



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**El Aprendizaje del Inglés en Contextos Escolares
Vulnerables en Chile, Representaciones Sociales de
Docentes de Inglés y su Relación con la Enseñanza**

Mtr. Pablo Fernando Silva Ríos

Profesor guía, Dr. Stephen Darwin

Tesis para optar al grado académico de Doctor en Educación

Santiago

2022



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**El Aprendizaje del Inglés en Contextos Escolares
Vulnerables en Chile, Representaciones Sociales de
Docentes de Inglés y su Relación con la Enseñanza**

Mtr. Pablo Fernando Silva Ríos

Profesor guía Dr. Stephen Darwin

Tesis para optar al grado académico de Doctor en Educación

Santiago

2022

Informe de aprobación

*"La visión instantánea que nos hace descubrir lo desconocido, no en una
lejana tierra incógnita, sino en el corazón mismo de lo inmediato"*

(Rimbaud)

Dedico este trabajo a mi madre y a mi manada, quienes están y quienes partieron.

Índice

Índice	7
Agradecimientos	10
Resumen	11
Siglas	12
Índice de Tablas	13
Índice de Figuras	15
Capítulo 1, Introducción	17
Capítulo 2, Antecedentes de la Investigación	20
2.1. Aprendizaje del Inglés Chile	20
2.1.1. Resultados de Pruebas Nacionales de Inglés	21
2.1.2. Antecedentes Experienciales	24
2.2. Planteamiento del Problema	28
2.2.1. Revisión de la Literatura - Representaciones Sociales y Prácticas Docentes	32
2.3. Pregunta y Objetivos de Investigación	38
2.4. Justificación de la Investigación	39
Capítulo 3, Marco Teórico	41
3.1 Adquisición de un Idioma Extranjero	41
3.1.1. La naturaleza de un Idioma Extranjero	41
3.1.2. El aprendizaje / Adquisición de un Idioma Extranjero	44
3.1.3. La enseñanza del Inglés en Chile	51
3.2 Vulnerabilidad Escolar	57
3.3 Creencias, Identidad y Prácticas Docentes	61
3.3.1. Representaciones Sociales	68
Capítulo 4, Marco Metodológico	78
4.1 Enfoque	78
4.1.1. Enfoque Metodológico Cualitativo	80

4.1.2. Carácter Fenomenológico	83
4.2. Diseño Metodológico	84
4.2.1. Cuestionario	86
4.2.2. Entrevista	91
4.2.3. Materiales Pedagógicos	95
4.2.4. Entrevista Grupal	96
4.2.5. Triangulación	99
4.2.6. Consideraciones Éticas	100
Capítulo 5, Análisis y Resultados	102
5.1. RS General y Prácticas Pedagógicas	102
5.1.1. Presentación de los Datos	102
5.1.2. Segregación de los Datos	103
5.1.3. Representación Social General	105
5.2. Caracterización Poblaciones específicas	119
5.2.1. Experiencia Docente	120
5.2.2. Nivel de Enseñanza	126
5.2.3. Dependencia del Establecimiento Escolar	133
5.2.4. Contextos de Vulnerabilidad Socioeconómica	141
Capítulo 6, Conclusiones y Discusión	149
6.1. Conclusiones	149
6.2. Implicancias y Contribuciones	156
6.2.1. Teóricas	156
6.2.2. Metodológicas	158
6.2.3. Prácticas	158
6.3. Limitaciones	159
6.4. Sugerencias para Futuras Investigaciones	161
Bibliografía	163
Anexo A - Revisión Sistemática de la Literatura	175

Tabla 1	175
Anexo B - Consentimientos Éticos	181
Consentimiento Informado Cuestionario	181
Consentimiento Informado Entrevista, Materiales Pedagógicos y Entrevista Grupal	182
Anexo C - Cuestionario	183
Tabla 1	183
Tabla 2	184
Tabla 3	185
Tabla 4	186
Anexo D - Entrevistas	188
Tabla 1	188
Tabla 2	189
Tabla 3	191
Anexo E - Materiales Pedagógicos	192
Tabla 1	192
Anexo F - Entrevista Grupal	194
Tabla 1	194

Agradecimientos

Mis primeros agradecimientos a todos y todas las profesoras de inglés, que se regalaron en este trabajo, que no es otra cosa que un intento de resonar sus voces,

al Cacho, quien sembró la sospecha desde donde partí este camino;

a la Gloria, quien una vez más me sacó de la comodidad y me empujó afuera con despiadado cariño: “*hit the road, Jack. Don’t you come back no more, no more, no more, no more*”;

a la Academia, que creyó en mi proyecto y confió que llegaría a pesar de las incertidumbres;

a Dr. Stephen Darwin, quien con paciencia, generosidad y delicadeza, me acompañó en perseguir los horizontes a los que quise acercarme en este esfuerzo;

al Seba, quien me escuchó una y otra vez en cada paso y quien más de una vez encendió luces cuando me encontraba ciego;

A mis amigas y amigos, que me acercaron a un sentido común en la lectura de estas páginas.

Resumen

Intrigados por el insuficiente conocimiento sobre las razones que expliquen el bajo nivel de aprendizaje del inglés en el sistema escolar chileno, este trabajo de investigación se propone explorar la relación entre las creencias de los docentes de inglés respecto del aprendizaje del inglés en contextos escolares de vulnerabilidad socioeconómica y sus prácticas pedagógicas. Utilizando el marco teórico de las Representaciones Sociales (RSs) de Sergei Moscovici (1961) se plantea un diseño metodológico mixto con énfasis cualitativo, orientado por el enfoque epistemológico de la fenomenología husserliana. De este modo, se utiliza un cuestionario inicial cuyo propósito es acercarse a la configuración general de las RSs estudiadas, seguido de una entrevista semi-estructurada, el análisis de los materiales pedagógicos que utilizan los docentes y una entrevista grupal para profundizar en las razones que dan sentido al diseño de estos materiales. Los resultados indican que los docentes, convencidos del valor que el aprendizaje del inglés tiene para la formación de sus estudiantes, pero también sensibles a las dificultades que emergen del contexto escolar vulnerable, se enfrentan con personas reticentes a aprender inglés dada su percepción de la inmediata irrelevancia del idioma en sus vidas y de otras urgentes necesidades formativas, anteriores a su aprendizaje. En este adverso escenario, los docentes optan por priorizar contenidos curriculares y actividades pedagógicas que les resulten fáciles y entretenidas, aunque esto limite las oportunidades de desarrollo de habilidades de comunicación en inglés de sus estudiantes.

Palabras claves

Representaciones sociales, aprendizaje, inglés, lengua extranjera, vulnerabilidad escolar

Siglas

91>	Establecimiento con IVE 91% o superior
Cat	Categoría
CEF	Marco Común Europeo de Referencia para Idiomas
Cód	Código
CTX	Contexto
CUR	Curricular
Den	Densidad
Dim	Dimensión
DSC	Disciplinar
EST	Estudiantes
IDT	Identidad docente
mun	Establecimiento escolar municipal
part	Establecimiento escolar particular
RS	Representación Social
zur	Establecimiento escolar rural
TP	Establecimiento escolar de enseñanza técnico-profesional

Índice de Tablas

Tabla 1	22
<i>Descriptorios CEF de competencia comunicativa y alineación curricular de Chile</i>	
Tabla 2	23
<i>Resultados Porcentuales en Prueba Nacional de Inglés</i>	
Tabla 3	23
<i>Distribución socioeconómica porcentual de fracaso en Prueba Nacional de Inglés 2017</i>	
Tabla 4	42
<i>Comparación entre idioma materno, segundo idioma e idioma extranjero.</i>	
Tabla 5	76
<i>Características de Componentes de una Representación Social</i>	
Tabla 6	88
<i>Preguntas del Cuestionario</i>	
Tabla 7	104
<i>Sistematización de Códigos del Cuestionario</i>	
Tabla 8	106
<i>Configuración de RS General</i>	
Tabla 9	107
<i>Categorías de Análisis de Entrevistas</i>	
Tabla 10	111
<i>Categorías de Análisis de Documentos Pedagógicos</i>	
Tabla 11	120
<i>Experiencia Docente, Cuestionario</i>	
Tabla 12	122
<i>Experiencia Docente, Entrevistas</i>	
Tabla 13	125
<i>Experiencia Docente, Materiales Pedagógicos</i>	

Tabla 14	126
<i>Nivel de Enseñanza, Cuestionario</i>	
Tabla 15	130
<i>Nivel de Enseñanza, Entrevistas</i>	
Tabla 16	132
<i>Nivel de Enseñanza, Materiales Pedagógicos</i>	
Tabla 17	134
<i>Dependencia Administrativa de Establecimiento, Cuestionario</i>	
Tabla 18	135
<i>Dependencia / Ruralidad del Establecimiento, Entrevistas</i>	
Tabla 19	138
<i>Dependencia / Ruralidad del Establecimiento, Materiales Pedagógicos</i>	
Tabla 20	142
<i>Establecimientos de IVE 91% y Superior, Cuestionario</i>	
Tabla 21	143
<i>Establecimientos de IVE 91% y Superior, Entrevistas</i>	
Tabla 22	145
<i>Establecimientos de IVE 91% y Superior, Materiales Pedagógicos</i>	

Índice de Figuras

Figura 1	74
<i>Estructura de una Representación Social</i>	
Figura 2	80
<i>Articulación de Aspectos Teóricos y Metodológicos de la Investigación</i>	
Figura 3	113
<i>Extracto de material pedagógico 1</i>	
Figura 4	114
<i>Extracto de material pedagógico 2</i>	
Figura 5	115
<i>Extracto de material pedagógico 3</i>	
Figura 6	116
<i>Extracto de material pedagógico 4</i>	
Figura 7	116
<i>Extracto de material pedagógico 5</i>	
Figura 8	124
<i>Extracto de material pedagógico 6</i>	
Figura 9	125
<i>Extracto de material pedagógico 7</i>	
Figura 10	129
<i>Extracto de material pedagógico 8</i>	
Figura 11	139
<i>Extracto de material pedagógico 9</i>	
Figura 12	140
<i>Extracto de material pedagógico 10</i>	
Figura 13	146
<i>Extracto de material pedagógico 11</i>	

Figura 14

147

Extracto de material pedagógico 12

Capítulo 1, Introducción

Esta investigación se propone la exploración de las representaciones sociales de los docentes de inglés sobre el aprendizaje de este idioma en contextos escolares de vulnerabilidad socioeconómica, y su relación con la enseñanza. Este tema viene a abordar una brecha de conocimiento respecto de los sentidos que los docentes asignan al aprendizaje del inglés como idioma extranjero en los establecimientos escolares en Chile, vistos desde la estructura de sus creencias. Esta preocupación surge como una posible respuesta frente al fracaso del aprendizaje de este idioma evidenciado, por ejemplo, en los deficientes resultados en las pruebas nacionales de inglés. La aspiración es, entonces, contribuir a una comprensión más amplia del complejo proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en contextos escolares vulnerables, conocimiento que podría contribuir al mejoramiento tanto de la formación docente tanto a nivel inicial como continua, como de las políticas públicas curriculares y de apoyo a la docencia.

Con tal propósito, esta investigación ahonda en los sentidos del aprendizaje del inglés en contextos como el chileno, sentidos que parecieran cumplir una función más bien complementaria en la vida de los estudiantes, un idioma cuyos propósitos, por consecuencia, no responden a las necesidades e intereses de relación sociocultural entre sus miembros, sino que se plantea como una herramienta para la relación con el mundo, propósitos muchas veces ajenos al cotidiano de los jóvenes estudiantes del sistema escolar. Surge en este escenario la pregunta de cómo esta función más abstracta que concreta para el aprendizaje del inglés impacta en la configuración en el sistema de creencias de los docentes encargados de su aprendizaje y cómo ésta tiene algún efecto en su enseñanza especialmente con estudiantes en contextos de mayor

vulnerabilidad socioeconómica, espacios poblados por necesidades formativas más urgentes e inmediatas.

También se plantea esta investigación sobre la relevancia del rol agencial del docente de inglés en el entendido de que sus prácticas docentes no solo se sostienen en sus competencias disciplinares y pedagógicas, sino que también, y fuertemente en sus creencias de alcance individual y colectivo (Borg, 2003). Para tales fines, el presente trabajo se sirve de la Teoría de Representaciones Sociales de Sergei Moscovici (1961) que permite, al parecer del investigador, una conjugación razonable entre una mirada cognitiva-individual y una mirada social-cultural de las creencias docentes.

De este modo, esta investigación se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre representaciones sociales de los docentes de inglés respecto del aprendizaje del inglés en establecimientos escolares vulnerables y sus prácticas pedagógicas?

El marco metodológico adoptado se enmarca en una mirada fenomenológica de acceso al conocimiento, con un enfoque metodológico sustancialmente cualitativo desde donde se desprenden dos instrumentos para la generación de datos que abordan las RSs de los docentes, un cuestionario y entrevistas individuales, y otros dos instrumentos que aportan a la comprensión de sus prácticas docentes: materiales pedagógicos utilizados por los docentes y una entrevista grupal.

La estructura de esta tesis presenta, en primer lugar, un capítulo con los antecedentes de la investigación, planteamiento del problema de investigación, revisión sistemática de la literatura y presentación de los objetivos de la investigación. El tercer capítulo presenta el marco teórico que la sustenta, el cuarto la presentación del marco metodológico adoptado, el quinto

presenta los resultados del análisis de los datos generados y el sexto capítulo aborda las conclusiones y discusión de los hallazgos aportados.

Capítulo 2, Antecedentes de la Investigación

Este primer capítulo tiene como propósito establecer los antecedentes desde donde se instala la pregunta de investigación y sus objetivos. En primer lugar, se presenta el problema del aprendizaje del inglés en el sistema educacional chileno, para luego abordar el planteamiento del problema de investigación estableciendo el marco conceptual general que incluye la revisión sistemática de la literatura. Posteriormente se argumentan las justificaciones que sustentan este estudio para culminar con la presentación de la pregunta de investigación y los objetivos que organizan la operacionalización de la investigación.

2.1. Aprendizaje del Inglés Chile

El aprendizaje del inglés es altamente valorado en el mundo a partir de las necesidades de comunicación emergentes de un mundo global. Sobre dos mil millones de personas en el mundo hablan inglés, cifra incluye los 370 millones de hablantes nativos y sobre 1.400 millones de no nativos (Jenkins, 2014). Es decir, ya no se trata de un idioma que sólo permite comunicación bidireccional con países del mundo anglosajón, sino que es un idioma que permite la comunicación global multidireccional articulada desde y hacia lo local. En tal escenario, Chile transitó desde la obligatoriedad de la enseñanza de un idioma extranjero a Bases Curriculares que explícitamente privilegian el inglés como idioma extranjero: “Aprender un idioma extranjero, y en particular inglés, se convirtió en una necesidad de desarrollo personal y profesional fundamental para los jóvenes del siglo XXI, inmersos en una sociedad consciente de su multiculturalidad, cada vez más conectada” (MINEDUC, 2019).

En Chile, la asignatura de Idioma Extranjero: Inglés es incorporada al curriculum nacional para todos los establecimientos escolares del país a partir del quinto año de educación

básica y cuenta con planes de estudio que destinan un número total de 740 horas cronológicas obligatorias durante toda la carrera escolar (MINEDUC, 2018). Sobre este piso mínimo, los establecimientos pueden aumentar la dedicación al inglés a través de las horas de libre disposición. Los soportes estatales ofrecidos incluyen un currículum con foco en el desarrollo de las habilidades de comunicación alineado con estándares internacionales, regulaciones para los establecimientos escolares que exigen docentes con una formación inicial específica para la especialidad, textos escolares gratuitos y de gran calidad, alineados con el currículum, un programa de apoyo ministerial exclusivamente dirigido a la enseñanza - aprendizaje de este idioma en el sistema educacional público, Programa Inglés Abre Puertas (PIAP), entre otros.

Sin embargo, tanto las pruebas nacionales de inglés como las percepciones generales de la población parecen indicar que los egresados de la educación media no son capaces de desenvolverse en inglés ni siquiera en situaciones de comunicación bastante más básicas que las establecidas por la ley.

2.1.1. Resultados de Pruebas Nacionales de Inglés

Los resultados de las pruebas nacionales de inglés (SIMCE Inglés) muestran resultados poco alentadores. La Tabla 1 describe los estándares de competencia comunicativa del Marco Común Europeo de Referencia para los Idiomas, que se utiliza como parámetro curricular referencial en Chile para evidenciar logros en el aprendizaje del inglés en el sistema educacional.

Tabla 1*Descriptores CEF de competencia comunicativa y alineación curricular de Chile*

Nivel CEF	Currículum	Descriptores
B1	4° medio	Comprender los puntos principales de información estándar sobre temas familiares que aparecen habitualmente. Ubicar y comprender la información relevante en textos y diálogos cotidianos.
A2	8° básico	Comprender oraciones y expresiones utilizadas frecuentemente, relacionadas con áreas de relevancia inmediata. Ubicar y comprender información específica y predecible en textos de uso cotidiano y conversaciones simples.
A1		Comprender expresiones familiares comunes y frases muy básicas con el objeto de satisfacer necesidades específicas. Reconocer nombres, palabras y frases muy básicas que se encuentran en letreros y en situaciones cotidianas.

(Adaptado de Council of Europe, 2001)

Acorde a estos parámetros, la Bases Curriculares de 3° y 4° medio establecen que al finalizar la enseñanza media los estudiantes deben lograr el nivel B1 de competencia comunicativa (MINEDUC, 2019). La Tabla 2, por su parte, presenta los resultados informados por la Agencia de Calidad de la Educación en las pruebas nacionales de inglés rendidas por los estudiantes de 3° medio entre los años 2010 y 2017.

Tabla 2*Resultados Porcentuales en Prueba Nacional de Inglés*

	Nivel	2010	2012	2014	2017
CEF	B1	11	18	25	32
	A2				
	A1	89	82	75	68
	Bajo A1				

(Fuente: Agencia de Calidad de la Educación)

Si bien estos resultados muestran un incremento sostenido a partir del 2010 del porcentaje de estudiantes de 3° medio que logran desempeños equivalentes a los estándares de competencia comunicativa establecidos en el curriculum nacional para 8° básico y 4° medio, los porcentajes de logro siguen siendo insatisfactorios: el 2010, 1 de cada 10 estudiantes logró el estándar, mientras que el 2017 aumentó a 3 de cada 10 estudiantes. Visto de otro modo, 7 de cada 10 estudiantes no logra el estándar mínimo exigido por la prueba 2017. Al revisar los resultados de esta última prueba, la Tabla 3 muestra el porcentaje de estudiantes por grupo socioeconómico que no logran los niveles exigidos.

Tabla 3*Distribución socioeconómica porcentual de fracaso en Prueba Nacional de Inglés 2017*

Bajo	Medio bajo	Medio	Medio alto	Alto
91	86	61	46	15

(Fuente: Agencia de Calidad de la Educación)

Se observa que dentro de la distribución interna de cada grupo socio económico, el porcentaje de estudiantes que no alcanza el nivel exigido disminuye notablemente en la medida que las condiciones socioeconómicas de los estudiantes mejoran. Además, se pueden distinguir tres grupos con resultados más cercanos: el comprendido por los subgrupos Bajo y Medio Bajo donde el fracaso alcanza aproximadamente a 9 de cada 10 estudiantes; el comprendido por los subgrupo Medio y Medio Alto donde el fracaso alcanza aproximadamente a 1 de cada 2 estudiantes; y el subgrupo Alto donde el fracaso alcanza aproximadamente a 1 de cada 10 estudiantes.

En resumen, los resultados de las pruebas nacionales de inglés aplicadas desde el 2010 al 2017 reflejan un bajo aprendizaje del inglés en Chile a pesar de un reconocible mejoramiento. También se observa que los aprendizajes son evidentemente heterogéneos para los estudiantes pertenecientes a los distintos grupos socioeconómicos. Es decir, los estudiantes en Chile aprenden muy poco inglés y notablemente menos aquellos que se encuentran en contextos socioeconómicos bajos.

2.1.2. Antecedentes Experienciales

Desde mi experiencia profesional como docente en el sistema escolar, en la formación general en inglés en diversos programas de educación superior, en el trabajo de apoyo a la docencia en inglés en el Ministerio de Educación, y luego como formador de profesores de inglés, he observado los problemas y complejidades que surgen para el logro efectivo de aprendizajes de comunicación en inglés: la disonancia entre los referentes curriculares que se enfocan con claridad en el desarrollo de habilidades de comunicación, lo que efectivamente ocurre en la sala de clases de inglés, y los aprendizajes que ocurren y dejan de ocurrir. Clases

donde persiste ocupar el tiempo principalmente en el estudio de la gramática, con metodologías de enseñanza que limitan ostensiblemente las oportunidades de uso del idioma en situaciones comunicacionales significativas para los estudiantes.

Frente a la realidad experiencial anteriormente descrita, en mayo de 2018 realicé una encuesta en donde se pregunta "¿Crees que los estudiantes de cuarto medio pueden "comprender el lenguaje oral y escrito del idioma inglés y expresarse en forma adecuada"? (mandato de la Ley General de Educación)". La encuesta fue contestada por 266 personas desde los 14 años de edad que realizan actividades con distintos niveles de involucramiento con el uso o enseñanza del inglés. El 87% de los encuestados responden "no" a la pregunta planteada, quienes son principalmente mayores de 18 años (n=170) incluyendo un número significativo de estudiantes de pedagogía en inglés, formadores de profesores y docentes de inglés (n=70) y personas que no realizan actividades directamente relacionadas con el inglés (n=90). El 75% de los estudiantes en edad escolar que contestaron la encuesta (n=83) también respondieron "no".

Dado este contexto, cabe la pregunta: ¿Cuáles son las razones que explican que los estudiantes de establecimientos escolares no aprenden el inglés esperado?

Al consultar en la encuesta antes presentada sobre las razones que explicarían su respuesta, el relato en orden de frecuencia porcentual respecto de la totalidad de encuestados que contestaron "no" (n=232) es el siguiente: las clases de inglés no se enfocan en el desarrollo de habilidades de comunicación en inglés (72%), sino que se realizan en castellano (56%) y donde predomina la enseñanza de la gramática (54%). Otra explicación es que se ofrecen muy pocas horas de inglés a la semana (66%) y muy tardías también: inicio de la enseñanza recién en 5to básico (47%). Los encuestados explican, por otra parte, que los estudiantes no se interesan en

aprender (44%) porque las clases son aburridas (29%) donde se utilizan textos que no se conectan con lo que a ellos/as les interesa (28%). También tienen la percepción que los docentes no manejan bien el inglés. Por su parte, los encuestados docentes de inglés indican que los programas que entrega el Mineduc no son adecuados para su contexto (27%) y que, además, a los directivos del establecimiento no les interesa mayormente que los estudiantes aprendan el idioma (17%).

Con el fin de comprender este escenario de manera sistematizada, recurrimos la teoría de los sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner (1974) la cual propone una descripción de los componentes del sistema escolar organizada en 3 niveles: macrosistema, mesosistema y microsistema. Según describe Härkönen (2007) en el macrosistema se relacionan las características de una cultura, o contexto social más amplio: sistemas de creencias instigadoras, recursos, riesgos, estilos de vida, oportunidades estructurales y patrones de intercambio social subyacentes en cada uno de estos sistemas. En este macrosistema se ubica el currículum nacional y todos sus artefactos que prescriben, organizan y evalúan la enseñanza y el aprendizaje del inglés a nivel país. Subyacente al currículum y las regulaciones se encuentran creencias, expectativas y valores; un ideario social que orienta el currículum a visiones de sociedad y de mundo específicas y deseables para el país y sus ciudadanos. Dentro de este ideario se valora e intenciona la disciplina del inglés en cuanto habilita a los ciudadanos para la comunicación internacional, mejores oportunidades laborales y de desarrollo para el país, mayores y mejores oportunidades de intercambio cultural y económico con el mundo. Las razones que surgen de la encuesta anteriormente presentada que emergen del macrosistema son el limitado número de

horas de clases semanales, el tardío inicio del aprendizaje del inglés y la provisión de textos de estudio desvinculados con los intereses de los estudiantes.

El mesosistema incorpora los vínculos y procesos que ocurren entre dos o más ambientes de desarrollo de personas (relaciones entre casa y escuela, lugar de trabajo, etc.). Este mesosistema cuenta con agentes que cumplen diversas funciones: directivos, docentes, personal de apoyo, apoderados y estudiantes que conviven bajo una institucionalidad local cuyo fin último, podría decirse, es propiciar que ocurra el aprendizaje de los estudiantes a través de las actividades presentadas por el docente. En este *contexto* se encuentran regulaciones, idearios y valoraciones del inglés de los agentes escolares que permiten una administración escolar consistente con el curriculum y relativamente ajustada a la realidad de la comunidad escolar, cuya razón de ser consistiría en llevar los artefactos disponibles del macrosistema a la realidad específica geográfica y socialmente determinada donde se localizan. Las razones que explican la falta de aprendizaje del inglés en la encuesta anteriormente presentada, que se vinculan con el mesosistema son la provisión ministerial de programas de estudio que no se ajustan al contexto escolar donde se desempeñan los docentes, y directivos escolares que no se perciben como interesados por fomentar el aprendizaje del inglés.

Un microsistema consiste en un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales vividas por personas en desarrollo en un ambiente personal con características materiales y físicas particulares, donde concurren no solamente el ideario establecido a partir del mesosistema, sino las creencias, intereses, necesidades y motivaciones de estudiantes y el docente de inglés. Las principales razones recogidas en la encuesta antes mencionada, como la falta de desarrollo de habilidades de comunicación, clases realizadas en castellano y centradas en

el aprendizaje de la gramática del inglés pueden ser comprendidas desde este microsistema y específicamente, desde la perspectiva del docente. También razones como estudiantes aburridos a quienes no les interesa aprender el idioma, frente a docentes que son percibidos como incompetentes en el manejo del inglés, se insertan en el microsistema desde la perspectiva de los estudiantes.

En resumen, el aprendizaje del inglés en contexto de idioma extranjero depende principalmente del encuentro formal en la sala de clases entre el docente de inglés y los estudiantes. Se podría entender que este encuentro está determinado por un contexto macro que formalmente ofrece los recursos para el aprendizaje efectivo del inglés. A nivel del establecimiento escolar también se observa un interés mayoritario por favorecer el aprendizaje del inglés, evidenciado en la asignación de horas de libre disposición en la gran mayoría de los establecimientos del país a la enseñanza de este idioma. A nivel de microsistema, los estudiantes aportan con sus intereses, creencias, necesidades y motivaciones sobre el inglés, al tiempo que los docentes, aportan con sus conocimientos y competencias profesionales y disciplinares, además de sus propias creencias y motivaciones.

2.2. Planteamiento del Problema

Los factores que pueden tener, entonces, una mayor incidencia en los bajos aprendizajes demostrados por los estudiantes parecen estar relacionados directamente con las características de las experiencias que ocurren dentro de la sala de clases de inglés y presumiblemente más atribuibles a la docencia. Entendiendo que la tarea docente está determinada por una serie de limitaciones contextuales que trascienden la autonomía del docente, no es menos cierto que la

rendición de cuentas (accountability) de lo que ocurre y no ocurre en la clase de inglés dependen principalmente de la practica docente.

La respuestas de algunos de los participantes en la encuesta apuntan en esa dirección dirigiéndose hacia una definición de un docente de inglés que no solamente posee los conocimientos y competencias técnicas para enseñar inglés, sino a aspectos más amplios como la motivación docente, la disposición para involucrarse con el aprendizaje de los estudiantes y de ajustar la enseñanza a las claves contextuales del entorno escolar y su convicción del valor que tiene el aprendizaje del inglés:

- “Educadores escépticos de que sus estudiantes aprendan inglés.” (formador de profesores de inglés)
- “Los profesores no saben utilizar la clase de ingles para enseñar temáticas interesantes y que respondan a los intereses de los niños” (formador de profesores de inglés)
- “Falta motivación de los profesores y contenidos más acordes con la realidad del estudiante” (docente de inglés).
- “creo que el entorno social y cultural de los y las estudiantes no permite que utilicen el inglés que aprenden en la escuela. Independiente del nivel que logren al término de su formación secundaria, no se ven obligados a usar el idioma porque su entorno no lo exige permanentemente” (docente de inglés).
- “falta de disposición de los profesores” (joven escolar de establecimiento municipal).
- “La falta de motivacion por parte del profesor , cuando uno le gusta el idioma , no nos sacan partido” (niño escolar de escuela particular subvencionada).

- “Poco entusiasmo de los profesores para enseñar la clase y enseñarle a los estudiantes” (estudiante de pedagogía en inglés).
- “En mi experiencia no he tenido muchos profesores motivados a enseñar bien inglés, solo escriben y ya” (joven no relacionado laboralmente con el inglés).

El docente cumple un rol bastante más complejo que el de un técnico cuya función principal es la de implementar estrategias instruccionales dictados por un curriculum impuesto. La investigación actual muestra, tal como lo afirma Simon Borg, que “los docentes toman decisiones activa y reflexivamente a partir de redes complejas de conocimientos, pensamientos y creencias que tienen una orientación práctica, son personalizadas y sensibles al contexto” (2003, p.81). En tal sentido nos planteamos desde una comprensión de las prácticas docentes que se mueve, como afirma Freeman (2006), desde el “cómo” hacia el “por qué”, lo que indudablemente abre perspectivas de reflexión que pueden convertirse finalmente en el sustento para, en último término, el mejoramiento de dichas prácticas y, por ende, de los aprendizajes de sus estudiantes.

Dicho de otro modo, nos estamos deslizando hacia las creencias docentes como un componente central que sostienen las prácticas pedagógicas. La relación entre las creencias docentes y las prácticas pedagógicas ha sido ampliamente investigada especialmente en los últimos 40 años. A partir de tales indagaciones, hoy sabemos que estas relaciones, enfrentadas con factores contextuales de carácter institucional, social, emocional y curricular entre otras, son de naturaleza variada (Pajares, 1992). Pese a esta variación, lo que sí parece bastante evidente es que comprenderlas es fundamental para entender la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje (Li, 2012).

Con el fin de ahondar en la comprensión de las razones por las que los estudiantes del sistema escolar chileno aprenden tan poco inglés, esta investigación se propone explorar y describir las probables vinculaciones entre las prácticas docentes de inglés y sus creencias, específicamente aquellas que configuran este idioma como disciplina escolar.

Dado que el problema del aprendizaje del inglés es especialmente agudo en los grupos socioeconómicos bajo y medio bajo, el contexto focal para abordar esta tarea son los docentes de establecimientos escolares que presentan un alto nivel de vulnerabilidad socioeconómica.

Orientado por la teoría de los sistema ecológicos de Bronfenbrenner (1974), el problema de la configuración de las creencias docentes respecto del inglés en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, es abordado desde 5 dimensiones que permiten su observación desde las perspectivas macrosistémica a través del *currículum* nacional, mesosistémica a través de *contexto* escolar, y microsistémica a través de la identidad docente docentes y de los estudiantes. La quinta dimensión, el inglés como disciplina escolar, se aborda como el eje que atraviesa todos los niveles del sistema educativo.

El estudio de las creencias docentes se aborda en esta investigación desde una perspectiva teórica general orientada por la fenomenología desde al cual se asume que el mundo se nos presenta en razón a una organización *a priori* de la conciencia y no por las cosas en sí mismas (Vargas Guillén, 2006). Consecuentemente, se accede al conocimiento exploratorio de las creencias docentes respecto del aprendizaje del inglés en contextos escolares de vulnerabilidad socioeconómica a través de sus experiencias conscientes, percepciones, perspectivas e interpretaciones que hacen los docentes, intentando liberarlas de presuposiciones y preconceptos respecto de su origen (Merleau-Ponty, 1945).

A nivel de teoría sustantiva, se sigue la línea de trabajo utilizada por Gabillon (2012), que aborda el estudio de las creencias docentes de inglés desde la escuela estructural (Abric, 2003) de la Teoría de Representaciones Sociales (Moscovici, 1961) que establece que las personas enfrentan a diario variadas y cambiante circunstancias apoyándose en pensamientos o comportamientos previamente desarrollados cuyo origen no se encuentra completamente en el individuo, sino que están estrechamente vinculados con la experiencia del grupo al cual pertenecen. De este modo, las acciones y el conocimiento de la realidad social son producto de la elaboración colectiva (Aguirre, 2004) en la forma de representaciones sociales, una forma de conocimiento elaborado y compartido socialmente y que contribuye a la construcción de una realidad común a un grupo. El enfoque planteado por la teoría del núcleo central propuesta por Abric (2003) permite acceder al conocimiento de las creencias docentes, organizadas en representaciones sociales (RSs) cuya estructura interna está organizada en un sistema dual de un núcleo central estable y un entramado de elementos periféricos que estabilizan los significados que los miembros del grupo asocian a la RS. Esta dualidad del sistema permite preservar el consenso dentro del grupo permitiendo, al mismo tiempo, algún grado de divergencias individuales (Moliner y Abric, 2015).

2.2.1. Revisión de la Literatura - Representaciones Sociales y Prácticas Docentes

La revisión sistemática de la literatura realizada tiene el propósito de recoger todas las experiencias disponibles sobre el uso y las contribuciones que la Teoría de Representaciones Sociales (Moscovici, 1961) ha aportado tanto al conocimiento de las prácticas docentes con foco en la educación escolar y el aprendizaje del inglés como idioma extranjero, como a metodologías

de investigación en el área. La información extraída es de utilidad para orientar y sustentar las decisiones teóricas y metodológicas del presente trabajo.

2.2.1.1. Metodología. El diseño metodológico de esta revisión sistemática de la literatura consistió en tres fases consecutivas: Selección de publicaciones, Análisis de publicaciones seleccionadas, Síntesis de información recogida.

Para la primera fase, la principal base de datos consultada es Google Académico dada la amplia cobertura de publicaciones académicas que ofrece y a pesar de los desafíos que plantea su limitado motor de búsqueda avanzada.

Considerando en la primera etapa, el propósito que guía esta revisión sistemática, los tres criterios de inclusión que fueron inicialmente utilizados para la selección de publicaciones son: *teachers' social representations*, *school* y *EFL*. En una primera búsqueda de literatura utilizando estos criterios, no se encontró investigación asociada que cumpliera, además, con los criterios de calidad descritos a más adelante. Esto evidencia que las RSs de docentes de inglés como idioma extranjero en contextos escolares es un campo inexplorado.

Dado este escenario se decide ampliar el campo de búsqueda al excluir el criterio *EFL*. Esto nos permite identificar la investigación sobre las RSs de docentes en todas las disciplinas escolares y su relación con las prácticas docentes.

Al buscar publicaciones que cumplieran con el criterio "*teachers' social representations*", surgieron 754 resultados. Al agregar el criterio *school*, se obtuvieron 523 resultados. Debido a que varias de las publicaciones encontradas presentaban investigaciones relacionadas centralmente con contextos de formación de docentes, se agrega el criterio de exclusión *preservice*, lo que rebaja el número de publicaciones a 504. Posteriormente, se realizó

una revisión del tipo de publicaciones y se seleccionaron solamente artículos académicos (398 publicaciones) y una segunda revisión seleccionando solamente artículos en revistas cuyas publicaciones haya pasado por revisión de pares (197 publicaciones). A continuación, se revisaron los resúmenes ejecutivos de todas estas publicaciones y se descartaron aquellas que reportan investigación (a) no se enfocan centralmente en docentes en ejercicio en contextos escolares y cuyo interés principal es uno distinto a las prácticas docentes. El resultado de este proceso arroja 42 publicaciones de las cuales se descartaron artículos repetidos, o escritos en idiomas no conocidos por el investigador. El resultado final de la primera fase es de 36 artículos presentados en Anexo A.

2.2.1.2. Análisis de Publicaciones. En respuesta al propósito de esta revisión, el análisis de las publicaciones seleccionadas se consideraron 5 aspectos: contexto temporal y geográfico, objetivo y preguntas de investigación, contexto, metodología y hallazgos.

En cuanto al contexto espacio temporal en el que fueron realizadas las investigaciones analizadas, la primera se desarrolló el año 1994 en Quebec, Canadá, y la siguiente 15 años más tarde en 2009. A partir de entonces se encuentran investigaciones relevantes de manera regular hasta el presente año con una densidad mayor a partir del 2013 con 4 o 5 publicaciones anuales. Esto indica que la Teoría de Representaciones Sociales se ha convertido en la última década en un marco teórico útil para explorar las prácticas docentes.

Al observar el contexto geográfico se observa una clara tendencia de uso en América del Sur con 19 publicaciones, particularmente en Brasil con 15 publicaciones. Otros países de esta región donde se ha desarrollado investigación relevante son Colombia, Argentina y Chile. La segunda región con mayor número de publicaciones es Europa con 11 publicaciones

principalmente en Finlandia, Grecia y Suecia. Otros países europeos donde se encuentran algunas publicaciones relevantes son Italia, España, Rumania, Rusia y Eslovenia. Finalmente, América del Norte también cuenta con un número considerable de publicaciones, 4 en Canadá y dos en Méjico. Se observa que es en Europa donde este marco teórico es utilizado en un número mayor de países mientras que en el continente americano es utilizado en un número de países más acotado. Es interesante resaltar que la teoría de RSs ha encontrado en América del Sur un importante espacio de desarrollo para la investigación de prácticas docentes en la última década. En esta región, junto a Europa, se ha mantenido vigente hasta la fecha. También cabe notar la ausencia de investigaciones publicadas en países de la órbita anglo-sajona, salvo Canadá, o en Francia, país de origen de esta teoría.

El cuanto a los objetivos que se plantean las publicaciones analizadas, dos tercios de ellas tienen un carácter exploratorio utilizando verbos como identificar, explorar, describir, detectar o revelar. La primera de las 11 investigaciones publicadas que apunta a un propósito de orden analítico aparece el 2013 en Suecia. Estas investigaciones que trascienden el nivel descriptivo utilizan en sus objetivos de investigación un conjunto de verbos como discutir, comprender o analizar. Ubicándose la teoría de RSs dentro de un marco epistemológico del conocimiento de orden fenomenológico, parece coherente que sea de utilidad para la exploración de ámbitos menos conocidos como el que aborda la presente investigación.

En cuanto al contexto en que estas investigaciones abordan el asunto de las RSs de docentes en su práctica pedagógica, este tiene alcances que se distribuyen de manera homogénea entre el nivel de prácticas de aula, un nivel de carácter escolar institucional, y un nivel más amplio que abarca las políticas educacionales. Se observa que la investigación realizada a estos

tres niveles se ha desarrollado tanto en América del Norte, América del Sur y Europa. Tampoco se observa concentración de alguno de estos niveles durante el período de tiempo analizado. Por otra parte, los temas desde los que se abordan las RSs de los docentes son de variada índole. Y abordan ámbitos pedagógicos relacionados con los estudiantes, las prácticas docentes, el currículum y escolares institucionales. En el ámbito de los estudiantes los temas principales están vinculados a la diversidad social, cultural y sexual. También se incluyen investigaciones sobre estudiantes inmigrantes y sobre temas de inclusión de estudiantes con discapacidades físicas, cognitivas y psicosociales. Dentro del ámbito de las prácticas docentes se encuentran temas como el manejo de la conducta de los estudiantes, el rol docente y la innovación pedagógica, las prácticas de evaluación formativa o el uso de recursos pedagógicos. Desde la perspectiva curricular se encuentran temas relacionados con la enseñanza de asignaturas como la historia, la geografía, las matemáticas, la ciencia o la educación física. El currículum también se aborda desde una mirada más amplia: el currículum escolar. La investigación sobre RSs de los docentes también incluye temas escolares institucionales tales como la educación regular, los diferentes tipos de escuelas y el secularismo. La amplitud de niveles sistémicos y de ámbitos temáticos en los que se utiliza la teoría de las RSs, muestra la versatilidad que este marco ofrece para la investigación relacionada con la docencia en contextos escolares. Esto refuerza la decisión de utilizar este marco teórico en la presente investigación.

Las publicaciones incorporadas en esta revisión sistemática de la literatura muestran una preferencia sustancial por un enfoque metodológico cualitativo: 27 de las 36 investigaciones. En estas investigaciones los instrumentos de generación de datos predominantes son las entrevistas no estructuradas y semiestructuradas, seguidas de los cuestionarios de preguntas abiertas, la

realización de tareas. También se encuentran algunas observaciones, grupos focales y revisión de documentos. El rango de participantes en estas investigaciones varía entre 10 y 50 participantes. En la última década, a partir del 2014, también se encuentran 3 investigaciones que utilizan un enfoque mixto y 4 cuantitativo. Las investigaciones con enfoque mixto utilizan entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y revisión de documentos, mientras que las de enfoque cuantitativo utilizan principalmente cuestionarios. En ambos enfoques el número de participantes más frecuente es de sobre 100.

2.2.1.3. Conclusiones. Las representaciones sociales de los docentes de inglés como idioma extranjero y su relación con las prácticas pedagógicas es un tema inexplorado en la investigación informada a pesar de sus potenciales contribuciones al conocimiento respecto de los docentes y el proceso de toma de decisiones pedagógicas. La ausencia de investigaciones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del inglés como idioma extranjero que informa esta revisión sistemática de la literatura muestra, en primer lugar, una brecha de conocimiento que incentiva la realización de la presente investigación.

Sin embargo, esta revisión de la literatura sí muestra que esta teoría ha sido utilizada para investigar la docencia dentro de una variedad de disciplinas y ámbitos dentro de la educación escolar. Las 36 publicaciones identificadas dan cuenta del interés por investigar las representaciones sociales docentes del sistema escolar respecto de sus estudiantes, de su práctica docente, o de las políticas educativas, en una variedad de temática, especialmente aquellas de más reciente incorporación a las preocupaciones de la educación tales como el medioambiente, la diversidad sexual y la inclusión. Se desprende de esto que la teoría de las representaciones sociales ofrece un modelo teórico que no solamente se ha ampliado a la investigación educativa,

sino que lo ha hecho contribuyendo a la construcción de conocimiento sobre asuntos de vanguardia en el mundo social especialmente en Latinoamérica.

Por otro lado, esta revisión de la literatura también aporta fundamentos respecto del enfoque y el diseño metodológico que adopta el presente estudio. La tendencia que informan las investigaciones identificadas dan cuenta del valor de esta teoría para propósitos exploratorios y descriptivos de la enseñanza dentro de un enfoque metodológico cualitativo.

2.3. Pregunta y Objetivos de Investigación

La pregunta central que busca responder la presente investigación es la siguiente: ¿Cuál es la relación entre representaciones sociales de los docentes de inglés respecto del aprendizaje del inglés en establecimientos escolares vulnerables y sus prácticas pedagógicas?

Con el fin de responder esta pregunta de investigación general se formulan los siguientes objetivos:

1. Analizar la estructura las RSs de los docentes de inglés respecto del aprendizaje de este idioma en contextos escolares de vulnerabilidad desde las dimensiones **identidad docente**, percepción de los **estudiantes**, **contexto** escolar, **disciplinar** y **curricular**.
2. Analizar las prácticas de los docentes de inglés en contextos escolares de vulnerabilidad, a través de sus materiales pedagógicos representativos desde las dimensiones **identidad docente**, percepción de los **estudiantes**, **contexto** escolar, **disciplinar** y **curricular**.
3. Analizar las interrelaciones entre RSs de los docentes de inglés respecto del aprendizaje de este idioma y sus prácticas docentes a través de la caracterización de sus materiales pedagógicos representativos.

Las 5 dimensiones de análisis en negrita permitirán complejizar el análisis de las RSs incorporando las perspectivas mas relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.4. Justificación de la Investigación

La presente investigación encuentra su mayor justificación en la brecha de conocimiento respecto de las representaciones sociales de docentes de inglés respecto del aprendizaje del inglés en contextos escolares de vulnerabilidad socioeconómica.

Pudiera este modelo de acceso al conocimiento constituir una herramienta comprender las complejidades subyacentes al proceso de enseñanza - aprendizaje del idioma en el sistema escolar que contribuya a mejorar la formación inicial de docentes de inglés, las políticas de educación continua de los docentes de inglés del país, el mejoramiento de los recursos curriculares disponibles en el país, entre otras.

Por otro lado, esta investigación también aporta al conocimiento de un aspecto más bien inexplorado de la enseñanza del inglés como idioma extranjero: los sentidos y valoración del idioma que los docentes de inglés manejan, a través de sus creencias, al momento de diseñar, ejecutar y evaluar el aprendizaje del inglés. A pesar del creciente interés por indagar las creencias de los docentes de inglés en contextos de idioma extranjero y su relación con las prácticas pedagógicas, las investigaciones disponibles tienden a abordar aspectos discretos de la disciplina: enseñanza de la pronunciación, de la cultura de los países de habla inglesa, etc.; o aspectos discretos pedagógicos, tales como la auto-evaluación de los estudiantes.

Por otra parte, tal como señala Li y Walsh (2011), la investigación sobre la enseñanza - aprendizaje del inglés suele realizarse en países de habla inglesa y, por ende, en contextos de segundo idioma, no de idioma extranjero. Las publicaciones tienden a extender conclusiones

para ambos contextos como si fueran homologables. A pesar de que esta tendencia ha ido variando con discreto entusiasmo durante los últimos 10 años, cuando se encuentran publicaciones de investigación realizadas en contexto de idioma extranjero, dichas publicaciones continúan abordando el estudio de las cogniciones docentes desde perspectivas discretas.

Capítulo 3, Marco Teórico

Con el fin de profundizar en la comprensión de la pregunta de investigación, este capítulo desarrolla los sustentos teóricos disponibles que la estructuran y sostienen. En primer lugar, presenta una discusión de las complejidades detrás de la adquisición de un idioma extranjero y del inglés en particular. Este tema será discutido desde una mirada general que distingue la adquisición de un idioma extranjero de la adquisición de idiomas en otros contextos para luego profundizar en las implicancias teóricas de su aprendizaje para culminar con una revisión de la enseñanza del inglés como idioma extranjero desde una perspectiva curricular en Chile. Posteriormente, abordaremos la conceptualización utilizada para comprender el concepto de vulnerabilidad y sus implicancias en la educación y el aprendizaje de un idioma extranjero. Los dos temas finales de esta sección se relacionan con el docente de inglés. Discutiremos la relación entre las creencias docentes y sus prácticas, para finalizar con una mirada a la Teoría de Representaciones Sociales, marco teórico central para abordar la pregunta de esta investigación.

3.1. Adquisición de un Idioma Extranjero

Con el fin de comprender con mayor profundidad el tema central de esta investigación, esta sección abordará brevemente los sustentos teóricos del proceso de adquisición de un idioma extranjero. Para ello, discutiremos la naturaleza de un idioma extranjero, de su aprendizaje y de su enseñanza.

3.1.1. La naturaleza de un Idioma Extranjero

Con el propósito de comprender la naturaleza de un idioma extranjero, se presenta la Tabla 4 que ilustra las diferencias entre idioma materno, segundo idioma e idioma extranjero:

Tabla 4

Comparación entre idioma materno, segundo idioma e idioma extranjero.

	Idioma materno o nativo	Idioma no nativo	
		Segundo idioma	Idioma extranjero
Idioma adquirido	Inglés	Inglés	Inglés
Contexto social	Inglaterra	Inglaterra	Chile
Hablante	primer idioma	primer idioma es otro	primer idioma es otro

(Elaboración propia)

El idioma materno es aquel que se adquiere a una edad temprana en el desarrollo humano a través de la exposición del infante al idioma que naturalmente se utiliza en la comunidad a la que pertenece. Este es el idioma desde donde construirá su identidad, su modo de comprender e interactuar en el mundo, su modo de pensar (Clancy, 2014). Por otra parte, un segundo idioma se adquiere posteriormente en un contexto donde la comunicación cotidiana se produce en este idioma distinto al idioma materno (Fasold y Connor-Linton, 2006). Es el caso, por ejemplo, del inglés para un hablante nativo de castellano que migra a un país de habla inglesa. Este segundo idioma le permitirá desenvolverse y ajustarse a una comunidad ajena a la que lo identifica. Finalmente, se denomina idioma extranjero al que se adquiere donde la comunicación cotidiana se realiza en el idioma materno (Carter y Nunan, 2001), Por ejemplo, el inglés en Chile. Dado que el idioma extranjero no es requerido para desenvolverse en la comunidad donde se encuentra, su aprendizaje adquiere una naturaleza distinta al idioma materno y al segundo idioma pues exige de partida de la voluntad y el esfuerzo consciente de la persona (Fromkin et al, 2011).

En cuanto a la caracterización del proceso de adquisición Wray y Bloomer (2012) sostiene que la secuencia en la que ocurre la adquisición de los distintos aspectos lingüísticos

involucrados del idioma materno e idioma extranjero tiende a coincidir en lo sustancial. Sin embargo, existen diferencias notables en la eficacia y eficiencia del proceso. La adquisición del idioma materno ocurre naturalmente logrando un nivel de competencia idiomática nativo en un período de tiempo relativamente breve. A la edad de 3 años, un niño con habilidades cognitivas normales y suficiente exposición al idioma, habrá desarrollado la sofisticación estructural de uso del lenguaje de un adulto (Yule, 2010). Por otro lado, la adquisición de un idioma extranjero ocurre en períodos de tiempo más amplios y con resultados que varían ampliamente entre individuos. Fromkin et al. (2011) afirman que, salvo casos excepcionales, ese esfuerzo realizado para adquirir un idioma extranjero difícilmente resultará en el desarrollo de un nivel nativo de competencia.

Otra característica distintiva de un idioma extranjero es la relevancia del rol de los aspectos culturales asociados al lenguaje. Solamente en contextos de idioma extranjero resalta la pregunta respecto del rol de la cultura en el aprendizaje del idioma, el rol de la propia cultura del estudiante y el modo cómo ambas se relacionan y tensionan (Dissanayake, 2006) se convierte en una disociación gravitante en el idioma extranjero.

En cuanto al rol que cumple el inglés como de idioma extranjero, Crystal (2003) sostiene que 3 de 4 personas en el mundo que hablan inglés son no nativos. Por tanto, mucha de la comunicación en inglés ocurre entre hablantes cuyo idioma materno no es el inglés. Es decir, personas cuyo desarrollo del inglés, como veremos en la sección siguiente, está considerablemente influenciado por otros idiomas desde el punto de vista cultural y también estructural. Con el fin de comprender este fenómeno, Kachru (1985) plantea el modelos de los 3 círculos: el *círculo interno* donde se ubican los hablantes nativos del inglés, el *círculo externo*

que incluye a los hablantes de las colonias inglesas que criollizaron el idioma al hacerlo propio incorporando los componentes culturales locales, y el *círculo en expansión*, donde se ubica la mayoría de los hablantes del inglés en el mundo, que lo utilizan como lingua franca para facilitar la comunicación a nivel mundial. Este último círculo se ha ampliado en la medida que se ha instalado la globalización, proceso por el cual el mundo se considera como un todo (Velho, 1999), donde se van integrando principalmente las dimensiones económicas, políticas y culturales de la vida humana (Robertson y White, 2007). Tsui y Tollefson (2007) sostienen:

La globalización se ve afectada por dos herramientas mediadoras, la tecnología y el inglés; y para responder a los rápidos cambios que trajo la globalización, todos los países han hecho esfuerzos para asegurarse de estar adecuadamente equipados con estas dos herramientas. (p. 1)

En este proceso expansivo del inglés en el mundo este idioma dejó, por tanto, de tener como punto de referencia del inglés “correcto” la sintaxis, el vocabulario o la pronunciación del hablante nativo. Crystal (2003) propone que ya no es posible en este escenario hablar del inglés, sino que se hace necesario hablar de “los ingleses”. Stockwell (2007) lo explica introduciendo el concepto de “pluricentricidad” del inglés, tipos distintos de inglés con sus singulares características.

3.1.2. El aprendizaje / Adquisición de un Idioma Extranjero

La naturaleza propia de un idioma extranjero, que lo distingue del idioma materno o de un segundo idioma, presenta ciertas implicancias que determinan una caracterización propia del proceso de su adquisición y aprendizaje. En esta sección se discuten las implicancias principales.

En primer lugar, la adquisición de un idioma extranjero no ocurre exclusivamente de manera inconsciente como es el caso del idioma materno. El proceso de adquisición de un idioma no nativo, tal como afirma Wray y Bloomer (2012), se apoya en procesos reflexivos y metacognitivos, el *aprendizaje* consciente del idioma, el estudio formal que resulta en el conocimiento explícito de las reglas del idioma extranjero. Bley-Vroman (1990) explica esta diferencia sosteniendo que el ser humano nace con una capacidad innata para aprender la gramática de un idioma, capacidad que ocupa el idioma materno. Al ya estar ocupada, la adquisición de un idioma extranjero debe hacer uso de otras capacidades cognitivas generales destinadas a la resolución de problemas, no específicas para la adquisición de un idioma. Pese a ello, como ya hemos planteado, el proceso de adquisición sigue un patrón general similar de desarrollo aunque, a diferencia del idioma materno, el tiempo de desarrollo y los logros obtenidos varían notablemente. La adquisición de un idioma extranjero es lejos más problemático y menos probable de culminar con completo dominio y fluidez (Fasold y Connor-Linton, 2006) pues depende de un complejo sistema de variables lingüísticas, sociales, cognitivas y emocionales (Chun y Frodesen, 2014).

En términos lingüísticos, Fasold y Connor-Linton (2006) sostienen que la similitud o relación cercana del idioma materno con el idioma extranjero percibido por el estudiante es una variable que facilita el aprendizaje debido al proceso de transferencia consciente que realiza. Esto es especialmente relevante en etapas iniciales del aprendizaje.

La edad del estudiante también se reconoce como una variable relevante. Fromkin et al (2011) afirma que la investigación muestra que los adultos son estudiantes más lentos y menos eficientes en el aprendizaje de un idioma extranjero que los jóvenes y mucho menos que los

niños que inician su aprendizaje antes de alcanzar la pubertad. Los niños pequeños tienen más y mejores oportunidades de aprendizaje que los adultos, aunque, Muñoz y Singleton (2011) advierte, siempre que reciban abundante exposición al idioma. También afirma que la madurez cognitiva que alcanzan los niños en la pre-pubertad es una variable relevante de considerar pues el aprendizaje formal del idioma extranjero constituye un recurso importante que niños más pequeños no poseen (Muñoz, 2008).

El contexto en el que se desarrolla un idioma extranjero también marca una distinción relevante de considerar. Yule (2010) afirma que los individuos que reciben una exposición centrada en el aprendizaje explícito del idioma en el contexto escolar tienden a desarrollar un tipo de manejo del idioma distinto al que desarrollan quienes han tenido un contacto más experiencial. Esta limitación determina un despliegue mayor de estrategias de aprendizaje también formales donde el estudio explícito y de naturaleza más académica se convierte en un componente relevante para el aprendizaje (Ortega, 2009). Esto, según Chun y Frodesen (2014), ocurre pesar de las adaptaciones curriculares que puedan ocurrir en la sala de clases para acercarse lo más posible a las situaciones comunicativas “naturales” de la vida real.

Otra característica distintiva del aprendizaje de un idioma extranjero está relacionada con los propósitos que movilizan los aprendizajes. Por razones contextuales, estos no responden a necesidades de comunicación inmediata y cotidiana para la interacción en situaciones “de la vida real”. En la situación de idioma extranjero, la urgencia o necesidad por aprender es escasa y probablemente acotada a intereses peculiares de algunos estudiantes: música, cine, etc. Esta característica contextual del inglés como idioma extranjero es punto focal de la presente investigación.

Por consecuencia de lo anterior, el idioma extranjero está principalmente orientado por propósitos formales, enmarcados en contextos temáticos más amplios y académicos; es probable que el estudiante aprenda a desenvolverse comunicativamente en temas más amplios, como política, ciencia, tecnología o arte, que en la resolución de situaciones de comunicación cotidianas (Lightbown y Spada, 2013). Es decir, un idioma extranjero se aprende de manera casi exclusiva en una situación de instrucción formal donde, consecuentemente, la calidad de estas oportunidades cumple un rol gravitante en el aprendizaje.

Los propósitos que tienen o de los que carecen los estudiantes para aprender un idioma extranjero, tiene implicancias para la motivación por aprender el idioma extranjero. Preguntas como ¿para qué aprender? o ¿por qué aprender? No parecen tener una respuesta tan evidente como en el segundo idioma y mucho menos en el idioma materno, donde ni siquiera aparece. La motivación por aprender se convierte en un desafío para un idioma extranjero pues determinará los niveles de logro y, por tanto, un asunto que también es clave en el diseño de la enseñanza.

La motivación, afirman Dörnyei y Ushioda (2011), es la fuerza que mueve a una persona a tomar ciertas decisiones y actuar sobre ellas de manera persistente e invirtiendo el esfuerzo necesario. Desde esta definición, Williams y Burden (1997) elaboran un marco enraizado en la tradición social constructivista que permite abordar su complejidad en el contexto del aprendizaje de un idioma extranjero. El marco identifica factores internos y externos que se interrelacionan de manera idiosincrática. Los factores internos incluyen el *interés intrínseco de la actividad* (surgimiento de la curiosidad en un grado óptimo de desafío), su *valor percibido* (relevancia personal, valor anticipado de los logros y el valor intrínseco atribuido a la actividad), *sentido de agencia* (sentido de causa y efecto y habilidad para establecer objetivos apropiados),

dominio (sentimientos de competencia, conciencia de desarrollo de habilidades y dominio en el área de interés), *autoconocimiento* (conciencia realista de fortalezas y debilidades en las habilidades requeridas, definiciones y juicio personal de éxito y fracaso, preocupación por su autoestima e incapacidad aprendida), *actitudes* (hacia el aprendizaje de idiomas en general, hacia el idioma que se estudia, hacia la cultura y la comunidad que usa el idioma que se estudia), *otras condiciones afectivas* (confianza en sí mismo, ansiedad y temor), *edad y nivel de desarrollo*, y *género*. Por otro lado, los factores externos incorporan las personas cercanas (apoderados, docentes, compañeros), la *naturaleza de las interacciones con las persona cercanas* (experiencias controladas de aprendizaje, el tipo y cantidad de retroalimentación, recompensas, el tipo y cantidad apropiada de elogios y castigos o sanciones), *ambiente de aprendizaje* (comodidad, recursos, hora del día, semana año, tamaño del curso y de la escuela, las ideologías dentro del curso y la escuela), el contexto más amplio (red familiar más amplia, intereses contradictorios dentro del sistema educacional local, normas culturales, expectativas y actitudes sociales). Este complejo conjunto de factores que describen la motivación es capaz, según Fasold y Connor-Linton (2006), de fomentar o desincentivar el aprendizaje de un idioma extranjero en la sala de clases de manera personal y dinámica variando día a día e incluso de actividad a actividad. El grado de motivación en el tiempo es capaz de predecir el nivel de competencia que finalmente logrará es estudiante.

La motivación, entendida como el proceso dinámico, cambiante, que genera, mantiene y dirige una conducta orientada hacia una meta (Rodríguez-Perez, 2012), ha sido un tema ampliamente investigado desde la perspectiva del estudiante de un idioma extranjero, dada su incidencia en el aprendizaje. Sin embargo, tal como afirma Richardson et al (2014) en la

literatura abundan estudios que se enfocan en el agobio, autonomía y eficacia docente, pero poca atención se le ha dado al concepto de motivación docente. En una revisión de la literatura disponible, Dörnyei y Ushioda (2011) identifican cuatro componentes de la motivación docente: una motivación intrínseca prominente que tiene una relación cercana con sus intereses inherentes por enseñar, influencias contextuales sociales que se relacionan con el impacto de las condiciones y limitaciones externas, un componente temporal con énfasis en el compromiso vital con la enseñanza, y los factores desmotivadores que emanan de influencias negativas. En tanto la motivación docente es, entonces, un proceso instigado por intereses internos, relacionados con las creencias docentes, “afirmaciones que los individuos consideraran verdades frecuentemente tácitas, que tienen un fuerte componente evaluativo y afectivo, que proveen los fundamentos para la acción y que son resistentes al cambio” (Borg, 2011. p.370).

Como ya fue discutido, la enseñanza de un idioma extranjero, y del inglés en particular, exige en el contexto escolar de la voluntad del estudiante pues exige el esfuerzo consciente por aprender un idioma que lo tensiona motivacional, lingüística y culturalmente. El estudiante, al entrar a la clase de inglés, sale de su contexto comunicativo y cultural cotidiano para ingresar a uno ajeno y desconocido. Ya en 1985, Gardner afirmaba que un curso de idioma extranjero difiere de otros cursos del curriculum escolar como historia, matemáticas o geografía, en tanto estos cursos involucran aspectos o, al menos, perspectivas de su propia cultura. En cambio, cuando se enfrenta con un idioma extranjero, se expone a recursos de otras comunidades culturales. Se apela no solo al aprendizaje de conocimientos, sino una disciplina donde medio y contenido disciplinar son un mismo objeto (Borg, 2006). Este rol doble de la disciplina en la clase de inglés complejiza la definición del contenido a aprender y, por tanto, también las

metodologías de enseñanza, de modos que no se presentan en otras disciplinas escolares. El énfasis en la progresividad del aprendizaje se torna central al igual que el desarrollo de la producción oral. La centralidad del desarrollo de habilidades metacognitivas, interculturales y sociales, la autonomía del aprendizaje y el involucramiento del estudiante son otras preocupaciones centrales que surgen de esta complejidad.

Como ya fue discutido, la enseñanza de un idioma extranjero, y del inglés en particular, exige en el contexto escolar la enseñanza de la voluntad del estudiante pues requiere fuertemente de un esfuerzo consciente por aprender un idioma que lo tensiona motivacional, lingüística y culturalmente. El estudiante, al entrar a la clase de inglés, sale de su contexto comunicativo y cultural cotidiano para ingresar a uno ajeno y desconocido. Ya en 1985 Gardner afirmaba que un curso de idioma extranjero difiere de otros cursos del curriculum escolar como historia, matemáticas o geografía, en tanto estos cursos involucran aspectos o, al menos, perspectivas de su propia cultura. En cambio cuando se enfrenta con un idioma extranjero, se expone a recursos de otras comunidades culturales. Se apela no solo al aprendizaje de conocimientos, sino una disciplina donde medio y contenido disciplinar son un mismo objeto (Borg, 2006). Este rol doble de la disciplina en la clase de inglés complejiza la definición del contenido a aprender y, por tanto, también las metodologías de enseñanza, de modos que no se presentan en otras disciplinas escolares. El énfasis en la progresividad del aprendizaje se torna central al igual que el desarrollo de la producción oral. La centralidad del desarrollo de habilidades meta cognitivas, interculturales y sociales, la autonomía del aprendizaje y el involucramiento del estudiante son otras preocupaciones centrales que surgen de esta complejidad.

Finalmente, otra variable que caracteriza el aprendizaje de un idioma extranjero, es el tiempo e intensidad de dedicación asignado en el curriculum. Normalmente esta variable desfavorece el aprendizaje pues el tiempo de dedicación es acotado limitando las oportunidades de exposición y uso disponibles para su desarrollo. Lightbown y Spada (2013) argumentan la centralidad del tiempo de exposición al idioma como una variable predictora del nivel de competencia logrado. Al-Zoubi (2018) confirma el fuerte impacto que tiene la exposición al inglés en la adquisición del idioma.

En resumen, el aprendizaje de un idioma extranjero presenta características que prefiguran un desarrollo lingüístico que difiere del idioma materno. En primer lugar, la adquisición natural de un lenguaje, está inevitablemente mediada por procesos cognitivos generales asociados al aprendizaje. Esto implica un esfuerzo cognitivo, es decir, exige un acto volitivo por aprender. El grado de dominio del idioma logrado está sujeto a varias condicionantes entre las que la motivación cumple un rol primordial. Otra variable es el grado de similitud del idioma materno, la edad del estudiante, el contexto de aprendizaje, los propósitos que lo movilizan y el tiempo e intensidad de exposición al idioma. Estas condicionantes se hacen relevantes en tanto existe una “urgencia” relativa menor a la que se presenta en el caso del aprendizaje del idioma materno y de un segundo idioma pues no existe la necesidad de uso para situaciones comunicativas cotidianas de la vida real. Esto generalmente implica el desarrollo de un tipo de idioma de tipo más académico.

3.1.3. La enseñanza del Inglés en Chile

Luego de haber discutido la naturaleza de un idioma extranjero y sus implicancias para el proceso de su adquisición y aprendizaje, en esta sección se presentan las principales

características que la enseñanza del inglés como idioma extranjero en Chile centrándose fundamentalmente en la caracterización del curriculum para el sistema educacional del país.

En primer lugar, abordaremos una discusión del concepto curriculum con el fin de situar comprensivamente los referentes curriculares que el estado establece para la enseñanza del inglés en Chile. La raíz etimológica del concepto nos lleva al término *currere* que indica la acción de correr, movilizar de un lugar a otro. En este sentido, curriculum en el contexto escolar pone énfasis en la trayectoria que moviliza al estudiante para alcanzar una meta, un aprendizaje. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2018) define curriculum como el paquete sistemático e intencionado de competencias, es decir, conocimientos, habilidades y actitudes sostenidas por valores, que los estudiantes deberían adquirir a través de experiencias de aprendizaje organizadas en ambientes formales e informales. Guzmán (2012), por su parte, sostiene que el objetivo de un curriculum es plasmar una concepción educativa que permita que los estudiantes se desarrollen con el fin de relacionarse adecuadamente con el medio social e incorporen la cultura de su época y de su pueblo. En esencia, Taba (1962) plantea que curriculum es el “planeamiento del aprendizaje” que es posible problematizar desde las diferentes perspectivas de un sistema educacional (Van den Akker, 2003):

- Nivel macro, sistema/sociedad/nación/ estado
- Nivel meso, escuela/institución
- Nivel micro, sala de clases
- Nivel nano, individual/personal

Siendo el curriculum una referencia transversal a los distintos contextos que involucran estos niveles, una pasarela entre cultura y sociedad exterior a las instituciones educativas, por un lado y la cultura de los sujetos por otro (Sacristán, 2010). Van den Akker (2004) destaca 3 distintas representaciones: el curriculum intencionado que opera principalmente a nivel macro, donde se distinguen dos dimensiones, la ideal, es decir la visión o racionalidad o filosofía básica que subyace al curriculum, y la formal o escrita que se refleja en las intenciones como se manifiestan en los documentos curriculares y/o materiales. La definición de Guzmán (2012) parece estar orientada por esta representación macro del curriculum donde los ideales, valores, perspectivas y tradiciones culturales y sociales se ven reflejadas en los documentos curriculares que buscan dar respuesta a la pregunta clave ¿Qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar? (Castro, 2019).

La segunda representación es la del curriculum implementado que también se puede entender desde dos dimensiones, la percibida, es decir el curriculum como es interpretado por sus usuarios, principalmente los docentes, y la operacional que se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje real (también denominado curriculum en acción). Esta segunda representación incumbe al nivel meso y principalmente al micro. El ideario que se plantea desde el nivel macro se tensiona en un plan de implementación, planes y programas de estudio, que sea susceptible de llevar a cabo en el contexto específico de la escuela y de los estudiantes. El apoyo que brinda la escuela en términos de recursos y regulaciones que faciliten la implementación, por una parte, y la calidad de la enseñanza y la responsabilidad docente por otra, juegan un rol esencial para abordar esta tensión (Glatthorn, 2018). Enseñar, señala, requiere de un amplio conocimiento de la disciplina y del curriculum, entusiasmo, preocupación y amor por el aprendizaje, experticia en

técnicas de manejo de aula y del deseo de hacer una diferencia en las vidas de los niños y jóvenes (p.15).

Finalmente, la tercera representación es la del curriculum logrado desde la que también se distinguen dos dimensiones, la experiencial, es decir, las experiencias de aprendizaje tal como las perciben los estudiantes, y la aprendida, que se refleja en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Glatthorn (2018) afirma que se manifiestan en los cambios en valores, percepciones y conductas que ocurren como resultado de las experiencias escolares.

Dado las limitadas oportunidades de aprendizaje informal del idioma, la sala de clases de inglés es el contexto principal donde ocurre el aprendizaje y adquisición del idioma (Borg, 2006), donde la responsabilidad docente adquiere una relevancia central en tanto el docente es el gestor de las condiciones y contenidos de aprendizaje. La enseñanza es una actividad altamente compleja, sistemática y metódica definida por procesos de interacción entre todos los que participan en ella y por capacidades docentes sustentadas en recursos profesionales que dan cuenta de un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que orientan la toma de decisiones (Carr, 2009).

Recientemente el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) actualizó el Marco Para la Buena Enseñanza (MBE) (MINEDUC, 2021b), referente orientador de dominios, estándares y descriptores que describen una visión de docencia efectiva para el logro de aprendizajes de calidad en sus estudiantes. Este marco establece 4 dominios: (1) *Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje*: planificación y evaluación, incorporando (a) su preocupación por factores educativos, familiares, sociales y culturales que influyen en el desarrollo de sus estudiantes y a la atención sus diferencias individuales, (b) conocimientos, habilidades y

actitudes amplios y profundos de su disciplina, de cómo enseñarla a través el curriculum escolar para el logro de aprendizajes significativos. (2) *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje* en ambiente respetuoso, inclusivo y organizado que favorece la buena convivencia, que promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes a través de desarrollo de competencias socioemocionales, actitudes y hábitos para la ciudadanía, vida democrática, cuidado del medioambiente y valoración por la diversidad. (3) *Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes* utilizando (a) estrategias de enseñanza que promueven altas expectativas, participación y colaboración para el logro de aprendizajes profundos, (b) estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la metacognición que permiten un aprendizaje de la disciplina comprensivo, reflexivo y recientemente autónomo. (4) *Responsabilidad profesional* demostrando (a) actuar ético resguardando bienestar de sus estudiantes y de la comunidad escolar enmarcado en regulaciones institucionales y legales de la educación escolar, (b) compromiso con su formación continua, reflexiva y colaborativa, (c) compromiso con su comunidad educativa (MINEDUC, 2021a).

Como marco regulatorio docente, el MBE se complementa con los Estándares de la Profesión Docente de Inglés que profundizan en la caracterización de un docente de esta disciplina sobre el supuesto que la excelencia de la enseñanza requiere de una conexión profunda entre el conocimiento del idioma inglés y la capacidad pedagógica de generar representaciones, acciones y reflexiones sobre tales conocimientos (Shulman, 1987; Darling-Hammond et al., 2017). Para tales efectos se proponen propósitos de la enseñanza y aprendizaje del inglés centrados en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de una competencia intercultural que fomente el interés y respeto con el fin de desarrollar interacciones más justas y

democráticas (Byram et al., 2002) no solo con las culturas de países de habla inglesa, sino que para acceder, reconocer y valorar distintas culturas y realidades (Kumaravadivelu, 2012). De este modo, los estándares disciplinarios de inglés como idioma extranjero establecidos por el Mineduc abordan 5 ejes: (a) el dominio del idioma inglés oral y escrito a nivel experto desde su uso en contextos interculturales, (b) el dominio de las teorías del aprendizaje del inglés reflejadas en la planificación de la enseñanza y evaluación que apoyen el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural, (c) el desarrollo integrado y balanceado de las habilidades de comunicación, (d) el uso de recursos pedagógicos multimodales para la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje auténtico, motivante e inclusivo, (e) el uso del inglés para el intercambio y la representación cultural que desarrolle la apreciación y el respeto por identidades propias y ajenas (MINEDUC, 2021b).

El MBE y los Estándares para la Profesión Docente de Inglés proveen el referente nacional que caracteriza y regula el quehacer del docente de inglés estableciendo los saberes, las competencias y las actitudes esperables respecto de su manejo del idioma, de la enseñanza, de los ambientes de aprendizaje, y las habilidades socioculturales. También establecen el foco que dan sentido a la enseñanza del inglés en el país: el desarrollo de las habilidades de comunicación en contextos interculturales.

Paralelamente, el curriculum de inglés establece objetivos de aprendizaje que aparecen parcialmente coherentes con el MBE y los Estándares. Las Bases Curriculares de Inglés: Idioma Extranjero (BBCC) establecen la obligatoriedad de la enseñanza del inglés a partir del segundo ciclo de enseñanza básica y cuenta con 3 documentos: las BBCC de 5° y 6° básico, de 7° básico a 2° medio y de 3° y 4° medio. Los primeros dos referentes presentan una estructura similar con 16

objetivos de aprendizaje por nivel que describen el desarrollo de las cuatro habilidades de comunicación (expresión escrita y oral y comprensión escrita y oral) en detalle. Por otra parte, las BBCC de 3° y 4° medio presentan 4 objetivos de aprendizaje que describen: las habilidades receptivas, las habilidades productivas, la fluidez de uso para las 4 habilidades y el uso del conocimiento lingüístico desarrollado. Los ámbitos cognitivos, sociales o culturales asociados al aprendizaje del inglés como idioma extranjero son mencionados en las introducciones de los 3 documentos como actitudes asociadas a los objetivos de aprendizaje transversales, pero no se abordan como objetivos de aprendizaje de manera específica o explícita en la presentación de los distintos niveles. Sin embargo, dado que los objetivos de aprendizaje de 3ro y 4to medio describen competencias complejas, sí incorporan componentes relevantes de los ámbitos culturales y sociales.

3.2. Vulnerabilidad Escolar

Dado que el foco central de esta investigación es el aprendizaje del inglés como idioma extranjero en establecimientos escolares en contextos de vulnerabilidad, en esta sección se presenta una conceptualización de la vulnerabilidad socioeconómica en el contexto educacional chileno.

Vulnerabilidad social es un concepto multidimensional, complejo, multicausal y jerárquico, es decir, está determinado no solo por factores individuales sino también por las características presentes en los contextos en que se desenvuelven los sujetos (Golovanevsky, 2007). Consecuentemente, existen distintas definiciones que abordan diversos aspectos de la persona individual y social. Frente a esto, Katzman (2000) propone la estructuración de la vulnerabilidad social en 3 componentes: los activos, la estructura de oportunidades y las

instituciones y relaciones sociales. Los activos se entienden como la capacidad de movilización para resistir frente a situaciones de crisis o privaciones y eludir las dificultades que se presentan para el acceso a la estructura de oportunidades que ofrece el desarrollo económico y social (Bengoa, 1996; Katzman y Filgueira, 2001). Los activos principales son la capacidad para el trabajo de los miembros de la familia, la infraestructura especialmente la vivienda, la vida moral interna o relaciones que se viven dentro del hogar, el “capital social” definido como las normas, la confianza y las redes de reciprocidad que facilitan la cooperación benéfica en una comunidad, y finalmente el capital simbólico que alude a la ideología, espiritualidad, la autoestima y las representaciones de la pobreza. En este marco, Silva y Barriga (2009) definen la vulnerabilidad como “una situación en que se ponen el riesgo los instrumentos productores de certezas, el acceso a la educación, al empleo, la integración social, la calidad de vida del individuo y de su entorno” (p.60). Según afirman Brawermann y Minujin (1991), estos riesgos se pueden describir tanto desde una mirada biológica como de la social. Desde lo biológico afirman que la vulnerabilidad sería el resultado de ciertas características como edad, sexo y condición fisiológica que afectan la supervivencia y la calidad de vida de los individuos, mientras que la mirada social apunta a contextos marcados por la pobreza, situación que limita las posibilidades de acceso a bienes y servicios lo que a su vez condicionan el bienestar de los individuos, familiar y comunidades frente a un ambiente siempre cambiante (Evans et al., 2000).

Vulnerabilidad social es una noción utilizada en Chile como parte del sistema de protección social que conceptualmente implica riesgo frente a la posibilidad de empobrecerse más allá de la línea de pobreza. Es decir, se utiliza desde una perspectiva socioeconómica dinámica que incluye no solo a las personas y hogares declarados pobres, sino también a quienes

tienen alta probabilidad de empobrecerse en el futuro. Desde este enfoque se 3 tipos de factores que afectan la condición de vulnerabilidad: bajo nivel de activos económicos en relación con las necesidades del hogar, alto nivel de exposición a riesgos económicos relacionados a los activos del hogar, y ausencia relativa de mecanismos de defensa frente a riesgos. En el ámbito escolar, la Junta de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) desarrolló un marco teórico publicado el 2005 el que permite identificar a los estudiantes y establecimientos con mayores desventajas sociales. Su definición de vulnerabilidad escolar es:

La condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores individuales y contextuales (familia- escuela- barrio - comuna) antes y durante el desarrollo educativo de un niño o niña, que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades. (JUNAEB, 2005, p.48)

Para la JUNAEB la unidad de análisis para focalizar la vulnerabilidad es la institución escolar mediante un índice denominado Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). El IVE es utilizado para identificar los establecimientos que tienen prioridad a la hora de ejecutar diversos programas mediante el Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE). Los establecimientos son clasificados en 4 niveles o prioridades, basándose en criterios cualitativos y en el puntaje de la Ficha de Protección Social (FPS).

La FPS es el instrumento del estado para identificar y priorizar a la población sujeto de beneficios sociales, la vulnerabilidad o el riesgo de estar o caer en situación de pobreza. Para esta clasificación se consideran (1) las características socioeconómicas de la familia expresadas como

los ingresos económicos que recibe, (2) condiciones del grupo familiar como número de integrantes, parentesco y edades, sus niveles educacionales, condiciones de salud y enfermedades, situación laboral e ingresos permanentes, y (3) la vivienda: propiedad, cuantas personas habitan el hogar, tamaño de la vivienda y cuantas habitaciones tiene. La FPS arroja un puntaje que puede estar en un rango entre 2.000 y 20.000 puntos. Las personas que obtienen menos de 8.500 puntos están en el grupo del 20% más vulnerable. Las que obtienen menos de 11.734 puntos se encuentran en el grupo del 40% más vulnerable.

La clasificación de en los 4 niveles o prioridades del IVE se operacionaliza como sigue: los alumnos con más alta prioridad (primera prioridad) son aquellos que tienen un puntaje FPS inferior a 4.213 (primer decil) o pertenecen a Chile Solidario o a la red SENAME. Para el caso de aquellos que no tienen FPS se considera el nivel de pobreza en base a la escolaridad de la madre y el tramo de FONASA de la familia. La segunda prioridad la conforman aquellos estudiantes que son madres o padres y embarazadas; los que presenten un puntaje en la FPS inferior a 8.500 (primer quintil), no se encuentren en primera prioridad y tengan riesgos de deserción (presentar bajas notas, tener alta inasistencia, pertenecer a un hogar con baja escolaridad, entre otros). La tercera prioridad, por el resto de los estudiantes con un puntaje en la FPS inferior a 8.500, pero que no se encuentran en la primera o segunda prioridad. Finalmente, el cuarto grupo, denominado no vulnerable, son aquellos que tienen un puntaje superior a 8.500 en la FPS. Además, los estudiantes que son declarados como primera prioridad conservan por 3 años dicha condición. De la clasificación que entrega el SINAIE, se calcula el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), que permite diferenciar entre los establecimientos con mayor o menor cantidad de estudiantes vulnerables. La forma de calcular dicho índice es mediante el

porcentaje de estudiantes pertenecientes a las 3 prioridades, con relación al total, de cada establecimiento (JUNAEB, 2005).

3.3. Creencias, Identidad y Prácticas Docentes

Dado que esta investigación se centra en el rol del docente de inglés como agente fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de este idioma en el sistema educacional chileno, esta sección tiene como propósito ahondar en la comprensión de las complejidades involucradas en la enseñanza. Para tal propósito se aborda la teorización de las creencias docentes, sus implicancias para la configuración de la identidad docente y cómo éstas se relacionan con las prácticas docentes. Finalmente, se discute la teoría de Representaciones Sociales que contribuye como marco teórico con el que se abordan el problema que plantea esta investigación.

Previamente la enseñanza se veía como proceso-producto con énfasis en las conductas docentes y resultados de aprendizaje (Barcelos y Kalaja, 2018). Hace 40 años atrás se entendía que las competencias pedagógicas y disciplinares de los docentes constituían los aspectos centrales que configuraban en gran medida las características de su enseñanza. Esto ha variado y hoy día la literatura muestra, tal como lo afirma Borg (2003), que los docentes toman decisiones de manera activa y pensada haciendo uso de sus redes de (1) conocimiento, (2) pensamientos y (3) creencias, que son complejas, prácticas, personales y sensibles al contexto. Las propias creencias, conocimiento, teorías, supuestos y actitudes del docente, según afirma Borg, tienen un impacto poderoso en sus decisiones pedagógicas.

De estos tres aspectos enunciados por Borg, el más estudiado parece ser creencias en tanto se encuentran en la base de sus cogniciones, en una dimensión profunda que bordea

muchas veces en lo inconsciente, pero cuyo impacto en la práctica docente es directo. Ya en 1992, Pajares anticipaba que “las creencias de los docentes tienen una influencia mayor que sus conocimientos en el modo en que planifican su enseñanza, en las decisiones pedagógicas que toman, y en sus prácticas de aula generales”

El término creencia, según afirma tradicionalmente John Dewey (2012), “incorpora todas las materias que no sabemos con certeza, pero de las que estamos lo suficientemente seguros para utilizarlas en nuestro actuar y también las materias que aceptamos como verdaderas, como conocimiento, y que, sin embargo, pudieran ser cuestionadas en el futuro”. La distinción entre creencia y conocimiento es que las creencias están basadas en evaluaciones y juicios, mientras que el conocimiento está basado en objetos fácticos (Pajares, 1992). Sin embargo, en la revisión de la literatura es posible encontrar quienes afirman que no es posible distinguir estos términos con claridad a tal punto que proponen tratarlos como sinónimos (Murphy y Mason, 2006). De hecho, Kagan (1992) sugiere que las creencias de los docentes pueden ser descritas como “una forma provocativa de conocimiento personal” (p.65) y más precisamente considerar que las creencias son el conocimiento profesional real del docente. Los docentes comprenden su entorno por medio de sistemas de conocimiento personal y profesional complejos que se sostienen como supuestos inconscientes sobre el contexto en el que trabajan; las creencias pueden ser originadas por factores personales y contextos profesionales que pueden también influir en sus prácticas docentes (Hashim et al., 2014). Pese a las tensiones y sutiles límites entre ambos términos, Wenden (1998) sugiere que en contraste con conocimientos, “las creencias se entienden como comprensiones individuales y subjetivas, verdades idiosincráticas, que suelen estar relacionadas

a los valores y que se caracterizan por un compromiso que no existe con el conocimiento” (p.517).

Según Pajares (1992) la investigación sobre las creencias docentes se centra en creencias sobre educación debiendo ser comprendidas dentro de su sistema de creencias más amplio y general. Zheng (2016), en este sentido, reafirma que las creencias docentes son un componente crucial del desarrollo profesional donde se pueden distinguir dos tipos: creencias centrales y creencias periféricas siendo las primeras más estables y las segundas más variables.

A pesar de que es posible distinguir creencias de conocimientos, entonces, desde una perspectiva epistemológica, cuando se ponen en juego en la investigación ambos conceptos, la operacionalización se hace difícil dado que en la práctica suelen sobreponerse mutuamente o entrelazarse (Verloop et al., 2001). Woods (1996) afirma que en el proceso de toma de decisiones pedagógicas ambos se ponen en juego y que, por tanto, más que distinguir los límites, es preferible relacionarlos en un continuo (Woods y Cakir, 2011) donde en un extremo se ubican los conocimientos, nociones convencionalmente demostrables; pasando por las suposiciones temporalmente aceptadas como verdad, pero que aún no son probadas; hasta llegar a las creencias, ideas no demostrables y que pueden ser sujeto de controversia.

Las creencias que los docentes sostienen respecto a la enseñanza son construcciones de orden social que se desarrollan a lo largo de la vida y que se inician tempranamente desde sus experiencias como estudiantes. Stergiopoulou (2012) afirman que estas creencias centrales son particularmente resistentes al cambio. Las experiencias que los docentes tuvieron como estudiantes configuran sus creencias e imágenes sobre lo que debe ser la enseñanza (Bukor,

2015) y acompañan permanentemente los procesos de toma de decisiones en su práctica pedagógica.

Diversas investigaciones muestran, según afirma Pajares (1992), que las creencias cumplen un rol catalizador en la interpretación de nuevas experiencias e información a tal punto que pueden disminuir a un segundo plano los efectos de la formación inicial docente (Kagan, 1992; Richardson, 1996). Sin embargo, Buehl y Beck (2014) muestra también que la práctica docente tiene una influencia sobre las creencias del docente tanto como las creencias influyen sus prácticas en una relación de mutua transformación.

Tal como lo revela la literatura actual, la investigación sobre las creencias docentes arroja resultados mixtos en cuanto a su relación con las prácticas docentes. Basturkmen (2012) postula que esta incongruencia podría emerger del hecho que el método más frecuentemente utilizado es el estudio de caso. Este método implica concentración en contextos específicos para relevar explicaciones en profundidad, más que un rango más amplio de contextos desde donde poder realizar generalizaciones. Pese a esta tensión, sí parece más claro que las creencias de los docentes son los cimientos de las prácticas docentes (Borg, 2006), y que ambas interactúan permanentemente (Basturkmen, 2012).

Por otro lado, el grado en el que los docentes actúan de acuerdo con sus creencias parece estar mediado por el contexto en el que se encuentran (Basturkmen, 2012; Borg, 2006). Por tanto, también es necesario considerar los factores contextuales al momento de investigar la interacción entre creencias y prácticas docentes.

Otra consideración relevante de las creencias es que éstas deben ser abordadas no solamente desde el discurso del docente sobre su práctica, dado que lo que esta mediación puede

limitar la argumentación hasta “lo correcto”, hacia justificaciones, etc. (Lee, 2009), es decir, lo que el docente piensa. Li y Walsh (2011) afirman que las creencias deben ser investigadas también desde las interacciones del docente en la sala de clases dado que la interacción “se encuentra en el corazón de la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo profesional” (p.42).

Las creencias, por otra parte, ocupan un rol fundamental en la conformación de la identidad entendida como el conjunto de significados definen quien uno es al ocupar un rol particular en la sociedad o miembro de un grupo (Burke y Stets, 2009), significados que se construyen siendo miembro de un grupo en un contexto específico y por medio del lenguaje (Gee, 1996). Al discutir específicamente la identidad docente, Kaplan y Garner (2017) afirman que un profesor actúa en el logro de sus objetivos sobre la base de sus creencias sobre la situación y sobre su propia imagen en esa situación. Estas creencias, objetivos, percepciones de sí mismo y acciones son conceptualizadas como van emergiendo y se van integrando para reflejar quien es la persona y cómo actúa en su rol como profesor, la identidad del rol docente. Ruohotie-Lyhty (2018), por su parte enfatiza el dinamismo de la construcción de la identidad en la búsqueda constante del equilibrio y reequilibrio del “sí mismo y los otros” en tanto el sujeto profundiza en la comprensión los desafíos frente a circunstancias divergentes. Este equilibrio es esencial en la construcción de la identidad pues, según Bandura (1999), el sujeto hace elecciones libre e independientemente dentro de las limitaciones de las estructuras culturales y sociales, es decir, ejerce su capacidad de agencia. Sin embargo, Charteris y Smardon (2015) complejizan la agencia individual enfatizando el carácter colaborativo de su construcción al “adoptar” una identidad docente que traspasa las turbulencias de la circunstancia.

Beijaard et al. (1999) propone 3 dimensiones de experticia que permiten abordar la identidad docente. En primer lugar, experticia en la disciplina que enseña, lo docentes requieren una comprensión completa y profunda de la disciplina que enseñan (Calderhead, 1996). Luego, experticia pedagógica, la caracterización ética de su quehacer que define, por ejemplo, el involucramiento del docente con sus estudiantes y cómo éste se manifiesta en el modo como se comunica con ellos en el marco de normas sociales e institucionales que rigen esta relación. Finalmente, experticia en la didáctica de enseñanza. Entendida no solo como el manejo de modelos de planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje, sino más ampliamente como el manejo de una enseñanza orientada a la construcción y utilización del conocimiento (Vermunt, 1995).

Al mismo tiempo, Beijaard et al. (1999) también propone 3 factores situacionales a considerar en la construcción de la identidad docente: el contexto de enseñanza, la experiencia docente y la biografía del docente. El contexto de enseñanza está predominantemente determinado por la cultura escolar: expectativas de la comunidad escolar, es decir, los estudiantes, las autoridades escolares y sus propios colegas, tanto como las prescripciones curriculares y el ambiente material y físico del establecimiento (Duffee y Aikenhead, 1992). Olsen (2016) plantea que la escuela es el escenario de trabajo que se relaciona con las identidades docentes en tanto prescribe la pauta de lo que piensan y hacen los docentes. Barkhuizen (2016) sostiene que, desde esta perspectiva, la identidad docente es tan dependiente del ambiente en el que trabajan como de sus individualidades. El segundo factor propuesto para comprender la identidad docente es la experiencia docente, que permite un conocimiento más especializado, organizado en unidades circunscritas (metáforas, imágenes, etc.), y hasta cierto

punto, implícito (Carter, 1990). La experiencia permite un conocimiento más extenso y mejor organizado que exige, por tanto, un menor esfuerzo en el monitoreo de los eventos en la sala de clases y la resolución de un problema, tanto como una mayor capacidad de predecir situaciones con precisión y para enmarcar su enseñanza con foco en las tareas académicas (Sternberg y Horvath, 1995). El tercer factor la biografía del docente que enfatiza la transformación de la identidad, la adaptación de comprensiones e idearios personales a realidades institucionales y la decisión sobre cómo expresarse en la actividad de aula.

En resumen, pareciera que las creencias docentes están a la base de las decisiones pedagógicas y de la conformación de la identidad docente. Por tanto, es imprescindible conocerlas para comprender las prácticas de docentes de inglés. Sin embargo, tal como lo caracteriza Pajares (1992) las creencias docentes son un constructo desordenado. La definición de Polat (2010) da luces sobre su complejidad: “un sistema complejo e interdependiente de un repertorio experiencial, afectivo, cognitivo y metacognitivo de percepciones, perspectivas, ideologías, conocimiento, teorías y principios que de alguna forma se relacionan con el proceso de toma de decisiones docentes y sus prácticas pedagógicas”. Es decir, es un constructo que aborda una variedad de dimensiones tanto cognitivas como sociales. Gabillon (2012) realiza el ejercicio de contrastar estos aspectos al definir que las creencias docentes son al mismo tiempo: personales y sociales, prácticas y teóricas, implícitas y explícitas, dinámicas y resistentes al cambio, complejas y sistemáticas. Estas inminentes contradicciones al abordar la comprensión de las creencias de docentes de inglés son abordadas por Gabillon (2012) dentro de la Teoría de la Representaciones Sociales que permiten una comprensión sistemática del constructo.

3.3.1. Representaciones Sociales

Diariamente las personas enfrentan a diario variadas circunstancias que cambian continuamente e introducen en sus vidas incertidumbre y desequilibrio que enfrentan apoyándose en pensamientos o comportamientos previamente desarrollados. Estos no tienen su origen completamente en el individuo, sino que están estrechamente vinculados con la experiencia del grupo al cual pertenecen. Gracias a esto les es posible recuperar la confianza y seguridad en sus acciones. De este hecho se desprenden dos aspectos esenciales de la conducta humana: la autonomía individual tiene ciertos límites y las acciones y el conocimiento de la realidad social son producto de la elaboración colectiva (Aguirre, 2004) en la forma de representaciones sociales, una forma de conocimiento elaborado y compartido socialmente y que contribuye a la construcción de una realidad común a un grupo (Jodelet, 2001). La noción de representación social se basa en la relación entre sujetos y un objeto, de modo que siempre representa una cosa o un grupo. No es la dimensión subjetiva del objeto, ni la dimensión objetiva del sujeto, sino más bien el proceso por el cual se produce la relación. (Jodelet, 1990; Madeira, 2001).

Para Moscovici (2000), el pensamiento que comúnmente utiliza el ser humano para enfrentar la realidad parte del supuesto que la mente tiene un poder ilimitado para darle forma a la realidad, para penetrarla, activarla y determinar el curso de los eventos. Se trata del denominado “sentido común”, un tipo de conocimiento que permite a los individuos comprender, describir y darle significado a la realidad permitiendo la comunicación social (Jodelet, 2018). Moscovici (2000) argumenta que los seres humanos habitamos el mundo y especialmente el mundo social desde un pensamiento más parecido al primero, donde interpretamos la realidad desde “verdades” que nos permiten ver ciertos aspectos y hacen invisibles otros, una

fragmentación preestablecida de la realidad, fragmentación que es compartida socialmente permitiendo una interacción común para todos los miembros de la comunidad a la que pertenece. Transformamos la apariencia en realidad por medio de imágenes o nociones comunes, representaciones compartidas de la realidad con las que se ajustan nuestros sistemas perceptuales y cognitivos. Vemos a los individuos y los objetos distorsionándolos al utilizar representaciones que hemos construidos desde las imágenes y hábitos que hemos aprendido, las memorias que de ellos hemos ido guardando en nuestra historia personal y desde nuestras categorías culturales compartidas.

La Teoría de las Representaciones Sociales de Sergei Moscovici (1988) propone, entonces, que las representaciones sociales (RSs) constituyen las ideas y significados habitantes para el funcionamiento social; comprensiones del mundo que se dan por sentado, que son compartidas ampliamente y que juegan un rol esencial en el modo cómo los individuos enfrentan el mundo, incluyendo modos de pensar, de sentir y de comportarse. Moscovici (1988) describe las RSs de la siguiente manera:

Un sistema de valores, ideas y prácticas que cumplen una doble función: primero, establecer un orden que permite a los individuos orientarse en su mundo material y social y manejarlo y, en segundo término, posibilitar la comunicación que tiene lugar entre los miembros de una comunidad por medio de la provisión de un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y colectiva de manera inequívoca. (p.xiii).

Las RSs brindan organización y estructura a la vida social. En primer lugar, les permiten a las personas darle sentido al mundo al proveer significado y definiciones al objeto que

representa y, en segundo, transforman conceptos abstractos a formas más concretas (Moscovici, 2000).

Una característica importante de las RSs que remarcan su naturaleza social es que son vistas y comprendidas a través de la mirada de los grupos a los que pertenecen las personas y, consecuentemente, ellos de manera colectiva calibran o refinan sus pensamientos a través del discurso y no a través de la consideración individual (Wagner, 2012). Los individuos negocian las ideas y significados que se adjuntan al conjunto de RSs disponibles en ese momento. De este modo, las RSs no son mero reflejo de la realidad, sino que crean la realidad permitiendo ciertas percepciones y limitando otras (Oyserman y Markus, 1993).

Una segunda característica es que las RSs existen en estado de flujo. En el curso de sus actividades diarias, los individuos se trasladan de un contexto a otro, y en el curso de las conversaciones, se mueven de mente en mente negociando un conjunto de RSs u otras. En la medida que los contextos o mentes van variando, se despliegan nuevas imágenes e ideas (Sperber, 1985) de tal modo que las RSs son continuamente negociadas y re-negociadas o, como establece Moscovici (2000), “representadas” y “re-presentadas”. Al mismo tiempo, lo contrario a esta segunda característica también ocurre. Si las RSs no son negociadas o re-negociadas, permanecen estáticas. Esto contribuye a explicar por qué es difícil erradicar algunas imágenes y prácticas sociales perversas y reemplazarlas por otras alternativas.

Las RSs son herramientas esenciales en el proceso de convertirse en una persona pues constituyen los bloques con los que se construye el ser (Oyserman y Markus, 1993). Las RSs proveen la estructura y el lenguaje para responder preguntas como “quien soy” y “quienes somos”, la construcción de la identidad individual y social de las personas. Por ejemplo, las RSs

entregan información sobre quién y qué importa en la sociedad, qué individuos y grupos tienen un cierto estatus y/o poder en la sociedad, y lo que los otros piensan o no piensan sobre los grupos a los que los individuos se asocian. Estas RSs proporcionan el marco interpretativo de las interacciones sociales y, de este modo, estructuran la naturaleza de lo que es “bueno”, “correcto” o “moral”.

Desde este mismo punto de vista de la teoría de las RSs, Hardin y Higgins (1996) afirman que el establecimiento y mantención de la experiencia individual exige una realidad compartida. Las RSs son un mecanismo destacado para compartir ideas. Las experiencias son dependientes de estas ideas y configuradas a través de ellas. El hecho que el pensamiento individual es un producto de la actividad social y que éste depende de un conjunto de RSs mutuamente sostenidas, tiene muchas y muy importantes implicancias para la comprensión del funcionamiento de los individuos y de los colectivos a los que pertenecen.

Abrie (2001) afirma que las RSs cumplen cuatro funciones básicas. La primera, de conocimiento, permite a los sujetos (a) incorporar e integrar nuevos conocimientos de manera comprensible y coherente a sus esquemas cognitivos y valores existentes; y (b) comunicarse, dado que definen el marco de referencia común necesario para el intercambio social, la transmisión y difusión del conocimiento.

La segunda función es la identitaria pues las RSs, por una parte, contribuyen a la definición de la identidad y permiten preservar la especificidad de los grupos, y, por otra, permiten situar a los individuos y grupos en el contexto social permitiendo la formación de una identidad social compatible con el sistema de normas y valores sociales históricamente determinados.

La función de orientación indica que las RSs intervienen en la finalidad de una situación determinando a priori el tipo de relaciones adecuadas para el individuo. De este modo, estructuran las expectativas que constituyen una acción sobre la realidad y posibilitan la selección e interpretación de información de la realidad, es decir, determinan lo lícito y lo tolerable en un contexto social dado.

La última función es la justificatoria; las RSs permiten justificar tanto asumir o justificar un comportamiento o posición, como explicar una conducta asumida por los participantes en una situación social.

A partir de la primera publicación en 1961 donde Moscovici presenta la Teoría de Representaciones Sociales, se han desarrollado diversos enfoques teóricos para la investigación en campos supra-disciplinares (Jodelet, 2016) que trascienden la psicología social en diálogo con la sociología, antropología, estudios de la comunicación y medios, y muchas áreas de investigación y disciplinas aplicadas en los dominios de la salud, medioambiente, educación, política, economía, etc. (DeRosa et al., 2018). Actualmente, es posible distinguir al menos 4 enfoques que han desarrollado posiciones teóricas y metodológicas específicas: la escuela clásica, la estructural, el enfoque sociodinámico de Ginegra y el enfoque de Wagner y Hayes (2005). La escuela clásica, con una mirada psicosocial, constituye el núcleo central de la teoría iniciada por Serge Moscovici en 1961 y desarrollada posteriormente por Denise Jodelet. Desde esta perspectiva basada en un enfoque metodológico cualitativo, las representaciones sociales son analizadas a partir de los discursos y las prácticas sobre el objeto de la representación. El contexto de comunicación es su centro de atención. Por otra parte, la escuela estructural, esencialmente psicocognitiva se desarrolla en el sur de Francia por un grupo de investigadores

dirigidos por Jean Claude Abric. Su interés es acceder a la composición de las representaciones sociales a partir de los procesos cognitivos. Su Teoría del Núcleo Central, basada en los principios del estructuralismo, proponen una explicación de cómo se organiza una representación. El enfoque sociodinámico de Ginebra está liderado por Willem Doise (1993), quién enfatiza el estudio de las representaciones como espacios de intercambio simbólico. El acceso a una representación social se realiza a través de las relaciones que se establecen entre el metasistema social y el universo mental de los sujetos, quienes se encuentran afectados por la posición que ocupan en dicho metasistema. Por tanto, la pertenencia social de los individuos y los grupos sociales es determinante en la estructuración de sus representaciones. El cuarto enfoque principal, el enfoque de Wagner desarrollado en la Universidad de Linz, se interesa en destacar el carácter construido de las representaciones. Se trata de una postura culturalista desde la que se accede a las representaciones sociales a través de su expresión individual y se evidencian en el consenso que las caracteriza.

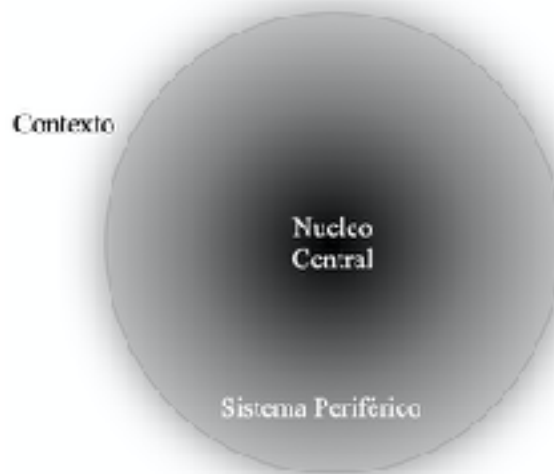
Dado su carácter exploratorio y descriptivo, la presente investigación se centra primordialmente en la estructura y dinámica de funcionamiento, específicamente desde el enfoque desarrollado por Jean Claude Abric en la Teoría del Núcleo Central. La concepción estructural entrega los referentes para establecer los límites, el funcionamiento de creencias, prácticas sociales y el conocimiento compartido de una RS.

Esta teoría permite realzar la existencia de una organización interna de la RSs en la cual se presenta una jerarquización de los elementos que la componen y las relaciones que se establecen entre ellos (Abric, 2001). La premisa basal sostiene que, independiente del objeto social, cualquier RS está organizada en un sistema dual que estabiliza los significados que los

miembros del grupo asocian a la RS. Esta estabilidad depende de la habilidad del sistema para preservar el consenso dentro del grupo permitiendo, al mismo tiempo, algún grado de divergencias individuales (Moliner y Abric, 2015). La Figura 1 ilustra la conformación estructural de una RS:

Figura 1

Estructura de una Representación Social



(Elaboración propia)

El núcleo central de una RS está directamente relacionado y determinado por condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, esto es, está fuertemente marcado por la memoria colectiva del grupo y por el sistema de normas que éste posea (Aguirre, 2004). Por consiguiente, es estable y agrupa un número limitado de elementos que dan a la representación su significado y coherencia. Tiene una función generadora (determina la elaboración y creación de sentido de los otros componentes de la representación) y una función unificadora y estabilizadora al determinar la naturaleza de las relaciones entre los elementos que la representa (Moliner y Abric, 2015). El

núcleo, por tanto, proporciona el consenso grupal, las bases de comunicación y el reconocimiento mutuo. Su valor es abstracto y simbólico Bataille (2000). En el núcleo se ubican aquellas creencias que son incondicionales y no negociables. Es por esto que el núcleo está compuesto de elementos con un alto grado de consenso, conectados entre sí y directamente vinculados con los valores, normas e historia del grupo. Entonces, el núcleo central será un sistema, estable y coherente, de creencias, actitudes y valores, en el que se manifiesta el consenso históricamente determinado (Aguirre, 2004).

Si el núcleo central es esencialmente normativo, el sistema periférico es funcional: permite a la representación relacionarse con la realidad circundante. Su primera función es concretar el sistema central para una toma de posición o de un curso de acción.

A diferencia del núcleo central, el sistema periférico es más sensitivo a la influencia del contexto inmediato y está fuertemente marcado por las características que posee éste. Esta sensibilidad se expresa en ductilidad y flexibilidad, aspectos que regulan la adaptación del sistema central a una situación concreta, con lo cual se constituye en el mecanismo de defensa del significado central de la representación. El sistema periférico se organiza jerárquicamente en torno al núcleo central de donde derivan su significados. Las creencias que se ubican en esta área de la representación son, por tanto, condicionales y variables permitiendo la modulación individual de la representación, integrando la representación a las particularidades individuales relacionándola a la historia personal. Otra función del sistema periférico es proteger el sistema central permitiéndole a los individuos incorporar potenciales contradicciones dada las propiedades de sus elementos constituyentes (creencias contextualizadas y condicionales). El

sistema periférico también permite integrar nueva información sin la necesidad de transformar los elementos del sistema central.

La Tabla 5 permite observar la relación entre núcleo central y sistema periférico poniendo, también, de manifiesto el rasgo sociocognitivo de las RSs:

Tabla 5

Características de Componentes de una Representación Social

Núcleo Central	Sistema Periférico
Relacionado con la memoria colectiva y la historia del grupo	Permite la integración de las experiencias individuales y las historias pasadas
Consensual: define la homogeneidad del grupo	Soporta la heterogeneidad del grupo
Es estable, coherente y rígido	Es flexible y tolerante a las contradicciones
No es muy sensible al contexto inmediato	Es sensible al contexto inmediato
Cumple las siguientes funciones:	Cumple las siguientes funciones:
- Generador del significado de la representación	- Permite la adaptación a la realidad concreta
- Determina su organización	- Permite la diferenciación del contenido
	- Protege al sistema central

(Adaptado de Abric, 2003)

El enfoque estructural facilita reflexionar respecto de la función identitaria de las RSs, según argumentan Cruz y Arruda (2008), al permitir su análisis al interior de grupos que comparten atributos emocionales, cognitivos y evaluativos. Uno de los procesos cruciales para la construcción de la identidad social es la comparación social, un mecanismo a través del cual los individuos establecen distinciones entre “nosotros” y “ellos”, negociando sus distintas identificaciones (Tajfel, 1981). Las identidades, por tanto, no solo se desarrollan de

autodefiniciones e identificaciones, sino también desde comparaciones con las formas con las que los “otros” nos representan (Horwarth, 2002). La comprensión de las representaciones sociales de los “otros” según se imaginan los individuos dentro de un grupo, no solo permiten comprender el rol que estos individuos piensan cumplen en el imaginario social de los otros grupos, sino que también permite una mejor comprensión de las conductas de miembros de un grupo en sus relaciones al interior de ese grupo (Bonomo y Souza, 2013).

Capítulo 4, Marco Metodológico

En este capítulo se presentan y fundamentan las decisiones metodológicas que estructuran la investigación con el propósito de abordar coherentemente una respuesta a la pregunta de investigación. En primer lugar, se abordan los sustentos teóricos donde descansa el diseño metodológico (sección 3.2) desarrollando conceptos fundantes que no fueron abordados en el capítulo anterior debido a que son propios del diseño metodológico. Posteriormente, se presenta el diseño metodológico (sección 3.3), los 2 instrumentos utilizados para acercarse a las RSs de los docentes de inglés (sección 3,3,1), los 2 instrumentos para indagar en sus prácticas docentes (sección 3,3,2) para, finalmente, describir y justificar el proceso de triangulación de los datos que emergen de los 4 instrumentos (sección 3.4).

4.1. Enfoque

La Figura 1 ilustra la articulación de soportes teóricos y metodológicos del diseño de esta investigación. El enfoque metodológico que adopta esta investigación se enmarca en una mirada fenomenológica de acceso al conocimiento (Merleau Ponty, 1945), desde donde se desprende el marco teórico sustantivo que soporta su diseño, la teoría de representaciones sociales de Sergeï Moscovici (1961), que permite una comprensión orgánica de las creencias docentes a través de su estructuración en RSs. El enfoque metodológico es cualitativo desde donde se desprenden dos instrumentos para la generación de datos que abordan las RSs de los docentes, y otros dos instrumentos que aportan a la comprensión de sus prácticas docentes.

Se utilizan 4 instrumentos: un cuestionario de lista libre, una entrevista semi-estructurada, documentos y una entrevista grupal. Los dos primeros tienen como propósito develar las RSs en estudio. Tal como lo avala la revisión sistemática de la literatura disponibles respecto de

investigaciones sobre las representaciones sociales de docentes en establecimientos escolares, estos dos instrumentos son frecuentemente utilizados para este propósito. Los dos últimos permiten un acercamiento a las prácticas pedagógicas de los docentes.

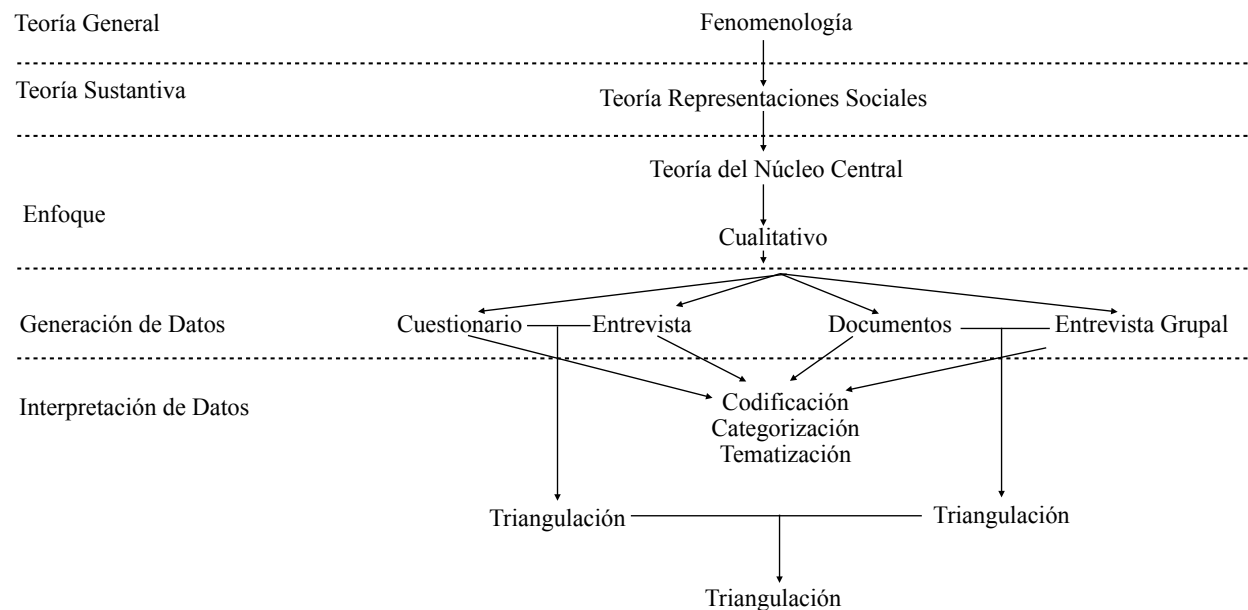
El diseño inicial de esta investigación consideraba el análisis de las prácticas pedagógicas por medio de la observación y grabación de clases y una posterior entrevista con propósitos de deconstrucción. Desafortunadamente, las restricciones de contacto presencial provocadas por la situación de pandemia COVID que afectan a nuestro país y al mundo entre 2020 y 2021 impiden la ejecución de esta parte de la investigación. Las clases presenciales son suprimidas y los docentes enfrentan una sobrecarga de trabajo al tener que adaptar la enseñanza a medio virtuales o no presenciales. Esta situación obliga a un rediseño que incluye el acceso a las prácticas docentes a través de los materiales pedagógicos que usan los docentes: planificaciones de clases, material didáctico y evaluaciones. Este cambio tiene implicancias en la riqueza de los datos posibles de recolectar pues restringe el acceso a la enseñanza solamente a la etapa inicial del proceso, planificación y preparación. Sin embargo, dado que el foco central de esta investigación es la estructuración de las RSs de los docentes, el análisis de la planificación y preparación de la enseñanza puede ser considerado suficiente (Perfecto, 2012). Complementariamente al análisis documental, la readecuación del diseño metodológico de esta investigación incorpora un grupo focal con los docentes participantes con el fin de acceder a una comprensión más profunda de la construcción de sus prácticas docentes.

El análisis de los datos generados se realiza en tres ciclos de codificación, categorización y tematización para luego avanzar con el proceso final de triangulación en dos etapas, triangulación de los datos del cuestionario y la entrevista junto con la triangulación de los que

emergen de los documentos y la entrevista grupal, para finalizar con una triangulación de síntesis de todos los datos desde donde se aborda un respuesta a la pregunta de investigación.

Figura 2

Articulación de Aspectos Teóricos y Metodológicos de la Investigación



(Elaboración propia)

Esta investigación intenta poner en juego los conocimientos acumulados de las investigaciones disponibles actualmente para profundizar en la comprensión de las RSs del docente inglés en ejercicio en establecimientos escolares en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, sobre el valor de la enseñanza del inglés en su carácter de idioma extranjero y cómo éstas se relacionan con sus prácticas pedagógicas. La meta es explorar este fenómeno de manera tan ingenua como aguda dados los recursos y limitaciones disponibles.

4.1.1. Enfoque Metodológico Cualitativo

La investigación cualitativa se aboca al estudio de diferentes objetos humanos, principalmente palabras, textos, discursos para comprender la vida social del sujeto a través de

los significados desarrollados por este (Mejía Navarrete, 2007) en una secuencia de des-construcción y re-construcción que rescata al ser humano como centro de la reflexión, al tiempo que brinda una comprensión integral de éste (Katayama, 2014). En tal tarea, esta forma de indagación social tiende a adoptar un diseño flexible y dirigido por los datos, tiende a utilizar datos relativamente desestructurados, a estudiar un número determinado de casos ocurridos naturalmente en el proceso investigativo, y a utilizar formas verbales más que estadísticas (Hammersley, 2013). Desde esta perspectiva se aspira a acceder a la comprensión profunda, compleja y detallada de significados (Gonzales et al, 2008) al dar voz a los participantes para relevar los asuntos subyacentes.

Ontológicamente (lo que se intenta comprender), afirma Cohen (2018), la investigación cualitativa considera a las personas como seres que están alerta, que elaboran sus propios significados para darle sentido y actuar en el mundo por medio de sus propias interpretaciones. Las personas son deliberantes, intencionales y creativas en sus acciones cuyos significados emergen de las situaciones sociales, interacciones y negociaciones. Por tanto, los significados que dan paso a sus interpretaciones de las situaciones están asentadas cultural y contextualmente. Consecuentemente, las realidades son múltiples, construidas y holísticas, capaces de sostener múltiples interpretaciones. El que conoce y lo conocido están ligados de manera interactiva e inseparable.

Desde una perspectiva epistemológica (cómo podemos llegar a conocer algo), la investigación cualitativa se sostiene en el supuesto que la conducta, y consecuentemente los datos, son situados socialmente, relacionados con el contexto, dependientes del contexto y ricos en contexto. Por tanto, para comprender una situación, el investigador requiere comprender el

contexto específico y el general. Todos los factores, más que un número limitado de variables deben ser considerados para comprender un fenómeno evitando buscar relaciones de causa efecto, pues estos se están afectando mutuamente todo el tiempo. La atribución de significado es continua y evoluciona en el tiempo. La realidad social es, por tanto, sujeto de múltiples y a veces contradictorias interpretaciones. Con todo esto, la investigación cualitativa se concentra en las interpretaciones subjetivas que los participantes hacen de un fenómeno: su definición de la situación que es típicamente informada de manera verbal y no numérica (Cohen, 2018).

Metodológicamente, Cohen (2018) sostiene que la investigación cualitativa se nutre, por tanto, no solo de la observación de los participantes, sino también de las interpretaciones de las situaciones y de los factores no observables. Consecuentemente, la investigación se realiza solamente en base a hipótesis de trabajo y afirmaciones idiográficas temporal y contextualmente situadas. El trabajo de investigación consiste en generar hipótesis más que probar hipótesis lo que implica que la generación de teoría es derivativa y fundamentada, los datos sugieren teoría y no al revés. En tal sentido, los datos son generados de manera sistemática y analizados tanto de manera inductiva como abductiva, con constructor y hallazgos derivados e inferidos de los datos mientras se realiza la investigación. Por tanto, los procesos de investigación y comportamiento son tan importantes como los resultados, procesos que están siempre influenciados por los valores del investigador en tanto ellos se expresan en las decisiones de enfoque de la investigación, su enmarcamiento, métodos de trabajo y de generación de datos, y análisis y reporte de hallazgos. Dado lo sensible de la investigación cualitativa al contexto y la subjetividad de los participantes y del investigador, el proceso de generalización puede ser afectado. Larsson

(2009) sugiere que la generalización se puede abordar maximizando la variación, la similitud de contexto y el reconocimiento de patrones.

La elección de un enfoque cualitativo permitirá una interpretación del fenómeno observado con un grado mayor de profundidad que el que podría permitir un enfoque de carácter cuantitativo. Estas definiciones del método cualitativo describen apropiadamente tanto el objeto de estudio y los propósitos de la presente investigación.

4.1.2. Carácter Fenomenológico

El carácter fenomenológico de esta investigación está dado en tanto se funda en la visión de que nuestro conocimiento del mundo está enraizado en nuestras experiencias y la tarea de la investigación es describir, comprender, interpretar y explicar estas experiencias (Hammersley, 2013; Denscombe, 2014) por medio de la identificación de su significado para los participantes a nivel individual y grupal (Marshall & Rossman, 2016). Dado que existen numerosos participantes y que cada cual tendrá sus propios significados e interpretaciones, el investigador deja de lado conceptos y supuestos anteriores para buscar la comprensión de los eventos cotidianos y el “sentido común” tal como son percibidos y sostenidos por los participantes y para identificar las actitudes de los participantes. En esta tarea se pone énfasis en la descripción subjetiva completa de las experiencias, percepciones, interpretaciones, actitudes, creencias, valores, sentimientos y significados de los individuos (Denscombe, 2014). Luego de esta descripción rica y comprehensiva, se procede a la categorización, abstracción y sobreinterpretación, cuantificación y teorización. Para tal tarea, el investigador tiene que deponer sus propios valores, creencias, marcos conceptuales, predisposiciones y experiencias para poder

observar la experiencia tal como la ven los participantes. En otras palabras, el investigador actúa como un “extraño” (Denscombe, 2014).

Según Katayama (2014) la fenomenología busca describir la experiencia del sujeto en sí y por sí, renunciando a cualquier tipo de explicación causal (epojé); según Husserl (1992) se trata de desentrañar “la estructura del mundo de la vida” propio de cada sujeto (diferente del mundo físico), donde el objetivo se representa en la representación que tiene el sujeto de ella - representación subjetiva que guarda dentro de sí lo objetivo, es decir, desde la representación subjetiva que tiene el individuo de la realidad surge lo objetivo. Así mismo, la investigación desde la fenomenología permite reducir las experiencias individuales con un fenómeno a una descripción de su esencia universal según plantea Van Manen (2007). Estos aspectos de esta teoría, además de la popularidad de uso que ha alcanzado en las ciencias sociales y en educación (Philipse, 2003), proveen un marco coherente con la pregunta de esta investigación donde se pretende abordar las creencias sociales de los docentes de inglés desde de la subjetividad de los docentes (sus creencias) para intentar la identificación de aquellos patrones comunes que dan cuenta de lo que denomino creencias sociales. El carácter hermenéutico del modelo fenomenológico adoptado enfatiza la opción por un método esencialmente interpretativo y primariamente orientado a la explicación de textos (Van Manen 2014).

4.2. Diseño Metodológico

Consistente con la pregunta de investigación y el enfoque metodológico, un esquema de instrumentos de generación de datos que aborda (1) las representaciones sociales docentes de los docentes de inglés, y (2) la caracterización de sus prácticas pedagógicas. La parte de representaciones sociales se inicia con un cuestionario de aplicación masiva para docentes de

inglés del país. Los datos generados por este instrumento permitirán un primer acercamiento más amplio y general a las representaciones sociales de los docentes participantes. Luego se aplicará una entrevista semiestructurada con una selección de docentes cuyas respuestas al cuestionario sean representativas de los patrones de respuesta salientes de la encuesta. La caracterización de las prácticas pedagógicas se realiza con los mismos docentes que participaron en la entrevista semiestructurada y consiste en el análisis de material pedagógico representativo de lo que los participantes consideran buenos materiales. Posterior al análisis preliminar de los materiales, se realiza un grupo focal con el propósito de profundizar en el análisis de los materiales. La parte final consiste en la triangulación de los resultados obtenidos en los 4 instrumentos utilizados.

La comparabilidad de los datos generados por estos instrumentos (Flick, 2015) se facilitará por el establecimiento de 5 dimensiones que facilitan el análisis complejo de las RSs: **curricular, identidad docente, disciplina, estudiantes y contexto**. La dimensión curricular incorpora los aspectos directamente relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, tanto en términos de contenidos como de la metodología de enseñanza. La identidad docente concentra aquellos aspectos que conforman una comprensión compleja de sí mismo del docente de inglés, mientras que la dimensión disciplinar aborda la comprensión que ha construido el docente respecto del idioma inglés como constructo teórico. La dimensión estudiantes aborda la comprensión compleja que el docente ha construido respecto de sus estudiantes del mismo modo como la dimensión contextual incorpora sus comprensiones respecto del ambiente escolar componentes materiales, sociales, culturales, etc. que configuran el espacio donde se desempeña.

En términos de la generalibilidad que prevé esta investigación tiene un carácter de interno (Maxwell, 2005), es decir, las conclusiones que se planea alcanzar se refieren al entorno y grupo estudiando y apuntan al logro de generalizaciones de carácter teórico sustantivo (Glaser y Strauss, 1965) aplicable al campo específico de la docencia de inglés en contextos de idioma extranjero en establecimientos escolares con alta vulnerabilidad.

4.2.1. Cuestionario

Legitimado como el segundo instrumento más utilizado en las investigaciones sobre representaciones sociales docentes incluidas en la revisión sistemática de la literatura, esta investigación opta por el uso de un cuestionario como método inicial de generación de datos. Brown (2001) define los cuestionarios como “instrumentos escritos que le presentan a quienes lo responden una serie de preguntas o afirmaciones frente a las que tienen que reaccionar ya sea escribiendo sus respuestas o seleccionando entre respuestas existentes” (p.6). Cohen (2018) agrega que este instrumento es capaz de recoger información estandarizada desde la que es posible establecer generalizaciones y observar patrones de respuesta. Dörnyei (2003) argumenta que los cuestionarios son también instrumentos altamente utilizados en investigación de segundos idiomas e idiomas extranjeros debido a que son fáciles de construir, extremadamente versátiles y, sobre todo, capaces de generar grandes cantidades de información rápidamente. Sin embargo, también afirma que este instrumento tiene importantes amenazas dentro de las que la simplicidad y superficialidad de las respuestas que limita las posibilidades de profundización es relevante de considerar. Es por esto que este instrumento es complementado posteriormente con una entrevista.

El cuestionario utilizado en esta investigación es un “cuestionario de producción”, o tarea de compleción de discurso (Bardovi-Harlig, 1999) en tanto se les solicita a quienes respondan que produzcan datos lingüísticos auténticos como respuestas a frases provocadoras situadas. Específicamente, el cuestionario utilizado es una adaptación del método de lista libre, un método cualitativo ampliamente utilizado en diferentes áreas del conocimiento (da Silva et al., 2019), especialmente en antropología (Quinlan, 2019), que permite la generación de datos de manera rápida y fácil con el fin de identificar los componentes de una categoría émica (perspectiva interior de la realidad), donde se pueden distinguir aquellos de mayor relevancia o prominentes dentro de una cultura y que revela cuanta variación en el conocimiento o creencias en cuestión (p.2). Los participantes listan todos los términos que piensen para describir el fenómeno en investigación (Mcgaha y D’Urso, 2019). Este método descansa sobre 3 supuestos: (1) cuando las personas hacen una lista, tienden a ordenar los ítems en orden de familiaridad (Romney y D’Andrade, 1964), (2) las personas que saben mucho sobre un tema incluyen más términos en una lista que aquellas que saben menos (Brewer, 1995) y (3) los términos que mencionan la mayoría de las personas indican mayor prominencia local (Gatewood, 1984).

El **instrumento** consta de 3 partes: el consentimiento informado (ver Anexo B), preguntas de caracterización demográfica: datos de contacto del participante, genero, título profesional, caracterización de educación continua (área de formación y duración), años de experiencia y caracterización del establecimiento donde trabaja: nombre, dependencia administrativa, nivel de enseñanza y comuna. La tercera parte presenta el cuestionario con 5 frases incompletas que se enfocan en las 5 dimensiones de análisis de las RSs, según muestra la Tabla 6.

Tabla 6*Preguntas del Cuestionario*

Pregunta	Dimensión
P1. Para mí, ser profesor de inglés es:	identidad
P2. El inglés es:	disciplina
P3. Enseñar inglés a los estudiantes del establecimiento donde trabajo es:	contexto
P4. Para los estudiantes del establecimiento donde trabajo, aprender inglés es:	estudiantes
P5. Lo que enseñó cuando hago clases en el establecimiento donde trabajo es	curriculum

(Elaboración propia)

El cuestionario se diseña en formato electrónico a través de la aplicación Formularios de Google y es piloteado con 3 docentes de inglés antes de su publicación. Como resultado, se detecta la dificultad para responder. Este tipo de preguntas resultó ser poco familiar para los docentes quienes tuvieron dificultades para comprender qué debían responder. Por esta razón se reformulan las instrucciones con el fin de simplificarlas y además se agrega un ejemplo ilustrativo. También se reformula una pregunta que resultó ser ambigua para los docentes.

Una vez realizado los ajustes del pilotaje, el cuestionario es publicado a través de las plataformas de redes sociales personales del investigador, a través de bases de datos de contactos de docentes que el investigador a construido a lo largo de su vida profesional y a través de las redes sociales y contactos de colegas.

El formulario del cuestionario en línea se publica en julio de 2020 y se mantiene disponible durante un mes. Dado su propósito, lograr un primer acercamiento amplio y general a las RSs de los docentes de inglés, el cuestionario incluye como único criterio de participación que sean docentes de inglés que estén haciendo clases en establecimientos escolares del país.

La **muestra** resultante consta de 80 docentes de inglés lo contestan. La Tablas 1 y 2 en el Anexo C presenta la caracterización demográfica detallada de la muestra: género, carrera de pregrado, tipo de institución de formación de pregrado, años de experiencia docentes, niveles en los que enseñan, formación continua y caracterización del establecimiento donde enseñan tal como región, dependencia administrativa, ruralidad e IVE de educación básica y enseñanza media según corresponda. La muestra incluye docentes de una amplia variedad, aunque el perfil predominante es docentes de género femenino, cuyo título profesional es de profesor de inglés obtenido mayoritariamente en una universidad estatal, con 4 a 10 años de experiencia docente, atienden una variedad amplia de edades de estudiantes y ha hecho cursos de formación continua de menos de un año de duración. En cuanto a la caracterización del establecimiento, la mayoría trabaja en la Región Metropolitana, en establecimientos de dependencia municipal, con un IVE sobre el 86%. El IVE y ruralidad del establecimiento se obtiene de la base de datos “Prioridades 2020 con IVE SINAEB básica media y comunal” (JUNAEB, 2020)

El **análisis** de las respuestas se inicia con el proceso de codificación que consiste en la reducción de los términos utilizados por los docentes a códigos que aglutinen los términos de acuerdo a un criterio de cercanía semántica (ver Anexo C, Tabla 3). Posteriormente, las listas de códigos son procesadas utilizando el software Anthropic (Analytic Technologies) que arroja el índice de prominencia (*saliency*) (IP) de cada término de las listas (ver Anexo C, Tabla 4). Este

índice considera la frecuencia de mención del término en todas las listas y el orden de mención del término en cada lista (Smith, 1993) mediante el siguiente cálculo:

$$\text{prominencia del término de la lista libre} = \frac{\text{suma de percentiles del término}}{\text{total de listas}}$$

El IP puede variar entre los valores 0 y 1, donde 0 significa que un término es muy infrecuente y se ubica los últimos lugares en las listas, es decir, es un término que no produce consenso grupal, mientras que 1 indica que el término nombrado por todos los participantes en primer lugar en todas sus listas, consenso absoluto. Este análisis se realiza tanto para la población total de participantes, como para las sub-poblaciones (caracterización del establecimiento y de los docentes) con el propósito de pesquisar patrones distintivos específicos que sugieran diferencias identitarias entre los grupos demográficos específicos.

El IP permitirá identificar e interpretar aquellos términos que se encuentran en el núcleo central y los que se encuentran en la periferia de la representación social al jerarquizar los códigos de acuerdo a su frecuencia y el orden en las listas. Los términos que resulten con un IP más alto serán identificados como parte del núcleo central de la RS en la medida que muestren un alto grado de consenso. Los siguientes términos en la lista son ubicados en sistema periférico en la medida que muestren algún grado de consenso. Con el fin de lograr una configuración más nítida de las RSs emergentes de este análisis, el punto de corte para incorporar un código dentro del núcleo central (NC) es de .30 y superior. Por su parte, en el análisis del sistema periférico se consideran aquellos términos más cercanos la NC con un valor IP entre .20 y superior. Este análisis se realiza de manera independiente para cada una de las 5 dimensiones de la RS.

4.2.2. Entrevista

Coincidente con la selección más frecuente en las investigaciones sobre RSs en la revisión sistemática de la literatura, el instrumento utilizado para profundizar en la comprensión de la estructura de las RSs de los docentes de inglés es una entrevista semi-estructurada donde se pre-establecen los temas y preguntas, aunque éstas son preguntas abiertas permitiendo un grado de adaptación al entrevistado y a sus respuestas (Bodgan y Biklen, 2007).

La entrevista, a diferencia de una conversación regular entre dos personas, se distingue por la dinámica de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado donde existe una conciencia de los tipos de pregunta y una atención crítica a lo que se dice con el propósito de producir conocimiento sobre el fenómeno investigado (Kvale, 2011). Para esta investigación se opta por una concepción epistemológica donde el entrevistador, por tanto, cumple el rol de develar el conocimiento que posee el entrevistado al máximo posible. Para describir este modelo, Kvale (2011) utiliza la imagen de un minero que cava profundamente para extraer el metal enterrado de datos objetivos, conocimiento y significados utilizando como las preguntas como herramienta. En este escenario, el entrevistador tiene el doble desafío de, primero, guiar la conversación en un ejercicio hermenéutico de interpretar los significados de los textos que vayan emergiendo de modo de revelar el conocimiento que busca. El segundo desafío, desde una perspectiva fenomenológica, consiste en abrirse a las experiencias del entrevistado poniendo en paréntesis sus conocimientos previos (Morales, 2011).

La Tabla 2 del Anexo D presenta la estructuración de la entrevista que tiene una duración aproximada de 90 minutos y consta de dos partes. En primer lugar, el consentimiento informado donde se presentan los objetivos de la investigación, el carácter voluntario de la participación,

confidencialidad de los datos, consecuencias y beneficios de la participación, y finalmente confirmación de proceder con la entrevista. La segunda parte de la entrevista está guiada por las preguntas abiertas (ver Anexo D, Tabla 2). La secuencia de las preguntas está indicada por el número que les anteceden, cuyo propósito es facilitar las respuestas de los participantes.

Previo a la aplicación de las entrevistas, el instrumento fue piloteado con dos docentes distintos a los participantes con el fin de comprobar la calidad del instrumento y, dada la inexperiencia del entrevistador/investigador, tomar nota de los resguardos de ejecución maximizando la generación de datos relevantes para la investigación. El resultado del pilotaje arrojó la necesidad de ajustes en la secuencia de las preguntas guías para mantener la fluidez de la entrevista, la reformulación de dos preguntas que resultaron poco claras y la eliminación de otras dos preguntas debido a su redundancia. En cuanto a la conducción de la entrevista, se tomó nota de la necesidad del entrevistador/investigador de moderar la extensión de las intervenciones acotándolas a hacer las preguntas de la guía, preguntas de profundización o clarificación de temas relevantes que emerjan y a utilizar frases de refuerzo para mantener la fluidez de la entrevista (Berg, 2007).

La **muestra** es de carácter intencionado (purposive) en tanto los participantes son seleccionados entre quienes contestaron el cuestionario utilizando principalmente el criterio de su representatividad (Teddlie y Yu, 2007) de la caracterización de las RS emergente del cuestionario. Un criterio secundario para la selección de la muestra es el de la variación máxima (Patton, 2002) al seleccionar, dentro de los docentes más representativos de las RSs en estudio, aquellos que presenten una variedad amplia de características demográficas con el objetivo de identificar probables diferencias contextuales en la manifestación de las RSs. Se busca

incorporar una mayoría de docentes que enseñen en establecimientos de alta vulnerabilidad, pero también a docentes que presenten otras características de contexto como ruralidad, dependencia administrativa del establecimiento, y comuna. También se consideran características personales como años de experiencia docente, niveles de enseñanza en los que trabajan, género y formación continua. El número total de docentes invitados es 12 de los cuales 8 aceptaron participar. Su caracterización demográfica se describe en la Tabla 1 en el Anexo D. La distribución demográfica de esta muestra presenta una correlación significativa de .85 en relación a la muestra de los 80 docentes que contestaron el cuestionario descrito en la sección anterior. Esto significa un nivel de representatividad estadística suficiente para facilitar el proceso de triangulación entre los análisis de los datos generados por ambos instrumentos.

Las entrevistas se realizaron en febrero de 2021 vía Zoom ante la imposibilidad de una reunión presencial producto de las restricciones de la pandemia del COVID-19. Las grabaciones son transcritas y los documentos generados son ingresados al software de apoyo computacional de **análisis** de datos cualitativos (CAQDAS, en inglés), Atlas.ti 9.1 para su análisis.

Los datos generados en la entrevista son codificados, es decir, se le asigna una palabra o frase que representa la captura del contenido o esencia de la porción de texto seleccionada (Saldaña, 2009). El proceso de codificación sigue una estructuración secuenciada en 3 ciclos. En el primer ciclo se utilizan simultáneamente 3 tipos de codificación: *codificación estructural* que permite identificar la dimensión de la pregunta de investigación a las que se refiere la cita, *codificación de atributo* que permite identificar al participante y *codificación inicial* (Charmaz, 2006) que recoge la evocación esencial o prominente de la cita.

El proceso de codificación de las entrevistas resulta ser más complejo que el del cuestionario en tanto las respuestas de los entrevistados suelen generar datos relevantes no solo para la dimensión intencionada por la pregunta. También ocurre que una cita es relevante no solo para una sino para dos o incluso más de las dimensiones de análisis. Dada esta situación, de los 3 tipos de códigos utilizados inicialmente, la única que resulta sencilla de realizar es la codificación de atributo. Frente a la complejidad del proceso, luego de codificar la transcripciones de todas las entrevistas, los códigos estructurales y los códigos iniciales fueron revisados dos veces con un lapso de tiempo de una semana. Esta doble revisión tiene como propósito acercarse a un mayor nivel de calidad de la interpretación de los datos frente a las amenazas a la fiabilidad del proceso (Gibbs, 2012). En ambos procesos de revisión se realizaron ajustes en la codificación. El referente para las revisiones en ambos casos son las citas extraídas de las transcripciones. El resultado de esta etapa del análisis es un conjunto de 296 códigos para las cinco dimensiones de análisis: 115 códigos para la dimensión **identidad docente**, 47 para **currículum**, 71 para **disciplina**, 21 para **estudiantes** y 42 para **contexto** (Ver Anexo D, Tabla 3).

El segundo ciclo, siguiendo a Saldaña (2009), consiste en la reorganización y segundo análisis de los datos con el propósito de sintetizar el corpus de datos en categorías, temas o conceptualizaciones más amplias o abstractas, trabajo de abstracción inductiva que da origen a la generación de categorías que relacionan los códigos relacionándolos, de acuerdo a sus propiedades nomotéticas, en patrones o temas comunes (Cohen, 2018). Este ciclo requiere de la interpretación del investigador, guiado por la pregunta de investigación, en la búsqueda de patrones prominentes y transferibles de los datos que le atribuyan significado a la organización (Miles y Huberman, 1994). En esta etapa del proceso, algunos códigos del ciclo anterior fueron

eliminados del análisis por cuanto, al juicio del investigador, no se vinculan finalmente con la pregunta de investigación.

El ciclo final post-codificación consiste en un ejercicio de entrelazar y sintetizar teóricamente las categorías relevantes con el propósito de configurar las RSs de los docentes de inglés respecto del aprendizaje del inglés en contextos vulnerables. Este proceso resulta en 96 categorías: 27 categorías para la dimensión **identidad docente**, 25 para **curriculum**, 15 para **disciplina**, 12 para **estudiantes** y 16 para **contexto**. Algunas de las categorías se refieren a un sub-tema común que se incorpora en el análisis con el fin de complejizar su discusión y profundizar en su comprensión. Posteriormente, como parte de este segundo ciclo de análisis, el mismo proceso de abstracción inductiva es realizado con las categorías lo que resulta en la generación de 16 temas: 4 temas para la dimensión **identidad docente**, 6 para **curriculum**, 2 para **disciplina**, 2 para **estudiantes** y 3 para **contexto**.

4.2.3. Materiales Pedagógicos

En términos generales, los documentos escritos, afirma Bryman (2012), pueden revelar aspectos de la realidad social subyacente. Sin embargo, Atkinson y Coffey (1997) advierten las limitaciones que estos tienen como reflejo transparente de la realidad en tanto su elaboración está guiada por un contexto, propósitos y la audiencia a quien están dirigidos. A partir de esta afirmación el análisis documental de las planificaciones se realiza de manera separada de el material didáctico y las evaluaciones por cuanto los propósitos y audiencia son diferentes. Las planificaciones son documentos que tienen el propósito de estructurar la organización de las actividades de clase y son elaboradas para la utilización propia del docente y para las autoridades del establecimiento. Por su parte, los materiales didácticos y de evaluación tiene el propósito de

estructurar las actividades de enseñanza y aprendizaje propiamente tal y están dirigidas a los estudiantes. El análisis y posterior comparación podría tener implicancias respecto de la configuración de las RSs interesantes de observar.

Bowen (2017) sostiene que el análisis de documentos presenta ventajas entre las que se encuentra su eficiencia de costo y tiempo en comparación con otros instrumentos. Además destaca su falta de obstrucción y reactividad ya que no están afectados por los procesos del investigador, es decir, son estables porque no se ven influenciados por la presencia del investigador y pueden ser revisados en repetidas ocasiones. Por otro lado también argumenta algunas desventajas tales como su limitado nivel de detalle pues al no haber sido creados para propósitos, son independientes de la agenda de la investigación. Yin (1994) también advierte del sesgo de selectividad, es decir, no necesariamente ofrecen toda la amplitud, suficiencia o foco al que apunta la investigación. Esta investigación aborda estas limitaciones incorporando un segundo instrumento descrito más abajo, un grupo focal con los autores del material pedagógico disponible con el fin de realizar una triangulación que permitirá mejorar la calidad de las inferencias emergentes del análisis de las prácticas pedagógicas en el contexto disponible.

La metodología de análisis de los materiales pedagógicos utilizada replica la estructura general de análisis de la entrevista en profundidad (ver Anexo E).

El análisis del material pedagógico se realiza utilizando el CAQDAS Atlas.ti.

4.2.4. Entrevista Grupal

Se puede entender un grupo focal como un instrumento que se sostiene en el constructo de “el mundo figurado” (Holland et al., 1998), horizontes de comprensión y acción construidos culturalmente y producidos socialmente que reconocen tipos particulares de actores, asignan

ciertos significados específicos a las acciones y que valoran ciertos resultados sobre otros. Son imaginarios culturales constituidos por “gente como uno” que piensan, actúan, desean y usan las mismas herramientas sociales y culturales para el logro de metas similares. Desde esta perspectiva, una entrevista grupal con docentes de inglés de establecimientos escolares es un espacio donde los participantes interrogan colectivamente las condiciones de sus vidas profesionales. Morgan (1996) sostiene que una entrevista grupal que se enfoca en las interacciones internas guiadas por los asuntos provistos por el investigador. Por tanto, tal como afirma Denscombe (2014) la generación de los datos emergen de la interacción del grupo, espacio de interacción donde los participantes pueden escuchar los comentarios de los otros y agregar comentarios adicionales que pudieran no haber producido individualmente (Carter, 2014). El rol del investigador es la de un moderador o facilitador que guía la discusión direccionando el foco de la discusión cuando sea necesario, pero permitiendo la interacción de los participantes para estimular el compartir de diversas perspectivas sobre el tema en discusión (Morgan, 1996). Consecuentemente, Morgan destaca que el rol del moderador/investigador en la entrevista grupal puede constituir una importante desventaja si no se trata de alguien con poca experiencia: capacidad para mantener la conversación en foco, limitando sus intervenciones de modo que no interrumpa las dinámicas de interacción que se vayan dando en la conversación, y de moderar tanto a los participantes que por diversas razones participen más o menos en la conversación. Sussman et al (1991) denominan este efecto como “polarización”. Morgan (1996) también advierte una desventaja de la entrevista grupal que denomina auto-exposición que ocurre especialmente con opiniones o actitudes controvertidas frente a las que el participante se refrene.

La entrevista grupal de esta investigación se agrega al diseño metodológico posteriormente al análisis de los materiales pedagógicos, en marzo de 2022, con el fin de profundizar en la comprensión de las RSs de los docentes participantes, por lo que los docentes que se invita a participar son los 8 docentes que han enviado dichos materiales. La aplicación de este instrumento tiene una duración de 2 horas, participan 6 de los 8 docentes invitados y está guiada por las siguientes preguntas:

1. Cuales son 3 consideraciones al momento de decidir qué incluir en los materiales que utilizan?
2. Que 3 aspectos dejan fuera deliberadamente por su no pertinencia aunque les gustaría incluir?
3. De qué manera la pandemia alteró las decisiones que normalmente tomaban sobre los materiales que utilizan?
4. De qué manera, ahora que volvemos a la presencialidad, piensan que cambiarán los materiales en relación a los que usaban antes de la pandemia?
5. Qué es lo más importante que hemos discutido hoy?

Las preguntas están dirigidas principalmente a ahondar en la toma de decisiones respecto del material didáctico que utilizan (preguntas 1 y 2), a las alteraciones contextuales que produjo la pandemia en su proceso de toma de decisiones (preguntas 3 y 4) y a las prioridades generales que mueven sus decisiones (pregunta 5).

La entrevista grupal se realiza de manera virtual vía Zoom y la grabación es posteriormente transcrita. Los datos emergentes son analizados mediante el uso del CAQDAS Atlas.ti.

El proceso de análisis de los datos sigue la metodología utilizada para la entrevista y los materiales pedagógicos (ver Anexo F).

4.2.5. Triangulación

La importancia de utilizar más de un instrumento de generación de datos para el estudio de un fenómeno social radica, según Lincoln y Guba (1985), en la importancia de mejorar el rigor del análisis, es decir, la evaluación de la integridad de las inferencias. Esto se pueden lograr al abordar el problema desde más de un punto de vista. Onwuegbuzie y Leech, 2007, por su parte, sostiene la importancia de utilizar múltiples fuentes de datos argumentando dos racionalidades: representación y legitimidad. Por representación, entiende la habilidad de extraer significados suficientes de los datos. La utilización de más de un instrumento permite utilizar las fortalezas de cada uno para comprender el fenómeno de mejor manera. De esta manera se enfrenta lo que Denzin y Lincoln (2017) denominan la crisis de representación, es decir, la dificultad para capturar las experiencias de vida via texto. Por legitimidad se entiende la confiabilidad, credibilidad, dependabilidad, confirmabilidad y/o transferibilidad de las inferencias realizadas (Guba, 1981; Onwuegbuzie y Leech, 2007). La triangulación es la estrategia de justificación y sustentación de conocimiento (Denzin y Lincoln, 2017) que permite promover la calidad de la investigación y al mismo tiempo extender y profundizar el conocimiento que se aspira obtener (Flick, 2007).

La triangulación en esta investigación es el paso de cierre del análisis de los datos obtenidos a través de los 4 instrumentos utilizados para dar respuesta a la pregunta de esta investigación. Con tal propósito, la metodología planeada para la triangulación incorpora 3 etapas: triangulación del análisis del cuestionario con la de las entrevistas semi-estructuradas

para abordar el objetivo 1, la del análisis de materiales con el grupo focal para abordar el objetivo 2 y, finalmente, la triangulación de ambas etapas anteriores con el fin de abordar el objetivo 3. Estos procesos se realizan utilizando los enfoques sugeridos por Mathinson (1988): *convergencia* o búsqueda de una proposición única de RSs, *incosistencia* o identificación de perspectivas o datos que no confirman una propuesta única, y *contradicción* o identificación de perspectivas o datos opuestos. Los puntos de referencia para realizar estos procesos son las 5 dimensiones de análisis expresadas en los sub-objetivos específicos planteados en esta investigación.

Una vez realizado el análisis y la triangulación de los datos generados por las encuestas, los documentos curriculares y las entrevistas semi-estructuradas, se presentan los resultados a los participantes con propósitos de validación.

4.2.6. Consideraciones Éticas

La realización de una investigación en ciencias sociales exige estrictas consideraciones de resguardo de la integridad de las personas involucradas. Dörnyei (2007) sostiene que estas investigaciones involucran personas que viven en el mundo social y que, por tanto, inevitablemente involucran cuestiones éticas. El acercamiento a los participantes debe realizarse de manera respetuosa, resguardando su identidad, asegurando su anonimato y ofreciendo permanentemente la libertad de retirarse del estudio si así lo desean. El investigador también debe ser cuidadoso en el manejo de los procedimientos de generación de datos y en el manejo y resguardo de los datos. De este modo, esta investigación cumple con los lineamientos éticos establecidos por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Antes de presentar el cuestionario, de realizar las entrevistas individual y grupal, y solicitar el envío de materiales

pedagógicos, los participantes recibieron, leyeron y aceptaron los consentimientos informados respectivos (ver Anexo B). Estos consentimientos describen el estudio, lo que implica participación en el estudio, la naturaleza anónima y voluntaria de la participación, los beneficios de participación, y el derecho a retirarse si así lo deciden los participantes. Los datos generados para esta investigación se encuentran almacenados en una carpeta de acceso restringido en la nube del Onedrive institucional.

Capítulo 5, Análisis y Resultados

El capítulo 5 presenta el análisis y los resultados de datos que esta investigación ha generado con el fin de abordar la pregunta de investigación “¿cuál es la relación entre las prácticas pedagógicas que reflejan los materiales pedagógicos de los docentes de inglés y sus representaciones sociales respecto del aprendizaje del inglés en establecimientos escolares vulnerables?”. Para tal propósito, se presentan los resultados en las 5 dimensiones de análisis que configuran la RS general de los docentes participantes: identidad docente, disciplina, curriculum, estudiantes y contexto escolar. Este enfoque integrado permite una comprensión más compleja y profunda de los resultados. Posterior al análisis de la RS general, se analizan las configuraciones específicas de las RS de los sub-grupos demográficos que presentan diferencias con la RS general. Este análisis considera los 5 criterios demográficos donde se observan diferencias en las 5 dimensiones de análisis: experiencia docente (exp), nivel de enseñanza (n enseñ), dependencia administrativa (dep), ruralidad (rur) e IVE. Para este último criterio se presenta la RS de los docentes que enseñan en establecimientos con un IVE del tercio superior, es decir, entre un 91% y un 100% (IVE91>).

5.1. RS General y Prácticas Pedagógicas

5.1.1. Presentación de los Datos

La Tabla 7 presenta la sistematización de los datos del cuestionario. Presenta la segregación, amplitud y concentración de códigos, categorías y temas que abordan los docentes, según los cuales emergen luego del proceso de reducción. La Tabla 8 muestra la configuración de la RS general de los docentes por dimensión, producto del análisis realizado con Anthropac. Los IPs en negrita indican aquellos códigos y categorías que son parte del NC (.30>), mientras que

los que aparecen en *itálica* muestran los códigos y categorías dentro del SP más cercanos al NC (.20>). Posteriormente, la Tabla 9 muestra la sistematización de datos que surgen de las entrevistas. En ella, se encuentran las categorías de análisis, el tema y dimensión a la que pertenecen. Las categorías se presentan en orden de ranking de acuerdo al nivel de consenso (densidad). Este número indica la cantidad de docentes involucrados, entre los cuales se cuentan todos los participantes. Por su parte, la Tabla 10 indica las categorías y temas que emergen del análisis de los materiales. Nuevamente, el número bajo la columna “densidad” indica el número de docentes entre los 8 participantes que incorporan esa categoría en sus materiales pedagógicos. Finalmente, la Tabla 11 muestra la sistematización de los datos que emergen de la entrevista grupal. En ella se muestra la categoría abordada, el tema y dimensión a la que pertenece y la densidad o número de participantes que la abordan de un máximo de 6 participantes.

Los resultados que se presentan a continuación incorporan también citas (en *itálica*) o extractos de los documentos que evidencian los hallazgos.

5.1.2. Segregación de los Datos

Vistos los resultados que se obtienen de los 4 instrumentos utilizados en esta investigación, en una mirada amplia, se distingue que los docentes abordan la relación de sus RSs respecto del aprendizaje del inglés con sus prácticas pedagógicas, desde 3 grandes perspectivas, de manera consistente con los temas del cuestionario que muestra la Tabla 7, los temas emergentes de las entrevistas en la Tabla 9 y de la entrevista grupal en la Tabla 11. Para ellos, el aprendizaje del inglés muestra estar vinculado, en primer lugar, con el valor del idioma en el contexto social amplio. Una segunda perspectiva es la propiamente pedagógica que se vincula con los distintos aspectos relacionados con el desarrollo del proceso de enseñanza y

aprendizaje en la sala de clases. La tercera perspectiva que ellos refieren es la de orden más personal, referida a sus emociones y a la profesión docente. Se ve, por tanto, que ellos no acotan el aprendizaje del inglés solamente a lo pedagógico, el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, sino que lo vinculan con ellos mismos de manera personal, principalmente desde su trayectoria y emocionalidad, y también lo relacionan de manera más amplia con el valor del aprendizaje en el contexto social.

Tabla 7

Sistematización de Códigos del Cuestionario

Dim	Cód	Cat/ Den	Tema social			Tema pedagógico					Tema personal			
			ac- ceso	so- cial	val- or	acti- tud	apre- ndiz- aje	cog- niti- vo	en- seña nza	leng uaje	emo- ción	per- son- al	pro- fes- ión	gen- eral
IDT	93	7		1	1				1	1	1	1	1	
DSC	61	7	1	1	1		1		1	1	1			
CUR	88	6		1	1	1			1	1				1
EST	69	7		1	1		1	1		1	1			
CTX	66	7		1	1		1		1	1	1		1	

(Elaboración propia)

Es decir, muestran que en el aprendizaje del inglés se interrelacionan aspectos que emergen de la propia persona del docente, su emocionalidad y actitudes, de su apreciación técnica y social del lenguaje que enseña, del modo como aborda sus relaciones pedagógicas con los estudiantes y de las exigencias que su rol le impone. Muchas veces, como se discute más adelante, éste es un complejo que involucra nociones de connotación positiva, pero algunas también negativas o incluso contradictorias.

5.1.3. Representación Social General

En el escenario provisto en esta investigación por los resultados del cuestionario, las entrevistas, los documentos pedagógicos analizados y la entrevista grupal, los docentes develan una RS general que sustenta en profundidad la estructura de las creencias docentes respecto del aprendizaje del inglés de sus estudiantes y cómo ésta se relaciona con su enseñanza.

Se observa en primer lugar que ser docente de inglés provoca prominentemente a los docentes participantes emociones personales de placer (cuestionario, IP .45): “mas que una carrera un hobby, una pasión” (participante 80 de cuestionario), “Me encanta” (participante 23 de cuestionario) o “Una fascinación” (participante 47 de cuestionario). Estas emociones de placer emergen fundamentalmente desde su historia personal, principalmente desde el contacto temprano con el inglés en sus experiencias escolares: “de hecho hay un profe a mí que... que a mí me marcó mucho en eso, que... como a todos los profes. A todos los profes nos marcó uno” (entrevista de Luisa). También, se menciona con frecuencia algún contacto directo con algún hablante nativo del inglés en Chile o en el extranjero: “entonces yo partía los sábados, o domingos, partía pa’ allá y más o menos cachaba cuando me encontraba con los mormones y conversaba con ellos” (entrevista de Luisa). Con una menor prominencia también surgen sus intereses personales, actividades donde requerían el uso del inglés de diversas maneras, a través de la música: “Yo no aprendí inglés por el colegio, yo aprendí inglés por interés propio. Traduciendo letras de canciones” (entrevista de Esteban), o de su interés por el vocabulario en inglés: “Me entretenía mucho cómo esa capacidad de descubrir palabras nuevas, de que esto se hacía así, de que esto significa esto” (entrevista de Jesús). También, se devela con alguna prominencia la influencia de las experiencias universitarias de pregrado: “después me empezó a

gustar porque la universidad era diferente, también había harta cultura, había lectura” (entrevista de Teresa).

Tabla 8

Configuración de RS General

Código	Categoría	IDT	DSC	CUR	EST	CTX
placer	emoción	.45				
difícil	enseñanza	.34				.52
útil	valoración		.27			
acceso	valoración		.24			
global	lenguaje		.21			
comunicación	lenguaje			.30		
difícil	aprendizaje				.45	
entretenido	emoción				.32	.28

(Elaboración propia)

Al mismo tiempo que ocurre esta emocionalidad positiva de valoración personal por el inglés, la RS de los docentes de inglés muestra que para sus estudiantes aprender inglés es centralmente difícil (cuestionario, IP **.45**). En tal sentido, Esteban afirma. “[los estudiantes] tienen la percepción de que el inglés es fome, y la otra percepción de que es difícil. Y de ahí parte la frustración.” (entrevista a Esteban). Los docentes participantes en el cuestionario relacionan estas dificultades de manera contundente con el contexto escolar (cuestionario, IP **.52**). Ellos manifiestan estar conscientes de las dificultades para aprender inglés en tanto perciben las carencias de sus estudiantes: “estudiantes ignorados, conscientes de su segregación, muchas veces enfrentados con situaciones de delincuencia o drogadicción” (entrevista a

Alejandro), sin capital cultural: “porque para muchos de mis alumnos el mundo comienza y acaba en [su población]. Y no ven la opción de, muchos cabros tienen esa percepción que literalmente mueren en [su población]” (entrevista a Esteban). Las dificultades también se manifiestan, de manera destacada, en el contexto familiar (entrevistas, dens. 5) desde donde los estudiantes no cuentan con apoyo. Luisa, por ejemplo, manifiesta: "De esos treinta, treinta y tantos niños, habían alrededor de cuatro o cinco que sí tenían como un acompañamiento continuo del adulto a cargo” (entrevista a Luisa), mientras que María expresa que además existen carencias materiales: “Tengo muchos alumnos que sus papás trabajan en la feria, y no sólo feria de verduras, sino como vendiendo cosas” (entrevista a María).

Tabla 9

Categorías de Análisis de Entrevistas

Dimensión	Tema	Categoría	Densidad
IDT	relac. estudiantes	motivar	7
DSC	usos	apertura cultural	6
DSC	usos	otras culturas	6
IDT	personal	experiencia escolar	5
IDT	personal	experiencia extranjero	5
IDT	personal	docente diferente	5
IDT	relac. institución	colaboración	5
IDT	relac. institución	independencia	5
DSC	usos	cognición	5
DSC	usos	comunicación global	5
CTX	escuela	familiar	5
CTX	vulnerabilidad	carencia	5

Dimensión	Tema	Categoría	Densidad
IDT	personal	experiencia universitaria	4
IDT	personal	interés personal	4
DSC	usos	adulto	4
EST	valor negativo	irrelevante	4
CTX	clases sociales	clase alta valor	4
IDT	personal	satisfacción	3
IDT	en institución	falta apoyo	3
IDT	pedagogía	interés por pedagogía	3
DSC	usos	movilidad social	3
DSC	otros	irrelevante en chile	3
CUR	valoración	pocas horas	3
CUR	valoración	irrelevante	3
CUR	enseñanza	castellano para comunicación real	3
CUR	ideal	interdisciplinario	3

(Elaboración propia)

Frente a las aludidas dificultades del entorno escolar percibido, los docentes afirman que sus estudiantes tienen necesidades de aprendizaje que consideran anteriores al aprendizaje de un idioma extranjero. En este sentido Teresa manifiesta que: “en realidad el inglés es bien poco importante. No porque no sea importante en sí, sino que porque... sobre todo en situaciones de vulnerabilidad las necesidades de los estudiantes son mucho más inmediatas” (entrevista a Teresa), mientras que Rafael afirma: "lo que pasa es que a mí, en lo personal me duele más un niño que no sepa leer a un niño que no es bilingüe” (entrevista a Rafael). Es decir, los docentes de inglés muestran una valoración inmediata negativa del inglés; el inglés es irrelevante para sus

estudiantes tal como lo señala Rafael: “para los niños y niñas, en estos momentos, al menos de mi contexto, no les es relevante en lo inmediato” (entrevista a Rafael). Esteban lo reafirma declarando lo que los mismos estudiantes le dicen: “[el inglés] no me sirve para comprar el pan, si yo no conozco a ningún gringo, no, si yo nunca voy a viajar” (entrevista a Esteban).

Por tanto, esta declarada irrelevancia del aprendizaje del inglés, más que ser una característica intrínseca del idioma, la relacionan con factores contextuales, específicamente, con el contexto de vulnerabilidad socioeconómica de sus estudiantes. Más aún, la RS de los docentes muestra una valoración positiva teórica del inglés para sus estudiantes. En las entrevistas, esta valoración se afirma de manera contundente por cuanto consideran que es un idioma que permite abrir el mundo cultural de los estudiantes, tal como declara Alejandro: “una llave hacia muchas puertas que ellos les van a abrir oportunidades y van a poder ver otras cosas que con el idioma pueden ver.” (Alejandro en entrevista grupal), útil para acceder a otras culturas, según expresa Rosa: “Lo que yo siempre les he transmitido a mis alumnos que es maravilloso poder comunicarse con personas de otras culturas con un idioma que es universal y es maravilloso, o sea, y ellos también.” (entrevista a Rosa), y una contribución al desarrollo cognitivo de los estudiantes, según sostiene Luisa: “los nuevos lenguajes influyen en el desarrollo de su pensamiento” (entrevista a Luisa). También, los docentes muestran una RS donde el inglés es valorable en tanto permite desarrollar habilidades que tendrán un uso futuro en sus estudiantes, ya sea para acceder a mejores empleos como afirma Rosa: “ellos puedan tener, quizá en el futuro en su currículum, que dominan inglés” (entrevista a Rosa) o para facilitar estudios superiores, según sostiene Teresa: “Un complemento de la carrera que uno estudiará” (entrevista a Teresa), lo que, a su vez, les facilitará la movilidad social tal como lo expresa Rafael: “chiquillos, yo soy

igual que ustedes ... que vengo de una zona de plata o de Santiago, soy igual que ustedes. Hijo de personas rurales y se puede. Estudié inglés, llegué lejos... ustedes pueden llegar más lejos que yo.” (entrevista a Rafael). Sin embargo, la RS muestra que ninguna de estas concepciones del inglés produce un significativo consenso que condense su comprensión del idioma tal como lo muestran los IPs de la dimensión disciplinar del cuestionario (útil IP .27, acceso IP .24 y global IP .21).

Esta relación de la irrelevancia del aprendizaje del inglés con contextos de vulnerabilidad socioeconómica se distingue con claridad al contrastar la percepción de relevancia que sostienen los docentes para contextos escolares de niveles socioeconómicos privilegiados, como lo manifiesta María: “ese valor no lo puedo poner yo. Tiene que ser validado y eso es importante. en el caso de estudiantes de clase alta es fácil de conseguir” (entrevista a María). Esteban, por su parte declara tiene un valor que es concreto en esta realidad:

Siento que el inglés para la gente más pobre es algo intangible, de alguna forma. Y para la gente que tiene más, más que decir que tiene más dinero, si no que se mueve en un círculo más, no sé si llamarlo ventajoso o más abierto, más internacional, más exclusivo... no sé, el inglés no es algo intangible, es algo tangible. Porque es algo que viven todo el tiempo. (entrevista a Esteban).

Consecuentemente, según indican los resultados del cuestionario, la RS muestra que el aprendizaje del inglés no solamente presenta un nivel de dificultad prominente para los estudiantes (cuestionario, IP .45) sino también para los docentes (cuestionario, IP .34): “Un desafío constante dentro y fuera de la sala de clases” (participante 61 de cuestionario), “Demandante” (participante 75 de cuestionario) o “Desafiante porque requiere innovar”

(participante 51 de cuestionario). Los docentes muestran estar conscientes de la tensión que se produce frente a su responsabilidad por fomentar el aprendizaje del inglés en este contexto, tal como sostiene Jesús: “yo soy el profesor que te enseña un idioma que te es súper ajeno, y que hasta el momento no la encuentras ningún sentido. Entonces, ¿cuál es mi pega? Estar ahí al medio.” (entrevista a Jesús). De este modo, asumen el rol motivador (ver Tabla 9) como una responsabilidad fundamental (entrevistas, dens. 7) frente a la percepción de relativa irrelevancia del idioma (entrevistas, dens. 4). Rafael lo afirma en la entrevista: “porque yo creo que sí, sigue siendo irrelevante, pero es mi pega hacerlo relevante” (entrevista a Rafael), lo que es reafirmado por Jesús: “es mi responsabilidad buscar cómo el inglés tiene que ser relevante para ellos, po. También eso, al final, es mi pega” (entrevista a Jesús). Esto sugiere un esfuerzo personal importante tal como lo sostiene María: “tienes que llegar a un punto en que ellos lo visualicen, claro. Mostrarles de tanta perspectivas que en alguna les haga sentido.” (entrevista a María), incluso un desgaste desafiante, como lo expresa Luisa: “¿Qué relevancia tiene que una galla vaya a tu sala tres horas a la semana? O sea, la galla tiene que venir con una performance espectacular.” (entrevista a Luisa).

Tabla 10

Categorías de Análisis de Materiales Pedagógicos

Tema	Categoría	Densidad
formas	vocabulario	8
comunicación	escritura	7
formas	gramática	6
comunicación	lectura	5
otros aprendizajes	opinión	5

Tema	Categoría	Densidad
Retroalimentación	contenido	5
comunicación	expresión oral	4
material pedagógico	atractivo visual	4
material pedagógico	uso castellano	4
otros aprendizajes	vinculación personal	4
temas	cercanos	4
temas	personales	4
temas	culturales	4
material pedagógico	Traducción	3
otros aprendizajes	convivencia	3
retroalm.	tarea completa	3

(Elaboración propia)

La RS emergente en esta investigación muestra que esta prominente tarea de motivar a los estudiantes se traduce en la ejecución de clases que sean por sobre todo entretenidas para los estudiantes (cuestionario IP .32), lo que es confirmado por Jesús: “eso, al final, es mi pega. Buscar cómo puedo engancharlos, cómo puedo entretenerlos” (entrevista a Jesús). Dicho de otro modo, motivar a los estudiantes parece significar entretener a los estudiantes. De este modos, los materiales pedagógicos que utilizan los docentes incorporan diversas estrategias que apelan al rol motivador (ver Tabla 10): uso preferente de temas cercanos (materiales, dens. 4) que apelan a los intereses personales de los estudiantes (materiales, dens. 4), donde reiteradamente se solicita la expresión de sus opiniones (materiales, dens. 5). Un ejemplo, son las presentaciones que tienen que realizar los estudiantes del docente entrevistado Jesús sobre sus artistas favoritos:

Figura 3**Extracto de material pedagógico 1*****1-.Introduction:***

- Good afternoon classmates and teacher.
Today , our group is going to talk about
Pablo Chill-e
- This artist was born on **chile** in te city of
Santiago, Puente alto.
- **This artist is associated whit Young Beef
and Kaydy Cain Castro**

(Creado por Jesús)

También se manifiesta en una preocupación docente por elaboración de material con un diseño visualmente atractivo (materiales, dens. 4), lo que reafirma la relevancia del esfuerzo docente por atraer a los estudiantes tal como lo manifiesta María: “Para mí que sea llamativo y atractivo. Antes que- también considero eso, pero tienen que ser atractivo” (María en entrevista grupal). Esto también se observa en el material que utiliza Alejandro para enseñar gramática:

Figura 4*Extracto de material pedagógico 2*

(Creado por Alejandro)

Adicionalmente, los criterios que utilizan los docentes para la selección o diseño de sus materiales pedagógicos son la edad de los estudiantes (materiales, dens. 3), lo que refrendado por Luisa: “Yo la etapa de desarrollo... los intereses son súper distintos.” (Luisa en entrevista grupal) y la selección de materiales que se vinculen personalmente con ellos, según sostiene Teresa: “el nivel y de acuerdo al nivel, ver los intereses de los estudiantes.” (Teresa en entrevista grupal), lo que implica el diseño de material visualmente atractivo (materiales, dens. 2) y que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento (materiales, dens. 2) (ver Tabla 10).

Esta evidente relevancia de la tarea motivadora del docente aparece en la RS desplazando a segundo plano la focalización en la enseñanza del inglés, el desarrollo de habilidades de

comunicación. Esto se observa, al menos, desde 6 perspectivas. Primero, la falta de una definición prominentemente consensuada del inglés como constructo, lo cual emerge de las respuestas del cuestionario. Con esto, los docentes muestran que el inglés en su eje de comunicación no se encuentra en el núcleo que define conceptualmente la asignatura que enseñan. La prominencia del eje de comunicación se ve solamente asociada a la dimensión curriculum (cuestionario, IP .30), lo que indica que la comunicación, más que una apropiación es una demanda o una obligación administrativa. Esteban lo confirma en la entrevista:

El contenido está, uno tiene que pasar el contenido porque el curriculum lo dice así, básicamente como que tu, tu descripción de trabajo, de la pega, de tu contrato dice que tú tienes que cumplir con él. Y si no estás cumpliendo con eso, puedes tener problemas, y uno no quiere problemas tampoco. (entrevista a Esteban).

Esto también se observa desde el análisis de los materiales pedagógicos donde las habilidades de comunicación emergen parcialmente entre otros componentes formales del lenguaje: vocabulario y gramática (ver Tabla 10). También, se observa desde la evaluación que aparece en los materiales pedagógicos. Los docentes muestran centrar su retroalimentación al aprendizaje principalmente desde aspectos distintos al desarrollo de las habilidades de comunicación. La retroalimentación se centra en el contenido temático de los productos evaluados y en la terminación de las tareas asignadas:

Figura 5

Extracto de material pedagógico 3



Teacher's comment: Good info but lack of resources

(Creado por Jesús)

Finalmente, se observa el rol periférico de eje comunicación en inglés en situaciones donde para las situaciones de “comunicación real”, en la cuales los docentes usan el castellano tal como lo afirma Rafael:

No puede ser un hello, how are you? Sino que, hola, ¿cómo estay? ¿Cómo han estado? ¿Cómo están, chiquillos? ¿Cómo les va? O sea, primero nos saludamos y después empezamos la clase. O sea, para mí el saludo no es parte de la clase, es parte de la persona. (entrevista a Rafael).

Esto también se observa en el uso frecuente del castellano: en los materiales, las instrucciones de las tareas están en castellano o, en algunos casos, en ambos idiomas como lo muestra el material de Esteban:

Figura 6

Extracto de material pedagógico 4

Write your opinion about K-Pop music IN THE COMMENTS BELOW using the vocabulary seen in class.
(Escribe tu opinión sobre la música K-POP EN LOS COMENTARIOS DE ABAJO usando el vocabulario visto en clase).

(Creado por Esteban)

También se observa el uso del castellano en el desarrollo de las tareas:

Figura 7

Extracto de material pedagógico 5

2.- Read and answer the questions in English and Spanish.

2.1.-What's the impact of human beings on the environment?

Puede ser buena y malo.

Buena porque lo puede modificar para que tengamos un mejor vivir.

Malo si lo dañamos.

(Creado por Teresa)

Adicionalmente, los docentes muestran una disposición más bien desfavorable frente al uso del curriculum prescrito. No sólo se sienten tensionados por la percibida irrelevancia de la asignatura para el contexto sus estudiantes, sino también al verse obligados a utilizar un curriculum alejado de la realidad escolar como lo reflejan las afirmaciones de Jesús: “y por otra parte tengo que estar yo como enseñándoles una cuestión que para ellos es súper abstracta y que no ven cuándo la van a ocupar” (entrevista a Jesús). María confirma lo anterior planteando la obligación de utilizar un curriculum que impone exigencias imposibles de lograr: “yo no puedo llegar con un objetivo gigante que me están dando como mínimo” (entrevista a María), en insuficiente número de horas de clase, tal como afirma Rafael: “son, efectivamente, 8 horas de inglés cronológicas al mes. O sea, si los vamos a forzar a aprender un idioma en ese tiempo, no tiene sentido” (entrevista a Rafael). Frente a esto, los docentes entrevistados proponen un curriculum que fortalezca la interdisciplinariedad, tal como lo afirma Esteban: “me enfocaría, mucho en lo interdisciplinario, por ejemplo, decir: ¿qué están viendo en ciencias? ¿están viendo el cuerpo humano? Y le estoy haciendo a quinto básico... pasemos el cuerpo humano de ciencias, pero en inglés” (entrevista a Esteban); que establezca conexiones con la realidad local, en palabras de Teresa: “lo que haría sería especificar un poco los temas de acuerdo a la realidad local. Porque a través de la realidad local, yo también lograría aportar un granito de arena al desarrollo de la autoestima de mis estudiantes” (entrevista a Teresa). Luisa añade la posibilidad de contar con un curriculum más flexible: “tener esa capacidad de transformarnos en corto tiempo, de que tengan sus planes o sus formas... sus ejes curriculares más flexibles, más adaptables. Que sean más rápidos sus cambios en el tiempo.” (Entrevista a Luisa).

De este modo, se observa que en la realidad la enseñanza se centra prominentemente en vocabulario, gramática y en el desarrollo de las habilidades escritas, (expresión escrita y lectura) (ver Tabla 10). Los docentes valoran el aprendizaje de vocabulario en tanto es el aspecto del lenguaje que permite un mayor acceso a la comunicación, según enfatiza María: “uno no puede mirar el mundo sin tener el concepto para definirlo. Entonces, en esta idea que te digo de comunicarte con el mundo, necesitas palabras” (entrevista a María); y también permite, tal como lo sostiene Luisa, el desarrollo de habilidades cognitivas:

La adaptabilidad, la capacidad de ir haciendo comparaciones entre cosas, de darse cuenta que de veinte formas sonoras distintas “silla” es una silla. ¿Cachai? Y eso ya te da otra plasticidad, otra forma de hacer conexiones porque no solamente lo vas a aplicar para “silla”, lo vas a aplicar también para una idea abstracta (entrevista a Luisa).

También, emerge una razón de orden práctico: enseñar vocabulario es más fácil tal como lo expresa Luisa: “En cambio el vocabulario, el escribir es más fácil porque... a veces transcribir o escriben como les suena. Y los vocabularios, yo por lo menos me apoyo bastante de imagen, de imagen y juego, entonces es más fácil” (Luisa en entrevista grupal). Vocabulario y escritura son aspectos del lenguaje donde el aprendizaje es también más fácil de retroalimentar, según explica Rosa: “cuando trabajas con vocabulario o escritura claro, es como más para ellos más visible y es fácil de- de darles feedback, de revisar” (Rosa en entrevista grupal); y donde el aprendizaje se torna más evidente tal como sostiene Rafael: “para ellos [los apoderados], un estudiante que sepa Inglés no es necesariamente el que se sabe comunicar, sino el que sabe cómo se dice tal o cual cosa” (Rafael en entrevista grupal).

Por otra parte, la Tabla 10 muestra que la expresión oral tiene una presencia más periférica (materiales, dens. 4), lo que Rosa explica se debe a las dificultades para su realización: “cuando tú quieres hacer pequeñas actividades de speaking, hay que estar constantemente haciéndolos callar, porque no- no lo dejan al compañero o la compañera expresarse.” (Rosa en entrevista grupal). Al mismo tiempo, la comprensión auditiva no aparece en los materiales de manera sustantiva. En la entrevista grupal, los docentes manifiestan que esta es una habilidad que se evita porque es frustrante para los estudiantes, tal como lo sostiene Luisa: “el listening [comprensión oral] genera mucho rechazo. Así como: “¡Ah, no entendí nada! ¿Qué se yo? ¡Ya, chao!” (Luisa en entrevista grupal).

5.2. Caracterización Poblaciones específicas

Para el análisis de los 5 sub-grupos demográficos de esta sección se consideran aquellas poblaciones donde se observan diferencias en la configuración de sus RSs en 4 o 5 dimensiones en relación a la RS general, es decir, se presentan aquellos casos donde se aparecen patrones de significación colectiva. Las tablas de los datos del cuestionario indican, en la primera columna de cada población, el número de identificación de los códigos de la RS general, en negrita para el NC y en cursiva para el SP de mayor prominencia, con el fin de facilitar la identificación de los patrones disímiles. Las tablas 12, 15, 18 y 21 muestran los datos de las entrevistas explicitando los docentes representativos de los sub-grupos. Lo mismo ocurre con las tablas 13, 16, 19 y 22 que muestran el análisis de los materiales utilizados por estos docentes.

5.2.1. Experiencia Docente

Las poblaciones que presentan RSs con configuraciones idiosincrásicas en el análisis de los sub-grupos relacionados con la experiencia docente son aquellos docentes que están iniciando su carrera, con 0 a 3 años de experiencia, y aquellos que tienen más de 20 años de experiencia.

Tabla 11

Experiencia Docente, Cuestionario

Código	Categoría	IDT		DSC		CUR	EST		CTX	
		0-3	21>	0-3	21>	21>	0-3	21>	21>	
placer	emocionalidad	1	.38	.55						
difícil	enseñanza	2	.42	.23					1 .45	
útil	valoración			1	.30	.25				
acceso	valoración			2		.38				
global	lenguaje			3						
comunicación	lenguaje				.48	1				
difícil	aprendizaje						1	.28	.38	
entretenido	emocionalidad						2	.21	.40	2 .27
vocabulario	lenguaje					.33				
interesante	emocionalidad									
aburrido	emocionalidad							.36		
inútil	valoración							.34		
el currículum	lenguaje					.29				

(Elaboración propia)

Los docentes novatos muestran en el cuestionario (Tabla 11) que la tensión que presenta la RS general, entre la dificultad del aprendizaje del inglés (cuestionario, IP .42) y la

preocupación central por lo placentero de las experiencias de aprendizaje (cuestionario, IP .38) se vive a nivel personal (cuestionario, dimensión identitaria), es decir, para ellos el docente se debe sentir comprometido con su profesión. Esteban lo sugiere en la entrevista cuando afirma que: “Son muy pocos los profesores que yo, de inglés, que de verdad encuentro que están comprometidos con lo que hacen, con lo que les gusta, y por la razón que sea”. Además, a diferencia de la RS general, ser docente de inglés es percibido por estos docentes como una actividad más difícil que placentera, lo que, en el caso de Jesús, se traduce en frustración: “siento que [el inglés] me gustaba más antes que ahora, cómo te decía... y, al momento que se vuelve como el trabajo, siento que eso igual ha restado como mi gusto”. En contraste, la RS de los docentes con más de dos décadas de experiencia muestran que han tomado distancia personal de las dificultades, desplazándolas hacia el contexto (cuestionario, IP .45). Teresa lo deja entrever cuando relata que: “una niña otra vez me dijo, !Uy que estoy muy cansada, no quiero pensar.’ ¿Ya? Entonces probablemente esas personas son más concretos, de mucho trabajo manual, a lo mejor puede que sea así, ¿ya?”. En este relato, la docente no se apropia de las dificultades que manifiesta su estudiante. Como consecuencia, la comprensión de su ser docente está habitada con prominencia por lo placentero de la profesión (cuestionario, IP .55), lo cual Teresa manifiesta con una destacada valoración del idioma:

Desde el punto del crecimiento personal de uno... Yo lo encuentro maravilloso el aprendizaje de los idiomas, te permite comunicarte. Y tú vas adquiriendo mayor vocabulario, vas ejercitando más tu mente y el comunicarse es súper importante, po. Es súper importantísimo. Yo incluso he descubierto de que mucha de las... de repente, de los

retrasos que hay, o a veces de la vulnerabilidad que se ve una persona digamos puesta, se debe al poco manejo del idioma... el idioma es lo fundamental. (entrevista a Teresa).

Este contraste sugiere que la experiencia profesional permite a los docentes desprenderse de su apropiación personal de las dificultades del aprendizaje del inglés y entenderlas con claridad como parte de las condiciones contextuales del ejercicio docente.

Esta hipótesis también se puede sostener al observar la dimensión *estudiantes*, donde los docentes novatos se muestran prominentemente preocupados por lo aburrido e inútil del aprendizaje del inglés para sus estudiantes. Esta valoración y emocionalidad negativa de la asignatura de sus estudiantes los apela personalmente, produciendo frustración tal como lo sostiene Esteban: “tienen la percepción de que el inglés es fome, y la otra percepción de que es difícil. Y de ahí parte la frustración.” (entrevista a Esteban). Por el contrario, los docentes experimentados han construido una comprensión de sus estudiantes, donde lo difícil del aprendizaje es contrarrestado por lo entretenido y la valoración de las experiencias de aprendizaje (cuestionario, IP .40 e IP .38, respectivamente).

Tabla 12

Experiencia Docente, Entrevistas

Dim	Tema	Categoría	Esteban Rafael Jesús Teresa					
			Den gen.	Den 0-3	0-3	0-3	0-3	21>
IDT	relac. estudiantes	motivar	7	3	1	1	1	1
DSC	usos	apertura cultural	6	3	1	1	1	
DSC	usos	otras culturas	6	2		1	1	1
DSC	usos	cognición	5	2	1	1		1

Dim	Tema	Categoría	Esteban Rafael Jesús Teresa					
			Den gen.	Den 0-3	0-3	0-3	0-3	21>
DSC	usos	comunic. global	5	1			1	1
CTX	vulnerabilidad	carencia	5	2		1	1	1
CTX	escuela	familiar	5	1	1			1
DSC	usos	adulto	4	2	1	1		1

(Elaboración propia)

Otra distinción interesante de observar se refiere al modo cómo los docentes participantes conceptualizan el idioma inglés. Es posible notar una comprensión teórica de la disciplina distintiva. Para los docentes novatos, ésta es más simple y abstracta cuando ponen el énfasis prominente en la potencial utilidad del idioma (cuestionario, dimensión disciplinar IP .30). Rafael menciona en la entrevista que el inglés es: “una lengua puente, que es puente al mundo, a oportunidades, a cosas que no están.”. Esta noción puede ser más abstracta y, consecuentemente, más difícil de vincular con la sala de clases.

Por su parte, los docentes experimentados que participaron en esta investigación también ponen el acento en una noción del inglés que ofrece una operacionalización pedagógica más directa: la comunicación (cuestionario, dimensión disciplinar IP .48 e IP .38, respectivamente). Varios de ellos también lo llevan a términos aún más directos, vinculando el inglés como constructo con el curriculum; Teresa, con casi 40 años de experiencia, es la única docente entrevistada que alude positivamente al curriculum: “yo encuentro que tiene contenidos muy buenos, ¿ya? Contenidos muy buenos”. De hecho, la dimensión curricular del cuestionario muestra que para los docentes experimentados el curriculum tiene una bajada relevantemente

consensuada en el aprendizaje de vocabulario en inglés (IP .33) y en el desarrollo de la lectura, habilidad que sí es abordada, por ejemplo, en los materiales que presenta Teresa:

Figura 8

Extracto de material pedagógico 6

**PART-TIME NANNY FOR BABY
(KENSINGTON)**



Date posted: Monday 17th, February, 2020.
Location: West London (Kensington)
 Please reply to this add ONLY if you comply with all the requirements.
 We are looking for a responsible and confident **nanny** to look after our 9-month baby on a PART-TIME basis.
 We are located in Kensington (District 8)
MUST HAVE:

- . British Nationality (English as a native language)
- . Non smoker
- . Excellent references
- . Previous experience with babies
- . Look forward to hearing from you.

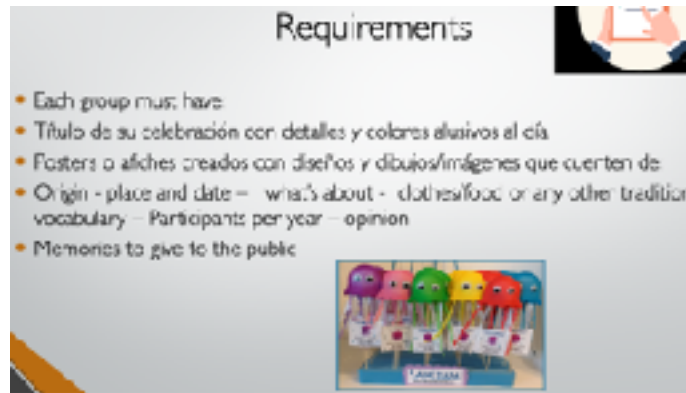
Please send your CV to: [wilsenruyen@gmail.com](mailto:wilsonruyen@gmail.com)

Activities: read the text again and answer these questions in English: Use your notebook.

- 1.- What kind of job is offered?
- 2.- What are the requirements to apply for the job?
- 3.- Which document do you have to send?
- 4.- Where do you have to send that document?

(Creado por Teresa)

Por el contrario, los docentes novatos participantes, tal como se observa en las respuestas del cuestionario, no presentan una comprensión unificada del currículum en el cuestionario. Quizá esta falta de una definición prominente del inglés explica que estos no presentan materiales destinados, por ejemplo, al desarrollo de la comprensión lectora, a diferencia de los docentes con más experiencia. Adicionalmente, estos docentes muestran hacer uso bastante extensivo del castellano como muestra el material presentado por Jesús:

Figura 9*Extracto de material pedagógico 7*

(Creado por Jesús)

Tabla 13*Experiencia Docente, Materiales Pedagógicos*

				Teresa	Esteban	Rafael	Jesús
		Den	Den	21>	0-3	0-3	0-3
Tema	Categoría	gen.	0-3				
formas	vocabulario	8	2	1	1	1	1
comunicación	escritura	7	2	1	1	1	1
formas	gramática	6	1	1		1	1
otros aprend.	opinión	5	1	1	1		1
retroalm.	contenido	5	1	1	1		1
comunicación	lectura	5	0	1			1
material pedg.	uso castellano	4	2	1	1	1	1
temas	personales	4	2		1	1	
temas	culturales	4	1	1	1		1

Tema	Categoría	Den		Teresa	Esteban	Rafael	Jesús
		gen.	0-3	21>	0-3	0-3	0-3
temas	cercanos	4	1	1		1	
otros aprend.	vincl. personal	4	1	1	1		1
material pedg.	traducción	3	2		1	1	
otros aprend.	convivnc	3	1	1		1	

(Elaboración propia)

5.2.2. Nivel de Enseñanza

Las dos poblaciones que marcan una distancia prominente respecto de la RS general cuando nos referimos a los sub-grupos asociados a los niveles de enseñanza, son los docentes que enseñan a estudiantes en edad temprana, entre educación Pre-escolar y cuarto básico, y los docentes que enseñan en establecimientos de enseñanza técnico-profesional.

Tabla 14

Nivel de Enseñanza, Cuestionario

Código	Categoría	IDT		DSC		CUR	EST		CTX		
		pk-4	TP	pk-4	TP	pk-4	pk-4	TP	pk-4	TP	
placer	emocionalidad	1	.45	.28						.39	
difícil	enseñanza	2		.38					1	.29	.82
útil	valoración				1	.28	.43				
acceso	valoración				2		.51				
global	lenguaje				3	.31	.40				
comunicación	lenguaje					.62	1	.75			
difícil	aprendizaje							1	.29	.66	

Código	Categoría	IDT		DSC		CUR	EST		CTX	
		pk-4	TP	pk-4	TP	pk-4	pk-4	TP	pk-4	TP
entretenido	emocionalidad						2	.29	.28	2
vocabulario	lenguaje					.43				
motivador	valoración							.32		

(Elaboración propia)

Los docentes que enseñan a estudiantes de edad temprana, describen que ser docente de inglés les provoca destacadas emocionalidades positivas. En el cuestionario (Tabla 14), esto se refleja en un prominente sentido de placer (IP **.45**) lo que en las entrevistas María lo traduce en un alto grado de compromiso y de vínculos personales:

Si había un niño que se caía en mi clase o había un niño que se hacía pipí en mi clase y llegaba a mí a pedirme ayuda, yo iba a cambiarlo.”, y vínculos emocionales con sus estudiantes: “y así como de repente sí están todos de mal humor, tienes que flexibilizar y hacer otra clase. Y de repente andan todos prendidos, tienes que aprovechar y estrujarlos. Y otros días la profe anda más o menos y ellos también son comprensivos y entienden que hay un otro ahí porque somos todos humanos. (entrevista a María).

Además, este grupo de docentes es el único que muestra una emocionalidad de placer que destaca desde la perspectiva del contexto escolar (IP **.39**), lo que también se podría originar en esta extraordinaria vinculación con sus estudiantes a nivel personal, aunque esto implique distanciar la disciplina, tal como lo manifiesta Rafael: “para mis estudiantes yo tengo que ser el profesor Rafael. No puedo ser el teacher. No puedo ser esa persona que vive con el Big Ben tatuado”. La RS de estos docentes muestra que la enseñanza y el aprendizaje del inglés tienen un

grado de dificultad bastante menos prominente (cuestionario, IP .29) en comparación con la RS general (cuestionario, IP .52). Esto probablemente se explica por la mejor disposición de los estudiantes al aprendizaje tal como lo sostiene María: “A... los pequeños, tú le das cualquier cosa y te hablan y te inventan y te crean cosas. Y para ellos es la oportunidad máxima” (María en entrevista grupal).

Por otra parte, estos docentes también muestran una comprensión conceptual del inglés enfocada en la utilidad del aprendizaje como medio de comunicación global (cuestionario, IP .31) por lo que Rafael sostiene que: “el idioma global que ha estado por mucho tiempo, para comunicarnos, no sólo con personas que hablan inglés, sino que también de todas las partes del mundo porque este es el idioma universal” (entrevista a Rafael). Por otra parte, en su labor docente se centran curricularmente en la comunicación (cuestionario, IP .75) dando relevancia preponderante a la enseñanza de vocabulario (cuestionario, IP .43). En la entrevista grupal María lo reafirma cuando sostiene que: “muchas veces, palabras en inglés que les enseñaba de comida, de animales. de cosas, era abrir el mundo a cosas que ellos no conocían” (María en entrevista grupal). Es decir, estos docentes reconocen que el valor de aprender inglés está dado por el hecho de que es un idioma global, por lo que centran su enseñanza en el desarrollo de habilidades de comunicación y en el aprendizaje de vocabulario de manera lúdica, tal como lo ilustra el material pedagógico de María:

Figura 10

Extracto de material pedagógico 8



(Creado por María)

Estos docentes no muestran una percepción consensuada respecto de lo que significa para sus estudiantes aprender el idioma (dimensión EST del cuestionario), aunque los docente en las entrevistas sí sugieren que para sus estudiantes el aprendizaje del inglés es relevante (entrevistas, irrelevante dens. 0).

Tabla 15*Nivel de Enseñanza, Entrevistas*

Dim	Tema	Categoría	Den gen.	Den pk-4	Den TP	Alejan-			
						Rafael	María	dro	Jesús
						pk-4°	pk-4°	TP	TP
IDT	relac. estudiantes	motivar	7	2	2	1	1	1	1
DSC	usos	apertura cultural	6	2	2	1	1	1	1
DSC	usos	otras culturas	6	2	2	1	1	1	1
DSC	usos	cognición	5	2	1	1	1	1	
DSC	usos	comunic. global	5	1	2		1	1	1
CTX	vulnerabilidad	carencia	5	1	2	1		1	1
EST	valor negativo	irrelevante	4	0	2			1	1
IDT	en institución	falta apoyo	3	2	0	1	1		
IDT	pedagogía	interes por pedag.	3	1	2		1	1	1

(Elaboración propia)

Por otro lado, los docentes que enseñan en establecimientos técnico - profesionales manifiestan una clara concepción del aprendizaje del inglés como herramienta útil (cuestionario, IP .43) para la comunicación (cuestionario, IP .62), que les permite acceso (cuestionario, IP .51) al mundo global (cuestionario, IP .40). En la entrevista Jesús afirma: “Entonces, por una parte la

comunicación y por otra parte el acceso, que siento que eso es algo que lo descubrí recién”. Esta es la única RS de los sub-grupos donde esta comprensión del valor del inglés, (dimensión disciplinar), presenta una alta prominencia. La RS sugiere que esta alta valorización disciplinar responde a la motivación (cuestionario, IP .32) de sus estudiantes de comunicarse en inglés debido a que necesitan del idioma para las especialidades técnicas en las que se están formando, lo que Jesús sostiene cuando declara:

Como te digo, la motivación de repente no es tanta por aprender el idioma... hay algunos que sí alcanzan a hacer el clic, sobre todo cuando los ves en tercero y cuarto medio, le empiezan a poner un poquito más de empeño, porque sus especialidades... se hacen consciente que al saber inglés, les puede ir mucho mejor. (entrevista a Jesús).

Sin embargo, esta valoración teórica, a diferencia de los docentes de estudiantes de edad temprana, no presenta una manifestación prominente desde la perspectiva del curriculum de inglés, lo que es causado, según afirma Jesús, por tener a disposición un curriculum que no les ayuda en su tarea de enseñanza:

Entonces, si ellos te surgirían hacer esto, como en los programas y enseñar esto en tanto tiempo, intentaba hacerlo y me daba cuenta que eso, al final, tampoco les interesaba y de repente no era relevante para los estudiantes. Y me daba cuenta que los programas ni siquiera estaban contruidos pensando en diversas realidades. (entrevista a Jesús).

Como resultado, su RS muestra un alto consenso en la dificultad de enseñar inglés (cuestionario, IP .82). Jesús sostiene: "Porque en verdad siento que es difícil enseñar inglés en estos contextos". También perciben que para sus estudiantes es difícil aprenderlo (cuestionario, IP .66). Esta dificultad tiene un impacto relevante en su RS a nivel personal, de su identidad

docente (cuestionario, IP .38). Alejandro agrega que esta dificultad del ser docente de inglés también tiene una arista en la naturaleza de la disciplina: “Los profesores de inglés yo creo que tenemos que, de partida, sumergirnos en otra cultura, sumergirnos en otra visión del mundo. No es lo mismo el profesor de matemáticas que enseña matemáticas inserto en su propia cultura”.

Otro asunto interesante de señalar se refiere a la motivación por el aprendizaje, que aparece en las entrevistas como un asunto altamente relevante, tanto para los docentes de estudiantes en edad temprana como para quienes enseñan en establecimientos TP. Para los primeros, la motivación se fomenta a través de materiales pedagógicos que tratan temas cercanos para los estudiantes y en el desarrollo de la expresión oral, mientras que los docentes de establecimientos TP se concentran en la enseñanza de gramática, lectura y en fomentar que sus estudiantes den su opinión respecto de los temas tratados, los cuales tienden a abordar asuntos culturales.

Tabla 16

Nivel de Enseñanza, Materiales Pedagógicos

Tema	Categoría	Rafael María Alejandro Jesús						
		Den gen.	Den pk-4	Den TP	pk-4°	pk-4°	TP	TP
formas	vocabulario	8	2	2	1	1	1	1
habil. comuc.	escritura	7	1	2	1		1	1
formas	gramática	6	1	2	1		1	1
retroalm.	contenido	5	1	2		1	1	1
habil. comuc.	lectura	5	0	2			1	1
otros aprendj	opinión	5	0	2			1	1

Tema	Categoría	Rafael María Alejandro Jesús						
		Den gen.	Den pk-4	Den TP	pk-4°	pk-4°	TP	TP
temas	cercanos	4	2	1	1	1	1	
habil. comuc.	exp. oral	4	2	1	1	1		1
material pedg.	atract visual	4	1	2		1	1	1
temas	culturales	4	0	2			1	1
otros aprendj	vincl. personal	4	0	2			1	1

(Elaboración propia)

Los docentes de TP se aseguran de producir materiales visualmente atractivos. En las entrevistas, ambos coinciden en considerar que el valor del inglés radica en su rol de apertura cultural por medio del acceso a otras culturas. Es también llamativo que, para los docentes que enseñan en enseñanza técnico profesional, aprender inglés es más motivador que entretenido. Es decir, no es solamente diversión, sino que también existe alguna vinculación del inglés con la vida de los estudiantes.

5.2.3. Dependencia del Establecimiento Escolar

Al revisar los sub-grupos asociados a la dependencia administrativa de los establecimientos donde enseñan, las dos poblaciones que marcan una distancia relevante respecto de la RS general son los docentes que enseñan en colegios particulares pagados y los docentes que enseñan en escuelas municipales rurales, lo que se refleja en la Tabla 17.

Tabla 17*Dependencia Administrativa de Establecimiento, Cuestionario*

Código	Categoría	IDT		DSC		CUR	EST		CTX			
		part	mun rur	part	mun rur	mun rur	part	mun rur	part	mun rur		
placer	emocion	1	.43	.54						.20		
difícil	enseñanza	2	.25						1	.40	.60	
útil	valoración			1	.31							
acceso	valoración			2	.28							
global	lenguaje			3	.26							
comuni- cación	lenguaje					1						
difícil	aprendizaje						1	.30	.41			
entretenido	emocion						2	.33	.61	2	.45	.69
culturas	conocimien to				.36							
fácil	aprendizaje				.40							
motivación	actitudes					.47						
importante	valoración						.40					
inútil	valoración							.30				
lejano	valoración							.30				
vocabu- lario	lenguaje					.29						

(Elaboración propia)

Desde la perspectiva de la identidad docente, los participantes muestran una prevalencia central en la idea del placer por la profesión: Tanto para quienes enseñan en colegios particulares

como para aquellos que trabajan en escuelas rurales, prevalece centralmente el placer de la profesión (cuestionario, IP .43 y .54, respectivamente). Rafael, docente de escuelas rurales, manifiesta que: “me di cuenta en el camino que [el inglés], efectivamente, me gustaba mucho. Me gustaba mucho” (entrevista a Rafael), mientras que Rosa, docente de colegio particular, sostiene: “Me gusta enseñar inglés.” (entrevista a Rosa). La dificultad de la enseñanza emerge, eso sí, de manera central desde la dimensión contextual en ambos casos (cuestionario, IP .40 y .60 respectivamente). Rafael lo explica por la falta de apoyo curricular ministerial:

Porque yo puedo ser profesor, titulado, con el viaje para afuera y todo eso y puedo hablar muy bien inglés, pero el ministerio a mi no me acompaña en lo absoluto. Y si no me acompaña el ministerio, los principales damnificados, digamos, son mis estudiantes y para ellos es injusto que ellos reciban el inglés que les dan (entrevista a Rafael).

Rosa, por su parte, lo ve desde la sobrecarga laboral como de los bajos salarios: “encuentro que pagan muy poco. Pagan... se invierte muy poco en los profesores. Y tan penoso, que yo amo mi profesión” (entrevista).

Tabla 18

Dependencia / Ruralidad del Establecimiento, Entrevistas

Dim	Tema	Categoría	Densidad	Rafael	Rosa
				mun/rur	part
IDT	relac. estudiantes	motivar	7	1	
DSC	usos	otras culturas	6	1	1
DSC	usos	apertura cultural	6	1	
IDT	relac. institución	independencia	5	1	1
IDT	relac. institución	colaboración	5		1

DSC	usos	cognición	5	1	
CTX	vulnerabilidad	carencia	5	1	
DSC	usos	adulto	4	1	1
CTX	clases sociales	clase alta valor	4		1
IDT	en institución	falta apoyo	3	1	
IDT	personal	satisfacción	3		1
DSC	usos	movilidad social	3	1	1
CUR	enseñanza	castll para comu	3	1	
CUR	valoración	pocas horas	3	1	

(Elaboración propia)

Sin embargo, se visualiza también que en ambos contextos existe una percepción fundamental de lo entretenido de enseñar. El cuestionario muestra que, en este escenario común donde lo entretenido de la enseñanza supera la dificultad de enseñar (cuestionario, IP **.33** y **.61**, respectivamente), las razones parecen ser distintas.

En el caso de los docentes de colegios particulares, el aprendizaje del inglés presenta una valoración intrínseca representada en la utilidad del aprendizaje (cuestionario, IP **.31**) como herramienta de comunicación global con personas de otras culturas es prominente (cuestionario, IP **.36**). En la percepción de estos docentes, los estudiantes, a pesar de encontrar la asignatura difícil, también la valoran como entretenida (cuestionario, IP **.33**) e importante (cuestionario, IP **.40**), tal como los declara Rosa: “La mayoría le toman la importancia porque como muchos han tenido la posibilidad de viajar una vez, entonces ven el inglés como algo que puede ser importante para sus vidas.” (entrevista a Rosa). En el contexto donde trabaja Rosa, el inglés cumple un rol visiblemente relevante, cercano a la realidad de sus estudiantes. Su abordaje del

aprendizaje del inglés se ve más enfocado en aspectos técnicos de la enseñanza, como la certificación de competencias de sus estudiantes: “los niños que se iban a certificar... que se hacían algunos cursos extra para la certificación de Cambridge” (entrevista a Rosa) o en el refuerzo de la enseñanza de aspectos lingüísticos formales: “cuando hay que practicar la gramática, yo no hago los ejercicios de ahí [el texto], hago algo, otra cosa parecida” (entrevista a Rosa).

Por otro lado, los docentes de escuelas rurales perciben que el inglés para sus estudiantes es lejano (cuestionario, IP .30), inútil (cuestionario, IP .30) y difícil (cuestionario, IP .41) de aprender. Rafael sostiene: “El asunto del capital cultural sí me juega muchas veces en contra porque el inglés no es, digamos, de conocimiento común inmediato. No como otros ramos... No hay un ingreso de idioma a lo que significa para ellos la cotidianidad.” (Entrevista a Rafael). Sin embargo, al mismo tiempo los estudiantes se sienten motivados para aprender, principalmente porque es entretenido hacerlo (cuestionario, IP .61), según afirma Rafael: “en las clases... los niños siempre están super pendientes, los trabajos generalmente me llegan todos y a ellos les gusta, digamos, les gusta el ramo” (entrevista a Rafael). La motivación de los estudiantes emerge de lo novedoso en su contexto:

El inglés no es, digamos, de conocimiento común inmediato. No como otros ramos. Entonces, para los niños el inglés es todo novedoso.”, y del apoyo de la familia: “cada vez que yo hablo con un apoderado es como, ‘oh, sí, a mi me gustaría haber aprendido inglés’. Entonces ellos le transmiten eso a los niños porque el interés yo creo que viene más de ellos. Porque ellos sienten que el inglés es una herramienta importante. (entrevista a Rafael).

Para los docentes en escuelas rurales, el inglés es fácil de aprender (cuestionario, IP .40) en tanto se enfocan en la enseñanza de vocabulario (cuestionario, IP .29).

Es interesante observar que Rafael, el único docente entrevistado que trabaja en escuelas rurales, manifiesta un compromiso extraordinario con la disciplina en su rol docente por cuanto se personifica como “*embajador del inglés*” para sus estudiantes. Ninguno de los otros docentes manifiesta haber asumido este tipo de compromiso, a pesar de que sí se consideran docentes que, de distintos modos, son diferentes a sus colegas de otras asignaturas.

Tabla 19

Dependencia / Ruralidad del Establecimiento, Materiales Pedagógicos

Tema	Categoría	Densidad	Rafael mun/rur	Rosa part
formas	vocabulario	8	1	1
habil. comuc.	escritura	7	1	1
formas	gramática	6	1	1
habil. comuc.	lectura	5		1
otros aprendj	opinión	5		1
habil. comuc.	exp. oral	4	1	1
temas	personales	4	1	1
material pedg.	uso castellano	4	1	
temas	cercanos	4	1	
material pedg.	atract visual	4		1
otros aprendj	convivnc	3	1	1
material pedg.	traducción	3	1	
retroalm.	tarea completa	3		1

(Elaboración propia)

Complementariamente, se observa en las entrevistas que Rosa, la única docente que enseña en colegio particular, es también la única que no menciona como prioritario la necesidad de motivar el aprendizaje de sus estudiantes (entrevistas, dens. 7 en vez del máximo de 8). Sin embargo, los materiales pedagógicos que ella presenta son comparativamente los que apelan con mayor evidencia a la motivación de sus estudiantes, tal como puede observarse en este material sobre un proyecto donde los estudiantes tienen que dar cuenta de su comprensión de un libro que leyeron en sus casas:

Figura 11

Extracto de material pedagógico 9

In the English subject you will be evaluated with the book report for the current term:

Name of book: The Egyptian Souvenir

Editorial: El Publishing

Series: Tser El Readers



Due date: October 15th

Name of project: Lapbook or Filefolder book report:

1) What is a lapbook?

- A lapbook is simply a file folder that contains a variety of "mini books," foldables, and other material that cover detailed information about the lapbook's central topic. A lapbook might accompany a unit study, elaborate on a book or serve as a guidebook or portfolio.
- It is a really cool hands-on method of teaching about anything!
- Lapbooks take on many different shapes and sizes, it just depends on how creative you are or want to be.

2) Example of a lapbook book report



(Creado por Rosa)

Por su parte, el docente de escuelas rurales sí manifiesta su preocupación prioritaria por la motivación, enfatizando con sus estudiantes la relevancia del idioma, pero partiendo de desde su propia convicción sobre la irrelevancia del inglés para ellos: “el concepto de irrelevancia, yo creo que va linkeado muy directamente a lo que era la descripción del inglés como idioma forzado. O sea, dentro de la vida... porque yo creo que sí, sigue siendo irrelevante” (entrevista a Rafael). En este caso, los materiales que utiliza tienen un enfoque más escolar con menor grado de contextualización:

Figura 12

Extracto de material pedagógico 10

Words for the week: Palabras de la Semana		
Español	Pronunciación	Inglés
Cocodrilo	Crócodail	Crocodile
Cebra	Zebra	Zebra
Serpiente	S-néik	Snake
Tigre	Táiguer	Tiger
León	Láyon	Lion
Loro	Pámer	Parrot
Elefante	Élefant	Elephant
Jirafa	Yraf	Giraffe
Hiena	Hayña	Hyena

(Creado por Rafael)

5.2.4. Contextos de Vulnerabilidad Socioeconómica

El análisis de la RS de los docentes que enseñan en contextos escolares de vulnerabilidad se realiza en referencia a los 27 docentes participantes del cuestionario (34% del total) que

enseñan en establecimientos escolares dentro del tercio superior del IVE 2019, y los 4 docentes entrevistados que pertenecen a este sub-grupo.

La RS de estos docentes muestra que la dificultad para el aprendizaje del inglés emergente del contexto escolar tiene una prevalencia superior (cuestionario, IP .54) que la RS general (cuestionario, IP .52). En la entrevista, Esteban sostiene que esta dificultad se relaciona con la naturaleza de la asignatura:

Yo le puedo hablar a un colega y decir `puedes estar viendo el contenido de matemáticas más difícil, pero los cabros van a pescarte porque les estás hablando en su idioma, por lo menos. Yo puedo estar hablando de la cosa más fácil del mundo, de los colores, no sé, pero en inglés. Y si los cabros no cachan, no tienen ningún interés. (entrevista a Esteban).

De esto se desprende también la percepción prominente de dificultad de los estudiantes para aprender (encuesta, IP .50) y que también alcanza la comprensión que estos docentes tienen de sí mismos en la dimensión identidad docente (IP .32). Rafael argumenta en la entrevista cómo él se enfrenta a la tensión entre las necesidades de sus estudiantes y la obligación de enseñar algo que les es irrelevante:

Es como casi ser el mediador de estas dos, como, tensiones que yo veo, po. Porque por una parte como, claro, tú necesitas... y veo y experimento contigo como todas las carencias que tú tienes en lo socioemocional en tu vida. Por otra parte, yo soy el profesor que te enseña un idioma que te es súper ajeno, y que hasta el momento no le encuentras ningún sentido. Entonces, ¿cuál es mi pega? Estar ahí al medio. (entrevista a Rafael).

Tabla 20*Establecimientos de IVE 91% y Superior; Cuestionario*

Código	Categoría	IDT	DSC	CUR	EST	CTX
placer	emocionalidad	1 .29				
difícil	enseñanza	2 .32				1 .54
útil	valoración		1			
acceso	valoración		2			
global	lenguaje		3			
comunicación	lenguaje			1 .37		
difícil	aprendizaje				1 .50	
entretenido	emocionalidad				2 .25	2 .23
inútil	valoración				.29	

(Elaboración propia)

Por otro lado, todos los docentes entrevistados que trabajan en estas condiciones contextuales (ver Tabla 21) enfatizaron que su rol primordial frente a los estudiantes es motivar el aprendizaje (dens. **4**), esfuerzos que no aparecen suficientes para contrarrestar la percepción de dificultad. De hecho, las emocionalidades positivas de placer o entretenimiento, en el caso de los estudiantes, cumplen un rol periférico (IP .25): no se observa que contrarresten prominentemente las dificultades percibidas. Las entrevistas muestran que en este contexto los docentes tienden a perder su motivación por enseñar, tal como sostiene Esteban, por ejemplo:

Son muy pocos los profesores de inglés, que de verdad encuentro que están comprometidos con lo que hacen, con lo que les gusta, y por la razón que sea. Como que ellos no se enfocan en enseñar algo, o contextualizar los contenidos para hacer que a los

cabros les haga sentido por qué cresta estoy aprendiendo esta cuestión. Por qué cresta me están pasando esta materia. Simplemente pasan gramática. Y listo. (entrevista a Esteban).

De hecho, Luisa, una de las docentes entrevistadas que trabaja en contextos de alta vulnerabilidad y que tiene 19 años de experiencia, ha decidido retirarse de la carrera docente:

Yo siento que llegué a un momento que yo ya quiero hacer mi pega y quiero hacer mi pega, nomás. No quiero ponerle color a la cuestión,. Entonces, si yo no quiero ponerle show la lesera, pucha pa qué me voy a quedar ocupando el espacio aquí si viene una cabra de 20, 21 años con todas las ganas de comerse al mundo. Esa cabra tiene al mundo visto de otra forma y le va a poner todo lo bueno que puse yo a los veinte y tanto. (entrevista a Luisa).

Tabla 21

Establecimientos de IVE 91% y Superior, Entrevistas

Dim	Tema	Categoría	Den gen.	Den 91>	Alejandro	Esteban	Luisa	Rafael
IDT	relac. estudiantes	motivar	7	4	1	1	1	1
DSC	usos	apertura cultural	6	4	1	1	1	1
DSC	usos	otras culturas	6	2	1			1
DSC	usos	cognición	5	3	1	1		1
DSC	usos	comunic. global	5	2	1		1	
CTX	escuela	familiar	5	3	1	1	1	
CTX	vulnerabilidad	carencia	5	3	1		1	1
DSC	usos	adulto	4	2		1		1
EST	valor negativo	irrelevante	4	2	1		1	
CTX	clases sociales	clase alta valor	4	2	1		1	

Dim	Tema	Categoría	Den gen.	Den 91>	Alejandro	Esteban	Luisa	Rafael
IDT	personal	satisfacción	3	2	1		1	
DSC	otros	irrelevante en Chile	3	2	1		1	
DSC	usos	movilidad social	3	2	1			1
CUR	enseñanza	castll para comu	3	2	1			1
CUR	ideal	interdisciplinario	3	2	1		1	
CUR	valoración	pocas horas	3	2			1	1

(Elaboración propia)

En cuanto a la comprensión teórica del inglés que muestran estos docentes, al igual que la RS general, el cuestionario no muestra una definición prominente. Mas aún, el valor del idioma asociado a la comunicación global o a expectativas laborales o académicas no aparecen en la RS de estos docentes. Sin embargo, sí consideran que el aprendizaje del inglés tiene valor como herramienta para ampliar el acervo cultural de sus estudiantes (entrevistas, dens. 4) como lo afirma Rafael: “Yo creo que el inglés es necesario porque el inglés es una puerta al mundo y es una puerta al mundo, desde un punto de vista cultural” (entrevista a Rafael); y para contribuir al desarrollo de sus habilidades de pensamiento tal como lo sostiene Luisa: “como profesora de inglés, yo creo que puedo pasarme tres clases seguidas hablando de cosas que no tengan relación con inglés, pero que sí para mí es parte del desarrollo del pensamiento” (entrevista a Luisa). Adicionalmente, este grupo de docentes comparte con los docentes en contextos rurales y los docentes que inician su carrera docente, una comprensión de la inutilidad que tiene el aprendizaje del inglés para las vidas de sus estudiantes (cuestionario, IP .29) como afirma Rafael: “para ellos el inglés es un ramo de la escuela, nomás. No es como, yo quiero aprender inglés

porque lo voy a ocupar algún momento de la vida.” (entrevista a Rafael); y tampoco tiene relevancia en el establecimiento escolar tal como expresa Luisa:

No tiene ninguna relevancia, porque tampoco le van a encontrar algún sentido. ¿Qué sentido tiene estar aprendiendo inglés?, si me están diciendo que tengo que subir los puntos del SIMCE. O sea, ya de la dirección para abajo no tiene ninguna relevancia. (entrevista a Luisa).

Tabla 22

Establecimientos de IVE 91% y Superior, Materiales Pedagógicos

Tema	Categoría	Den gen.	Den 91>	Alejandro	Esteban	Luisa	Rafael
formas	vocabulario	8	4	1	1	1	1
habil. comuc.	escritura	7	4	1	1	1	1
formas	gramática	6	3	1		1	1
retroalm.	contenido	5	2	1	1		
habil. comuc.	lectura	5	2	1		1	
otros aprendj	opinión	5	2	1	1		
temas	personales	4	3		1	1	1
temas	cercanos	4	2	1			1
material pedg.	uso castellano	4	2		1		1
temas	culturales	4	2	1	1		
otros aprendj	vincl. personal	4	2	1	1		
material pedg.	traducción	3	3		1	1	1

(Elaboración propia)

Desde la perspectiva curricular, la RS de estos docentes en el cuestionario muestra que lo central es desarrollo de habilidades de comunicación. Sin embargo, sus materiales pedagógicos muestran que la enseñanza se limita aspectos específicos del idioma, como la enseñanza de vocabulario, de la escritura y de gramática tal como se observa en el material de Alejandro:

Figura 13

Extracto de material pedagógico 11

Present Perfect. Choose the correct option for each one of the examples.

Marca solo un óvalo.

- I've had English classes since 2014.
- I've have English classes since 2014
- I have have English classes since 2014.
- I has have English classes since 2014.

(Creado por Alejandro)

Otra característica que comparten los materiales que utilizan estos docentes para la enseñanza es la traducción al castellano, por ejemplo, el material de Rafael:

Figura 14

Extracto de material pedagógico 12

Actividad 2
Usando el traductor de tu celular, busca los significados de las palabras y dibuja cada acción!

Walk (walk) _____	Run (ran) _____	Jump (yamp) _____

(Creado por Rafael)

En resumen, la configuración de la RS general de los docentes de inglés participantes muestra importantes divergencias referidas a sub-grupos con características demográficas específicas de la población. En el caso de los docentes que inician su carrera resalta la idea de las dificultades de la profesión en contraste con el gusto por enseñar. Estos docentes muestran una percepción amplia de la utilidad que ofrece a sus estudiantes el aprendizaje del idioma, mientras que para estos últimos, aprenderlo es tan difícil como inútil, según la percepción de los docentes. Por su parte, los docentes con más de dos décadas de experiencia muestran que las dificultades de la enseñanza no los afectan de manera personal de manera significativa, permitiendo una percepción placentera significativa de su profesión. Su comprensión de las dificultades de la enseñanza se acotan a razones contextuales. Este distanciamiento entre lo personal y lo contextual se relaciona con una comprensión más concreta del curriculum, lo que les permite

realizar clases que, en su percepción, son mejor recibidas por sus estudiantes, pese a las dificultades que enfrentan.

Otro contraste interesante de observar es la relación que se establece entre los docentes que enseñan a estudiantes de edad temprana y los docentes que enseñan en liceos técnico-profesionales. Los primeros disfrutan de su profesión en tanto ni los estudiantes ni el contexto muestran resistencias que los desafíen. Por el contrario, los docentes TP sí son desafiados en tanto perciben que la enseñanza y el aprendizaje del inglés es difícil de realizar. A pesar de ello, estos docentes entienden que el inglés tiene un valor especial para estos estudiantes, debido a que las especialidades laborales en las que se forman acercan a su realidad la utilidad de aprenderlo.

Una configuración que se aleja de la RS general también ocurre entre los docentes que enseñan en colegio particulares y quienes lo hacen en escuelas rurales. Para los primeros, ser docentes de inglés es principalmente placentero a pesar de las dificultades propias del contexto. Los desafíos que ellos enfrentan tienen un origen distinto a los demás docentes. Ellos no se ven desafiados centralmente a motivar a sus estudiantes dado que para estos últimos el inglés es intrínsecamente importante, no necesitan de un profesor que intente convencerlos de ello. En el caso de los docentes de escuelas rurales, ser docente de inglés también es centralmente placentero, aunque por razones distintas. Para sus estudiantes el inglés es difícil e inútil de aprender, pero, al mismo tiempo, entretenido principalmente por lo novedoso, ya que está alejado de su realidad.

Finalmente, los docentes que enseñan en establecimientos de alta vulnerabilidad socioeconómica enfrentan un contexto adverso, donde las dificultades para enseñar y para aprender inglés superan de manera evidente a las posibles emocionalidades positivas.

Capítulo 6, Conclusiones y Discusión

Este capítulo recoge los principales hallazgos que emergen de este trabajo para acercarse a una respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre representaciones sociales de los docentes de inglés respecto del aprendizaje del inglés en establecimientos escolares vulnerables y sus prácticas pedagógicas?. Adicionalmente, se plantean algunas reflexiones relevantes respecto de sus implicancias y contribuciones a nivel teórico, metodológico y práctico, para culminar con el planteamiento de las limitaciones encontradas en el proceso y algunas sugerencias respecto de posibles vías para continuar generando conocimiento respecto de las creencias de los docentes de inglés, sus prácticas pedagógicas, el sentido y valoración del aprendizaje del inglés en el sistema escolar chileno.

6.1. Conclusiones

El aprendizaje de un idioma extranjero muestra un desarrollo de procesos cognitivos que se fundan un sustento teórico común con el aprendizaje del idioma materno (Fromkin, 2011; Yule, 2010) y, aún más con el aprendizaje de un segundo idioma. Sin embargo, también presenta diferencias sustanciales que emergen de aspectos sociales y culturales imposibles de soslayar (Chun y Frodesen, 2014): propósitos del aprendizaje (Lightbown y Spada, 2013), usos del idioma (Crystal 2003), motivaciones para aprender (Wray y Bloomer, 2012), diferencias culturales (Dissnayake, 2006), esfuerzo requerido para aprender (Bley-Vroman, 1990), entre otras. Los resultados de esta investigación corroboran la relevancia de considerar estas diferencias al momento de enseñar un idioma extranjero.

Los docentes de inglés participantes de este estudio muestran una RS sobre el aprendizaje del inglés que se funda, en primer lugar, en la valoración del idioma que han recogido a través de

las experiencias en su trayectoria de vida personal, tanto a nivel familiar, escolar y la formación de pre-grado. Algunas de estas experiencias, las que permiten el contacto directo con hablantes nativos del inglés o estadias en países de habla inglesa, se pueden asociar a funciones del inglés como segunda lengua (Fasold y Connor-Linton, 2006): interacción en inglés cara a cara. Éstas contribuyen al desarrollo de la valoración del idioma como una herramienta real que permite la comunicación con personas fuera de la comunidad hablante nativa, la relación con otras identidades, modos de pensar y de relacionarse en el mundo (Clancy, 2014). Aquellas experiencias más indirectas con el idioma inglés como las derivadas de manifestaciones artísticas, recreacionales o de acceso al conocimiento, donde el inglés es el medio de comunicación, constituyen usos más cercanos a lo que Carter y Nunan (2001) definen como idioma extranjero: idioma distinto al que se utiliza para la comunicación natural y cotidiana, y que cumple funciones de naturaleza más académica (Ortega, 2009; Genetti, 2004). Ellas sustentan el modo como los docentes se comprenden a sí mismos como pedagogos, como comprenden el inglés en tanto disciplina, y como ambos se interrelacionan en su quehacer docente. De acuerdo a Bukor (2015), estas experiencias son fundamentales en tanto configuran creencias e imágenes sobre lo que se debe enseñar, y acompañan permanentemente los procesos de toma de decisiones pedagógicas. Igualmente, Borg (2003) confirma la fundamental relevancia de las creencias, conocimiento, teorías, supuestos y actitudes en el proceso de decisiones pedagógicas del docente de inglés.

Estas experiencias permiten, también, valorar el aprendizaje del idioma para la vida de sus estudiantes. Los docentes muestran estar conscientes de la disociación cultural inherente al aprendizaje del inglés como idioma extranjero en Chile, en coherencia con los planteamientos de

Dissanayake (2006), lo que perciben como una oportunidad de apertura al mundo, al reconocimiento de otras culturas y, eventualmente, a la valoración de su propia visión del mundo, tal como lo propone Kumaravadivelu (2012). El ejercicio introspectivo implícito en esta relación de culturas que permite el aprendizaje del inglés, según avala Wray y Blomer (2012), implica adicionalmente oportunidades reflexivas únicas para el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales que benefician la formación personal de quienes lo aprenden. Los docentes participantes también valoran, desde una perspectiva pragmática, el aprendizaje del inglés como un complemento importante que permite a los estudiantes el acceso a mejores oportunidades futuras en el ámbito laboral y académico y, por consiguiente, a su movilidad social, en tanto este idioma es uno de los pilares que sostiene la globalización (Tsui y Tolleson, 2007).

En suma, las definiciones personales del inglés que estos docentes han construido les permiten asignar el valor al aprendizaje de este idioma, impulsándolos a comprometerse profesionalmente con su enseñanza en el contexto escolar. Para ellos, esta valorización del aprendizaje del inglés es único y difícil de conseguir por medio de otras asignaturas escolares, tal como ya lo sostenía Gardner en 1985. Por su parte, los lineamientos curriculares de nuestro país aparecen como consistentes con esta valoración que muestra la RS de los docentes de inglés participantes: “Aprender un idioma extranjero, y en particular inglés, se convirtió en una necesidad de desarrollo personal y profesional fundamental para los jóvenes del siglo XXI, inmersos en una sociedad consciente de su multiculturalidad, cada vez más conectada” (Mineduc, 2019).

Sin embargo, los docentes se encuentran con un ambiente escolar donde las definiciones que han construido a lo largo de su historia se ven desdibujadas al ser testigo, en primer lugar, de

las carencias y necesidades de sus estudiantes en contextos de vulnerabilidad; realidad con la que el docente de inglés tiende a empatizar: los estudiantes parecen no tener razones que los impulsen a aprender el idioma y los docentes participantes saben y entienden esta inmediata percepción de sin sentido. Esta percepción se evidencia con aún mayor claridad en la RS de los docentes que enseñan en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica, donde el aprendizaje del inglés tiende a ser percibido, tanto por los estudiantes como por los propios docentes, como un suntuario y un abstracto frente a necesidades de aprendizaje percibidas como más urgentes para su desarrollo y que son vistas como ajenas al aprendizaje del inglés. Las carencias, tanto materiales como socioculturales y familiares de los estudiantes, son percibidas como una limitación trascendental en el logro del aprendizaje del inglés, salvo en aquellos casos acotados de estudiantes que manifiestan un interés personal por el idioma.

Los docentes muestran su preocupación respecto del entorno de los estudiantes tanto por las carencias de orden material, cognitivo y cultural de sus estudiantes, como por el insuficiente apoyo familiar que suele traducirse en el desinterés familiar por su desempeño escolar. En este escenario, son los mismos docentes participantes quienes terminan por considerar que el inglés carece de relevancia para la vida de sus estudiantes; una asignatura abstracta o intangible que solamente puede aspirar a una valoración limitada. Esta irrelevancia percibida del aprendizaje del inglés en el contexto escolar parece encontrarse al centro de las dificultades que enfrentan los docentes participantes en su quehacer docente. Dörnyei y Ushioda (2011) se refieren a esta tensión aludiendo a los factores desmotivadores o influencias negativas del contexto social como componente estructural de la motivación docente, tal como lo describe Richardson (2014).

El resultado de esta aparente falta de sentido, se traduce en una enseñanza que recibe una importante resistencia por parte de sus estudiantes, quienes consideran la asignatura difícil, aburrida e inútil para sus vidas presentes; para sus interacciones sociales, o como referente que sirve al desarrollo de su identidad cultural. Sacristán (2010) expresa esta tensión como una pasarela entre cultura y sociedad exterior a las instituciones educativas, donde la valoración del inglés es bastante evidente, y la cultura de los sujetos donde el inglés es percibido como falto de relevancia en lo inmediato.

Borg (2006) destaca que la vinculación de la asignatura con la vida de los estudiantes es necesaria por cuanto el aprendizaje de un idioma extranjero implica no sólo aprender contenido, sino también aplicar el contenido y utilizarlo en un ambiente de comunicación. Tal vinculación se torna trascendental, pues, como se desprende de las afirmaciones de Dissanayake (2006), la cultura local se encuentra disociada del sustento cultural del idioma inglés. Si bien el idioma inglés tiene una importante presencia hegemónica en Chile, este sigue siendo irrelevante en términos comunicacionales. Por tanto, tal como lo afirman Lightbown y Spada (2013) la sala de clases adquiere centralidad para el aprendizaje formal de un idioma extranjero.

La relación de los docentes con los estudiantes en la sala de clases y en sus contextos familiares, sociales y culturales, además de su relación con las políticas educativas que enmarcan su quehacer docente en la escuela, muestran una influencia central en su identidad profesional, tal como lo plantea Ruohotie-Lyhty (2018). Los docentes participantes muestran una afectación por estas circunstancias que a menudo los apela de manera personal y emocional.

A pesar de las tensiones emergentes, estos docentes se muestran decididos a poner al frente su compromiso personal y emocional con el aprendizaje, lo que para Gattorn (2018) es

un requisito para la enseñanza. Para ellos, la irrelevancia del inglés no es una característica intrínseca de la disciplina, sino consecuencia de las condiciones contextuales en las que enseñan. Según muestran los docentes participantes, el inglés sí puede ser relevante, concreto y valorado en contextos escolares de mayor bienestar socioeconómico, para estudiantes que requieren el uso concreto y tangible del inglés en el medio al que pertenecen: contacto frecuente con extranjeros, posibilidades de viajar, expectativas laborales de educación superior en las que el valor del inglés es incuestionable.

Los docentes participantes despliegan, entonces, una motivación o compromiso emocional positivo con la enseñanza del inglés al sentirse responsables por transmitir a los estudiantes esta afectividad como componente central de su quehacer pedagógico en el establecimiento donde enseñan tal como lo plantean Dörnyei y Ushioda (2011). Esta afectividad es percibida como importante por cuanto podría constituir el instigador para que los estudiantes lleguen a valorar la asignatura a pesar de las precarias motivaciones externas de aprendizaje, donde la valoración de los usos futuros del inglés, el interés personal de algunos estudiantes por el idioma o la influencia del inglés en el medio parecen no ser suficientes.

En este escenario adverso, los docentes de inglés participantes en este estudio dirigen el foco de su enseñanza hacia la motivación de sus estudiantes, lo que se traduce en elevar la preocupación por favorecer actividades pedagógicas que a los estudiantes les resulten fáciles y entretenidas, apelando a lo que Williams y Burden (1997) denominan dominio y valor percibido del aprendizaje. Concretamente, esto implica un distanciamiento del propósito central del currículum nacional, reduciendo su enseñanza a una selección de aquellos contenidos curriculares que resulten más fáciles para los estudiantes, que rindan evidencia de aprendizaje

más visibles e inmediatos para estos y, sobre todo, que sean susceptibles de amenización para disminuir la frustración, percepción de aburrimiento y desinterés. El curriculum que Van den Akker denomina como intencionado, es transformado en un curriculum implementado donde se han mermado las intenciones propuestas a nivel macro traducidas en el desarrollo de habilidades de comunicación en inglés.

El hecho que los docentes participantes que enseñan en contextos de bienestar socioeconómico no muestren tener la necesidad de desarrollar estrategias extraordinarias para motivar el aprendizaje y, por tanto, puedan enfocarse en el desarrollo de las habilidades de comunicación, confirma que la desviación del foco de la enseñanza hacia lo fácil y lo entretenido corresponde a una estrategia que está directamente vinculada con la enseñanza del inglés en contextos de vulnerabilidad.

Adicionalmente, cabe notar que el esfuerzo personal por amenizar la enseñanza difícilmente se puede mantener en el tiempo, pues implica un desgaste emocional y personal que termina siendo insostenible para los docentes. La experiencia docente permite a quienes se mantienen en la profesión, el tránsito desde la apropiación de las dificultades para el aprendizaje del inglés hacia el desprendimiento de estos problemas contextuales, permitiéndoles reenfocar su enseñanza hacia el propósito basal de la asignatura: el desarrollo de la comunicación. No lograr este distanciamiento personal frente a las dificultades contextuales puede desembocar en frustración y una disminución paulatina de su propia motivación por el aprendizaje de sus estudiantes.

Otro asunto interesante de destacar en esta investigación respecto a la tensión entre la motivación del docente por enseñar y las dificultades que enfrenta en el contexto escolar, está

relacionada con la edad de los estudiantes. Muñoz (2008) afirma que la pre-pubertad es un momento clave para el aprendizaje del inglés como idioma extranjero. Antes de ese hito, los estudiantes, se encuentran en un estadio de desarrollo cognitivo de concreción que les dificulta el pensamiento y la reflexión abstracta. Consecuentemente, Muñoz sostiene que a partir de la pre-pubertad, los estudiantes están equipados con estas capacidades de pensamiento abstracto y reflexivo que le permiten acelerar el aprendizaje de un idioma extranjero (Wray y Bloomer, 2012). Sin embargo, esta investigación concluye que aquellos estudiantes de edad temprana, junto con contar con limitadas capacidades de abstracción y reflexión para el estudio del inglés, también presentan una relevante predisposición favorable al aprendizaje, lo que les permite disfrutar el aprendizaje. Los docentes de estudiantes de edad temprana participantes en esta investigación se enfrentan con dificultades contextuales de vulnerabilidad socioeconómica similares a las de estudiantes mayores, pero éstas no parecen aminorar su propio disfrute de enseñar. En contraste, los docentes de estudiantes que ya han desarrollado capacidades cognitivas de reflexión abstracta, son quienes develan esta resistencia al aprendizaje la cual se relaciona con la falta de sentido o irrelevancia del aprendizaje del inglés.

6.2. Implicancias y Contribuciones

6.2.1. Teóricas

El conocimiento sobre la relevancia que los docentes asignan al aprendizaje del inglés como idioma extranjero en el sistema escolar en contextos de vulnerabilidad es un asunto, hasta donde conoce el investigador, que ha sido insuficientemente investigado. Sabiendo que el aprendizaje en contextos de idioma extranjero ocurre principalmente en el ambiente formal de la sala de clases de inglés; reconociendo que, de este modo, el rol del docente de inglés es clave

para que el aprendizaje ocurra efectivamente; y sabiendo que las creencias de los docentes son centrales al momento de planificar, ejecutar y evaluar el aprendizaje, el conocimiento sobre el sentido y la valoración del inglés que ellos sostienen es una contribución fundamental a la comprensión compleja del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma. Esta tesis logra al menos abrir este asunto al escrutinio académico desplegando un primer acercamiento a lo que un grupo de docentes de inglés creen respecto del aprendizaje del inglés y cómo, a partir de estas creencias, enfrentan su enseñanza en contextos de vulnerabilidad escolar.

El uso de la teoría de las Representaciones Sociales ofrece un marco que resulta ser útil e innovador para abordar la investigación de la estructura de creencias de los docentes de inglés como idioma extranjero. Permite acceder a una comprensión amplia del proceso de enseñanza y aprendizaje que aborda, desde la individualidad del docente, las comprensiones compartidas que vinculan aspectos personales como el sentido y valoraciones de la enseñanza y del aprendizaje del inglés de manera colectiva. Es un marco teórico que permite integrar a la discusión mucha de la riqueza técnica, personal, social y cultural que aportan los docentes, en el entendido de que las definiciones, creencias, voluntades y emocionalidades que han construido sobre sí mismos y sobre sus estudiantes, son un componente central para comprender lo que ocurre y también lo que deja de ocurrir en la sala de clases de inglés.

Una tercera contribución que aporta este trabajo es el intento por complejizar el conocimiento respecto de las creencias docentes respecto del sentido y el valor del aprendizaje del inglés como idioma extranjero al integrarlo a sus prácticas pedagógicas. La vinculación del aprendizaje con la enseñanza invita a abrir espacios integrados de conocimiento sobre la pedagogía en inglés que se distancian de la tradición investigativa compartimentalizada

actualmente preponderante. Esta modalidad de búsqueda integrada y compleja del conocimiento puede facilitar la comprensión del fenómeno educativo como un todo unitario y sistémico que permite relevar las relaciones entre sus diferentes componentes. Es así que la aspiración de este trabajo es comprender lo que el docente de inglés cree no solamente desde el lugar que ocupa, la enseñanza, sino desde cómo entiende su relación con los estudiantes y el contexto escolar y cómo estas relaciones impactan la enseñanza.

6.2.2. Metodológicas

El diseño metodológico de esta investigación sigue una secuencia estructural comúnmente utilizada en varias de las investigaciones que abordan el estudio de las RSs de docentes observadas en la revisión sistemática de la literatura: un cuestionario inicial que permite un primer acercamiento general para luego profundizar en su comprensión por medio de entrevistas individuales. Sin embargo, este trabajo es innovador en varios sentidos. En primer lugar, al utilizar un tipo de cuestionario que no es usualmente incluido en investigaciones educativas: las listas libres, instrumento que brinda a los docentes amplias libertades de expresión dentro de un marco claramente definido, y que, al mismo tiempo, permite al investigador una metodología de análisis confiable, económica y relativamente rápida de realizar. En segundo lugar, el diseño metodológico permite un análisis coherente entre los instrumentos que apuntan a develar las RSs y las prácticas pedagógicas, al pre-establecer 5 dimensiones de análisis que facilitan la transversalización de la discusión de resultados.

6.2.3. Prácticas

Esta investigación se desarrolla a partir de uno de los problemas centrales que enfrenta el país en relación con el aprendizaje del inglés, los deficitarios resultados obtenidos en el sistema

escolar y del insuficiente conocimiento con el que se cuenta para comprender este fenómeno. Por tal razón, las implicancias de orden práctico de este estudio son transparentes: aportar a conocer una de las aristas que parecen primordiales entre las razones que están detrás de este déficit. Conocer, de manera sistemática, las complejidades que se conjugan en la toma de decisiones pedagógicas de los docentes de inglés contribuye a develar lo que de manera intuitiva pueden ya sospechar quienes están involucrados en pedagogía en inglés, pero que, al no poder trascender del ámbito de la especulación, se mantienen latentes. Develar conocimiento respecto de cómo las creencias de los docentes sobre el sentido y el valor del aprendizaje del inglés se relacionan con sus prácticas pedagógicas en contextos escolares vulnerables puede contribuir a reenfoque la formación inicial docente. El proponer conocimiento nuevo sobre la importancia de recoger las creencias de los futuros docentes y acompañar en la construcción de otras que con el propósito de prepararlos para enfrentar su futura práctica docente de manera más efectiva. También puede contribuir a quienes toman decisiones respecto de las políticas públicas de diseño e implementación de los instrumentos curriculares que organizan el quehacer docente y a quienes tienen la responsabilidad de acompañar a los docentes en ejercicio con políticas de formación continua que contribuyan de manera más efectiva a un mejor aprendizaje del inglés en el sistema escolar, especialmente en los establecimientos en contextos de vulnerabilidad escolar, que son estadísticamente la mayoría.

6.3. Limitaciones

Dentro de las limitaciones prácticas principales que enfrenta esta investigación, cuenta la imposibilidad de generar datos directos de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés, producto de la emergencia sanitaria que vivió el país. La impuesta obligación de cierre de las

escuelas por cerca de dos años, impide la directa observación de clases de los docentes de inglés, por lo que el acercamiento a sus prácticas se tuvo que realizar indirectamente a través de sus materiales pedagógicos, posiblemente limitando la posibilidad de develar aspectos de dichas prácticas que emergen con mayor nitidez en la interacción directa con los estudiantes.

Otra limitación se presenta al momento de realizar el análisis de los hallazgos divergentes de algunos sub-grupos. Contar con la participación de un solo docente representante del sub-grupo en la etapa de profundización de la RS en la entrevista y el análisis de materiales pedagógicos puede limitar la legitimidad de los resultados en tanto representación de naturaleza social. Contar con un único sujeto generador de datos dificulta la claridad de si los resultados reflejan el sentido común indagado o si estos hayan correspondido mas bien a las creencias idiosincrásicas de ese docente. Este es el caso de los resultados de los sub-grupos de docentes que enseñan en establecimientos rurales, en colegios particulares y los docentes que tiene más de 20 años de experiencia docente. Es por esta razón que el análisis realizado con estos sub-grupos tiende a considerar con un grado mayor de énfasis, los resultados obtenidos en el cuestionario, donde sí se cuenta con más de un participante.

Por otra parte, la inexperiencia del investigador en la ejecución de una entrevista grupal afecta la posibilidad de generar datos de aún mejor calidad, que permitieran mayor profundización en los hallazgos respecto de las racionalidades que fundan las decisiones pedagógicas detrás del diseño de los materiales pedagógicos.

Finalmente, dado que este trabajo de investigación es una tarea realizada por un solo investigador, quien, además, está profesionalmente involucrado con el problema en estudio, se mantuvo una preocupación permanente por limitar el sesgo de las RSs que posee el propio

investigador, especialmente en las etapas de generación y análisis de los datos de las entrevistas y materiales pedagógicos. Para este fin, se procura la consulta externa frecuente respecto de los resultados obtenidos tanto a expertos investigadores, como a otros profesionales del área que retroalimentan el trabajo realizado. También se muestran los resultados a los propios participantes con el fin de corroborar su legitimidad y realizar los ajustes pertinentes.

6.4. Sugerencias para Futuras Investigaciones

El conocimiento respecto de las RSs de los docentes de inglés respecto del aprendizaje del inglés en contextos de vulnerabilidad escolar y cómo estas se relacionan con sus prácticas pedagógicas, es un asunto hasta ahora bastante inexplorado que exige la realización de más investigación. Por tal razón, se sugiere la realización de otras investigaciones similares a esta, que permitan corroborar y afinar los conocimientos respecto de las RSs docentes obtenidas en este estudio.

Al mismo tiempo, dado que el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en el sistema escolar no solamente está determinado por las RSs de los docentes de la asignatura, se sugiere la generación de conocimientos de las RSs de otros agentes involucrados, estudiantes, directivos, apoderados, estudiantes de pedagogía en inglés, formadores de docente de inglés y de quienes toman las decisiones respecto de las políticas de formación continua y curriculares, entre otros. Esta ampliación de la investigación permitiría generar conocimiento que permita entender de manera compleja y profunda las implicancias subyacentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés en el sistema escolar.

También se sugiere la realización de investigaciones similares que involucren no solamente a docentes que muestren disposición voluntaria a participar, dado que quizá aquellos

que no muestran tal disposición, pudieran mostrar RSs disímiles a las obtenidas en este trabajo. El involucramiento de docentes con esta característica pudieran aportar a complejizar y profundizar aún más el conocimiento respecto de relevante asunto en estudio.

Bibliografía

- Abric, J. (2001). Prácticas sociales, representaciones sociales. En J. Abric (Ed.), *Prácticas Sociales y representaciones* (pp. 5-16). Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. En J. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). ÉRÈS.
- Aguirre, E. (2004). Representaciones sociales y análisis del comportamiento social. En E. Aguirre y J. Yañez (Eds.), *Diálogos: discusiones en la psicología contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia.
- Al-Zoubi, S. (2018). The Impact of Exposure to English language on Language Acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), 151-162.
- Atkinson, P. A. y Coffey, A. (1997). Analysing documentary realities. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (pp. 45-62). SAGE.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. En L. Pervin y O. John (Eds.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154–196). Guilford Publications.
- Barcelos, A., y Kalaja, P. (2018). Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). Researching method. En L. Bouton (Ed.), *Pragmatics and Language Learning* (Vol. 8, pp. 237-264). University of Illinois, Division of English as an International Language.
- Barkhuizen, G. (2016). A Short Story Approach to Analyzing Teacher (Imagined) Identities Over Time. *TESOL Quarterly*, 50(3), 655-683.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>
- Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication ; des représentations sociales aux représentations professionnelles. En C. Garnier y M.-L. Rouquette (Eds.), *Représentations sociales et formation* (pp. 165-189). Éditions Nouvelles.
- Beijaard, D., Verloop, N., y Vermunt, J. (1999). Teachers' percepties of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Bengoa, J. (1996). Pobreza y vulnerabilidad. *Temas sociales Boletín de Programa de Pobreza y Políticas sociales de SUR*.

- Berg, B. (2007) An Introduction to Content Analysis. En: Berg, B.L. (Ed.). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (pp. 238-267). Allyn and Bacon.
- Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20(1-2), 3-49.
- Bodgan, R., y Biklen, S. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods* (3ª ed.). Pearson.
- Bonomo, M., y Souza, L. (2013). Representações hegemônicas e polêmicas no contexto identitário rural [Hegemonic and polemic social representations in the context of rural identity]. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 402-418.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39, 370-380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Bowen, G. (2017). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brawermann, J., y Minujin, A. (1991). Focalización; fábula o herramienta. *UNICEF Argentina. Documento de Trabajo No. 2*.
- Brewer, D. (1995). Cognitive indicators of knowledge in semantic domains. *Journal of Quantitative Anthropology* 5, 107-128.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45(1), 1-5. <https://doi.org/10.2307/1127743>
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental Research, Public Policy, and the Ecology of Childhood. *Child Development*, 45(1), 1-5.
- Brown, J. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge University Press.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed). Oxford University Press.
- Buehl, M., y Beck, J. (2014). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. En H. Fives y M. Gill (Eds.) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge.
- Burke, J., y Stets, J. (2009). *Identity Theory*. Oxford University Press

- Bukor, E. (2015). Exploring Teacher Identity from a Holistic Perspective: Reconstructing and Reconnecting Personal and Professional Selves. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 21(3), 305-327. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953818>
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En D. Berliner, y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). Macmillan.
- Carr, W. (2009). Practice without theory? A postmodern perspective on educational practice. En B. Green (Ed.), *Understanding and researching professional practice* (pp. 59-70). Sense.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach en W. Houston, *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). Macmillan.
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., y Neville, A. J. (2014). The Use of Triangulation in Qualitative Research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545-547. <https://doi.org/10.1188/14.onf.545-547>
- Carter, R., y Nunan, D. (Eds.) (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.
- Castro, A. (Septiembre de 2019). *Conceptos Básicos de la Teoría Curricular*. Researchgate. https://www.researchgate.net/publication/336145197_Conceptos_basicos_de_la_teor%C3%ADa_curricular
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. SAGE.
- Charteris, J., y Smardon, D. (2015). Teacher agency and dialogic feedback: Using classroom data for practitioner inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 50, 114-123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.006>
- Chun, D., y Frodesen, J. (2014). Second Language Acquisition. En C. Gennetti (Ed.), *How Languages Work: An Introduction to Language and Linguistics* (pp.318-350). Cambridge University Press.
- Clancy, P. (2014). First Language Acquisition. En C. Gennetti (Ed.), *How Languages Work: An Introduction to Language and Linguistics* (pp.318-350). Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

- Cruz, A. C. D., y Arruda, A. (2008). Por um estudo do ausente: a ausência como objetivação da alteridade em mapas mentais do Brasil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 8(3), 789-806.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- da Silva, L., Borba do Nascimento, A. L., y Albuquerque, U. P. (2019). What matters in free listing? A probabilistic interpretation of the Saliency Index. *Acta Botanica Brasilica*. 33, 360-369. <https://doi.org/10.1590/0102-33062018abb0330>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., y Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- De Rosa, A., Bocci, E., y Dryjanska, L. (2018). The Generativity and Attractiveness of Social Representations Theory from Multiple Paradigmatic Approaches in Various Thematic Domains: An Empirical Meta-theoretical Analysis on Big-data Sources from the Specialised Repository “SoReCom ‘A.S. de Rosa’ @- library”. *Papers on Social Representations*, 27(1), 1-35.
- Denscombe, M. (2014). *The Good Research Guide* (4th ed.). Open University Press
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE Handbook of qualitative research* (5ta. ed.). SAGE.
- Dewey, J. (2012). *How we think*. Martino Publishing.
- Dissanayake, W. (2006). Cultural Studies and Discursive Construction of Work Englishes. En B. Krachu, Y. Krachu y C. Nelson, *The Handbook of World Englishes* (pp. 545-566). Blackwell Publishing.
- Doise, W. (1993). Debating social representations. En G. Breakwell y D. Canter (Eds.), *Empirical Approaches to Social Representations*. Oxford Science Publications.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Longman.
- Duffee, L., y Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teachers' practical knowledge. *Science Education*, 76, 493-506. https://doi.org/10.1007/1-4020-3699-X_10
- Evans J., Myers, R. y Milfeld E. (2000). *La primera infancia cuenta*. El Banco Mundial.
- Fasold, R., y Connor-Linton, J. (2006). *An Introduction to Language and Linguistics*. Cambridge University Press.
- Flick, U. (2007). *Managing Quality in Qualitative Research* (Tomo 8 de SAGE Qualitative Research Kit). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781849209441>

- Flick, U. (2015). *El Diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Freeman, D. (2006). Teaching and learning in the “age of reform”: The problem of the verb. En S. Gieve y I. Miller (Eds.), *Understanding the language classroom* (pp. 239-262). Palgrave Macmillan.
- Fromkin, V. A. y Fromkin, V (2011). *An introduction to language* (9ª ed.). Cengage Learning.
- Gabillon, Z. (2012). *Revisiting foreign language teacher beliefs*. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 190-203.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold
- Gatewood, J. (1984). “Familiarity, vocabulary size, and recognition ability in four semantic domains.” *American Ethnologist*, 11, 507-527.
- Gee, J. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourses* (2nd ed.). Taylor & Francis.
- Gibbs, G. (2012). *El Análisis de Datos Cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Glasser, B. G. y Strauss, A. L. (1965). *Awareness of Dying*. Aldine Publishing Company.
- Glatthorn, A., Boschee, F., Whitehead, F. Y Bouchée, B. (2018). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation* (5ª ed.). SAGE.
- Golovanevsky, L. (2007). Vulnerabilidad Social: una Propuesta para su Medición en Argentina. *Revista de Economía y Estadística*, 14(2), 53-94.
- Gonzalez, L., Brown, M. y Slate, J. (2008). Teachers who left the teaching professions: a qualitative understanding. *The Qualitative Report*, 13(1), pp. 1-11. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1601>
- Guba, E. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29, 75-91.
- Guzmán, V. (2012). *Teoría Curricular*. Red Tercer Milenio.
- Hammersley, M. (2013). *What is Qualitative Research?* Bloomsbury Academic.
- Hardin, C. D., y Higgins, E. T. (1996). Shared reality. How social verification makes the subjective objective. En R. M. Sorrentino y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivations and cognition* (Vol. 3): The interpersonal context. Guilford Press.
- Härkönen, U. (2007). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development, *Scientific Articles of V International Conference*, pp. 1-17.

- Hashim, N., Alam, S., y Yusoff, N. (2014). Relationship between teacher's personality, monitoring, learning environment, and students' EFL performance. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 14(1), 101-116. <https://doi.org/10.17576/GEMA-2014-1401-07>
- Holland D., Lachicotte W. Jr., Skinner D., y Cain C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press.
- Howarth, C. (2002). Identity in whose eyes? The role of representations in identity construction. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 32(2), 145-162. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00181>
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la Fenomenología*. Ediciones Paidós.
- Jenkins, J. (2014). English as a lingua franca in the expanding circle en M. Filppula y D. Sharma (Eds.). *The Oxford Handbook of World Englishes*. Oxford: GB.
- Jodelet, D. (1990). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie en S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale*. Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. UERJ.
- Jodelet, D. (2016). La représentation: notion transversale, outil de la transdisciplinarité. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 1258-1271. <https://doi.org/10.1590/198053143845>
- Jodelet, D. (2018). Social Representations: The Beautiful Invention. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 411-430. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00383.x>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2005). SINAE: Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAE. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17813/ES05-0001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2020). Prioridades 2020 con IVE CINA E básica media y comunal. <https://www.junaeb.cl/ive>
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. En R. Quirk y H. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11–30). Cambridge University Press.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of educational research*, 62, 129-169. <https://doi.org/10.3102/00346543062002129>
- Kaplan, A., y Garner, J. K. (2017). A complex dynamic systems perspective on identity and its development: The dynamic systems model of role identity. *Developmental Psychology*, 53(11), 2036–2051. <https://doi.org/10.1037/dev0000339>

- Katayama, R. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, Métodos, Estrategias y Técnicas*. Fondo Editorial de la UIGV.
- Katzman, R. (2000). Notas sobre la medición de la Vulnerabilidad Social. En CEPAL. *5o taller regional del MECOVI; la medición de la pobreza, métodos y aplicaciones* (pp.275-302). CEPAL.
- Katzman, R., Filgueira F. (2001). *Panorama de la Infancia y Familia en Uruguay*. Universidad Católica del Uruguay.
- Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. En L. Alsagoff, W. Renandya, G. Hu, y S. Mckay (Eds.). *Teaching English as an international language: Principles and practices* (pp. 9-27). Routledge.
- Kvale, S. (2011). *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research and Method in Education*, 32(1), pp. 25-38. <https://doi.org/10.1080/17437270902759931>
- Lee, J. (2009). Universals and specifics of math self-concept, math self-efficacy, and math anxiety across 41 PISA 2003 participating countries. *Learning and Individual Differences*, 19, 355-365. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.10.009>
- Li, L., y Walsh, S. (2011). ‘Seeing is believing’: Looking at EFL teachers’ beliefs through classroom interaction. *Classroom Discourse*, 2(1), 39-57. <https://doi.org/10.1080/19463014.2011.562657>
- Li, X. (2012). The Role of Teachers’ Beliefs in the Language Teaching-Learning Process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397-1402. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.7.1397-1402>
- Lightbown, P.M., y Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Lincoln, Y., y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Madeira, M. (2001). Representações Sociais e Educação: Importância Teórico Metodológica de Uma Relação. En A. Moreira (Ed.), *Representações Sociais : Teoria e Prática. João Pessoa*. Editora Universitária / Autores Associados.
- Marshall, C., y Rossman, G. (2016). *Designing Qualitative Research* (6ª ed.). SAGE.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17(2), 13-17.
- Maxwell, J.(2005). *Qualitative Research Design – An Interactive Approach* (2a ed.). SAGE.

- Mcgaha, K. y D'Urso, P. (2019). A non-traditional validation tool: using cultural domain analysis for interpretive phenomenology, *International Journal of Social Research Methodology*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13645579.2019.1621474>
- Mejía Navarrete, J. (2007). Sobre la investigación cualitativa: nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8(13), 277-299. <https://doi.org/10.15381/is.v8i13.6928>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of Perception*. Routledge.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE.
- Mineduc. (2018). Unidad de Curriculum y Evaluación Plan de Estudio 2018 MINEDUC. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34970_recurso_plan.pdf
- Mineduc. (2019). Fundamentos Curriculares para 3° y 4° medio. Mineduc. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf
- Mineduc. (2021a). Estándares de la Profesión Docente. Carreras de Pedagogía en Inglés Educación Básica/Media. Mineduc. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/ingles.pdf>
- Mineduc. (2021b). Marco para la Buena Enseñanza. MINEDUC. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Moliner, P., y Abric, J. (2015). The central core theory. En G. Sammut, Andreouli, E., G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 83-95). Cambridge University Press.
- Morales, J. (2011). Fenomenología y Hermenéutica como Epistemología de la Investigación. *Revista Paradigma*, 32(2), 7-22.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse: Son Image et son Public*. Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250.
- Moscovici, S. (2000). The Phenomenon of Social Representations. En S. Moscovici y G. Duveen (Eds.), *Social Representations: Studies in Social Psychology*. (pp. 3-69). Polity Press.
- Muñoz, C. (2008). Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 197-220. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.009>

- Muñoz, C. y Singleton, D. (2011). A critical review of age related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44(1), 1-35. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000327>
- Murphy, P. K., y Mason, L. (2006). Changing Knowledge and Beliefs. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 305–324). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Olsen, B. (2016). *Teaching for Success: Developing Your Teacher Identity in Today's Classroom* (2nd ed.). Routledge.
- Onwuegbuzie, A. J., y Leech, N. L. (2007). Validity and Qualitative Research: An Oxymoron? *Quality & Quantity*, 41, 233-249. <http://doi.org/10.1007/s11135-006-9000-3>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (16 de marzo de 2018). General Education System Quality Analysis/Diagnosis Framework (GEQAF). <http://www.ibe.unesco.org/en/general-education-system-quality-analysisdiagnosis-framework-geqaf>
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Hodder Education.
- Oyserman, D. y Markus, H. (1993). The Sociocultural Self. En J. M. Suls (Ed.), *The self in social perspective* (pp. 187–220). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- Patton, M. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3a ed.). SAGE.
- Perfecto, M. (2012). Contextual Factors in Teacher Decisión Making: Extending the Woods Model. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(3), 474-483.
- Philipse, H. (2003). The phenomenological movement. En T. Baldwin (Ed.), *The Cambridge History of Philosophy 1870-1945*, 477-496. Cambridge University Press.
- Polat, N. (2010). A comparative analysis of pre-and in-service teacher beliefs about readiness and self-competency: Revisiting teacher education for ELLs. *System*, 38(2), 228-244. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.03.004>
- Quinlan, M. (2019). The Freelisting Method. En P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp.1431-1446). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_12-2

- Richardson, P. W. y Watt, H. M. G. (2014). Why people choose teaching as a career: An expectancy-value approach to understanding teacher motivation. En P. W. Richardson, S. A. Karabenick, y H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp. 3-19). Routledge.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). Macmillan.
- Robertson, R. y White, E. (2007). What is Globalization? En G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell Companion to Globalization*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470691939.ch2>
- Rodríguez Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 24, 381- 409. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932
- Romney, A. y D'Andrade, R. (1964). Cognitive Aspects of English Kin Terms. *American Anthropologist*, 66(3), 146-170. <https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.3.02a00870>
- Ruohotie-Lyhty, M., & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318-327.
- Sacristán, J. (2010). ¿Qué Significa el Curriculum? En Fernandez Enguita, M., Torres, J., Rodríguez, C., Gonzalez Arroyo, M., Pérez Tapias, J., Martínez, J., Beltrán, F., Marrero, J., Martínez Bonafé, J., Rodríguez, J., Clemente, M., Santos, M., Angulo, F., Vázquez, R., Alvarez, J., Feito, R., Bejarano, J., Jimenez, J., Melero, M., Contreras, J.... Martín, E. (Eds.), *Saberes e Incertidumbres sobre el Curriculum* (p. 21-43). Ediciones Morata.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Silva Burgos, L. y Barriga, O. (2009). Creación de índice de vulnerabilidad social para la Provincia de Concepción desde una perspectiva teórica empírica. *Sociedad Hoy*, 16 (1).
- Smith, J. J. (1993). Using ANTHOPAC 3.5 and a Spreadsheet to Compute a Free-List Saliency Index. *CAM*, 5(3), 1-3. <https://doi.org/10.1177%2F1525822X9300500301>
- Sperber, D. (1985). *On Anthropological Knowledge: Three essays*. Cambridge University Press.
- Stergiopoulou, E. (2012). Comparing experienced and inexperienced foreign language teachers' beliefs about language learning and teaching. *RoSE - Research on Steiner Education Journal*, 3(1), 103-113.

- Sternberg, R. y Horvath, J. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X024006009>
- Stockwell, P. (2007). *Sociolinguistics* (2nd ed.). Routledge.
- Sussman, S., Burton, D., Dent, C. W., Stacy, A. W., y Flay, B. R. (1991). Use of focus groups in developing an adolescent tobacco use cessation program: collective norm effects. *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 1772-1782.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories - Studies in Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Teddlie, C., y Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling: A Typology with Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 77-100. <https://doi.org/10.1177/2345678906292430>
- Tsui, A., y Tollefson, J. (2007). Language policy and the construction of national cultural identity. En A. Tsui y J. Tollefson (Eds.), *Language policy, culture, and identity in Asian contexts* (pp. 1-21). Lawrence Erlbaum Associates.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum Perspectives: An Introduction. En J. van den Akker, W. Kuiper y U. Hameyer (Eds.), *Curriculum Landscapes and Trends*. Springer.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11–30. <https://doi.org/10.29173/pandpr19803>
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press. <https://doi.org/10.4324/9781315422657>
- Vargas Guillén, G. (2006). Filosofía, pedagogía y tecnología. Investigaciones de epistemología de la pedagogía y filosofía de la educación. Universidad Pedagógica Nacional.
- Velho, O. (1999). Globalization: Object—Perspective—Horizon. *Journal of Latin American Anthropology*, 4(2), 320-339. <https://doi.org/10.1525/jlca.1999.4.2.320>
- Verloop, N., Van Driel, J., y Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4)
- Vermunt, J. (1995). Process-oriented instruction in learning and thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 325-349. <https://doi.org/10.1007/BF03172925>
- Wagner, W. (2012). Social representation theory. En D. J. Christie (Ed.), *Encyclopedia of Peace Psychology*. Wiley-Blackwell.

- Wagner, W., y Hayes, N. (2005). *Everyday Discourse and Common-Sense - The Theory of Social Representation*. Red Globe Press.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive language and language learning. *Applied Linguistics* 19(4), 515-537. <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.515>
- Williams, M. y Burden, R. (1997) *Psychology for Language Teachers: A socialconstructivist approach*. Cambridge University Press.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching – Beliefs, Decision - making and Classroom Practice*. Cambridge University Press.
- Woods, D., y Cakir, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicate language teaching. *System*, 39, 381-390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.010>
- Wray, A y Bloomer, A. (2012). *Project in linguistics: practical guide to researching language*. (3ra. ed.). Routledge.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2da ed.). SAGE.
- Yule, G. (2010). *The Study of Language*. Cambridge University Press.
- Zheng, H. (2016). *Teacher Beliefs as a Complex System: English Language Teachers in China*. Springer Cham.

Anexo A - Revisión Sistemática de la Literatura

Tabla 1

Lista de Artículos Revisión Sistemática de la Literatura

Referencia	País
Azevedo, K. y Siqueira, T. (2015). Jovens com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio. <i>Psicologia e Saber Social</i> , 4(1), 34-51. https://doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2015.8049	Brasil
Coelho Monteiro, I., Ortiz Siani, M., Ortiz Monteiro y Querido de Oliveira Chamon, E. (2021). Desenhos e representações sociais acerca da educação ambiental. <i>Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação</i> , 27, 138-158. https://doi.org/10.55028/intermeio.v27i53.130698	Brasil
Connelly, J., Champagne, M., y Manningham, S. (2018): Early Childhood Educators' Perception of Their Role in Children's Physical Activity: Do We Need to Clarify Expectations? <i>Journal of Research in Childhood Education</i> . 32(2), 283-294. https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1464979	Canada
Cretu, C., y Rogoz, N. (2011). Teachers' social representations of constructivist curriculum design. <i>Journal of Educational Sciences</i> , 2(24), 1-12.	Rumania
Damigela, D., Licciardello, O., y Bisicchia, O. (2014). What Kind of Contact is Needed to Promote Integration? A Study with Primary School Teachers. <i>Procedia – Social and Behavioral Sciences</i> , 141, 1121-1126. https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.05.189	Italia
Endo, K., y Constantino, E. (2013). Representações sociais de professores sobre indisciplina no ensino médio e técnico. <i>Psicologia da Educação</i> , (36), 93-106.	Brasil

Referencia	País
Flores, R. (2013). Educación ambiental en las representaciones de docentes de escuelas secundarias. <i>CPU-e, Revista de Investigación Educativa</i> , 16, 39-59. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i16.200	Méjico
Fortier, M., Noël, I., Ramel, S., y Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , 44(1), 12–39. https://doi.org/10.7202/1054156ar	Canada
Freire, P., y Matos do Nascimento, A. (2019). Laicidade, tolerância e educação: Um estudo sobre representações sociais de professores na rede pública em um município no interior pernambucano. <i>Revista Inter-Acao</i> , 44(2), 309-326. https://doi.org/10.5216/ia.v44i2.56561	Brasil
Friberg, T. (2021). The ‘weak pupil’ as a social representation: (re)production in dialogue between compulsory school teachers in Sweden. <i>Social Psychology of Education</i> , 24, 895–917. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09637-8	Suecia
Glotova, G.y Wilhelm, A. (2014). Use of communicative behavior and culture framework to understand teachers' notions in pedagogical situations en C. Pracana (Ed.) <i>Psychology Applications & Developments</i> (pp. 217-226). InScience Press.	Rusia
Gorgorió, N., y Abreu, G. (2009). Social representations as mediators of practice in mathematics classrooms with immigrant students. <i>Educational Studies in Mathematics</i> , 72, 61-76. https://doi.org/10.1007/s10649-009-9183-3	España
Guirado, A., Mazzitelli, C., y Olivera, A. (2013). Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de Física y de Química. <i>Revista de Orientación Educativa</i> , 27, 87-105.	Argentina

Referencia	País
Gutiérrez, M., y Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. <i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i> , 22, pp. 1-13. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260	Colombia
Kiprianos, P., y Theodoropoulos, N. (2017). Innovation in education: the social representations and practices of greek teachers. <i>Sociology International Journal</i> , 1(4), 141-146. https://doi.org/10.15406/SIJ.2017.01.00024	Grecia
Larose, F., Lenoir, Y., Bacon, N. y Ponton, M. (1994). Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative dans une perspective interdisciplinaire : une étude exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire au Québec. <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , 20(4), 719-740. https://doi.org/10.7202/031764ar	Canada
Leite Barbosa, R., Annibal, S., Trabold Nicacio, R. y Boldarine, R. (2014). Educational Journey on the Teachers' Narrative. <i>Journal of Modern Education Review</i> , 4, 510-518. https://doi.org/10.15341/jmer(2155-7993)/07.04.2014/003	Brasil
Linton, A., Germundsson, P., Heimann, M. y Danermark, B. (2013). Teachers' social representation of students with Asperger diagnosis. <i>European Journal of Special Needs Education</i> , 28(4), 392-412. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.812404	Suecia
Luiz, L. y Rabello, M., (2020). Histórias em Quadrinhos na Educação Básica: um estudo das representações sociais de professores. <i>Revista Educação, Pesquisa e Inclusão</i> . 1, 145-155. https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i0.6532	Brasil

Referencia	País
Machado da Neves, A., Sadala, K., Ribeiro da Silva, K., Teixeira, E., Sousa Ferreira, D. y Aguiar Silva, F. (2015). Representações sociais de professores sobre diversidade sexual em uma escola paraense. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 19, 261-270. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192831	Brasil
Márquez, R. (2018). Representaciones sociales de maestros de educación básica sobre medio ambiente en el sureste de México. <i>Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos De Investigación en Iberoamérica</i> , 5(10).	Méjico
Martikainen, J. (2019). Social representations of teachership based on students' and teachers' drawings of a typical teacher. <i>Social Psychology of Education</i> , 22, 579–606. https://doi.org/10.1007/s11218-019-09490-w	Finland
Motta Carreiro, C., y Rabello de Castro, M. (2013). Représentations sociales de l'activité de l'enseignant : la valeur de ce qui est nouveau. <i>TrajEthos</i> , 2(1), 39-53.	Brasil
Oliveira, A. (2017). As representações sociais sobre educação inclusiva e o ato de ensinar na diversidade: a personalidade do professor em cena. <i>Revista Educação Especial</i> , 30, 643-656. https://doi.org/10.5902/1984686X28084	Brasil
Pereira, A., Da Costa, M., De Sousa, T., Leal, E., De Oliveira, J., y Fernandes de Araújo, L. (2019). Homofobia en el contexto escolar / educacional: las representaciones sociales de profesores brasileños. <i>Perspectivas En Psicología</i> , 16(1), 99-107.	Brasil
Resvani, E., Eleftherakis, T., Kalerante, E., y Kaspiri, A. (2020). Integration, social inclusion, inclusive education: Parallel support teachers' viewpoints. <i>International Journal of Education Humanities and Social Science</i> , 3, 89-124. https://ijehss.com/view2.php?issue=6	Grecia

Referencia	País
<p>Rivera, C., Gutiérrez Saldivia, X., y Henríquez Alvear, L. (2020). Representaciones sociales del currículum escolar en contextos de diversidad cultural: alcances para una educación contextualizada. <i>Revista Espacios</i>, 41(13). https://www.revistaespacios.com/a20v41n13/20411306.html</p>	Chile
<p>Rodrigues de Andrade, F. (2017). Natureza Amazônica e Educação Ambiental: Identidades, saberes docentes e representações sociais. <i>Revista Científica de Investigación Educativa de la UNAE</i>, 1, 51-70. http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/155</p>	Brasil
<p>Rodrigues Leite, A., Fernandes de Araújo, L., y Negreiros, F. (2020). As representações sociais de aprendizagem compartilhadas por professores da rede privada: estudo comparativo. <i>Atualidades em Psicologia</i>, 34(129), 33-45. https://doi.org/10.15517/ap.v34i129.34652</p>	Brasil
<p>Santos, M., y Santos, M. (2012). Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. <i>Psicologia & Sociedade</i>, 24(2), 364-372. https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200014</p>	Brasil
<p>Schmidt, M., y Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children with Special Needs in Primary and Secondary Schools. <i>Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja</i>, 51(2), 16-30. https://hrcak.srce.hr/150108</p>	Eslovenia
<p>Silva Forte, P., Moreira de Sousa Neto, M., Morais Pessoa, M., y Forte, V. (2018). Reproduzir ou transformar? Análise sobre o papel do professor na manutenção/desconstrução de estigmas na escola. <i>Educação e Pesquisa</i>, 44, 1-18. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173362</p>	Brasil
<p>Torres, D. (2017). Representaciones sociales de docentes sobre la evaluación formativa mediada por redes sociales. <i>Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura</i>, 22(2), 255-268. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n02a06</p>	Colombia

Referencia	País
Vargas, A., y Portilho, E. (2018). Social Representations and Special Education Teachers' Epistemological Conceptions of Learning. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> , 24(3), 353-366. https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300004	Brasil
Virranmäki, E., Valta-Hulkkonen, K., y Rusanen, J. (2019). Powerful knowledge and the significance of teaching geography for in-service upper secondary teachers – a case study from Northern Finland. <i>International Research in Geographical and Environmental Education</i> , 28(2), 1-15. https://doi.org/10.1080/10382046.2018.1561637	Finland
Zanazanian, P., y Moisan, S. (2012). Harmonizing Two of History Teaching's Main Social Functions: Franco-Québécois History Teachers and Their Predispositions to Catering to Narrative Diversity. <i>Education Sciences</i> , 2(4), 255-275. https://doi.org/10.3390/educsci2040255	Canada

Anexo B - Consentimientos Éticos

Consentimiento Informado Cuestionario

Cuestionario para Profesoras y Profesores de Inglés

Estimada/o profesor/a de inglés: Cordialmente te invito a participar en una nueva fase del proyecto de investigación "La Relevancia del Aprendizaje del Inglés en Establecimientos Escolares urbanos en Chile,

Representaciones Docentes y su Relación con la Enseñanza". Los objetivos de esta investigación son: 1. Explorar las representaciones sociales de los y las profesores/as de inglés sobre la relevancia del aprendizaje del inglés en establecimientos escolares de alta vulnerabilidad. 2. Describir las posibles relaciones entre estas representaciones y las prácticas docentes. Tu participación consiste en completar cinco afirmaciones del modo que más haga sentido desde tu visión personal. Puedes contestar libremente pues no existen respuestas correctas. Toda la información que brindes será tratada con la mayor confidencialidad. Los resultados serán utilizados con fines científicos y serán divulgados a través de una tesis doctoral, presentaciones en conferencias y artículos en revistas científicas. Si consideras relevante discutir directamente la naturaleza, el diseño o cualquier otro aspecto de este estudio, te ofrezco contactarnos personalmente.

Al seguir adelante con el cuestionario, declaras tu consentimiento: que tu participación es voluntaria, anónima y que conoces los objetivos del proyecto.

Agradezco tu buena disposición y colaboración con el proyecto. Pablo Silva Ríos, psilvar@alumnos.academia.cl, Candidato a Doctor en Educación, Universidad Academia de

Consentimiento Informado Entrevista, Materiales Pedagógicos y Entrevista Grupal

Consentimiento Informado - Representaciones Docentes, Segunda Etapa

Estimada/o profesor/a de inglés:

Este documento facilita información sobre la investigación "La Relevancia del Aprendizaje del Inglés en Establecimientos Escolares urbanos en Chile, Representaciones Docentes y su Relación con la Enseñanza". Si lo requiere, puede discutir algún aspecto con el investigador antes de tomar una decisión sobre su participación.

Los objetivos de esta investigación son:

1. Explorar las representaciones sociales de los y las profesores/as de inglés sobre la relevancia del aprendizaje del inglés en establecimientos escolares.
2. Describir las posibles relaciones entre estas representaciones y las prácticas docentes.

Usted ha sido invitado a participar como profesor(a) de inglés en ejercicio en un establecimiento escolar.

Su participación consiste, en primer lugar, en proveer documentos que haya utilizado en el ejercicio de su quehacer docente; luego una entrevista que debería tomar unos 90 minutos y, finalmente, una discusión de los resultados del análisis de los datos emergentes.

Su participación es voluntaria y no se verá afectado negativamente si decide no participar. Si cambia de opinión mientras está participando, podrá retirarse en cualquier momento y solicitar la eliminación de los datos de su participación.

Anexo C - Cuestionario

Tabla 1

Cuestionario, Caracterización Demográfica Personal de la Población

Ámbito	Categoría	Cantidad
Genero	Masculino	15
	Femenino	61
	Otro	3
Carrera de Pregrado	Licenciatura en Inglés	4
	Educación Básica	5
	Profesor de Inglés	60
	Traductor	7
	Otra Profesión	4
Tipo de Institución de Formación de Pregrado	Instituto Profesional	3
	Universidad Estatal	39
	Universidad Privada CRUCH	19
	Universidad Privada	19
Años de Experiencia Docente	Entre 0 y 3 años	13
	Entre 4 y 10 años	35
	Entre 11 y 20 años	23
	Más de 20 años	9
Niveles en los que Enseña	Pre-kinder a 4° básico	6
	5° a 8° básico	10
	Enseñanza Media HC	10
	Enseñanza Media TP	5
Formación Continua	Ninguna	20
	Curso de inglés de menos de un año	29
	Curso de metodología de menos de un año	32
	Curso de inglés de más de un año	15
	Curso de metodología de más de un año	22

Tabla 2*Cuestionario, Caracterización de Establecimientos Escolares de Docencia de Participantes*

Ámbito	Categoría	Cantidad
Región	Antofagasta	1
	Coquimbo	2
	Valparaiso	7
	O'Higgins	3
	Maule	1
	Bio Bio	3
	La Araucana	3
	Nuble	1
	Los Lagos	1
	Magallanes	3
	Los Rios	1
	Metropolitana	54
Dependencia	Particular Privado	10
	Particular Subvencionado	25
Administrativa	Municipal	35
	Nueva Educación Pública	10
Ruralidad	Urbano	75
	Rural	5
Índice de Vulnerabilidad Educación Básica 2019	50 - 60	2
	61 - 70	4
	71 - 80	5
	81 - 85	3
	86 - 90	12
	91 - 95	21
Índice de Vulnerabilidad Enseñanza Media 2019	96 - 100	6
	50 - 60	1
	61 - 70	1
	71 - 80	6
	81 - 85	5
	86 - 90	10
	91 - 95	12
	96 - 100	1

Tabla 3*Cuestionario, Reducción - muestra*

	El inglés es:		El inglés es:		El inglés es:	
	B1		B2		B3	
1	Entretenido	entretrenido	Interesante	interesante	Una puerta	acceso
2	lingua franca	global	un medio	util	hermoso	bonito
3	complejo	complejo	interesante	interesante	colonialista	discriminador
4	Un lenguaje diferente	otra lengua	Simple	facil	Generar oportunidades	oportunidad
5	Maravilloso	gusto	Util	util	Facil	facil
6	Necesario	util	Global	global	Una habilidad mas	comunicacion
7	Cultura	culturas	Idioma muy rico	idioma rico	Hermoso de escuchar leer escribir hablar	bonito
8	Cultura	culturas	Necesidad	demanda	Vinculo	vinculo
9	Comunicacion	comunicacion	Facil	facil	Practico	util
10	El idioma universal	global	Hermoso	placer	Facil	facil
11	Fundamental	valioso	Idioma interesante	interesante	Oportunidad	oportunidad
12	Un arte.	cultura	Expandir mis pensamientos.	enriquecedor	Difusor de culturas.	culturas
13	Entretenido	entretrenido	Facil	facil		
14	Facil	facil	Entretenido	entretrenido	Cruzar fronteras	acceso
15	Interesante	interesante	Desafiante	desafio	Comunicacion	comunicacion
16	Entretenido	entretrenido	Util	util		
17	Una herramienta	util	Estudio constante	practica	Practica constante	practica
18	Cultura	culturas	Expresion	comunicacion	Pensar	cognicion
19	Dificil	dificil	Entretenido	entretrenido	Complejo	complejo
20	Cultura	culturas	universal	global	Facil	facil

Tabla 4*Cuestionario, Analysis Anthropac - muestra*

QB (general), El inglés es:			
Item	Frequency (%)	Average Rank	Saliency
util	41,3	3,09	0,261
acceso	37,5	3,23	0,235
global	23,8	2,32	0,183
culturas	28,8	3,39	0,172
facil	25,0	3,20	0,147
entretenido	26,3	4,29	0,134
interesante	17,5	2,71	0,127
necesidad	15,0	2,67	0,111
comunicacion	20,0	3,63	0,105
importante	13,8	2,91	0,093
oportunidad	17,5	3,50	0,084
gusto	15,0	3,92	0,083
desafio	10,0	3,38	0,060
idioma	7,5	2,50	0,056
dificil	8,8	3,71	0,055
bonito	8,8	3,71	0,046
habilidad	7,5	4,00	0,037
otra_lengua	3,8	1,67	0,034
dinamico	7,5	5,17	0,032
practica	5,0	3,75	0,029
segmentado	5,0	3,00	0,027
versatil	6,3	5,40	0,026
practico	5,0	4,00	0,026
lingua_franca	2,5	1,00	0,025
cultura_inglesa	5,0	4,25	0,023
viajar	3,8	4,00	0,022
opresor	2,5	2,50	0,022
arte	2,5	2,00	0,021
diversidad	5,0	5,50	0,019
estructurado	5,0	4,50	0,018
transversal	2,5	3,00	0,018
cognicion	2,5	2,50	0,018
idioma_de_los_negocios	2,5	3,00	0,017
mi_pasion	2,5	3,00	0,017
expresion	3,8	6,33	0,016
complejo	5,0	6,50	0,014
resiliencia	2,5	4,00	0,014
idioma_de_la_ciencia	2,5	4,00	0,013
demanda_del_mundo	1,3	1,00	0,013

QB (general), El inglés es:			
Item	Frequency (%)	Average Rank	Saliency
empoderador	1,3	1,00	0,013
movimiento	1,3	1,00	0,013
amigos	2,5	5,00	0,012
codigo	1,3	2,00	0,011
idioma_rico	1,3	2,00	0,011
musica	2,5	5,50	0,010
colonizador	2,5	6,00	0,010
enriquecedor	1,3	2,00	0,010
excusa_para_humanizar	1,3	2,00	0,010
democratico	2,5	3,50	0,009
potencialmente_descolonizante	1,3	2,00	0,009
valioso	1,3	3,00	0,009
vinculo	1,3	3,00	0,009
conocer_el_idioma	1,3	3,00	0,009
complemento	1,3	2,00	0,009
desarrollo	1,3	2,00	0,009
un_logro	1,3	2,00	0,008
social	1,3	2,00	0,008
mi_trabajo	1,3	3,00	0,008
medio_para_ensenar_valores	1,3	3,00	0,008
forzado	1,3	2,00	0,008
sube_la_autoestima	1,3	4,00	0,006
preciso	1,3	5,00	0,006
sofisticado	1,3	3,00	0,006
seguridad	1,3	4,00	0,006
gran_idea	1,3	3,00	0,006
todos_intentamos_hablarlo	1,3	5,00	0,005
ajeno	1,3	5,00	0,005
simple	2,5	6,50	0,004
eficiente	1,3	8,00	0,004
aburrido	1,3	6,00	0,004
aprendizaje	1,3	9,00	0,004
objetivo	1,3	7,00	0,004
pegajoso	1,3	8,00	0,003
tecnologia	1,3	10,00	0,003
actualizarse	1,3	7,00	0,003
cine	1,3	7,00	0,003
tolerancia	1,3	6,00	0,002
obligatorio	1,3	8,00	0,002
motivador	1,3	5,00	0,002
literatura	1,3	8,00	0,002
futuro	1,3	8,00	0,002

Anexo D - Entrevistas**Tabla 1***Entrevista, Caracterización Demográfica de Participantes Individualizada*

		n=	Alejandro	Esteban	Jesús	Luisa	María	Rafael	Rosa	Teresa
Genero	Masculino	4	1	1	1			1		
	Femenino	4				1	1		1	1
Título	Inglés	7	1	1	1		1	1	1	1
	Otro	1				1				
Institución pregrado	Instituto P.	1				1				
	Univ. Est	4		1	1				1	1
	Univ. Priv	3	1				1	1		
Años de experiencia docente	0-3	3		1	1			1		
	4-10	2	1				1			
	11-20	2				1			1	
	+ 21	1								1
Formación continua	0	3			1		1	1		
	-1	3		1					1	1
	>1	2	1			1				
Nivel que enseña	PK-4	2					1	1		
	5-8	5		1		1	1	1	1	
	HC	2			1					1
	TP	2	1		1					
Región			13	13	13	13	05	16	13	13
Dependencia	PPriv	1							1	
	PSub	2	1				1			
	Mun	5		1	1	1		1		1
IVE 2019	Bas	5	93	94		94	88	100		
	Med	4	95		90		90			89
Ruralidad	Rur	1						1		

Tabla 2*Entrevista, Pauta*

Pregunta	Dimensión
5. Describe una de tus típicas clases de inglés (secuencia, contenido, atención en qué, etc.) 8. Qué enseñas cuando enseñas inglés a tus estudiantes vulnerables? 10. Si tuvieras toda la libertad para hacer tus clases de inglés en la escuela donde trabajas, enseñar lo que quieras y cómo quieras, qué diferencias tendrían tus clases?	curriculum
2. Cuéntame alguna situación en tu historia de vida que te haya ayudado a valorar el inglés 3. Cómo fue que decidiste ser profesor de inglés? 11. Ha cambiado tu modo de entender el rol del aprendizaje del inglés desde el principio de tu carrera docente? 12. Qué piensas de la profesión docente de inglés? 14. Si pudieras volver el tiempo atrás, tomarías qué decisiones tomarías respecto de tu vida profesional?	identidad
6. Cuéntame de algún estudiante típico de tu colegio. Crees que es importante el inglés para ella / él? 13. Qué mensaje de darías a tus estudiantes después de esta conversación sobre la relevancia del inglés?	estudiantes
4. Qué es el inglés?	disciplina
1. Preguntas para entender en mayor detalle el contexto del profesor: rol, roles, escuela, curso, colegas, estudiantes, jerarquía. 7. Por qué / para qué enseñas inglés a tus estudiantes vulnerables? 9. Qué tan distinto es el inglés que tienen que aprender estudiantes vulnerables del que aprenden estudiantes de clase media o alta?	contexto

Pregunta**Dimensión**

15. Antes de terminar la entrevista, quisieras hacerme alguna pregunta o hacer algún comentario adicional?
--

Anexo E - Materiales Pedagógicos

Tabla 1

Materiales, Codificación Materiales - muestra

	Comm Skills				Forms		Topics							Otros Aprendizajes				Teacher feedback		Mat chet			
	WR T	RD	LS T	SP K	GR M	VO C	mu sic	ani- mals	mo od	lik es	rut n	job s	bul ly	col ab	con viv	opi n	Pers Vinc	task com plt	Co nt.	vis- ual ap- peal	trad uc	uso Esp añ.	aje no
TOT	14	12	3	10	10	20	4	5	2	4	2	2	3	2	4	9	7	3	6	5	6	6	2
01MA-E1	1	1			1											1							
01MA-E2a	1				1																		
01MA-E2b							1											1					
01MA-T1					1														1				
01MA-T2						1										1	1						
06MC-E1a				1		1		1															
06MC-E1b2																			1				
06MC-E1c2																			1				
06MC-T1						1		1												1			
13LL-E1a		1				1				1												1	
13LL-E1b						1					1												
13LL-E2a	1					1						1											
13LL-E2b		1										1						1					
13LL-T2		1				1				1												1	
13LL-T3b			1	1							1											1	
27NM-E1a	1	1	1	1		1								1		1							1
27NM-E1c				1		1																	
27NM-E1d	1			1			1										1	1			1		
27NM-E1e																			1	1			
27NM-T1	1		1	1		1	1							1			1						

27NM-T2				1															
27NM-T3			1																
27NM-T4	1									1									
58MB-E1a	1	1		1	1					1		1		1					
58MB-E3				1	1				1	1									
58MB-T1		1		1	1				1		1								1
58MB-T2		1							1	1									1
63DE-E1	1			1	1					1									
63DE-E2	1			1	1														
63DE-T1				1	1		1											1	1
63DE-T2					1				1									1	1
78MP-E1		1			1						1								1
78MP-E1a				1	1									1					
78MP-T1	1	1		1	1					1		1							
78MP-T4	1	1							1			1							1
79FM-E1a	1					1		1				1	1					1	
79FM-E1b													1		1				
79FM-T1	1	1			1			1					1						1

Anexo F - Entrevista Grupal

Tabla 1

Entrevista Grupal, Codificación

cita	dimensión	tema	categoría	Densidad
169	CUR	lenguaje	audición	4
72	DSC	valor del inglés	apertura	4
11	CUR	criterio planificación	edad	3
203	CUR	criterio planificación	material atractivo	2
214	CUR	criterio planificación	pensamiento	2
136	CUR	lenguaje	speaking	2
255	CUR	pandemia	pensamiento	2
123	CUR	valoración	flexibilidad	2
71	IDT	dignidad	relación con estudiantes	1
45	IDT	dignidad	valor del profesor	1
71	IDT	eficacia profesional	eficacia profesional	1
76	IDT	metodología	innovación	1
252	IDT	pandemia	autonomía y contención	1
44	IDT	pandemia	carga laboral	1
249	IDT	pandemia	contención	1
75	IDT	pedagogía	autenticidad	1
12	IDT	pedagogía	vinculación con estudiante	1
3	IDT	personal	gusto por el inglés	1
51	IDT	personal	tensión	1
11	CUR	criterio planificación	gusto de docente	1
152	CUR	criterio planificación	gusto de estudiantes	1
216	CUR	criterio planificación	significativo	1
142	CUR	lenguaje	vocabulario	1
55	CUR	motivar	fácil en temprana	1
240	CUR	pandemia	autonomía	1
263	CUR	pandemia	clases entretenidas	1
244	CUR	pandemia	comunicación	1
132	CUR	pandemia	escritura y gramática	1
163	CUR	pandemia	audición	1
159	CUR	tech	audición	1
149	CUR	valoración	no les gusta	1
125	DSC	lenguaje	vocabulario	1
23	DSC	movilidad social	modelación	1
53	DSC	personal	movilidad social	1
24	DSC	uso	viajar	1
225	DSC	valor del inglés	contacto con el mundo	1

cita	dimensión	tema	categoría	Densidad
5	DSC	valor del inglés	inglés en Chile	1
22	DSC	valor del inglés	muy relevante	1
13	DSC	valor del inglés	secundario	1
56	CTX	infraestructura	carencia	1
264	CTX	pandemia	familiar	1

Consentimiento informado para rendir examen de grado o título de manera remota

Yo, **Pablo Fernando Silva Ríos**, Rut **10.426.687-8**, través del presente documento expreso conocer el Instructivo Especial de Telegestión de Exámenes de Grado y Título, donde se encuentran las condiciones, a raíz del estado de excepción constitucional de catástrofe por calamidad pública decretado por la situación de pandemia del COVID-19, que regularán mi examen de grado/título, asumiendo los deberes y derechos que dicho documento contempla.

Sin perjuicio de ello, reitero aquí que:

a) Acepto que mi examen de grado o defensa de tesis se rinda de manera remota mediante la plataforma digital dispuesta por la Dirección de Escuela o Jefatura de Programa;

b) Acepto sea grabado dicho examen de grado o defensa de tesis en reemplazo del mecanismo de publicidad contemplado normalmente en las disposiciones que regulan la obtención de grados de licenciatura, magíster o doctorado;

c) Cuento con las condiciones físicas y tecnológicas necesarias para tal efecto.

d) Me comprometo a rendir el examen o defensa en un lugar aislado, sin presencia de terceros, y con una herramienta que le permita estar conectado el tiempo que dure el examen o defensa, demostrándole a la comisión examinadora que está rindiendo la examinación sin recurrir a materiales de apoyo no permitidos y sin ayuda de terceros.

e) Acepto que la comisión examinadora pueda definir si se da cumplimiento o no a estas condiciones, comisión que tendrá la potestad, si así lo encuentra necesario, de postergar la instancia para un segunda y última posibilidad para realizarlo online o dejarla para cuando se pueda realizar presencialmente.

f) Acepto que, de no concurrir copulativamente todas estas circunstancias, no se podrá rendir el examen de grado o defensa de tesis, quedando postergada esta instancia por razones de fuerza mayor y sujeta a los calendarios aplicables en tiempos de normalidad definidos por cada Escuela o Programa.

Con pleno uso de mis facultades, firmo el presente consentimiento:

