

## **Integrando disciplina y didáctica: Micro talleres liderados por estudiantes en la formación inicial docente en Inglés**

### **Integrating discipline and didactics: student-led microworkshops in English Language Initial Teacher Education**

Pamela A. SAAVEDRA-JELDRES<sup>1</sup>

Rhys. W. ALLARDICE<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Católica de Temuco, Chile. [psaavedra@uct.cl](mailto:psaavedra@uct.cl), ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5166-7049>

<sup>2</sup> Universidad Católica de Temuco, Chile. [rallardice@uct.cl](mailto:rallardice@uct.cl), ORCID <https://orcid.org/0009-0004-9166-5426>

#### **RESUMEN**

Este estudio identifica los significados que los estudiantes atribuyen a una experiencia formativa de micro-talleres desarrollados en un curso de competencia lingüística en una carrera de pedagogía en inglés para integrar disciplina y didáctica. A partir de un análisis cualitativo de respuestas abiertas, los resultados muestran que la estrategia favorece la integración entre disciplina, conocimiento didáctico e identidad docente y además contribuye al bienestar socioemocional de los estudiantes mediante el aprendizaje entre pares y la reflexión sobre la práctica.

**Palabras clave:** Formación inicial docente (FID), integración disciplinaria, competencia comunicativa, identidad docente.

#### **ABSTRACT**

This study examines future teachers' perceptions on student-led workshops as a formative experience in English Initial Teacher Education to integrate discipline and didactics. Drawing on qualitative analysis of open-ended questionnaire responses, findings indicate that the strategy fosters the integration of English communicative competence in L2 and didactics, supports the development of teacher identity, and also enhances students' socioemotional well-being through peer learning, and opportunities for reflection on the pedagogical practice.

**Keywords:** initial teacher training, disciplinary integration, communicative competence, teacher identity.

Recibido: 16/01/2026

Aprobado: 02/03/2026

Publicado: 30/03/2026

## 1. INTRODUCCIÓN

Diversos estudios internacionales han demostrado que los estudiantes universitarios enfrentan dificultades para comprender las relaciones entre las distintas asignaturas que componen su formación, especialmente cuando los currículos se organizan de manera fragmentada, y con escasa integración interdisciplinaria. Esta situación no solo afecta la comprensión del sentido formativo de las trayectorias académicas, sino que también puede incidir negativamente en la motivación y el compromiso de los estudiantes (Vereijken et al., 2023).

En el contexto chileno, esta problemática se manifiesta transversalmente en la educación superior, incluyendo la Formación Inicial Docente (FID) de profesores de inglés. En efecto, los futuros docentes tienden a concebir las asignaturas de la malla como “islas” formativas independientes, sin reconocer la contribución integrada de cada curso al perfil de egreso de la carrera. Algunos estudios han señalado que una formación exitosa en lengua inglesa requiere la articulación sistemática entre la práctica pedagógica, la reflexión crítica y el dominio de las habilidades lingüísticas (Martínez & Sánchez-Huarcaya, 2025).

De manera específica, las líneas de desarrollo de la competencia comunicativa en inglés (disciplina) y de didáctica suelen percibirse como inconexas por los estudiantes, a pesar de constituir dimensiones intrínsecamente interconectadas. Esta relación se establece tanto en los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Inglés (CPEIP, 2021) como en las competencias específicas de las carreras de pedagogía en inglés en Chile. En este marco, el desarrollo avanzado de la competencia comunicativa —especialmente en su dimensión oral— es un requisito central de la FID, exigiéndose un nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) para la titulación profesional (CPEIP, 2021). Para cumplir con este requerimiento, los estudiantes de esta experiencia rinden una prueba estandarizada durante el quinto año de su carrera para probar el dominio de la lengua a nivel C1 – el test C1Advanced de la Universidad de Cambridge.

Esta exigencia se sustenta en la investigación, ya que se ha demostrado que un dominio insuficiente del inglés oral limita de manera significativa la ejecución de prácticas pedagógicas claves en el aula, tales como dar instrucciones, explicar vocabulario, y la interacción con los estudiantes (Cullen, 2002). Asimismo, la competencia oral del docente contribuye significativamente a la construcción de su identidad profesional como hablante no nativo de la lengua que enseña. Sin embargo, el conocimiento disciplinar por sí solo resulta insuficiente si no se articula con el conocimiento pedagógico, dando lugar a una relación compleja que requiere ser abordada de manera integrada a lo largo del itinerario formativo de la FID.

Por otra parte, Ur (2019) señala que la teoría en la formación del profesorado suele presentarse desvinculada de la práctica, y que superar esta separación requiere el diseño de tareas y experiencias que permitan a los profesores en formación transitar de manera constante entre ambos ámbitos. La evidencia sugiere que la práctica auténtica y situada favorece la conexión entre teoría, didáctica y uso real del idioma.

En Chile, la incorporación progresiva de prácticas tempranas en la FID, a partir del 2010, ha buscado precisamente familiarizar a los estudiantes con la escuela y el ejercicio de profesor de manera gradual, en algunos casos desde el primer año (Orrego et al., 2022). En este contexto, las prácticas docentes — inicial, intermedia y final— se han consolidado como espacios privilegiados para la aplicación integrada de conocimientos disciplinarios y pedagógicos en contextos reales de enseñanza (Tagle et al., 2021), lo que contribuye al fortalecimiento de la identidad profesional, la confianza y la motivación de los futuros docentes (Quintana-Guamushig et al., 2023).

No obstante, concentrar estas oportunidades formativas exclusivamente en los cursos de práctica puede limitar su alcance e impacto en la FID. En este contexto, estrategias como la microenseñanza y los talleres formativos permiten articular de manera temprana el uso del idioma y la toma de decisiones pedagógicas, favoreciendo una comprensión integrada del quehacer docente (Ur, 2019; Freeman & Johnson, 1998).

Para este estudio, se utiliza el término micro-taller para referirse a una estrategia de aprendizaje activa y práctica, desarrollada en un tiempo acotado (20 minutos), en la que los estudiantes enseñan un tema de su interés utilizando el inglés como lengua de instrucción. Si bien tanto la microenseñanza como los micro-talleres se desarrollan entre pares, ambas estrategias difieren en su propósito formativo. Mientras la microenseñanza se centra en el entrenamiento guiado de habilidades pedagógicas específicas y contempla ciclos de reimplementación, los micro-talleres buscan integrar el desarrollo de la competencia

comunicativa oral con el despliegue autónomo del conocimiento didáctico, sin instrucción directa sobre cómo enseñar.

Esta decisión pedagógica se sustenta en la intención de generar experiencias formativas en las que los estudiantes puedan poner en acción su conocimiento profesional, favoreciendo la reflexión sobre la práctica desde la experiencia misma. Tal enfoque se alinea con planteamientos que conciben el aprendizaje de la enseñanza como un proceso situado, construido a partir de la interacción entre práctica, reflexión y contexto (Freeman & Johnson, 1998).

Por lo tanto, resultaría pertinente incluir estas prácticas en otras asignaturas del itinerario formativo, para fortalecer de manera temprana y sostenida las competencias exigidas por los Estándares Pedagógicos y Profesionales, así como la preparación para la Evaluación Nacional Diagnóstica (END). Esta evaluación contempla tanto conocimientos pedagógicos como disciplinarios específicos de la enseñanza del inglés (Ruffinelli et al., 2023), lo que refuerza la necesidad de enfoques integradores en la formación inicial.

Otro aspecto identificado por estudios recientes es lo emocional: la ansiedad, la falta de motivación y la inseguridad al hablar en inglés como desafíos recurrentes en la práctica docente de los profesores en formación (Quintana-Guamushig et al., 2022). Estos factores podrían mitigarse si se crean más oportunidades de practicar la enseñanza, incorporándose de manera paulatina en asignaturas de lengua inglesa. Asimismo, la integración de estas experiencias favorecería el aprendizaje colaborativo entre pares, permitiendo a los estudiantes aprender de las estrategias didácticas de otros y fortalecer tanto su estilo de enseñanza como sus habilidades sociales y de gestión de aula (Carbone-Bruna & De la Barra-Van Treek, 2024).

Estas estrategias formativas requieren tiempo y continuidad, tanto durante la formación inicial como en el ejercicio profesional. Cisterna et al. (2018) realizaron un estudio sobre necesidades percibidas de actualización por docentes de inglés en Chile, y han destacado el aprendizaje colaborativo, la gestión de aula y el manejo de grupo como áreas críticas que generan altos niveles de ansiedad en docentes noveles. En la misma línea, Campos et al. (2021) subrayan la importancia de promover, durante la formación docente, procesos sistemáticos de reflexión sobre las creencias y prácticas pedagógicas, y el trabajo colaborativo es el escenario ideal para ello.

En este contexto, el presente estudio diseña, implementa y evalúa una estrategia pedagógica basada en microtalleres (workshops) desarrollados a lo largo de un semestre académico en un curso de competencia comunicativa de nivel B2/C1 de tercer año de pedagogía en inglés. La propuesta busca generar un espacio seguro y colaborativo en el que los estudiantes puedan articular el desarrollo de su competencia comunicativa en inglés, su conocimiento pedagógico y su identidad docente emergente, mediante experiencias de enseñanza en formato breve, reflexión permanente y retroalimentación entre pares. De este modo, la estrategia se plantea como una oportunidad concreta para conectar las asignaturas que los estudiantes perciben como inconexas en la Formación Inicial Docente.

En consecuencia, este estudio tiene como objetivo de investigación analizar la percepción de los estudiantes de Pedagogía en Inglés sobre la implementación de micro-talleres formativos como estrategia para integrar el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés con el conocimiento didáctico durante su Formación Inicial Docente.

### **1.1. Contexto de la experiencia formativa**

La experiencia se desarrolló durante el segundo semestre académico de 2025, con una duración de 12 semanas, en el curso Competencia Lingüística Intermedia Avanzada, correspondiente al tercer año de la carrera de Pedagogía en Inglés. Este curso desarrolla las habilidades integradas con un enfoque comunicativo, promoviendo el trabajo interconectado de las competencias de comprensión lectora y auditiva, junto con la producción oral y escrita en lengua inglesa.

La estrategia pedagógica consistió en la implementación de un ciclo de micro-talleres formativos (workshops) de aproximadamente 20 minutos cada uno, en los cuales los estudiantes asumieron el rol de docentes y enseñaron un tema de su interés utilizando en idioma inglés. Durante la actividad, los participantes pusieron en práctica sus conocimientos asociados a la enseñanza como la planificación, la gestión del tiempo, la formulación de instrucciones, el monitoreo del grupo y la retroalimentación formativa, entre otros. La experiencia tuvo un carácter estrictamente formativo,

sin calificación asociada, y se orientó al desarrollo de competencias tanto específicas como genéricas del programa.

Cada micro-taller debía considerar la estructura base de una clase, incorporando un inicio orientado a la motivación y explicitación del objetivo de aprendizaje, un desarrollo y un cierre. Los estudiantes eligieron el tema a enseñar de acuerdo a sus intereses y talentos. Entre los temas abordados se encuentran, por ejemplo, la producción musical, la optimización del rendimiento de un computador personal, el manejo de la voz para fortalecer la confianza al hablar en público y la práctica de la gratitud en la vida cotidiana. Los estudiantes registraron la fecha de su taller y los temas en un documento compartido en Google Drive.

Un componente central del micro-taller fue la inclusión de una actividad práctica de aproximadamente diez minutos, destinada a promover la participación activa de los compañeros y a permitir la aplicación de estrategias didácticas tales como la entrega de instrucciones claras, el monitoreo del trabajo, la retroalimentación en el momento y el manejo del grupo. Paralelamente, los estudiantes debían atender a aspectos propios de la competencia comunicativa oral, tales como el volumen y proyección de la voz, la pronunciación, la entonación y el uso adecuado del idioma inglés como lengua de enseñanza a nivel B2/C1 del MCER.

Los micro-talleres se desarrollaron semanalmente, presentándose dos estudiantes por sesión dentro de una clase de una hora. Finalizadas ambas presentaciones, la clase se organizaba en un círculo para intercambiar retroalimentación constructiva dirigida a los expositores. Asimismo, los estudiantes que lideraron los talleres realizaron una autoevaluación y reflexión de su desempeño. Como cierre del proceso, cada pareja sostuvo una instancia de retroalimentación oral con la docente a cargo y elaboró un ensayo reflexivo posterior a la implementación, orientado a analizar su experiencia desde una perspectiva pedagógica. La figura 1 resume la secuencia de los micro talleres y las actividades y tareas asociadas.



Figura 1. Secuencia de Micro-talleres de enseñanza en Ped. en inglés.

## 2. METODOLOGÍA

El estudio se enmarca en un enfoque de investigación-acción, orientado a la mejora de las prácticas pedagógicas en la Formación Inicial Docente. En este modelo la investigación está dirigida por la misma persona que actúa y toma decisiones combinando el papel del investigador y del profesor (Wiater, 2022). Corresponde a la primera implementación de una estrategia pedagógica basada en micro-talleres formativos desarrollados durante un semestre académico en un curso de competencia comunicativa intermedia-avanzada (nivel B2/C1) de la carrera de Pedagogía en Inglés de una universidad del sur de Chile. Este enfoque permite analizar la experiencia desde la práctica docente, incorporando la reflexión sistemática sobre su impacto formativo desde la perspectiva de los estudiantes. Según Wiater (2022) "el objetivo primordial es la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y posibles cambios" (p.52).

### 2.1. Participantes

La población estuvo compuesta por 40 estudiantes inscritos en dos secciones del curso. La muestra fue intencionada y correspondió a una sección completa (n = 19), integrada por estudiantes de

Pedagogía en Inglés de distintos años de ingreso que cursaban la asignatura de tercer año. La participación era parte de la clase, pero el uso de los datos y responder el cuestionario fue voluntario, a través del consentimiento informado, y se resguardaron criterios éticos de confidencialidad y anonimato.

## 2.2. Recogida y análisis de datos

La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario aplicado al finalizar la implementación de los micro-talleres. El instrumento incluyó ítems cerrados tipo Likert y preguntas abiertas, estas últimas constituyen el corpus del presente estudio. Las preguntas abiertas indagaron en las percepciones de los estudiantes respecto de: (a) los aprendizajes logrados, (b) la aplicación de conocimientos didácticos, (c) los desafíos enfrentados, (d) el impacto en su desempeño comunicativo, (e) la dimensión socioemocional y (f) sugerencias para mejorar la experiencia.

Si bien el cuestionario incluyó una sección cuantitativa, el presente artículo se centra exclusivamente en el análisis cualitativo de las respuestas abiertas, por considerarse más pertinente para comprender en profundidad las percepciones y significados atribuidos a la experiencia formativa por parte de los participantes.

Las respuestas abiertas fueron analizadas mediante análisis temático de contenido, siguiendo un enfoque inductivo con apoyo de categorías teóricas provenientes de la literatura sobre formación docente, identidad profesional y enseñanza de lenguas extranjeras. El proceso analítico se desarrolló en cuatro etapas: la codificación dio lugar a seis macrotemas principales: desarrollo comunicativo en inglés, aplicación didáctica, identidad docente, socioemocionalidad, aprendizaje entre pares y engagement y diseño de la experiencia de acuerdo a la frecuencia de mención (ver tabla 2). Las frecuencias se utilizaron con fines descriptivos, sin intenciones inferenciales, y como apoyo para la interpretación de los hallazgos que se presentan en la sección de resultados.

## 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El resumen de los resultados se sintetiza en la tabla 1, la que muestra los temas emergentes de las percepciones y significados que los estudiantes atribuyen a la estrategia formativa incorporada en el curso de Competencia Comunicativa. Seis son los temas emergentes del análisis temático, las cuales se presentan frecuentemente como respuesta a las distintas preguntas abiertas del cuestionario a la frecuencia de menciones de cada uno de estos seis grandes temas dentro del corpus creado con las respuestas a las preguntas abiertas. Las categorías emergentes están ordenadas de mayor frecuencia a menor frecuencia, como se observa en la tabla 2.

**Tabla 1.** Frecuencia de mención de los temas centrales en las percepciones de los estudiantes.

Número	Tema (categoría) central	Frecuencia
1	Desarrollo comunicativo en inglés (B2/C1)	32
2	Aplicación didáctica de la enseñanza	29
3	Engagement y diseño de la experiencia	26
4	Identidad docente en formación	24
5	Socioemocionalidad y bienestar	21
6	Aprendizaje entre pares	18

La tabla 2 presenta algunos testimonios o extractos de los estudiantes en sus respuestas abiertas al cuestionario en relación a cada uno de los principales temas emergentes del análisis cualitativo. Los estudiantes podían responder tanto en inglés como en español, y se mantuvieron sus respuestas exactas sin traducción, como se observa en la tabla 2. La identificación de cada testimonio se compone del código, la identificación del cuestionario (c), y el número del estudiante de 01 a 19 (Cod\_c\_00).

**Tabla 2.** Testimonios y extractos de las percepciones de los estudiantes sobre los microtalleres.

Tema	Nº	Testimonio o Extractos de las respuestas de los estudiantes
1. Desarrollo comunicativo en inglés	1	<i>It helps us to develop more confidence and fluency when presenting. (Cod_c_05)</i>
	2	<i>Me proporciona mejor dicción al hablar, mejor vocabulario, más confianza al hablar en público (Cod_c_15)</i>

Tema	Nº	Testimonio o Extractos de las respuestas de los estudiantes
2. Aplicación didáctica de la enseñanza	3	<i>To improve my performance when planning a lesson and implementing it. (Cod_c_09)</i>
	4	<i>Este workshop nos ayuda en temas como expresarse en el aula y también para aprender a como manejar nuestro tiempo I expect to apply strategies like scaffolding, student-centered activities, and communicative tasks. (Cod_c_01)</i>
	5	<i>Colocar en práctica el dar instrucciones; formular y reformular si es necesario, ya que siempre puede haber alguien que no entienda la primera vez y necesitamos buscar distintos métodos para que quede todo claro y las actividades de puedan desarrollar de manera efectiva. (Cod_c_11)</i>
3. Engagement y diseño de la experiencia	6	<i>I expect to use techniques such as scaffolding, using visual aids, and applying activities that promote student participation. (Cod_c_13)</i>
	7	<i>Creo que el hecho de poder recordar todo y no se escape ningún detalle. Además, que mis compañeros puedan entenderme y se sientan cómodo. (Cod_c_09)</i>
	8	<i>Me encantó la idea de los workshop pero solo me da una inseguridad, que el tema sea interesante para todos y que aprendan algo nuevo por más minúsculo que sea. (Cod_c_10)</i>
4. Identidad docente en formación	9	<i>Creo que me ayudó a sacar la voz y tomar actitud de profesora en un contexto natural y real, lo cuál es bueno para mi para prepararme física y psicológicamente para realizar estos workshop. (Cod_c_07)</i>
	10	<i>To get used to be in front of a big group of people explaining something, even if it is easy or difficult. (Cod_c_19)</i>
	11	<i>This experience will make me more confident in public speaking and help me develop a more dynamic teaching presence. (Cod_c_03)</i>
5. Socioemocionalidad y bienestar	12	<i>Maybe it helps me to be more confident and practice my body language and behaviour around people. (Cod_c_08)</i>
	13	<i>My confidence is not the greatest, so I would say that the biggest challenge that I might face, will be anxiety and nervousness. It will be quite hard for me to overcome this challenge but I'll try my best to appear confident enough. (Cod_c_06)</i>
6. Aprendizaje entre pares	14	<i>Es de real ayuda por el hecho de la interacción que se tiene con los compañeros, colocar en práctica lo que hemos aprendido en práctica y didáctica. Buscar nuevas formas de enseñar, comunicarse y relacionarse con los compañeros. (Cod_c_14)</i>
	15	<i>I think that this is a really great idea, I would have loved to do this during first year to see if I have something in common with my classmates. (Cod_c_12)</i>

Fuente: Elaboración propia.

### 3.1. Relación entre los macrotemas emergentes

Las percepciones de los estudiantes sobre los temas 1 desarrollo comunicativo en inglés, 2 sobre la aplicación didáctica de la enseñanza y el tema 4, su identidad docente se presentan primero ya que se entrelazan en las respuestas. Los estudiantes indican que la estrategia de los microtalleres promueven en conjunto el desarrollo comunicativo, la aplicación de la didáctica y su identidad docente. Los talleres se vivencian como práctica integrada ya que les permite hablar mejor la L2, a enseñar mejor (didáctica), y a sentirse más empoderados en su rol de profesor (identidad docente).

El tema 1 involucra no solo el mejoramiento de la habilidad oral, sino también la percepción de mayor confianza en sí mismos al hablar. En cuanto a la autoconfianza, los estudiantes frecuentemente reportan sentirse en un ambiente seguro, y que la experiencia les permite desarrollar la seguridad en sí mismos. Por otra parte, el desarrollo comunicativo no solo se refiere a temas netamente lingüísticos, sino también extra lingüísticos como la postura, la proyección de la voz, el movimiento dentro del aula, la gesticulación. Estos aspectos fueron enfatizados, particularmente, por los estudiantes que se autodefinen como más tímidos. El tema 1 se entrelaza

directamente con el tema 2 – aplicación didáctica de la enseñanza, ya que enseñar inglés fortalece el uso del idioma. Así mismo, estos talleres activan la aplicación didáctica en la enseñanza del inglés. Los estudiantes indican que contribuye a poner en práctica estrategias como andamiaje o scaffolding, dar instrucciones y reformular, y un tema persistente es el manejo del tiempo. También se activan los conocimientos de la didáctica como los enfoques y metodologías del Communicative Language Teaching (CLT) o Aprendizaje Basado en Tareas (TBL), así como el feedback.

Por ende, podemos inferir que esta experiencia propicia la aplicación didáctica en la enseñanza del inglés, pero dentro de una asignatura de la disciplina, y sin fines de calificación, sino completamente formativos. El nexo con el tema 4 es la percepción de fortalecimiento de la identidad docente en formación. La estrategia les permitió tener una actitud de profesor usando la expresión “verse como profesor” ante sus pares (presencia en el aula, lenguaje corporal, manejo del grupo). Un tema importante para los participantes es el trabajo para encontrar su estilo de enseñanza, y resultó muy positivo que los estudiantes pudiesen observar distintos estilos de enseñanza, y tal vez, usar algunas estrategias de sus compañeros que se articulen con sus intereses.

Aún cuando los seis macro temas se encuentran conectados entre sí, hay una mayor articulación entre dos subgrupos. Los temas 3 sobre engagement y diseño de la experiencia, el tema 5 de socioemocionalidad y bienestar y el tema 6 de aprendizaje entre pares están mayormente vinculados a la socioemocionalidad y el grupo. Los desafíos socioemocionales es un tema preponderante en las más recientes generaciones de estudiantes, principalmente en relación a la ansiedad y nerviosismo, que se produce, según informan los estudiantes por el miedo a equivocarse, olvidar palabras clave o no expresarse adecuadamente. Este tema está unido estrechamente al tema 3 sobre engagement y diseño de la experiencia. Uno de los gatillantes principales de su angustia es que sus compañeros no se involucren en su microtaller o no lo encuentren motivador. Por esta razón, el diseñar la experiencia lo más participativa, lúdica e interactiva posible fue una prioridad para gran parte de los estudiantes (uso de juegos, competencias, premios, ayuda visual, materiales físicos). Mas de la mitad de los estudiantes incluyó aprendizaje kinestésico en los talleres para promover el engagement, motivación y concentración. Finalmente, el tema 6 aprendizaje entre pares, que de cierta forma es aprendizaje colaborativo fue altamente valorado. La interacción con compañeros, la colaboración, y el sentirse acompañados/as durante el proceso en un ambiente seguro, pero que también les exigía mostrar sus conocimientos tanto lingüísticos como de didáctica, fue la piedra angular de la experiencia, el taller se sostiene en el aprendizaje entre pares y promueve el aprendizaje colaborativo, un nudo crítico en la formación inicial docente.

#### **4. DISCUSIÓN Y LIMITACIONES**

Los y las estudiantes compartieron diversos significados asociados a su experiencia de aprendizaje en el contexto de los micro-talleres en la clase de competencia comunicativa en inglés. Los resultados muestran principalmente seis temas emergentes que se han presentado en la sección anterior de resultados. Las relaciones entre estos temas se discutirán para responder al objetivo de investigación. Primero los resultados que responden directamente al objetivo, y luego aquellos hallazgos que no se vislumbraban previo a la implementación.

##### **4.1. Objetivo de investigación**

1. Conocer la percepción de los estudiantes de Pedagogía en Inglés sobre la implementación de micro-talleres formativos como estrategia para integrar el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés con el conocimiento didáctico durante su Formación Inicial Docente.

Los temas que se mencionaron más frecuentemente en las respuestas de los estudiantes se vinculan al desarrollo comunicativo en inglés y a la aplicación de conocimientos didácticos, lo que evidencia que los estudiantes perciben la experiencia como un espacio donde disciplina y didáctica se articulan de manera explícita.

Los resultados del estudio permiten discutir el valor pedagógico de los micro-talleres formativos como una estrategia pertinente para abordar uno de los desafíos persistentes en la Formación Inicial Docente en Pedagogía en Inglés, el cual es la dificultad por parte de los estudiantes para visualizar la integración intrínseca entre competencia lingüística y didáctica. Desde la perspectiva de los participantes, la experiencia posibilitó resignificar la asignatura de competencia comunicativa como

un espacio donde el uso avanzado del inglés (Nivel B2/C1 de acuerdo al MCER) se articula de manera natural con decisiones pedagógicas concretas, tales como la planificación de la clase, la formulación de instrucciones, el monitoreo del grupo y la retroalimentación en el momento. Este hallazgo se alinea con lo planteado por Ur (2019), quien sostiene que uno de los principales problemas de la formación de profesores de lenguas es el tratamiento separado de la teoría y la práctica, lo que limita la transferencia del conocimiento pedagógico a contextos reales de enseñanza.

En este sentido, los micro-talleres funcionaron como una instancia de aprendizaje situado, en la que los estudiantes no solo desarrollan la L2, sino que la utilizaron como herramienta para enseñar. Por otra parte, estos resultados pueden tener una implicancia directa en la prueba END (Ruffinelli et. al., 2023), que evalúa el conocimiento pedagógico (disciplina + didáctica del inglés) de los estudiantes.

Las menciones recurrentes al desarrollo de la fluidez, la claridad discursiva y la seguridad al hablar frente a un grupo evidencian que el fortalecimiento de la competencia comunicativa se vio potenciado precisamente por la exigencia pedagógica de enseñar a otros. Esto además respalda la necesidad de un desarrollo avanzado de la comunicación oral para poder enseñar la lengua (Cullen, 2002) y cumplir con los estándares pedagógicos exigidos por el Ministerio de Educación (CPEIP) y el perfil de egreso de la carrera, que requieren un dominio avanzado de inglés en las cuatro habilidades (leer, escribir, hablar y escuchar).

Por otra parte, el estudio presenta otros hallazgos en relación a la implementación de esta estrategia no vislumbrados en la planificación. Los estudiantes atribuyeron otros significados en relación a la socioemocionalidad, el engagement (enganche) con sus pares, y en menor medida, el aprendizaje colaborativo entre pares. Estos hallazgos confirman que la estrategia traspasa el aprendizaje disciplinar y se proyecta hacia dimensiones profesionales y personales de la Formación Inicial Docente.

Los participantes perciben cambios significativos en su autopercepción profesional a través de expresiones como tener una actitud de profesor, una mayor conciencia de su presencia en el aula, y el reconocimiento de fortalezas y debilidades personales. Estas percepciones sugieren que los micro-talleres funcionaron como una experiencia temprana de socialización profesional dentro de una asignatura distinta a la didáctica y práctica, permitiendo a los estudiantes ensayar su rol docente en un contexto protegido. En este estudio, el hecho de liderar un taller, recibir retroalimentación de pares y reflexionar posteriormente sobre la experiencia favoreció una construcción más consciente y reflexiva de dicha identidad. Finalmente, este aprendizaje contribuye directamente al desarrollo del aprendizaje colaborativo entre pares, que pueden potenciar las capacidades de reflexión de los estudiantes (Campos et al., 2021; Cisterna et al., 2018) y a su identidad docente (Quintana-Guamushig et al., 2023).

La dimensión socioemocional emergió como un componente transversal y altamente significativo de la experiencia. Debemos reconocer que este aspecto es más relevante para las nuevas generaciones (GenZ) que hace unas décadas. La ansiedad, los nervios y el miedo a equivocarse se identificaron como los principales desafíos enfrentados por los estudiantes, especialmente en relación con el uso del inglés en un rol profesor. Es importante hacer hincapié en que estos estudiantes se encuentran cursando el sexto semestre de su carrera (tercer año), y por lo tanto su desenvolvimiento en el aula, sobre todo en un ambiente de confianza, debiese estar más afianzado. Sin embargo, estos desafíos no fueron interpretados exclusivamente como obstáculos, sino como parte constitutiva del proceso de aprender a enseñar. La preparación previa, el dominio del contenido, el diseño de actividades participativas y el apoyo entre pares fueron mencionados como estrategias clave para enfrentar estas tensiones emocionales y de la conducta. Las emociones en la formación docente y en la docencia

Asimismo, el aprendizaje entre pares se consolidó como un factor facilitador tanto del aprendizaje pedagógico como del bienestar emocional. La retroalimentación del grupo después de cada sesión se constituyó en un espacio semanal seguro donde poder reflexionar en conjunto, valorar los talentos de sus pares, y aprender de ellos. Por otra parte, el intercambio de experiencias y la observación de múltiples estilos de enseñanza permitieron a los estudiantes ampliar su repertorio didáctico y desarrollar una mirada más crítica y empática sobre la práctica docente. La posibilidad de exponerse en un entorno percibido como seguro favoreció la participación de estudiantes que se autodefinieron como de bajo perfil y menos seguros en sí mismos, apoyando la visión de Quintana-Guamushig et al., (2022).

Finalmente, los resultados evidencian que el diseño instruccional de la experiencia fue un elemento determinante para su impacto. La posibilidad de que cada estudiante eligiese su tema libremente, la

incorporación de actividades prácticas, el uso de recursos visuales y tecnológicos, y una adecuada gestión del tiempo fueron asociados a mayores niveles de participación, motivación y confianza. Estos elementos no solo fortalecieron el engagement, sino que también contribuyeron a reducir la ansiedad y a mejorar el desempeño comunicativo y pedagógico, reforzando la idea de que la integración disciplinar no ocurre de manera espontánea, sino que requiere de actividades pedagógicas intencionadas e incorporadas en distintas líneas dentro de la Formación Inicial Docente.

## 5. CONCLUSIONES

A través de los talleres, los participantes logran ver una articulación entre el desarrollo de la competencia comunicativa en L2 y la aplicación de conocimientos didácticos. Asimismo, la recurrencia de menciones asociadas a la identidad docente y la socioemocionalidad confirma que la estrategia trasciende lo disciplinar y pedagógico, y se proyecta hacia dimensiones profesionales y personales de la FID.

Los estudiantes describen el workshop como una experiencia situada que les permite ver en acción que hablar inglés y enseñar inglés ocurren juntos (claridad, instrucciones, feedback, manejo del grupo). Al mismo tiempo, esta actividad les permitió robustecer su identidad docente y su estilo de enseñanza, y conocer otros estilos de enseñanzas de sus pares.

La dimensión emocional no es una dimensión secundaria, ya que la ansiedad aparece como el principal desafío tanto al hablar como al enseñar inglés, pero también como aliciente para mejorar cuando existe preparación y apoyo tanto de sus pares como del docente.

### **Declaración de Ética, Transparencia y Uso de Inteligencia Artificial (IA)**

#### **Ética y transparencia**

Esta actividad se realizó como parte del curso de Competencia Lingüística Intermedia Avanzada en un tercer año de una carrera de pedagogía en inglés. Todos los estudiantes debían participar, sin embargo solo son parte de este reporte aquellos estudiantes que firmaron el consentimiento informado.

Originalidad y plagio: Texto original de los autores, que presenta una experiencia de aula realizada durante el segundo semestre del año 2025.

Conflictos de interés: Ningún conflicto de interés

Participación y crédito: La autora 1 estuvo presente en todos los aspectos de la investigación y es la docente a cargo del curso. El autor 2 contribuyó con la planificación de la actividad y con el marco teórico.

Datos y materiales: Los datos presentados aquí corresponden a un corpus creado con las respuestas abiertas a la encuesta Likert aplicada a través de Google Forms.

#### **Declaración sobre el uso de Inteligencia Artificial (IA)**

Roles de la IA: Revisión de normas APA, séptima edición y revisión de escritura académica (Grammarly).

Responsabilidad humana: Todo el texto fue escrito por los dos autores. Sección de Introducción mayoritariamente por el autor 2.

Edición final: Revisión de Grammarly, de los autores, y de dos colegas.

## REFERENCIAS

- Campos Campos, M. P., Garzón Roa, S., Méndez, M. P., & Castañeda Trujillo, J. E. (2021). A collaborative autoethnography on raciolinguistic experiences and the construction of linguistic identities during an intercultural exchange. *GIST Education and Learning Research Journal*, (23), 59–79. <https://doi.org/10.26817/16925777.976>
- Carbone-Bruna, S., & de la Barra-Van Treek, E. (2024). Introducing cooperative learning for ELT in Chile: Two teachers' perceptions and use. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(51), 391–408. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1744>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Estándares de la profesión docente: Carrera de pedagogía en inglés educación básica y media*. Ministerio de Educación de Chile.

- Cisterna Zenteno, C., Díaz Larenas, C., Boudon Araneda, J., & Larenas San Martín, M. E. (2019). Conocimiento pedagógico del profesorado de inglés en Chile y su necesidad percibida de actualización. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1–26. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.37000>
- Cullen, R. (2002). The use of lesson transcripts for developing teachers' classroom language. En H. Trappes-Lomax & G. Ferguson (Eds.), *Language in language teacher education* (pp. 219–238). John Benjamins Publishing Company.
- Freeman, D. and Johnson, K.E. (1998), Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 32: 397-417. <https://doi.org/10.2307/3588114>
- Martínez, A., & Sánchez Huarcaya, A. (2025). Formación de docentes en el idioma inglés: Revisión de estudios empíricos del 2018 al 2023. *Revista Realidad Educativa*, 5(1), 75–109. <https://doi.org/10.38123/rre.v5i1.451>
- Orrego Ramírez, R. C., Rubio Manríquez, M. F., Úbeda Menichetti, R. L., Yáñez Pastén, S. E., & Castillo Ramos, S. N. (2022). Trayectoria histórica de la formación inicial de profesores de inglés 1960–2019: El discurso de los académicos. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 3–19. <https://doi.org/10.15443/RL3201>
- Quintana-Guamushig, L. S., Abata-Checa, F. M., & Carrera-Rivera, D. P. (2022). Pre-service English teachers' experiences in teaching practice. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 8(15), 51–72. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2423>
- Richards, J. C. (2017). Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance. *RELC Journal*, 48(1), 7–30. <https://doi.org/10.1177/0033688217690059>
- Ruffinelli, A., Cisternas, T., Förster, C., & Donoso, F. (2023). Evaluación nacional diagnóstica (END): Percepciones y consideraciones para la formación inicial docente desde estudiantes y directores de carreras. *Calidad en la Educación*, (59), 268–298.
- Tagle Ochoa, T., Díaz Larenas, C., Alarcón Hernández, P., Quintana Lara, M., Ramos Leiva, L., & Etchegaray, P. (2021). Evaluación y prácticas de estudiantes y profesores noveles chilenos en planificación y enseñanza. *Revista de la Educación Superior*, 50(198), 131–154. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.198.1704>
- Ur, P. (2019). Theory and practice in language teacher education. *Language Teaching*, 52(4), 435–446. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000174>
- Vereijken, M., Akkerman, S., Te Pas, S., Van der Tuin, I., & Kluijtmans, M. (2023). "Undisciplining" higher education without losing disciplines: Furthering transformative potential for students. *Higher Education Research & Development*, 42(7), 1762–1775. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2156482>
- Wiater, A. (2022). Metodología de investigación-acción en la didáctica de lenguas extranjeras: Sus posibilidades y límites. *Lenguas Modernas*, (59), 51–63. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/67933>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional