes requerían para el cumplimiento de las actividades asignadas. Por otro lado, el curso ofrecido por CONCEL, centrado en el profesor, parece haber contribuido favorablemente al desarrollo profesional de los docentes implicados según se observa en los comentarios mencionados. Al margen de estos beneficios, los profesores informan las dificultades para implementar lo aprendido debido fundamentalmente a las limitaciones de sus instituciones y de los problemas del contexto familiar de sus alumnos. Esto no significa que el enfoque institucional sea menos exitoso que el centrado en el docente pues existen varios factores que pueden incidir en los resultados. Como se puede apreciar, en el presente caso, la implementación de la capacitación TOEFL no fue la adecuada según lo manifiestan los docentes. Pensamos hipotéticamente que, si se hubiera reducido contenidos o ampliado el tiempo de entrega de las actividades de la plataforma, las percepciones de los docentes hubieran sido diferentes.

## **5. Discusión**

El presente estudio pretendió comprender las percepciones de los docentes con respecto a las capacitaciones recibidas. La información aquí analizada nos permite evidenciar la importancia de los docentes como actores principales en los procesos de desarrollo profesional. Esto significa escuchar sus voces y requerimientos con el objeto de obtener resultados positivos a largo plazo como ya lo han señalado varios autores (Fandiño-Parra, 2017; Guerrero Nieto & Quintero Polo, 2016).

Según Freeman (1989), un elemento del desarrollo profesional conduce a los docentes a una concientización y reflexión de sus prácticas a través de intervenciones que funcionan alrededor de aspectos complejos e integrados de la enseñanza. Tal es el caso de la capacitación brindada por CONCELTEC en relación con el cambio sucedido en el empleo de estrategias de enseñanza tradicionales centradas en el docente. Esta capacitación promovió espacios de acción y reflexión en donde los participantes crearon, con los facilitadores, una guía didáctica de 30 lecciones de clase enmarcadas en el ABT.

Giraldo (2014), por su parte, añade que otro componente de este enfoque es la necesidad de que los programas de desarrollo profesional contribuyan a solventar las necesidades de los docentes y respondan a las características particulares de su contexto inmediato. En esta línea, CONCELTEC, efectivamente, contribuyó con la creación de la guía didáctica como respuesta a una necesidad específica de los docentes, encontrándose que la problemática común era la escasa producción oral de los estudiantes. Así se promovió el empoderamiento y agencia de los maestros, tal como Trejo Guzmán y Mora Vázquez, (2014) manifiestan.

De otra manera, estos autores resaltan que una de las principales ventajas del enfoque institucional es el hecho de que se pueden producir cambios observables en un corto período de tiempo, se podría aseverar que la evaluación realizada a los docentes de inglés y la capacitación del TOEFL contribuyeron a la concientización de los maestros sobre la necesidad de alcanzar una suficiencia aceptable en el idioma meta.

Conforme a las evaluaciones de suficiencia del inglés antes del entrenamiento del TOEFL, se podría afirmar que existía una necesidad de preparación en este sentido. De alguna manera, los docentes así lo manifiestan. Sin embargo, de acuerdo a las entrevistas, no se tomó en cuenta los contextos laborales de los docentes, a quienes, les fue muy difícil cumplir con las tareas asignadas por su intensidad y por las responsabilidades a ellos encomendadas en sus instituciones. Es decir,

ni el factor tiempo ni el humano fueron considerados, ya que solamente se tomó en cuenta aspectos técnicos (Trejo Guzmán & Mora Vázquez, 2014). Así lo corrobora Chicaiza (2013) al afirmar que la estructura de las capacitaciones en el contexto ecuatoriano no permite satisfacer las necesidades de los docentes, tampoco medir el impacto de estas y por lo tanto no se brinda un apoyo real a los profesores.

De igual manera los resultados del presente estudio coinciden con los expresados por la investigación de Cárdenas, González y Álvarez (2010) en la medida en que aseveran que, los programas que se ejecuten deben considerar factores como el contexto de los profesores; tales como, el lugar de residencia, su lugar de trabajo y las condiciones en las que desarrollan su práctica docente. Este último factor debe ser tomado en cuenta cuando se implementan eventos de desarrollo profesional desde las altas esferas.

## 6. Conclusiones

La capacitación recibida por parte del ME relacionada con la preparación para el examen TOEFL no se enmarca dentro de lo que Giraldo (2014), entre otros autores, llama desarrollo profesional, ya que se circunscribe a un aspecto puntual del manejo de la lengua para fines académicos, como indica el *ETS*. En otras palabras, este evento forma parte de lo que en inglés se denomina *training*. Por otro lado, el programa Enseña inglés (especialmente los programas de Maestría que abarcaron elementos metodológicos de enseñanza de manera más amplia), se incluiría en el ámbito del desarrollo profesional.

De la misma manera, el programa de capacitación brindado por CONCELTE se enmarcaría en el área del desarrollo profesional en la medida en que sus contenidos versaron sobre metodologías de enseñanza que apuntaron al desarrollo de la comunicación en los estudiantes. A través de la investigación-acción, los participantes reflexionaron sobre su práctica

y la posible ejecución de lo aprendido. Este componente reflexivo, fundamental en el desarrollo profesional, promovió que participantes y facilitadores diseñaran un material de apoyo con lecciones listas a ser implementadas poniendo a disposición este producto, valorado por los docentes.

El proceso de la capacitación llevada a cabo por el ME en el contexto analizado parece no haber sido el apropiado, ya que no se consideró las condiciones y el contexto de los docentes. En efecto, Borg (2011) y Wedell (2003) concluyen que los procesos de innovación curricular impuestos desde las altas esferas resultan en débiles implementaciones; en nuestro contexto, eso parece haber sucedido en el campo del desarrollo profesional.

Por otro lado, además de la falta de oportunidades de desarrollo profesional para docentes de inglés en Ecuador, Chicaiza (2013) señala la pobre calidad en la enseñanza-aprendizaje del inglés, manifestando que las universidades son las instituciones donde se deben generar programas de capacitación continua en las distintas disciplinas. La autora añade que, en el campo del inglés, no existen en las universidades programas que puedan apoyar de manera efectiva a los docentes de inglés en su desarrollo profesional. Sin embargo, CONCEL, en su época de funcionamiento, fue un centro de consultoría de la UC que ofreció asesoramiento y apoyo a docentes de inglés de manera individual y colectiva en su desarrollo profesional. Esta experiencia da cuenta de la importancia del involucramiento de las Instituciones de Educación Superior en el apoyo al desarrollo profesional de los docentes en general, particularmente, de los docentes de inglés.

Por otra parte, es conocido que vivimos en una época del pos-método en donde las metodologías no son tan relevantes pues el énfasis puesto en ellas ha hecho que no se considere la complejidad de muchos otros factores tales como los requerimientos de la sociedad y las restricciones de las instituciones (Kumaravadivelu, 2003). Este autor remarca la

necesidad de considerar lo que piensan y hacen los docentes (la cognición del maestro) así como sus circunstancias particulares, coincidiendo esta idea con el sistema de desarrollo profesional centrado en el docente. De hecho, esta perspectiva considera al docente como sujeto de acción en el aula y no como objeto que solamente cumple disposiciones sin reflexionar sobre la relevancia de estas en su contexto.

Es evidente la necesidad de implementar eventos de desarrollo profesional que consideren al maestro de inglés, según lo indicado por los docentes participantes, y de acuerdo con lo observado en otros contextos. Sin duda, mayores investigaciones necesitan ser conducidas en la temática abordada, especialmente en el contexto ecuatoriano donde no se conocen estudios que nos señalen el impacto de las capacitaciones llevadas a cabo con los educadores de esta área. Finalmente, coincidiendo con Guerrero Nieto y Quintero Polo (2016) es imperante conducir mayores investigaciones empíricas en los contextos latinoamericanos, para que las realidades de los docentes y sus voces sean escuchadas por las instituciones gubernamentales.

## Referencias bibliográficas

- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *Systems*, 39, 370-380.
- Calle Calle, A., Calle Calle, M., Heras Urgilés, G., & León Vélez, M. (2017). Interpretations of Task-Based Language Teaching following an Inset Course: A Case Study. *International Congress on the Didactics of the English Language*, 2(1). Retrieved from <http://revistas.pucese.edu.ec/ICDEL/article/view/131>.
- Calle, A. M., Argudo, J., Cabrera, P., Calle, M. D., & León, M. V. (2015). El impacto de la capacitación a profesores fiscales de inglés de Cuenca. *Maskana*, 6(1), 53-67.
- Calle, A. M., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., Smith, A., & Cabrera, P. (2012). Los profesores de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *MASKANA*, 1-17.
- Cárdenas, M., González, A., & Álvarez, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, 49-67.
- Chicaiza, V. (2013). Detección y análisis de capacitación para el profesorado del idioma inglés en la Universidad Técnica de Ambato-Ecuador. *Unpublished PhD Thesis*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Correa, D., & Usma Wilches, J. (2013). From a bureaucratic to a critical-sociocultural model of policymaking in Colombia. *HOW*, 20(1), 226-242. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499450719013>
- Craft, A. (1996). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. London : Open University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.

- ETS. (2017). *About the Test: TOEFL IBT*. Obtenido de ETS TOEFL: <https://www.ets.org/toefl/ibt/about>
- Fandiño, Y. (2010). Research as a means of empowering teachers in the 21st century. *Educación y Educadores*, 13(1), 109-124. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n1/v13n1a08.pdf>
- Fandiño-Parra, Y.-J. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(22), 122-143. Obtenido de <https://ries.universia.net/article/view/1288/2251>
- Freeman, D. (1989). Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 23, 27-45. doi:10.2307/3587506
- Giraldo, F. (2014). The Impact of a Professional Development Program on English Language Teachers' Classroom Performance. *Profile*, 63-76.
- Guerrero Nieto, C. H., & Quintero Polo, A. H. (2016). *Las voces de los maestros frente a las políticas educativas: ¿la ilusión de la democracia?* Bogotá: UD.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Ministerio Coordinador de Talento Humano. (2012). *El ministerio fortalece la enseñanza de inglés*. Obtenido de <http://www.conocimiento.gob.ec/el-ministerio-de-educacion-fortalece-la-ensenanza-de-ingles/>
- Ministerio de Educación. (2013). Obtenido de <https://educacion.gob.ec/capacitacion/>
- Mora, A., Trejo, P., & Roux, R. (2014). English language teachers' professional development and identities. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 49-62. doi:<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n1.38153>.

- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2004). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- SENESCYT. (2014). *Programas Educación Superior*. Obtenido de Enseña Inglés: <http://programasbecas.educacionsuperior.gob.ec/ensena-ingles/>
- Trejo Guzmán, N. P., & Mora Vázquez, A. (2014). Narrativas autobiográficas de profesores de lengua inglesa. Una mirada a la formación de su identidad profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1245-1266.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wedell, M. (2003). Giving TESOL change a chance: supporting key players in the curriculum change process. *Systems*, 31, 439-456.