

El impacto de la capacitación a profesores fiscales de inglés de Cuenca

Calle, A.M.¹, J. Argudo², P. Cabrera³, M.D. Calle², M.V. León¹

¹ Carrera de Lengua y Literatura Inglesa. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Universidad de Cuenca, Av. 12 de abril S/N, Cuenca, Ecuador.

² Instituto Universitario de Lenguas. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Universidad de Cuenca.

³ Investigador de AiA de Cabrera y Andrade Cía, Ltda.

Autor para correspondencia: ana.calle@ucuenca.edu.ec

Fecha de recepción: 11 de febrero de 2015 - Fecha de aceptación: 21 de marzo de 2015

RESUMEN

Se conoce que las convicciones de los profesores son el motor de su práctica docente (Borg, 2011); sin embargo, poco se sabe sobre cómo el desarrollo profesional influencia las convicciones de la enseñanza-aprendizaje y, por ende, las prácticas docentes. Escasa investigación se ha realizado sobre la influencia de la capacitación a profesores de inglés. Este estudio tiene el propósito de determinar el impacto de la capacitación en el empleo de estrategias comunicativas en el aula. Doce profesores fiscales de educación media que fueron capacitados en estrategias comunicativas en un curso¹ de 110 horas presenciales y 20 horas de trabajo extra, son los sujetos de esta investigación. Se empleó una investigación cuasi-experimental de carácter prospectivo longitudinal, pues se utilizó una pre-observación, realizada antes de la intervención; una pos-observación, llevada a cabo luego de la finalización de la capacitación y una re-observación después de dos años de esta culminación. Los resultados indican cambios significativos en el pos-observación los que no se mantienen en la re-observación. Se recomienda implementar programas de desarrollo profesional continuo.

Palabras clave: Capacitación, convicciones, prácticas docentes, estrategias comunicativas.

ABSTRACT

It is known that teachers' beliefs guide their professional practices (Borg, 2011). However, it has not been studied how professional development affects teaching practices. Few studies have been conducted about the influence of training or professional development in English teachers. This study aims to determine the impact of training regarding communicative strategies in the English classroom. Twelve public teachers were trained on communicative strategies attending a course² of 110 hours and working individually about 20 extra hours. These teachers are the subjects of this research. A quasi-experimental longitudinal research was conducted. A pre-observation was conducted before the training. Immediately after the training, a post-observation was implemented. Finally a re-observation was developed after two years of the completion of the intensive ECTS training. The results show significant changes in the post-observation, but these changes are not the same in the re-observation. It is suggested to organize continuously professional development programs.

Keywords: Training, beliefs, professional practices, communicative strategies.

¹ El curso fue denominado *Enhancing Communicative Teaching Strategies* (ECTS). Promoviendo Estrategias de Enseñanza Comunicativa.

² *Enhancing Communicative Teaching Strategies* (ECTS) was the name of the course.

1. ANTECEDENTES

Durante los años 2010 y 2011 la Dirección de Investigación de la Universidad de Cuenca (DIUC) llevó a cabo un proyecto de investigación sobre las estrategias de enseñanza empleadas por los profesores fiscales de inglés de Cuenca. Este proyecto arrojó como principales conclusiones que las clases de inglés están centradas en el profesor y las estrategias empleadas se enmarcan en una metodología tradicional que no motiva la interacción de alumnos en la lengua meta. Es decir, los docentes de inglés no utilizan estrategias que promuevan la comunicación a pesar de la obligatoriedad de un currículo comunicativo impuesto por el Ministerio de Educación (Calle *et al.*, 2012). Otra importante conclusión indica que “la práctica docente observada y las concepciones de los profesores revelan necesidades específicas de capacitación en el área de enseñanza de inglés” (Calle *et al.*, 2012: 14). Es así que los autores de este proyecto recomendaron implementar un programa de capacitación dirigido a desarrollar la comunicación y enmarcado en el aprendizaje por tareas. Esta metodología facilita una interacción significativa entre los estudiantes, que les permite, a su vez, alcanzar un producto final a través de la utilización del inglés (Van den Branden, 2006).

2. INTRODUCCIÓN

2.1. *El desarrollo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Ecuador. Políticas Públicas y prácticas docentes*

Para poder entender de mejor manera la necesidad de capacitación de los docentes de inglés y su impacto, es necesario remontarse al pasado y conocer brevemente un aspecto teórico sobre el enfoque de enseñanza implementado en el Ecuador así como su desarrollo en las aulas de clase.

El desarrollo teórico de la enseñanza del inglés ha favorecido al enfoque comunicativo en donde, de acuerdo a Alcón (2004), el propósito último del educando es el alcanzar una competencia comunicativa siendo el alumno el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Esta autora, citando a Thompson, asevera que el enfoque comunicativo³ es considerado como el paradigma que lidera la enseñanza de lenguas; éste en realidad, ha influenciado las políticas públicas de nuestro país. Desde el año 1993, se inició una reforma conocida como proyecto CRADLE (*Curriculum Reform Aimed at the Development of the Learning of English* por sus siglas en inglés), Reforma Curricular para el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de inglés, con la implementación de seis textos de inglés llamados “*Our World Through English*” (Ministerio de Educación y Cultura, 2009 citado en Calle *et al.*, 2012). En el año 2010 se inicia un cambio desde el Ministerio de Educación en lo que se refiere a la enseñanza del inglés. Surge así el llamado Proyecto de Fortalecimiento de Inglés, el cual mantiene un enfoque comunicativo en la enseñanza y establece logros de aprendizaje según el Marco Común Europeo de Referencia (Ministerio de Educación, 2013a & b). Se introducen así tres nuevos textos en nuestras aulas de clase. Estos se distribuyen durante el período escolar sierra 2012-2013.

Éstas han sido las dos grandes reformas que se han implementado en nuestro país. Sin embargo, de acuerdo a Liddicoat (2004) quien cita varios estudios (Brindley & Hood, Kirckpatrick, Li, Sano y Shamin) sobre el impacto de las políticas públicas, concluye que éstas no tienen mayor incidencia en el cambio de los métodos de instrucción.

Pareciera ser que eso es lo que ha ocurrido en la ciudad de Cuenca, pues como ya se mencionó, fue necesario mirar qué ocurría en las aulas de clase, y en qué medida el currículo comunicativo estaba siendo empleado con nuestros estudiantes, concluyéndose que muchas de las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes se enmarcan en un enfoque tradicional y no comunicativo. Además, durante el período 2011-2012 los docentes de inglés no disponían de textos de enseñanza, pues éste fue un período de transición a la nueva reforma de Fortalecimiento de Inglés (Ministerio de Educación, 2014a). Esta situación, a más de los elementos mencionados: el uso de estrategias

³ Cuando se menciona al enfoque comunicativo se hace referencia a *Communicative Language Teaching (CLT)* como se lo conoce en el idioma inglés.

tradicionales, y la manifestación expresa de los profesores en capacitarse, promovieron el desarrollo de un proyecto de intervención centrado en la capacitación sobre estrategias comunicativas dentro del marco del aprendizaje por tareas.

2.2. *La capacitación a docentes fiscales de inglés en el Ecuador*

Para entender la relevancia del presente estudio, es necesario contextualizar el desarrollo de la capacitación a profesores de inglés en nuestro país desde las instancias gubernamentales, quienes han establecido un proceso de evaluación y un sistema de becas para los docentes de inglés.

Volviendo la mirada a las acciones del Ministerio de Educación, paralelamente con la nueva reforma curricular, se ha establecido en el país un sistema de evaluación a los docentes de la educación básica y bachillerato que tiene como fundamento legal el literal r) del Artículo 2) de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). En el caso específico de los profesores de inglés, se los ha convocado a rendir una prueba para determinar su desempeño docente, como oficialmente se comunica en la página del Ministerio de Educación (2014b); así se aplicaron 3 evaluaciones: el *Preliminary English Test* (PET)⁴ que evalúa la competencia del inglés a un nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia (*Cambridge English Language Assessment*) y dos Pruebas de Inglés como Lengua Extranjera (*TOEFL*⁵, *Test of English as a Foreign Language*, por sus siglas en inglés). No se ha publicado un informe de los resultados de esta prueba preliminar, pero si declaraciones que dan cuenta de resultados negativos, por ejemplo el Presidente Correa manifestó que de acuerdo a esta prueba, solamente el 10% de 5000 docentes sabe hablar inglés (Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Suramérica ANDES, 2012). De la misma manera, no existen resultados oficiales de la prueba *TOEFL*. En general, según información de las autoridades del Ministerio de Educación difundida en los medios de comunicación, los niveles alcanzados por los profesores no son muy halagadores. Es así que se ha iniciado un programa de capacitación encaminado a superar el nivel de inglés de los docentes fiscales. De acuerdo al ex-Gerente de Proyecto de Lengua Inglesa para el Ministerio de Educación, Jean-Michel Mosquera, el propósito de este programa de capacitación es lograr que los docentes “alcancen un nivel B2 en inglés (según lo define el Marco Común Europeo de Referencia) y que mejoren su habilidad de enseñar inglés como lengua extranjera” (Ministerio Coordinador de Talento Humano, 2012). Sin embargo, vale la pena resaltar que el *TOEFL*, de acuerdo al *English Testing Service*, entidad encargada de administrar la prueba, evalúa la habilidad de las personas no nativo hablantes del inglés de comunicarse en esta lengua en las aulas universitarias; es decir, la habilidad de usar el inglés en un contexto académico en el extranjero.

Por otro lado, la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT, 2012 & 2013) otorgó en el mes de abril de 2013, 325 becas a profesores de inglés dentro del Programa “Enseña Inglés” donde los becarios se capacitan por un período de 7 meses en diferentes universidades de los Estados Unidos de Norteamérica. Estos docentes forman parte de una segunda fase de becarios, pues en un primer momento se adjudicaron 354 becas. El Programa “Enseña Inglés” empezó a mediados del año 2011 (El Universo, 2013). De acuerdo a la SENESCYT el objetivo principal de este programa es “fortalecer los conocimientos y metodologías de enseñanza del idioma inglés de los futuros docentes de colegios públicos en el Ecuador, y de este modo, garantizar que los jóvenes en sus años de escolaridad aprendan con buen nivel este idioma”. Luego de cumplir el programa de capacitación los becarios deben servir al magisterio nacional por un período de dos años y aprobar un examen de suficiencia del inglés que les acredite un nivel B2. Hasta el momento no se conoce ninguna información oficial sobre el impacto de estas capacitaciones.

En ese sentido, y de acuerdo a los datos obtenidos en el estudio de caso de los profesores fiscales de inglés de Cuenca, es necesario ahora evaluar el impacto o cambio que la capacitación podría haber

⁴ El PET determina que el hablante sea capaz de comprender conversaciones de temáticas conocidas, expresarse de forma sencilla sobre temas e intereses personales y explicar planes u opiniones (*Cambridge English Language Assessment*).

⁵ Evalúa la suficiencia en el idioma inglés desde las cuatro habilidades del idioma y sirve para demostrar “[el] dominio del idioma inglés” y por otro lado, “mide [la] capacidad de utilizar y de entender inglés al nivel universitario. Además, evalúa cómo combina[r] [las] habilidades auditivas, orales, de lectura y escritura para desarrollar tareas académicas.” (ETS, 2014).

logrado en el empleo de estrategias enmarcadas en un enfoque comunicativo. Así se obtendrían datos que contribuirían a mejorar contenidos y metodologías de la capacitación impartida, los que servirían como modelo para la capacitación en el país. Además, se llena un vacío práctico que desde las altas esferas aún no ha sido considerado.

Por otro lado, según nos indica la literatura sobre la enseñanza del inglés y el perfeccionamiento docente, la capacitación ha sido llevada a cabo en algunas partes del mundo; es relevante conocer su impacto. De acuerdo a un informe que evalúa el efecto del desarrollo profesional continuo en el Reino Unido (Goodall *et al.*, 2005) se señala que hay limitada evidencia de sus efectos y recomienda dirigir esfuerzos en este sentido. En el Ecuador, como ya se manifestó, no se cuenta con publicaciones que den cuenta del impacto que la capacitación o el perfeccionamiento docente ha producido.

3. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

En este acápite, se abordarán algunos estudios realizados sobre capacitación que promueven una mejora en las prácticas docentes. La implementación de la capacitación o el perfeccionamiento docente⁶ a profesores de inglés se ha constituido en una práctica común dirigida a dos audiencias. La primera incluye los estudiantes de los programas de educación en enseñanza del inglés (*pre-service teachers*); la segunda la constituyen los profesores en servicio activo (*in-service teachers*). Según Borg (2011), la mayoría de investigaciones sobre el impacto de la capacitación en las creencias o en las convicciones de los profesores, ha sido conducida a los estudiantes de los programas de educación, más no a los profesores en servicio. Allí radica la importancia del presente estudio.

Centrándonos en estudios que han investigado la efectividad o impacto de cursos de capacitación, nos encontramos con dos investigaciones en Grecia de Mattheoudakis & Nicolaidis (2005) y Nicolaidis & Mattheoudakis (2008). En el primer estudio concluyen que talleres y seminarios, con el objetivo de cambiar la metodología y las estrategias que se emplean dentro del ámbito académico, lograron resultados decepcionantes. Otra conclusión de estas autoras indica que los participantes muchas veces regresan a sus trabajos motivados para implementar una innovación pero rápidamente vuelven a la metodología empleada antes de la capacitación. Las autoras sostienen que estos efectos negativos se deben a la utilización de un modelo de transmisión en las capacitaciones por lo que sugieren la necesidad de reflexionar sobre las creencias de los profesores a través de una metodología participativa. En un segundo estudio, Nicolaidis & Mattheoudakis (2008) informan que después de que docentes de inglés asistieron a cuatro cursos de 60 horas cada uno se pudo establecer que la mayoría de ellos utilizan conocimientos, ideas y material ofrecido en la capacitación. Las autoras indican que un cambio en pequeña escala se pudo evidenciar de acuerdo a la información proporcionada por los profesores. Otra investigación llevada a cabo en Turquía por Yigit (2008) nos señala el éxito de un curso de capacitación dirigido a profesores de primaria quienes informaron en su culminación actitudes positivas sobre la temática aprendida: el uso de la tecnología como promotor de mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, Lamb (1995) informa de los efectos poco halagadores de un curso para profesores en servicio activo, después de un año de su terminación. Según este autor los contenidos fueron tergiversados o reinterpretados por los profesores para calzar sus convicciones y prácticas docentes. Así, Lamb (1995) sugiere la necesidad de reflexión en cursos de capacitación que motiven a la confrontación de contenidos presentados y las prácticas reales de los profesores. Un área importante de investigación, no muy estudiada, se relaciona con el cambio de creencias de los profesores. Así, tenemos un estudio de Borg (2011) que explicita las creencias de los profesores durante y después de la capacitación y las compara con las presentadas en el curso. Este autor concluye la necesidad de evidenciar las creencias de los profesores que sirven como directrices de sus prácticas docentes, para que sean confrontadas con los principios teóricos y los presentados en los cursos de capacitación, lo cual refuerza lo expresado por Nicolaidis y

⁶ Algunos autores diferencian la capacitación y el perfeccionamiento docente. La capacitación se refiere a actividades puntuales que no tienen un desarrollo continuo. Mientras que el perfeccionamiento docente es continuo. Por razones de redacción, los autores utilizan estos dos términos indistintamente.

Mattheoudakis (2008). De estos tres últimos estudios surge un elemento común que es la reflexión sobre las convicciones de los docentes reflejados o no en su práctica.

Kennedy (1987) afirma la necesidad de contar con un componente cognitivo fuerte en la capacitación que permita un cambio profundo de creencias y entendimiento y no se limite a conocimientos superficiales. Para que este proceso sea efectivo es necesario utilizar una estrategia de innovación re-educativa desde un amplio enfoque cultural, que va de la práctica a la teoría en un diálogo continuo con los valores y creencias del individuo; por lo tanto, esta estrategia difiere de la recepción de manera informativa de los nuevos contenidos. Además, para el diseño de material didáctico, desarrollado en este estudio, Kennedy (1987) emplea un enfoque colaborativo ofreciendo un sentido de empoderamiento a los participantes, situación que se asemeja a la producción de material didáctico realizado por el presente equipo investigador en conjunto con los profesores fiscales en el año 2011. En la misma línea, Li & Edwards (2013) reportan sobre una interesante colaboración implementada y liderada por profesores chinos que fueron capacitados en el Reino Unido por el lapso de tres meses y, a su retorno, lideraron comunidades en donde se contó con el aporte de sus miembros para reflexionar sobre sus prácticas docentes. También, estos autores informan sobre un enfoque constructivista que da lugar a nuevas estrategias de enseñanza que los profesores capacitados emplean en sus clases, modificando, en alguna medida, creencias tradicionales chinas tales como las clases centradas en el profesor, entre otras. Así este nuevo enfoque se ve reflejado en el aula a través del trabajo cooperativo y técnicas específicas que promueven la comunicación. De manera similar, el estudio colombiano de Fandiño-Parra (2011) propone que en los programas de enseñanza para profesores de inglés el componente reflexivo debe ser un eje transversal, dentro de un marco colaborativo que incluya a todos los actores del quehacer docente. Pickett, citado por Fandiño-Parra (2011), asevera que “*reflective teaching compels STs [Students] and TEs [Teachers] to look at the reasons and theories behind their practices and forces them to examine factors such as beliefs and assumptions about learning, students’ needs, and teachers’ relationship with the larger community.*”⁷ Si es que, como indica esta autora, no existe un elemento reflexivo en los programas de enseñanza para profesores de inglés, se vuelve aún más relevante incluir este componente en cursos de capacitación.

Potcharapanpong & Thongthaw (2010) reportan un caso de un curso de capacitación a profesores primarios de inglés en Tailandia con efectos positivos. Los participantes fueron profesores voluntarios y el curso incluía un componente reflexivo importante, que según el autor, contribuyó eficazmente. Por otro lado, Birch (2011) en un estudio de caso en el Japón, sobre los efectos de una capacitación obligatoria a profesores de inglés en servicio activo, informa de pocas mejoras en las clases debido a la dificultad de aplicar lo aprendido en el curso. Como se puede notar, en el primer caso, existió un componente reflexivo del cual careció el segundo. Pareciera ser que la imposición de la capacitación (estudio japonés), incidió en los resultados desfavorables. Mientras que en el estudio tailandés, la participación voluntaria y reflexiva contribuyó al éxito del curso. Los estudios mencionados (Potcharapanpong & Thongthaw, 2010; Birch, 2011; Li & Edwards, 2013) confirman las conclusiones de Havelock y Huberman (citados por Hayes, 2000) las que sostienen que la innovación curricular tiene que hacérsela sobre la base del cambio significativo de comportamientos de aquellos quienes tienen que adoptar los cambios masivos. Estos son los cambios que los administradores no pueden planificar ni administrar por sí mismos. Comúnmente estos cambios se dan a nivel superficial (Prabhu citado por Hayes, 2000). Estas situaciones corroboran lo planteado por Liddicoat (2004) en el sentido que las políticas públicas no necesariamente inciden en cambios en las prácticas docentes cotidianas. Liddicoat (2004), citando a varios autores (Brindley & Hood, Kirckpatrick, Li, Sano y Shamin), concluye que los intentos de cambiar métodos de instrucción a través de políticas educativas en el mundo han tenido muy poco éxito.

Las políticas educativas se concretan en una serie de documentos que incluyen, por ejemplo, el currículo y la evaluación además de otra documentación oficial que son empleados por los docentes (Liddicoat, 2004). Este es el caso de Ecuador en el que el Ministerio de Educación ha implementado

⁷ La enseñanza reflexiva motiva a estudiantes y profesores a enfocarse en las razones y teorías que soportan sus prácticas lo que les lleva a examinar factores tales como sus creencias y presunciones sobre el aprendizaje, las necesidades de los estudiantes y la relación de los profesores con su entorno.

una reforma de Fortalecimiento del Inglés, y brinda al magisterio los siguientes documentos: Lineamientos del Currículo Nacional de Inglés; Precisiones del Currículo Nacional de Inglés; Sugerencias para planificación anual, de unidad y de lección en el área de inglés; un documento de Sugerencias para la evaluación de las cuatro destrezas del idioma y una Guía de uso del libro de inglés como parte de los tres libros de texto. Todos ellos funcionan como guía que orienta a los docentes en su práctica en el aula. Podemos afirmar, como indica Liddicoat (2004), que las políticas educativas que persiguen un cambio en las metodologías de enseñanza no son efectivas porque no toman en consideración una serie de factores propios de los contextos de cada país. Por ejemplo, no se consideran características de los docentes tales como su nivel de dominio de la lengua, el nivel de desarrollo profesional, y dimensiones culturales como los estilos de enseñanza y patrones de interacción en el aula, entre otros. En la misma línea Mohamed (2006) sostiene que las políticas públicas, currículos obligatorios, la carga horaria de trabajo, prácticas docentes de colegas y la disponibilidad de recursos determinan las prácticas docentes. Así, Crookes y Arakaki, citados por Borg (2011: 28), informan que “difíciles condiciones y pesadas cargas horarias tuvieron una fuerte influencia en las decisiones pedagógicas que los profesores tomaron [en el aula]”. Profesores con cargas horarias aproximadas a 50 horas optaron por emplear prácticas que se ajustaban a sus contextos a pesar que éstas contradecían sus convicciones docentes. Así también, Richards y Pennington citados por Mohamed (2006: 28), informan como un grupo de docentes iniciados en el magisterio en Hong Kong: “intentaron, sin éxito, implementar principios comunicativos al enfrentarse a presiones de colegas, clases grandes, estudiantes desmotivados, presiones de evaluación y resistencia a nuevas formas de aprendizaje”.

Finalmente, en un estudio mejicano, Negrete (2009) informa sobre las difíciles condiciones que fueron manifestadas por los profesores, tales como clases numerosas y cargas horarias pesadas. La autora reporta que los profesores desconocían conceptos básicos referentes a la enseñanza, cuestión similar del caso ecuatoriano, específicamente de los profesores de Cuenca (Calle *et al.*, 2012). Es interesante notar que los contextos sociales de las investigaciones mencionadas son muy similares a los de nuestros colegas ecuatorianos. Se hace relevante investigar lo que ocurre en nuestro contexto. En este sentido el investigar el impacto de la capacitación a docentes fiscales de Cuenca contribuiría a llenar un vacío en la literatura.

Nicolaidis y Mattheoudakis (2008) indican que, aunque en la literatura se ha discutido las dificultades para implementar cambios después de cursos de capacitación a profesores en servicio activo, pocos estudios han realizado investigaciones sistemáticas de seguimiento continuo sobre la efectividad de estos cursos. Estas investigaciones (Karavas-Doukas citados por Mohamed, 2006: 42) se han enfocado en determinar la influencia que la capacitación ha tenido en la innovación o cambio en diferentes ámbitos: “cambio o revisión de materiales de enseñanza, sílabos o currículos; cambios en las prácticas docentes, por ejemplo uso de técnicas innovadoras, enfoques o actividades; y cambios en creencias y principios que abarcan nuevos enfoques o materiales”. En el caso concreto del presente estudio, la investigación se centrará en determinar si se han producido cambios en las prácticas docentes, específicamente en el uso de estrategias comunicativas de una manera sistemática. Como se puede observar, esta propuesta llena un vacío en la investigación. Por lo tanto, la pregunta de investigación de esta propuesta busca conocer ¿En qué medida los profesores fiscales de Cuenca emplean estrategias comunicativas que promuevan un aprendizaje significativo?

Para la evaluación se han considerado nueve variables y la suma de todas ellas. En este sentido, se consideran variables a las siguientes estrategias o técnicas⁸: *information gap*, *problem solving*, *role play*, *others (mind map y onion ring)*, *no isolated choral repetition (drills)*, *no translation*, *grammar explanation within a context*; y a las siguientes pautas para la enseñanza comunicativa: *lesson is not grammar focused* y *no Spanish*. A su vez estas variables han sido definidas a partir de dos enfoques como son el tradicional (no comunicativo) y el comunicativo.

Entre las variables definidas a partir del enfoque comunicativo, tenemos a *problem solving*, la que de acuerdo a Pica, Kanagy y Falodun, citados por Richards & Rodgers (2014) es una técnica con la que el profesor brinda a los alumnos un problema a resolver con diferentes tipos de información;

⁸ De acuerdo a diferentes autores (Brown, 2007), se considera a una técnica como equivalente a una estrategia; razón por la cual, estos dos términos se los usa indistintamente a lo largo del texto.

con estos insumos, los estudiantes deben llegar a una solución que generalmente se compone de una única respuesta. Por otro lado, Ghanim (2012), citando a Harmer, define como *information gap* a las estrategias en las que los estudiantes tienen diferente información acerca de un mismo tópico; el propósito es intercambiar información para encontrar la faltante. Otra variable es la estrategia *role play*, que consiste en diseñar diálogos para recrear un micro-drama, adoptando personajes que utilizan el lenguaje con expresiones cotidianas y vocabulario nuevo (University of Michigan Press, Tools and Tips for using ELT materials). Permite también practicar actos del habla en la lengua extranjera y, de acuerdo al nivel de los estudiantes, puede implementarse a través de la memorización de guiones o la creación de los mismos en base a una situación determinada, con el propósito de consolidar elementos aprendidos; el *role play* requiere de un proceso largo que se inicia con un diálogo modelo hasta diseñar uno propio (Celce-Murcia, 2001); además, esta estrategia permite apropiarse de determinados personajes que ponen en escena el guión creado. Dentro de *others*, tenemos *mind map* que consiste en organizar gráficamente la información (Cotter, 2014) y al *onion ring* que es utilizado para la práctica oral, en la que los estudiantes ubicados en dos círculos, uno dentro del otro, interactúan en pares de acuerdo a la temática o tópico planteado por el docente y van rotando para intercambiar parejas; de esta manera, el estudiante se involucra en una interacción constante sobre la misma temática, lo que le permite usar determinadas expresiones repetitivamente y de forma más o menos natural.

Se invirtió el sentido de las variables no comunicativas para generar una connotación positiva y lograr mayor comprensión en el análisis, pues originalmente tenían un sentido negativo al pertenecer al método tradicional. De este modo, el *drill*, que es una técnica fundamental del Método Audiolingual (Brown, 2007; Richards & Rodgers, 2014), permite memorizar la nueva estructura del lenguaje (Prator y Celce-Murcia, citados en Brown, 2007). De acuerdo a Richards & Rodgers (2014) existen varios tipos de *drills*; los autores del presente estudio han denominado a la variable como *no isolated choral repetition* para demostrar que la técnica no fue utilizada por el docente observado. Además, el empleo de traducción de acuerdo a Zohre Owji (2013), implica un complicado proceso de desciframiento y transformación de un mensaje de la lengua meta a la lengua nativa; según Brown (2004) es una técnica importante del método de Gramática y Traducción a través de la cual el estudiante traduce oraciones fuera de un contexto, de la lengua extranjera a su lengua materna; al igual que la variable anterior, fue invertida a *no translation*. La variable denominada *Grammar explanation within a context* hace referencia al hecho de que la gramática no es sólo un conjunto de reglas y estructuras aisladas, sino por el contrario, es el conocimiento de ésta y su uso en situaciones cotidianas, lo que permite al hablante interactuar y comunicarse naturalmente.

La pauta denominada *lesson is not grammar focused* (la clase no se centra en la gramática), parte de su contrario que se define en la perspectiva de *Focus on FormS* de Long (1991); en la que, la gramática se explicita de manera separada del contexto, característica que coincide con la concepción tradicional (enseñanza de forma aislada para el aprendizaje formal de reglas gramaticales (Alcón citado en Calle *et al.*, 2012); la decisión de invertirla, concuerda con el enfoque comunicativo de Brown (2007) que señala la necesidad de incorporar la gramática como un elemento que ayuda a conseguir la competencia comunicativa, sin ser éste el elemento principal y único del aprendizaje; por lo tanto, la clase no está centrada en la gramática, cuando ésta no es el único aspecto abordado en el aula. Finalmente, la pauta *no Spanish* se refiere al hecho de no usar esta lengua dentro del aula de clase, a menos que sea estrictamente necesario.

4. METODOLOGÍA

4.1. Materiales y métodos

El presente estudio es cuasi-experimental pues se interviene en la población prescindiendo de un grupo de control. De acuerdo a la planificación de las mediciones, se considera prospectivo-longitudinal pues se midió en tres ocasiones distintas, a saber: pre-observación (enero-mayo 2010), pos-observación (diciembre 2011-enero 2012) y re-observación (marzo-abril 2014). La técnica empleada para cada una de las mediciones fue la observación *in situ*, para lo cual se diseñó una ficha de observación con una Escala Likert. La investigación finalmente se considera de nivel explicativo

pues demuestra la efectividad de una intervención en las nueve variables de estudio comparando los tres momentos.

La población de docentes urbanos fiscales de inglés en Cuenca, a la fecha de iniciada la investigación, fue de 215. El criterio no probabilístico de la muestra fue de evaluar a todos aquellos que aceptaron la invitación, bajo consentimiento informado, para ser parte de la investigación. El muestreo tuvo lugar en treinta y tres colegios en los que se observó a 97 docentes. De este grupo, se seleccionó un número de 19 profesores quienes obtuvieron el desempeño más alto entre sus colegas, para participar del programa *Enhancing Communicative Teaching Strategies* (ECTS), a quienes se les intervino y se les volvió a evaluar finalizada la experimentación; sin embargo, dos años después, se determinó que únicamente 12 de ellos se encontraban enseñando inglés en la ciudad. Son estos doce educadores voluntarios que unánimemente decidieron continuar siendo parte de la muestra.

La intervención consistió en un número de 110 horas presenciales de trabajo con los facilitadores del ECTS y un promedio de 20 horas de trabajo extra-taller, por cada docente. Las técnicas empleadas fueron la acción-reflexión y la metodología basada en tareas, ambas en el marco de la pedagogía constructivista. En el proceso de Acción-Reflexión los participantes determinaron como principal problema el hecho de que los estudiantes no usaban la lengua extranjera en forma oral. Apuntando a resolver este problema, los profesores prepararon, con anterioridad a cada sesión del taller, un plan de clase que incluía una estrategia comunicativa aprendida en el curso con el propósito de verificar su eficacia en el contexto real de sus clases. Luego éste fue analizado en grupos de cuatro a cinco colegas junto con un facilitador. Los miembros de cada grupo aportaron con ideas con respecto a las dificultades presentadas en la implementación del plan. De esta manera, el docente recibió un cúmulo de ideas para la mejora a los problemas surgidos durante la ejecución de su clase. Así se continuó con un ciclo de reflexión con su retroalimentación respectiva que redundó en una mejora en la práctica. El producto más sobresaliente de estas jornadas de trabajo fue el diseño de una guía didáctica de 30 lecciones de clase dirigidas al nivel de básica superior y bachillerato, todas ellas versan sobre las variables del estudio. La consigna fue replicar inmediatamente las técnicas aprendidas en su labor diaria con el objeto de retroalimentar la eficiencia y eficacia de dicha guía. Una vez que todos los docentes ratificaron la funcionalidad de cada una de las técnicas, se procedió a lanzar una edición limitada de 35 ejemplares de 232 páginas que fueron entregados a los participantes con el objeto de que continúen aplicando el material en sus clases.

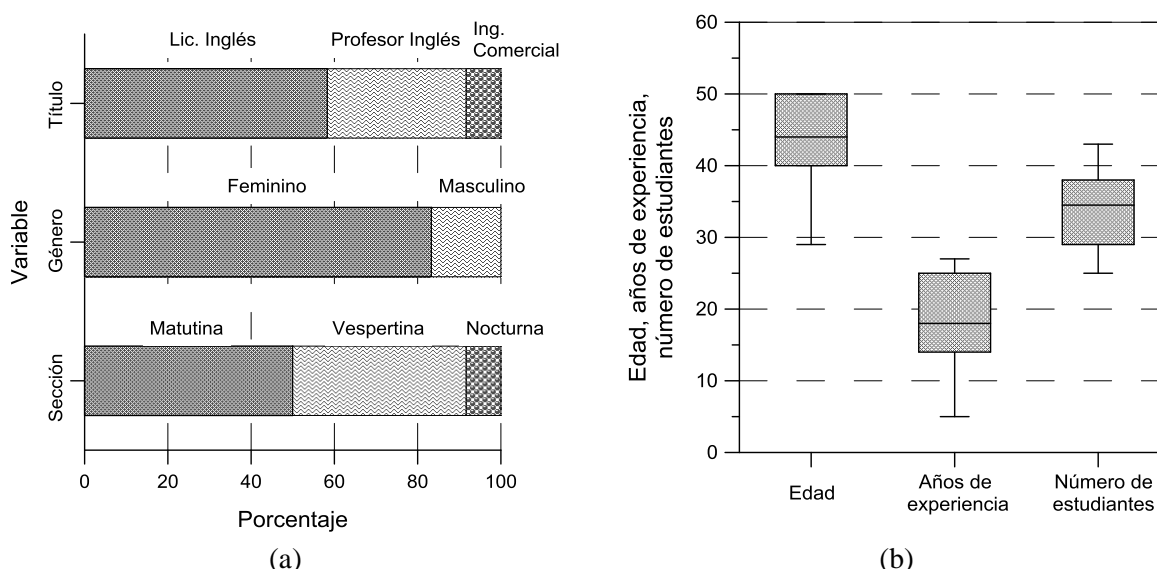


Figura 1. Descripción de la muestra: (a) título, género y sección; y (b) edad, años de experiencia, y número de estudiantes.

La mitad de la muestra definitiva está configurada por docentes de la sección matutina y la otra mitad por docentes de la sección vespertina o nocturna. La edad mínima fue de 29 años y la máxima

de 50 años. La mayoría de ellos son Licenciados en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Inglés, le siguen los Profesores de Segunda Enseñanza de Inglés. Su experiencia se ubica entre 6 y 27 años enseñando esta lengua. El promedio de estudiantes con los que trabajan estos maestros incluye un mínimo de 25 alumnos y un máximo de 43 (véase Fig. 1).

El instrumento empleado para la observación de clases está compuesto por nueve variables, cada una de ellas ha sido evaluada sobre una escala de siete cuya nomenclatura responde a: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = muy en desacuerdo, 3 = poco de acuerdo, 4 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 5 = poco de acuerdo, 6 = muy de acuerdo, 7 = totalmente de acuerdo. A pesar de que el instrumento evaluó variables no necesariamente correlacionadas, el Alfa de Chronbach dio como resultado un valor de 80/100. La sumatoria de las nueve variables tiene un resultado mínimo esperado de 9 y máximo de 63.

Una vez levantada la información, se la procesó mediante el Software SPSS 22. Por tratarse de una escala, se realizó las pruebas de normalidad mediante el estadístico Shapiro Wilk, las cuales dieron como resultado que la muestra no es igual a la normal, excepto en la suma de los totales del pre- y pos-observación, no así en la re-observación. En consecuencia, se decidió utilizar el estadístico de prueba para muestras relacionadas en pares denominado Wilcoxon, con excepción de la comparación entre la sumatoria de la pre- y pos-observación, la cual por tener normalidad, hizo uso de la prueba de T Student para muestras relacionadas. Sin embargo, para la exposición de los resultados en los que se compara a los tres momentos (pre-, pos- y re-observación), se utilizó el estadístico no paramétrico denominado Friedman. El nivel de significancia establecido (alfa) para determinar diferencias fue de 0.05 equivalente al 5% de error máximo aceptado, en el caso de la comparación de dos grupos el valor es significativo a una sola cola (Wilcoxon y T Student), pero en el caso de la comparación de todos los tres grupos (Friedman), el valor de la significancia es a dos colas. La hipótesis planteada es: El nivel de desempeño en el uso de Estrategias Comunicativas es mayor después de la intervención.

Los resultados se presentan mediante tablas de comparación de medias - \bar{X} - para cada una de las nueve variables de estudio; el contraste de pares de variables se acompaña del valor del intervalo de confianza al 95%, representado con \pm .

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Pre-observación (2010) y Pos-observación (2012)

Variables	Pre-observación	IC	Pos-observación	IC	p
<i>Information gap</i>	1.75	± 1.00	5.92	± 1.44	0.002*
<i>Problem solving</i>	4.67	± 1.35	5.83	± 0.96	0.095
<i>Role play</i>	2.33	± 1.37	2.17	± 1.23	0.446
<i>Others</i>	2.75	± 1.23	6.75	± 0.35	0.001*
<i>No isolated choral repetition</i>	4.17	± 1.52	6.83	± 0.33	0.006*
<i>No translation</i>	4.58	± 1.53	7.00	± 0.00	0.008*
<i>Grammar explanation within a context</i>	3.17	± 1.54	5.33	± 1.51	0.031*
<i>Lesson is not grammar focused</i>	4.42	± 1.63	7.00	± 0.00	0.008*
<i>No Spanish</i>	5.75	± 0.87	7.00	± 0.00	0.013*
Totales	33.59	± 5.27	53.83	± 2.26	0.000*

*= aumento significativo

La intervención realizada con el programa ECTS a los doce profesores de inglés mejoró el desenvolvimiento en el uso de estrategias comunicativas significativamente en siete aspectos, así como en la sumatoria de todos ellos. En la variable *information gap*, los docentes en un inicio tenían $\bar{X}=1.75$ equivalente a Muy en desacuerdo y tras la intervención llegaron a $\bar{X}=5.92$, equivalente a Muy de acuerdo. La variable *others* en un principio fue calificada con un valor de $\bar{X}=2.75$ igual a Poco de acuerdo y tras la intervención obtuvo un valor de $\bar{X}=6.75$ equivalente a Totalmente de acuerdo. *No*

isolated choral repetition en la observación previa a la intervención fue de $\bar{x}=4.17$ equivalente a Ni de acuerdo ni en desacuerdo, tras ella, ascendió a $\bar{x}=6.83$ lo cual equivale a Totalmente de acuerdo. La variable *no translation* previo a la intervención fue de $\bar{x}=4.58$ equivalente a Poco de acuerdo, la misma que subió al valor de $\bar{x}=7$; es decir, a Totalmente de acuerdo. La variable *grammar explanation within a context* previamente fue de $\bar{x}=3.17$ lo que significa Poco en desacuerdo y posteriormente de $\bar{x}=5.33$, lo que equivale a Poco de acuerdo. La evaluación de *lesson is not grammar focused* en un inicio fue de $\bar{x}=4.42$ lo cual es igual a Ni lo uno ni lo otro y posterior a la intervención fue de $\bar{x}=7.00$ lo que equivale a Totalmente de acuerdo. La variable *no Spanish* subió de $\bar{x}=5.75$ que equivale a Muy de acuerdo a $\bar{x}=7.00$ lo cual es igual a Totalmente de acuerdo. La sumatoria de la pre-observación da como resultado $\bar{x}=33.59$; mientras que, la sumatoria de la pos-observación es de $\bar{x}=53.83$; es decir, se reporta en general un incremento significativo del empleo de estrategias comunicativas.

En vista de que la post-observación se realizó inmediatamente luego de finalizada la capacitación del Programa ECTS, los docentes pudieron aplicar los contenidos aprendidos de manera adecuada pues los mismos habían sido adquiridos recientemente. Esto coincide con lo encontrado en otros estudios (Mattheoudakis & Nicolaidis, 2005; Yigit 2008) que manifiestan la motivación de los docentes, una vez terminado el curso, y su entusiasmo por implementar las innovaciones aprendidas. Por otro lado, en este pos-observación no se encontró un cambio significativo en dos variables, *problem solving* y *role play*, pues éstas requieren de un proceso más largo que las otras variables y el hecho de que se los observó en un micro-clase de una media hora no les permitió aplicar estas estrategias.

El hecho de que no se haya advertido cambios significativos en la variable *problem solving* podría deberse a que durante el proceso de capacitación no se empleó una estrategia de innovación re-educativa desde un enfoque cultural que involucre a los valores y creencias de los docentes, como lo sugiere Kennedy (1987). Por otro lado, el *problem solving* es una de las estrategias más difíciles de implementar debido a la complejidad de su aplicación en condiciones limitadas como clases numerosas, cargas horarias pesadas y falta de recursos (Mohamed, 2006). Estas causas son similares a las encontradas en los estudios de Crookes y Arakaki, citados por Borg (2011). Richards y Pennington citados por Mohamed (2006), y Cetina (2009), a su vez sugieren que en condiciones difíciles se obstaculiza la implementación de nuevas estrategias.

La variable *role play* no consiguió una mejora significativa debido a la distorsión que sufrió la misma. El propósito inicial implicaba la producción de nuevos diálogos a partir de un prototipo entregado a los docentes, sin embargo, múltiples factores entre ellos el limitado nivel del lenguaje y las condiciones del aula, llevaron a que los docentes repliquen fielmente el prototipo, razón por la cual la variable redujo su potencialidad hasta quedar a un nivel de *controlled dialogue*. Esta situación concuerda con el hallazgo reportado por Lamb (1995). Según este autor, los contenidos de una capacitación pueden tergiversarse o reinterpretarse por los profesores para ajustarlos a sus convicciones y prácticas docentes. Además la implementación del *role play* requiere un proceso largo con varios pasos lo cual es difícil de observar en una sola clase.

Pre-observación (2010) y Re-observación (2014)

Variables	Pre-observación	IC	Re-observación	IC	p
<i>Information gap</i>	1.75	±1.00	2.08	±1.12	0.391
<i>Problem solving</i>	4.67	±1.35	5.42	±1.01	0.210
<i>Role play</i>	2.33	±1.37	3.67	±1.59	0.079
<i>Others</i>	2.75	±1.23	2.92	±1.44	0.335
<i>No isolated choral repetition</i>	4.17	±1.52	5.08	±1.46	0.176
<i>No translation</i>	4.58	±1.53	6.67	±0.65	0.020*
<i>Grammar explanation within a context</i>	3.17	±1.54	3.67	±1.37	0.317
<i>Lesson is not grammar focused</i>	4.42	±1.63	5.83	±1.30	0.143
<i>No Spanish</i>	5.75	±0.87	6.33	±0.70	0.115
Totales	33.59	± 5.27	41.67	±6.78	0.054

*= aumento significativo

Para evidenciar si los docentes habían mejorado significativamente su desempeño profesional respecto a la primera observación, se realizó una tercera observación, luego de dos años de terminada la intervención. Los resultados encontrados, muestran que los docentes aumentaron no significativamente el empleo de estrategias comunicativas específicas que utilizaban previamente a realizada la intervención. Después de tres años de iniciado el proyecto, los niveles de manejo del método comunicativo, no muestran diferencias significativas en la mayoría de variables. Sin embargo, la variable *no translation* mantiene un nivel de diferencia significativo pues en un principio era de $\bar{X}=4.58$ equivalente a Poco de acuerdo y, después de los tres años, de $\bar{X}=6.67$ lo que equivale a Totalmente de acuerdo. Por lo tanto, se concluye que, individualmente, cada variable no reporta un cambio significativo, sin embargo el promedio de la suma de todas ellas, mantuvo una diferencia significativa entre la pre-observación y la re-observación.

Pos-observación (2012) y Re-observación (2014)

Variables	Pos-observación	IC	Re-observación	IC	p
<i>Information gap</i>	5.92	±1.44	2.08	±1.12	0.002*
<i>Problem solving</i>	5.83	±0.96	5.42	±1.01	0.234
<i>Role play</i>	2.17	±1.23	3.67	±1.59	0.114
<i>Others</i>	6.75	±0.35	2.92	±1.44	0.002*
<i>No isolated choral repetition</i>	6.83	±0.33	5.08	±1.46	0.013*
<i>No translation</i>	7.00	±0.00	6.67	±0.65	0.159
<i>Grammar explanation within a context</i>	5.33	±1.51	3.67	±1.37	0.028*
<i>Lesson is not grammar focused</i>	7.00	±0.00	5.83	±1.30	0.032*
<i>No Spanish</i>	7.00	±0.00	6.33	±0.70	0.033*
Totales	53.83	± 2.26	41.67	±6.78	0.001*

*= disminución significativa

Comparando los resultados inmediatos a la intervención, se demuestra que, en la mayoría de aspectos, los docentes han dejado de utilizar las estrategias metodológicas, significativamente. De este modo, la técnica de *information gap* tras la intervención era de $\bar{X}=5.92$ equivalente a Muy de acuerdo, sin embargo, a largo plazo, los docentes dejaron de utilizarla pues obtuvieron una $\bar{X}=2.08$ lo cual equivale a Muy en desacuerdo. La aplicación de *others* apenas terminada la intervención fue de $\bar{X}=6.75$ que es igual a Totalmente de acuerdo y transcurridos dos años, se redujo a $\bar{X}=2.92$ que equivale a Poco en desacuerdo. *No isolated choral repetition* una vez concluida la intervención fue de $\bar{X}=6.83$ lo cual es igual a Totalmente de acuerdo, pero luego bajó a $\bar{X}=5.08$, es decir, a Poco de acuerdo. *Grammar explanation within a context* se redujo de $\bar{X}=5.33$ equivalente a Poco de acuerdo a $\bar{X}=3.67$ que se lee como Ni lo uno ni lo otro. La variable *lesson is not grammar focused* también se redujo de $\bar{X}=7.00$ o Totalmente de acuerdo a $\bar{X}=5.83$ que es Muy de acuerdo. Por último, la variable *no Spanish* que tenía una $\bar{X}=7.00$ o Totalmente de acuerdo, bajó a $\bar{X}=6.33$ que es igual a Muy de acuerdo. Las tres variables que se mantienen con los mismos resultados obtenidos inmediatamente a la capacitación son: *problem solving*, *role play* y *no translation*. La sumatoria de la pos-observación fue de $\bar{X}=53.83$ mientras que en la re-observación fue de $\bar{X}=41.67$, es decir, se evidenció una disminución significativa.

Si se pone entre paréntesis al experimento y se compara la situación previa a la intervención y dos años después de ella, se encuentra que en el curso natural de la enseñanza del inglés únicamente se ha visto modificado la variable *no translation*. Ello también se evidencia al comparar únicamente entre los resultados de la pos-observación y la re-observación, cuyos valores no se ven afectados sino que permanecen altos. Los autores de este estudio consideran que esta situación se debe a factores externos relacionados con la evaluación y la capacitación a los profesores de inglés por parte del Ministerio de Educación pues, a partir del año 2012 hasta mediados del 2014, estos docentes han tenido que rendir tres pruebas de suficiencia de la lengua, paralelamente se les ha exigido capacitación online y presencial permanente enfocada a la suficiencia del idioma. Vale recalcar que este proceso no ha incluido contenidos metodológicos sino exclusivamente contenidos lingüísticos, por lo tanto la variable *no translation* es la única que se ha visto en permanente mejora.

Comparando simultáneamente a los tres momentos evaluados, se determinó seis diferencias significativas, demostrándose que las mayores ocurren en el pos-observación. Las variables *information gap* (p=0.002), *others* (p=0.000), *no isolated choral repetition* (p=0.004), *no translation* (p=0.005), *lesson is not grammar focused* (p=0.011) y *no Spanish* (p=0.023), reportan niveles de error por debajo del alfa. Por otro lado, las variables que no muestran diferencia en la comparación simultánea son *problem solving* (p=0.433), *role play* (p=0.236), y *grammar explanation within a context* (p=0.052). Por último, se advierte diferencias significativas en las sumatorias de los tres momentos, de este modo, previo a la intervención hubo un $\bar{X}=33.59$, tras la intervención subió a $\bar{X}=53.83$ y después de dos años bajó a $\bar{X}=41.67$.

Pre-observación (2010), Pos-observación (2012) y Re-observación (2014)

Variables	Pre-observación	Pos-observación	Re-observación	p
<i>Information gap</i>	1.75	5.92	2.08	0.002*
<i>Problem solving</i>	4.67	5.83	5.42	0.433
<i>Role play</i>	2.33	2.17	3.67	0.236
<i>Others</i>	2.75	6.75	2.92	0.000*
<i>No isolated choral repetition</i>	4.17	6.83	5.08	0.004*
<i>No translation</i>	4.58	7.00	6.67	0.005*
<i>Grammar explanation within a context</i>	3.17	5.33	3.67	0.052
<i>Lesson is not grammar focused</i>	4.42	7.00	5.83	0.011*
<i>No Spanish</i>	5.75	7.00	6.33	0.023*
Totales	33.59	53.83	41.67	0.000*

*= diferencia significativa

En consecuencia, se demuestra que, en un principio la observación sobre el manejo de estrategias metodológicas dio como resultado al indicador Ni lo uno ni lo otro, tras la intervención el resultado fue Muy de acuerdo y después de dos años de no haberse capacitado en cuestiones afines, el resultado fue Poco de acuerdo.

Además, se ha demostrado la efectividad del *Enhancing Communicative Teaching Strategies* (ECTS), a corto plazo, acorde a la hipótesis planteada. Ello debido a que, el nivel de desempeño en el uso de Estrategias Comunicativas es significativamente mayor apenas concluida la intervención, pero no es significativamente mayor después de dos años.

Como se indicó anteriormente, en las variables *Problem solving* y *Role play* no se observa diferencias significativas debido a la complejidad de las mismas en su preparación y ejecución. Merece comentar sobre la variable *Grammar explanation within a context*, la única que no reporta cambios significativos en la comparación simultánea de los tres momentos, aunque si lo hace en los dos primeros. Ello se atribuye al currículo educativo nacional que promueve una mayor carga de estructuras gramaticales en las clases de inglés. Los textos oficiales (Abbs *et al.*, 2012) a pesar de tener un contenido contextualizado de situaciones cotidianas, incluyen secciones como *grammar focus*, *practicing grammar*, *discovering grammar*, *grammar builder* (*grammar highlights* y *grammar practice*) y *fun with grammar*; lo cual ocupa prácticamente la mitad del tiempo de enseñanza de la lengua inglesa, perdiendo de vista el objetivo funcional comunicativo de la clase, por lo tanto, el contexto en el que éste se desarrolla.

Por su parte los resultados positivos relativos a *Information gap*, *Others*, *No isolated choral repetition*, *Lesson is not grammar focused* y *No Spanish* coinciden con los de los estudios de Lamb (1995) quien indica que después de algún tiempo de terminado el curso los contenidos pueden ser reinterpretados o tergiversados en sus prácticas docentes. De igual manera Mattheoudakis & Nicolaidis (2005) y Niclaidis & Mattheoudakis (2008) indican que luego de una capacitación los docentes regresan a sus trabajos motivados para implementar una innovación, sin embargo con el tiempo vuelven a la metodología empleada antes del entrenamiento.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El nivel de desempeño en el uso de Estrategias Comunicativas es significativamente mayor tras la intervención del programa *Enhancing Communicative Teaching Strategies* (ECTS), sin embargo, transcurridos dos años después de terminado este proceso, no se advierte la permanencia del cambio significativo en dichas estrategias. A pesar de ello, en ningún caso los docentes han retornado a la situación inicial, por lo que, aunque no se demuestre significancia, la capacitación mantiene efectos positivos duraderos sobre todo en el uso de actividades que contribuyen a la enseñanza de EFL. De hecho, los investigadores en un principio evaluaron el uso de estrategias comunicativas dentro del aula sin estar Ni de acuerdo ni en desacuerdo con su contribución al aprendizaje comunicativo, tras la capacitación manifestaron estar Muy de acuerdo y, después de dos años, sin que hayan recibido capacitación, se mostraron Poco de acuerdo con el uso de dichas estrategias. Es decir, en la escala no se retornó al punto inicial. En consecuencia, la capacitación, al no ser permanente y continua, disminuye su influencia.

A corto plazo, se determinó un incremento en el empleo de estrategias comunicativas en el aula en las nueve variables analizadas, notándose una diferencia significativa en siete de ellas. Se considera que este resultado positivo se debe al elemento reflexivo y colaborativo que se usó durante el ECTS, a través de la Acción-Reflexión lo que concuerda con otros estudios realizados. A largo plazo, se evidencia que los docentes utilizan o adaptan el material didáctico diseñado en el programa de capacitación cuyos contenidos fueron elaborados por los propios participantes para todos los niveles de educación media; sin embargo, no lo hacen con la misma significancia evidenciada a corto plazo. Se concluye que la participación activa en la creación de material didáctico que responda a necesidades concretas del aula, empodera a los docentes comprometiéndolos a un mayor uso en sus aulas; a pesar de que el texto oficial para el cual fue inicialmente diseñado este material, ya no sea el mismo.

Se recomienda implementar cursos permanentes de desarrollo profesional, los que deberían estar insertos en políticas que reconozcan la importancia del docente de inglés y que, por otro lado, consideren sus difíciles realidades. Para conseguir un mayor compromiso en la formación de profesores en servicio activo, los contenidos deben surgir de sus necesidades, recurriendo a invitaciones que destaquen sus características e intereses profesionales -lejanas a las tensiones que genera la coerción institucionalizada-, condiciones que, de acuerdo a esta experiencia, contribuyeron a empoderar su quehacer educativo. Además estos cursos deben ofrecer contenidos teórico-prácticos los que deben mostrar una relación recíproca entre la teoría y la práctica. La reflexión es un elemento que permite analizar y criticar esta relación; por lo tanto el elemento reflexivo es indispensable en estos cursos de perfeccionamiento docente que, en el caso del presente estudio, se concretó en planes y ejecuciones de clase que luego fueron registradas en el manual "*SPEAKING THROUGH TASK-BASED ACTIVITIES*".

Finalmente, se sugiere ampliar la investigación sobre el impacto del desarrollo profesional y capacitación docente considerando otras variables. Por ejemplo, proyectos afines a la observación de clases podrían considerar a la unidad de análisis no circunscrita a una sola clase -que a veces resulta una fracción de un proceso-, sino a todas aquellas que abarcan un ciclo de aprendizaje.

AGRADECIMIENTO

Los autores de este artículo queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a los profesores participantes quienes desinteresadamente colaboraron con este proyecto. De manera especial queremos agradecer a la Esp. Eulalia Moscoso C. por su valiosa ayuda en la edición del texto. *Last but not least*, nuestra sincera gratitud a la Mst. Lorena Arévalo, funcionaria de la Coordinación Zonal 6 de Educación, por su incondicional apoyo a esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbs, B., C. Barker, I. Freebairn, 2012. English: Level 1. *Pearson - Longman*, 138 pp.
- Abbs, B., C. Barker, I. Freebairn, 2012. English: Level 2. *Pearson - Longman*, 138 pp.
- Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Suramérica ANDES, 2012. Desde el 28 de julio los profesores de inglés de los planteles públicos deberán rendir el examen TOEFL. Descargado de <http://www.andes.info.ec/es/actualidad/4364.html> el 3 de junio de 2013.
- Alcón, E., 2004. Research on language and learning: Implications for language teaching. *IJES*, 4(1), 173-196.
- Birch, G., 2011. Mandatory in-service training for Japanese teachers of English: A case study. *ELTED*, 14, 8-14.
- Bordin, Ch., 2009. *Professional development in language testing and assessment: A case study of supporting change in assessment practice in in-service EFL teachers in Thailand*. Doctoral dissertation, Centre for English Language Education, Faculty of Arts, University of Nottingham, 316 pp. Disponible en <http://eprints.nottingham.ac.uk/10963/>.
- Borg, S., 2011. The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380.
- Brown, H.D., 2007. *Principles of language learning and teaching*. London, UK: Pearson Longman, Language Arts & Disciplines, 410 pp.
- Calle, A.M., S. Calle, J. Argudo, E. Moscoso, A. Smith, P. Cabrera, 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.
- Cotter, C., 2014. Better language teaching. Heads up English. Disponible en <http://www.headsupenglish.com/index.php/better-language-teaching>. Celce-Murcia, M. (Ed.), 2001. *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). University of California, Los Angeles. Boston, MA: Heinle & Heinle, 584 pp.
- El Universo, 2013. 325 profesores se especializarán en inglés en el exterior. Descargado de <http://www.eluniverso.com/2013/04/12/1/1445/325-profesores-especializaran-ingles-exterior.html> el 3 de junio de 2013.
- ETS, 2014. TOEFL iBT: Acerca del examen - ETS. Disponible en <http://www.ets.org/es/toefl/ibt/about>.
- Fandiño-Parra, Y.J., 2011. English teacher training programs focused on reflection. *Educ. Educ.*, 14(2), 269-285.
- Ghanim, R., O.Nasrallah, 2012. Using Cued - Dialogue and Gap Filling Exercises to Develop Iraqi EFL Learners' ability of speaking. *Al-Fatih Journal*, 50, 1-21.
- Goodall, J., C. Day, G. Lindsay, D. Muijs, A. Harris, 2005. *Evaluating the impact of continuing professional development (CPD)*. Department for Education and Skills, The University of Warwick, UK: Research Report N° 659, 208 pp.
- Hayes, D., 2000. Cascade training and teachers' professional development. *ELT Journal*, 54(2), 135-144.
- Kennedy, C., 1987. Innovating for a change: teacher development and innovation. *ELT Journal*, 41, 163-170.
- Lamb, M., 1995. The consequences of INSET. *ELT Journal*, 49(1), 72-80.
- Li, D., V. Edwards, 2013. The impact of overseas training on curriculum innovation and change in English language education in Western China. *Language Teaching Research*, 17(4), 390-408.
- Liddicoat, A., 2004. Language policy and methodology. *IJES*, 4(1), 153-171.
- Long, M., 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: de Bot, K., R. Ginsberg, C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.

- Mattheoudakis, M., K. Nicolaidis, 2005. Stirring the water: university INSET in Greece. *EJTE*, 28(1), 49-66.
- Ministerio Coordinador de Talento Humano, 2012. El ministerio fortalece la enseñanza de inglés. Descargado de <http://www.conocimiento.gob.ec/el-ministerio-de-educacion-fortalece-la-ensenanza-de-ingles/> el 3 de junio de 2013.
- Ministerio de Educación, 2013a. Currículo fortalecimiento del inglés. Disponible en <http://educacion.gob.ec/curriculo-fortalecimiento-del-ingles/>.
- Ministerio de Educación, 2013b. Capacitación. Disponible en <http://educacion.gob.ec/capacitacion/>.
- Ministerio de Educación, 2014a. Fortalecimiento de Inglés. Proyecto de Fortalecimiento de la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera. Disponible en <http://educacion.gob.ec/fortalecimiento-del-ingles/>.
- Ministerio de Educación, 2014b. National curriculum guidelines: English as a foreign language, 34 pp. Disponible en <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/01-National-Curriculum-Guidelines-EFL-Agosto-2014.pdf>.
- Mohamed, N., 2006. *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices and professional development*. Doctoral dissertation, Department of Language Teaching and Learning, The University of Auckland, Australia, 344 pp.
- Negrete C., M., 2009. *Teachers beliefs, types of knowledge, attitudes and motivation as determinant constituents in teacher training. The current state of the art in EFL teaching in México: A case study in Quintana Roo*. Memorias del V Foro de Estudios en Lenguas Internacional, Universidad de Quintana Roo, 659-673. Disponible en http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_V/zz_Negrete_Cetina_Magnolia.pdf.
- Nicolaidis, K., M. Mattheoudakis, 2008. Utopia vs. reality: The effectiveness of in-service training courses for EFL Teachers. *EJTE*, 31(3), 279-292.
- Potcharapanpong, S., S. Thongthaw, 2010. TEFL training program for local and cultural-based instruction: Case studies in Thai primary schools. *Asian Social Science. Canadian Center of Science and Education*, 6(9), 39-48.
- Richards, J.C., T.S. Rodgers, 2014. *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- SENESCYT, 2012. Política pública de la SENESCYT para el fomento del talento humano en Educación Superior. Disponible en <http://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/04/12-04-03-ACUERDO-Nº-2012-029-POLITICA-PÚBLICA-DE-LA-SENESCYT-PARA-EL-FOMENTO-DEL-TALENTO-HUMANO-1.pdf>, 107 pp.
- SENESCYT, 2013. Programa “Enseña Inglés”. Disponible en <http://programasbecas.educacionsuperior.gob.ec/ensena-ingles/>.
- Van den Branden, K., 2006. *Task-based language education. From theory to practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yigit, N., 2008. A study on evaluation of effectiveness of an in-service training (Inset) course about the use of instructional technologies and material development. *World Appl. Sci. J.*, 4(1), 69-75.
- Zohre Owji, M.A., 2013. Translation strategies: A review and comparison of theories. *Translation Journal*, 17(1). Disponible en <http://www.translationjournal.net/journal/63theory.htm>.