



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
CHIMBORAZO

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

CHAKIÑAN

ISSN 2550 - 6722

Número 22 / ABRIL, 2024 (113-127)

PERFECCIONANDO HABILIDADES DEL IDIOMA INGLÉS Y SU ENSEÑANZA: RELATOS DE BECARIOS DEL PROGRAMA GO TEACHER

*HONING ENGLISH LANGUAGE AND TEACHING
SKILLS: NARRATIVES OF GO-TEACHER SCHOLARSHIP
HOLDERS*

DOI:

<https://doi.org/10.37135/chk.002.22.07>

Artículo de Investigación

Recibido: (15/07/2023)

Aceptado: (12/11/2023)

Jessica Elizabeth Ochoa Delgado



*Universidad Nacional de Educación, Docente de la
Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y
Extranjeros, Azogues, Ecuador
jessica.ochoa@unae.edu.ec*

María Karina Arcentales Abad



*Universidad Nacional de Educación, Docente del
Centro de Idiomas, Azogues, Ecuador
maria.arcentales@unae.edu.ec*

Luis Andrés Peralta Sari



*Universidad Nacional de Educación, Docente de la
Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y
Extranjeros, Azogues, Ecuador
luis.peralta@unae.edu.ec*

Hover Ismael Conza Armijos



*Universidad Nacional de Loja, Facultad de la
Educación, el Arte y la Comunicación, Docente de la
Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y
Extranjeros, Loja, Ecuador
hover.conza@unl.edu.ec*



PERFECCIONANDO HABILIDADES DEL IDIOMA INGLÉS Y SU ENSEÑANZA: RELATOS DE BECARIOS DEL PROGRAMA GO TEACHER

HONING ENGLISH LANGUAGE AND TEACHING SKILLS: NARRATIVES OF GO-TEACHER SCHOLARSHIP HOLDERS

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es analizar los relatos de cuatro docentes de inglés becarios del programa Enseña Inglés (*Go Teacher*) y capacitados en un país angloparlante. Este artículo describe las experiencias de los participantes durante y después del programa, así como el impacto que tuvo el mismo en su práctica docente una vez que retornaron al país. Para ello, se empleó un enfoque cualitativo a través de un diseño biográfico-narrativo para explorar las percepciones de los participantes. Se identificó que el programa influyó de manera positiva en la adquisición del idioma inglés, ya que los participantes alcanzaron el nivel requerido para enseñar en Ecuador. Del mismo modo, el programa contribuyó a la formación metodológica al brindar nuevas estrategias para la enseñanza de esta lengua. No obstante, debido a que las cohortes estaban compuestas por un alto número de becarios en la misma universidad, el uso del inglés como medio de comunicación para la interacción fue limitado. Además, se evidenció un escaso seguimiento a los becarios una vez insertados en sus instituciones durante el período de compensación, lo que resultó en una disponibilidad mínima de información respecto al impacto del programa en el sistema educativo ecuatoriano.

PALABRAS CLAVE: Capacitación docente, relato docente, becas, enseñanza de inglés

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze the accounts of four English teachers who received scholarships from the Go Teacher program and were trained in an English-speaking country. This article describes the participants' experiences during and after the program, as well as the impact it had on their teaching practice once they returned to the country. A qualitative approach using a biographical-narrative design was used to explore the participants' perceptions. It was identified that the program had a positive influence on English language acquisition, as participants reached the level required to teach in Ecuador. Similarly, the program contributed to methodological training by providing new strategies for teaching English. However, because the cohorts were composed of a high number of scholarship recipients at the same university, the use of English as a means of communication for interaction was limited. In addition, there was little follow-up with the scholarship recipients once they had returned to their institutions during the compensation period, which resulted in minimal availability of information regarding the impact of the program on the Ecuadorian educational system.

KEYWORDS: Professional development, narratives, scholarships, English language teaching

INTRODUCCIÓN

El desarrollo profesional de los docentes de inglés constituye un desafío no solo por su actualización en el dominio del idioma sino también por el conocimiento pedagógico (Giraldo, 2014). Las políticas educativas implementadas por las autoridades del sistema educativo afectan a estudiantes, docentes e instituciones (González-Moncada, 2021). Una de las iniciativas para contribuir a la mejora continua de los docentes son los programas de inmersión que han reportado resultados positivos para docentes en países como China (Romero & Vasilopoulos, 2020) y Tailandia (Liyanage et al., 2021).

En países hispanoparlantes, se ha investigado sobre el desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio, considerando tanto las competencias lingüísticas como pedagógicas. Por ejemplo, en el estudio cualitativo realizado por Vargas (2017), se analizan las experiencias de doce docentes panameños participantes de Panamá Bilingüe, un programa gubernamental de capacitación a docentes de inglés en Reino Unido y Estados Unidos. El análisis de las entrevistas permitió caracterizar los beneficios del programa en términos de proficiencia en inglés y metodologías de enseñanza. En general, los docentes entrevistados valoraron la capacitación positivamente por el aprendizaje del idioma, las conexiones profesionales establecidas y la motivación para lograr mejores resultados de aprendizaje.

Un estudio similar informa sobre un programa de capacitación a gran escala para docentes de inglés de Costa Rica. Aunque no consiste en un programa de inmersión en países angloparlantes, su objetivo es mejorar tanto el dominio del idioma inglés como las habilidades pedagógicas. La capacitación fue liderada por el Ministerio de Educación Pública y ejecutada por cuatro universidades, las cuales brindaron formación a docentes del sector público, quienes completaron un promedio de 350 horas de cursos de dominio

lingüístico. Durante el programa de desarrollo profesional, el idioma inglés fue usado como medio de comunicación, lo que contribuyó a mejorar las habilidades lingüísticas de los docentes (Calderón & Mora, 2012).

En el sistema educativo ecuatoriano, la enseñanza de inglés se estableció como obligatoria en 1992, motivo por el cual el entonces Ministerio de Educación y Cultura (MEC) creó la División de Idiomas Extranjeros. Un acuerdo de cooperación técnica bilateral entre el MEC y el *British Council* puso en marcha la Reforma y Desarrollo Curricular para el Aprendizaje de Inglés, conocida como *Curriculum Reform Aimed at the Development of the Learning of English* (CRADLE) por sus siglas en inglés, cuyo propósito consistía en desarrollar una base sólida del idioma en los estudiantes de colegios públicos. Esta colaboración resultó en la creación de una serie de seis textos denominados *Our World Through English* con contenidos contextualizados a la realidad ecuatoriana (British Council / Education Intelligence, 2015; Calle et al., 2012).

El currículo de inglés aumentó el número de períodos de clase de tres a cinco, y estableció el desarrollo de las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura de manera comunicativa (Bravo & Alves, 2019). A pesar de esto, los estudiantes presentaban un bajo rendimiento atribuible a diversos factores, entre ellos el uso de estrategias inadecuadas (Calle et al., 2012). De hecho, una evaluación realizada por el Ministerio de Educación (Mineduc) basado en el proyecto CRADLE, reveló un bajo nivel de conocimiento del inglés, con un promedio general de 13.13 sobre 20 puntos. Esta evaluación fue aplicada a estudiantes de décimo año de educación general básica (EGB) y de tercer año de bachillerato en 2011.

En relación al nivel de inglés de los docentes en servicio, una evaluación realizada en 2009 reveló que la mayoría de evaluados, alrededor del 60 % obtuvo resultados en los niveles A1 y A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) lo que indicaba una competencia básica en el idioma (Senescyt, 2012). En una evaluación posterior

llevada a cabo en 2012 a través del examen internacional TOEFL iBT (*Test of English as a Foreign Language*), “solo el 2 % de los profesores de inglés de escuelas públicas aprobó el examen TOEFL iBT con un puntaje necesario para enseñar” (Cumsille & Fiszbein, 2015, p. 7).

Los resultados poco alentadores en la enseñanza y aprendizaje de inglés impulsaron la creación del programa de capacitación para docentes llamado *Becas Enseña Inglés*, también conocido como *Go Teacher*. El programa se originó en 2012 como una iniciativa conjunta del Mineduc y de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología, e Innovación (Senescyt). La capacitación docente consistía en un programa de inmersión en países angloparlantes, donde las universidades anfitrionas brindaban clases de inglés para el perfeccionamiento del idioma, así como asignaturas orientadas a fortalecer la metodología de enseñanza (Ureña, 2014). El objetivo final era mejorar el nivel de inglés en los establecimientos públicos, ya que, a su regreso, los becarios debían cumplir con un período de compensación de dos años (Calle et al., 2015; Senescyt, 2012).

Durante el período en que estuvo vigente el programa *Go Teacher*, de 2012 a 2016, se capacitó a más de 1600 becarios en un total de siete cohortes. Seis cohortes se llevaron a cabo en instituciones colaboradoras de Estados Unidos, que incluyeron a la Universidad Estatal de Kansas, Universidad de Misisipi, Universidad Estatal de Nuevo México, Universidad de Kentucky, Universidad de Valparaíso, y Universidad del Norte de Illinois. La última cohorte del programa se denominó *Becas Enseña Inglés Caribe 2015*, y los participantes recibieron la capacitación en universidades de Barbados, Dominica, y San Vicente y las Granadinas (Ministerio de Educación, 2013; Senescyt, 2015; Soto et al., 2015).

En julio de 2013, la Senescyt incorporó en la convocatoria del programa *Go Teacher* el componente de Maestría en Currículo e Instrucción *Teaching English as a Second Language* (TESL), con una duración de un año calendario (Senescyt, 2013). Este programa de cuarto nivel tenía como objetivo el desarrollo de

habilidades para la investigación en el aula, la integración de la tecnología para la enseñanza del inglés y, sobre todo, la aplicabilidad inmediata de estrategias, teorías y conceptos en el contexto educativo ecuatoriano. Se llevaron a cabo dos ediciones de este componente de maestría: la primera edición contó con 42 becarios que se graduaron en diciembre de 2014, mientras que un grupo de 20 lo hizo en diciembre de 2015 (Soto et al., 2015).

A partir de 2012, el Mineduc impulsó el proyecto de fortalecimiento de inglés, que materializó los estándares de calidad educativa para los docentes en servicio, detallando sus competencias, así como también los estándares para el aprendizaje del inglés que definen el perfil de salida de los estudiantes al finalizar el tercer año de bachillerato (Cronquist & Fiszbein, 2017; Ministerio de Educación, 2012; Ureña, 2014).

En 2016, se estableció la obligatoriedad de la asignatura de inglés desde segundo grado de EGB hasta tercer año de bachillerato, lo que condujo a la elaboración del currículo de inglés para los subniveles de Elemental, Media, Superior, y Bachillerato (Agenda Nacional de Investigación Educativa (ANIE, 2022; Ministerio de Educación, n.d.; Villafuerte & Mosquera, 2020). Según Mendieta et al. (2021), la formación docente de los profesores de inglés ecuatorianos merece una atención especial, ya que se ve afectada por sus experiencias de formación y desarrollo continuo.

En el contexto ecuatoriano, al cumplirse una década desde la implementación del programa *Enseña Inglés*, su impacto no ha sido investigado. Sin embargo, “*the few training programs implemented lack research to determine their effectiveness*” [los pocos programas de capacitación implementados carecen de investigación para determinar su efectividad] (Acosta et al., 2022, p. 33). Por lo tanto, el presente trabajo de investigación recopila los relatos docentes de cuatro profesionales en la enseñanza de inglés que fueron beneficiarios del programa *Go Teacher* en los componentes de formación continua TESL y/o maestría en currículo e instrucción

TESL en diferentes cohortes. A través de estas narrativas individuales, el estudio busca abordar las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo fue su experiencia durante el programa de capacitación en el extranjero? ¿Cómo fue su período de compensación en instituciones públicas de Ecuador? ¿Qué impacto tuvo el programa en su práctica docente?

Cárdenas et al. (2010) reconocen la importancia de la formación de los docentes de inglés, ya que el proceso de enseñanza está directamente relacionado con el éxito de los estudiantes. A partir de esta premisa, la relevancia del presente estudio radica en la sistematización de las narrativas de cuatro docentes de inglés durante el programa de desarrollo profesional en una universidad norteamericana, así como en la descripción de sus experiencias más memorables en el período de compensación en instituciones públicas de Ecuador. Del mismo modo, a través del análisis de los relatos docentes, se busca explorar el impacto del programa de capacitación en la práctica docente.

METODOLOGÍA

El presente artículo es el resultado de una investigación con enfoque cualitativo y diseño biográfico-narrativo. Tal como lo describe Bolívar (2012), este tipo de investigación se centra en “una interpretación hermenéutica, donde cada parte adquiere su significado en función del todo, y el informe como totalidad depende, a su vez, del significado de cada parte” (p. 91).

De acuerdo con Ángel y Herrera (2011), la hermenéutica presenta “la posibilidad de una aproximación a lo social que reconozca la especificidad de los fenómenos propiamente humanos” (p. 13), sin la intención de explicarlos o descubrir leyes universales. En lugar de eso, se concentra en la comprensión del objeto de estudio y en el valor del conocimiento que se obtiene (Arias & Alvarado, 2015). En el ámbito educativo, el diseño biográfico-narrativo permite

conferir significado y comprender las acciones y vivencias narradas por los propios profesores; el investigador a su vez, tiene la responsabilidad de interpretar esas historias narradas por los docentes (Bolívar et al., 2001).

De este modo, los datos del presente estudio son los relatos escritos de cuatro docentes ecuatorianos de inglés, quienes desempeñan su labor como docentes de lengua extranjera y fueron becarios del programa de capacitación Enseña Inglés. Se optó por trabajar con cuatro docentes, siguiendo la sugerencia de Creswell (2009), quien recomienda que en un diseño de investigación biográfico-narrativo se reduzca el número de participantes para favorecer la calidad y profundidad del análisis. Por lo tanto, se utilizó un muestreo no probabilístico intencional.

Con el objetivo de obtener diversidad de perspectivas del programa, se incluyeron docentes de diferentes cohortes y niveles de experiencia profesional previa a la capacitación. Estos docentes accedieron voluntariamente a participar en la investigación. Por consideraciones éticas, se garantizó el anonimato de los participantes mediante acuerdos establecidos con ellos para eliminar cualquier detalle personal que pudiera revelar sus identidades, tal como sugiere McAlpine (2016).

Las características que estos docentes tenían previo a su participación en el programa se detallan en la Tabla 1.

El estudio utilizó los relatos escritos de los participantes como instrumentos de construcción de datos, los cuales se centraron en tres aspectos fundamentales:

- a) su experiencia durante el programa;
- b) su período de compensación; y
- c) el impacto del programa en su práctica docente.

Además, los relatos se complementaron con diálogos informales con los participantes para explorar en profundidad las narrativas de sus vivencias. Según Arias y Alvarado (2015), los datos no se recopilan ni existen previamente, por lo que destacan la importancia de las

Tabla 1: Características de los participantes antes del inicio del programa

Participantes	Años de experiencia docente	Cohorte	Formación Profesional	Provincia de origen
Participante 1	Sin experiencia	3	Egresado en Ciencias de la Educación mención idioma inglés	Loja
Participante 2	2 años	2	Licenciada en Ciencias de la Educación mención idioma inglés	Loja
Participante 3	1 año y medio	5	Licenciada en Ciencias de la Educación en la especialización Lengua y Literatura Inglesa.	Azuay
Participante 4	3 años	4	Licenciado en Ciencias de la Educación en la especialización Lengua y Literatura Inglesa.	Azuay

conversaciones entre los participantes y los investigadores para construirlos durante el proceso de investigación.

Se utilizó la triangulación de los datos recopilados a través de los relatos escritos y las conversaciones informales. Al comparar y contrastar los datos recopilados, la convergencia de temas y patrones entre estas dos fuentes distintas fortaleció la confianza en la validez de los hallazgos (Ary et al., 2010). Así, cualquier discrepancia identificada entre los relatos escritos y las conversaciones informales fue analizada cuidadosamente para comprender mejor la complejidad de las experiencias de los participantes. Esta combinación de relatos escritos y conversaciones informales permitió una comprensión holística y profunda del fenómeno investigado, brindando una perspectiva más completa y enriquecida de las narrativas de los participantes.

Este estudio sigue el diseño propuesto por Bolívar (2012), el cual organiza el proceso investigativo biográfico-narrativo en cuatro etapas, con una duración de aproximadamente 10 meses.

- Primera etapa: Al ser este un estudio de corte transversal, se pidió a los participantes que redactaran sus relatos basados en los tres aspectos de enfoque de la investigación mencionados anteriormente. Los relatos se recolectaron por correo electrónico y se

compartieron con los investigadores para su lectura y análisis a través del método deductivo.

- Segunda etapa: una vez obtenidos los relatos de los cuatro docentes, se procedió a su sistematización mediante la lectura de las narraciones, primero de forma individual y luego de forma grupal. Siguiendo las propuestas de Quintero (2011) y Creswell (2009), se realizó la sistematización a través del registro de codificación, asignando códigos de identificación pertinentes y útiles para su posterior análisis. Para esto, se aplicó el análisis temático para identificar ideas y frases comunes con algún grado de importancia entre los cuatro relatos, que pudieran ser categorizadas para el análisis (Overcash, 2003).
- Tercera etapa: se llevaron a cabo conversaciones con los cuatro participantes con el propósito de fundamentar los temas relevantes de las vivencias descritas en los relatos. A través de estas conversaciones, fue posible contrastar las subcategorías y establecer las unidades de significado identificadas inicialmente.
- Cuarta etapa: finalmente, el equipo de investigación volvió a leer los relatos de cada participante para crear una narrativa integral y de baja inferencia que conservara

la voz de cada individuo. Para ello, se consideraron las ideas de McAlpine (2016) quien sugiere que las experiencias de los participantes se deben “*retell in reduced form (often using short direct quotes) [...] while retaining the elements of narrative: connections between events, the passage of time, and individual intentions*” [recontar de forma reducida (utilizando a menudo citas directas cortas) manteniendo los elementos de la narración: conexiones entre eventos, el paso del tiempo y las intenciones individuales] (p. 43).

mencionaron que tenían poca experiencia en su práctica docente, mientras que uno no tenía experiencia previa alguna. Los cuatro docentes asistieron a la Universidad Estatal de Kansas y tres de ellos viajaron por primera vez al extranjero, específicamente a un país de habla inglesa. Esto generó gran emoción en los participantes y todos albergaban grandes expectativas para su formación profesional.

Basándonos en esto, se utilizó el método deductivo para organizar la información en tres categorías principales. Estas categorías describen la experiencia de los participantes durante el programa, en su período de compensación y el impacto que tuvo este en su práctica docente una vez regresados al país. En la Tabla 2 se presenta con detalle la categorización de estos resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se fundamentan en los relatos de cuatro docentes que compartieron sus experiencias como becarios del programa *Go Teacher*. Previo al programa de capacitación, todos los involucrados eran profesores de inglés recién egresados o graduados en sus respectivas carreras universitarias. Tres de los participantes

EXPERIENCIA DURANTE EL PROGRAMA

Durante el transcurso del programa, los participantes tuvieron la oportunidad de conocer a docentes de otras provincias del país que enfrentaban realidades tanto diferentes como

Tabla 2: Categorización de resultados

N.	Categorías	Sub-categorías	Unidades de significado
1	Experiencia de los participantes durante el programa	<ul style="list-style-type: none"> • Vivencias • Ventajas • Desafíos durante el programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocieron y reflexionaron acerca de la realidad educativa en Ecuador • Reforzaron destrezas del idioma inglés y las metodologías de enseñanza de esta lengua • Intercambio cultural • Adaptación al nuevo país y cultura • Alto nivel de exigencia en el programa de estudio
2	Experiencia de los participantes en el periodo de compensación	<ul style="list-style-type: none"> • Inserción laboral en Ecuador • Experiencia docente en su país de origen • Desafíos en su práctica docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Inserción laboral rápida • Motivación alta de los becarios • Prácticas exitosas • Desvinculación de docentes a la llegada de los becarios • Falta de recursos tecnológicos para aplicar lo aprendido en el aula
3	Impacto del programa en su experiencia docente	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades de crecimiento profesional • Limitaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores y estudiantes motivados • Capacitación de compañeros en la enseñanza del idioma inglés. • Poco seguimiento luego de terminar el programa

similares en su labor educativa en el Ecuador. De esta manera, lograron obtener una comprensión más profunda de las dinámicas educativas del país y pudieron reflexionar acerca de los métodos educativos empleados hasta ese momento, lo cual enriqueció el proceso de aprendizaje mutuo. En específico, el participante 1 (comunicación personal, mayo 17, 2022) relata su experiencia con otros compañeros ecuatorianos de la siguiente manera:

Sin lugar a duda, fui muy afortunado pues cuando participé del programa recién había terminado mi formación de pregrado y no tenía experiencia laboral alguna y las historias que compartían otros docentes participantes me sirvieron para tener un acercamiento a lo que sucedía en las aulas de clase. (Participante 1, comunicación personal, mayo 17, 2022)

Se identifican varias ventajas que los participantes obtuvieron a lo largo del programa. Por ejemplo, se reforzaron las destrezas del idioma inglés ya que las materias impartidas estaban exclusivamente en este idioma; tuvieron la oportunidad de conocer nuevas técnicas, metodologías y estrategias para la enseñanza de un idioma; existía una diversidad de culturas debido a la gran cantidad de estudiantes extranjeros que estudiaban allí de los cuales aprendieron y pudieron compartir su cultura. Como resultado de estas experiencias, los participantes resaltan que el programa les proporcionó un enriquecimiento y una motivación significativos en sus trayectorias profesionales a lo largo de su vida.

Pudimos hacer muchos amigos de diferentes países, lo mejor de todo es que como ninguna persona hablaba español, el único idioma que utilizaban para comunicarnos era el inglés. De esta manera, se pudo practicar el idioma meta en un ambiente natural y por ende no forzado (Participante 2, comunicación personal, mayo 17, 2022).

Así se puede constatar que los programas de capacitación contribuyen a mejorar las destrezas lingüísticas de los participantes (Calderón &

Mora, 2012). Como se pudo evidenciar en los relatos de los participantes, la inmersión en un entorno de habla inglesa y la práctica constante en sus clases condujeron a una mejora notable en su dominio del inglés, lo cual representa una ventaja significativa del programa *Go Teacher*.

A pesar de haber enumerado las diversas ventajas del programa, los participantes también destacaron los desafíos que enfrentaron durante su desarrollo. Manifestaron que separarse de sus familias constituyó un aspecto especialmente difícil de su vivencia en el programa. Así como también, llegar a un país nuevo donde eran ajenos a muchos aspectos culturales y, sobre todo, dónde el idioma inglés era el medio de comunicación. Así lo presenta un docente: “Llegar a un país desconocido sin conocer a ninguna persona ecuatoriana partícipe del programa, fue algo bastante incierto y temeroso” (Participante 3, comunicación personal, mayo 17, 2022). Así lo corroboran Milian et al. (2015) quienes mencionan algunos desafíos para estudiantes en otros países como la barrera del nuevo idioma en contextos educativos, la falta de conocimiento en la cultura de las prácticas escolares, y la transferencia del nuevo conocimiento al contexto de un nuevo país.

Otros desafíos a los que se enfrentaron incluyeron la convivencia con otras personas y el clima al que no estaban acostumbrados. Los participantes además señalaron que el programa *English Language Program* (ELP) resultó ser sumamente exigente, lo cual requirió un compromiso importante de su parte para poder completarlo con éxito.

A pesar de que el programa *Go Teacher* fue indiscutiblemente una de las mejores experiencias más enriquecedoras para los participantes, de la cual obtuvieron un aprendizaje sustancial que impactó tanto en su desarrollo personal como profesional, identificaron ciertos aspectos que podrían haberse mejorado, según su criterio. En particular, el participante 4 (comunicación personal, mayo 17, 2022) expresó que habría preferido tener más oportunidades para emplear el inglés de manera más fluida y natural en el entorno del campus. Así relata su experiencia:

Estaba en una cierta zona de confort en cuanto a lo lingüístico. Si bien es cierto que las clases, las tareas y actividades en el campus las realizamos en inglés, la convivencia en las residencias provocaba un facilismo y optamos por hablar español todo el tiempo. Esto provocó que mi inglés oral no se desarrolle como hubiera deseado. (Participante 4, comunicación personal, mayo 17, 2022)

Estas son las experiencias compartidas por los docentes durante el programa, que demuestran cómo lograron mejorar su nivel de inglés, adquirir nuevas metodologías y entablar relaciones con individuos de diversas culturas. Este proceso de enriquecimiento que vivenciaron los participantes, reflejan la importancia de programas de intercambio en otros países para el desarrollo profesional y personal de los docentes. El contexto de inmersión al que tuvieron acceso los becarios, permitió un intercambio cultural necesario para desarrollar las habilidades lingüísticas del idioma. De igual manera, los desafíos presentados y discutidos son significativos para las instituciones de educación superior que tienen este tipo de programas a fin de ofrecer información y ayuda oportuna.

EXPERIENCIA EN EL PERÍODO DE COMPENSACIÓN

Durante el periodo de compensación, los participantes relataron vivencias tras su regreso a Ecuador. Al volver, los participantes experimentaron un proceso de inserción laboral rápido y comenzaron a trabajar en diferentes colegios de sus respectivas provincias. Mostraron disposición para cambiar la mentalidad de sus colegas con respecto a la adquisición del idioma, así como también la manera en que enseñaban a sus estudiantes. Un participante mencionó en su relato, que su objetivo primordial al regresar era ser un portador de los aprendizajes adquiridos y compartirlos con sus colegas y estudiantes.

De acuerdo a lo indicado por Vargas (2017) en su estudio, los docentes que formaron parte

de un programa de capacitación, además de involucrarse en la práctica de inglés en un ambiente de inmersión, aprendieron nuevas metodologías y técnicas que también los condujeron a reflexionar sobre sus conocimientos previos y práctica docente. El participante 4 (comunicación personal, mayo 17, 2022) contó su profunda motivación al regresar a Ecuador: “Sentía que realmente podía aportar no con un granito de arena, sino con un arenero completo para mejorar la enseñanza del inglés en mi país. Tenía toda la predisposición de enseñar y poner en práctica lo aprendido” (Participante 4, comunicación personal, mayo 17, 2022).

Por otro lado, el hecho de tener un puesto asegurado en un colegio fiscal, significó la desvinculación de otros compañeros que habían trabajado antes en la institución educativa creando conflictos internos con sus colegas. Así lo señaló un participante: “Los compañeros docentes no estaban muy contentos, mi llegada y la llegada de otros becarios significó la desvinculación de docentes quienes se encontraban trabajando antes en la institución” (Participante 1, comunicación personal, mayo 17, 2022).

Otro reto al que se enfrentaron los docentes becarios fue la dificultad para aplicar muchas de las estrategias y actividades que aprendieron en el programa. Esto se debió a diversos factores, tales como la falta de infraestructura, recursos didácticos y tecnológicos en las aulas, la condición socioeconómica de la mayoría de los estudiantes y la apertura de otros docentes de lengua extranjera, por nombrar los más relevantes.

En relación a la aplicabilidad de las metodologías aprendidas, Cárdenas et al. (2010), por una parte, sostienen que las condiciones sociales y económicas de los miembros de la comunidad educativa unidas a la falta de recursos de las instituciones son factores que limitan la labor docente. A su vez, los docentes participantes de programas de desarrollo profesional esperan compartir lo aprendido para apoyar el trabajo de otros maestros y mejorar su desempeño, pero si sus contribuciones no son valoradas, pueden generar desmotivación.

A pesar de haber enfrentado experiencias adversas, un participante relató su trabajo durante un periodo de cuatro años en el Bachillerato Internacional de su institución educativa. En su relato, destacó los resultados positivos que logró y expresó su alto nivel de motivación al trabajar con sus estudiantes.

Los siguientes cuatro años fui docente del programa de Bachillerato Internacional y creo que fue ahí donde realmente pude utilizar al máximo y replicar lo aprendido en torno a la metodología de clase centrada en los estudiantes. Había recursos tecnológicos como proyector, parlantes, acceso a internet, laboratorios de computación, pero sobre todo los estudiantes tenían el interés por aprender. (Participante 1, comunicación personal, mayo 17, 2022)

De la misma manera, un participante compartió su experiencia docente en dos universidades públicas ecuatorianas en las que ha estado trabajando durante varios años para devengar su beca. El participante resaltó cómo todo lo aprendido tomó forma al momento de trabajar con estudiantes que serán futuros docentes. Lo narró de la siguiente forma:

Estuve tres años en los que pude compartir con mis estudiantes todo lo que había aprendido; sin embargo, sentía que no avanzaba y más bien que me estancaba cada vez más. Conseguí ingresar a otra universidad pública y completé mi devengación ahí. Pienso que, en lo que hago hoy, sí he podido compartir con mayor libertad lo que aprendí pues trabajo con estudiantes que desean ser profesores en el futuro. (Participante 2, comunicación personal, mayo 17, 2022)

Las experiencias que los participantes narraron brindan una visión detallada de cómo experimentaron su período de compensación. En sus relatos, abarcaron tanto los momentos gratificantes como los desafiantes a los que tuvieron que hacer frente. Una forma de integrarse de manera rápida en el área pública fue una ventaja, y poder contribuir con la educación

de inglés en colegios y universidades públicas del país, respondiendo así al objetivo principal del programa. Se pudo evidenciar en los relatos de los docentes la motivación para mejorar la enseñanza de este idioma en sus respectivos trabajos, y de esta manera aplicar lo que aprendieron en sus aulas de clase. Es necesario realizar más estudios para explorar la eficacia de estas nuevas metodologías y si aún los docentes las siguen utilizando en sus aulas. De esta forma, los resultados de la inversión pública realizada se pueden constatar con el fin de analizar si es posible la futura implementación de programas de desarrollo profesional en el extranjero.

IMPACTO DEL PROGRAMA EN SU PRÁCTICA DOCENTE

Parte fundamental del programa de capacitación fue el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas y pedagógicas de los participantes, lo que a su vez influyó en su práctica profesional. Al reincorporarse a sus entornos educativos, los participantes experimentaron una mayor confianza al aplicar los conocimientos recién adquiridos. Como resultado, observaron que sus estudiantes se mostraban entusiasmados y motivados por el uso de nuevas estrategias y materiales en sus clases.

Después de concluir el programa, todos los participantes expresaron su deseo de capacitar a sus colegas. Esta motivación les impulsaba a compartir, ya que algunos de sus compañeros mostraban interés y deseo de aprender las mismas metodologías que habían adoptado para la enseñanza de inglés. El participante 4 (comunicación personal, mayo 17, 2022) describió esta situación de la siguiente manera:

Varios se me acercaban y preguntaban el nombre de la actividad y cómo se elaboraba dicho material. Con gusto les trataba de explicar que, aparte de ser novedoso, el trabajar con ese material tenía una base teórica detrás, que lo más importante era que los estudiantes empiecen a desarrollar actividades

de metacognición, etc. Pero muchos de ellos no estaban interesados en la fundamentación teórica de la estrategia, sino en lo llamativa que se veía. (Participante 4, comunicación personal, mayo 17, 2022)

El participante 1 (comunicación personal, mayo 17, 2022) indicó que aparte de compartir estrategias con sus compañeros de trabajo, también tuvo la oportunidad de brindar capacitación a sus colegas sobre las secciones del examen TOEFL iBT, enseñándoles en el proceso algunas estrategias para abordar los distintos tipos de preguntas.

No obstante, al compartir su experiencia con otros colegas, los participantes mencionaron que algunos docentes de lengua extranjera en sus colegios no mostraban una disposición muy abierta a adoptar nuevas metodologías de enseñanza, más allá de las ya establecidas tradicionalmente. Así como lo señala Burnes (2015) "*resistance does not occur due to the psychological propensities of individuals, but arises from the context*" [la resistencia no ocurre por la predisposición psicológica de los individuos, sino que surge del contexto] (p. 103) lo cual es argumentado por el participante 3 (comunicación personal, mayo 17, 2022) quien manifestó:

Como siempre, existió un número de docentes motivados a utilizar las estrategias compartidas, sin embargo, también existió el otro lado de docentes que se resisten aún a cambiar las estrategias metodológicas por temor a enfrentar cambios, desafíos, inconvenientes o simplemente por la conformidad que existe en muchos de ellos. (Participante 3, comunicación personal, mayo 17, 2022)

Al analizar todas las ventajas que obtuvieron del programa y cómo los participantes pudieron aprovecharlo, amerita incluir las palabras del participante 2 (comunicación personal, mayo 17, 2022), "veo a la educación como un acto de transformación, pues yo me siento así, más reflexiva, más observadora, más crítica y más

comprometida" (Participante 2, comunicación personal, mayo 17, 2022) Esto refleja cómo la mentalidad de los participantes cambió al finalizar el programa y en cierta medida, como el programa influyó en su filosofía docente. Como menciona Mendieta et al. (2021) los profesores de inglés ecuatorianos cuentan con una formación profesional sólida y eso se debe a su constante capacitación.

Siendo el programa una inversión muy grande para el país, los participantes mencionaron que tuvieron muy poco seguimiento por parte del Ministerio de Educación o de la Universidad Estatal de Kansas. A pesar de ser esta una de las formas de asegurarse de los resultados del programa a corto y largo plazo y de dar a conocer al país los mismos, no se realizó de manera continua. Como consecuencia, existen pocos datos disponibles sobre este tema.

En la actualidad el programa ya no está vigente en el país por motivos de presupuesto a pesar de aún ser una necesidad. Sin embargo, la literatura respalda la importancia de programas de desarrollo profesional para empoderar y capacitar a docentes de inglés, así como lo demuestra este estudio en cuanto a los beneficios para los docentes. Debido al nivel de inglés de estudiantes y docentes, estos programas de capacitación son muy significativos para mejorar la enseñanza del idioma y el nivel inglés de la población ecuatoriana.

Al ser este un estudio biográfico-narrativo, se ha logrado detallar los relatos de los docentes participantes. No obstante, no se han obtenido datos cuantitativos, por lo que se aconseja para futuras investigaciones realizar un estudio con mayor cantidad de participantes que implique docentes de diferentes provincias del Ecuador. De esta manera se puede recolectar datos con los que se pueda realizar generalizaciones del impacto del programa en el todo el país.

CONCLUSIONES

Los docentes tuvieron la oportunidad de interactuar con diferentes profesionales nacionales y extranjeros. Estos encuentros brindaron múltiples perspectivas y realidades. Además, enfrentaron retos de adaptación a un entorno totalmente diferente al de su lugar de origen y al cambio de idioma. Sin embargo, lograron superar estas dificultades con el paso de los días.

Además, se encontró que el uso del idioma inglés en el ámbito académico y social les permitió mejorar considerablemente su nivel de competencia como usuarios independientes, tal como lo requiere el contexto educativo ecuatoriano. De igual manera, los docentes participantes ampliaron sus conocimientos metodológicos para la enseñanza de un segundo idioma. Recibieron capacitación en estrategias y técnicas que posteriormente pudieron implementar en instituciones públicas de Ecuador. Este programa cumplió con sus expectativas de mejorar sus competencias lingüísticas y fortalecer su metodología de enseñanza del inglés.

En cuanto al período de compensación, los docentes manifestaron haberse incorporado rápidamente al sector público, lo que les permitió obtener empleo sin dificultades. Se observó que los profesores que participaron en este estudio aplicaron gran parte de las metodologías, estrategias y técnicas de acuerdo a sus realidades institucionales durante el período de compensación y hasta la actualidad. Sin embargo, es importante mencionar que algunas de las actividades y estrategias no fueron adaptables a su contexto educativo debido a las limitaciones existentes en las aulas de instituciones públicas, como la infraestructura, los recursos y el factor económico.

En relación al impacto del programa *Go Teacher*, según los participantes, esta experiencia de desarrollo profesional resultó útil y relevante.

Además, se identificó que todos los participantes cumplieron su período de compensación y actualmente están trabajando en instituciones de educación superior públicas, contribuyendo a la formación de nuevos docentes ecuatorianos.

Adicionalmente, los participantes tuvieron la oportunidad de compartir el conocimiento adquirido con otros profesionales y colegas de trabajo, lo que permitió ampliar el impacto positivo del programa mediante la difusión de estrategias, metodologías y actividades aplicadas en sus aulas. En este ámbito, los docentes contribuyeron a la comunidad docente al ofrecer cursos de capacitación para obtener la certificación de suficiencia. Desde la perspectiva de los participantes, se cumplió el plan inicial del programa de capacitación, cuyo propósito era mejorar el sistema público ecuatoriano.

Este estudio representa solo una exploración limitada del efecto que tuvo el programa de capacitación *Go Teacher* en cuatro docentes becarios. Se observó que el monitoreo por parte de las autoridades durante el período de compensación fue escaso, ya que la mayoría de los participantes mencionaron que no fueron supervisados. Esto deja pendiente la verificación de su contribución a los establecimientos de enseñanza públicos de Ecuador. Por un lado, una investigación cualitativa tiene la capacidad de capturar las voces de las partes involucradas en el programa, incluyendo estudiantes, un número mayor de profesores, padres de familia y autoridades educativas. Esto permitiría explorar de forma más profunda las diferentes experiencias, percepciones y desafíos enfrentados durante la implementación del programa. Al analizar estas voces se pueden obtener perspectivas significativas proporcionando una comprensión detallada de su impacto en la comunidad educativa. Por otro lado, un estudio cuantitativo sería fundamental para evidenciar el número real de beneficiarios que aún se encuentran en servicio en diversas instituciones públicas del Ecuador. Este análisis numérico proporcionaría datos concretos sobre la efectividad a largo plazo del programa, permitiendo evaluar su continuidad y el éxito en el tiempo. Al combinar datos cualitativos y cuantitativos, se puede obtener una visión completa y holística de la

situación contribuyendo significativamente al desarrollo educativo sostenible en Ecuador.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES: Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES Y AGRADECIMIENTOS:

A continuación, se menciona la contribución de cada autor, en correspondencia con su participación, utilizando la Taxonomía CRediT:

- Jessica Elizabeth Ochoa Delgado: Autora principal, Análisis formal, Investigación, Resultados y Discusión, Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición.
- María Karina Arcentales Abad: Investigación, Análisis formal, Conclusiones, Redacción - borrador original, Redacción-revisión y edición.
- Luis Andrés Peralta Sari: Investigación, Análisis formal, Metodología, Redacción - borrador original, Redacción-revisión y edición.
- Hover Ismael Conza Armijos: Investigación, Conceptualización, Análisis formal, Redacción - borrador original, Redacción-revisión y edición.

Los autores agradecen el apoyo brindado por la Universidad Nacional de Educación y especialmente a los docentes becarios que participaron del estudio.

DECLARACIÓN DE APROBACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA: Los autores declaran que la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la institución responsable, en tanto la misma implicó a seres humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, H., Cajas, D., & Minchala, E. (2022). Contextualization of Training Input in Multi-Level Replication and Scaling-up Approach in EFL Teacher-Training. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 31-45. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.92497>
- Agenda Nacional de Investigación Educativa (ANIE). (2022). *Investigación Educativa en el Ecuador*. EdiLoja. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2022/06/VOL-2-INVESTIGACION%CC%81N-EDUCATIVA-EN-EL-ECUADOR.pdf>
- Ángel, D., & Herrera, J. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Estudios filosóficos*. (43), 9-29. <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n43/n43a02.pdf>
- Arias, A., & Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>
- Ary, D., Jacobs, L., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to Research in Education* (8th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*, 2(1), 79-109. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2200.3929>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación*. Editorial La Muralla.
- Bravo, I., & Alves, M. P. (2019). The Curriculum

- Development Process: An Overview of the Educational System in Ecuador. *European Journal of Curriculum Studies*, 5(1), 810-829. https://www.academia.edu/76877397/The_Curriculum_Development_Process_An_Overview_of_the_Educational_System_in_Ecuador
- British Council / Education Intelligence. (May 2015). *English in Ecuador. An examination of policy, perceptions and influencing factors*. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English_in_Ecuador.pdf
- Burnes, B. (2015). Understanding resistance to change-Building on Coch and French. *Journal of Change Management*, 15(2), 92-116. <https://doi.org/10.1080/14697017.2014.969755>
- Calderón, R., & Mora, Y. (2012). Formación permanente del docente de inglés: una experiencia exitosa en Costa Rica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 103-113 <https://www.redalyc.org/pdf/551/55124841008.pdf>
- Calle, A. M., Argudo, J., Cabrera, P., Calle, M. D., & León, M. V. (2015). El impacto de la capacitación a profesores fiscales de inglés de Cuenca. *MASKANA*, 6(1), 53-67. <https://doi.org/10.18537/mskn.06.01.05>
- Calle, A. M., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., & Smith, A. (2012). Los profesores de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *MASKANA*, 3(2), 1-17. <https://doi.org/10.18537/mskn.03.02.01>
- Cárdenas, M. L., González, A., & Álvarez, J. A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, 1(31), 49-67. <https://doi.org/10.17227/01234870.31folios49.67>
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications, Inc.
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *El Aprendizaje del inglés en América Latina*. Pearson. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-inglés-en-América-Latina-1.pdf>
- Cumsille, B., & Fiszbein, A. (2015). *Construyendo políticas docentes efectivas: pautas para la acción*. Pearson. <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/10/EDU-Cumsille-Fiszbein-Spanish-v31.pdf>
- Giraldo, F. (2014). The Impact of a Professional Development Program on English Language Teachers' Classroom Performance. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 63-76. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n1.38150>
- González-Moncada, A. (2021). On the Professional Development of English Teachers in Colombia and the Historical Interplay with Language Education Policies. *How*, 28(3), 134-153. <https://doi.org/10.19183/how.28.3.679>
- Liyanage, I., Phantharakphong, P., Sudathip, P., & Namwong, O. A. (2021). Bottom-up Enactments of Overseas Professional Learning and Development by Thai University English Teachers. *Pasaa*, 62, 265-296. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1335001.pdf>
- McAlpine, L. (2016). Why might you use narrative methodology? A story about narrative. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(1), 32-57. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.02b>
- Mendieta, L. B., Mariscal, L. I., & Castillo, M. A. (2021). Docentes de inglés que dejan

- huellas. Relatos de vida. *Horizontes*, 5(20), 983-997. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.251>
- Ministerio de Educación. (n. d.). *Currículo 2016: Lengua Extranjera*. <https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-extranjera/>
- Ministerio de Educación. (2012). *National Curriculum Guidelines: English as a Foreign Language*. Gobierno del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/01-National-Curriculum-Guidelines-EFL-Agosto-2014.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). *Educadores públicos reciben becas para mejorar su inglés en universidades de Estados Unidos*. Gobierno del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/educadores-publicos-reciben-becas-para-mejorar-su-ingles-en-universidades-de-estados-unidos/>
- Milian, M., Birnbaum, M., Cardona, B., & Nicholson, B. (2015). Personal and Professional Challenges and Benefits of Studying Abroad. *Journal of International Education and Leadership*, 5(1), 2161-7252. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135354.pdf>
- Overcash, J. (2003). Narrative research: a review of methodology and relevance to clinical practice. *Critical Reviews in Oncology/Hematology*, 48(2), 179-184. <https://doi.org/10.1016/j.critrevonc.2003.04.006>
- Quintero, M. (2011). Estrategia metodológica para el uso de la narrativa en investigación, *Justificaciones y narraciones: orientaciones teóricas e investigativas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Romero, G., & Vasilopoulos, G. (2020). From rural China to Canada: Communities of practice to support a teacher professional development study program abroad. *Tesl-Ej*, 23(4), 1-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1242662.pdf>
- Senescyt. (2012). *Bases de postulación Programa de becas "Docentes de Inglés para 8º año de Educación General Básica (EGB) a 3º de Bachillerato en establecimientos fiscales - Enseña Inglés"*. https://issuu.com/redbecarios/docs/bases_ingles
- Senescyt. (2013). *Enseña Inglés: Formando formadores*. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/ensenaingles-formando-formadores/>
- Senescyt. (2015). *Bases de Postulación Programa de Becas "Enseña Inglés Caribe 2015"*. <https://docplayer.es/23686337-Bases-de-postulacion-programa-de-becas-ensenaingles-caribe-2015.html>
- Soto, S. T., Sánchez, T. X., Martillo, E., & Sarmiento C. (2015). Calidad Educativa en Ecuador. En T. Sánchez, E. Guzmán, & E. González (Eds.), *Calidad Educativa* (pp. 11-34). Editorial UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/6667>
- Ureña, N. (2014). *English Education in the Ecuadorian Public Sector: Gaps and Recommendations*. Penn Graduate School of Education. https://www.academia.edu/8068288/English_Education_in_the_Ecuadorian_Public_Sector_Gaps_and_Recommendations
- Vargas, D. (2017). Bilingual Panama: EFL Teacher Perceptions, Study Abroad in an Immersion Environment. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(4), 669-678. <https://doi.org/10.17507/jltr.0804.05>
- Villafuerte, J., & Mosquera, Y. (2020). Teaching English Language in Ecuador: A Review from the Inclusive Educational Approach. *Journal of Arts and Humanities*, 9(2), 75-90. <https://doi.org/10.18533/JOURNAL.V9I2.1854>