

Una mirada de las estrategias de enseñanza del inglés como lengua extranjera desplegadas por profesores practicantes chilenos

An Overview of Chilean EFL Pre-service Teachers' Teaching Strategies

Juan Eduardo Ortiz López¹, María Eugenia Hernández Vásquez²,
Claudio Díaz³, Cristián Sanhueza Campos³, Deisy Campos⁴,
Valia Carrasco Parra⁵, Marcela Olguín⁶,
Felipe Machuca-Contreras⁷, Eric Rundquist⁶

¹Universidad de Playa Ancha, ²Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación,
³Universidad de Concepción, ⁴Universidad de Atacama, ⁵Universidad Santo Tomás,
⁶Pontificia Universidad Católica de Chile, ⁷Universidad Autónoma de Chile

Resumen

El estudio tuvo como objetivo explorar y describir las prácticas de enseñanza de los futuros profesores de inglés como lengua extranjera respecto de las habilidades de gestión del aula, implementación de planificaciones de clases, estrategias de enseñanza y provisión de retroalimentación. Se observaron 160 clases en diferentes regiones del país. El estudio siguió un diseño cuantitativo no experimental. Para obtener información demográfica y detectar las prácticas en el aula se diseñó un instrumento compuesto de dos partes con una escala de observación Likert. Después de la recopilación de datos, se calcularon estadísticos descriptivos, one-way ANOVA y pruebas post hoc de Tukey HSD. Los resultados indican que, aunque los puntajes tienden a ser relativamente similares y estables en todo el país, existen algunas diferencias estadísticamente significativas teniendo en cuenta la relación entre el género y la gestión del aula, la dependencia escolar, el desempeño de los practicantes y la entrega de retroalimentación. Los autores reconocen la necesidad de estudios adicionales que puedan explicar una correlación entre estos resultados y las elecciones de los practicantes a través de un enfoque cualitativo.

Palabras clave: Chile, diagnóstico nacional, estudiantes practicantes de ILE, práctica.

Correspondencia a:

Juan Eduardo Ortiz López
Universidad de Playa Ancha, Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa,
IESED.

Traslaviña 450, Viña del Mar, Chile
juaneduardoortiz@gmail.com

El autor correspondiente agradece la participación en el proceso de recopilación de datos a las y los profesores de los departamentos de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Atacama, Universidad de La Serena, Universidad SEK, Universidad de Magallanes, Universidad San Sebastián, y Pontificia Universidad Católica de Chile.

© 2020 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

Abstract

The following study aims to explore and describe Chilean EFL pre-service teachers' teaching practices with regards to classroom management skills, lesson plan implementation, teaching strategies, and the provision of feedback. A total of 160 lessons were observed in different regions of the country. The study followed a quantitative non-experimental design. A two-part instrument was designed so as to obtain demographic information and detect classroom practices through a Likert observation scale. After data collection, descriptive statistics, one-way ANOVA and Tukey HSD post hoc tests were calculated. The results indicate that, although the scores tend to be relatively similar and stable throughout the country, there are some statistically significant differences considering the relationship between gender and classroom management, school dependence and pre-service teachers' performance and the provision of feedback. In this sense, the authors acknowledge the necessity for further studies which could explain a correlation between these results and pre-service teachers' choices through a qualitative approach.

Keywords: Chile, EFL pre-service teachers, nation-wide diagnosis, practicum.

Antecedentes

Chile ha experimentado varios cambios durante la última década. Junto con el crecimiento económico y el prestigio, la sociedad chilena ha comenzado a demandar servicios de calidad en todas las áreas del desarrollo, especialmente en relación con la educación (Fleet, 2011; Fernández-Labbé, 2013; Rodríguez Ponce, 2012; Valdebenito, 2013). Si bien existe una búsqueda compartida para garantizar la calidad —validada en los procesos de acreditación de la educación superior chilena—, todavía se aprecia una serie de desafíos por abordar (Espinoza & González, 2013), especialmente respecto a los programas de formación docente (Scharager & Villalón, 2016). De hecho, los programas de inglés como lengua extranjera (en adelante ILE) no son una excepción y, por lo tanto, también han estado bajo el escrutinio de las exigencias sociales. En este sentido existe una estrecha relación entre los años de acreditación que pueden conseguir dichos programas y la necesidad de asegurar estándares de capacitación de alta calidad. Este dato es, sin embargo, un mero reflejo de lo que los diferentes programas ILE han desarrollado a lo largo del país en cuanto a la garantía de calidad e incluso han ido más allá y se han alineado con los estándares nacionales evaluados en el examen final de INICIA (Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, 2014), el cual se aplicó entre 2008 y 2015, y luego fue remplazado por la Evaluación Nacional Diagnóstica, que revisa la capacitación de los profesores practicantes.

En la búsqueda por mejorar la calidad educativa, el prácticum se ha vuelto un área de investigación particularmente interesante si se visualiza como un elemento central en la formación docente. Es cierto que el conocimiento disciplinario del contenido es relevante y decisivo para lograr un aprendizaje de calidad, así como también lo es en la medición de la calidad (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Boyd, Grossman, Lankford, Loeb & Wyckoff, 2009), sin embargo es igualmente crucial incluir el conocimiento pedagógico y tecnológico del contenido como parte del conocimiento del docente (Abbitt, 2011). En ese sentido, el prácticum es un articulador de varios tipos de conocimiento puestos en marcha cuando se enseña (Ortiz-López, 2016). Sin embargo, los procesos de enseñanza en los profesores principiantes están llenos de errores e incertidumbres, considerando especialmente el hecho de que enseñar en la sociedad del conocimiento supone tener habilidades para actuar en lo urgente y en lo incierto (Perrenoud, 2004). Por otro lado, la naturaleza de los procesos de formación inicial docente conlleva una

variedad de etapas que abarcan desde niveles inexpertos hasta los más avanzados, donde el profesor practicante necesita crear un diálogo interno con las propias creencias y conocimientos, para desplegar apropiadamente sus estrategias (Díaz Barriga y Núñez, 2008; Feiman-Nemser, 1998; Pozo y Monereo, 1999; Rodríguez, 1995).

En efecto, los primeros años de docencia están impregnados de varios errores y estrés (Bullough, 1987; Geng, Midford & Buckworth, 2016; Hong, Greene & Lowery, 2017; Roehrig, Pressley & Talotta, 2002), lo cual para algunos autores puede deberse a las creencias visualizadas y asumidas de las experiencias de los profesores practicantes (Acquah & Commins, 2013; Decker & Rimm-Kaufman, 2008; Farrell, 1999; Ng, Nicholas & Williams, 2010; Peacock, 2001; Rodríguez, 1995; Saifi, Sherzaman, Shafqat Ali Shah, Idrees & Zaman, 2013; Tannehill & MacPhail, 2014; Torres & Tackett, 2016; Yuan & Lee, 2014).

Finalmente, puesto que el prácticum es un eje donde los profesores practicantes de ILE ponen en marcha todo tipo de conocimientos, es vital describir las estrategias de enseñanza que despliegan a nivel nacional, por lo que se hace necesario conocer exactamente lo que los profesores practicantes saben hacer en sus propios contextos, para revelar sus experiencias y realidades, así como también reformar las creencias de los formadores de los docentes que obstruyen el desarrollo de procesos innovadores.

Revisión de literatura

Profesores practicantes y enseñanza en la era posmétodo: enseñando en la incertidumbre

Durante el siglo XX, la enseñanza de ILE ha estado marcada por el desarrollo de varios métodos de enseñanza, cada uno de los cuales ha respondido al contexto histórico y científico particular de su propio tiempo¹.

En la década de 1990, el movimiento hacia la negación de los métodos de enseñanza de ILE se extendió por todo el mundo. En respuesta a ello, en Kumaravadivelu (1994) propuso la noción de *Pedagogía posmétodo*, concepto que según el autor se podía comprender a grandes rasgos como una lucha opuesta a los métodos restrictivos del siglo XX. Por ello, no basó su teoría simplemente en orientaciones metódicas, sino que el concepto acuñado pretendió constituirse en un modelo de reflexión acerca de su propia composición política, social, epistemológica e histórica. El autor tuvo el propósito de romper con los esquemas del siglo XX (Kumaravadivelu, 2001), proponiendo una guía amplia, flexible y multidimensional, que considera tres ejes: particularidad, practicidad y posibilidad. Estas dimensiones contribuyen a:

- (a) facilitar el avance de particularidades lingüísticas, socioculturales y políticas; (b) romper con la relación cosificada entre teóricos y practicantes, posibilitando a los docentes su propia construcción teórica de la práctica, y (c) aprovechar la conciencia sociopolítica que cada participante aporta, con el fin de apoyar su búsqueda de formación identitaria y de transformación social (Kumaravadivelu, 2001, p. 537).

La pedagogía posmétodo es, en otras palabras, una condición que permite a los practicantes tener el poder para desarrollar sus propias teorías de prácticas orientadas al aula (Barrot, 2014)². En este sentido esta enseñanza coincide con el entendimiento en las ciencias de la educación de que la pedagogía es una *tecnología* donde el

1. Puede observarse este desarrollo en las compilaciones de Richards y Rodgers (2014) y Larsen-Freeman (2000), con ediciones a lo largo de la década de 1980 hasta la fecha y que reúnen los métodos de enseñanza de ILE que han salido a la luz.

2. Traducción de la siguiente cita en el texto original: “allows the power to reside among the practitioners to develop classroom-oriented theories of practice” (Barrot, 2014, p. 436).

ciclo entre teoría y práctica es sostenido (Colom y Núñez, 2001). Además de esto, el concepto puede entenderse como paralelo a/o una consecuencia de las teorías posmodernistas, poscríticas y posestructurales, desarrolladas por autores como Bourdieu (2014), Bourdieu y Passeron (1990), Foucault (2008), y Lyotard (1979).

Por otro lado, la pedagogía posmétodo tiene correlación con la pedagogía crítica, donde la enseñanza también es vista como una práctica subversiva, con el propósito de validar voces categorizadas como oprimidas en el mundo multicultural (Hooks, 2014). Es más, en este intento de crear justicia social, los docentes aprenden de momentos de crisis e incertidumbres, tomando decisiones que conllevan finalmente al aprendizaje (Kumashiro, 2015). Así, la enseñanza en las incertidumbres del posmodernismo permite a los docentes descubrir las posibilidades y crear nuevas pedagogías conjuntas (Honeyford & Watt, 2017), con lo cual se termina mejorando la práctica. No obstante, estas luchas están plagadas de paradojas. Por ejemplo, bajo la premisa de que la cultura en nuestras sociedades globalizadas es heterogénea, los docentes se ven obligados a lidiar con la diversidad dentro de sus aulas en muchos niveles, como es el caso de la adaptación del plan de estudios, el diseño de tareas, la evaluación, entre otros. Lo que implica comprender factores internos (sentimientos y actitudes) y externos (contexto sociohistórico). Según Hallman (2017), los docentes logran conceptualizar la diversidad como un recurso de la dimensión interna y externa por separado; sin embargo, no pueden vincular ambas caras de la moneda como mutuamente relacionadas.

También se puede entender la enseñanza de idiomas desde una posición política, donde la función principal del lenguaje es oprimir una expresión cultural por parte del poder hegemónico. Por ejemplo en la discusión del uso del inglés como lengua franca, se cuestionan las características opresoras de este por sobre otros idiomas, es decir, el inglés se percibe como un instrumento de la tecnocracia, la globalización y la hegemonía cultural de los poderes capitalistas (Fairclough, 1989).

Factorización de la investigación en la ecuación del prácticum de ILE: la situación actual en Chile

Una de las dificultades que enfrentó este estudio fue la recopilación de información acerca de la formación práctica de docentes de inglés en Chile: si bien existen investigaciones al respecto, el enfoque ha sido más bien general, es decir, a partir de la observación de prácticas de la formación docente. Al respecto, las investigaciones incipientes en el área ILE han cuestionado los planes de estudio de los programas, ya que comparan los elementos orientados hacia el desarrollo de competencias en términos de conocimiento de contenido (la disciplina), con los componentes enfocados en la enseñanza (Barahona, 2014a).

Otros problemas mencionados por los estudios revisados para la investigación son la adopción de estándares, los requisitos curriculares para procesos de acreditación y el currículo nacional. Pareciera que estas dificultades están obligando a los programas de formación a dejar de lado la teorización sociocultural en la formación de docentes de ILE en Chile (Barahona, 2015). Esta tendencia se evidencia en la exploración de estructuras curriculares vista en el estudio realizado por Martín (2016), en donde se analizaron las didácticas de la enseñanza en ILE en 16 universidades chilenas. Por otra parte, se reconoce a la pedagogía crítica como un articulador curricular, es decir, como un apoyo metodológico en el diseño curricular, en los casos de Abrahams y Farías (2010) y Barahona (2014a), quien afirma que una posición basada en perspectivas de la pedagogía crítica puede ayudar a una reflexión más elevada por parte de los estudiantes, lo cual ciertamente puede tener una gran influencia en los procesos de prácticum de los profesores practicantes. Grossbois (2014) advierte respecto de esta situación cuando se refiere al enfoque de acción orientada adoptado por el Marco de Referencia Común Europeo de Lenguajes (the Common European Framework of Reference for Languages), el cual proviene de un enfoque interactivo como base para la adquisición de un lenguaje secundario. Grossbois (2014) afirma que los investigadores no han tomado responsabilidad por combinar esta enseñanza de lenguaje de acción con una reflexión teórica para evitar

la *nativización*, el fenómeno que ocurre cuando una lengua gana nuevos hablantes nativos. Por ello, es importante reconocer las ideologías que operan en la formación de docentes de ILE, como por ejemplo, en el estatus del inglés como lengua franca, ya que puede convertirse en una herramienta útil para la globalización y la mercantilización (Fairclough, Pardoe & Szerszynski, 2006; Phillipson, 2008), o bien, en un componente intercultural que permite a los hablantes reconocer las necesidades de grupos marginados (Glass & Cárdenas-Claros, 2013).

En cuanto al *prácticum*, es posible que se le otorgue a este un lugar importante, o aún crucial en la formación docente de ILE, ya que puede conducir a la creación de nuevos programas (Abrahams & Silva, 2016).

Una dimensión interesante se presenta en las creencias de los profesores practicantes y sus percepciones de autoeficiencia, como examinan Barahona (2014b), y Tagle et al. (2017). En efecto, aun cuando se observan resultados contradictorios, los autores identifican correlaciones positivas entre autoeficiencia, creencias y la implementación de estrategias didácticas exitosas.

En resumen, en el país se ha adoptado una diversidad de posiciones investigativas en cuanto a la formación de docentes de ILE y, aunque en su mayoría estas indican que el *prácticum* es una de las dimensiones más relevantes, es necesario incrementar los estudios y análisis debido a la escasez de investigación en esta área. Este estudio se constituye, por lo tanto, en un primer intento de identificar claramente las decisiones metodológicas y prácticas expuestas en la enseñanza de profesores practicantes de ILE en Chile, particularmente respecto de las habilidades de gestión del aula, implementación de la planificación, estrategias de enseñanza y entrega de retroalimentación.

Métodología

Diseño del estudio

El estudio empleó un diseño cuantitativo, descriptivo, transversal y no experimental para dar cuenta de las estrategias nacionales de enseñanza de ILE desplegadas por parte de profesores practicantes chilenos. Se usó una escala como marco de indicadores, cuyos resultados luego fueron analizados estadísticamente. La naturaleza cuantitativa de los datos permitió a los investigadores presentar las tendencias de la muestra. La transversalidad del estudio radica en las características de la aplicación de la escala, es decir, se realizó una observación de clase por cada estudiante y profesor practicante durante un tiempo limitado. Consignamos que el diseño cuantitativo fue no experimental porque tuvo por objetivo describir el fenómeno, por lo tanto no se requirió manipulación de variables.

Muestra y ajustes

El estudio fue realizado en 13 de las 15 regiones políticas de Chile e incluyó una muestra conveniente de profesores practicantes de ILE de todas las regiones ($n = 160$). Una muestra conveniente es un método de muestreo no probabilístico donde la muestra se extrae de un grupo de personas fáciles de contactar. Los autores admiten que la generabilidad de los resultados de la investigación está atada a una muestra estadísticamente significativa. Los resultados deben, por lo tanto, entenderse como una exploración de las estrategias de enseñanza desplegadas por los participantes. Al respecto, estos debían cumplir con los siguientes requisitos para participar en el estudio: estar registrados como estudiantes de cuarto o quinto año de la carrera de Pedagogía en Inglés; estar inscritos en un curso de *prácticum*; e indicar voluntariamente su intención de participar.

Los investigadores que observaron las clases de los profesores practicantes son todos formadores en programas chilenos de docencia de ILE, los cuales duran entre 4 y 5 años. Los mismos profesionales son responsables de los cursos de didáctica y prácticum en el plan de estudios y están a cargo de proporcionar conocimiento del contenido pedagógico. Las observaciones de estos formadores se sistematizaron a través del uso de una escala Likert de 5 puntos, como se describe más adelante.

Instrumento

Se diseñó un instrumento compuesto de dos partes. La primera tuvo como propósito recopilar información demográfica para caracterizar a los participantes, mientras que la segunda compilaba datos de los participantes a través de una escala de observación de cuatro dimensiones compuesta por 31 ítems:

- La dimensión 1 recogía datos acerca de las habilidades de gestión de aula, es decir, todas las estrategias aplicadas para organizar la enseñanza y el aprendizaje.
- La dimensión 2 recopilaba información acerca de la eficiencia en la implementación de la planificación de las clases, esto es, la manera en que los profesores practicantes implementaban sus propios planes.
- La dimensión 3 fue diseñada para observar los diversos procedimientos, estrategias y técnicas para organizar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la docencia de ILE.
- La dimensión 4 se centraba en la entrega de retroalimentación de los profesores practicantes.

El instrumento diseñado empleó una escala Likert de 5 puntos, donde 5 = *rendimiento excelente* y 1= *rendimiento débil*, con puntajes de 155 y 31 puntos. Un puntaje más alto implicaba un rendimiento más alto. Al calcular la fiabilidad del instrumento este obtuvo un resultado de 0,957, lo cual indica una fiabilidad excelente (George & Mallery, 2003).

En cuanto a las propiedades psicométricas del instrumento, se calculó el Alfa de Cronbach con un ítem suprimido, aunque los resultados no mostraron un cambio significativo al analizar cada ítem (entre 0,955 y 0,957). Además, se calculó el coeficiente de correlación intraclase como alternativa secundaria para asegurar la significancia de los resultados obtenidos. El intervalo de confianza mostró que los resultados variaron de 0,947 a 0,966, lo que implica que los dos límites están más cerca de 0,95. Esto significa que los resultados obtenidos pueden mostrar excelentes niveles estadísticamente significativos respecto de la muestra involucrada.

Variables

El instrumento consideró dos tipos de variables: las nominales relacionadas con la descripción demográfica de la muestra (género, dependencia escolar, grado observado y región del país); y las ordinales, organizadas en cuatro dimensiones:

- Gestión de aula (V1). Consideró tres ítems relacionados con la creación de una aula organizada.
- Implementación efectiva de la planificación (V2). Consistió en cinco ítems relativos a la coherencia entre las clases observadas y la implementación de la planificación.
- Prácticas de enseñanza de ILE (V3). Contempló la mayor parte de los ítems del instrumento (19), organizados según los principios de la docencia de ILE.
- Retroalimentación (V4). Consideró cuatro ítems relativos al monitoreo y la entrega de la retroalimentación.

Recopilación de datos

La recopilación de datos se realizó entre los meses de mayo y diciembre de 2017. Cada investigador reunió los antecedentes de su respectiva universidad; siguiendo el mismo protocolo, los datos fueron recopilados en las aulas de clase. Se proporcionó información extensa acerca del estudio a los participantes antes de solicitar su participación. Los participantes fueron observados durante la ejecución de clases regulares según sus actividades de prácticum. Por último, todos los datos obtenidos durante las observaciones se resumieron en un archivo de Excel para los análisis posteriores.

Consideraciones éticas

El protocolo del estudio fue revisado y aprobado por los comités de revisión de cada universidad participante de la investigación. Los participantes fueron informados de sus derechos, la naturaleza y el riesgo del estudio, así como de los beneficios. Se obtuvo un consentimiento por escrito de cada uno de los participantes antes de ser observados y se mantuvo la confidencialidad y el anonimato de los datos durante todo el proceso investigativo, incluyendo las instancias de diseminación. El titular de los derechos de autor del instrumento otorgó el permiso de aplicarlo. Por último, se tomaron precauciones de seguridad respecto del almacenamiento de datos (contraseñas digitales para el acceso a datos procesados y carpetas bloqueadas que contenían los formularios físicos involucrados).

Análisis estadístico

El análisis estadístico fue procesado con el software de SPSS, versión 23.0. Las características demográficas de los participantes se analizaron aplicando estadísticas descriptivas. Se informó la media, la desviación estándar y el test de ANOVA de un factor. El test de Tukey HSD se realizó en caso de que el test de ANOVA revelara hallazgos significativos, considerando aceptable un valor $p = 0,05$.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de las estadísticas descriptivas para mostrar la distribución general y luego se exponen los resultados del test de ANOVA de un factor y el test de Tukey HSD post hoc.

Ítems del instrumento

Considerando la variable Gestión de aula (V1), se observó un buen rendimiento por parte de los profesores practicantes en todas las regiones del país, con un promedio de puntaje entre 3,89 y 3,98. Respecto de la Implementación efectiva de la planificación (V2), la distribución del puntaje medio fue considerablemente más alta en la mayoría de los indicadores (entre 4,02 y 4,68 en promedio), lo cual demuestra que los profesores practicantes planificaron las clases y trataron de seguir su programa de estudios. Sin embargo, la media más débil muestra la conexión entre objetivos y el conocimiento previo de los alumnos, lo cual afecta claramente el proceso de aprendizaje del alumno. Hay una tendencia hacia el cumplimiento de la planificación a toda costa por parte de los profesores practicantes, por encima del conocimiento previo de los alumnos, lo que conlleva a dificultades para flexibilizar el diseño del programa de estudios y favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a las Prácticas de enseñanza de ILE (V3), la distribución del puntaje medio es dispersa: aunque hay indicadores con puntajes sobre 4 —lo que demuestra un rendimiento excelente—, hay otros más cercanos o por debajo de 3. El puntaje medio más débil se vio en el ítem 3.6, que considera la enseñanza de la pronunciación

($m = 2,78$; $DE = 1,335$). Otros puntajes medios débiles se relacionaron con el uso funcional del lenguaje (ítem 3.5; $m = 3,43$; $DE = 1,158$), la enseñanza de la gramática (ítem 3.8; $m = 3,58$; $DE = 1,211$ e ítem 3.9; $m = 3,45$; $DE = 1,148$), el uso de lengua de estudio por parte de los alumnos (ítem 3.14; $m = 3,56$; $DE = 1,232$), y el uso de lenguaje formulaico (ítem 3.19; $m = 3,59$; $DS = 1,095$). Estos resultados no conllevan a un rendimiento bajo y por localizarse sobre el nivel 3 cumplen con un rendimiento promedio. De hecho, el único ítem que muestra un rendimiento bajo es la enseñanza de la pronunciación.

La última variable, Retroalimentación (V4), muestra una distribución de puntaje medio entre 3,61 y 4,43, excepto en el caso del ítem 4.3, que trata acerca de la promoción de procesos reflexivos en el aprendizaje de los alumnos.

Relaciones teóricas de la escala total

Como se ha mencionado, se calculó el test de ANOVA de un factor para analizar la variancia entre grupos respecto de: género ($F = 1,991$; $p = 0,140$), dependencia escolar ($F = 3,948$; $p = 0,021$), notas ($F = 1,364$; $p = 0,196$), y región ($F = 1,474$; $p = 0,180$). No se encontró ningún resultado significativo, excepto en el caso de la dependencia escolar ($p = 0,021$), lo cual indica que existe una diferencia estadísticamente significativa si se comparan las escuelas privadas, las subvencionadas y las públicas. Por lo tanto, se hizo un test de Tukey HSD post hoc cuyos resultados se exponen en la Tabla 1.

Tabla 1
Tukey HSD. Dependencia escolar

Dependencia escolar – Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: Escala total						
Tukey HSD						
(I)	(J)	Diferencia media (I-J)	Error est.	Sig.	95% Intervalo de confianza	
Administración escolar	Administración escolar				Límite inferior	Límite superior
Pública	Subvencionada	-10,809*	3,944	,019	-20,14	-1,48
	Privada	-9,827	5,038	,128	-21,75	2,09
Subvencionada	Pública	10,809*	3,944	,019	1,48	20,14
	Privada	,981	4,512	,974	-9,70	11,66
Privada	Pública	9,827	5,038	,128	-2,09	21,75
	Subvencionada	-,981	4,512	,974	-11,66	9,70

Fuente: Elaboración propia.

Al establecer la comparación entre tipos de escuelas, se aprecia que existe una diferencia fuertemente significativa ($p = 0,019$) entre escuelas públicas y subvencionadas.

Relaciones teóricas de la escala por dimensión

Al comparar las dimensiones involucradas en el instrumento (variables ordinales) y la categorización de la muestra (variables nominales) no se observaron diferencias estadísticamente significativas, considerando grados observados, aunque sí se exhiben entre los variables género y dependencia escolar.

Tabla 2
ANOVA. Género

Género – ANOVA						
		Suma de cuadrados	df	Media cuadrática	F	Sig.
V1	Entre grupos	55,386	2	27,693	4,096	,018
	Dentro de grupos	1068,167	158	6,761		
	Total	1123,553	160			
V2	Entre grupos	50,735	2	25,368	2,482	,087
	Dentro de grupos	1604,958	157	10,223		
	Total	1655,694	159			
V3	Entre grupos	649,015	2	324,507	1,427	,243
	Dentro de grupos	35936,886	158	227,449		
	Total	36585,901	160			
V4	Entre grupos	11,601	2	5,800	,486	,616
	Dentro de grupos	1885,219	158	11,932		
	Total	1896,820	160			

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 muestra que la única diferencia significativa está en V1. Por lo tanto, se puede constatar que la implementación de un ambiente de aprendizaje satisfactorio para el aprendizaje de ILE va estar fuertemente vinculada con el género del profesor practicante. Se aplicó un test de Tukey post hoc para identificar cuál de los géneros fue el que creó este resultado estadísticamente significativo, lo que reveló que la variable “otro” producía la alta significancia, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3.
Tukey HSD. Género

Género - Comparaciones múltiples							
Tukey HSD							
Variable dependiente	(I) Género	(J) Género	Diferencia media (I-J)	Erros est.	Sig.	% Intervalo de confianza (95%)	
						Límite inferior	Límite superior
V1	Masculino	Femenino	-,479	,435	,514	-1,51	,55
		Otro	-2,792*	,982	,014	-5,11	-,47
	Femenino	Masculino	,479	,435	,514	-,55	1,51
		Otro	-2,313*	,957	,044	-4,58	-,05
	Otro	Masculino	2,792*	,982	,014	,47	5,11
		Femenino	2,313*	,957	,044	,05	4,58

V2	Masculino	Femenino	-,583	,538	,525	-1,86	,69
		Otro	-2,625	1,208	,079	-5,48	,23
	Femenino	Masculino	,583	,538	,525	-,69	1,86
		Otro	-2,042	1,177	,195	-4,83	,74
	Otro	Masculino	2,625	1,208	,079	-,23	5,48
		Femenino	2,042	1,177	,195	-,74	4,83
V3	Masculino	Femenino	-2,091	2,522	,686	-8,06	3,88
		Otro	-9,362	5,694	,230	-22,83	4,11
	Femenino	Masculino	2,091	2,522	,686	-3,88	8,06
		Otro	-7,271	5,550	,392	-20,40	5,86
	Otro	Masculino	9,362	5,694	,230	-4,11	22,83
		Femenino	7,271	5,550	,392	-5,86	20,40
V4	Masculino	Femenino	-,216	,578	,926	-1,58	1,15
		Otro	-1,279	1,304	,590	-4,36	1,81
	Femenino	Masculino	,216	,578	,926	-1,15	1,58
		Otro	-1,063	1,271	,681	-4,07	1,94
	Otro	Masculino	1,279	1,304	,590	-1,81	4,36
		Femenino	1,063	1,271	,681	-1,94	4,07

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la dependencia escolar, los resultados más sobresalientes considerando la significancia tienen correlación con las variables 3 y 4.

Tabla 4.
ANOVA. Dependencia escolar

Dependencia escolar – ANOVA						
		Suma de cuadrados	df	Media cuadrática	F	Sig.
V1	Entre grupos	15,428	2	7,714	1,100	,335
	Dentro de grupos	1108,125	158	7,013		
	Total	1123,553	160			
V2	Entre grupos	23,185	2	11,593	1,115	,331
	Dentro de grupos	1632,508	157	10,398		
	Total	1655,694	159			
V3	Entre grupos	1985,909	2	992,954	4,534	,012
	Dentro de grupos	34599,992	158	218,987		
	Total	36585,901	160			
V4	Entre grupos	104,516	2	52,258	4,607	,011
	Dentro de grupos	1792,304	158	11,344		
	Total	1896,820	160			

Fuente: Elaboración propia.

Como muestra la Tabla 4, se pueden observar resultados fuertemente significativos en V3 y V4, lo cual implica que los profesores practicantes se desempeñaron de manera diferente en las distintas escuelas en las que estuvieron involucrados. Consecuentemente, realizamos un test de Tukey HSD para analizar esta diferencia en detalle. Los resultados de este análisis se despliegan en la Tabla 5.

Tabla 5
Tukey HSD. Dependencia escolar

Dependencia escolar – Comparaciones múltiples						
Tukey HSD						
Variable dependiente	(I) Administración escolar	(J) Administración escolar	Diferencia media (I-J)	Erros est.	Sig.	
V1	Pública	Subvencionada	-,602	,487	,434	
		Privada	,044	,624	,997	
	Subvencionada	Pública	,602	,487	,434	
		Privada	,647	,562	,484	
	Privada	Pública	-,044	,624	,997	
		Subvencionada	-,647	,562	,484	
	V2	Pública	Subvencionada	-,755	,598	,418
			Privada	,021	,763	1,000
Subvencionada		Pública	,755	,598	,418	
		Privada	,776	,684	,494	
Privada		Pública	-,021	,763	1,000	
		Subvencionada	-,776	,684	,494	
V3		Pública	Subvencionada	-7,598*	2,723	,016
			Privada	-8,378*	3,488	,046
	Subvencionada	Pública	7,598*	2,723	,016	
		Privada	-,780	3,138	,967	
	Privada	Pública	8,378*	3,488	,046	
		Subvencionada	,780	3,138	,967	
	V4	Pública	Subvencionada	-1,861*	,620	,009
			Privada	-1,522	,794	,137
Subvencionada		Pública	1,861*	,620	,009	
		Privada	,339	,714	,883	
Privada		Pública	1,522	,794	,137	
		Subvencionada	-,339	,714	,883	

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, V3 muestra una diferencia significativa entre los tres tipos de escuelas donde los profesores practicantes realizaron su prácticum. Primeramente se aprecia que la diferencia significativa entre escuelas públicas y privadas tiene un valor $p = 0,046$, aproximándose al valor máximo de significancia. No obstante, se observa una relación altamente significativa ($p = 0,016$) entre escuelas públicas y subvencionadas. Esto plantea varias preguntas acerca de las instancias de prácticum en estas últimas, lo cual se explorará en la discusión. En cuanto a V4, la tendencia se confirma y expande el valor p . En este sentido, es posible señalar que la única diferencia significativa se produce en el rendimiento entre profesores practicantes de escuelas públicas y subvencionadas.

Discusión y limitaciones

Como primer elemento articulador para la discusión se puede indicar que a pesar de las diferencias entre programas de formación docente de ILE en Chile, los resultados obtenidos en el estudio tienden a mantener cierta estabilidad.

Respecto del género y gestión de aula, si bien no hay resultados significativos en la comparación entre mujeres y hombres en cuanto a la gestión de aula (V1), se aprecia una diferencia significativa entre quienes no siguen una concepción binaria de su género, lo cual ciertamente conduce a más preguntas que respuestas, aunque debido a la naturaleza cuantitativa y exploratoria de este estudio, no fue posible asegurar las razones detrás del rendimiento de profesores practicantes. Es probable que ciertos factores socioculturales asociados con las experiencias de vida y de enseñanza les permite a estos futuros docentes organizar empáticamente la estructura de la clase y la coexistencia de alumnos dentro del aula, aunque los resultados nos iluminan en cuanto a esta diferencia y pueden ser considerados para estudios posteriores.

Una segunda diferencia importante de relevar se produce entre la dependencia escolar y el rendimiento. En efecto, los mejores niveles de rendimiento se observan en las escuelas privadas, lo cual puede estar asociado a las prácticas comunes presenciadas durante la observación: los “mejores” profesores practicantes iban a las “mejores” escuelas, que normalmente son las privadas, las mismas instituciones que generalmente obtienen el puntaje más alto en los exámenes nacionales estandarizados de inglés. Desde esta perspectiva, la diferencia de rendimiento entre profesores practicantes, considerando este variable, puede verse afectada por estos factores.

Otro tema que merece ser mencionado se relaciona con la enseñanza de la pronunciación y si bien existen otros aspectos por mejorar —por ejemplo la enseñanza de gramática—, esta área parece marginada a pesar de ser exigida en el currículo nacional, lo cual puede deberse a algún tipo de fractura al interior de los programas de formación docente respecto de este tema.

Por su parte, las asignaturas disciplinarias como Fonética y Fonología se imparten separadamente de las asignaturas prácticas, por considerarse muy lejanas a los futuros contextos de enseñanza de los profesores practicantes. En otras palabras, no se contextualizan en los requisitos del currículo. Sin embargo, estas disciplinas apuntan principalmente al desarrollo de la competencia lingüística de los profesores practicantes para alcanzar el nivel avanzado de inglés que requiere el estándar de formación de docentes de ILE en Chile. Por lo tanto, estas dimensiones debieran incluir contenidos relacionados con la enseñanza de pronunciación. Así, estos resultados solo reflejan las preocupaciones de los formadores de docentes, pero puede haber otras actividades curriculares que no están siendo consideradas respecto del rendimiento de los profesores practicantes.

Lo anterior implica que si en el país no se asocian los requisitos profesionales de los futuros docentes de inglés con la importancia primordial de aprender bien el idioma, se reduce la efectividad de movilizar estrategias de enseñanza. Esto conllevará probablemente a la necesidad de indagar si los formadores de docentes de ILE, que

proviene de disciplinas como fonética, gramática, literatura y lingüística, realmente tratan de hacer la conexión entre enseñar inglés para convertirlo en un modelo de lenguaje —una tarea fundamental en la formación docente de ILE—, y formar profesores practicantes eficientes en el aula en los contextos socioculturales de sus futuros trabajos.

En cuanto al rendimiento bajo en el monitoreo y la reflexión en torno al aprendizaje surge una diferencia significativa entre las escuelas públicas y las subvencionadas, la cual puede explicarse por el rol protagónico que tiene la enseñanza del inglés en estos dos tipos de dependencias escolares: generalmente las escuelas subvencionadas tienen, a diferencia de las públicas, más horas dedicadas a la enseñanza de inglés. La relevancia de esta materia en el currículo y la manera en que se enseña puede tener un efecto en el uso de las técnicas de monitoreo y prácticas de reflexión de los profesores practicantes de estos establecimientos. Esto conlleva la necesidad de que ellos mismos incorporen, de forma activa, procesos metacognitivos en sus metodologías de enseñanza, para que sus alumnos reflexionen respecto de su propio aprendizaje y si son capaces de hacerlo de manera sistemática, el monitoreo y la reflexión del desempeño de sus alumnos estará presente en la forma en que abordan la enseñanza, lo cual les permitirá no solo apoyar su propio desarrollo, sino también el de sus alumnos (Haukås, Bjørke & Dypedahl, 2018). Sin duda se trata de una dimensión que deberá desarrollarse en estudios posteriores, conjuntamente con los programas universitarios relacionados con este tema.

Así mismo otra posible explicación respecto de este resultado puede apreciarse en algunas investigaciones que abordan las etapas de la clase, donde se muestra que usualmente el cierre se descuida debido a las limitaciones que tienen los profesores practicantes en cuanto al manejo eficiente del tiempo (Díaz Barriga y Núñez, 2008): terminan la clase cuando llega la hora del recreo, lo cual muestra que todavía no pueden calcular eficientemente su tiempo de clase, una de las habilidades de gestión del aula más difíciles de lograr.

De manera similar, los profesores practicantes también se esfuerzan por abordar la abrumadora complejidad del aula y consumen toda su energía procurando realizar todas las actividades planificadas y controlar la clase, mientras descuidan los procesos asociados con el monitoreo y la retroalimentación. Este comportamiento no es intrínsecamente negativo, pero sí se trata de un problema que debe enfatizar y reforzar la formación docente de ILE, al abordar habilidades efectivas de gestión del aula. Así mismo, es interesante examinar los requisitos que cada universidad tiene en términos de tutoría de estos procesos de prácticum, las cualificaciones que tiene el tutor y el tiempo asignado al análisis del rendimiento de los profesores practicantes. Adicionalmente, sería relevante considerar la importancia que se le otorga a las prácticas de reflexión en el currículo de cada universidad, como un factor determinante para estudios posteriores.

Algunas limitaciones de este estudio reconocen las diferencias entre los observadores. En efecto, por tratarse de una investigación a nivel nacional, debieron involucrarse varios supervisores de prácticum para la recopilación de datos. Sin embargo, no se realizó ninguna capacitación específica o adicional para enfrentar ese proceso. Por lo tanto pudieron haberse producido diferencias que no se controlaron. De la misma manera, las muestras de los diferentes tipos de escuelas (privadas, públicas y subvencionadas) no fueron completamente equilibradas, lo que puede haber influido en la significancia estadística en algún punto específico. Es más, el instrumento se refiere a un grupo de variables relacionadas con la docencia de ILE, aunque la interacción pedagógica adecuada entre los profesores practicantes y sus alumnos puede haber omitido algunos datos importantes acerca del proceso de aprendizaje.

Como limitación final, se releva el escaso número de instancias de observación por cada profesor practicante, restricción que podría haber reducido las oportunidades de observar cambios a largo plazo.

En cuanto a investigaciones futuras, se recomienda contrastar los resultados obtenidos inicialmente en este estudio con otras investigaciones cualitativas que hayan considerado las creencias de los supervisores, ya que ello podría arrojar luz a los datos estadísticos obtenidos aquí, a través de una exploración en torno a las razones que subyacen a las elecciones de cómo evaluar el rendimiento de los profesores practicantes. De la misma manera,

recurrir a las grabaciones de video de las clases observadas puede ayudar a contrastar la experiencia del evaluador con la percepción de los alumnos y la evaluación del equipo de investigación, así como también puede ser de interés un análisis más detallado acerca de las calificaciones y el desempeño de los profesores practicantes.

Finalmente, un estudio de seguimiento puede incluir otros enfoques y estrategias de naturaleza cualitativa, donde se pueden implementar grupos focales y entrevistas para encontrar una narración conjunta de los resultados entre supervisores y supervisados.

El artículo original fue recibido el 22 de julio de 2019

El artículo revisado fue recibido el 8 de marzo de 2020

El artículo fue aceptado el 4 de mayo de 2020

Referencias

- Abbitt, J. T. (2011). Measuring technological pedagogical content knowledge in pre-service teacher education: A review of current methods and instruments. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(4), 281-300. <https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782573>
- Abrahams, M. J. & Farias, M. (2010). Struggling for change in Chilean EFL teacher education. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(2), 110-118.
- Abrahams, M. J. & Silva Ríos, P. (2016). Innovating in initial teacher education: A new integrated curriculum for meaningful English learning. En P. Haworth & Ch. J. Craig (Eds.), *The career trajectories of English language teachers* (pp. 141-150). Oxford: Symposium Books.
- Acquah, E. O. & Commins, N. L. (2013). Pre-service teachers' beliefs and knowledge about multiculturalism. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 445-463. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.787593>
- Barahona, M. A. M. (2014a). Exploring the curriculum of second language teacher education (SLTE) in Chile: A case study. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(2), 45-67.
- Barahona, M. (2014b). Pre-service teachers' beliefs in the activity of learning to teach English in the Chilean context. *Cultural-Historical Psychology*, 10(2), 116-122.
- Barahona, M. (2015). *English language teacher education in Chile: A cultural historical activity theory perspective*. Abingdon: Routledge.
- Barrot, J. S. (2014). A macro perspective on key issues in English as second language (ESL) pedagogy in the post method era: Confronting challenges through sociocognitive-transformative approach. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 435-449. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0119-4>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(00)00023-8)
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-92)*. São Paulo: Editora Companhia das Letras.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture (Vol. 4)*. London: Sage Publishing.
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440. <https://doi.org/10.3102/0162373709353129>
- Bullough, R. V. (1987). Accommodation and tension: Teachers, teacher role and the culture of teacher. En J. W. Smyth (Ed.), *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge* (pp. 83-94). London: The Falmer Press.
- Colom, A. J. y Núñez, L. (2001). *Teoría de la educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Decker, L. E. & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 45-64. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ817310.pdf>

- Díaz Barriga, F. y Núñez, P. (2008). Formación y evaluación de profesores novatos: problemática y retos. *Reencuentro*, 53, 49-61. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005305.pdf>
- Espinoza, O. & González, L. E., (2013). Accreditation in higher education in Chile: Results and consequences. *Quality Assurance in Education*, 21(1), 20-38. <https://doi.org/10.1108/09684881311293043>
- Fairclough, N. (1989). *Discourse and power. Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N., Pardoe, S., & Szerszynski, B. (2006). Critical discourse analysis and citizenship. En H. Hausendorf & A. Bora (Eds.), *Analysing citizenship talk* (pp. 98-123). John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/dapsac.19.09fai>
- Farrell, T. S. (1999). The reflective assignment: Unlocking pre-service English teachers' beliefs on grammar teaching. *RELC Journal*, 30(2), 1-17. <https://doi.org/10.1177/003368829903000201>
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63-74. <https://doi.org/10.1080/0261976980210107>
- Fernández-Labbé, J. (2013). La protesta social en Chile (2006-2011): Conflicto social y repertorios de acción en torno a los movimientos estudiantil, mapuche y ambiental. *GIGAPP Estudios/Working Papers*, 2(27), 1-26. Recuperado de <http://www.gigapp.org/ewp/index.php/GIGAPP-EWP/article/view/35>
- Fleet, N. (2011). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. *Polis*, 10(30), 1-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682011000300005>
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Geng, G., Midford, R., & Buckworth, J. (2016). Comparing stress levels of graduate and undergraduate pre-service teachers following their teaching practicums. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(9), 100-116. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n9.6>
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Glass, K. & Cardenas-Claros, M. S. (2013). New English cultures and learner autonomy for intrinsic motivation and democratic empowerment in the Chilean context. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(3), 23-40.
- Grossbois, M. (2014). Practicum experience in teacher education: Is experience the best teacher? En J. Martinez (Ed), *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges* (pp. 107-126). Amsterdam: Brill Rodopi.
- Hallman, H. (2017). Millennial teachers and multiculturalism: Considerations for teaching in uncertain times. *Journal for Multicultural Education*, 11(3), 194-205. <https://doi.org/10.1108/jme-10-2016-0055>
- Haukås, Å., Bjørke, C., & Dypedahl, M. (2018). *Metacognition in language learning and teaching*. New York: Routledge.
- Honeyford, M. A. & Watt, J. (2017). Burrowing and becoming: Teaching writing in uncertain times. *Pedagogies: An International Journal*, 13(3), 260-279. <https://doi.org/10.1080/1554480x.2017.1399797>
- Hong, J., Greene, B., & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>
- hooks, b. (2014). *Teaching to transgress*. New York: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL quarterly*, 28(1), 27-48. <https://doi.org/10.2307/3587197>
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560. <https://doi.org/10.2307/3588427>
- Kumashiro, K. K. (2015). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice*. New York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Liotard, J. F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit, 979.
- Martin, A. (2016). Second language teacher education in the expanding circle: The EFL methodology course in Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 24-42.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2014). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Inglés*. Santiago de Chile: Autor.

- Ng, W., Nicholas, H., & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 278-289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.010>
- Ortiz-López, J. E. (2016). *La dimensión didáctica en la identidad docente de estudiantes en prácticum* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 177-195. [https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(01\)00010-0](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(01)00010-0)
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Phillipson, R. (2008). The linguistic imperialism of neoliberal empire. *Critical inquiry in language studies*, 5(1), 1-43. <https://doi.org/10.1080/15427580701696886>
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez, E. (1995). La profesionalización docente: Implicaciones para las reformas de la educación secundaria en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, 125-162. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie09a04.PDF>
- Rodríguez Ponce, E. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿Culpable o inocente? *Ingeniare: Revista Chilena de Ingeniería*, 20(1), 126-135. <https://doi.org/10.4067/s0718-33052012000100013>
- Roehrig, A. D., Pressley, M., & Talotta, D. A. (2002). *Stories of beginning teachers: First-year challenges and beyond*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Saifi, S., Sherzaman, Shafqat Ali Shah, S., Idrees, A., & Zaman, S. (2013). Effect of reformed teaching practicum on professional development of B. Ed (Hons) prospective teachers. *Bulletin of Education and Research*, 35(2), 125-138. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210485.pdf>
- Scharager, J. & Villalón, M. (2017). Accreditation of teacher education in Chile. En N. M. Michelli, R. Dada, D. Eldridge, R. M. Tamim, & K. Karp (Eds.), *Teacher quality and teacher education quality: Accreditation from a global perspective* (pp. 175-179). New York: Routledge.
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M., Ramos, L., y Etchegaray, P. (2017). Aprendizaje y enseñanza: creencias de estudiantes en formación de pedagogía en inglés. *Páginas De Educación*, 10(1), 64-90. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i1.1359>
- Tannehill, D. & MacPhail, A. (2014). What examining teaching metaphors tells us about pre-service teachers' developing beliefs about teaching and learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 149-163. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732056>
- Torres, K. & Tackett, S. (2016). Pre-service teachers' beliefs about teaching ESOL students in mainstream classrooms. *International Online Journal of Education and Teaching*, 3(3), 186-200. Recuperado de <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/130/135>
- Valdebenito, M. J. (2013). IX Encuesta CIDE: El diagnóstico a la justicia y equidad en la educación chilena. *Mensaje*, 62(618), 48-49. Recuperado de https://www.uahurtado.cl/pdf/8-5_IX_Encuesta_CIDE_El_diagnostico_a_la_justicia_y_equidad_en_la_educacin_chilena..pdf
- Yuan, R. & Lee, I. (2014). Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: Three cases in an EFL context. *System*, 44, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.02.002>